



ВЕСТНИК НИЖНЕВАРТОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА



Bulletin Of Nizhnevartovsk State University

Журнал издается с 2008 года

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-55479 от 25 сентября 2013 г.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

- В.В.Афанасьев, И.В.Афанасьева*
Методы представления знаний в процессе решения практических педагогических проблем 3
- Н.Л.Жмакина*
Оценка деятельности студентов по курсу «Теории и технологии художественно-эстетического образования в начальной школе» 9
- Г.А.Петрова*
Использование задачного подхода в процессе формирования готовности будущих учителей к решению профессиональных задач на основе анализа педагогических ситуаций 16
- Н.А.Головнева*
Условия профессионального становления учителя в системе высшего образования 26
- Е.В.Хвостова*
Педагогическое проектирование как средство формирования пространства профессионального развития будущего учителя начальной школы 31

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

- Е.И.Сухова, Н.Ю.Зубенко*
Духовно-нравственное воспитание дошкольников с позиций культурных традиций народов России 38
- А.А.Стерхов*
К вопросу об учебно-исследовательской работе обучающихся православных общеобразовательных учреждений 45
- Г.Н.Артёмьева*
Взаимодействие семьи и воскресной школы в процессе духовно-нравственного воспитания обучающихся 51

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

- Е.В.Гончарова, И.С.Телегина*
Развитие креативности старших дошкольников в процессе ознакомления с природой 57
- Т.В.Снегирева, О.И.Близнецова*
Возрастной аспект формирования способности к целеполаганию в контексте компетентностного подхода 63

ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ — ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

- С.Б.Целиковский, О.Ю.Михайлова*
Динамика выбора жертвы как информативный признак при разработке психологического профиля серийного сексуального преступника 82
- С.В.Коваленко*
Психологические особенности системы базовых ценностей отношения к жизни в подростковом возрасте 89

Главный редактор

Горлов С.И., доктор физико-математических наук, профессор
(г.Нижневартовск)

Заместители главного редактора

Карпов А.К., кандидат филологических наук, профессор
(г.Нижневартовск)

Коричко А.В., кандидат педагогических наук, доцент
(г.Нижневартовск)

Ответственный редактор

Ибрагимова Л.А., доктор педагогических наук, профессор
(г.Нижневартовск)

Секретарь

Истомина И.П., кандидат психологических наук, доцент
(г.Нижневартовск)

Члены редакционной коллегии

Абрамов А.В., доктор педагогических наук, профессор
(г.Нижневартовск)

Бурханов Р.А., доктор философских наук, профессор
(г.Нижневартовск)

Ваграменко Я.А., доктор технических наук, профессор (г.Москва)

Ерохин В.Н., доктор исторических наук, доцент
(г.Нижневартовск)

Игнатьев М.Б., доктор технических наук, профессор
(г.Санкт-Петербург)

Grabowska Magdalena, доктор экономики (Ph.D)
(г.Плоцк, Польша)

Kludacz Magdalena, доктор экономики (Ph.D) (г.Плоцк, Польша)

Krzetowska Agnieszka, доктор экономики (Ph.D) (г.Плоцк, Польша)

Кулагин А.Ю., доктор биологических наук, профессор (г.Уфа)

Култышева О.М., доктор филологических наук, доцент
(г.Нижневартовск)

Нурбеков Б.Ж., доктор педагогических наук, профессор
(г.Астана, Республика Казахстан)

Михайлова О.Ю., доктор психологических наук, профессор
(г.Нижневартовск)

Медведев С.С., доктор биологических наук, профессор
(г.Санкт-Петербург)

Рянская Э.М., доктор филологических наук, доцент
(г.Нижневартовск)

Соколов С.Н., доктор географических наук, доцент
(г.Нижневартовск)

Солодкин Я.Г., доктор исторических наук, профессор
(г.Нижневартовск)

Усманов И.Ю., доктор биологических наук, профессор
(г.Нижневартовск)

Цысь В.В., доктор исторических наук, доцент
(г.Нижневартовск)

Editor-in-Chief

Gorlov S.I., Doctor of Physics and Mathematics, Professor
(Nizhnevartovsk)

Deputy Editors

Karpov A.K., Candidate of Philological Sciences, Professor
(Nizhnevartovsk)

Korichko A.V., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
(Nizhnevartovsk)

Executive editor

Ibragimova L.A., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Nizhnevartovsk)

Secretary

Istomina I.P., Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
(Nizhnevartovsk)

Editorial Board

Abramov A.V., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Nizhnevartovsk)

Burkhanov R.A., Doctor of Philosophical Sciences, Professor
(Nizhnevartovsk)

Vagramenko Ya.A., Doctor of Technical Sciences, Professor (Moscow)

Erokhin V.N., Doctor of Historical Sciences, Associate Professor
(Nizhnevartovsk)

Ignatyev M.B., Doctor of Technical Sciences, Professor
(Saint Petersburg)

Grabowska Magdalena, Ph.D. in Economics
(Plock, Poland)

Kludacz Magdalena, Ph.D. in Economics (Plock, Poland)

Krzetowska Agnieszka, Ph.D. in Economics (Plock, Poland)

Kulagin A.Yu., Doctor of Biological Sciences, Professor (Ufa)

Kultyшева O.M., Doctor of Philological Sciences, Associate
Professor (Nizhnevartovsk)

Nurbekov B.Zh., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Astana, Republic of Kazakhstan)

Mikhailova O.Yu., Doctor of Psychological Sciences, Professor
(Nizhnevartovsk)

Medvedev S.S., Doctor of Biological Sciences, Professor
(Saint Petersburg)

Ryanskaya E.M., Doctor of Philological Sciences, Associate Professor
(Nizhnevartovsk)

Sokolov S.N., Doctor of Geographical Sciences, Associate Professor
(Nizhnevartovsk)

Solodkin Ya.G., Doctor of Historical Sciences, Professor
(Nizhnevartovsk)

Usmanov I.Yu., Doctor of Biological Sciences, Professor
(Nizhnevartovsk)

Tsys V.V., Doctor of Historical Sciences, Associate Professor
(Nizhnevartovsk)

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-55479 от 25 сентября 2013 г.

Журнал индексируется в следующих научных базах:

- Российский индекс научного цитирования (РИНЦ)
- Научная электронная библиотека открытого доступа КиберЛенинка (CyberLeninka)
- Scientific Indexing Services (SIS)
- Open Academic Journals Index (OAJI)
- Polska Bibliografia Naukowa (PBN)
- Academic Resource Index Research Bible

Учредитель: ФГБОУ ВПО «Нижневартовский государственный университет»

Адрес редакции: 628605, Ханты-Мансийский автономный округ — Югра, г. Нижневартовск, ул. Ленина, 56

Изд. лиц. ЛР № 020742. Подписано в печать 01.06.2015

Формат 60×84 1/8. Бумага для множительных аппаратов

Гарнитура Times. Усл. печ. листов 12. Тираж 1000 экз. Заказ 1690

Отпечатано в Издательстве Нижневартовского государственного университета

628615, Ханты-Мансийский автономный округ — Югра, г.Нижневартовск, ул.Дзержинского, 11

Тел./факс: (3466) 43-75-73, E-mail: izdatelstvo@nggu.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 167.1:7: 37.1

В.В.Афанасьев
И.В.Афанасьева
Москва, Россия**МЕТОДЫ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ЗНАНИЙ В ПРОЦЕССЕ
РЕШЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ**

Аннотация. В статье рассмотрены схемный, семантический, экспертно-логический методы представления знаний в процессе решения практических педагогических проблем и проблем, процедура решения которых относится к классу непосредственно зависящих от субъекта педагогической практики. Решить обозначенные проблемы можно посредством объективного, субъективно, системного, технологического и множества других известных подходов, которые имеются в арсенале конкретного педагога. Недооценка рационалистических норм «объективного» подхода может привести к серьезным недоразумениям как в «теории педагогической практики», так и в области собственно педагогических фактов. Относительно субъективный характер рассмотренных методов позволяет говорить о гарантиях их успешного использования только с некоторыми оговорками, поскольку результат зависит от владения методами, от наличия необходимых при этом знаний, их продуктивности и качества. Представлено содержание и алгоритм применения в ходе разрешения проблемы. Предложены критерии корректности и основания классификации каждого из рассмотренных методов, приведены примеры классификационного ряда и даны краткие рекомендации по их использованию в практике решения практических проблем. В качестве главного в методе выступают научные знания и опыт экспертов-практиков. Реализация метода происходит в два этапа. На первом формируется исходное обоснование, обоснование считается достоверным, если все имеющиеся утверждения в совокупности не противоречивы и присоединение к ним нового утверждения не вносит противоречия. На втором этапе делаются попытки вычислить реальные источники недостоверности. Подобными уточнениями понижают степень достоверности имеющегося обоснования до тех пор, пока не становятся видными локальные причины недостоверности обоснования. Иными словами, метод позволяет выявить источники и причины ошибок либо, наоборот, повысить уверенность в достоверности исходного обоснования.

Ключевые слова: субъективный подход; объективный подход; методы; схема; семантический; экспертно-логический; правдоподобные рассуждения; стратегия; продуктивность.

Сведения об авторах: Афанасьев Владимир Васильевич¹, доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и истории педагогики; Афанасьева Ирина Васильевна², кандидат педагогических наук, доцент кафедры юридической психологии и права.

Место работы: ¹ Московский городской педагогический университет; ² Московский городской психолого-педагогический университет.

Контактная информация: ¹ 129226, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4, корп. 1, ² 129090, г. Москва, ул. Большая Спасская, д. 15, стр. 1, тел.: 9035743130, e-mail: Vvafv@yandex.ru

Процедура решения практических педагогических задач и проблем относится к классу ситуаций, для которых существенными являются как объективные факторы, так и факторы, которые непосредственно зависят от субъекта педагогической практики. Решить эти проблемы можно посредст-

вом объективного, субъективно, системного, технологического и множества других известных подходов, которые имеются в арсенале конкретного педагога. В этом смысле объективный подход оставляет за скобками деятельность, например, ученых-педагогов, экспертов, т.е. тех, кто готовит

экспертные оценки, разрабатывает «объективные» модели, модифицируют их, когда они не подходят для решения определенного круга проблем из области образовательной практики. Недооценка рационалистических норм «объективного» подхода может привести к серьезным недоразумениям как в «теории педагогической практики» (В.В.Краевский), так и в области собственно педагогических фактов.

Развитие субъективного подхода идет по пути обеспечения качества самого процесса разрешения проблемы к его фактическому результату. Критериями качества может выступать скорость, успешность и надежность решения практической педагогической проблемы. Успешность определяется корректностью, четкостью, адекватностью, достоверностью. Надежность можно оценить в зависимости от гарантии достижения запланированного результата. Результативность обычно повышается за счет активизации, стимуляции и мотивации действий субъектов педагогической практики. Как правило, развитие возможностей системного подхода к решению практических педагогических проблем направлено на осмысление и структурирование сложных ситуаций на основе общего понятия системы и развития систематических методов и средств решения проблем. Внедрение научных знаний в практику современного образования приводит к тому, что перечисленные выше подходы сближаются в рамках технологий решения практических проблем и задач и структурируются в единый технологический цикл [2; 3].

В целом на теоретическом уровне проблем с применения того или иного подхода не возникает, но каковы конкретные средства или методы структурирования знаний и их представления в практической педагогической деятельности. Здесь сразу же возникают трудности или как минимум вопросы. Можно ли компенсировать эти трудности,

снять возникающие вопросы в процессе организации и представлении своих знаний на практике? Ответ однозначно положительный, но только в том случае, если знать, что существует определенный «набор» методов и средств, позволяющих субъекту педагогической практики эффективно решать возникающие проблемы, не останавливаясь на абстрактных мыслительных операциях, а представить результаты решения в материализованной форме. К таким методам относятся: схемные методы, метод семантической модели, метод диагностики ошибок в правдоподобных обоснованиях, экспертно-логический метод.

Схемные методы базируются на понятии схемы как «активной организации прошлого опыта» [5].

Несмотря на различия в использовании термина «схема» и понимании его содержания, представляется очевидным, что в мыслительной деятельности субъекта имеются образования, служащие средством организации его профессиональных знаний и накоплению опыта, средством их структурирования и представления в практической деятельности. Вероятно это своего рода способ перехода от общего знания к частному через конкретизацию, способ «содержательного наполнения» схемы более детальными знаниями. Схема видится как «дуальное логико-психологическое образование», которое существует как единица мышления [1]. Внешние проявления схемы как мыслительной сущности, зависящей от типа мышления конкретного человека, определяются накопленным опытом.

В качестве элементарного типа схем рассматриваются такие, в которых определяемому понятию ставится в соответствие набор уточняющих, раскрывающих понятий. Подобные схемы выступают в роли простейших понятийных схем, в которых части детерминируются общими понятиями.

При решении определенной проблемы субъект может целенаправленно использовать именно понятийные схемы. При этом можно предположить, что: а) абстрактно-логический стиль мышления проявляется в том, что требуется поддерживать соответствие между внутренними и материализованными схемами, которыми пользуемся в своей практической деятельности; б) имеет место соотнесение фрагментов конкретного знания и подходящей схемы, что обычно фиксируется в осознаваемых мыслительных процессах в ходе решения практической проблемы; в) схема или целостный по смыслу фрагмент оказываются у субъекта более активными, подбирая себе пару, иными словами, либо целостный фрагмент знаний активизирует поиск, либо схема» более активна [3].

Основное предназначение схем заключается в их функциональности. Простейшие типовые функции, выполняемые с их помощью — функция понимания, обобщения, переноса.

Схемы, которыми владеет субъект педагогической практики, могут быть различной степени активности: «активные», «полуактивные» и «пассивные».

К первым относятся схемы общезначимые, изначально свойственные субъекту (не обязательно осознаваемые), заимствованные из теории, а затем освоенные им, или созданные в ходе научно-практической деятельности. В качестве таковых можно принять излюбленные теоретические модели, имеющиеся у опытных педагогических работников, которые они склонны применять. По мнению С.И.Шапиро, такие схемы образуют логико-психологические координаты (ЛПК) человека при его манипуляции со знаниями [7]. Посредством ЛПК выделяются осмысленные фрагменты в конкретных знаниях, что признается главным фактором их активности.

К «полуактивным» относятся схемы, ранее используемые субъектом в определенных ситуациях, и показавшие свою эффективность при решении определенных проблем.

«Пассивные» схемы почерпнуты субъектом из теории, но четко им не освоены или плохо осознаваемы.

При столкновении с действительностью или информацией о ней субъект осмысливает ее посредством своих общих схем, обычно высокоактивных. При этом им создается своя модель сложившейся ситуации в «терминах» общей схемы. Действительно, в педагогической реальности один видит и ищет динамику процесса обучения, другой — законы, которым оно подчиняется, третий — количественные критерии. Различия отражаются не только в познании педагогической действительности, но и в педагогическом творчестве, при генерировании научных знаний и преобразовании действительности.

При представлении конкретных знаний по определенной схеме нередко возникает противоречие между уверенностью субъекта, что данная схема применима к рассматриваемому знанию, и невозможностью его реально реализовать на практике с помощью этой схемы.

Противоречие разрешается двумя путями: либо признается, что имеет место некорректность (неполнота, неопределенность, нечеткость) знания и требуется его корректировка, например, пополнение, либо делается вывод о необходимости сменить схему его представления. Кроме того, традиционным средством обеспечения корректности знания считается формализация. Однако формализация исходных представлений довольно часто приводит к «затемнению» их смысла и становится причиной новых ошибок [4].

В связи с этим встают вопросы о критериях корректности знаний, используемых

при решении проблемы, о путях достижения их корректности. Вспоминая принцип единства внешней (материализованной) и внутренней деятельности, можно предположить, что оценка корректности знаний жестко взаимоувязана со способностью и готовностью субъекта к внешнему представлению знаний по сформированным у него схемам, которые, благодаря присущей им структуре, обеспечивают определенные свойства корректности, т.е. «ориентированы на корректность» [6].

С точки зрения И.В.Прангишвили, критерий корректности самих схем эквивалентен глубине и четкости знаний, отражаемых такими схемами. Сюда же можно отнести и то, что «трансформирующий эффект» от представления первичных знаний при использовании таких схем признается приемлемым с точки зрения минимизации искажений, возникающих в промежутке от первоначальных мыслей до их внешнего представления при выходе из проблемной ситуации.

Схема внешнего представления знаний, которую нужно применить для разрешения проблемы, считается построенной, если пользователь понимает ее структуру, язык описания, осознает и может оценить эффект в области ее приложения, умеет применять ее в нужных ситуациях и не делает при этом значительных ошибок.

При использовании схем представления знаний в ходе решения практических проблем возникает ряд серьезных вопросов, связанных со сложностью взаимодействия логических и ассоциативных связей при поиске схем и влиянием этого взаимодействия на организацию мыслительного пространства конкретного индивида; умением «накладывать» нужную схему на текущую информацию. В этой ситуации рекомендуется использование *систематических методов решения* имеющихся проблем. В систематические методы решения проблем входят метод

семантической модели, метод диагностики ошибок в «правдоподобных обоснованиях» (Д.Пойа), экспертно-логический метод.

В основе *метода семантической модели* лежит процесс пошаговых уточнений, которые идут от понятия к его содержанию через развиваемую на каждом шаге семантическую модель понятия, служащую схемой представления знаний. Процесс начинается с формирования исходного «корневого понятия», которое фиксирует конечную цель всего процесса и общий смысл описываемых знаний. В дальнейшем осуществляется цепь уточнений с все более конкретизированной моделью описания, в центре которого находится понятие. Значительная часть многошагового процесса отводится построению «системы понятий», раскрывающей сущность (структуру и содержание) проблемы и тем самым позволяющей поэтапно прийти к ее разрешению.

Система понятий выполняет в основном две функции, главная из которых состоит в том, чтобы полностью раскрыть исходное понятие и наполнить его требуемым содержанием, а также функцию адекватного сопоставления фрагмента конкретного знания и модели.

Последняя функция реализуется посредством трех стратегий: идущей от общего, идущей от конкретного, комбинированной стратегии [8].

В первой стратегии к выбранному понятию подбирается подходящая схема (модель) по критериям корректности, уместности, естественности, во второй — в определенном фрагменте знания ищется понятие, для которого выбранный фрагмент знания раскрывает содержание понятия и тем самым помогает понять проблему. Для комбинированной стратегии характерны фиксация определенного понятия из числа не раскрытых, подбор под него фрагмента знаний и последующая селекция нужной схемы для внешнего представления.

При наличии у субъекта некоторого запаса «общих» схем наиболее эффективной оказывается стратегия «от общего». В системе логико-психологических координат (ЛПК) существуют «активные точки», которые легко распознаются субъектом, если даже суть их не совсем ясна. К таким «точкам» относятся понятия «проблема», «проблемная ситуация», «задача», «результат».

Метод диагностики ошибок в правдоподобных обоснованиях направлен на поиск источников ошибок, используемых для выхода из проблемной ситуации. Для поиска используется ряд приемов: проверка достоверности исходных посылок, повторное обращение к источникам сведений, дополнительная проверка фактов, дополнительное тестирование, замена отдельных утверждений. Здесь используется стратегия «от конкретного», когда на исходное обоснование накладывается все более и более детализированная схема, ориентированная на конкретность.

Экспертно-логический метод предназначен для выявления источников недостоверности и причин ошибок в обоснованиях для случаев, когда источники ошибок неочевидны. Результатом применения метода является либо «подкрепление» теории (К.Поппер), либо ее опровержение, либо рекомендации по применимости конкретной теории к имеющимся практическим проблемам.

В качестве главного в методе выступают научные знания и опыт экспертов-практиков. Реализация метода происходит в два этапа [3].

На первом формируется исходное обоснование, структура которого содержит последовательность утверждений в произвольной форме и алгоритмы вывода в виде умозаключений, обосновывающих процесс «нарастания» новых утверждений к исходным. Обоснование считается достоверным, если все имеющиеся на данный момент утверждения в совокупности не противоречи-

вы и присоединение к ним нового утверждения не вносит противоречия.

На второй этапе делаются попытки вычислить реальные источники недостоверности. На этом этапе «подозреваемое» в недостоверности утверждение может быть заменено его обоснованием, либо такому утверждению придают большую четкость за счет его понятийной структуризации. Подобными уточнениями понижают степень достоверности имеющегося обоснования до тех пор, пока не становятся видными локальные причины недостоверности обоснования. Иными словами, метод позволяет выявить источники и причины ошибок либо, наоборот, повысить уверенность в достоверности исходного обоснования.

Выводы.

1. Успешность схемного метода делает его эффективным средством решения практических проблем, для которых «объективные» методы и средства быстро не находятся. В динамично меняющейся педагогической действительности многие методы решения проблем опираются на различные схемы представления знаний, которые создает сам педагог в процессе своей практической деятельности. Схемы являются формами организации и переноса полученных знаний и накопленного опыта в педагогическую практику.

2. Систематические методы могут рассматриваться в качестве альтернативы или как равнозначные широко распространенным методам, начинающим решение проблемы с выполнения громоздкой и длительной работы по созданию модели предметной области, особенно когда эта область ёмка, а процессы, в ней происходящие, имеют стохастический характер.

3. Реальный эффект от использования метода диагностики ошибок складывается за счет процедуры логической структуризации, лежащей в основе метода, и от наличия в любой фазе диагностики локальной

цели вместо обычного для тупиковой ситуации состояния «не знаю, что делать» и связанной с этим эмоциональной перегрузкой субъекта педагогической практики.

4. Применение экспертно-логического метода эффективно в случаях, когда при решении практических проблем требуется достаточно высокая степень достоверности результатов. Например, повышенные требования к обоснованию достаточности проведенного тестирования. Возможности данного метода направлены на доказательства не-

состоятельности утверждения, что «лучшего решения проблемы не существует». Метод способствует поиску лучшего решения проблемы и придает уверенность в том, что выход из сложной ситуации всегда имеется.

Относительно субъективный характер рассмотренных методов позволяет говорить о гарантиях их успешного использования только с некоторыми оговорками, поскольку результат зависит от владения методами, от наличия необходимых при этом знаний, их продуктивности и качества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова Н.А. Об одном подходе к построению языков функциональных спецификаций, ориентированном на корректность // Автоматика и телемеханика. 1995. № 2.
2. Афанасьев В.В. Педагогические технологии управления учебно-познавательной деятельностью студентов в высшей профессиональной школе: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 2003.
3. Афанасьев В.В., Афанасьева И.В. Проблема как объект философско-педагогического анализа // Вестник МГПУ. Серия: Философские науки. 2014. № 2 (10).
4. Брейтигам Э.К. Обучение математике в личностно ориентированной модели образования // Педагогика. 2000. № 10.
5. Величковская Б.М. Современная когнитивная психология. М., 1982.
6. Верньо Ж. К интегративной теории представления // Иностранная психология. 1995. № 5.
7. Шапиро С.И. Мышление человека и переработка информации ЭВМ. М., 1980.
8. Norman D.A. The role of active memory processes in perception and cognition // Proceedings of the XXI Internat. Congr. of Psychol. P., 1978.

REFERENCES

1. Abramova, N.A. Ob odnom podkhode k postroyeniyu yazykov funktsionalnykh spetsifikatsiy, orientirovanom na korrektnost [A correctness-oriented approach to the construction of functional specification language] // Avtomatika i telemekhanika. 1995. № 2. (In Russian).
2. Afanasyev, V.V. Pedagogicheskiye tekhnologii upravleniya uchevno-poznavatelnoy deyatelnosti studentov v vysshey professionalnoy shkole [Pedagogical technologies of managing the learning and cognitive activities of students in higher occupational institutions: Dissertation for the degree of Doctor of Pedagogy]. Moscow, 2003. (In Russian).
3. Afanasyev, V.V., Afanasyeva, I.V. Problema kak objekt filosofsko-pedagogicheskogo analiza [A problem as an object of philosophical and pedagogical analysis] // Vestnik MGPU. "Philosophia". 2014. № 2 (10). (In Russian).
4. Breytigam, E.K. Obucheniye matematike v lichnostno orientirovannoy modeli obrazovaniya [Teaching mathematics in student-centered education] // Pedagogika. 2000. № 10. (in Russian).
5. Velichkovskaya, B.M. Sovremennaya kognitivnaya psikhologiya [Modern cognitive psychology]. Moscow, 1982. (In Russian).
6. Verne, J. K integrativnoy teorii predstavleniya [To the integrative representation theory] // Inostrannaya psikhologiya. 1995. № 5. (In Russian).
7. Shapiro, S.I. Myshleniye cheloveka i pererabotka informatsii EVM [Human thinking and computer information processing]. Moscow, 1980. (In Russian).
8. Norman D.A. The role of active memory processes in perception and cognition // Proceedings of the XXI Internat. Congr. of Psychol. P., 1978.

V.V.Afanasyev
I.V.Afanasyeva
Moscow, Russia

METHODS OF PRESENTING KNOWLEDGE WHEN SOLVING PRACTICAL PEDAGOGICAL PROBLEMS

Abstract. The paper considers scheme, semantic, and expert-logic methods of knowledge representation when solving practical pedagogical problems and issues directly associated with the subject of teaching practice. The problems under consideration can be approached using objective, subjective, system, technological and many other ways available to a particular teacher. Underestimating the rationalistic standards of the *objective* approach can lead to serious misconceptions in both *theory of teaching practice* and pedagogic facts. A relatively subjective nature of the considered methods suggests that they may be successfully applied under certain reservations only, since the result is dependent on handling these methods, availability of required knowledge, its productivity and quality. The paper describes the content and application algorithm of methods used to solve a problem and suggests correctness criteria and classification base for each of the above methods. The authors also provide classification examples and brief recommendations on using the methods for solving practical problems. In case of every method, scientific knowledge and experience of practical professionals are the major components. The method is applied in two stages: first, original justification is developed, which is considered valid in case all allegations are not contradictory and no controversy appears when a new statement is introduced; secondly, the experts attempt to find out the real unreliability causes. Such refinements reduce the reliability of the existing justification as long until the local unreliability causes become prominent. In other words, the method allows identifying the sources and causes for mistakes on the one hand or, on the other hand, increasing the confidence in the reliability of the original justification.

Key words: subjective and objective approach; methods; scheme; semantic; expert-logic; plausible reasoning; strategy; productivity.

About the authors: Vladimir Vasilevich Afanasiev¹, Doctor of Pedagogy, Professor at the Department of Theory and History of Education; Irina Vasilevna Afanasyeva², Candidate of Pedagogy, Assistant Professor at the Department of Legal Psychology and Law.

Place of employment: ¹Moscow City Pedagogical University; ²Moscow City Psychological-and Pedagogical University.

УДК 378.146

Н.Л.Жмакина
Нижевартовск, Россия

ОЦЕНКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПО КУРСУ «ТЕОРИИ И ТЕХНОЛОГИИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ»

Аннотация. В статье представлены содержательные модули, на которые разделен курс «Теории и технологии художественно-эстетического образования в начальной школе». Раскрываются формы оценки, которые используются на занятиях для определения сформированности компетенций по данной дисциплине у студентов, обучающихся по направлению 050100.62 «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование». В статье показаны примеры разных видов тестовых заданий по каждому модулю: задания на установление соответствия, задания закрытой формы, задания на установление правильной последовательности, задания открытой формы. Описана технология оценки этих тестовых заданий. Статья знакомит с темами рефератов и их структурой по каждой теме. Оценочный лист позволяет оценить качество выполненной работы по критериям. Особое внимание уделяется написанию конспектов уроков по предмету «Изобразительное искусство» и анализу разработанных проектов. Первоначально студенты знакомятся с программой по предмету и учатся писать конспекты, используя табличную форму. Схема анализа урока включает 3 блока вопросов: целевой, структурный, методический. Каждый вопрос схемы в блоке уточняется в процессе беседы

с помощью дополнительных вопросов. Кроме конспектов уроков в ходе изучения дисциплины студенты проектируют конспекты внеклассных занятий по предмету «Изобразительное искусство», а также рабочие программы базовых и элективных курсов.

Ключевые слова: компетенции; оценка, формы оценки, тестирование, реферирование, конспект урока, анализ урока.

Сведения об авторе: Жмакина Надежда Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогического и социального образования.

Место работы: Нижневартковский государственный университет.

Контактная информация: 628611, г. Нижневартковск, ул. Ленина, д. 56, каб. 304, тел.: 9125383375, e-mail: zm-nadya@mail.ru

Изменения, происходящие в системе высшего образования, предлагают преподавателю высшей школы вносить изменения в организацию процесса обучения студентов. Данные изменения касаются и организации системы оценивания компетенций, которые формируются у студента в процессе изучения каждой учебной дисциплины, создания фондов оценочных средств по дисциплинам.

Курс «Теории и технологии художественно-эстетического образования в начальной школе» включает в себя изучение следующих модулей:

— теоретические основы художественного образования младших школьников;

— практические основы обучения изобразительному искусству;

— методика и технологии обучения изобразительному искусству в начальной школе.

Процесс изучения дисциплины направлен на овладение следующими компетенциями [1]:

— способен понимать значение культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества (ОК-3);

— готов к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям (ОК-14);

— способен реализовывать учебные программы базовых и элективных курсов в различных образовательных учреждениях (ПК-1);

— способен к использованию отечественного и зарубежного опыта организации культурно-просветительской деятельности (ПК-10);

— способен выявлять и использовать возможности региональной культурной образовательной среды для организации культурно-просветительской деятельности (ПК-11).

Компетенции ОК-3, ОК-14 формируются в процессе изучения двух первых модулей, компетенции ПК-1, ПК-10, ПК-11 формируются в основном в процессе изучения третьего модуля дисциплины.

Для определения уровня сформированности компетенций используются различные формы оценки: тестирование, составление глоссария, реферирование, выполнение самостоятельных работ, составление конспектов уроков, ответы на вопросы на практических занятиях и т.д.

Для того чтобы расширить знания студентов о культуре, в частности, о художественной культуре и искусстве, используется такая форма задания, как составление глоссария. Студенты составляют словарь по темам «Направления искусства», «Виды и жанры живописи» и т.д. В некоторых случаях словарь подкрепляется слайдовой презентацией, позволяющей наглядно представить особенности рассматриваемого понятия.

Одним из распространенных методов контроля знаний является тестирование. Оно применяется при изучении всех модулей курса. Для тестирования используются различные виды тестов. Задания закрытой

формы зачастую предполагают наличие нескольких правильных ответов, что усложняет работу. В таком случае при наличии всех правильно выбранных ответов студенту ставится 1 балл. Если студент выбрал не

все правильные ответы, но при этом не ошибся, студенту ставится 0,5 балла. Приведем в качестве примера несколько тестовых заданий из разных модулей программы.

1-й модуль «Теоретические основы художественного образования младших школьников»

Вид тестового задания	Тестовые задания
Задание на установление соответствия	Соотнесите произведение и имя его автора: 1. Левитан А. Утро в сосновом лесу 2. Шишкин Б. Грачи прилетели 3. Саврасов В. Март
Задание закрытой формы	Место рождения понятия «культура»: А. Древняя Греция Б. Древний Рим В. Италия
Задание на установление правильной последовательности	Хронологическая последовательность возникновения стилей и направлений в искусстве: А. Реализм Б. Возрождение В. Классицизм
Задание открытой формы	Вид изобразительного искусства, произведения которого имеют объемную форму, — ...

2-й модуль «Практические основы обучения изобразительному искусству»

Вид тестового задания	Тестовые задания
Задание на установление соответствия	Распределите цвета на: 1. Теплые А. Оранжевый 2. Холодные Б. Коричневый В. Бирюзовый Г. Фиолетовый Д. Сиреневый Е. Песочный
Задание закрытой формы	Средства композиции: А. Равновесие Б. Формат В. Сюжетно-композиционный центр Г. Контраст Д. Светотень
Задание на установление правильной последовательности	Порядок выполнения рисунка симметричного предмета: А. Отметь высоту и ширину предмета Б. Проведи ось симметрии В. Горизонтальными линиями определи места, где предмет меняет форму Г. Определи границы тени Е. Определи прямыми линиями границы предмета Ж. Определи положение листа
Задание открытой формы	Составление, соединение, сочетание различных частей в единое целое в соответствии с какой-либо идеей — ...

3-й модуль «Методика и технологии обучения изобразительному искусству в начальной школе»

Вид тестового задания	Тестовые задания
Задание на установление соответствия	Соотнесите определения Г.В.Лабунской, 1) Изобразительность — ... 2) Выразительность — ... А ...это элементарные умения и навыки в области реалистического рисунка Б ...это сильное раскрытие детьми некоторых характеристик сторон предмета или явления действительности и передача активного эмоционального отношения к нему
Задание закрытой формы	Основной составляющий элемент учебно-творческой Деятельности: А. Анализ продуктов деятельности Б. Учебно-творческая задача В. Беседа Г. Актуализация знаний Д. Ситуация вдохновения
Задание на установление правильной последовательности	Расставьте в хронологической последовательности структурные элементы урока: А. Анализ работ учащихся Б. Постановка учебно-творческой задачи В. Актуализация знаний учащихся Г. Самостоятельная работа
Задание открытой формы	Автор теории связи деятельности воображения и фантазии в ее основных 4-х формах

В процессе изучения дисциплины студентам предлагается написать двух рефератов по темам «Декоративно-прикладное искусство России», «Жизнь и творчество художника». Темы конкретизируются названием промысла и именем художника, поэтому каждый студент выполняет индивидуальное задание. В то же время в каждой группе создается Библиотека рефератов, материал которых может быть использован всеми студентами при проектировании конспектов уроков и внеклассных мероприятий, рабочих программ базовых и элективных курсов. Конкретизируя тему реферата, часть студентов изучают декоративно-прикладное искусство коренных народов ХМАО—Югры — ханты и манси, рассматривают возможности использования данного материала на уроках изобразительного искусства. По каждой теме студенту

предлагается определенная структура реферата, элементы которой должны быть обязательно учтены при его написании.

По теме «Декоративно-прикладное искусство России» реферат выполняется по следующей структуре:

1. История промысла.
2. Особенности росписи.
3. Место изучения данного промысла в программе начальной школы. Преемственность программ ДОУ и начальной школы.
4. Опыт педагогов по изучению темы на уроках изобразительного искусства.

По теме «Жизнь и творчество художника» структура реферата содержит следующие компоненты:

1. Детство и юность художника.
2. Образование мастера.
3. Творчество живописца.

4. История написания и анализ произведений, изучаемых в начальной школе.

В требованиях к реферату предлагаются критерии его оценки: актуальность темы и изложенных взглядов; стиль изложения; оригинальность и новизна; соответствие содержания теме; глубина проработки ма-

териала; обоснованность выводов; соответствие оформления реферата требованиям.

Быстро и качественно проанализировать выполненную студентом работу позволяет оценочный лист. Количество баллов регламентируется технологической картой по дисциплине.

Оценочный лист (реферат)

Критерии и показатели оценки реферата	Кол-во баллов
1. Содержание реферата:	
➤ во введении формулированы цель и задачи реферата	
➤ основная часть делится на несколько разделов	
➤ в заключении подводятся итоги, выводы обоснованы	
➤ актуальность темы и изложенных взглядов	
➤ оригинальность и новизна	
2. Содержание выступления:	
➤ наличие сформулированных целей и задач работы	
➤ выделение в тексте основных понятий и терминов, их толкование	
➤ наличие примеров, иллюстрирующих теоретические положения	
➤ сообщение об итогах выполненной работы и полученных выводах	
➤ продуманная демонстрация иллюстрированного материала	
3. Культура выступления:	
➤ соблюдение регламента	
➤ умение завоевать внимание аудитории и поддерживать его на протяжении всего выступления	
➤ адекватность громкости и темпа	
➤ уверенность и убедительность манеры изложения	
➤ краткость и аргументированность ответов на вопросы	
4. Оформление:	
➤ присутствуют все части реферата: введение, основная часть, заключение	
➤ наличие приложений: представлены иллюстрирующие основной текст реферата материалы (репродукции, рисунки, эскизы и т.д.)	
➤ список литературы содержит ссылки на книги и интернет-ресурсы, содержатся полные данные	
➤ объем и оформление соответствуют требованиям	

Написание данных рефератов способствует формированию как общекультурных, так и профессиональных компетенций. Выполняя эту работу, студенты изучают историческое культурное наследие различных народов, а также рассматривают вопросы преподавания данного материала младшим школьникам по различным программам.

Во внеучебное время для студентов 1-го и 2-го курсов в рамках недели студенческой науки на факультете проводится конкурс рефератов «В мире искусства». Тема реферата конкретизируется интересами студентов и позволяет расширить имеющиеся знания студентов по видам, стилям и направлениям искусства.

В процессе изучения 2-го модуля дисциплины много внимания уделяется выполнению студентами рисунков на различные темы (рисование с натуры, сюжетное рисование). Критерии работ студентов (рисунков) уточняются в зависимости от темы.

Особого внимания заслуживает формирование профессиональных компетенций, позволяющих будущим педагогам проектировать конспекты уроков. Начинается подготовка к данной работе с анализа программ по курсу «Изобразительное искусство» по различным учебно-методическим

комплектам. В ходе анализа студенты в каждой программе выделяют направления художественного развития учащихся, разделы программы, принципы и особенности построения содержания, материалы и инструменты, которыми работают учащиеся в процессе освоения программы.

Проектирование плана и хода урока изобразительного искусства осуществляется с помощью таблицы. Такая форма записи позволяет увидеть репродуктивный характер деятельности педагога, а также «пустоты» в деятельности учителя или детей.

№ п/п	Название этапа, структурного элемента	Затраченное время	Методы и приёмы работы	Деятельность учителя	Деятельность учащихся	Планируемые результаты
1						
...						

Защита проекта урока осуществляется в ходе практических занятий. Студенты выполняют самоанализ и анализ конспекта урока с помощью схемы. В схеме условно выделены 3 блока вопросов.

Схема анализа урока изобразительного урока:

1. Целевой

➤ Какие требования к личностным результатам освоения программы учащимися ставились учителем перед этим уроком? Выполнены ли они в ходе урока? Почему Вы так решили? Какие коррективы внесете в их формулировку в случае повторного проведения урока по данной теме? Почему?

➤ Какие требования к метапредметным результатам освоения программы учащимися ставились учителем перед этим уроком? Выполнены ли они в ходе урока? Что позволило Вам сделать такой вывод? Какие коррективы внесете в их формулировку в случае повторного проведения урока по данной теме? Почему? Какие межпредмет-

ные связи использовались учителем, в чем заключалась их целесообразность?

➤ Какие требования к предметным результатам освоения программы учащимися ставились учителем перед этим уроком? Выполнены ли они в ходе урока? Что об этом свидетельствует? Какие коррективы внесете в их формулировку в случае повторного проведения урока по данной теме? Почему? На использовании каких внутрипредметных связей построен урок?

2. Структурный

➤ Как проверялась готовность рабочего места учащихся? Рациональность размещения наглядности, оформления доски, используемой презентации. Как их можно усовершенствовать? Чем можно заменить и почему?

➤ На уроке планировался анализ натуры (рисунков, иллюстраций, репродукций, моделей, макетов и т.п.)? Анализ полный, достаточный? Что бы Вы теперь в нем изменили?

➤ Использовался алгоритм действий, словесный план? Алгоритм действий сопровождался педагогическим рисунком учителя? Обоснуйте целесообразность таких действий.

➤ В чём заключалась работа над замыслом будущего рисунка? Предполагалась ли ситуация вдохновения, почему Вы так решили?

➤ Когда и как была сформулирована учебно-творческая задача? Что бы Вы изменили в ее формулировке и почему?

➤ В чем заключалась целесообразность включения пробных упражнений, предшествовавших самостоятельной работе? Можно их было не включать в урок? Чем их можно было заменить?

➤ Как было организовано обучение учащихся работе с материалами и инструментами? Какие действия планировались учителем по работе над правилами пользования материалом, по предупреждению ошибок? Что свидетельствует о сформированности умений работы с данными материалами?

➤ Как связаны с темой урока физкультминутки? Целесообразно ли выбрано время для проведения физкультминутки?

➤ Когда и как были сформулированы критерии анализа работ? Соответствовали ли они поставленной на уроке учебно-творческой задаче?

➤ Какая форма подведения итога урока была выбрана? Почему был сделан такой

выбор? В какой форме предполагалась демонстрация рисунков, корректировка недостатков, самооценка и взаимный контроль? Возникла ли необходимость корректировать подведение итога урока?

3. Методический

➤ Какие методы и приемы использовались для достижения целей урока? Обоснуйте выбор методов и приемов. Какие еще можно использовать методы и приемы для достижения целей этого урока?

➤ Какие проблемные ситуации решались на уроке? Как можно по-другому поставить проблемные вопросы на этом уроке?

➤ Предполагалась ли дифференциация обучения? Как планировалась такая работа, как ее можно организовать по-другому?

➤ В чем заключалась роль учителя в ходе самостоятельной работы детей? Какая индивидуальная работа проводилась? Почему возникла необходимость в ее проведении?

Кроме конспектов уроков в ходе изучения дисциплины студенты проектируют конспекты внеклассных занятий по предмету «Изобразительное искусство», а также рабочие программы базовых и элективных курсов.

Систематический контроль знаний и умений студентов позволяет планомерно проверять сформированность всех компетенций, заявленных в программе, анализировать и корректировать работу в этом направлении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» (квалификация (степень) «бакалавр»). URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/5/20111207163943.pdf>

REFERENCES

1. Federal State Educational Standard of Higher Professional Education, major discipline 050100 Pedagogical Education (Bachelor degree). URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/5/20111207163943.pdf>

N.L.Zhmakina
Nizhnevartovsk, Russia

EVALUATING THE COMPETENCE OF STUDENTS MASTERING THE COURSE IN THEORIES AND TECHNOLOGIES OF ARTISTIC AND AESTHETIC EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL

Abstract. The paper describes the content modules of the course in Theories and Technologies of Artistic and Aesthetic Education in Primary School and characterizes the evaluation forms used to determine the level of student competences on the subject studied within the program 050100.62 Pedagogical Education (Primary Education). The paper also contains the examples of different test for each module, such as matching tasks, closed form tasks, sequencing tasks, open form tasks. The author describes the test evaluation technology and introduces the topics and structure of student reports. The evaluation sheet allows the teachers to assess the quality of the student work according to the criteria, with particular attention to student summaries of classes in Fine Art and analysis of student projects. Initially, students study the course program and learn to write notes using a tabular format. A class analysis scheme contains three groups of questions, such as target, structural, and methodical questions. Each question is specified through additional questions during the class discussion. In addition to summaries, students design summaries of extracurricular activities on Fine Arts, as well as the working programs of basic and elective courses.

Key words: competences; evaluation, evaluation forms, tests, summary writing, summary of a class, class analysis.

About the author: Nadezhda Leonidovna Zhmakina, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor at the Department of Pedagogy and General and Social.

Place of employment: Nizhnevartovsk State University.

УДК 378.147

Г.А.Петрова
Нижневартовск, Россия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗАДАЧНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К РЕШЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИТУАЦИЙ

Аннотация. Предметом рассмотрения в статье является использование задачного подхода как технологической основы процесса формирования профессиональной готовности будущих учителей к решению профессиональных задач на основе анализа педагогических ситуаций. В условиях возрастающих требований к подготовке учителей в период профессионального обучения происходит, прежде всего, переосмысление целей вузовской подготовки и переориентация преподавания учебных дисциплин педагогического цикла на активное обучение. Постоянное использование в учебном процессе арсенала методов активного обучения расширяется за счет творчества преподавателей и студентов (имитационные ситуации, ролевые и деловые игры, тренинги). Представленные материалы имеют практическое значение, так как в рабочие учебные планы включена дисциплина «Практикум по решению профессиональных задач». Моделирование типичных педагогических ситуаций в процессе подготовки учителя (анализ ситуаций, проектирование способов действия в этих ситуациях, разыгрывание действий в условиях предложенных ситуаций) позволяет заранее, до непосредственной практики в школе, преобразовывать и синтезировать знания, полученные при изучении теоретических дисциплин, и использовать их для решения практических задач.

Педагогическая деятельность рассматривается как творческое решение разнообразных профессиональных задач. Раскрыт воспитательный потенциал педагогических ситуаций, заключающийся в возможности для перевода внешних требований педагога во внутренние потребности воспитанника. Воспитательный потенциал использования педагогических ситуаций именно в том, что они позволяют вырабатывать у учащихся умения переносить смысл и значение усвоенного знания в новые условия. Полученные знания о нравственности школьники применяют в конкретных, создаваемых педагогом ситуациях, регулируя свое поведение в соответствии с принятыми нормами. Педагогические ситуации могут играть большую роль в том, чтобы усвоенные знания о нравственности приобретали новое качество. Задача педагога — не простое обеспечение исполнительности со стороны воспитанников, а пробуждение более глубоких мотивов поведения, осознания необходимости и обязательности соблюдения требований, соответствующих моменту. Показателем правильности и твердости сформированных нравственных знаний, верной нравственной ориентации будут действия и поступки воспитанников в реальной жизненной ситуации.

В статье описаны подходы к классификации педагогических ситуаций. Представлено несколько вариантов проведения групповых занятий.

Ключевые слова: педагогический анализ, задачный подход, профессиональная задача, педагогическая ситуация.

Сведения об авторе: Петрова Галина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогического и социального образования.

Место работы: Нижневартковский государственный университет.

Контактная информация: 628605, г. Нижневартковск, ул. Ленина, д. 56, каб. 305, тел.: 3466467416, e-mail: persej07@rambler.ru

Одна из основных задач системы высшего педагогического образования — подготовка специалистов, умеющих качественно и эффективно решать различные проблемы, возникающие в процессе их профессиональной деятельности. В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» (квалификация (степень) «бакалавр») (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 22 декабря 2009 г. № 788) (с изменениями от 31 мая 2011 г.) одной из общекультурных компетенций является следующая: «выпускник владеет культурой мышления, способен к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения (ОК-1)» [4].

Существенным показателем успешности образовательного процесса в вузе являются результаты учебно-практической деятельности студентов. Принципиально важно, чтобы эта деятельность была организована не методом «проб и ошибок», а на основе

разработки и использования в образовательном процессе вуза технологий, учитывающих творческий потенциал личности обучаемых и создающих условия для формирования практического мышления как основы самостоятельных решений учителей в будущем.

Педагогическая деятельность — это творческое решение разнообразных профессиональных задач. Закономерно, что из множества проблем, связанных с образованием учителей, выделяется проблема подготовки выпускников к практической деятельности, а именно — овладение психолого-педагогическим инструментарием средств и способов педагогического воздействия.

Основы успешной педагогической деятельности учителя заложены в профессиональной подготовке путем установления органической связи между педагогической теорией и педагогической практикой. Одним из средств установления такой связи Ю.Н.Кулюткин считает педагогические задачи, которые моделируют (имитируют) типичные ситуации, возникающие в реальной

практике профессиональной деятельности учителя [1].

В условиях возрастающих требований к подготовке учителей в период профессионального обучения происходит, прежде всего, переосмысление целей вузовской подготовки и переориентация преподавания учебных дисциплин педагогического цикла на активное обучение. Постоянное использование в учебном процессе арсенала методов активного обучения расширяется за счет творчества преподавателей и студентов (имитационные ситуации, ролевые и деловые игры, тренинги). Этому способствует и включение в рабочие учебные планы дисциплины «Практикум по решению профессиональных задач».

Ю.Н.Кулюткин указывает на два принципиальных положения, определяющих ценность задач-моделей для подготовки учителя.

Во-первых, педагогические задачи, используемые в процессе профессиональной подготовки учителей, выступают в качестве промежуточного звена между педагогической теорией и непосредственной практикой работы в школе. Моделирование типичных педагогических ситуаций в процессе подготовки учителя (анализ ситуаций, проектирование способов действия в этих ситуациях, разыгрывание действий в условиях предложенных ситуаций) позволяет заранее, до непосредственной практики в школе, преобразовывать и синтезировать знания, полученные при изучении теоретических дисциплин, и использовать их для решения практических задач.

Во-вторых, педагогические задачи, используемые в процессе подготовки учителей, по своему замыслу являются *учебными задачами*, специально предназначенными для обучения студентов, для целенаправленного формирования профессиональных умений и навыков. Ценность учебных задач-моделей состоит в том, что при их решении внимание студентов фокусируется

на заранее отобранных ситуациях, что упрощает принятие решений. Процесс решения учебных задач проходит при прямом участии и контроле преподавателя, который осуществляет оперативную коррекцию и оценку принимаемых решений [1. С. 4—5].

В процессе профессионального обучения будущие педагоги должны овладеть психолого-педагогическим инструментарием, предполагающим диагностику различных педагогических ситуаций, их анализ, прогнозирование, постановку и решение педагогической задачи в целях эффективного разрешения ситуации. Психолого-педагогическая подготовленность учителя — это знания, умения и навыки, составляющие его субъективный опыт решения педагогических задач в процессе профессиональной деятельности. Одним из критериев оценки качества психолого-педагогической подготовки могут быть умения решать педагогические задачи на основе анализа педагогической ситуации.

Исследования Л.Ф.Спирина, М.Л.Фрумкина, М.А.Степинского доказывают, что использование педагогических задач эффективно, когда оно является органичным компонентом системы вузовского обучения [3].

В Костромском педагогическом институте были разработаны основные аспекты технологии непрерывного педагогического образования на основе организации развивающей деятельности студентов по анализу учебно-воспитательных ситуаций и решению педагогических задач. Для дидактического обеспечения этой технологии обучения были созданы информационно-дидактические материалы, в которых показан порядок анализа ситуаций, вскрыты условия продуктивного решения педагогических задач.

Перспективным направлением педагогических исследований остается раскрытие теоретических и методических основ организации процесса учебного взаимодействия студентов и преподавателя на основе

использования учебно-воспитательных ситуаций.

В профессиональной деятельности педагогу буквально на каждом шагу приходится выявлять и решать педагогические задачи, что они делают с разным уровнем научной обоснованности, используя знания из области педагогики и психологии. Поэтому в процессе подготовки к профессиональной деятельности необходимо организовать достаточную тренировку в анализе разнообразных учебно-воспитательных ситуаций и решении педагогических задач, чтобы студенты овладели умениями анализировать педагогические факты, сопоставлять и классифицировать их, делать на этой основе соответствующие выводы и теоретические обобщения.

Педагогический анализ — это раскрытие сущности явлений в педагогических системах с целью получения информации для решения соответствующих задач и исследования этих решений. Он производится на основе общей научной методологии, педагогической теории и методологии педагогики. Подлинный научный анализ имеет системный характер. Л.Ф.Спирин указывает на два вида анализа: научно-теоретический, связанный с выявлением закономерностей процессов в педагогических системах, и теоретико-практический (прикладной), который используется для решения текущих задач обучения и воспитания в ситуациях профессиональной работы [3. С. 5].

Исходным теоретическим положением является аксиома: педагогическая деятельность есть постановка и решение разнообразных задач в учебно-воспитательных системах.

Задачный подход как технологическая основа процесса формирования профессиональной готовности учителей — принципиально новое направление фундаментальных и прикладных исследований в психологии и педагогике. Его сущность заключается в

том, что всю деятельность субъектов педагогического процесса целесообразно не только описывать, но и проектировать, а следовательно, и реализовывать как систему процессов решения последовательного ряда взаимосвязанных разнообразных задач. Однако чрезвычайно принципиально заметить, что само по себе эпизодическое решение учебных педагогических задач еще не есть задачный подход. Трудность заключается и в полисемантической природе понятия «задача». Ю.П.Сокольников ввел термины-различители: «задача-идеал» в смысле конкретизированной конечной цели и «задача-решение», представляющая собой «проект» тех реальных изменений, которые воспитатели планируют достигнуть в педагогической деятельности [2. С. 46].

Задачный подход направлен на реализацию взаимосвязанной системы этих проектов реальных изменений при непосредственном участии как преподавателей, так и студентов. Важно отметить, что проектирование системы учебных задач, удовлетворяющих заранее намеченным требованиям, с использованием при этом положений теории задач — это только один из аспектов задачного подхода к построению процесса обучения. Именно разработка содержательной основы построения системы задач является первоочередной, определяющей затем решение организационных и операционно-технологических проблем конструирования и реализации педагогического процесса. Таким образом, продуктивность и результаты как педагогической, так и учебной деятельности зависят от трех обстоятельств: какие задачи решаются, насколько обоснованно выстроена их последовательность и обеспечена взаимосвязь, какими способами и на основе каких принципов они решаются.

Термин «задача» используется в разных науках, при этом трактуется широко и неоднозначно.

Наряду с термином «задача» в психолого-педагогических исследованиях в качестве синонимов используются термины «задание», «проблема», «проблемная ситуация» (учебная или воспитательная). Л.Ф.Спирин, М.А.Степинский, М.Л.Фрумкин под педагогической задачей понимают осмысление явления и формулировку цели в связи с необходимостью познания и преобразования действительности: «педагогическая задача — результат осознания субъектом воспитания цели воспитания и условий ее достижения в педагогической ситуации, а также необходимости выполнения профессиональных действий и принятие их к исполнению» [3. С. 12].

Ю.П.Сокольников рассматривает педагогическую задачу как главное звено в структуре педагогической деятельности и отмечает присущие ей характеристики: выражает необходимость для субъекта осуществить в будущем определенную деятельность; предстает перед педагогом как наиболее общая, интегрирующая форма социального должностования; составляет один из важных элементов механизма действия социальных законов; существует и объективно, и субъективно — в случае, когда она осознана воспитателем [2. С. 45—46].

Решение педагогической задачи не заканчивается переводением ее предмета в требуемое состояние как результат этапа взаимодействия субъектов педагогического процесса, необходима рефлексия процесса решения, во всяком случае, со стороны педагога.

Принципиальным вопросом, определяющим продуктивность задачного подхода в процессе профессиональной подготовки учителей, является вопрос о классификации педагогических задач. По временному признаку в теории педагогического образования принято различать три большие группы педагогических задач: стратегические, тактические и оперативные. Такое подразделе-

ние педагогических задач в равной мере приложимо и к процессу профессионально-педагогической подготовки учителя.

Главное назначение учебных задач заключается в формировании знаний, категориального аппарата, а в конечном итоге — в развитии мышления будущих учителей. Соответственно этапам решения педагогической задачи система критериальных задач представляет собой следующие взаимосвязанные группы: конструктивные (аналитические, в том числе диагностические, прогностические, проективные); организаторские (мобилизационные, информационные, ориентационные, развивающие); коммуникативные (социально-перцептивные, собственно общения, на развитие педагогической техники); гностические (исследовательские, рефлексивные).

Как известно, методы педагогического воздействия широко применялись в практической деятельности А.С.Макаренко, который считал, что внешнее воздействие, а педагогически организованное тем более, формирует в ребенке его социальную направленность. Организуемое педагогом внешнее воздействие будет преломляться в сознании и поведении воспитанников. Исходя из идеи решающей воспитательной роли внешнего социального воздействия, А.С.Макаренко стремился к созданию условий, в которых решительное прямое или косвенное педагогическое воздействие, вторгаясь во внутренние условия, изменяло бы их, формировало внутренний мир в соответствии с общественными идеалами. Суть же морального воздействия в своеобразии созданной ситуации. В свое время А.С.Макаренко остро поставил вопрос «о проектировке» личности ребенка, о том, что обычно ожидаем, пока ученик совершит тот или иной поступок, и тогда начинаем его воспитывать. Педагогические ситуации мы определяем как преднамеренно созданные условия, в которых школьники (один, группа,

класс) вынуждены принимать самостоятельные решения и действовать. При этом характер и содержание их действий подчиняется воспитательным целям. Следует рассматривать как естественно складывающиеся педагогические ситуации, так и преднамеренно создаваемые педагогом для решения воспитательных задач. Педагогические ситуации позволяют систематически, в течение длительного времени наблюдать характерные проявления личности в тех или иных условиях, получать необходимую информацию. Многократное проведение школьника через однозначные по своему характеру педагогические ситуации дает возможность более глубокой оценки тенденции развития личности и ее поведения. В этом информативная функция педагогических ситуаций. Применение в практике работы учителя педагогических ситуаций дает возможность адекватного изучения личности учащегося, поскольку они ставят школьника перед необходимостью действовать определенным образом. Педагогические ситуации могут быть созданы в любых видах деятельности и общения учащихся и органично вплетены в учебно-воспитательный процесс. Важно проведение воспитанников через разнообразные ситуации, чтобы иметь возможность изучать воспитуемых с разных сторон.

Педагогические ситуации можно рассматривать как средство проведения систематического (диагностического) контроля за развитием интересов, способностей, наиболее значимых качеств. Другими словами, педагогические ситуации создают возможность для осуществления диагностического контроля за социальным становлением школьников.

Педагогические ситуации могут быть использованы как средство накопления социального опыта школьников. Можно предложить учащимся для обсуждения ситуации, которые заключают в себе нравствен-

ную проблему, либо поставить их самих в такое положение, при котором требуется анализ, предвидение своего поведения, моральный выбор. Цель использования ситуации — активное изменение личности учащегося, т.е. акцент ставится на получение заранее планируемого результата. Выработанные знания и убеждения в дальнейшем будут выступать как средство внутреннего побуждения к правильному поведению.

Главный воспитательный потенциал педагогических ситуаций мы видим в возможности для перевода внешних требований педагога во внутренние потребности воспитанника. Воспитательный потенциал использования педагогических ситуаций заключается именно в том, что они позволяют вырабатывать у учащихся умения переносить смысл и значение усвоенного знания в новые условия. Полученные знания о нравственности школьники применяют в конкретных, создаваемых педагогом ситуациях, регулируя свое поведение в соответствии с принятыми нормами. Педагогические ситуации могут играть большую роль в том, чтобы усвоенные знания о нравственности приобретали новое качество. Задача педагога — не простое обеспечение исполнительности со стороны воспитанников, а пробуждение более глубоких мотивов поведения, осознания необходимости и обязательности соблюдения требований, соответствующих моменту. Показателем правильности и твердости сформированных нравственных знаний, верной нравственной ориентации будут действия и поступки воспитанников в реальной жизненной ситуации. Педагогу необходимо предусмотреть возможность такой проверки, т.е. обеспечить неременное совершение поступка в реальной ситуации. Как результат ситуации предполагается социально ожидаемое, правильное разрешение выбора на основе формируемого качества личности воспитанника.

Для обеспечения активного педагогического воздействия на воспитанников необходимо использовать отдельные педагогические ситуации. Лишь систематическое использование педагогических ситуаций в воспитательном процессе позволяет одновременно воздействовать и на рациональную, и на эмоциональную сферы личности, что поможет обеспечить управление его умственным и нравственным развитием, а также является необходимым условием накопления социально-полезного опыта воспитанников.

Л.Ф.Спирин, М.Л.Степинский, М.Л.Фрумкин приводят следующую классификацию педагогических ситуаций:

- ситуации по месту возникновения и протекания (в школе, в семье, вне школы);
- ситуации по сущности педагогического процесса (воспитательные, дидактические, учебно-воспитательные);
- ситуации по взаимодействующим в них объектам и субъектам воспитания;
- ситуации по заложенным в них воспитательным перспективам (стратегические, тактические, оперативные) [3. С. 12].

В своем исследовании мы построили следующий вариант классификации педагогических ситуаций:

- по роду возникновения (преднамеренность или стихийность возникновения ситуации) выделяем *естественные* (стихийно, естественным образом возникающие в воспитательном процессе) и *искусственные* (преднамеренно создаваемые педагогом в воспитательных целях);
- по месту возникновения (в воспитательном процессе, вне воспитательного процесса);
- по причинам возникновения (изменение среды, требований, потребностей);
- по изменениям в процессе реализации целей;
- по конечным результатам;

- по временной характеристике протекания (кратковременные, долговременные);
- по характеру систематичности использования (регулярные, нерегулярные);
- по характеру восприимчивости воспитанников к педагогическим воздействиям (осознанные, неосознанные);
- по силе педагогического воздействия и результату педагогической деятельности (эффективные, неэффективные);
- по степени вероятности возникновения ситуации (типичные, исключительные);
- по игровому характеру (игровые, неигровые);
- ситуации *воображаемые и реальные*;
- *социально-ролевые ситуации*.

В процесс преподавания дисциплин педагогического цикла ситуации могут вводиться в устной или письменной форме, с применением технических средств обучения. Анализ практики применения педагогических ситуаций показывает, что они являются своеобразной иллюстрацией к изучаемому материалу и предназначены для закрепления и углубления знаний, активизации обмена знаниями и опытом, а также могут являться самостоятельным материалом для изучения и выработки профессиональных умений и навыков.

Методика решения ситуативных задач включает: ознакомление с содержанием конкретной ситуации; выяснение проблемы, подлежащей решению; самостоятельный анализ полученной информации и подготовка индивидуальных вариантов решения; предварительное обсуждение решений в подгруппах; анализ и оценка различных вариантов решений; принятие согласованного решения. Ситуация должна вызвать проблему, которую нужно решить. Ситуация должна быть предъявлена в виде объективного описания обстоятельств, включающих основные и второстепенные сведения, с отражением факторов места и времени. Студентам предлагается самостоятельно

проанализировать материал, найти в нем проблему, необходимую для решения. Варианты обсуждаются в подгруппах по 3—5 студентов для выработки совместного решения. Варианты решения в подгруппах выносятся на дискуссию всей группы.

Можно рекомендовать несколько вариантов проведения таких групповых занятий.

Первый вариант. Студентам предлагается задание, в которое входят: описание педагогической ситуации; педагогическая задача, сформулированная на основе анализа педагогической ситуации; заранее разработанное эффективное, педагогически целесообразное решение педагогической задачи (образец). Студентам необходимо тщательно проанализировать материал, оценить эффективность предложенного решения.

Второй вариант. Отличие данного варианта от первого заключается в том, что предложенные формулировки педагогической задачи и ее решения содержат ошибки. Студенты должны не просто оценить эффективность решения, но и обнаружить недостатки и указать наиболее педагогически целесообразные решения.

Учебная цель при использовании этих вариантов занятий реализуется с меньшими затратами времени, но при этом утрачивается самостоятельность в творческой работе студентов. Такие формы проведения занятий эффективны на начальном этапе обучения, когда активность и самостоятельность студентов еще не высока.

Третий вариант. Студентам необходимо по заданной типовой педагогической ситуации, сформулированной на основе ее анализа педагогической задаче и заранее разработанному решению педагогической задачи создать модель аналогичной ситуации и педагогической задачи, а также разработать план-модель ее решения. Назначенные преподавателем оппоненты (наиболее способные и активные студенты) в процессе обсуждения выполненного задания

помогают принять наиболее оптимальное решение.

Четвертый вариант. Студентам предлагается описание педагогической ситуации (студенты могут подобрать ситуацию самостоятельно), на основе ее анализа необходимо сформулировать педагогическую задачу, смоделировать ее решение, оценить его эффективность.

В ходе занятия, а особенно на заключительном его этапе, целесообразно ответить на вопросы типа: «Насколько четко определены причины возникновения ситуации?», «Насколько полно описана ситуация?», «Достаточно ли полно представлены состав и источники информации на этапах выработки решения?» «Каковы основные показатели, являющиеся основой выработки решения?», «Какие другие варианты технологии выработки решения можно предложить?».

Охарактеризуем формы предъявления педагогических ситуаций в учебном процессе:

— **фронтальная** — когда одну и ту же ситуацию анализирует вся группа, предлагаются индивидуальные решения педагогической задачи, затем после коллективного обсуждения принимается оптимальное решение;

— **групповая** — когда группу делят на подгруппы, каждая из которых вырабатывает свой вариант;

— **индивидуальная** — когда каждому студенту предлагается ситуация для индивидуального анализа и принятия индивидуального решения педагогической задачи.

Отдельные, наиболее трудные ситуации анализируются преподавателем.

На основе анализа педагогической литературы и имеющегося опыта использования педагогических ситуаций в процессе подготовки учителей можно выделить различные виды педагогических ситуаций. Условно их можно разделить на две группы:

1. Педагогические ситуации, использование которых нацелено на *формирование*

глубокого понимания содержания педагогической деятельности (прогнозирование целей, анализ информации, принятие решений и контроль), а также на расширение и углубление знаний и их систематизацию. Они предполагают анализ, синтез, обобщение, сравнение, абстрагирование, формирование оценочных суждений у студентов. Сюда можно отнести микроситуации, ситуации-иллюстрации, ситуации совместного анализа и оценки, ситуации-проблемы, ситуации-тесты, ситуации-образцы, ситуации-аналоги и др.

2. Педагогические ситуации, способствующие формированию профессиональных умений и навыков. Это ситуации-задания, ситуации-упражнения, ситуации-конфликты, ситуации-проблемы, ситуации выбора, ситуации-образцы, ситуации — анализ документации, ситуации с начальной информацией, ролевые и деловые игры.

Представим краткую характеристику отдельным видам ситуаций.

Микроситуации. Используются в качестве примеров в лекционном материале, когда требуется обратить внимание на какой-либо штрих в деятельности педагога. Требуется краткое обсуждение ситуации.

Ситуации-иллюстрации. Используются для того, чтобы подтвердить то или иное теоретическое положение примером, в котором указано наличие или отсутствие основных признаков рассматриваемого явления, их взаимосвязь.

Ситуации-проблемы. Создаются с целью достижения осознания учащимися недостаточности имеющихся знаний и умений, а также выработки правильного оценочного отношения к изучаемому материалу.

Ситуации-тесты. Их использование создает возможности для выбора наиболее оптимального варианта решения проблемы из нескольких предложенных, для отработки понятийного аппарата, для сравнения и

оценки различных подходов к решению проблемы.

Ситуации-аналоги. Используются для того, чтобы учащиеся имели возможность по образцам предложенных преподавателем ситуаций смоделировать аналогичные на основе собственного опыта.

Ситуации-задания. Содержат определенные исходные данные и требования (что сделать). Основные типы заданий: с избытком или недостатком информации в исходных данных; с противоречивыми или взаимоисключающими сведениями в исходных данных; с неопределенной формулировкой проблемы.

Ситуации-конфликты. Описание ситуации содержит предельное взаимное противодействие сторон, вызванное обострением противоречия интересов, целей, позиций, мотивов, действий. Назначение данного вида ситуаций — выработка у учащихся конструктивной позиции по отношению к конфликту, формирование стремления не избегать, а управлять на основе прогноза развития конфликта и разрешать его.

Ситуация цейтнота. Используется для отработки способов действий в напряженных условиях. Ситуация характеризуется неблагоприятными условиями для принятия решений: вместо подробного описания педагогической ситуации студенты получают только краткое сообщение (сведений недостаточно), время для решения задачи ограничено. Условия ситуации цейтнота способствуют выработке умения быстро собрать информацию, необходимую для принятия решения, тренируют такое свойство, как эмоциональная стабильность.

Ситуации-упражнения. Предполагают действия учащихся по предложенному алгоритму, что способствует выработке и закреплению конкретных умений и навыков.

Ситуационные задачи. Если в ситуации-упражнении учащиеся действуют по заданному алгоритму, то в ситуационной

задаче студенты сами должны разработать алгоритм действий.

Ситуации выбора. Использование данного вида ситуаций ставит обучаемых перед необходимостью отбора оптимального решения из нескольких предложенных с обязательным обоснованием своего выбора.

Ситуации с начальной информацией. Их использование имеет целью создать возможность для обучаемых применить собственный опыт и творческие способности на основе имеющихся знаний для завершения начатой ситуации.

Ситуации-образцы. В описаниях ситуаций представлены лучшие образцы опыта педагогической деятельности. Ситуации-образцы могут быть использованы в качестве иллюстраций для осмысления теоре-

тических положений, а также как учебный материал на практических занятиях.

Анализ практики применения педагогических ситуаций показывает, что они являются своеобразной иллюстрацией к изучаемому материалу и предназначены для закрепления и углубления знаний, активизации обмена знаниями и опытом, а также могут являться самостоятельным материалом для изучения и выработки профессиональных умений и навыков. Чтобы педагогические ситуации несли в себе высокий воспитательный потенциал, являясь одним из средств воздействия на формирование личности воспитанника, необходимо подготовить педагога к целенаправленной, продуманной работе по созданию оптимальной системы педагогических ситуаций в собственной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Моделирование педагогических ситуаций / Под ред. Ю.Н.Кулюткина, Г.С.Сухобской. М., 1981.
2. Сокольников Ю.П. Системный анализ воспитания школьников. М., 1986.
3. Спирин Л.Ф., Степинский М.А., Фрумкин М.Л. Основы педагогического анализа / Под ред. В.А.Сластенина. Ярославль, 1985.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» (квалификация (степень) «бакалавр») (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 22 декабря 2009 г. № 788) (с изм. от 31 мая 2011 г.).

REFERENCES

1. Modelirovaniye pedagogicheskikh situatsiy [Simulation of pedagogical situations] / Edited by Yu.N. Kulyutkin, G.S. Sukhobskaya. Moscow, 1981. (In Russian).
2. Sokolnikov, Yu.P. Sistemniy analiz vospitaniya shkolnikov [System analysis of school education]. Moscow, 1986. (In Russian).
3. Spirin, L.F., Stepinsky, M.A., Frumkin, M.L. Osnovy pedagogicheskogo analiz [Basics of pedagogical analysis] / Edited by V.A. Slastenin. Yaroslavl, 1985. (In Russian).
4. Federal State Educational Standard of Higher Professional Education, major discipline 050100 Pedagogical Education (Bachelor degree) (approved by the decree of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation, as of December 22, 2009 № 788) (as amended by May 31, 2011). (In Russian).

G.A.Petrova
Nizhnevartovsk, Russia

USING TASK APPROACH FOR DEVELOPING THE ABILITY OF FUTURE TEACHERS TO SOLVE PROFESSIONAL PROBLEMS BASED ON THE ANALYSIS OF PEDAGOGICAL SITUATIONS

Abstract. The paper is devoted to using a task approach as a technological basis for developing the professional ability of future teachers to solve professional problems basing on the analysis of pedagogical situations. Considering the increasing social demand for young teachers, the purpose the university training is reconsidered and subjects of the pedagogical cycle are reoriented toward active learning. Active learning technologies are expanded through creative activities of teachers and students (simulating activities, role-playing and business games, training activities). The studied materials are of certain practical importance, since the program curricula under analysis includes a workshop course in solving professional problems. Simulating typical pedagogical situations when training future educators (case analysis, designing modes of action in particular situations, acting out the actions in particular situations) allows the students to convert and synthesize their knowledge gained during theoretical course and use it to solve practical problems long before practical training at school.

Educational activity is a creative solution of various professional problems. The educational potential of pedagogical situations lies the ability to transform the external requirements of a teacher into the internal needs of a student. Such pedagogical situations allow students to develop skills of transferring the meaning and significance of acquired knowledge in the new conditions. Students are able to apply their knowledge in specific situations created by an educator and adjust their behavior in accordance with the accepted standards. Pedagogical situations can play a significant role in attaching new value to the acquired knowledge about morality. A teacher should not only support the activities of students, but appeal to their deeper behavior motives and raise their awareness of the need and obligation to comply with the relevant requirements. Correct and firm moral knowledge and moral orientation are manifested through actions of students in real life situations.

The paper describes various approaches to classification of pedagogical situations and several variants of group classes.

Key words: pedagogical analysis, task approach, professional task, pedagogical situation.

About the author: Galina Alexandrovna Petrova, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor at the Department of Pedagogy and Pedagogical and Social Education.

Place of employment: Nizhnevartovsk State University.

УДК 378.01

Н.А.Головнева
Стерлитамак, Россия

УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ УЧИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена научному анализу особенностей педагогического управления организационно-методическим обеспечением процесса профессиональной подготовки будущих учителей-воспитателей, который позволил выявить ряд ведущих тенденций инновационной подготовки будущих специалистов сферы образования. Рассмотрена подготовка специалистов в современном образовательном учреждении с точки зрения духовно-нравственного совершенствования, одухотворения личности, в том числе на основе приобщения к ценностям педагогической культуры, т.е. с ориентацией содержания гуманитарного образования на реальные проблемы и потребности социума. Дана характеристика организационно-педагогических условий,

влияющих на профессионально-педагогическое становление высококвалифицированных специалистов для системы образования. Представлен организационно-педагогический механизм профессионального становления будущего специалиста образовательного учреждения. Выявлены в процессе научно-педагогического исследования и описаны в статье организационно-педагогические условия, обладающие позитивным потенциалом для реального организационно-методического обеспечения профессиональной подготовки вузовской молодежи. Проведен анализ оптимизации обучения и воспитания студентов образовательного учреждения высшего образования, из которого следует, что оптимизация невозможна без систематического изучения обучающихся и осознанного выбора средств, приемов и методов, способствующих при наименьших затратах получить объективные, соответствующие поставленной цели, результаты. Кроме того, на оптимизацию влияют и личностные особенности преподавателя: творческий поисковый стиль мышления; эмоциональная отзывчивость; контактность в общении. Методическое сопровождение подготовки студентов на основе использования определенного комплекса источников, методических приемов и педагогических условий, является важнейшим фактором оптимизации процесса обучения, который способствует наращиванию потенциала общей и профессиональной культуры будущих специалистов по обучению и воспитанию учащихся. Организационно-педагогические условия нацелены на стимулирование преподавательской и студенческой активности и призваны сопровождать процесс профессиональной подготовки студентов непрерывно в рамках функционирования соответствующей образовательно-воспитательной системы. Обусловлено это, прежде всего, необходимостью постоянного поддержания субъектами педагогического действия оптимального влияния всех наличных организационно-педагогических условий на профессионально-педагогическое становление потенциальных высококвалифицированных специалистов для системы образования. Удовлетворение потребности будущего педагога в накоплении педагогической информации и расширении мировоззренческого горизонта представляет собой процесс непрерывного профессионального образования путем ознакомления с соответствующей литературой и школьной практикой. Также для преподавателя актуальны как диагностирование различных источников учебной информации, так и поиск путей коррекции имеющихся в наличии альтернативных источников информации. Сопровождающая позиция преподавателя по отношению к студенческой деятельности предполагает помощь студенту в овладении способами познания, самоопределения, анализа возникшей ситуации, формулирования целей, отбора оптимальных средств для их достижения.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, учитель, воспитатель, педагогический процесс, педагогическое управление, высшее образование, педагогические условия.

Сведения об авторе: Головнева Наталья Александровна, старший преподаватель кафедры педагогики начального образования.

Место работы: Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета.

Контактная информация: 453103, Республика Башкортостан, г. Стерлитамак, пр. Ленина, 49, тел.: 9279202861, e-mail: golovneva_n@mail.ru

Личностное и профессиональное развитие учителя, процесс его профессиональной подготовки является одним из важнейших объектов научного познания и организационно-управленческих решений преподавателя в системе высшего образования. При этом реализация современных технологий призвана обеспечить как личностный рост, так и формирование психологических и педагогических новообразований будущих педагогов, самым важным из которых является способность к созданию новой позиции личности в отношении к миру, к психолого-педагогической науке, к самому себе.

Осуществленный нами анализ психолого-педагогических исследований позволил выявить ряд ведущих тенденций инновационной подготовки будущих учителей: ориентация на непрерывное целостное развитие обучаемых как активных субъектов образования; создание гибких саморазвивающихся моделей систем профессиональной подготовки, строящихся на принципах гуманизации, непрерывности профессионального образования; перенос акцента с обучающей деятельности на преобразовательную, реализация принципа инновационности, методическое сопровождение образовательного процесса.

В соответствии с гуманистическими идеями педагогическое руководство деятельностью обучаемых рассматривается как процесс организации продуктивного общения, сотрудничества и сотворчества воспитанников и наставников, педагогической поддержки обучающихся в самореализации, самоорганизации, в самосовершенствовании. Подготовка специалиста в современном образовательном учреждении — процесс духовно-нравственного совершенствования, одухотворения личности, в том числе на основе приобщения к ценностям педагогической культуры, как мировой, так и отечественной. В связи с этим «процесс гуманитаризации педагогического образования обеспечивается не только предметным содержанием, но и способами развертывания этого содержания, адекватными гуманитарной природе самого знания и процесса образования» [5. С. 14].

Проектирование нового содержания педагогического образования закономерно сопровождается разработкой средств его инструментального, технологического и организационно-методического сопровождения. Эти задачи со всей очевидностью потребовали решения проблемы оптимального организационно-методического обеспечения профессиональной подготовки будущих учителей в высшей школе.

Теоретическое осмысление профессиональной подготовки педагогов мы связываем с ориентацией содержания гуманитарного образования на реальные проблемы и потребности социума. Профессиональная подготовка учителя начальных классов строится на принципах целостности и преемственности; основывается на психолого-педагогических закономерностях социальных процессов и явлений; предполагает достижение конкретных целей образования и практической деятельности специалистов в области педагогики начального образования.

Организационно-педагогический механизм профессионального становления учителя предполагает эффективное использование преимуществ как традиционных форм и методов обучения, так и внедрение инновационных методик обучения с ориентацией на региональный социальный заказ, обеспечение учебного процесса современной методической, учебной и научной литературой, совершенствование технических средств обучения, использование компьютерной техники для осуществления качественного учебного процесса по дистанционным технологиям.

Мы считаем, что качество профессионального образования связывается не только с вещественно-социальной организацией образовательного процесса, но и с ценностно-мотивационной сферой будущего специалиста. Триада «потребность — мотив — цель» выступает как вектор деятельности, определяющий ее гуманистическую направленность, как регулятор управленческой деятельности, направленной на эффективную подготовку студентов к профессиональной деятельности в социуме.

Проводимое научно-педагогическое исследование позволило нам утвердиться во мнении, что эффективность предпринимаемых в опытно-экспериментальной работе наставнических мер по организационно-методическому обеспечению профессиональной подготовки студентов на факультете педагогики и психологии университета в значительной мере опосредуется актуальными организационно-педагогическими условиями — теми жизненно-практическими обстоятельствами, которые преднамеренно создаются субъектами педагогического действия в функционирующей образовательно-воспитательной системе вуза.

В процессе нашего научно-педагогического исследования были выявлены как обладающие позитивным потенциалом для реального организационно-методического

обеспечения профессиональной подготовки вузовской молодежи шесть таких организационно-педагогических условий.

Условие *первое*: оптимизация профессиональной подготовки студенчества академии за счет целенаправленной актуализации книжных фондов вузовской библиотеки и методического кабинета на факультете.

Условие *второе*: усиленное обращение внимания обучающихся и обучаемых на педагогико-методическую литературу научного характера.

Условие *третье*: целеустремленное пополнение фонда методического кабинета факультета инновационными разработками урочных занятий и воспитательных мероприятий с учащимися.

Условие *четвертое*: оформление и постоянное функционирование в методическом кабинете фотомонтажей и стендов, выставочных экспозиций по материалам жизнедеятельности лучших общеобразовательных, специализированных и дополнительных учреждений системы образования.

Условие *пятое*: функционирование в методическом кабинете информационного стенда о новинках в научно-педагогической и практико-методической литературе, в жизнедеятельности учебно-воспитательных учреждений в своем городе, в регионе, в Российской Федерации.

Условие *шестое*: участие сотрудников методической службы в организации предметно-деловых встреч с ведущими учеными и методистами, с профессорами и опытными преподавателями из педагогических вузов Москвы, Санкт-Петербурга, Уфы и других городов.

Оптимизация обучения и воспитания студентов связана с сознательным выбором средств, приемов и методов, способных при наименьшей затрате сил и энергии, здоровья, времени и финансов дать объективные результаты, которые бы соответствовали поставленной цели (Ю.К.Бабанский, Н.В.Ба-

сова, В.П.Беспалько, Е.В.Головнева, В.А.Ситаров, В.Г.Маралов, А.В.Мороз, О.П.Окоелов, М.М.Поташник, В.А.Сластенин и др.) [1, 2, 3, 4, 5].

Следует отметить, что оптимизация невозможна без систематического изучения студента и выбора оптимальных вариантов его деятельности. Преподавателю необходимо владеть умением комплексно планировать задачи обучения и воспитания, развивая способности студентов на основе изучения их реальных возможностей, правильно выбирать методы, средства и формы организации обучения и воспитания. Кроме того, на оптимизацию обучения влияют личностные особенности преподавателя: творческий поисковый стиль мышления, эмоциональная отзывчивость, контактность в общении.

Мы считаем, что методическое сопровождение подготовки учителей начальных классов на основе использования определенного комплекса источников, методических приемов и педагогических условий, по нашему мнению, — важный фактор оптимизации процесса обучения студентов, способствующий наращиванию потенциала общей и профессиональной культуры будущих специалистов по обучению и воспитанию детей младшего школьного возраста.

Организационно-педагогические условия нацелены на стимулирование преподавательской и студенческой активности в устремлении будущих учителей к освоению педагогического профессионализма и призваны сопровождать процесс профессиональной подготовки студентов непрерывно в рамках функционирования соответствующей образовательно-воспитательной системы. Отсюда — необходимость постоянного поддержания субъектами педагогического действия оптимального влияния всех наличных организационно-педагогических условий на профессионально-педагогическое становление потенциальных

высококвалифицированных специалистов для системы образования.

Таким образом, можно сделать вывод, что удовлетворение потребности будущего педагога в накоплении педагогической информации и расширении мировоззренческого горизонта представляет собой процесс непрерывного профессионального образования путем ознакомления с соответствующей литературой и школьной практикой. Следовательно, для преподавателя ак-

туальны как диагностирование различных источников учебной информации, так и поиск путей коррекции имеющихся в наличии альтернативных источников информации. Сопровождающая позиция преподавателя по отношению к студенческой деятельности предполагает помощь студенту в овладении способами познания, самоопределения, анализа возникшей ситуации, формулирования целей, отбора оптимальных средств для их достижения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. М., 1982.
2. Басова Н.В. Педагогика и практическая психология. Ростов н/Д, 2000.
3. Головнева Н.А. Организационно-методическое обеспечение профессиональной подготовки учителей-воспитателей // Среднее профессиональное образование. 2009. № 9.
4. Головнева Е.В. Оптимизация процесса формирования личности студента в системе подготовки учителя. Стерлитамак, 2010.
5. Ситаров В.А., Маралов В.Г. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А.Сластенина. М., 2000.

REFERENCES

1. Babansky, Yu.K. Optimizatsiya uchebno-vospitatelnogo protsessa [Optimization of the educational process]. Moscow, 1982. (In Russian).
2. Basova, N.V. Pedagogika i prakticheskaya psikhologiya [Pedagogy and practical psychology]. Rostov-on-Don. 2000. (In Russian).
3. Golovneva, N.A. Organizatsionno-metodicheskoye obespecheniye professionalnoy podgotovki uchiteley-vospitateley [Organizational and methodical support of occupational training of teachers and educators]// Sredneye professionalnoye obrazovaniye. 2009. № 9. (In Russian).
4. Golovneva, E.V. Optimizatsiya protsessa formirovaniya lichnosti studenta v sisteme podgotovki uchitelya [Optimizing the process of personality formation in training future teachers]. Sterlitamak, 2010. (In Russian).
5. Sitarov, V.A., Maralov, V.G. Pedagogika i psikhologiya nenasiliya v obrazovatel'nom protsesse [Pedagogy and psychology of non-violence in the educational process: A study guide for higher pedagogical educational institutions] / Edited by V.A. Slastenin. Moscow, 2000. (In Russian).

N.A. Golovneva
Sterlitamak, Russia

CONDITIONS FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS IN THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION

Abstract. This paper deals with the scientific analysis of organizational and methodological support provided in training of future teachers and educators. This analysis has revealed a number of major trends in innovative training. The author has considered the learning process in modern educational institutions in terms of spiritual and moral upbringing, including development through the values of pedagogical culture, i.e. orienting the future education

professionals towards the real social problems and needs. The paper describes the organizational and teaching conditions affecting the professional development of highly qualified educators and the organizational and pedagogical mechanism of their professional development. The study has revealed the organizational and pedagogical conditions with a positive potential for real support of occupational training. The author has also analyzed the optimization of university education, which implies that the optimization is impossible without a systematic monitoring of students and informed choice of the teaching means and methods that promote objective results at least cost. In addition, optimization depends on personal characteristics of a teacher, such as his or her creative thinking, motional responsiveness, in-touch capabilities. Methodical support of students training based on specific set of sources, methods, techniques and teaching conditions is crucial factor in optimizing the learning process. It contributes to the development of general and professional culture and capacity building of future educators. Organizational and pedagogical conditions are aimed at stimulating the teaching and learning activities and are designed to accompany the continuous educational process within a specific educational system. This is conditioned by the need to maintain constant pedagogical effect of all organizational and pedagogical conditions on the professional development of highly qualified educators. A future teacher is able to accumulate the required knowledge and broaden his or her outlook through continuous occupational training, studying of relevant reference sources and practical teaching at school. Another relevant aspect of training future educators is diagnosing various sources of teaching information and finding ways to correct the available alternative sources of information. The position of a teacher in supporting student's work is an accompanying one, as it involves providing aid in student's cognitive activity, self-analysis, analysis of the situation, goal setting, selection of optimal means and methods.

Keywords: occupational training, teacher, educator, pedagogical process, pedagogical management, higher education, pedagogical conditions.

About the author: Golovneva Natalya Alexandrovna, Senior Lecturer at the Department of Primary Education Pedagogy.

Place of employment: Sterlitamak branch of Bashkir state university.

УДК 378.184

Е.В.Хвостова
Нижневартовск, Россия

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье рассматривается актуальная для современного профессионального педагогического образования проблема использования технологии педагогического социального проектирования в целях совершенствования профессиональной компетентности студентов бакалавриата — будущих учителей начальной школы, связанная, во-первых, с общими тенденциями развития современной отечественной педагогики в направлении демократизации и гуманизации образовательного процесса, а во-вторых — с ведущими задачами модернизации российской образовательной системы. Педагогическое проектирование представлено как средство создания конструктивного образовательного пространства, оптимального для профессионального становления будущего педагога — специалиста дошкольного и начального образования, для формирования у студентов бакалавриата, обучающихся по направлению 050100.62 «Педагогическое образование», необходимых общекультурных и профессиональных компетенций, а также профилактики профессиональных деформаций и деструкций. В качестве основных направлений деятельности преподавателей и студентов в процессе педагогического проектирования предлагается разработка образовательных продуктов (программ, индивидуальных образовательных траекторий и пр.) для детей, попавших в трудную жизненную ситуацию (дети с ограниченными возможностями здоровья, дети, проходящие длительное лечение в условиях стационара и т.д.).

Ключевые слова: профессиональное развитие; образовательное пространство; профессиональная компетентность; педагогическое проектирование; социальный проект.

Сведения об авторе: Хвостова Елена Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогического и социального образования, заместитель декана факультета педагогики и психологии по воспитательной работе.

Место работы: Нижневартковский государственный университет.

Контактная информация: 628600, г. Нижневартовск, ул. Ленина, 56, тел.: 3466451042, 9224302702, e-mail: e-hvostova@yandex.ru

Одним из основных направлений государственной политики в области образования является совершенствование содержания образования в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования в системе подготовки педагогических кадров. В числе важнейших характеристик такого образования — формирование у будущих специалистов творческих компетентностей, готовности к переобучению.

В рамках изучения педагогических дисциплин в соответствии с требованиями ФГОС для студентов бакалавриата направления 050100.62 «Педагогическое образование» профилей «Дошкольное образование» и «Начальное образование» как одно из важных направлений работы определено создание условий для развития предметно-практических умений (проектировочных, конструктивных, дидактических, организаторских, коммуникативных и гностических) как основы профессиональной компетентности современного педагога, формирование основ исследовательской культуры, содействие развитию гибкости мышления, креативности, формированию у студента внутренней мотивации к постоянному самосовершенствованию, самообразованию. Решение поставленной задачи мы видим в освоении студентами технологии педагогического проектирования.

Проектирование в педагогике — процесс разработки реальных или условных проектов преобразований в обучении [4. С. 477].

Социальное проектирование — это конструирование индивидом, группой или организацией действия, направленного на достижение социально значимой цели и локализованного по месту, времени и ресурсам [3. С. 7]. Таким образом, педагогический социально ориентированный проект — это сконструированное образовательное пространство, в рамках которого решаются образовательные задачи и достигается социально значимая цель. Он представляет собой целостную систему и структуру взаимодействия педагога и воспитанников-участников проектной деятельности, имеющего целью решение конкретной педагогической задачи с детальной регламентацией деятельности всех действующих лиц, времени реализации замысла, условий, необходимых для достижения желаемого.

В качестве педагогического проекта могут рассматриваться:

- педагогические идеи по модернизации и/или адаптации к различным условиям содержания, методов и технологий образования (например, к применению в особых условиях: длительное пребывание воспитанников-участников проекта на стационарном лечении, наличие у воспитанников-участников проекта ограничений по здоровью и пр.);
- новые формы организации педагогического взаимодействия педагога и детского коллектива;
- разработка нового подхода к созданию образовательного пространства, позволяющего реализовать максимально комфортные

условия для самореализации личности ребенка и т.д.

В процессе работы со студентами над проектом необходимо учитывать, что педагогический проект имеет ряд принципиальных отличий от других видов проектной деятельности, обусловленных специфическими условиями реализации проекта. Во-первых, планирование, развертывание проектной деятельности происходит в сложной динамичной системе межличностных взаимоотношений в коллективе, условия существования которого (период функционирования, место и длительность взаимодействия, периодичность рабочих мероприятий и др.), определяются многими объективными и субъективными факторами. И сами взаимоотношения реализуются в нескольких направлениях (педагог — детский коллектив, педагог — ребенок и т.д.). Во-вторых, происходит непрерывная корректировка и совершенствование проектного материала по причине уникальности, неповторимости условий его реализации: особенности существования детского коллектива, материальное и прочее обеспечение, временные рамки и т.д. Следовательно, педагогический проект — явление не статичное и стопроцентно предсказуемое. В-третьих, цели, содержание, средства и условия в проекте определяются комплексом приоритетных социально значимых и педагогических ценностей. Но для всех проектов в образовании характерной чертой является их нацеленность на решение образовательных задач и реальное практическое преобразование сложившейся образовательной ситуации силами педагога (педагогического ансамбля) за определенный период времени.

Освоение будущими педагогами в процессе образования проектной деятельности — это специально организованный процесс обучения на содержательно-процессуальном уровне, освоение проектно-техно-

логической культуры и формирование у студента готовности к осознанному каждодневному выбору и ответственности за него, к сознательному и им регулируемому взаимодействию с коллегами и другими субъектами образовательного процесса, с окружающим социумом, с миром. Проектирование — это не что иное, как процесс творения: проблема — идея — план реализации — отбор материалов и способов взаимодействия — апробация — анализ результатов — внесение необходимых корректив — презентация и защита.

Участие в педагогическом социальном проектировании позволяет студентам освоить компетенции, требуемые федеральным образовательным стандартом высшего профессионального образования к профессиональной подготовке бакалавров педагогического образования. В рамках реализации педагогического проекта студенты осваивают методы исследовательской деятельности, технологию работы с информацией, применяют в практике методы современной науки: моделирование, социологический опрос и др.

Педагогические проекты могут быть разными по цели и содержанию работы:

- исследовательские (исследование педагогических условий, конструирование образовательного процесса, педагогическая технология и др.), например: разработка индивидуальных образовательных маршрутов для детей, находящихся на длительном стационарном лечении (в рамках проекта «Школа радости»);
- творческие, как правило, не имеющие детально проработанной структуры, которая только намечается и далее развивается, подчиняясь логике и интересам участников проекта, например: факультетская газета «Наш ПиП», видеофильм к юбилею факультета педагогики и психологии, фестиваль студенческого творчества «Улыбки мира»,

подготовка выставки «Мы той не видели войны» и т.д.;

- игровые. В таких проектах структура также только намечается и остается открытой до окончания проекта. Результаты подобных проектов могут прогнозироваться в начале проекта, а могут определяться лишь к его концу. Например: сценарий праздника, программа мероприятий к событию (70-летие Победы, юбилей факультета и др.), фрагмент педагогического мероприятия (диспут «А нам это нужно?», направленный на профилактику наркомании и других видов зависимости);

- информационные проекты. Этот тип проектов изначально направлен на сбор информации о каком-то объекте, ознакомление участников проекта с данной информацией, ее анализ и обобщение фактов, предназначенных для широкой аудитории, например: альманах о космонавте № 100 Олеге Валерьевиче Котове, выполненный учащимися КОУ «Излучинская школа-интернат для обучающихся с ОВЗ», состоящими в детской общественной организации «Орбита», или баннер для благотворительной ярмарки проекта «Праздник в подарок», направленного на организацию досуга детей, находящихся на длительном лечении в стационаре.

В начале работы над любым проектом, реализуемым студентами факультета педагогики и психологии под руководством преподавателей, обязательно проводится обсуждение проблемы, на решение которой направлен проект, прогнозирование вида конечного продукта и формы его презентации. Наиболее важной частью плана является поэтапная разработка проекта, в которой определяется перечень конкретных действий с указанием результатов, сроков и ответственных.

Для каждого проекта формируется портфолио — архивная папка, в которой собраны все рабочие материалы по проекту: пас-

порт, планы, мониторинговые исследования, отчеты, черновики, по которым можно восстановить отдельные этапы работы, провести доработку и коррекцию деятельности, и др.

На факультете педагогики и психологии Нижневартковского университета студентам предлагается разработка и реализация практико-ориентированных проектов, направленных на решение профессиональных задач: организация образовательной и досуговой деятельности детей дошкольного и младшего школьного возраста. Для наших проектов характерен четко обозначенный с самого начала предметный результат деятельности участников проекта. Причем этот результат обязательно ориентирован на интересы всех участников: и детей, и студентов, и преподавателей — руководителей проектов. В каждом случае в проекте должны быть четко продуманная структура, даже сценарий всей деятельности его участников с определением функций каждого из них, четкие выводы и участие каждого в оформлении конечного результата. Здесь особенно важна хорошая организация координационной работы. В организации образовательного взаимодействия преподавателя и студентов в освоении индивидуального и коллективного проектирования необходимо руководствоваться следующими принципами:

- принцип личностного целеполагания каждого из участников проектной группы;
- принцип выбора каждым автором или авторским коллективом индивидуальной образовательной траектории;
- принцип метапредметной интеграции содержательного блока проекта;
- принцип продуктивности обучения (личное образовательное приращение участников проекта в процессе реализации замысла);
- принцип ситуативности обучения;
- принцип образовательной рефлексии.

Одно из условий успешного освоения индивидуального и коллективного проектирования как особого вида педагогической деятельности состоит в том, что студент обладает достаточной субъектностью для того, чтобы самостоятельно выстроить программу своих действий в рамках реализуемого проекта.

Например, проект «Школа радости» направлен на проведение учебных занятий (индивидуально и в малых группах) с детьми младшего школьного возраста, находящимися на длительном лечении в Окружной клинической детской больнице. Этот проект отмечен дипломом за 3-е место в Окружном конкурсе видеороликов и проектов «Радуга жизни» в номинации «Образование против стрессов».

На организацию досуга направлен проект «Волшебный сундучок», представляющий собой цикл познавательно-игровых программ, в занимательной форме театрализованного представления знакомящий детей дошкольного и младшего школьного возраста, маленьких пациентов ОКДБ, с культурой и традициями разных народов мира. Помимо образовательной в этом проекте решаются задачи воспитания толерантного отношения к представителям различных народов и культур, а также организации досуга и активной социальной жизни детей, находящихся в условиях ограниченного общения по состоянию здоровья. Проект «Одари теплом», реализуемый в Излучинской школе-интернате для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), направлен на создание образовательной среды для активизации социализации и развития коммуникативной компетенции таких детей и решает задачи создания образовательных ситуаций, мотивирующих к вербальной коммуникации детей с нарушениями слуха различной степени тяжести, а также организацию речеразвивающей работы в условиях художественно-творческой

деятельности. Такие проекты, реализуемые на протяжении уже нескольких лет, позволяют говорить о том, что культура добровольчества как проявление гражданской ответственности за происходящее вокруг, прямого личного участия в улучшении жизни общества будет успешно формироваться в среде студенческой молодежи при условии, что будут сформированы четкие и единые для добровольческого сообщества ценностные ориентации, что окружающим социумом будет оказываться поддержка молодежных инициатив, всегда будет найдено поле приложения практических усилий, деятельность сообщества будет опираться на личную инициативу студентов. «Делать добро легче, чем быть добрым», — сказал Жорж Вольфром. Сегодня, по мнению студентов и преподавателей, занимающихся педагогическим социальным проектированием на нашем факультете, общество должно перейти от конкретно-задачной концепции добровольчества, когда государственные или иные структуры выступают в роли воспитателя и «побудителя» к добрым делам, к ценностно ориентированной, когда у гражданина постоянно наличествует внутренняя потребность «конструировать желаемое будущее», где будет на практике реализована теория ежедневных добрых дел.

Как один из результатов проводимой работы можно рассматривать увеличение количества привлеченных к волонтерской деятельности студентов в рамках реализуемых на факультете социально значимых проектов и акций. Если в 2011/2012 уч.г. было проведено 13 мероприятий, в которых приняли участие 58 человек, то в 2013/2014 уч.г. задействовано 78 человек в 27 мероприятиях, а также 2 раза в неделю 4 студента 3-го курса проводили занятия по школьной программе в ОКДБ. В текущем году количество волонтеров увеличивается за счет первокурсников. В студенческой среде проводилось анкетирование, которое показало

высокую популярность волонтерской деятельности в рамках реализуемых на факультете проектов. Востребованность этой деятельности в обществе подтверждается благодарственными письмами от коллективов социальных и образовательных учреждений, где реализуются проекты. Мы предполагаем, что в действующих проектах появятся новые подпрограммы, возникнут новые идеи.

Мы рассматриваем освоение педагогического проектирования также как средство профилактики профессиональных деформаций и деструкций. Нужно учитывать тот факт, что педагоги занимают одно из первых мест в группе риска по показателям профессионально-личностной деформации, предпосылки которой закладываются еще в процессе получения образования: низок уровень престижа профессии, немногие абитуриенты осознанно поступают на профили педагогического образования, следовательно, воспринимают педагогическую направленность своего обучения как временную. Предполагая иную сферу своей профессиональной реализации, они отстраняются от процесса формирования специальной и общепрофессиональной компетенций, «вживания» в профессию, что при первом соприкосновении с ней во время производственной практики приводит к еще более твердой убежденности, что этот труд «не для него». Мы рассматриваем профессиональные деформации как изменения психической структуры, качеств личности под влиянием выполнения профессиональной деятельности [1. С. 146]. Это профессионально-нежелательные качества, нарушающие целостность личности, снижающие ее адаптивность, устойчивость, отрицательно сказывающиеся на продуктивности деятельности. Одной из причин возникновения профессиональных деструкций у будущего педагога может являться также кризис разочарования в выбранной профес-

сии. Для будущего специалиста проблема заключается в том, чтобы умело использовать энергию своего кризиса (кризиса учебно-профессионального развития) и направить ее в конструктивное русло. Возможно, формирование у себя такого умения является для студента-педагога даже более важным результатом всего обучения на факультете, чем все знания и умения вместе взятые. Хотя формально результат обучения выражается в экзаменационных оценках, зачетах, в защищенных курсовых и дипломных работах, и с этим спорить не стоит. Еще более продуктивным вариантом выхода из возможного кризиса профессионального развития является не просто использование энергии кризиса, но и постоянный поиск проблем, которые надо как-то решать, т.е. «построение» для себя «шансов» профессионального развития, а не просто их «ожидание». Преимущество обучения в высшем учебном заведении заключается в том, что студент сам должен принимать решение относительно преодоления или «непреодоления» очередного кризиса, а также относительно поиска для себя все новых и новых творческих задач.

Одним из путей решения вышеперечисленных проблем может стать формирование у студентов адекватного представления об особенностях профессиональной деятельности педагога, этапах его развития, профессионального и личностного роста, развитие представлений о своих профессиональных и жизненных перспективах. Когда у человека есть оптимистичная значительная (не мелкая, не обывательская) жизненная цель (мечта), то многие проблемы уходят как бы на второй план. В наше время уже никто не отрицает факт неразрывной связи стресса и работы, когда, с одной стороны, главный источник стресса — в неудовлетворенности жизнью, в неуважении к своим профессиональным занятиям, а с другой — именно стресс и творческое напряжение в труде

дают «аромат и вкус жизни». Педагогическое проектирование учит студентов бороться со скукой в профессии, осознать, что интеллектуальная лень, провоцируемая недостаточной трудовой нагрузкой, может стать очень опасной для профессионального и личностного развития.

Педагогическое социальное проектирование предоставляет прекрасную возмож-

ность и огромное поле деятельности для возвышенного целеполагания, творческого напряжения и решения действительно значимых личностных и общественных проблем, для полноценного саморазвития и самореализации будущего педагога. Главное — увидеть эти возможности и воспользоваться ими.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зеер Э.Ф. Психология профессиональных деструкций. М.; Екатеринбург, 2005.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учеб. пособие. М.; Екатеринбург, 2003.
3. Луков В.А. Социальное проектирование. М., 2003.
4. Рапацевич Е.С. Педагогика. Современная энциклопедия. Минск, 2010.

REFERENCES

1. Zeer, E.F. *Psikhologiya professionalnykh destruktсий* [Psychology of professional destruction]. Moscow; Yekaterinburg, 2005. (In Russian).
2. Zeer, E.F. *Psikhologiya professiy* [Psychology of professions: A guidebook. Moscow; Yekaterinburg, 2003. (In Russian).
3. Lukov, V.A. *Sotsialnoye projektirovaniye* [Social design]. Moscow, 2003. (In Russian).
4. Rapatsevich, E.S. *Pedagogika. Sovremennaya entsiklopediya* [Pedagogy. Modern Encyclopedia]. Minsk, 2010. (In Russian).

E. V. Khvostova
Nizhnevartovsk, Russia

PEDAGOGICAL DESIGN AS A MEANS OF CREATING THE ENVIRONMENT FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Abstract. The paper considers a topical issue of using social design technologies in education in order to improve professional competence of bachelor students studying to be primary school teachers. This issue is closely associated with the modern domestic pedagogy trends of towards democratization and humanization and with the major objectives of modernizing the Russian education system. Pedagogical design is a means of creating a constructive educational environment optimal for the professional development of future pre-school and primary school teachers, as well as for prevention of occupational strain and for the development of common cultural and professional competences bachelor students mastering the program 050100.62 Pedagogical Education. The paper suggests designing educational products (programs, individual educational routes etc.) for children in difficult life circumstances (children with disabilities, children in hospital, etc.) as major project activities of teachers and students.

Keywords: professional development; educational environment; professional competence; pedagogical design; social project.

About the author: Elena Viktorovna Khvostova, Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor at the Department of Pedagogy and Pedagogical and Social Education, Deputy Dean for Educational Work at the Faculty of Pedagogy and Psychology.

Place of employment: Nizhnevartovsk State University.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

УДК 373.21

*Е.И. Сухова
Н.Ю. Зубенко
Москва, Россия*

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ПОЗИЦИЙ КУЛЬТУРНЫХ ТРАДИЦИЙ НАРОДОВ РОССИИ

Аннотация. В статье поднимается проблема духовно-нравственного воспитания современных дошкольников как наиболее актуальное направление государственной политики Российской Федерации, поскольку нравственные приоритеты общества вырабатываются историческим опытом нескольких поколений и находят отражение в семейных, культурных, социально-исторических и религиозных традициях.

Духовно-нравственное воспитание личности ребенка, т.е. его осознание, духовно-нравственное становление, есть сложный процесс, решение задач которого невозможно без согласования действий всех участников образовательного процесса.

Основы духовно-нравственной культуры личности формируются в дошкольном детстве, когда ребенок взаимодействует с окружающим миром на основе естественной потребности в прочувствовании, познании, оценивании, осмыслении.

Однако многие общепринятые в нашем обществе ценности вызывают у детей и их родителей отторжение. В условиях активного взаимопроникновения и обновления культур повышается риск нарушения баланса между национальными и интернациональными, «старыми» и «новыми» компонентами культуры конкретного этноса. Предотвращение нежелательных социальных и культурных перекосов в процессе социализации подрастающего поколения, недопущение его отрыва от национальных корней — важнейшая задача современной педагогики.

Авторы статьи разводят понятия «духовность» и «традиция». Так, под духовностью понимаются высшие духовно-нравственные качества, ценности и достижения человека, под традицией — нормы и правила жизни людей, передающиеся от поколения к поколению и складывающиеся под влиянием нравственных принципов.

Особенностью дошкольного возраста является то, что по мере своего развития каждый ребенок примеряет на себя различные общественные роли, каждая из которых позволит ему подготовиться к выполнению разнообразных обязанностей в окружающем его мире. Каждая из таких ролей, в которые играют дети, имеет большое значение в формировании их будущей общественной направленности и предполагает развитие собственных нравственных качеств: справедливости, отзывчивости, доброты, нежности, заботы и др.

В результате ребенок начинает действовать не потому, что хочет заслужить одобрение взрослого, а потому, что считает необходимым соблюдение самой нормы поведения как важного правила в отношениях между людьми.

Представлены важные традиции, посредством которых происходит духовно-нравственное воспитание детей: народные игры, русская народная сказка, песня, русская народная кукла.

Воспитание детей в духе народных традиций предоставляет значительные возможности для формирования собственной картины мира, расширения мировоззрения ребенка, его опыта организации и саморегуляции своей деятельности; развивает эмпатию, помогает выработать способность управлять собственными действиями в соответствии с интересами других людей и требованиями социума.

Ключевые слова: духовность, духовно-нравственное воспитание, традиция, сказка, народная кукла.

Сведения об авторе: Сухова Елена Ивановна¹, доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольного образования; Зубенко Наталья Юрьевна², кандидат педагогических наук, докторант кафедры теории и истории педагогики.

Место работы: Московский городской педагогический университет.

Контактная информация: 129226, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4, корп. 1; ¹ 9031120710, ² 4956140537, e-mail: ¹ elenaivanovna.suhova@mail.ru

Современная государственная политика вопросы духовно-нравственного воспитания определяет как приоритетные. Нравственные приоритеты общества вырабатываются историческим опытом нескольких поколений и находят отражение в семейных, культурных, социально-исторических и религиозных традициях.

Духовно-нравственное воспитание личности ребенка, т.е. его осознание, духовно-нравственное становление, есть сложный процесс, решение задач которого невозможно без согласования действий всех участников образовательного процесса.

Основы духовно-нравственной культуры личности формируются в дошкольном детстве, когда ребенок взаимодействует с окружающим миром на основе естественной потребности в прочувствовании, познании, оценивании, осмыслении.

Однако современное состояние воспитанности детей вызывает тревогу у педагогов. Многие общепринятые в нашем обществе ценности вызывают у детей и их родителей отторжение. Российские дети слепо подражают героям американских мультфильмов и мексиканских сериалов, стараясь перенести на себя чуждые им образы жизни, традиции и обычаи. Магазины детских игрушек заполнили куклы Барби, Винкс, Монстер-хай, лунтики, фиксика и другие представители игрушечного бизнеса из сопредельных государств.

В условиях активного взаимопроникновения и обновления культур повышается риск нарушения баланса между национальными и интернациональными, «старыми» и «новыми» компонентами культуры конкретного этноса. Предотвращение нежелательных социальных и культурных перекосов в процессе социализации подрастающе-

го поколения, недопущение его отрыва от национальных корней — важнейшая задача современной педагогики.

Под духовностью мы понимаем высшие духовно-нравственные качества, ценности и достижения человека, под традицией — нормы и правила жизни людей, передающиеся от поколения к поколению и складывающиеся под влиянием нравственных принципов.

Следование традициям давало нашим предкам в прошлом больше шансов на выживание. Несоблюдение норм, складывающихся в результате длительной исторической апробации, порицалось не только обществом, но и природой (ходить в баню, всем уметь плавать, ходить босиком по земле, обтираться снегом, с уважением относиться к животному и растительному миру и др.). Иными словами, следование нормам повышало шансы на выживание и длительное историческое воспроизводство конкретной этнокультурной общности. Это связано с тем, что традиционное, в нашем случае русское, воспитание вырабатывает альтруистическое поведение в отношении своей этнокультурной группы.

Между тем воспитание личности западного, англосаксонского типа, разрушая традиционные сообщества, убивает связующий их дух альтруизма, обрекая тем самым на скорый, по историческим меркам, уход из истории, переход в разряд исчезнувших. Народы современного мира часто не только не сопротивляются собственному уходу из истории, но даже не стремятся передать человечеству свое этнокультурное наследие.

Вместе с тем люди как будто не замечают этой проблемы. Европейцы в Европе и западники в России часто говорят и пишут о том, что Россия должна «войти в семью

цивилизированных народов», стать современной, как, например, Англия или США. По отношению к нашей системе образования это тоже проявляется.

Задачу — «выплыть» в море зарубежных концепций и программ, методических разработок, ориентированных на воспитание и обучение детей в условиях приобщения к чужой национальной культуре — решают сегодня педагоги образовательных учреждений. И самая главная опасность здесь — увлечься эффективными, ориентированными на американский успех образовательными технологиями, пытаясь соединить классические традиции дошкольного образования и инновационные веяния.

В погоне за инновациями мы часто забываем, ради кого они совершаются — ради ребенка или ради оказания образовательных услуг.

Специфика дошкольного возраста состоит в том, что по мере своего развития каждый ребенок примеряет на себя различные общественные роли, каждая из которых позволит ему подготовиться к выполнению разнообразных обязанностей в окружающем его мире. Каждая из таких ролей, в которые играют дети, имеет большое значение в формировании их будущей общественной направленности и предполагает развитие собственных нравственных качеств: справедливости, отзывчивости, доброты, нежности, заботы и др.

В результате ребенок начинает действовать не потому, что хочет заслужить одобрение взрослого, а потому, что считает необходимым соблюдение самой нормы поведения как важного правила в отношениях между людьми.

Единой системы воспитания для всех народов, по убеждению К.Д.Ушинского, существовать не может. Каждый народ создает свою систему воспитания, опирающуюся на средства культуры. К ним относятся и народные традиции, в основе которых ле-

жат родной язык и родная природа, произведения народной словесности, детского фольклора и т.п. Родной язык выступает внутренней формой развития целостной картины мира ребенка, включающей философский, социальный, художественно-эстетический образы мира, логику и способ мышления, творчества, ценностно-смысловые интенции и опыт эмоционального отношения ко всем людям, родственникам, сверстникам и к себе самому.

Одной из важных традиций выступала устная живая речь, которая через былины, пословицы, поговорки, сказы или, как сейчас принято говорить, сказки, передавала из уст в уста знания, мудрость народа, нравственные нормы, объясняла правила взаимодействия с окружающей природой.

Сказка отражает мир человеческих взаимоотношений символикой, а традиции как игра — это определенный путь постижения этих символов, формирующих духовно-нравственные жизненные ориентиры ребенка в диалоге с самим собой, другими людьми и другим миром.

В процессе постижения традиций у ребенка формируется поле значений, которое и позволяет усвоить систему отношений, отраженную в сказке. Сказка, игра, фантазия и диалог создают некоторую сферу психической реальности, в которую погружается ребенок.

В процессе мирочувствования и миропонимания возникают тайные духовные нити «сопричастности» и сопереживания, что формирует целостную картину мира, создает культуру восприятия этого мира и поведения в нем. Ребенок познает мир чувствами, чувственное восприятие форм культуры в детстве проникает во внутреннюю жизнь, в его внутренний мир, оно «работает» на протяжении всей жизни человека, формируя познавательные, духовные способности, нравственные понятия и собственные

уникальные нормы поведения, основанные на ценностях и смыслах жизни.

В настоящее время сказка, как и другие ценности традиционной культуры, заметно утратила свое предназначение. Этому способствовали современные книги и иллюстрации к ним, мультфильмы с упрощенным диснеевским стилем пересказа известных сказок, часто искажающие первоначальный смысл, превращающие сказочное действие из нравственно-поучительного в чисто развлекательное. Такая трактовка навязывает детям определенные образы, которые лишают их глубокого и творческого восприятия сказки.

В основе народных традиций, на которых воспитывалось с самых первых лет жизни подрастающее поколение, закладывались трудовые и доблестные подвиги людей, прославивших свой народ в делах и трудах праведных и, тем самым, снискавшие славу и известность как герои своего отечества. Им посвящались сказки, былины, их воспевали в песнях, из уст в уста передавались их подвиги. Именами героев называли родители появившегося на свет младенца. В своих играх дети примеряли на себя роли Ильи Муромца и Василисы Премудрой, Добрыни Никитича и Марьи Искусницы. Ценились в народе не только бесстрашные и сильные воины, воспевались также простые труженики, ремесленники, мастера своего дела.

До недавнего времени труд высоко ценился в нашей системе дошкольного воспитания. Считалось нормальным, если ребенок 5—6 лет помогал родителям по дому, в огороде, участвовал вместе со взрослыми в подготовке и проведении семейных праздников. Девочек с ранних лет учили шить, вышивать, вязать, чинить одежду, а мальчиков приобщали к тому или иному ремеслу. Результаты своего труда ребята преподносили в виде подарков на семейных торжествах.

В современной традиции осталась только некая формальная потребность дарить подарки, которые мы покупаем в магазинах. И даже дети почти не делают подарки родителям или близким своими руками, не говоря о том, чтобы сделать какую-то вещь совместно со взрослыми для своей семьи или что-то связать, сшить, смастерить, привести в порядок свою одежду, убрать помещение. В современных дошкольных учреждениях практически не стало трудовых поручений у детей по уходу за растениями или коллективному труду в группе (когда протираются столы, стулья, моются куклы и стирается их одежда), по уборке территории, где гуляют дети и т.п.

Другой важной традицией, которую обязательно надо возрождать, является народная игра, которая всегда была естественным спутником жизни ребенка, обязательным компонентом народного воспитания и развития детей, источником положительных эмоций. Эти игры специально никто не придумывал и не разрабатывал, они рождались в глубине народной жизни и были направлены на подготовку ребенка к вхождению в социум. Народ издавна видел в играх детей фактор их роста, развития и формирования, поэтому выработал определенные требования к содержанию и организации игр с учетом особенностей детского возраста. Прогрессивные педагоги призывали не только собирать и описывать народные игры, но и внедрять их в практику работы с детьми для того, чтобы дети могли понять дух своего народа: своеобразие обычаев и языка, колорит традиций и оригинальность текстов, что, в конечном счете, поможет им приобрести ловкость, быстроту реакции, развить сообразительность, воспитать в себе альтруистические качества, которые так высоко ценились в ментальности нашего народа.

Глубокая народная мудрость, оттачиваясь веками, сконцентрировалась в произведениях

русского фольклора. Эта область устного народного творчества представляет собой одно из важнейших средств народной педагогики. С первых дней жизни ребенок оказывался во власти слова музыки: колыбельные песни, пестушки, потешки настраивали его на гармоничный музыкально-поэтический лад. Подрастая, дети погружались в мир народных песен, сказов и былин. Ни в одном другом жанре фольклора народная жизнь не отражена так широко и многогранно, как в пословицах и поговорках. Их можно назвать энциклопедией народной жизни. В народных изречениях заключена целая программа воспитания детей, решающая задачи умственного, нравственного, эстетического, физического, трудового, семейного воспитания.

Достаточно широко народная педагогика в своей воспитательной деятельности использует загадки как замысловатое краткое поэтическое образное представление того или иного предмета, явления. Задача данного действия — испытать сообразительность ребенка, раскрыть ему красоту и богатство окружающего мира. В связи с этим сложились две основные функции загадки: во-первых, она развивает в человеке догадливость, сметливость, сообразительность, а во-вторых, открывает поэтическую сторону в самых, казалось бы, прозаических вещах, предметах и явлениях.

В возрождении следующей традиции определенное место должна занять народная игрушка. Она не только способна стимулировать ребенка к творчеству, прикладному в частности, но и позволяет домыслить, дообразить то, что не заложено в обобщенной форме игрушки. В этом случае творчество малыша носит прикладной характер, поскольку создавая себе игрушку по народным мотивам, ребенок может изменять, дополнять, вносить в образ собственные ассоциации; народная игрушка, как никакая другая, способна будить фантазию и вооб-

ражение детей. Если фабричная игрушка заставляет ребенка действовать (одевать, нагружать, перекладывать и т.п.), то народная — действовать и творить.

Значительное место в возрождении русских народных традиций, наряду с народными играми, русской народной сказкой, песней, занимает замечательное культурное наследие — русская народная кукла, которая тысячелетиями воспитывала ребенка. Куклы любого народа имеют свои педагогические, художественные и технологические традиции — простые и ясные, определенные своеобразием национальной культуры, быта народа, его педагогикой. Русская народная кукла имеет свою славную историю и богатые традиции.

Например, куклы Стригушки — соломенные куклы, которые изготавливались самой работающей девушкой из первого сжатого снопа, — считались священными. Стригушками их называли потому, что юбочку кукле подстригали, выравнивая солому по низу. Если постучать ладонью по столу, на котором стояли Стригушки, они начинали танцевать на своих соломенных юбочках.

Традиционным считалось изготовление кукол Многоручек. В народе верили, что как поселится Многоручка дома — вся работа будет спориться. Многоручку делали из лыка или соломы тогда, когда заканчивалась работа в поле и женщины и девочки садились за рукоделие.

Кукла Зерновушка (Крупеничка, Горошинка) — оберег на сытость и достаток в семье, учила бережливости, воспитывала хозяйственность.

Еще одной традиционной игрушкой была кукла Каша. «По пояс крупички, по шейке — водички, по головку — каши. Вот тебе, дочка, и помощница, и советчица» — так учили матери своих дочек хозяйничать, передавая им куколку.

Кукла Покосница делалась без ножниц и иглы, без швов, из цельного куска ткани.

Красная обережная нитка старательно перевязывала ручки куколки — она оберегала руки косцов от ран.

Куклы Веснянки — многообразные, невероятно яркие, веселые куколочки с разноцветными волосами, олицетворявшие обновление в жизни, — были как обрядовыми, так и игровыми.

Куклолка на счастье — маленькая куклолка с толстой и длинной косичкой, которая символизировала здоровье, длинную и счастливую жизнь.

Кукла на ложке делалась матерью перед сном для ребенка из его ложки. Под сказку на ночь заворачивалась ложка в платок, превращаясь в куклолку, с ней вместе ребенок и засыпал. Утром кукла становилась ложкой. В старину ложка — это доля каждого в большой семье. На севере России на ложке изображали знаки солнца и земли, а дети обычно рисовали куклолке личико. Как ни странно, в сельской местности эта традиция не прерывалась, она существует и поныне.

Народные традиции включали в себя укорененные в национальном сознании идеи, ценностные ориентации народа, свойственные ему переживания, характерный для конкретной общности образ мышления. Они воспитывали подрастающее поколение, передавали ему накопленные веками человеческие знания.

Песни, игры, головоломки представлялись на народных праздниках как показатель сплоченности людей, взаимосвязи по-

колений. Именно через обряды передавался значительный объем знаний о мире: о причинных зависимостях, свойствах природных явлений и др. У детей не было каких-то особых детских праздников, но они чувствовали общую праздничную атмосферу и веселились вместе со всеми.

Соблюдение традиций является одним из самых доступных средств духовно-нравственного воспитания ребенка, которое во все времена использовали и педагоги, и родители. Влияние традиций на духовно-нравственное развитие детей дошкольного возраста заключается в том, что в процессе дифференцирования представлений о добре и зле происходит формирование гуманных чувств, социальных эмоций, осуществляется последовательный переход от психофизиологического уровня их развития к социальному, что обеспечивает коррекцию отклонений в поведении ребенка.

Воспитание детей в духе народных традиций предоставляет значительные возможности для формирования собственной картины мира, расширения мировоззрения ребенка, его опыта организации и саморегуляции своей деятельности; развивает эмпатию, помогает выработать способность управлять собственными действиями в соответствии с интересами других людей и требованиями социума.

Выполнение задачи сохранения и воссоздания традиций народов России в мировой истории — дело каждого нового поколения русских людей и особенно педагогов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сухова Е.И. Духовно-нравственное воспитание как основа формирования высших нравственных ценностей у учащихся // Известия АПСН XIV: Культура речи и проблемы нравственного воспитания молодежи: Мат-лы науч.-практ. конф. (16—17 апреля 2010 г.). М., 2010.

2. Сухова Е.И., Зубенко Н.Ю. Роль народной культуры как ценности российского менталитета в системе образования // Вестн. Московского городского пед. ун-та. Сер. «Педагогика и психология». 2013. № 1.

REFERENCES

1. Sukhova, E.I. Dukhovno-nravstvennoye vospitaniye kak osnova formirovaniya vysshikh нравstvennykh tsennostey u uchashchikhsya [Spiritual and moral upbringing as a basis for developing the highest moral values of students]// Izvestiya APSN XIV: Kultura rechi i problem нравstvennogo vospitaniya molodezhy [Culture of speech and problems of moral upbringing of young people: Proceedings of research and practical conference (April 16—17, 2010). Moscow, 2010. (In Russian).
2. Sukhova, E.I., Zoubenko, N.Yu. Tol kultury kak tsennosti rossijskogo mentaliteta v sisteme obrazovaniya [The role of national folk culture as the value of Russian mentality in the education system]// Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. "Pedagogika i psikhologiya". 2013. № 1. (In Russian).

E.I.Sukhova
N.Yu.Zoubenko
 Moscow, Russia

SPIRITUAL AND MORAL UPBRINGING OF PRESCHOOL CHILDREN IN THE CONTEXT OF CULTURAL TRADITIONS OF PEOPLES OF RUSSIA

Abstract. This study is devoted to the issue of spiritual and moral upbringing of preschool children as the most relevant trend of the Russian state policy. Moral priorities and social values are gained through historical experience of several generations and are reflected in family, cultural, social, historical and religious traditions.

Spiritual and moral upbringing of children, i.e. their social awareness, spiritual and moral formation, is a complex process. It is impossible to approach this issue without coordinating the activities of all stakeholders involved in the educational process.

The fundamentals of spiritual and moral culture of an individual are developed during preschool age when a child interacts with the environment relying on his or her natural need in perception, experience, assessment, and understanding.

However, some children and parents reject certain moral values that are common in our society. Significant interpenetration and interconnection of cultures increases the risk of upsetting the balance between the national and international, between *old* and *new* cultural components of a particular ethnic group. Therefore, it is crucially important to prevent the undesirable social and cultural imbalances in the socialization of children and youngsters and their separation from the national roots.

The authors differentiate between the concepts of *spirituality* and *tradition*. *Spirituality* is seen as the highest spiritual and moral qualities, values and achievements, whereas *tradition* includes the rules and standards of human life, handed down from generation to generation and influenced by moral principles.

As they grow, children, especially during the pre-school age, try on different social roles, each of them allowing children to prepare for various duties and activities in the surrounding world. Each social role played by children is important for shaping their future community life and development of moral qualities, such as justice, kindness, tenderness, care, etc.

As a result, children start to act not because they want to get approval of adults, but because they think it is important and essential to observe certain standards of conduct.

The study presents some essential traditions fostering the spiritual and moral upbringing of children, such as folk games, Russian folk tales, songs, Russian folk dolls.

Raising children in the spirit of national traditions allows educators and parents to develop children's worldview, broaden their outlook and experience, develop empathy, and support self-control with an account for the interests of other people and social demands.

Key words: spirituality, spiritual and moral upbringing, tradition, fairy tale, folk doll.

About the author: Elena Ivanovna Sukhova¹, Doctor of Pedagogy, Professor at the Department of Pre-school Education; Natalia Yurievna Zoubenko², Candidate of Pedagogy, doctoral student at the Department of Theory and History of Pedagogy.

Place of employment: Moscow City Pedagogical University.

УДК 37.048.2

А.А.Стерхов

Сургут, Россия

К ВОПРОСУ ОБ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРАВОСЛАВНЫХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Аннотация. В статье предлагается оптимальный в условиях общеобразовательного учреждения вариант интеграции обучающихся в учебно-исследовательскую деятельность. Это связано с актуальной необходимостью в современном образовательном процессе использования в обучении методов и приемов, способствующих формированию умения не только самостоятельно добывать новые знания, нужную информацию, но и выдвигать гипотезы, исследовать материал, делать научные выводы, т.е. развивать научную компетентность обучающихся. Для обеспечения саморазвития и творческой активности учащихся необходим поиск новых форм и методов обучения нужным компетентностям. В основной школе с переходом на ФГОС основного общего образования данную проблему решают через организацию учебно-исследовательской и проектной деятельности. Научный уровень овладения историческими и обществоведческими знаниями, их трансляция в устных и печатных выступлениях важны еще и потому, что активно способствуют культурной и гражданской самоидентификации учащихся, объективной оценке деятельности различных социальных групп. Разработаны развивающие научную компетентность обучающихся методы и технологии достижения поставленных задач в образовательном процессе, условия для развития позитивной мотивации обучающихся, система заданий для самостоятельной работы, тематика исследований на федеральном и региональном уровнях, потенциальный итоговый продукт, программа учебного курса, призванная стимулировать развитие научной компетентности учащихся, рассчитанная на один год. Программа, призванная способствовать формированию интеллектуальной и творческой личности юного гражданина нашей страны, учитывает как общие особенности образовательной среды конкретного учреждения, так и индивидуальные особенности одаренных обучающихся.

Ключевые слова: учебно-исследовательская работа, проектная деятельность, школьное научное общество, научный сборник, научно-практическая конференция.

Сведения об авторе: Стерхов Алексей Алексеевич, учитель истории и обществознания.

Место работы: Гимназия во имя Святителя Николая Чудотворца.

Контактная информация: 628400, г. Сургут, ул. Мелик-Карамова, 76/2, тел.: 9825014724, e-mail: sterkhov1979@mail.ru

В настоящее время все более актуальным в образовательном процессе становится использование в обучении методов и приемов, которые формируют умения не только самостоятельно добывать новые знания, необходимую информацию, но и выдвигать гипотезы, исследовать материал, делать научные выводы, т.е. развивают научную компетентность обучающихся.

В статье 66 (п. 3) Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ прямо указано на необходимость овладения основами наук и умственным трудом [3. С. 7]. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования выдвигает

требование к общественным дисциплинам обеспечить «освоение приемов работы с социально значимой информацией, ее осмысление; развитие способностей обучающихся делать необходимые выводы и давать обоснованные оценки социальным событиям и процессам» [2. С. 12]. Согласно с вышеуказанными документами Стратегия развития образования ХМАО—Югры до 2020 года уделяет значительное внимание формированию в округе собственного интеллектуального и творческого потенциала [1. С. 18].

Таким образом, для обеспечения саморазвития и творческой активности учащихся необходим поиск новых форм и методов

обучения нужным компетентностям. В основной школе с переходом на ФГОС основного общего образования данную проблему решают через организацию учебно-исследовательской и проектной деятельности.

Основной формой обучения является урок. Однако в рамках урока нет объективной возможности построить систему учебно-исследовательской работы одаренных учащихся. Компенсировать нехватку учебного времени позволит курс «Мир науки в школе». Система дополнительных занятий дает возможность обучающимся овладевать теоретическими и практическими навыками научного познания, осваивать современную методологию, представлять результаты своих исследований на площадках различного уровня: от институциональных до международных (школьных и вузовских) научно-практических конференциях. Умение составлять проекты, анализировать имеющуюся и создавать новую информацию является неотъемлемой чертой социализации обучающегося, поможет с определением будущей профессии и станет важной ступенью при вхождении во взрослую жизнь.

Научный уровень овладения историческими и обществоведческими знаниями, их трансляция в устных и печатных выступлениях важны еще и потому, что активно способствуют культурной и гражданской самоидентификации учащихся, объективной оценке деятельности различных социальных групп. В качестве примера следует привести события 2014—15 гг. на Украине, где политическая элита в лице П.Порошенко, А.Яценюка и других, пришедшая в официальную власть преступным путем, стремится исказить историю, вырвав из нее страницы, связанные с братской общностью украинского и русского народов. На данный факт не раз обращал внимание президент РФ В.В.Путин. Таким образом, данный учебный курс призван способствовать формированию интеллектуальной

и творческой личности юного гражданина нашей страны.

Базовая цель: способствовать становлению индивидуальной образовательной траектории обучающихся путем интеграции в образовательный процесс учебно-исследовательской и проектной деятельности.

Задачи:

Обучающие:

- развитие интереса к научной деятельности как способу познания окружающего мира;
- приобретение знаний, умений, навыков научной деятельности;
- пробуждение потребности у учащихся к самостоятельной работе над информацией;
- развитие мотивации к изучению истории и современного социума;
- обогащение словарного запаса научной терминологией;
- совершенствование общего языкового и мыслительного развития учащихся;
- углубление и расширение знаний и представлений об учебно-исследовательской и проектной деятельности.

Воспитывающие:

- воспитание культуры молодого ученого;
- формирование у учащихся разносторонних интересов.

Развивающие:

- развитие креативного мышления и творческого подхода;
- приобщение школьников к самостоятельной исследовательской работе;
- развитие умений пользоваться различными источниками;
- обучение организации личной и коллективной деятельности в работе с научной литературой.

Методы и технологии достижения цели:

- система индивидуальных консультаций с обучающимися с учетом личностных особенностей каждого в работе над проектом;

- предоставление своевременной и полной информации об актуальных темах исследования;

- обеспечение учащимся доступа к историческим текстовым, электронным, аудио- и видеисточникам на различных формах носителей;

- ведение портфолио индивидуальных достижений обучающихся (в виде дипломов, сертификатов, свидетельств участников конференций различного уровня, опубликованных работ);

- обеспечение участия в научно-практических мероприятиях различных уровней путем постоянных контактов с вузами, информационно-методическим центром, государственными, муниципальными и общественными учреждениями науки и культуры.

Условия развития позитивной мотивации обучающихся.

Для создания эмоционально положительного отношения к исследовательской деятельности и развития мотивации учащихся необходимо соблюдение следующих психолого-педагогических принципов: приоритета духовных ценностей и уважения к внутреннему миру каждого обучающегося; единства образовательного и воспитательного процесса; создание ситуации успеха и радости каждому реализованному проекту и общественному признанию обучающихся; формирование отношения к временным неудачам как к ступени достижения успеха. Отрицательного результата не бывает — есть поиск нового пути решения научной проблемы.

Особенности образовательной среды.

При составлении программы учебно-исследовательской работы в православной гимназии следует учитывать специфику ее образовательной среды. В сферу научных интересов одаренного православного школьника входит прежде всего история русской христианской цивилизации, Русской православной церкви, духовной куль-

туры, христианской религиозной философии и нравственности, подвига русского народа на полях сражений, примеры жертвенности и патриотизма героев отечественной истории, психология православной семьи и другие темы, изучение которых было бы затруднительно представителям иных социальных групп. С опорой на данное своеобразие составлены темы для самостоятельной работы учащихся.

Задания для самостоятельной учебно-исследовательской работы обучающихся.

Темы исследований федерального уровня:

«Крым — наш!»

«Князь Владимир: цивилизационный выбор Руси»

«Наш ответ санкциям против России»

«Русская весна 2014 г. на юго-востоке Украины»

«Герои Донбасса»

Темы исследований местного уровня:

«История православной гимназии в г.Сургуте»

«Воскресные школы Сургута»

«История Преображенского храма»

«Мир православной семьи: опыт социологического исследования»

«Духовно-нравственное воспитание в православной гимназии»

Итоговый продукт:

Издание учебно-методического пособия по включению учащихся в учебно-исследовательскую работу и технологиям их сопровождения.

Подборка материалов для пополнения Музея истории гимназии.

Подборка материалов к выпуску юбилейного журнала гимназии в 2019 г.

Выступления на конференции научного общества гимназии.

Выступления на международных и всероссийских научно-практических конференциях с публикациями работ в сборниках тезисов (на базе вузов).

Участие в школьных конференциях Малой академии наук в Обнинске в рамках проекта «Познание и творчество»: «Шаги в науку» и «Юность, наука, культура», а также в конкурсе проектов «Созидание и творчество».

Публикация лучших работ в рецензированном сборнике гимназии «Образование и наука» (выпуск 2 и последующие).

Тематическое планирование, созданное с учетом возрастных и индивидуально-личностных особенностей обучающихся.

№	Тема занятия	Кол-во часов	Форма занятия	Личностные результаты	Метапредметные результаты
1	Вводный урок. Наука в жизни учащегося	1	Лекция Беседа	Самоопределение личной роли в общем деле — работе. Использование информации для индивидуального успеха. Ориентация на понимание причин успеха	Планирование своих действий в соответствии с поставленной задачей, условиями ее реализации
2	Актуальность научного исследования	1	Теория Практика		
3	Постановка цели и задач исследования	1	Беседа Презентация		
4	Предмет и объект исследования	1	Беседа	Способность к самооценке на основе критериев успешной деятельности	Осознание значимости работы
5—6	Методология научного исследования. Классификация методов	2	Теория Практика	Самостоятельная организация поиска информации, необходимой для выполнения проекта	Освоение использованной информации
7	Требования к научной статье: оформление, аннотация, ключевые слова	1	Беседа Практика		Освоение использованной информации
8	Исторические источники	1	Теория Практика	Самостоятельная организация поиска информации, необходимой для выполнения проекта	Осознание значимости работы
9—10	Поиск и оформление списка литературы в соответствии с ГОСТами	2	Теория Практика		Самостоятельное нахождение оптимального решения учебной задачи
11	Исторические науки. Обществоведческие науки	1	Лекция		
12	Составление кратких тезисов к исследованию	1	Семинар	Самоопределение личной роли в общем деле — работе	Выполнение учебных действий в письменной форме
13	Критерии самооценки исследования	1	Теория Практика		
14—15	Юбилейный журнал гимназии	2	Семинар	Использование информации для достижения индивидуального успеха	Самостоятельная адекватная оценка правильности выполнения действий и внесение

16—17	Музей гимназии	2	Экскурсия	Ориентация на понимание результатов исследования	необходимых корректив
18	Научный сборник гимназии «Образование и наука»	1	Презентация	Самостоятельная организация поиска информации, необходимой для выполнения проекта	Освоение использованной информации
19—20	Школьный проект: структура и содержание	2	Теория Практика		
21	Научное общество гимназии: требования к проекту	1	Теория Практика		Самостоятельное нахождение оптимального решения учебной задачи
22—23	Научное общество гимназии: подготовка к участию в конференции	2	Семинар	Самостоятельная организация поиска информации, необходимой для выполнения проекта	Самостоятельная адекватная оценка правильности выполнения действий и внесение необходимых корректив
24—25	Городская конференция «Шаг в будущее»	2	Теория Практика	Навыки в использовании информации	
26—27	Всероссийский проект «Познание и творчество»	2	Презентация Практика	Самостоятельная организация поиска информации, необходимой для выполнения проекта	Самостоятельное нахождение оптимального решения учебной задачи
28—29	Конференции проекта «Познание и творчество»: «Шаги в науку», «Юность, наука, культура»	2	Презентация Практика		
30—31	Проектная деятельность «Созидание и творчество»	2	Презентация Практика		
32—33	Научно-практические конференции вузов: международные, всероссийские, региональные	2	Лекция	Освоение алгоритма поиска, умение использовать знания в практической деятельности	Самостоятельное нахождение оптимального решения учебной задачи
34	Научные журналы	1	Лекция		
35	Итоговое занятие	1	Презентация проектов	Самостоятельная организация поиска информации, необходимой для выполнения проекта	Самостоятельная адекватная оценка правильности выполнения действий и внесение необходимых корректив

Данную программу, призванную стимулировать развитие научной компетентности учащихся, необходимо реализовать в 6-м

классе, когда закладываются основы обществоведческих знаний и впервые изучается как отдельный предмет история России.

Наиболее эффективным будет распределение учебной нагрузки из расчета 1 час в неделю в течение всего учебного года. В дальнейшем, при переходе обучающихся в следующий класс, целесообразно продолжение консультативных занятий в указанных выше рамках, но при этом нужно способствовать углублению уже приобретенных знаний и универсальных учебных действий, направлять их на достижение результатов в практической деятельности. Таким образом, те учащиеся, которые сознательно поставят перед собой цель получения высшего образования, к моменту перехода на ступень среднего общего образования в совершенстве овладеют навыками научной деятельности в различных ее составляющих. Написание научной статьи в полном соответствии с требованиями к ней, публикации в коллективных сборниках научных трудов и материалах конференций, участие в самих конференциях различного уровня, вплоть до международных, непрерывное самообразование должно стать неотъемлемой частью жизни обучающегося (а впоследствии — студента).

Постиндустриальное общество с его колоссальными потоками информации требу-

ет совершенных умений ее обрабатывать, пользоваться ей и создавать ее на основе собственных исследований. Успешная социализация, становление юного гражданина с активной жизненной позицией, полезного государству и обществу, невозможна без высокого уровня образованности, а достижение такого уровня невозможно без фундаментальных научных знаний. Бакалавриат не может восприниматься успешным молодым человеком как конечная ступень обучения, это лишь первый шаг к получению академической степени магистра, дающей возможность карьерного роста, а в дальнейшем, вероятно, и поступления в аспирантуру с целью приобретения ученой степени. Следует помнить, что в современном обществе, стратифицированном по принципу доходности, профессионализма, уровня власти, важнейшим социальным лифтом является именно образование, и уделять ему первостепенное внимание необходимо уже в общеобразовательном учреждении (школе, гимназии, лицее), чтобы при переходе в вуз был заложен прочнейший фундамент высококлассного специалиста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Приложение к распоряжению Правительства Ханты-Мансийского автономного округа — Югры № 91-РП «Стратегия развития образования в Ханты-Мансийском автономном округе — Югре до 2020 года».
2. Федеральный государственный стандарт основного общего образования. URL: http://минобрнауки.рф/документы/938/файл/749/10.12.17-Приказ_1897.pdf.
3. Федеральный закон Российской Федерации № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_173432.

REFERENCES

1. Appendix to the Order of the Government of the Khanty-Mansiysk Autonomous District - Yugra № 91-рр “Strategy for the Development of Education in the Khanty-Mansiysk Autonomous District — Yugra up to 2020”. (In Russian).
2. Federal State Standard of General Education. URL: http://минобрнауки.рф/документы/938/файл/749/10.12.17-Приказ_1897.pdf. (In Russian).
3. Federal Law № 273-FZ “On Education in the Russian Federation”. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_173432. (In Russian).

A.A.Sterkhov
Surgut, Russia

LEARNING AND RESEARCH ACTIVITIES OF STUDENTS IN ORTHODOX EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Abstract. The paper suggests an optimal option of integrating the students into the learning and research activity. Nowadays, the educational methods and techniques contributing to self-study, independent search for information, ability to produce new knowledge, hypothesize, research, make conclusions, i.e. contributing to research competences of students have become more relevant in the educational process. To ensure self-development and creative work of students, it is necessary to look for new educational forms and methods. After introducing the new Federal State Educational Standards, general schools have solved this goal by organizing learning, research and design activities for students. The scientific level of mastering the historical and social knowledge and their manifestation in their oral and written reports are important because it promotes cultural and civic identity of students and objective assessment of different social groups. The author has developed the methods and techniques of achieving the goals of the educational process by promoting research competence of students and conditions for the development of their positive motivation for study. Moreover, the paper describes a system of self-study tasks, topics for local and national research, a potential final product, and one-year program curriculum designed to encourage the development of research competence of students. The program is designed to foster intellectual and creative personality of young Russian citizens with an account for common characteristics of the educational environment in specific institutions and individual features of gifted students.

Key words: learning and research work, design activity, school research community, book of research works, research and practical conference.

About the author: Alexei Alexeevich Sterkhov, a teacher of history and social science.

Place of employment: Gymnasium of St. Nicholas the Wonderworker.

УДК 37.017.93

Г.Н.Артемьева
Нижевартовск, Россия

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ВОСКРЕСНОЙ ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. Одной из актуальных проблем, связанных с возрождением духовности, сохранением национально-нравственных и культурных традиций российского народа, является духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения. Духовность и нравственность являются общечеловеческими ценностями, без которых невозможно развитие цивилизованного общества. В настоящее время, период поиска путей духовного возрождения России, особенно актуально обращение к православной воспитательной традиции. Православный аспект духовно-нравственного развития и воспитания, наряду со светским, затрагивается в работах многих ученых и трудах святых отцов и учителей Церкви.

В нашей стране традиционно главным институтом воспитания является семья. Родители несут ответственность перед обществом за организацию системы условий, обеспечивающих оптимальные возможности духовно-нравственного воспитания ребенка. Как социальный институт семья в последние десятилетия претерпевает серьезные изменения, которые приводят к усложнению межличностных отношений, снижению духовного и физического здоровья членов семьи, утрате семейных ценностей.

Одним из факторов, воспитательный потенциал которых в меньшей степени подвержен принципиальным изменениям, является православная традиция духовно-нравственного становления детей в воскресных школах. Православное воспитание направлено на создание условий, способствующих рождению духовной жизни и ее развитию в человеке.

В статье раскрываются условия организации взаимодействия семьи и воскресной школы как структурной единицы Русской православной церкви в процессе духовно-нравственного воспитания обучающихся. Воскресная школа как образовательная организация во взаимодействии с семьей выполняет ряд важнейших функций: развивает воспитательные возможности семьи, осуществляя педагогическое просвещение в традициях православной культуры; вовлекает родителей в совместную с детьми деятельность; корректирует процесс воспитания в семьях отдельных учащихся.

В статье описан опыт организации взаимодействия семей обучающихся и преподавателей воскресной школы Храма Рождества Христова в городе Нижневартовске. Для многих воспитанников начальной воскресной школы и членов их семей процесс обучения является периодом развернутой ориентировки в системе христианской жизни, начиная с самых простых понятий и положений православной веры. За два десятка лет своего существования воскресная школа из традиционной детской постепенно преобразуется в школу семейную. В статье описан опыт работы с родителями воспитанников: беседы преподавателей и священников о духовно-нравственном потенциале семьи; организация совместных учебных занятий; общее домашнее чтение; участие в конференциях с рассказами о летних совместных экскурсионных и паломнических поездках, участие в организации традиционных церковных праздников; совместный труд и участие в конкурсах рисунков, поделок и сочинений для всего нижевартовского благочиния.

Ключевые слова: духовность, нравственность, духовно-нравственное воспитание, воскресная школа.

Сведения об авторе: Артемяева Галина Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии образования и развития.

Место работы: Нижневартовский государственный университет.

Контактная информация: 628600, г. Нижневартовск, ул. Ленина, 56, каб. 305, тел.: 9224240565, e-mail: artemyevagn@mail.ru

Актуальной проблемой, связанной с возрождением духовности, сохранением национально-нравственных и культурных традиций российского народа, является духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения. Федеральный государственный стандарт общего образования в соответствии с законом «Об образовании» (ст. 9, п. 6) определяет духовно-нравственное развитие, воспитание и социализацию обучающихся как задачи первостепенной важности.

Цели и задачи воспитания и социализации обучающихся, система базовых национальных ценностей, лежащая в основе учебно-воспитательного процесса, основные формы и методы духовно-нравственного развития гражданина России в процессе урочной, внеурочной и внешкольной деятельности, в партнерских отношениях с семьей, институтами гражданского общества и конфессиями определены в «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» [2].

В нашей стране традиционно главным институтом воспитания является семья. Оп-

ределяющая роль семьи обусловлена глубоким влиянием на весь комплекс физической и духовной жизни ребенка. Семья является средой, в которой формируется целостный взгляд на мир, происходит осознание своего места в нем и осмысление своего права свободы выбора культурного наследия. Родители несут ответственность перед обществом за организацию системы условий, обеспечивающих оптимальные возможности духовно-нравственного воспитания ребенка. В последние десятилетия семья как социальный институт претерпела серьезные изменения, обуславливающие частичную утрату семейных традиционных ценностей, упадок нравственных принципов, снижение патриотических чувств, утерю своих традиционных духовно-нравственных истоков.

Вместе с тем, существует ряд факторов, воспитательный потенциал которых в меньшей степени подвержен принципиальным изменениям. К таковым можно отнести возрождаемые сегодня православные традиции духовно-нравственного становления детей в воскресных школах.

Проблемы духовно-нравственного воспитания в православных традициях рассмотрены в трудах ученых, педагогов и психологов прошлых лет: Н.А.Бердяева, архимандрита Киприана (в миру К.Э.Керна), В.В.Зеньковского, И.А.Ильина, В.Н.Лосского, Н.И.Пирогова, С.А.Рачинского, К.Д.Ушинского, В.И.Несмелова, священника П.А.Флоренского.

В настоящее время православный аспект духовно-нравственного развития и воспитания, наряду со светским, затрагивается в трудах современных ученых: В.А.Беляевой, архимандрита Платона (Игумнова), игумена Георгия (Шестуна), протоиерея Виктора Дорофеева, а также Л.П.Гладких, В.В.Игнатовой, С.С.Куломзиной, С.Г.Макеевой, В.М.Меньшикова, И.В.Метлика, Т.И.Петраковой, Т.В.Скляровой, И.А.Соловцовой, В.Ю.Троицкого и др.

Духовность и нравственность являются общечеловеческими ценностями, без которых невозможно развитие цивилизованного общества. «Духовность и нравственность — важнейшие, базисные характеристики личности. Духовность определяется как устремленность личности к избранным целям, ценностная характеристика сознания. Нравственность представляет собой совокупность общих принципов поведения людей по отношению друг к другу и обществу. В сочетании они составляют основу личности, где духовность — вектор ее движения (самовоспитания, самообразования, саморазвития), она является основой нравственности» [4].

Особенности духовного становления ребенка рассмотрены в творениях святителя Филарета, митрополита Московского, епископа Феофана, Вышенского Затворника, святого праведного Иоанна Кронштадтского, архиепископа Фаддея (Успенского).

Известный святой подвижник Глинской пустыни Порфирий в своих трудах содержательно раскрывает цель духовного воспитания: «Богатые средства воспитания должны

противодействовать растлению человеческой природы, искоренять недостатки, облагораживать нравы и чувства, пробуждать силы духа настолько, насколько это требуется для служения государству и обществу. Прямая цель воспитания — научить воспитуемого не только знать нравственные нормы, но исполнять их постоянно в своей жизни».

Протоирей Виктор Дорофеев, обобщая опыт работы воскресных школ Московской епархии, определил цель их деятельности как духовно нравственное воспитание или воцерковление учащихся, ведущее к духовному становлению. «Одно из основных положений православия — это существование в человеке бессмертной составляющей — души. Она может быть в различном состоянии — здоровой, наполненной жертвенной любовью к людям и всему миру, полной энергии, жажды жизни, деятельности, направленной ко благу. Душа может быть и бессильной, изъеденной пороком, наполненной озлобленностью и унынием. Это — два противоположных полюса состояния души. Человек, в зависимости от своей духовной направленности, приближается либо к одному, либо к другому полюсу. Очевидно, что состояние души влияет на земную жизнь человека, его социальное поведение, отношение к миру, физическое здоровье и т.д. Достигается чистота, одухотворенность души посредством жизни в рамках духовных законов, положенных Богом в основу мироздания, что позволяет человеку не ранить свою душу. Кроме этого, через молитву, добродетель, участие в таинствах, богослужениях человек приобщается Божественной энергии — благодати Святого Духа, действием которой очищаются, одухотворяются, просветляются душа и совесть, возвращаются высшие нравственные качества. Преподобный Серафим Саровский, будучи одним из таких духовных светочей, по этому поводу говорил: “Стяжи дух мирен — и тысячи вокруг тебя спасутся”» [5].

Православное воспитание основывается на том, что изначальная духовность человека сама по себе не может удержать человека от отрицания нравственного закона и следования своей греховной воле. Духовность как потенциальная возможность нравственного совершенствования человека обретает силу через стяжание Божьей благодати в церковной жизни. Духовным можно назвать человека, в котором действием Божественной благодати душа достигла достаточной чистоты и силы.

С позиций православия, нравственные качества, которые педагоги и родители воспитывают в ребенке, изначально в нем заложены, при этом основная цель воспитателей — раскрыть эти качества.

Термин «воспитание» понимается, как «питать» и имеет значение «вскармливать», «вращивать» [3].

Православное воспитание направлено на создание условий, способствующих рождению духовной жизни и ее развитию в человеке.

Сложившаяся ситуация требует осознания традиционных основ бытия народа, общества и государства, религиозных основ нашего быта и культуры. Семья после многих десятилетий атеизма не в состоянии справиться с задачей сохранения и передачи этих основ. Традиции семейного христианского воспитания, обеспечивающего преемственность поколений, могут быть реализованы в воскресных школах, возникающих при приходах. Воскресная школа как образовательная организация выполняет ряд важнейших функций во взаимодействии с семьей: развивает воспитательные возможности семьи, осуществляя педагогическое просвещение в традициях православной культуры; вовлекает родителей в совместную с детьми деятельность; корректирует процесс воспитания в семьях отдельных учащихся.

Воскресная школа при Храме Рождества Христова в городе Нижневартовске была образована в 1991 г. Два десятка лет своего

существования она знакомит воспитанников с правилами и обычаями православной веры. Образовательный процесс в воскресной школе строится на основе учебных программ, рекомендованных Координационным советом по взаимодействию Министерства образования Российской Федерации и Московской патриархии Русской православной церкви. Главная задача преподавателей — познакомить детей с жизнью в свете христианского Предания: сформировать представление о мире, о Боге, о человеке, о свободе выбора и ответственности человека за свои поступки; раскрыть многообразие жизни; ввести детей в духовную проблематику; объяснить основные догматические положения православной церкви, связав их с каждодневной жизнью ребенка. Являясь носителями традиционных духовных и культурных ценностей, преподаватели воскресной школы обеспечивают преемственность в изучении предметов духовно-нравственного содержания.

Для воспитанников начальной воскресной школы процесс обучения является периодом развернутой ориентировки в системе христианской жизни, начиная с самых простых понятий и положений православной веры. Учебные занятия проводятся в доступной, чаще игровой форме.

Школьники изучают духовные дисциплины, учатся молитве, церковному чтению, хоровому пению, творческому труду, овладевают практическим опытом христианского «доброделания» — участвуют в богослужениях, церковных таинствах и социальной деятельности прихода.

Большая работа проводится с родителями воспитанников: оказывается помощь в христианском воспитании детей и укреплении семьи. Систематически проводятся беседы преподавателей и священников о духовно-нравственном потенциале семьи.

Для первоклассников воскресная школа из традиционной детской постепенно

преобразуется в школу семейную: родители, бабушки и дедушки, сестры и братья имеют возможность не только присутствовать на занятиях, но и работать совместно с детьми. Начиная с первых уроков в школе педагоги разъясняют ученикам и их родителям, что в каждой семье, по замыслу Божию, на основе любви друг к другу должна поддерживаться атмосфера душевного тепла, духовного единства и сопричастности членов семьи. Основная цель совместных занятий для детей направлена на формирование ясного понимания заповеди о почитании своих родителей и необходимости послушания. Основная цель для родителей — осознание своей ответственности за духовное воспитание детей на основе христианского брака, о необходимости становления семьи как «домашней церкви».

Преподавателями воскресной школы ведется активная работа по вовлечению родителей в совместную с детьми деятельность: общее домашнее чтение, участие в конференциях с выступлениями о летних совместных экскурсионных и паломнических поездках, совместный труд и участие в конкурсах рисунков, поделок и сочинений для всего нижевартовского благочиния.

Практическая работа воскресной школы показала, что действенной формой скрепления внутрисемейных взаимоотношений является организация традиционных церковных праздников. В течение учебного года преподаватели, дети и их родители со-

вместно готовят и проводят праздники, посвященные Рождеству Христову, Светлому Христову Воскресению (Пасхе), историческим событиям, связанным с памятными датами. К участию в праздничных торжествах приглашаются священники и прихожане храма. Принимая участие в разнообразных видах деятельности, члены семей получают возможность свободно общаться и взаимодействовать друг с другом.

Ежегодно воспитанники воскресной школы совместно с обучающимися негосударственного образовательного учреждения «Нижевартовская православная гимназия» выступают с рождественскими и пасхальными спектаклями: во Дворце Искусств перед жителями города, в центре социальной помощи семье и детям, перед учащимися школ, ветеранами, в доме престарелых.

Воскресная школа, помимо основных ее образовательных функций, помогает обучающимся и их родителям органически влиться в общину при храме, обрести круг духовного общения.

Создание особой духовной атмосферы и уклада школьной жизни в тесном взаимодействии с семьей воспитанников, общественными и религиозными организациями, учреждениями культуры и дополнительного образования способствует духовно-нравственному воспитанию обучающихся начальной воскресной школы при Храме Рождества Христова в городе Нижевартовске.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вопросы православной педагогики / Общ. ред. свящ. А.Владимирова. М., 1992. Вып. 1.
2. Духовно-нравственное воспитание младших школьников в свете ФГОС второго поколения: Методические рекомендации. Белгород, 2013. Ч. 3.
3. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М., 1993.
4. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М.Бим-Бад. М., 2002.
5. Протоиерей Виктор Дорощев. Опыт работы воскресных школ Московской епархии. URL: www.mepar.ru/library/vedomosti/57/1045.

REFERENCES

1. Voprosy pravoslavnoy pedagogiki [Issues of Orthodox pedagogy]/ Edited by Fr. A. Vladimirov. Moscow, 1992. Vol. 1. (In Russian).
2. Dukhovno-nravstvennoye vospitaniye mladshykh shkolnikov v svete FGOS vtorogo pokoleniya [Spiritual and moral upbringing of younger schoolchildren in the light of the second generation of the Federal State Educational Standards: Guidelines]. Belgorod, 2013. Part 3. (In Russian).
3. Zenkovsky, V.V. Problemy vospitaniya v svete khristianskoy antropologii [Problems of upbringing in the light of Christian anthropology]. Moscow, 1993. (In Russian).
4. Pedagogichesky entsiklopedichesky slovar [Pedagogical encyclopaedic dictionary] / Edited by B.M. Bim-Bad. Moscow, 2002. (In Russian).
5. Archpriest Viktor Dorofeev. Opyt raboty voskresnykh shkol Moskovskoy eparkhii [Experience of Moscow Eparchy Sunday schools]. URL: <http://www.mepar.ru/library/vedomosti/57/1045>. (In Russian).

G.N.Artemieva
Nizhnevartovsk, Russia

INTERACTION BETWEEN FAMILIES AND SUNDAY SCHOOLS IN THE PROCESS OF MORAL UPBRINGING OF CHILDREN

Abstract. Moral upbringing of the younger generation is one of the topical issues associated with the revival of spirituality and preservation of the Russian national, moral and cultural traditions. Spirituality and morality are universal human values essential to the development of a civilized society. Currently, when Russian people are looking for the ways of spiritual renewal, Orthodox educational tradition is especially relevant. Orthodox spiritual and moral education, along with the secular one, is a subject of many researches and works written by scientists, holy fathers and teachers of the Church.

In Russian tradition, family is the main educational institution. Parents are responsible to society for creating the conditions and providing the best opportunities for spiritual and moral upbringing of children. However, nowadays family is undergoing major changes: interpersonal relations are becoming more complicated, mental and physical health of family members decreases, and family values are lost.

Orthodox spiritual and moral upbringing of children in Sunday schools is less subject to fundamental changes. Orthodox education is aimed at creating conditions to support the development of person's spiritual life.

This paper considers the conditions of interaction between families and Sunday schools, the latter being a structural unit of the Russian Orthodox Church, in the process of spiritual and moral upbringing of children. Interacting with families, Sunday schools perform a number of important functions: developing family's educational opportunities, providing pedagogical instruction within Orthodox traditions, involving parents in joint activities with children, and correcting the educational process in individual families.

The paper describes the interaction between families and the Sunday School in the Church of the Nativity of Christ in Nizhnevartovsk. Many students starting a Sunday School perceive the learning process as an orientation period. Here children learn basic concepts and principles of Christian life and Orthodox Church. The Sunday School in Nizhnevartovsk was founded twenty years ago, and now it is gradually turning from a traditional children's school into a family school. Here we describe the experience this Sunday School gained in working with families, such as discussions of family's spiritual and moral potential initiated by school teachers and priests, joint training sessions, joint home reading, conferences reports on local summer excursions and pilgrimages, participation in traditional religious holidays and festivals, joint work in drawing and craft competitions in Nizhnevartovsk district.

Key words: spirituality, spiritual and moral upbringing, Sunday School.

About the author: Galina Nickolaevna Artemyeva, Candidate of History, Assistant Professor at the Department of Education and Development Psychology.

Place of employment: Nizhnevartovsk State University.

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

УДК 37.012

*Е.В.Гончарова**И.С.Телегина**Нижевартовск, Россия*

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ПРИРОДОЙ

Аннотация. Статья посвящена феномену развития детской креативности средствами природы. Авторы доказывают актуальность исследуемой проблемы, опираясь на ретроспективу взглядов педагогов прошлого, ФГОС дошкольного образования. Одним из средств развития креативности детей дошкольного возраста является природа. Предметы природы, их динамика эмоционально воздействует на детей, вызывает у них радость, восторг, удивление, совершенствуя тем самым эстетические чувства, креативность. Авторы понимают креативность как сложное, многоуровневое, интегральное образование, сущностной характеристикой которого является общая универсальная способность к творчеству. Структура креативности включает познавательно-креативный, познавательно-интеллектуальный и творческий компоненты. Критериями познавательно-креативного компонента являются воображение и эмоциональная развитость; познавательно-интеллектуального компонента — вербальный интеллект, познавательная активность, способность к прогнозированию, креативное мышление; критериями творческого компонента — творческое восприятие, творческий продукт. Для развития каждого компонента креативности детей дошкольного возраста предлагаются методы: метод фокальных объектов, моделирования, метод гирлянд и ассоциаций. Развитие креативности детей представляет собой целенаправленный процесс, в ходе которого решается ряд частных педагогических задач, направленных на достижение конечной цели. В результате проведенной работы мы установили, что активизировался внутренний творческий потенциал ребенка, было снято эмоциональное напряжение.

Ключевые слова: креативность, познавательно-креативный компонент, познавательно-интеллектуальный компонент, творческий компонент, метод фокальных объектов, моделирование, метод гирлянд и ассоциаций.

Сведения об авторах: Гончарова Елена Викторовна, доктор педагогических наук, профессор кафедры методик дошкольного и начального образования, Телегина Ия Степановна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры методик дошкольного и начального образования.

Место работы: Нижевартовский государственный университет.

Контактная информация: 628624, г. Нижевартовск, ул. Ленина, д. 56, каб. 305, тел.: 3466451042, e-mail: iya-s@mail.ru; mdinonvgu@mail.ru

Развитие творческих способностей, креативности детей дошкольного возраста является одной из главных задач, определяемых действующим Федеральным государственным стандартом дошкольного образования. Одним из средств формирования креативности детей является природа. В XXI в. актуализируется проблема экологического образования подрастающего поколения. Однако в современном экологическом образовании детей больший акцент ставится на вы-

работку у них экологически правильного поведения в природе, формирование гуманного отношения к ее объектам на основе знаний особенностей и потребностей живых организмов. Меньшее внимание обращается на эстетическую сторону окружающей нас природы, хотя непосредственное восприятие предметов природы, их динамика эмоционально воздействует на детей, вызывает у них радость, восторг, удивление, совершенствуя тем самым эстетические

чувства. Не случайно педагоги Я.А.Коменский, Ж.Ж.Руссо, И.Г.Песталоцци, Л.Н.Толстой, К.Д.Ушинский, В.А.Сухомлинский и другие раскрывали в своих трудах значение природы как воспитательного фактора. Так, К.Д.Ушинский считал красоту природы могучим агентом в воспитании человека, и самое заботливое воспитание без этого элемента, по его мнению, отличается сухостью, односторонностью, неприятной искусственностью, душной атмосферой закрытых домов. «Зовите меня варваром в педагогике,— указывал К.Д.Ушинский,— но я вынес из впечатлений моей жизни глубокое убеждение, что прекрасный ландшафт имеет такое огромное воспитательное влияние на развитие молодой души, с которым трудно соперничать влиянию педагога» [5. С. 287]. В.А.Сухомлинский подчеркивал возможность гармоничного развития личности ребенка в условиях максимального приближения к природе. «Красота сама собой влияет на Душу,— отмечал В.А.Сухомлинский,— и не требует разъяснения. Мы любимся цветком розы как бы единым целым, и красота была бы разрушена, если бы мы отрывали от цветка лепестки и анализировали, в чем сущность красоты» [4. С. 187].

Вопрос о соотношении творчества и экологического образования не получил еще достаточного изучения. Процесс развития экологической культуры становится стимулом для духовной практической деятельности, которая направлена в перспективе на гармонизацию отношений между обществом и природой. Дошкольный возраст является важным этапом в жизни ребенка. Именно в этом возрасте происходит физическое и умственное развитие, интенсивно формируются различные способности.

Исследования психологов Е.А.Аркина, Л.С.Выготского, В.Т.Кудрявцева и других показывают, что на этапе дошкольного детства особое значение имеет развитие разных форм познания окружающего мира и

восприятия, образного мышления, воображения. Умение видеть мир в его живых красках и образах является необходимой составной частью развития всякого творчества. Непосредственное восприятие предметов природы, их разнообразие, динамика эмоционально воздействует на детей, вызывает у них радость, восторг, удивление, совершенствуя тем самым эстетические чувства. В настоящее время исследования экологических проблем осуществляются в различных научных отраслях. Взаимодействие экологического и творческого воспитания в образовательном процессе рассматривают Н.А.Ветлугина, М.Б.Зацепина, Б.Т.Лихачев, Л.П.Печко, Т.С.Комарова и др.

Экологическое образование необходимо начинать с познания детьми красоты природы, оно должно нести не только научные знания об окружающем мире, но и быть эстетически окрашено, что способствует формированию у детей дошкольного возраста творческого восприятия окружающего мира. На основе эмоционально-положительного, творческого отношения к красоте окружающего мира, можно формировать основы знаний о единстве и разнообразии природы, динамике, целесообразности взаимоотношений между живыми существами в природе, помочь ребенку понять самооценку природы и месте человека в окружающем мире, показать их взаимозависимость, через природу развить креативность ребенка. Креативность представляет собой интегративное качество. Вопрос о ее компонентах остается до сих пор открытым, хотя в настоящий момент существует несколько гипотез, касающихся этой проблемы. Современный период жизни нашего общества требует от каждого человека проявления гибкости, оригинальности мышления, инициативы, способности продуцировать новые идеи, т.е. реализации креативного потенциала личности, что без экологически

направленного восприятия окружающей действительности сделать сложно.

Что же такое «творческие способности», или «креативность»? Термин «креативность» происходит от латинского слова «creatio», означающего «созидание». Американский психолог Э.Фромм предложил следующее определение креативности: «Это способность удивляться и познавать, умение нахо-

дить решение в нестандартных ситуациях, это нацеленность на открытие нового и способность к глубокому осознанию своего опыта» [6. С. 36].

Мы понимаем креативность как сложное, многоуровневое, интегральное образование, сущностной характеристикой которого является общая универсальная способность к творчеству.

Таблица 1

Структура креативности

Компоненты	Критерии	Показатели
Познавательно-креативный	Воображение	Обладает способностью предлагать много идей; проявлять желание выразить собственную оригинальность в видении мира; «ломать» привычные рамки накопленного опыта
	Эмоциональная развитость	Обладает способностью эмоционально регулировать собственное поведение, чувствовать оттенки эмоций (не только «весело», «грустно», а в широком диапазоне)
Познавательно-интеллектуальный	Вербальный интеллект	Имеет богатый лексический запас, обширный синонимический ряд, легко выражает свои мысли, оперирует сложными предложениями не только на бытовом, но и на абстрактном уровне
	Познавательная активность	Испытывает выраженную потребность получать новую информацию, задавать разноплановые вопросы, предложенные ответы подвергать сомнению и выносить свой вариант; умеет удивляться, делать открытия.
	Способность к прогнозированию	Предугадывает последствия действий до их осуществления. Делая обобщения, предлагает вариативный подход к решению задачи. Видит связь между целью и действиями
	Креативное мышление	Имеет развитую скорость и беглость мышления, пластичность и гибкость, оригинальность, разработанность. Обладает способностью видеть связь и сходные черты в предметах и явлениях, разрешать противоречия, видеть взаимосвязи в явлениях
Творческий	Творческое восприятие	Обладает способностью активизировать фантазию, умственную одаренность, самостоятельно обрабатывать полученные знания, преобразовывать их в более понятную и организованную форму, искать нужные аналогии
	Творческий продукт	Рисунок, рассказ, пантомима и т.д.

Развитие креативности детей представляет собой целенаправленный процесс, в ходе которого решается ряд частных педагогических задач, направленных на дости-

жение конечной цели. Мы использовали произвольное обучение детей в игровой форме. Оказывается, что ребенок запоминает гораздо больше слов, когда это нужно

в соответствии с ролью, которую он выполняет, чем когда от него требуют запоминания слов, эпитетов.

Гуляя с детьми в парке, на участке детского сада, воспитатель обращает внимание на группу деревьев и предлагает определить, какое из них самое грустное, веселое. После этого просит ребенка объяснить, по каким видимым чертам это заметно. Например, грустное дерево будет поникшим, или засохшим, или раньше других потерявшим листья. Веселое дерево очень яркое, с хорошей кроной, прямым крепким стволом. Не следует быть категоричными, опровергать мнение ребенка. Главное, чтобы он привык искать в видимых формах предметов и явлений природы выражение какого-то характера, настроения.

Подобрав с земли листья, постарайтесь узнать, какой из них лист-путешественник. Наверное, этот: самый запыленный, или другой, отличающийся от остальных цветом и контуром, или летящий — настоящий путешественник. Необходимо постоянно обращать внимание на связь между внутренним состоянием живых организмов и его внешним выражением. Можно предложить детям понаблюдать, а потом нарисовать, описать словами, изобразить пластически, как кошка нежится или готовится к прыжку, как петух в момент опасности ко-

сит глазом и взъерошивает перья, как выглядит собака, когда провинилась и чувствует это. Так будет постепенно развиваться новое восприятие, новое отношение ко всему в жизни.

После наблюдений можно предложить ребенку темы для рисунков или рассказов: «Ветер-озорник», «Внезапный ранний снег», «Веселое утро» и др. Для их создания ребенку нужно пересмотреть с точки зрения новой задачи уже имеющийся у него опыт наблюдения окружающей природы, а также заняться самостоятельным поиском нужного материала в окружающей жизни. Ребенку предстоит выбрать настроение, эмоциональный тон, замечать, выбирать из окружающего мира необходимые ему краски, звуки, формы.

Чтобы придумать что-то новое, необходимо какой-то толчок, идея. Простой прием, когда свойство одного предмета переносится на другой, использовал еще М.В. Ломоносов. В начале XX в. Ф. Кунце был разработан метод, который позднее был усовершенствован Ч. Вайтингом. Это метод фокальных объектов [3. С. 8], т.е. объектов, находящихся в фокусе, в центре внимания. Например, придумать фантастическое животное, используя ель в фокусе внимания, наделяя фантастическое животное ее характеристиками (табл. 2).

Таблица 2

Использование метода фокальных объектов

Качества объекта в фокусе (например, ель)	Качества фантастического животного
Колючая	Покрыто колючками, жесткой шерстью
Зеленая	Шерсть зеленого цвета
Устойчивая	Огромные лапы, с трудом их передвигает
Высокая	Животное огромное, высокое
Нарядная	На шерсти яркие пятна
Пахучая	Издает резкий запах: если возникает опасность — ядовитый, если животному хорошо — приятный
Косматая	Шерсть длинная, лохматая
Растущая	Непрерывно растет

Детям предлагается придумать название животного, нарисовать его, подумать о том, кто его родители, где оно будет жить, чем питаться и т.д.

После наблюдений явлений и предметов природы можно использовать произведения пейзажной живописи, для того чтобы показать, как художники выражают свое отношение, эмоциональное состояние в художественных образах. Использование приемов композиционных и колористических вари-

антов способствует пониманию детьми роли цвета и композиции в живописи. Суть приемов заключается в том, что педагог словесно или наглядно показывает, как изменяются содержание картины, чувства, настроение, выраженные в ней, в зависимости от изменения композиции или колорита в картине. Предлагаемая нами модель «Виды пейзажа» (рис. 1) позволяет показать детям разные виды пейзажа.



Рис. 1. Модель «Виды пейзажа»

Каждый ребенок может изобразить несколько пейзажей, в которых передаст настроение: мрачный, спокойный, веселый, сказочный и т.д. Выполняя задание, ребенок воспользуется своим опытом наблюдения природы, отбора разнообразных впечатлений, которые соответствуют определенному настроению. Получившиеся пейзажи можно оценить с точки зрения соответствия выбранной теме в игровой форме. Педагог пишет на отдельных листах слова, характеризующие, по мнению автора, эмоциональную атмосферу его пейзажа, а потом, выставив пейзажи в ряд, предлагает детям угадать, какое слово к какой картинке относится.

Для развития вербального критерия креативности можно использовать метод гирлянд и ассоциаций, предложенный Г.Я.Бушем [6. С. 37]. Гирлянды аналогий форми-

руются в виде списка слов: используются все части речи, а также сочетания слов. Цепочка слов может закончиться произвольно или тем словом, от которого «тянули» гирлянду. Этот метод применяется для стимулирования творческих проявлений детей и имеет «раскачивающее» значение. Гирлянды аналогий формировались нами в виде списка слов. Отгалкиваясь от исходного слова, дети составляют цепочку, которая может закончиться произвольно или тем словом, от которого «тянули» гирлянду. Например: дорога — извилистая — крутая — яйцо — скользкое — овальное — горка — снег — пустыня — сахар — вкусно — компот — фрукты — много — заболел — больница — лекарство — горькое — лук — грядка — огород — дорога; или: яблоко — сладкое — мороженое — холодное — снег — мокрый — дорога — длинная [2. С. 19].

Метод гирлянд позволяет дошкольникам творчески мыслить, проводить параллели между предметами, не отвлекаться от своих ассоциаций, выявлять сходства предметов по каким-либо свойствам или отношениям. Интерес к совместной деятельности толка-

ет их к обсуждению ассоциаций. В результате проведенной работы мы установили, что активизировался внутренний творческий потенциал ребенка, было снято эмоциональное напряжение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.Н. Воображение и творчество в дошкольном возрасте. СПб., 1997.
2. Кудрявцев В. Феномен детской креативности // Дошкольное воспитание. 2007. № 2.
3. Страунинг А. Метод фокальных объектов // Дошкольное воспитание. 1997. № 1.
4. Сухомлинский В.А. О воспитании. М., 1973.
5. Ушинский К.Д. Избр. пед. соч. М., 1959. Т. 1.
6. Fromm E. Transcendence and Creativeness vs. Destructiveness // Fromm E. The Sane Society. N.Y.; Toronto, 1955.

REFERENCES

1. Vygotsky, L.N. Voobrazheniye i tvorchestvo v doshkolnom vozraste [Imagination and creativity in preschool age]. Saint Petersburg, 1997. (In Russian).
2. Kudryavtsev, V. Fenomen detskoy kreativnosti [Phenomenon of children's creativeness] // Doshkolnoye vospitaniye. 2007. № 2. (In Russian).
3. Strauning A. Metod fokalnykh objektov [Method of focal objects] //Doshkolnoye vospitaniye. 1997. № 1. (In Russian).
4. Sukhomlinsky, V.A. O vospitanii [On education]. Moscow, 1973. (In Russian).
5. Ushinsky, K.D. Izbranniye pedagogicheskiye sochineniya [Selected pedagogical works]. Moscow, 1959. Vol. 1. (In Russian).
6. Fromm E. Transcendence and Creativeness vs. Destructiveness // Fromm E. The Sane Society. N.Y., Toronto, 1955.

*E.V.Goncharova
I.S.Telegina
Nizhnevartovsk, Russia*

DEVELOPING CREATIVITY OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN BY OBSERVING NATURE AND ENVIRONMENT

Abstract. The paper is devoted to the issue of developing children's creativity by means of observing the environment. The relevance of the issue is based on the ideas outlined in the previous Federal State Educational Standards of pre-school education. One of the ways to develop creativity in preschool age is providing interaction with nature and environment. Observing natural objects and items makes a particular emotional impact on children by giving them joy, delight, and surprise and thereby improving their aesthetic sense and creativity. The authors see creativity as a complex, multilayer, integral phenomenon, characterized by the general universal ability for creative work. Creativity includes cognitive-creative, cognitive-intellectual and creative components characterized by the corresponding criteria, such as imagination and emotional development for the cognitive-creative component; verbal intelligence, cognitive activity, predictive ability, creative thinking for the cognitive-intellectual component; creative

perception and creative product for the creative component. In order to develop each creativity component, the following methods are suggested: method of focal objects, modeling, garland and association methods. Developing children's creativity is a purposeful process enabling the teachers to solve a number of particular pedagogical objectives and reach the ultimate goal. As a result, the inner creative potential of a child is activated and emotional stress is removed.

Key words: creativity, cognitive-creative component, cognitive-intelligent component, creative component, method of focal objects, modeling, garland and association methods.

About the authors: Elena Viktorovna Goncharova¹, Doctor of Pedagogy, Professor at the Department of Methods of Preschool and Primary Education; Iya Stepanovna Telegina², Candidate of Pedagogy, Assistant Professor at the Department of Methods of Preschool and Primary Education.

Place of employment: Nizhnevartovsk State University.

УДК 159.99

*Т.В.Снегирева
О.И.Близнецова
Нижневартовск, Россия*

ВОЗРАСТНОЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ СПОСОБНОСТИ К ЦЕЛЕПОЛАГАНИЮ В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Аннотация. В статье рассматривается проблема возрастного аспекта формирования способности к целеполаганию в контексте компетентностного подхода. Показано, что формирование способности к целеполаганию изначально предполагает выделение исходных оснований: выяснение сущности и природы объекта формирования (четкое понимание того, что формируется); понимание предпосылок формирования, его истоков и анализ тех психолого-педагогических условий, в которых это формирование возможно. Целью статьи является теоретическое обоснование логики исследования проблемы формирования способности к целеполаганию и выделение содержательных характеристик целеполагания как процесса от возникновения цели до ее реализации. В статье использована предложенная авторами структура способности к целеполаганию, которая предполагает дальнейшее теоретическое и практическое исследование психологических характеристик и функций этих компонентов у субъектов образовательного процесса на каждом из этапов онтогенеза. Изучение механизмов формирования этой способности в онтогенезе может быть продуктивным в контексте структуры ведущей деятельности субъектов образовательного процесса и психических новообразований. Следовательно, формирование целеполагания проходит через весь процесс обучения и воспитания, и организация этого процесса, включающая в себя совместные действия преподавателя и учащихся по определению целей, их принятию, переопределению, предполагает определенный уровень владения соответствующими умениями. Проведено и описано психологическое исследование эмпирической картины становления продуктивного целеполагания на разных возрастных этапах психического развития (раннее детство, младший школьный возраст, подростковый возраст, юность), где исследуется соотношение компонентов структуры способности к целеполаганию с особенностями возрастного развития личности.

Ключевые слова: целеполагание, способность к целеполаганию, ведущая деятельность, психическое новообразование, компетентностный подход.

Сведения об авторах: Снегирева Татьяна Владимировна¹, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и развития; Близнецова Октябрина Ивановна², кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии образования и развития.

Место работы: Нижневартовский государственный университет.

Контактная информация: 628624, г. Нижневартовск, ул. Ленина, 56, тел.: ¹ 9227613930, ² 9227812091, e-mail: ¹ snegirevatanya@mail.ru, ² sasha1687@mail.ru

Внедрение в российское образование компетентностного подхода предполагает формирование у обучающихся системы универсальных знаний, умений, навыков и опыта самостоятельной деятельности, т.е. современных ключевых компетенций, перечень которых определяется основными целями современного образования, требованиями к освоению общественно-исторического опыта в форме знаний, умений и навыков, особенностями организации тех видов деятельности, которые на данном этапе развития являются определяющими, ведущими. В большинстве психолого-педагогических исследований, выполненных в русле данного подхода, основное внимание уделено понятию «компетенция» как внешне заданному социальному требованию к образовательной подготовке школьника, выполнение которого может обеспечить его успешность в той или иной сфере профессиональной деятельности. В современной дидактике определены функции компетенций в обучении, их иерархия, выделены структурные компоненты как набор характеристик для описания и проектирования компетенций в нормативных документах, предлагаются технологии и процедуры конструирования образовательных компетенций, а также подчеркивается необходимость описания динамики развития соответствующей предметной компетенции на всех ступенях обучения и ее представления в деятельностной форме.

Однако известно, что внешне заданное требование может остаться внешним по отношению к деятельности обучающегося и его личности, если не произошло его «вращения вовнутрь», что, по мнению Л.С.Выготского, представляет собой суть интериоризации. Любая технология проектирования и формирования компетенций имеет право на существование, если она затрагивает весь строй мыслей и чувств ученика, если становится достоянием его внутренне-

го мира, т.е. компетентностью. Под компетентностью в дидактике понимают «владение, обладание учеником соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности, а также совокупность личностных качеств ученика, обусловленных опытом его деятельности в определенной социальной личностно-значимой сфере» [17. С. 35]. Поэтому формирование компетентности предполагает создание условий в зависимости от сущности компетенций и требований к ней, т.е. определенного контекста. Теоретическим основанием для введения понятия «контекст» может служить идея о роли контекстного обучения в системе профессионального образования. В отличие от традиционного обучения, в нем предусматривается детерминация учебной деятельности обучающихся не только содержанием прошлых знаний, но и предстоящей профессиональной деятельностью, социальными ситуациями развития, что наполняет деятельность обучающегося личностным смыслом, обеспечивает возможность сознательно строить свое поведение в каждой ситуации, перекидывая «мост» между прошлым — информацией, составляющей содержание обучения, настоящим — деятельностью по усвоению содержания образования и будущим использованием знаний как средства регуляции предстоящей деятельности. «Контекст, — пишет А.А.Вербицкий, — это система внутренних и внешних условий жизни и деятельности человека, которая влияет на восприятие, понимание и преобразование им конкретной ситуации, придавая смысл и значение этой ситуации как целому и ее компонентам. Внутренний контекст представляет собой индивидуально-психологические особенности, знания и опыт человека; внешний — предметные, социокультурные, пространственно-временные и иные характеристики ситуации, в которых он действует» [4. С. 44].

Педагогические технологии контекстного обучения проектируются, разрабатываются и реализуются исходя из общенаучных методологических принципов, а также целей обучения, содержания учебного материала, условий, в которых протекает образовательный процесс, возрастных психологических особенностей обучающихся. Большое значение имеют индивидуальные предпочтения, стиль деятельности преподавателя, его творческий потенциал. В контекстном обучении используются любые формы, методы и процедуры, обоснованные в рамках других подходов: методология контекстного обучения не отрицает их, а лишь наполняет новым содержанием и смыслом.

Возрастной аспект формирования способности к целеполаганию может быть реализован при условии решения таких основополагающих проблем, как определение сущности способности к целеполаганию как ключевой образовательной компетенции, ее структуры и функции каждого компонента; анализ ведущей деятельности и возрастных психических новообразований, соотносимых с компетентностями, которые определены ФГОС для каждого возрастного этапа, наконец, теоретическое обоснование и методические рекомендации по созданию тех психолого-педагогических условий, в контексте которых процесс формирования будет наиболее эффективным.

Основанием для анализа ведущей деятельности как критерия возрастного развития являются ее характеристики, выделенные А.Н.Леонтьевым [8. С. 285].

Ведущая деятельность — это не любая деятельность, в которую включается ребенок, и не та, которая занимает больше времени, а деятельность, в которой происходят главные изменения в психике, знаменующие переход к более высокому уровню психического развития. Именно в ней происходит перестройка частных психических

процессов (воображения в сюжетно-ролевой игре, мышления в учебной деятельности, форм общения в общественно-полезной, ценностно-смысловой в учебно-профессиональной); от организации ведущей деятельности зависят фиксируемые в конкретный период развития изменения личности ребенка, ее потребностно-мотивационной, эмоционально-волевой сфер, сферы самосознания. Результатом освоения ведущей деятельности являются психические новообразования как функциональная система из ряда сторон психики, обеспечивающая ее качественное преобразование. По своей сути и содержанию эти новообразования соотносимы с формируемыми в образовательном процессе компетенциями.

Формирование способности к целеполаганию изначально предполагает выделение исходных оснований. Таковыми являются: выяснение сущности и природы объекта формирования (четкое понимание того, что формируется); понимание предпосылок формирования, его истоков; и наконец, анализ тех психолого-педагогических условий, в которых это формирование возможно. Иными словами, ответы на вопросы — что формируется, как формируется, каковы механизмы формирования и при каких условиях оно возможно — определяют логику исследования проблемы формирования способности к целеполаганию. Она такова — определение сущности способности к целеполаганию как ключевой образовательной компетенции; выявление особенностей ее формирования в онтогенезе (от начальной ступени образования до высшей); теоретическое обоснование, условий формирования этой способности, в качестве которых приняты психологические особенности возраста, проявляющиеся в характере ведущей деятельности и психические новообразованиях.

Исходными для понимания сущности способности к целеполаганию являются

понятии «цель» и «способность». В отечественной психологической науке существует трактовка категории «цель» как осознанного образа результата, связанного с мотивом. Путь достижения цели предполагает прогнозирование и планирование деятельности, определение конечной и промежуточных целей, т.е. *целеполагание*. Начальный момент этого пути — постановка цели. Процесс постановки цели психологи представляют следующим образом. Так как цель представляет собой конкретизированную, или «сфокусированную», потребность, ей необходимо предшествовать определенное мотивационное состояние, которое направляет когнитивный потенциал, что и обеспечивает возможность постановки целей и их планирование. Специфическими характеристиками этих двух главных процессов целеполагания являются следующие: разработка планов, посредством которых может быть достигнута цель на основе запаса информации и гибкости операции; восприятие субъектом расхождения между актуальной ситуацией и желаемой целью, анализ возможностей перехода от постановки целей и планирования к внешнему действию [10. С. 244].

Для организации целеполагания необходимо разграничение идеальной и реальной цели. Действия субъекта определяются не только частной реальной целью. Существует цель, превышающая задачи отдельных актов и управляющая действиями человека. Расстояние между реальной и идеальной целью бывает разным и варьирует в ходе действия. Степень реальности идеальной цели определяется успехом и неудачей в достижении цели. Цель может стать недостижимой, если субъект после длительных неудач постоянно снижает свои притязания, и, напротив, реальная цель поднимается до уровня идеальной, если предшествующие успехи обеспечивают возможность ее достижения.

В любом конкретном действии всегда имеет место иерархия целей, в которой одна является главной, другие — промежуточными, имеющими свои подцели. Системы целей выстраиваются по принципу «дерева» целей. Основой построения дерева целей служит понимание сущности процесса развития, а также достаточный уровень подготовленности в области когнитивной психологии и психологии личности. Этап определения цели предшествует процессу целеполагания и позволяет сконструировать «дерево» целей как обобщенную модель, которая может служить ориентиром в деятельности преподавателя. Построение системы целей вне общей межпредметной модели целеполагания не имеет смысла. Центральным моментом в процессе целеполагания является целеобразование. Характеризуя его как процесс порождения целей, О.К. Тихомиров выделяет в нем следующие особенности: наличие предпосылок возникновения новых целей, среди которых наиболее значимыми являются актуализация новых потребностей и мотивов, усвоение новых знаний о возможных результатах, возникновение новых результатов действий либо их отсутствие; принятие субъектом цели, которое обусловлено усвоением общественных целей и природой формирования индивидуальных потребностей, а в ситуации предъявления противоречивых требований — выбор одного из имеющихся требований, который обусловлен актуальной и потенциальной потребностью. Целеобразование может осуществляться как процесс, как действие и как деятельность, и основными его приемами являются: осмысливание ситуации, «оттягивание» окончательного принятия решения, условное принятие цели, обращение за советом; образование цели может иметь характер развернутого во времени процесса, при этом существенным параметром временной динамики является изменение последующих целей

в зависимости от результатов и целей предшествующих действий [14].

Таковы содержательные характеристики целеполагания как процесса от возникновения цели до ее реализации. Организация целеполагания, включающая в себя совместные действия преподавателя и учащихся по определению целей, их принятию, переопределению, предполагает определенный уровень владения соответствующими умениями.

В то же время продуктивность целеполагания определяется уровнем развития способности к целеполаганию как индивидуально-психологического свойства личности, определяющего успешность освоения опыта жизнедеятельности, представленного в виде знаний, умений, навыков и выражающего готовность к овладению способами осуществления конкретных видов деятельности, а также готовность к самопознанию, самореализации, самосовершенствованию. Проблема исследования способностей остается одной из наиболее сложных и наиболее значимых, особенно в условиях формирования у учащихся системы универсальных знаний, умений, навыков, а также опыта самостоятельной деятельности и личной ответственности. Большинство компетенций имеют своей основой сформировавшиеся специальные способности. Поэтому способность к целеполаганию является одной из ключевых образовательных компетенций.

В структуру способности к целеполаганию входит:

- способность к осознанию цели (предвосхищение будущего результата, осознание возможности достижения цели, осознание степени ее принятия);
- способность к принятию цели — превращение внешнего требования (требования деятельности, учебной ситуации, или требования, предъявленного взрослым) в индивидуальную цель, выбор требования;

- способность к целеобразованию — предварительная и окончательная постановка цели, изменение последующих целей в зависимости от результатов предшествующих действий, прогнозирование успешности или неуспешности предстоящих действий, выделение промежуточных целей.

Психологические характеристики и функции этих компонентов у субъектов образовательного процесса на каждом из этапов онтогенеза не исследованы, что в значительной мере затрудняет реализацию проблемы целеполагания в практике образования. Изучение же механизмов формирования этой способности в онтогенезе может быть продуктивным в контексте структуры ведущей деятельности субъектов образовательного процесса и психических новообразований.

Формирование способности к целеполаганию в раннем онтогенезе. В образовательном процессе целеполагание проходит через весь процесс обучения и воспитания, реализуя в нем создание соответствующей мотивации деятельности учащихся, стабилизацию учебного процесса, диагностику результатов обучения. Следовательно, организация целеполагания, включающая в себя совместные действия преподавателя и учащихся по определению целей, их принятию, переопределению, предполагает определенный уровень владения соответствующими умениями, сформированность которых зависит от предшествующих этапов познавательного развития. Элементарные умения наблюдаются уже у младенца, когда он тянется к заинтересовавшему его предмету, если тот находится за пределами поля его восприятия. Это так называемое «полевое» поведение ребенка, цель которого задается внешними предметами, особенностями ситуации, в которой находится ребенок. К двум годам у ребенка появляется стремление к достижению цели, однако только при активном вмешательстве взрослого.

При этом в зависимости от ситуации он может отказаться от действия или подчинить его другой цели. Как следует из результатов исследований Л.Г.Лысюк, большинство детей к 2,5 годам способно осознавать цели собственных действий, что проявляется в феноменах целенаправленного поведения; от 2,5 до 3,5 лет у детей развивается осознание собственных действий в форме намеренного их воспроизведения в ситуации общения со взрослыми. Возможность осознания собственных действий связана с типом постановки цели: дети, которые словесно формулируют цель до начала действия или во время его выполнения, как правило, частично или полностью осознают собственные действия; уровень осознания собственных действий зависит от уровня сформированности действий [9]. Однако, как показывает практика, данная проблема не всегда выделяется в деятельности педагогов дошкольных учреждений как значимая. В своей работе воспитатели отдают предпочтение формированию у детей конкретных, готовых знаний, сами задают цель деятельности, выбирают средства и пути ее достижения. Это часто приводит к неумению детей самостоятельно поставить цель, спланировать деятельность, управлять своим поведением. Для ребенка раннего и младшего дошкольного возраста характерны частая постановка цели и смена деятельности, невозможность удерживать задуманную цель.

В старшем дошкольном возрасте формируется произвольность психических процессов, которая определяет умение ставить цели деятельности, находить доступные средства для их реализации и контролировать их достижение. Кроме того, ребенок становится способным совершать действие в уме, размышлять по поводу своих мыслей и поступков, а это служит основой осознания и оценки своей деятельности, ее результатов, способов их достижения. В дан-

ный возрастной период у ребенка формируется умение сознательно подчинять свои действия определенному мотиву, который обычно реализуется путем постановки и достижения некоторой цели. Этот мотив выполняет не только побудительную функцию, но и служит основой построения образа того, что может удовлетворить актуальную потребность ребенка.

Исследование по выявлению эмпирической картины становления продуктивного целеполагания у детей, осуществленное под нашим руководством Е.А.Алтынбаевой, показало, что продуктивное целеполагание детей зависит от характера действий, которые производит ребенок. Было выделено две группы таких действий: к первой группе отнесены действия, не обладающие ни одной из характеристик продуктивного целеполагания, ко второй группе — действия, обладающие двумя или хотя бы одним из двух признаков целеполагания.

При выполнении действий первой группы дети рассматривали предложенный им материал, брали его в руки и совершали манипуляции: кукол ощупывали, вертели в руках, расставляли их на столе, переставляли, пытались ставить на блоки. Строительные блоки либо нагромождали друг на друга, постоянно меняя их местами, либо выкладывали их в цепочку, постройки не соответствовали размеру предложенного материала. При этом подобные действия не завершались каким-либо конкретным результатом, не имели четко обозначенного окончания.

На начальном этапе исследования было выявлено, что выполняя манипулятивные действия, дети молчат. Лишь 36% от общего количества этих действий сопровождаются речью. Дети называют предложенные им игрушки, сообщают о том, что они видят и слышат в данный момент, одновременно манипулируя материалом. Действия, относящиеся к первой группе, составляют

60% от общего количества зафиксированных нами.

В действиях второй группы присутствовали показатели целенаправленности. Прежде всего, 48% действий сопровождались речью детей. В отличие от манипуляторных действий, в рассматриваемых нами действиях дети говорили о том, что они будут делать, что у них получилось, а также комментировали процесс выполнения собственных действий, высказывания детей были содержательно связаны с их деятельностью. В 72% случаев выполнения действий, обладающих одним или двумя признаками целенаправленности, дети словесно обозначали полученный ими результат, доводили начатое дело до конца, предполагали, где они могут применить эти умения. Полученные данные свидетельствуют о том, что уже в раннем детстве у детей проявляется способность самостоятельно ставить продуктивные цели и достигать их.

У старших дошкольников условием становления осознанного целеполагания является развитие самостоятельности, проявление инициативности, целеустремленности, любознательности, которые позволяют детям управлять своими эмоциями и регулировать свое поведение. Эти качества легли в основу выделения уровней целеполагания, характеристика которых представлена ниже.

Низкий уровень целеполагания у дошкольников характеризуется тем, что предъявленное требование ребенок осознает лишь частично, формально, принимает только простейшие задачи в форме прямого указания и не предполагающие удержание цели и определение промежуточных целей. При выполнении более сложных заданий ребенок либо отвлекается от их выполнения, либо демонстрирует хаотичное поведение, не знает, что нужно делать, в связи с чем нуждается в постоянной помощи. Не может выделить промежуточные цели и планировать свои действия, может выполнять несложные

одноактовые действия с относительно элементарным операционным составом.

На *уровне ниже среднего* ребенок способен принимать практические задачи, хорошо осознает их. Понимает, что именно требуется получить в результате, стремится довести свои действия до конца и получить оценку полученного результата. Принимая практическую задачу, ребенок способен выделить ее пооперационный состав и наметить промежуточные цели, но не удерживает их на протяжении выполнения задания, принимает простейшие требования и выполняет самостоятельно. Реагирует на новизну практической задачи, но при включении в решение теоретической задачи ведет себя хаотично или прекращает всякую активность. Задание выполняет с помощью психолога. Требуется эмоциональная поддержка взрослого.

На *среднем уровне* ребенок охотно и достаточно легко принимает и выполняет практические задачи. Столкнувшись с трудностями, осознает необходимость выявления нового способа действия. Однако приступив к выполнению, быстро утрачивает познавательное содержание цели и сосредотачивается на ее практической части. После окончания действия может достаточно полно воспроизвести весь ход выполнения задания, так как удерживает промежуточные цели. Стимулирующая помощь психолога необходима в отдельных ситуациях выполнения задания.

Высокий уровень целеполагания характеризуется тем, что ребенок осознает требование собственно познавательной задачи, определяет в соответствии с ним цель предстоящих действий и сохраняет ее в течение всего процесса выполнения. Приступив к выполнению познавательной задачи, четко следует ее требованиям на всех этапах ее решения. Ребенок четко ориентируется в задании, последовательно осуществляет действия в соответствии с требованиями

выполнения этого задания, способен самостоятельно сформулировать цель.

Представленная характеристика уровней целеполагания соотносима с характером предметно-орудийной деятельности, которая на данном возрастном этапе является ведущей. Эта деятельность направлена на овладение социально выработанными способами употребления различных «культурных предметов»: орудий, игрушек, предметов материального мира и развивается в сотрудничестве ребенка со взрослым, который задает образцы употребления различных предметов. Согласно Д.Б.Эльконину, смысловой центр ситуации, в которой происходит усвоение ребенком предметных действий, — взрослый и совместная деятельность с ним [18]. Овладение предметным действием начинается с усвоения ребенком функции предмета, его назначения. Лишь затем постепенно осваивается операционально-техническая сторона действия. Только в совместной деятельности ребенка и взрослого формируются первые компетентности: способность к освоению смысла выполняемого действия, а позже его технической стороны, способность создавать образ действий с предметом и переносить его на другие предметы и ситуации. В основе каждой такой способности находится умение определять цель действия, удерживать ее на всех этапах выполнения задания, т.е. способность к целеполаганию.

Формирование способности к целеполаганию в младшем школьном возрасте. Ведущая деятельность младшего школьника — учебная. Именно в условиях этой деятельности обучающийся не только усваивает знания, умения, навыки, но и учится ставить перед собой учебные задачи (цели), находить способы их достижения, т.е. становится ее субъектом. Вообще человеку «внутренне присуще изначально быть субъектом, развиваясь в этом качестве до сознательного деятеля и в этом смысле макси-

мально свободного существа, способного целенаправленно преобразовывать внутренний и внешний мир по своим собственным законам» [13]. Быть субъектом учебной деятельности для младшего школьника означает быть способным понимать собственную ограниченность в области конкретных знаний и навыков и в любой сфере деятельности и человеческих отношений, в частности, в отношениях с самим собой, а также преодолевать эту ограниченность. В.В.Давыдов отмечает, что ребенок, у которого к концу начальной школы эта способность не сформировалась, «в средней школе перестает учиться, порождая массу подростковых проблем школьного негативизма, а получив аттестат зрелости, обнаруживает свою глубокую незрелость, неготовность жить в стремительно меняющемся мире» [5. С. 14].

В контексте формирования способности к целеполаганию как ключевой образовательной компетенции в структуре учебной деятельности особое значение приобретает учебная задача как представление о том, что предстоит освоить, чем ученик должен овладеть. Учебная задача предполагает овладение общим способом решения целого класса частных практических задач. Умение школьника самостоятельно сформулировать задачу заключается в его способности ответить на вопросы: «Чему я научился на уроке?», «Зачем, для чего мне нужно то, что я узнал?», сравнить задачи разного типа на одно и то же правило, сравнить усвоенные умения с тем уровнем, который был достигнут ранее, использовать приемы планирования своего продвижения по темам. Конкретными целями учебной деятельности, таким образом, являются: овладение учебными действиями, преобразующими, моделирующими, действиями контроля и оценки; выявление способов решения учебной задачи, анализа соответствия найденных способов условиям ее решения; овладение

способами рефлексивного контроля — как познавательного, так и личностного.

Психологи выделяют два типа целеполагания у младших школьников. Целеполагание первого типа обеспечивает возможность принятия лишь частных задач на усвоение заданных кем-то образцов действий, «готовых» знаний, когда промежуточными целями становятся цели: понять, запомнить, воспроизвести. Целеполагание второго типа обеспечивает принятие, а затем и самостоятельное определение таких целей, как выбор соответствующего способа действия, соотнесение своих возможностей с условиями учебной задачи, анализ этих возможностей, овладение способами контроля и самоконтроля. Заслуживают внимания уровни целеполагания, которые могут служить ориентировочной основой для организации целеполагания в начальной школе.

Первый уровень — уровень отсутствия целеполагания. Обучающийся способен принимать простейшие цели, задаваемые в форме прямых указаний, которые, как правило, неустойчивы, не удерживаются в процессе выполнения задания и поэтому делают невозможным определение промежуточных целей. Помощь учителя принимается только в форме прямых указаний. В процессе решения задач ученик может выполнять лишь несложные одноактные действия с относительно элементарным по операционному составу. В результате он затрудняется ответить на вопросы: «Что нового ты узнал?», «Чему научился?».

Второй уровень — уровень принятия цели. Осознание практической задачи проявляется в том, что ученик способен выделить ее по операционному составу и наметить промежуточные цели; способен отличать практические задачи одного типа от другого типа, реагирует на новизну практической задачи, но совершенно не ориентируется в познавательных и теоретических задачах. В ситуациях необходимости их выполнения

ведет себя хаотично или прекращает всякую активность. В процессе выполнения задания не способен соотнести теоретическое содержание действия с его практической частью.

Третий уровень — уровень переопределения познавательной задачи в практическую. На этом уровне ученик легко и с интересом принимает практическую задачу, осознает требования познавательной задачи, но в процессе решения подменяет ее практической, которая более или менее успешно выполняется. Вместо собственно познавательного содержания на первый план выступает практическое задание: «как нужно делать?», а не «почему нужно так делать?». По окончании действия достаточно полно воспроизводится часть материала, относящаяся к конкретным сведениям — фактам, предметам, сюжетам, а теоретический материал воспроизводится фрагментарно.

На *четвертом уровне* — уровне принятия познавательной задачи — достаточно осознается требование теоретической задачи, в соответствии с которой ученик определяет цель предстоящих действий и сохраняет ее в процессе выполнения всех действий. Познавательная задача удерживается без каких-либо преобразований и не подменяется практической, легко находится и обосновывается новый способ решения задачи. Ученик может дать содержательные ответы на вопросы «что нового ты узнал?», «чему научился?» на всех этапах выполнения задания. В то же время он нуждается в постоянной стимуляции своей учебно-познавательной активности, не выходит за пределы требований, предъявляемых учителем, не стремится формулировать новые цели самостоятельно.

Пятый уровень — уровень переопределения практической задачи в познавательную — характеризуется способностью без побуждений извне формулировать познавательную цель, направленную на выявление

общего способа решения класса задач, особенно в ситуациях предъявления учителем задач, внешне похожих на задачи известного типа, но с изменением условий, когда усвоенный ранее способ оказывается непригодным. Содержанием новой цели становится не получение конкретного результата, а новый способ действия, структуру которого ученик не только осознает, но и устанавливает связь со способами решения тех задач, которые он решал ранее. Однако новые познавательные цели может формулировать только столкнувшись с неразрешимой практической задачей, которая выступает в качестве стимула для определения новой теоретической цели.

Шестой уровень — уровень самостоятельного определения новых учебно-познавательных целей. На этом уровне ученик способен выдвигать гипотезы относительно возможности применения найденного способа действия в других условиях, стремится проверить их обоснование; хорошо осознает требования любой по сложности задачи, дополняет их своими, более сложными требованиями по собственной инициативе и, таким образом, его деятельность приобретает исследовательский характер. При этом инициатива и самостоятельность ученика направлена именно на определение таких познавательных целей, которые связаны с поиском и анализом общих принципов решения задач [11].

Исследования показывают, что значительная часть требований учебных заданий и фактические цели деятельности учащихся, которых они должны достигнуть при их выполнении, не соответствуют друг другу. По данным Т.Е.Демидовой, цели, выделяемые учащимися в материале задания, на 40—50% не совпадают с целями их (учащихся) учения во всех классах, начиная с 5-го. Связано это с тем, что механизмы целеполагания у младших школьников оказываются недостаточно сформированными.

Кроме того, процесс принятия учебных заданий должен регулироваться через организацию определенных условий, которые не соблюдаются. Прежде всего, необходимо участие школьников не только в постановке цели, но и в анализе, обсуждении условий ее достижения (повторить задание, вдуматься в содержание, наметить план выполнения и т.д.). Выделение и осознание учащимися частных целей должно происходить только в процессе их деятельности. До тех пор пока цель не станет самостоятельной побудительной силой, будет существовать разрыв между мотивами и реальными целями. Процесс преобразования учебных заданий во внутренние цели учащихся должен проходить не стихийно, а под руководством и контролем учителя. Т.Е.Демидова указывает на необходимость разработки заданий типа:

- определите собственные цели занятия (его этапа);
- определите важность, значимость изучаемого материала;
- проанализируйте свои мысли, подумайте, не возникли ли у вас дополнительные предложения по изучению учебного материала сформулируйте свои учебные задачи (или выберите из предложенных);
- определите способ решения своей учебной задачи; ответьте себе, удалось ли вам решить свою учебную задачу;
- определите свои затруднения во время занятия;
- оцените свою работу (результаты выполнения заданий);
- задайте учителю вопросы, которые у вас возникли;
- представьте себя на месте учителя: что бы вы предложили для получения ответов на свои вопросы [6].

Понимая целеполагание как постановку учебной задачи, относящейся к регулятивному виду универсальных учебных действий, учителя начальной школы, работающие

в контексте идей Т.Е. Демидовой, полагают, что на уроке цель может выступать в виде цели-образа, направляющей и регулирующей учебную деятельность на протяжении урока (формирование цели осуществляется учителем). Выполняются однотипные задания по образцу. Значительно сложнее формулирование цели-задания, которое должно определять характер и способ деятельности ученика и ставить его в роль субъекта собственной учебной деятельности. При ее осмыслении перед учащимся встают вопросы: что, как и когда ему надо делать, чтобы достичь требуемого результата, чему научиться, а главное — для чего?

Так, учителя начальных классов для формирования умения целеполагания у школьников предлагает следующие виды заданий: задачи без вопросов; задания, в которых один и тот же учебный материал можно использовать для осуществления различной деятельности (например, на уроке русского языка учитель спрашивает детей, какие задания можно выполнить со словом «река»); задания по переформулированию задачи таким образом, чтобы учебная цель стала очевидной. На уроке математики предлагаются задания: «Найди значение выражений», «Заполни таблицу» и т.д. — здесь учебная задача скрыта, поскольку задание формулируется как практическая задача, направленная на получение конкретного результата, поэтому учащиеся по просьбе учителя должны определить, чему они будут учиться, выполняя то или иное задание.

Результатом организации целеполагания у младших школьников является сформированность таких учебно-познавательных компетенций, как: способность определить цель и организовывать ее достижение; способность к планированию, анализу и самооценке своей деятельности; способность к поиску причины своих неудач, ошибок при решении учебных задач, своего понимания или непонимания по отношению к изучае-

мой проблеме; способность вербализовать устно и письменно результаты своей учебной деятельности.

Целеполагание в подростковом возрасте.

К подростковому периоду школьник владеет рядом предпосылок для осуществления целеполагания. Это достаточный уровень развития познавательных процессов, метапредметные умения и навыки, обеспечивающие выбор средств и способов учебной деятельности, программы своего развития. Однако именно в этом возрасте происходит смена ориентации в отношениях к тем видам деятельности, в которые включен подросток — личностную значимость приобретают сверстники и необходимость построения отношений с ними. Несмотря на то, что учебная деятельность остается для школьника актуальной и занимает большую часть его времени, познавательные интересы уступают место мотивам социального познания и это коренным образом меняет содержание и функции ведущей деятельности. Кроме того, именно в процессе социального познания разрешается коренное противоречие подросткового возраста — противоречие между стремлением к признанию и принятию своей личности и отсутствием знаний и способов утверждения себя в системе социальных связей и отношений.

Ведущей деятельностью подростка в концепции Д.Б. Эльконина является общение, реализуемое в сферах: «подросток—родители», «подросток—учителя» и «подросток—сверстники». В условиях грамотно организованного общения у подростка не возникает проблем с учением и, напротив, снижение успеваемости часто связано с дефицитом в одной из сфер общения. Такое общение Д.Б. Эльконин называет интимно-личностным общением [18]. По мнению Д.И. Фельдштейна, функции ведущей деятельности подростка реализуются в общественно полезной, социально признаваемой

и одобряемой деятельности [16]. В ситуациях, когда отсутствует возможность организации такой деятельности, преобладает интимно-личностное общение.

Механизм возникновения способности к целеполаганию в условиях общественно полезной деятельности состоит в умении подростка формулировать цели в совместной с другими деятельности, затем формулировать их для себя, осознавая, что действия других людей регулируются их целями, наконец, подчинять свои действия определенной цели. Это способствует построению таких взаимоотношений между участниками образовательного процесса, которые обеспечивают осознание возможностей в достижении успеха и преодолении трудностей, активному включению в деятельность целеполагания. Рассмотрим это на примере организации целеполагания, представленной в исследовании Л.Ю.Ерохиной, посвященном дидактическому сопровождению целеполагания подростков в учебной деятельности.

Целеполагание рассматривается автором как целостный сложно организованный процесс, представленный прогнозированием результатов деятельности. Он включает в себя целепорождение (образ цели), целеобразование (мысленное моделирование цели и стратегии ее достижения), деятельность по достижению результатов — целереализацию (доведение мысленной модели до уровня ее практического использования), а также опыт рефлексии, представленный целерефлексией (анализом модели, деятельности по ее реализации, допущенных ошибок) и целекоррекцией (проектированием путей коррекции и их реализацией). Формирование и отработка навыков самостоятельного целеобразования осуществляется в проблемных ситуациях (задачах), при решении которых «наращивается» полнота стратегии достижения цели. Работа организована в режиме активного диалога путем

совместного моделирования на основе логического рассуждения и анализа предложенных действий, стратегии целедостижения с применением технологических карт достижения предметного результата. Формирование и отработка умений целереализации и целерефлексии осуществляется посредством выполнения заданий с «открытой» целью. Особенностью «открытой» цели является неполнота ее образа, в котором содержатся «пустоты», допускающие заполнение в процессе деятельности. Такими «пустотами» может быть содержательная открытость, когда в процессе достижения дополняется сама цель. При формальной «пустоте» активность учащихся направлена на создание условий, в которых реализация цели становится возможной. Владение умениями целерефлексии и целекоррекции помогает школьниками грамотно исправлять ошибки в определении результата и на пути его достижения.

Как отмечает Л.Ю.Ерохина, такое дидактическое сопровождение процесса формирования целеполагания учащихся способствует становлению умений прогнозировать конечную цель деятельности, моделировать ее целевую структуру и стратегию достижения. Подростки овладевают умениями целереализации — наполнения пути целедостижения взаимосвязанными целевыми действиями и адекватными им средствами. Владение умениями целерефлексии и целекоррекции помогает школьниками грамотно исправлять ошибки в определении результата и на пути его достижения [7. С. 16—17].

Общественно полезная деятельность, включая в себя наряду с учебной все виды социально одобряемой деятельности, обеспечивает условия для самовыражения подростка в общественно значимых делах, для развития его самостоятельности. Она способствует реализации стремления занять желаемое положение в системе межличностных отношений, позволяет смоделировать

реальную практику этих отношений, соответствует потребности подростка войти в активную жизнь общества. Поэтому способность к целеполаганию формируется не только в учебной работе, но и в других ситуациях жизнедеятельности школьника. В этой связи заслуживают внимания тренинги по развитию целеполагания. Так, предложенный В.Т.Ткаченко тренинг, направленный на развитие умения определять цели и действовать в соответствии с ними, проходит в три этапа: актуализация цели (целеанализ), овладение целью (целесинтез) и апробирование цели (целедействие). Содержание тренинга представлено комплексом упражнений, каждое из которых предполагает достижение определенной цели: помочь подросткам понять, на что им следует направить свои усилия для достижения выбранных целей, «проиграть» свои жизненные планы, нарисовать свою будущую жизнь — так, как хотелось бы, чтобы она сложилась, с теми дорогами, по которым хотелось бы пройти, с теми вершинами, на которые хотелось бы взойти. Подростки составляют список необходимых для достижения целей ресурсов, которыми уже обладает каждый участник тренинга, припоминают те случаи из своей жизни, когда чувствовали себя абсолютно успешным, вспоминают, какие из перечисленных ресурсов тогда использовали максимально эффективно. Подросткам предлагается описать, какими они должны стать, чтобы достигнуть своих целей (быть более собранным, дисциплинированным или более раскованным, спонтанным, научиться распоряжаться своим временем или повысить свою самооценку); сформулировать в нескольких тезисах, что мешает иметь все то, о чем они мечтают, к чему стремятся. Для достижения каждой из целей предлагается составить черновик пошагового плана. В заключение тренинга выполняется упражнение, в котором необходимо научиться

строить перспективу движения. Для этого подростки, рассматривая список целей, устанавливают приоритеты для каждой из них, определяют, какая цель имеет наибольшее значение и требует приложения немедленных усилий [15. С. 108].

Ценность таких тренингов для подростков в том, что в них, возможно, заключается самое общее и широкое определение проявления социальной жизни человека в современном обществе, что сопоставимо с содержанием основных ключевых компетенций, в перечень которых входят ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая. Элементы тренинга могут быть успешно использованы педагогами и психологами образовательных учреждений, проявляющих интерес к проблеме целеполагания у школьников.

Целеполагание в период юности. Специфика данного периода состоит в том, что он является завершающим этапом первичной социализации, однако социальный статус юношества неоднороден. Подавляющее большинство юношей и девушек — это учащиеся либо общеобразовательной школы, либо средних профессиональных или специальных учебных заведений. Вместе с тем определенная часть юношей и девушек начинают самостоятельную трудовую деятельность. Основные закономерности развития в ранней юности обычно исследуются применительно к старшему школьному возрасту, в то время как для других социальных групп юношества выявленные закономерности сохраняют свое значение, конкретизируясь в специфическом содержании и условиях образования и развития [12].

В процессе целеполагания у старшеклассников доминируют цели, связанные с временной перспективой, выбором профессии, а также с профессиональным и личностным самоопределением. Достижение этих целей возможно при условии владения

определенными способами самообразовательной деятельности, способностью к анализу стиля своей учебной деятельности, к рефлексии ее сильных и слабых сторон. Уровень владения этими способами зависит от организации ведущей деятельности, в качестве которой психологи признают учебно-профессиональную. Усложнение жизнедеятельности старшеклассника требует ориентировки в многочисленных ее проявлениях и их оценки. Поэтому наряду с учебно-профессиональной значимую функцию приобретает ценностно-ориентационная деятельность, которая, как и познавательная, разворачивается на двух уровнях: на уровне обыденного сознания, где она тесно переплетена с практическим познанием, и на уровне специализированной теоретической деятельности, где она выступает в роли оценки. М.С.Каган справедливо полагает, что человеку для сознательной и свободной деятельности нужно представление о ценностях, которые направляли бы его поведение. Так складывается ценностно-ориентационная деятельность человеческого сознания, вырабатывающая представления о социально полезном, идеальном, должном, о том, к чему следует стремиться, а чего следует избегать [8].

Несмотря на то, что ценностно-ориентационная деятельность отличается от познавательной, они схожи в структурном отношении. Ценностное сознание располагает широким спектром форм: начиная с эмпирической оценки единичных объектов и заканчивая теоретически-обобщенными оценочными суждениями в виде абстрактных нравственных норм.

Психологи утверждают, что к моменту окончания школы формируется психологическая готовность к самоопределению и самореализации. Эта ступень обучения «завершается формированием самоопределения старшеклассника как процесса и результата выбора личностью собственной

позиции, целей и средств самоосуществления» [13. С. 126]. Готовность к самоопределению означает не завершенные в своем формировании психологические структуры и качества, а определенную зрелость личности, т.е. сформированность психологических образований и механизмов, обеспечивающих возможность роста личности на следующих ступенях образования и развития.

В процессе формирования готовности к самоопределению создаются внутренние (психологические) условия для целеполагания: уверенность в выборе, возникающая на основе ценностных ориентаций, рациональность, заключающаяся в умении соотносить между собой цели и возможности их достижения, целеустремленность и осознанная временная перспектива. Эти условия составляют тот фундамент, на котором выстраивается способность к целеполаганию в самообразовательной деятельности студента.

Самообразовательные умения формируются в ситуациях, когда студент становится субъектом деятельности, в которой функционируют все компоненты ее структуры и, прежде всего, мотивы и цели. При этом психологической детерминантой целеполагания выступают индивидуальные способы координации и регуляции студентом своих психических процессов, свойств, состояний, способы анализа недостатков в достижении цели и своих возможностей. Кроме того, уровень предметной саморегуляции неразрывно связан с уровнем самосознания, личностной рефлексией, волевыми качествами личности.

Для диагностики уровней самореализации студентам предлагалось выбрать из 14 пронумерованных пар то качество, которое в процессе выполнения самостоятельной работы свойственно им в большей степени, и придать ему цифровой показатель от 1 до 5. Цифровые ответы переводились в баллы в соответствии с ключом. Высокие показатели

по результатам теста свидетельствовали о высоком уровне самореализации личности, проявляемом в конкретной ситуации, о преобладании положительных эмоций, активности, удовлетворенности работой, стремлении к успеху, увлеченности происходящим. Возможный максимальный балл — 70, минимальный — 14. Низкие показатели свидетельствовали о низком уровне самореализации, что выражалось в подавленности, зависимости от окружающих и от обстоятельств, неспособности контролировать свои действия, свободно принимать решения.

В качестве контекста предлагались три ситуации самостоятельной работы: работа по конспектированию, дополнения к содержанию лекции и написание эссе, в которых студенты должны были сделать выбор соответствующих качеств.

Результаты исследования показали, что по средним показателям студенты не обнаружили существенных отличий в уровне саморегуляции по трем анализируемым ситуациям. В ситуации конспектирования — 47,1 балла, дополнения к содержанию лекций — 37,2 балла, написание эссе — 44,0 балла, т.е. большинство студентов имеет средний уровень саморегуляции, несколько выше он при конспектировании — этот вид работы отмечался как приоритетный. Однако анализ результатов по отдельным учащимся показал, что студенты, предпочитающие написание эссе, достигают уровня самореализации в пределах от 65 до 70 баллов; предпочитающие работы по дополнению содержания лекции — в пределах от 40 до 54 баллов, а студенты, предпочитающие конспектирование, — в пределах от 16 до 35 баллов. Анализ уровней способности к целеполаганию у этих студентов показал, что он соответствует уровню принятия ими внешнезаданной цели. Полученные данные позволяют полагать, что в структуре самостоятельной работы студентов как специфической форме учебной деятельности ос-

новными компонентами являются: отношение к самостоятельной работе, способность к целеполаганию и регуляция собственных действий [2].

Организация целеполагания в обучении студентов, безусловно, связана с характером деятельности преподавателя, последовательностью и организованностью его действий. Однако при этом необходимо, чтобы студент как субъект самостоятельной деятельности мог планировать ее, осуществлять намеченные программы, контролировать ход их реализации, оценивать результаты. В свое время П.Я.Гальперин, выделяя в осваиваемом действии ориентировочную и исполнительскую части, особую роль придавал первой, считая ее «управляющей инстанцией», выполняющей познавательную, планирующую и контрольную функции, и центральным звеном формирования умственного действия [4. С. 267—270].

В организации самостоятельной работы создание ориентировочной основы действия крайне важно, однако проблема заключается в том, что составление схемы для выполнения любого задания требует профессиональных знаний не только педагогики и психологии, но и предметного содержания, с которым работает студент. Если схема составлена грамотно, выполнение одного указания за другим обязательно приведет к ожидаемому результату и цель будет достигнута. В связи с этим роль преподавателя как консультанта в модульном, дистанционном или проектном обучении состоит в создании такой ориентировочной основы. Каковы же основания ее создания?

Каждый из компонентов структуры способности к целеполаганию предполагает владение определенными умениями. Так, способность к *осознанию* цели сформирована, если студент умеет определять функциональные связи изучаемого объекта, умеет выделять «информационные точки» в изучаемом объекте; владеет умениями активного

слушания, умеет включаться в диалог, умеет выразить в речи содержание цели предстоящей деятельности, умеет выделить в требовании известное и искомое. Способность к *принятию* цели характеризуется умениями анализировать, сравнивать, классифицировать, обобщать; умениями «выстраивать» иерархию понятий, умениями смыслового анализа текста. Способность к *определению* цели определяется умениями соотносить выполнение действий с условиями деятельности и предъявленными требованиями, умениями объективировать мысли в рисунках, схемах, моделях, умениями формулировать гипотезы [20].

Принимая во внимание тот факт, что способность к целеполаганию особенно необходима в условиях самостоятельной работы, мы в соответствии с данной структурой составили алгоритм действий, направленных на овладение умениями целеполагания в ходе выполнения заданий для самостоятельной работы. В алгоритме выделены три блока (А, Б, В).

А. При выполнении задания следуйте следующему алгоритму:

1. Внимательно прочтите задание.
2. Выделите вопросы, на которые предстоит ответить.
3. Найдите в учебнике соответствующий раздел, прочтите его полностью.
4. Выделите в тексте понятия, раскрывающие суть проблемы.
5. Уточните содержание понятий, обращаясь к психологическому словарю, в случае затруднений используйте толковый словарь русского языка и словарь иностранных слов.
6. Установите логические связи между выделенными понятиями, представьте обнаруженные связи в виде схемы, выделите в ней те, которые требуют анализа.
7. Дайте общую характеристику выделенных связей.

8. Вернитесь к выделенным в ходе прочтения задания вопросам, составьте план ответа на каждый из вопросов.

9. Мысленно ответьте на первый, второй и т.д. вопросы, сформулируйте ответ на каждый вопрос, не обращаясь к учебнику.

10. Оформите результат выполнения задания в соответствии с требованиями, обозначенными в ходе его предъявления.

Б. По каждому «шагу» алгоритма ответьте на вопросы: для чего необходим этот «шаг»? Что необходимо знать и уметь, чтобы его совершить? Какие трудности возникают в ходе работы? Каковы причины трудностей: внешние, внутренние? Если трудностей не было, что обеспечило легкость и успешность шага?

В. Используя таксономию познавательных целей Б. Блума, определите цель каждого шага.

Как известно, Бенджамин Блум выделил шесть уровней познавательной деятельности, которые используются в педагогике как руководство при планировании обучения, стимулирующего развитие у учащихся мыслительных навыков высокого уровня. Это знание — запоминание информации; понимание — способность объяснять факты; применение — способность использования знаний в новых ситуациях; анализ — способность разделять целое на части для лучшего понимания; синтез — умение комбинировать элементы для создания нового целого; оценка — способность оценивать значение информации на основе определенных стандартов. Студентам предлагаются ключевые слова в соответствии с уровнями познавательной активности, которые они используют при определении целей. На уровне знания — определить, описать, назвать, перечислить, выяснить; на уровне понимания — объяснить, раскрыть, сравнить, представить; на уровне применения — установить связь, иллюстрировать, показать, демонстрировать, исследовать;

на уровне анализа — упорядочить, обобщить, классифицировать, выделить, сделать выводы; на уровне синтеза — создать, изменить, придумать, составить, интегрировать; на уровне оценки — измерить, проверить, соотнести, резюмировать.

Выполнение заданий по предъявленному алгоритму способствует формированию у

студентов осознания важности определения целей, их «удержания», переопределения. В аудиторной работе формирование способности к целеполаганию реализуется в зависимости от форм обучения и способов организации деятельности студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алтыбаева Е.Ю., Блинецова О.И. Способность к целеполаганию как образовательная компетенция старших дошкольников // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2014. № 6 (91).
2. Блинецова О.И., Снегирёва Т.В. Отношение, целеполагание и самореализация в структуре самостоятельной работы студентов // Психология обучения. 2009. № 4.
3. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения: Материалы к четвертому заседанию методологического семинара (16 ноября 2004 г.). М., 2004.
4. Гальперин П.Я. Введение в психологию: Учеб. пособие для вузов. М., 1999.
5. Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. 1992. № 3—4.
6. Демидова Т.Е. Формирование умения целеполагания у младших школьников // Начальная школа плюс до и после. 2009. № 4.
7. Ерохина Л.Ю. О некотором дидактическом сопровождении целеполагания подростков в учебной деятельности // Психология и педагогика: актуальные проблемы и тенденции развития: Мат-лы Междунар. заоч. науч.-практ. конф. (26 сентября 2011 г.). Новосибирск, 2011.
8. Каган М.С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа). М., 1974.
9. Леонтьев А.Н. К теории развития психики ребенка // Леонтьев А.Н. Избр. психол. произведения: В 2 т. М., 1983. Т. 1.
10. Лысюк Л.Г. Эмпирическая картина становления продуктивного целеполагания у детей 2—4 лет // Вопросы психологии. 2000. № 1.
11. Нюттен Ж. Мотивация, действия и перспектива будущего. М., 2004.
12. Репкина Г.В., Заика Е.В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности. Томск, 1993.
13. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учеб. пособие для вузов. М., 2000.
14. Снегирёва Т.В. Возрастная динамика готовности личности к самореализации // Вестн. Ленинградского университета им. А.С.Пушкина. Серия «Психология». 2008. № 4.
15. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении. Киев, 1996.
16. Тихомиров О.К. Понятия «цель» и «целеобразование» в психологии. Психологические механизмы целеобразования. М., 1977.
17. Ткаченко В.Т. Целеполагание в учебной деятельности школьников. Киев, 2004.
18. Фельдштейн Д.И. Трудный подросток. 2-е изд. М., 2009.
19. Хуторской А.В. Технология проектирования компетенций // Основы безопасности жизни. 2014. № 3.
20. Целеполагание в учебном процессе гуманитарного университета: Коллективная монография / Авт. коллектив: А.В.Абрамов и др. Нижневартовск, 2010.
21. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989.

REFERENCES

1. Altybaeva, E.Y., Bliznetsova, O.I. Sposobnost k tselepolaganiyu kak obrazovantelnaya kompetentsiya starshikh doshkolnikov [Goal-setting ability as an educational competence of the older preschool children] // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2014. № 6 (91). (In Russian).
2. Bliznetsova, O.I., Snegireva, T.V. Otnosheniye, tselepolaganie i samorealizatsiya v structure samostoyatelnoy raboty studentov [Attitude, goal setting and self-actualization in the structure of student self-study]//Psikhologiya obucheniya. 2009. № 4. (In Russian).
3. Verbitsky, A.A. Kompetentnostniy podkhod i teroriya kontekstnogo obucheniya: materialy k chetvertomu zasedaniyu metodologicheskogo seminarara... [Competence approach and the theory of contextual learning: Materials to the fourth methodological seminar meeting on November 16, 2004]. Moscow, 2004. (In Russian).
4. Galperin, P.Y. Vvedeniye v psikhologiyu [Introduction to psychology: a university guidebook]. Moscow, 1999. (In Russian).
5. Davydov, V.V., Slobodchikov, V.I., Zuckerman, G.A. Mladshiy shkolnik kak subjekt uchebnoy deyatel'nosti [Junior school students as subjects of learning activities] // Voprosy psikhologii. 1992. № 3—4. (In Russian).
6. Demidova, T.E. Formirovaniye umeniya tselepolaganiya u mladshikh shkolnikov [Development of the goal-setting skill of younger schoolchildren]// Nachlnaya shkola do i posle. 2009. № 4. (In Russian).
7. Erokhina, L.Yu. O nekotorykh didakticheskikh soprovozhdeniyakh tselepolaganiya podrostkov v uchebnoy deyatel'nosti [On some didactic goal-setting skill of teenagers]// [Psychology and Pedagogy: Actual problems and trends: Proceedings of the intern. absentia. research and practical conference (26 September 2011)]. Novosibirsk, 2011. (In Russian).
8. Kagan, M.S. Chelovecheskaya deyatel'nost (Opyt sistemnogo analiza) [Human activities (Experience of the system analysis)]. Moscow, 1974. (In Russian).
9. Leontiev, A.N. K teorii razvitiya psikhiki rebyonka [On the theory of children's mental evolution]// Izbr. psikhol. proizvedeniya [Selected works]. Moscow, 1983. Vol. 1. (In Russian).
10. Lysyuk, L.G. Empiricheskaya kartina stanovleniya produktivnogo tselepolaganiya u detey 2-4 let [Empirical picture of the productive goal-setting ability development among 2—4 year old children]// Voprosy psikhologii. 2000. № 1. (In Russian).
11. Nyutten, J. Motivatsiya, deistviya i perspektiva budushchego [Motivation, action and future prospects]. Moscow, 2004. (In Russian).
12. Repkina, G.V., Zaikam E.V. Otsenka urovnya sformirovannosti uchebnoy deyatel'nosti [Assessing the level of educational activity development]. Tomsk, 1993. (In Russian).
13. Slobodchikov, V.I., Isaev, E.I. Psikhologiya razvitiya cheloveka. Razvitiye subjektivnoy realnosti v ontogeneze [Psychology of human development. Development of subject reality in ontogenesis: A university guidebook]. Moscow, 2000. (In Russian).
14. Snegireva, T.V. Vozrastnaya dinamika gotovnosti lichnosti k samorealizatsii [Age dynamics of a person's readiness for self-actualization]// Vestnik Leningradskogo universiteta im. A.S. Pushkina. Psikhologiya. 2008. № 4. (In Russian).
15. Tatenko, V.A. Psikhologiya v subjektnom izmerenii [Psychology in the subject dimension]. Kiev, 1996. (In Russian).
16. Tikhomirov, O.K. Ponyatiya "tsel" i "tseleobrazovaniye" v psikhologii. Psikhologicheskiye mekhanizmy tseleobrazovaniya [The concepts of *goal* and *goal-setting* in psychology. Psychological mechanisms of goal setting]. Moscow, 1977. (In Russian).
17. Tkachenko, V.T. Tselepolaganie v uchebnoy deyatel'nosti shkolnikov [Goal-setting in the learning activities of schoolchildren]. Kiev, 2004. (In Russian).
18. Feldstein, D.I. Trudnyy podrostok [Difficult teenager]. 2nd edition. Moscow, 2009. (In Russian).
19. Khutorskoy, A.V. Tekhnologiya projektirovaniya kompetentsiy [Technology of competence design]// Osnovy bezopasnosti zhizni. 2014. № 3. (In Russian).
20. Tselepolaganie v uchebnoy protsesse gumanitarnogo universiteta: Kollektivnaya monografiya [Goal-setting in the educational process of a humanitarian university: Collective monograph]/ Edited by Abramov A.V. and others. Nizhnevartovsk, 2010. (In Russian).
21. Elkonin, D.B. Izbranniye psikhologicheskiye Trudy [Selected psychological works]. Moscow, 1989. (In Russian).

T.V.Snegireva
O.I.Bliznetsova
Nizhnevartovsk, Russia

CONSIDERING AGE ASPECT WHEN DEVELOPING GOAL-SETTING ABILITY IN THE CONTEXT OF COMPETENCE APPROACH

Abstract. The paper deals with the aspect of age when developing a goal-setting ability in the context of competence approach. The study shows that this ability initially involves distinguishing the original justification and clarifying the essence and nature of the development object (clear understanding of the developed ability); understanding of the prerequisites and origins for ability formation; analysis of the psychological and pedagogical conditions enabling the development of ability. The paper is aimed at providing theoretical justification of studying goal-setting ability and giving substantial characteristics of goal-setting process. The paper uses the structure of the goal-setting ability proposed by the authors, which assumes further theoretical and practical study of psychological features and functions of these components among students at each stage of ontogenesis. Studying the mechanisms of ability development within ontogenesis seems to be productive in the context of the major student activity and mental structures. Therefore, the development of goal-setting ability goes through the whole educational process. The process of ability formation includes joint activities of teachers and students in terms of defining and setting goals and involves a certain level of skill. The paper describes a psychological study of the empirical and productive goal-setting at various stages of mental development (early childhood, primary school age, adolescence, youth). The authors have investigated the correlation between the structural components of goal-setting and certain age peculiarities.

Key words: goal setting, goal-setting ability, major activity, mental structure, competence approach.

About the authors: Tatiana Vladimirovna Snegireva¹, Candidate of Psychology, Assistant Professor at the Department of Education and Development Psychology; Oktiabrina Ivanovna Bliznetsova², Candidate of Pedagogy, Assistant Professor at the Department of Education and Development Psychology.

Place of employment: Nizhnevartovsk State University.

ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ — ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.99 + 343.54

С.Б.Целиковский
Ростов-на-Дону, Россия**О.Ю.Михайлова**
Нижневартовск, Россия**ДИНАМИКА ВЫБОРА ЖЕРТВЫ КАК ИНФОРМАТИВНЫЙ
ПРИЗНАК ПРИ РАЗРАБОТКЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ
СЕРИЙНОГО СЕКСУАЛЬНОГО ПРЕСТУПНИКА**

Аннотация. В статье рассматриваются возможности и перспективы применения психологического профайлинга как нового и весьма спорного направления в психологическом обеспечении профессиональной деятельности правоохранительных органов. Показано, что имеющиеся в научной литературе сомнения в эффективности этого метода связаны с недостаточной разработанностью не только теоретико-методологических основ психологического профайлинга как метода в целом, но и конкретных методик составления психологического профиля преступника. Выделены и проанализированы основные проблемы, связанные с применением этого метода: малоинформативность с точки зрения практики расследования преступлений, неопределенность содержания и функциональной нагрузки основных понятий «модель», «портрет» и «профиль» преступника, отсутствие четких определений целей и задач, стоящих перед профайлерами. В частности, это приводит к попыткам отказа от психологического профилирования, замены его на «криминалистическое профилирование».

В статье дается критика подобных подходов с предложенных ранее авторами позиций, предполагающих разграничение понятий «модель», «портрет» и «профиль» личности преступника по содержанию и функциональной нагрузке. Выделение такого существенного требования к модели личности, как ее необходимо динамический характер, позволяет авторам соответствующим образом подойти к анализу конкретных поведенческих признаков, включаемых в модель.

В статье использована ранее предложенная авторами схема экспертной психологической оценки личности серийных сексуальных преступников, патосексуальное развитие которых происходит по типу клинико-психологической модели, разработанной А.О.Бухановским и обозначенной как «феномен Чикатило». Целью статьи является анализ и теоретическое обоснование одного из выделенных нами ранее возможных поведенческих признаков серийного сексуального преступления как критерия экспертной оценки при составлении «психологического профиля» преступника, а именно типа выбираемых жертв. Показано, что и в этом случае необходим учет динамики таких выборов в ходе патосексуального развития личности серийного сексуального преступника.

Ключевые слова: психологическое профилирование (профайлинг), серийный сексуальный преступник, жертва преступления.

Сведения об авторах: Целиковский Сергей Борисович¹, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии управления и юридической психологии; Михайлова Ольга Юрьевна², доктор психологических наук, профессор кафедры психологии образования и развития.

Место работы: ¹ Южный федеральный университет, Академия психологии и педагогики; ² Нижневартовский государственный университет.

Контактная информация: ¹ 344038, Ростов-на-Дону, ул. Нагибина, 13, к. 210, тел.: 9044421652, e-mail: sts@donpac.ru; ² 628600, г. Нижневартовск, ул. Мира, 36, e-mail: olgami@donpac.ru

В последние десятилетия в отечественной и мировой правоохранительной практике все чаще используются знания о психологических и поведенческих аспектах личности, совершившей насильственные преступления. Одним из таких направлений в психологическом обеспечении профессиональной деятельности правоохранительных органов является психологическое профилирование (профайлинг). Надо заметить, что применение метода, несмотря на высокую степень заинтересованности правоохранительных органов, является достаточно спорным. Главные возражения противников использования метода профайлинга касаются трех моментов.

Во-первых, психологические профили зачастую малоинформативны с точки зрения практики расследования преступлений. Как совершенно справедливо замечает А.М.Зинин [6], криминалистическая составляющая «психологического портрета» преступника пока еще не так существенна, как этого хотелось бы.

Во-вторых, остаются не разработанными теоретико-методологические основы психологического профайлинга. По-прежнему являются дискуссионными как содержание основных понятий («психологическая модель личности преступника», «психологический портрет преступника», «психологический профиль преступника»), так и их функциональная нагрузка. Так, Н.В.Бурвиков [3] определяет криминалистический (психологический) портрет как модель личности неустановленного преступника. Р.Л.Ахмедшин [1] предлагает развести понятия «базовая модель личности преступника» и «психологический портрет неизвестного преступника». А по мнению В.А.Образцова [10], понятия «психологический портрет преступника» и «психологический профиль преступника» являются синонимами. В его работах эти термины встречаются одновременно и взаимозаменяемы.

В научной литературе высказываются сомнения и в самом праве на существование понятий «психологический портрет» и «психологический профиль». Н.В.Бурвиков [3] полагает, что название «криминалистический портрет» точнее передает содержание, чем «психологический профиль» или «психологический портрет», поскольку его структура выходит за пределы как внутренних психологических, так и поведенческих признаков человека. С этой точкой зрения трудно согласиться. В данном случае речь идет об описании субъекта психологическими методами (реконструкция личности, поведения и состояния) в криминалистических целях (расследование преступления).

В то же время разграничение содержания и функциональной нагрузки понятий «модель», «портрет» и «профиль» преступника нам представляется принципиальным, поскольку имеет не только теоретическое, но и прикладное значение, конкретизируя цели и задачи, стоящие перед специалистом.

По нашему мнению, во-первых, криминалистическая (психологическая) модель личности преступника имеет обобщенный характер и используется как универсальная основа для выбора стратегии и тактики расследования преступлений, совершенных отдельными категориями преступников. Именно с ней соотносятся «портреты» и «профили» конкретных преступных личностей (известных или искомых). Во-вторых, подчеркнем необходимо динамический характер модели личности. Если сама личность — скорее процесс, становление, изменение, нежели фиксированная структура, то и ее модель, воспроизводящая существенные свойства, должна имитировать личностное развитие, позволять прогнозировать тренды личностных свойств и особенностей поведения преступника [11].

Понятие «психологический портрет» личности преступника, на наш взгляд, имеет

более узкий и статичный характер. Его целесообразно применять в отношении известных, установленных лиц, например, подэкспертных при проведении судебно-психологической экспертизы, лиц, обследуемых с применением полиграфа или подозреваемых при производстве отдельных следственных действий. Именно здесь возможно применение собственно психодиагностических методов, а накопление и обобщение «портретов» — путь к построению «моделей» преступных личностей.

Наконец, понятие «профиль» (психологический, криминалистический), на наш взгляд, более всего подходит для обозначения результата систематизации той информации, которая используется для поиска неизвестного лица, совершившего преступление. Как правило, в силу недостатка и/или противоречивости информации профилю присущи неполнота, вариативность и вероятностный характер. Разработка психологического профиля путем реконструкции личности преступника, его поведения и состояния имеет целью помочь следствию в выдвижении как можно большего количества обоснованных версий и выстраивании их в порядке вероятности [12].

В-третьих, не разработана методика производства психологического профайлинга или разработки психологического профиля личности преступника. Термин «профиль преступника» в зарубежной судебной психологии используется для обозначения совокупности признаков, позволяющих получить более или менее точное описание еще неизвестного преступника, который при помощи этого профиля может быть установлен [2].

В настоящее время отсутствуют научно обоснованные критерии, на которых должны строиться экспертные выводы. Нет и единообразной схемы такого анализа, что, в конечном счете, сказывается на качестве разрабатываемых профилей. Трудно не со-

гласиться с мнением тех специалистов, которые полагают, что без научного обоснования профайлинг не более надежен, чем гадание на кофейной гуще или интерпретация карт Таро [13].

Ранее нами была предложена схема экспертной психологической оценки личности серийных сексуальных преступников, патосексуальное развитие которых происходит по типу клинико-психологической модели, обозначенной как «Феномен Чикатило» [9].

Целью настоящей статьи является анализ и теоретическое обоснование одного из выделенных нами ранее возможных поведенческих признаков серийного сексуального преступления как критерия экспертной оценки при составлении «психологического профиля» преступника.

Тип выбираемых жертв является одной из важнейших информационных характеристик и поисковых признаков при разработке психологического профиля серийного сексуального преступника, поскольку позволяет реконструировать характер реализуемого преступником патосексуального сценария [9]. Однако не менее важной характеристикой выступает динамика избирательности выбора жертвы, что указывает на наличие патосексуального развития личности.

В теоретической модели личности серийного сексуального преступника, описанной А.О.Бухановским и получившей название «феномен Чикатило» (ФЧ) [4], в качестве центрального патогенетического механизма рассматривается формирование генератора патологического усиленного возбуждения, который, будучи сформирован, начинает действовать спонтанно.

С психологической точки зрения, системообразующим фактором агрессивного поведения серийных преступников выступает особое функциональное состояние, получившее название патосексуального [5; 8]. Стремление к воспроизведению этого

состояния и становится основным смыслообразующим мотивом их поведения [7].

Первая стадия формирования ФЧ характеризуется тем, что сексуальная агрессия преступника побуждается специфической мотивацией, которая может быть качественно различной (сексуальной, корыстной, стремление к доминированию и т.п.). Актуализация фрустрирующего (или психотравмирующего) фактора, резко повышающая психическое напряжение, происходит в контексте развития криминальной ситуации.

Тип жертвы на этом этапе может быть достаточно разнообразным, т.к. ее выбор соответствует характеру мотивации. Причем поскольку жертва не полностью деперсонифицируется, действия такого преступника определяются объективными признаками ситуации и характером его взаимоотношений с жертвой. В ходе такого взаимодействия жертва и приобретает в его глазах определенные свойства, символизирующие для него фрустрирующий или психотравмирующий фактор, что и является сигналом для актуализации агрессивного поведения.

Однако в восприятии преступника жертва приобретает только некоторые черты этого фактора, что и определяет большее разнообразие жертв. Так, может быть различен внешний вид и возраст выбираемых жертв, агрессия может проявляться в отношении как женщин, так и мужчин и т.д. Жертвами таких преступлений, как правило, становятся взрослые. Собственно сексуальный мотив может не быть ведущим или вообще отсутствовать. Внешне сексуальная форма поведения часто связана с большей уязвимостью женщин и целым рядом социальных моментов.

Другой путь формирования аномального варианта криминальной личности характеризуется исходно более выраженной стереотипностью жертв. Такого рода преступления, как правило, связаны с собственно сексуальной мотивацией, обнаруживающей-

ся уже в начале серии и концентрирующейся на определенном типе жертв, что свидетельствует о высокой степени идеаторной проработки сексуального сценария. Поведение этих субъектов побуждается мощной витальной потребностью (сексуальной), которая сама по себе обладает значительным мотивационным и аффектогенным потенциалом. В силу идеаторной проработки она приобретает дополнительную личностную значимость, что определяет ее облегченную актуализацию. Жертвы таких преступлений уже исходно более стереотипны.

Жертвами таких преступников достаточно часто становятся дети, хотя в ряде случаев они выступают как замещающий сексуальный объект. Чаще всего выбор ребенка в качестве жертвы определяется их большей по сравнению с взрослыми физической и психической уязвимостью (детей легко обмануть, запугать и, в случае необходимости, подавить их сопротивление). Важным фактором при выборе детей в качестве жертв является и сниженный социальный контроль (со стороны третьих лиц либо недостаток собственной предусмотрительности и осторожности). В силу названных причин дети являются наиболее доступным объектом посягательств [9].

Как правило, в этих случаях первая стадия формирования мотивации имеет свернутый характер, и сам процесс оформления патологической системы протекает гораздо быстрее (часто по типу реактивного импринтинга).

Вторая стадия развития мотивации характеризуется «специализацией» субъектов на достаточно четко очерченном типе жертв, что и является одним из характерных признаков серийного убийства. Отношение к жертве на этой стадии носит деперсонифицированный характер: она олицетворяет некий «символ», «зло», которое должно быть наказано и/или уничтожено. Социальные и личностные характеристики

жертвы практически не играют никакой роли. Более того, многие преступники сознательно и активно избегают неформального общения с жертвой, поскольку в таком случае агрессия в отношении них становится психологически затруднительной. В силу деперсонификации жертвы и отсутствия межличностного общения при отборе жертв преступник ориентируется на сугубо внешние признаки: пол, возраст, внешние данные, особенности ее поведения (например, позднее возвращение домой) и т.д. Тип выбираемой жертвы связан с особенностями аномального развития личности преступника (наличием психотравм, проблемами межличностного, в частности сексуального, общения и т.д.), что и позволяет использовать его в качестве информативного критерия экспертного психологического анализа при разработке «профиля».

Третья стадия формирования криминальной личности по типу «феномена Чикатило» характеризуется снижением избирательности при выборе жертв и проявлением их вторичного разнообразия, что связано с нарастанием патологической мотивации [8].

Психотравмирующий фактор генерализуется, охватывая все более разнообразные жертвы. Хотя одним из наиболее широко распространенных механизмов психологической защиты таких преступников является обесценивание жертвы и представление о себе как о «санитаре общества», единст-

венной общей характеристикой жертв таких преступлений становится их уязвимость для преступного посягательства.

Такая генерализация связана, по нашему мнению, с двумя основными механизмами:

— во-первых, с ростом патосексуальной толерантности (А.О.Бухановский). Сексуальная агрессия постепенно теряет эротизирующий эффект и получает смысл гомеостабилизирующего механизма. Сексуальность все более приобретает аутоэротический характер: партнер становится анонимным, его роль вообще утрачивает какой-либо смысл, что и проявляется в снижении избирательности в отношении жертв;

— во-вторых, с нарастанием интенсивности признаков физической зависимости, сопровождающихся снижением или потерей количественного и ситуационного контроля.

Выявление признаков снижения избирательности при выборе жертв может служить диагностическим признаком перехода к третьей стадии формирования этого патологического варианта личности

Таким образом, уже характер выбираемых жертв позволяет диагностировать стадию формирования криминального варианта личности, именуемого «феноменом Чикатило». Кроме того, психологический анализ особенностей выбираемой жертвы позволяет прогнозировать динамические характеристики процесса формирования этого феномена, прежде всего, его скорость.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахмедшин Р.Л. Криминалистическая характеристика личности преступника: Автореф. дис. ... д-ра юрид. наук. Томск, 2006.
2. Бартол К. Психология криминального поведения. СПб., 2004.
3. Бурвиков Н.В. Криминалистический (психологический) портрет как модель личности неустановленного преступника. URL: <http://law.edu.ru/doc/document.asp?docID=1250755>.
4. Бухановский А.О. Феномен Чикатило // Серийные убийства и социальная агрессия: Тез. докл. конф. (20—22 сентября 1994 г., Ростов-на-Дону). Ростов н/Д; М., 1994.
5. Бухановский А.О., Михайлова О.Ю. Механизмы формирования патологической функциональной системы («феномен Чикатило») // Психологический вестник РГУ. Ростов н/Д, 1996. Вып. 1. Ч. 1.

6. Зинин А.М. Проблемы криминалистического установления личности // Вестник криминалистики / Отв. ред. А.Г.Филиппов. М., 2003. Вып. 4 (8).
7. Михайлова О.Ю. Психологическая диагностика личности серийных сексуальных преступников / Под ред. А.О.Бухановского. Ростов н/Д, 2001.
8. Михайлова О.Ю. Психологическая оценка сформированности патологической функциональной системы у серийных преступников // Психологический вестник. Ростов н/Д, 1998.
9. Михайлова О.Ю., Целиковский С.Б. Судебно-психологическая экспертиза личности серийных сексуальных преступников. М., 2008.
10. Образцов В.А., Богомолова Н.Н. Криминалистическая психология. М., 2002.
11. Целиковский С.Б. О трактовке понятий «модель», «портрет», «профиль» личности преступника // Актуальное состояние и перспективы развития судебной психологии в Российской Федерации: Мат-лы Всерос. конф. Калуга, 2010.
12. Целиковский С.Б. Психологические познания и расследование преступлений // Вестн. Нижневарт. гос. ун-та. 2012. № 2.
13. Alleyne R. Real-life Crackers are 'worthless' at catching serial killers and hamper investigations. URL: <http://www.telegraph.co.uk/news/uknews/law-and-order/7902778/Real-life-Crackers-are-worthless-at-catching-serial-killers-and-hamper-investigations.html>.

REFERENCES

1. Ahmedshin, R.L. Kriminalisticheskaya kharakteristika lichnosti prestupnika [Forensic characteristics of offenders: abstract of a dissertation for the degree of Doctor of Law]. Tomsk, 2006. (In Russian).
2. Bartol, K. Psikhologiya kriminalnogo povedeniya [Psychology of criminal behavior]. Saint Petersburg, 2004. (In Russian).
3. Burvikov, N.V. Kriminalisticheskiy (psikhologicheskii) portret kak model lichnosti neustanovlennogo prestupnika [Forensic (psychological) portrait as a personality model of an unknown offender]. URL: <http://law.edu.ru/doc/document.asp?docID=1250755>. (In Russian).
4. Boukhanovsky, S.A. Fenomen Chikatilo [Chikatilo phenomenon] // Serijniye ubijtsy i sotsialnaya agressiya... [Serial killers and social aggression: proceeding of conference (September 20-22, 1994, Rostov-on-Don)]. Rostov-on-Don; Moscow, 1994. (In Russian).
5. Boukhanovsky, A.O., Mikhailova, O.Yu. Mekhanizmy formirovaniya patologicheskoy funktsionalnoy sistemy ("fenomen Chikatilo") [Development mechanisms for the pathological functional system (Chikatilo phenomenon)]// Psikhologicheskyy vestnik RGU. Vol. 1. Part 1. Rostov-on-Don. 1996. (In Russian).
6. Zinin, A.M. Problemy kriminalisticheskogo ustanovleniya lichnosti [Problems of forensic identification]// Vestnik kriminalistiki/ Edited by A.G. Filippov. Vol. 4 (8). Moscow, 2003. (In Russian).
7. Mikhailova, O.Yu. Psikhologicheskaya diagnostika lichnosti serijnykh seksualnykh prestupnikov [Psychological personality diagnostics of serial sex offenders]/ Edited by . A.O. Bukhanovsky. Rostov-on-Don. 2001. (In Russian).
8. Mikhailova, O.Yu. Psikhologicheskaya otsenka sformirovannosti patologicheskoy funktsionalnoy sistemy u serijnykh prestupnikov [Psychological evaluation of the pathological functional system of serial criminals]// Psikhologicheskyy vestnik. Rostov-on-Don. 1998. (In Russian).
9. Mikhailova, O.Yu., Tselikovskiy, S.B. Sudebno-psikhologicheskaya ekspertiza lichnosti serijnykh seksualnykh prestupnikov [Forensic psychological examination of the personality of serial sex offenders]. Moscow, 2008. (In Russian).
10. Obraztsov, V.A., Bogomolova, N.N. Kriminalisticheskaya psikhologiya [Forensic psychology]. Moscow, 2002. (In Russian).
11. Tselikovskiy, S.B. O traktovke ponyatiy "model", "portret", "profil" lichnosti prestupnika [On the interpretation of concepts of *model*, *portrait* and *profile* of offender] // Aktualnoye sostoyaniye i perspektivy razvitiya sudebnoy psikhologii v Rossijskoy Federatsii... [Current state and prospects of forensic psychology in the Russian Federation: Proceedings of all-Russian conference]. Kaluga, 2010. (In Russian).
12. Tselikovskiy, S.B. Psikhologicheskiye poznaniya i rassledovaniye prestupleniy [Psychological knowledge and investigation of crimes]// Vestnik Nizhnepartovskogo gosudarstvennogo universiteta. 2012. № 2. (In Russian).

13. Alleyne R. Real-life Crackers are 'worthless' at catching serial killers and hamper investigations. URL: <http://www.telegraph.co.uk/news/uknews/law-and-order/7902778/Real-life-Crackers-are-worthless-at-catching-serial-killers-and-hamper-investigations.html>.

S.B. Tselikovskiy

Rostov-on-Don, Russia

O. Yu. Mikhailova

Nizhnevartovsk, Russia

DYNAMICS OF CHOOSING A VICTIM AS AN INFORMATIVE CHARACTERISTIC IN DEVELOPING A PSYCHOLOGICAL PROFILE OF A SERIAL SEXUAL OFFENDER

Abstract. The paper considers the perspectives of using psychological profiling as a new and controversial trend of the psychological support of professional law enforcement. The study shows that many researchers of the subject doubt the effectiveness of this method due to the lack of theoretical and methodological foundations of psychological profiling as a method in general and specific procedures of developing a psychological profile of a criminal in particular. The authors have distinguished and analyzed the major problems associated with this method, including little information content in terms of practical criminal investigations, uncertainty of content and functional load of basic concepts such as *model*, *portrait* and *profile* of a criminal, and lack of clear goals and objectives for profilers. In particular, this results in attempts to reject psychological profiling and use *criminal profiling* instead.

The paper provides a critical analysis of such approaches. The authors have previously suggested a distinction between the concepts of *model*, *portrait* and *profile* of an offender in terms of their content and functional load. A model of an individual should be dynamic in nature, allowing the authors to approach the analysis of specific behavioral features included in the model.

The paper uses a psychological assessment scheme previously proposed by the authors. In accordance with this scheme, experts are able to analyze the personality of a serial sexual offender with a pathological sexual development similar to the clinical-psychological model developed by A.O. Bukhanovsky and called *Chikatilo phenomenon*. This work is aimed at analyzing and providing theoretical justification for one of previously identified possible behavioral features of a serial sexual criminal, namely, the type of victims. The criminal experts can use this feature as a criterion for developing a *psychological profile* of sex offenders. The authors show that in this case one should take into account the choice dynamics during the pathological sexual development of a serial sex offender.

Key words: psychological profiling, serial sex offender, crime victim.

About the authors: Sergey Borisovich Tselikovskiy¹, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor at the Department of Legal Psychology and Military Psychology; Olga Yurevna Mikhailova², Doctor of Psychology, Professor of at the Department of Educational and Development Psychology.

Place of employment: ¹ Southern Federal University; ² Nizhnevartovsk sovereigns-versity.

УДК 159.99

С.В.Коваленко

Нижевартовск, Россия

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМЫ БАЗОВЫХ ЦЕННОСТЕЙ ОТНОШЕНИЯ К ЖИЗНИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация: В статье рассматриваются психологические особенности содержательных и аффективных компонентов отношения к жизни у подростков.

Показано отношение иерархии ценностей к иерархии потребностей, которые являются выражением различных сторон, аспектов и уровней природы человека. Рассматривается роль ценностей в регуляции поведения и внутренние условия этой регуляции как предпосылки построения истории мотивации в подростковом возрасте.

Изучение личности правонарушителя показало, что у него вследствие различных причин изменен индивидуальный образ и стиль жизни, характер и содержание деятельности, конкретное содержание смысла жизни. Такая деформация ценностей сферы изменяет личность, а следовательно, и характер мотивации поведения.

В рамках исследуемой проблематики в статье рассматривается вопрос об аффективно-ценностных компонентах смысла жизни. Именно подростковый возраст рассматривается как возраст интенсивного формирования ценностных ориентаций личности и создания предпосылок для появления смысла жизни.

Проанализирован процесс морального созревания в подростковом возрасте, изучен вопрос дисгармонии ценностно-смысловых образований, аспекты личностного развития. В подростковом возрасте происходит формирование смысложизненных представлений и целостной картины мира. Однако сам этот процесс не является поступательным движением к смыслу жизни. Он содержит противоречия, определяемые особенностями подросткового возраста, и сопровождается специфическими переживаниями, связанными с содержательными и аффективными компонентами отношения к жизни в представлениях подростков.

Ключевые слова: подростковый возраст; абстрактные и конкретные ценности, несовершеннолетние делинквенты, содержательные компоненты; аффективно-ценностные компоненты; смысл жизни.

Сведения об авторе: Коваленко Светлана Васильевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и развития

Место работы: Нижевартовский государственный университет.

Контактная информация: 628624, г. Нижевартовск, ул. Ленина, 56, тел.: 9048827898, e-mail: svetlana.70@list.ru

Смысл жизни, как и система отражаемых в нем ценностей, является иерархически организованным динамическим образованием. Личностные ценности могут существенно различаться по степени значимости и органичности для субъекта, устойчивости, изменчивости, интимности и глубины усвоения, широты и обобщенности, а главное — они по-разному сочетаются, сосуществуют или конфликтуют и так или иначе интегрируются в ценностной системе.

Как утверждает профессор А.Р.Рагинов, «различия в смысле жизни у разных людей состоят вовсе не в том, что одни что-то ценят, а другие то же самое решительно отвергают. Люди есть люди, и базовые общечело-

веческие ценности признают все, но предпочитают их по-разному. Видимо, рельеф ценностно-нормативной системы в разных социальных средах и группах у разных индивидов при всей общности должен обладать определенной спецификой» [1981. С. 79].

В последние годы появилось много прикладных исследований содержательного компонента смысла жизни и смысложизненных ориентаций. В то же время надо отметить очевидный недостаток работ, посвященных изучению аффективно-ценностного компонента смысла жизни.

Изучение особенностей содержательной стороны системы базовых ценностей несовершеннолетних проводилось с помощью

методики «Смысл жизни». Она позволяет оценить отношение к наиболее общим человеческим ценностям (труд, брак и др.) и конкретным ценностям, выражающим отношения испытуемых к конкретным людям (родственникам, друзьям и т.д.).

Результаты исследования указывают на существование различий в отношении подростков, совершивших гомициды, и подростков, совершивших корыстные деликты к рассматриваемой системе жизненных ценностей. Причем различия выявляются как в оценке несовершеннолетними отдельных ценностей, так и в соотношении их оценок значимости абстрактных и конкретных ценностей.

Следует отметить, что противопоставление абстрактных и конкретных ценностей, с одной стороны, может выступать как противопоставление идеала, некоей абстракции реальным, конкретным людям, «с высоты далекого, в будущее, в бесконечность и недостижимость изгнанного идеала оправданное бессердечие к людям в настоящем, в действительности» [Рубинштейн С.Л., 1976. С. 274]. С другой стороны, оно может означать утверждение важности и актуальности только непосредственных контактов, «расширенный эгоизм, который близостью к другому заслоняет, снимает вопрос об оправданности, о ценности этических критериев» [там же. С. 372]. Рассогласование в оценке более общих и конкретных социальных ценностей выступает как противопоставление «любви к ближнему» и «дальнему».

В анализируемой группе несовершеннолетних четко выявляется расхождение абстрактных и конкретных ценностей в обследованных группах, причем в большинстве случаев эти различия достигают уровня статистической значимости. Исключение составляют две ценности: «труд» и «образование». Расхождение в оценке значимости абстрактных и конкретных ценностей

по этим шкалам не достигает уровня статистической достоверности, а показатели достаточно близки по своему числовому выражению.

Следует отметить, что у представителей рассматриваемой группы обнаруживается расхождение между высокой значимостью абстрактных ценностей и низкой оценкой конкретных ценностей, что и означает, как уже отмечалось, противопоставление идеала реальной жизни. Причем наибольшее расхождение в группе несовершеннолетних, совершивших гомициды, обнаруживается именно в ценностях, отражающих отношение к людям: «люди», «семья» и «дружба».

Несовершеннолетние, совершившие корыстные деликты, характеризуются наличием двойных стандартов в оценках законов. У них выявляется низкая готовность следовать законам (показатель находится на верхней границе низких значений — 2,26 балла) при декларировании высокой ценности правовой регуляции вообще (4,3 балла — нижняя граница высоких значений).

Несколько иными являются в этой группе показатели по шкале «материальное благосостояние». Здесь у несовершеннолетних, совершивших гомициды, выявляется обратное соотношение ценностей: обнаруживается высокий уровень потребности в материально обеспеченной жизни, в то время как показатель ценности материальных благ вообще находится на уровне средних значений. Соответственно, показатель рассогласования ценностей имеет отрицательный знак и составляет —1,91 балла.

Как и представители предыдущей группы, эти несовершеннолетние характеризуются наличием двойных стандартов в отношении к законам: высокий уровень декларирования необходимости соблюдения законов и сравнительно низкая готовность им следовать в собственном поведении. Хотя показатель рассогласования ценностей

по этой шкале у корыстных делинквентов достоверно выше, чем у представителей предыдущей группы, однако числовое выражение значимости ценностей у них также достоверно выше.

Обследованные группы несовершеннолетних близки в оценках труда и работы. В обеих группах выявлены средние показатели значимости труда вообще.

Рассматриваемые группы делинквентов близки и по своему отношению к образованию. Оценка значимости абстрактной ценности находится на уровне средних значений, а показатели конкретной его ценности — несколько ниже. Хотя корыстные делинквенты в этом отношении более благополучны: показатель рассогласования этих ценностей составляет у них 0,61 балла, в то время как у подростков, совершивших гомициды, он почти в два раза больше и равен 1,22 балла. Однако различия недостоверны.

В группе несовершеннолетних, совершивших корыстные деликты, выявляется обратное по сравнению с предыдущей группой соотношение ценности людей: показатель абстрактной ценности находится на верхней границе средних значений (4,26 балла), а показатель значимости близких людей достигает высокого уровня выраженности (5,38 балла).

Для корыстных несовершеннолетних делинквентов характерна и более высокая оценка (по сравнению с гомицидными) как абстрактной, так и конкретной ценностей, относящихся к семейной сфере. Оба показателя находятся на уровне высоких значений, причем оценка ценности своей семьи даже несколько выше, чем показатель значимости семьи в целом ($R = -0,41$). Надо заметить, что в своем отношении к семье корыстные делинквенты сходны скорее с законопослушными сверстниками. Так, например, аналогичное исследование, проведенное И.К.Каленовой [2001], показало, что

семья является для подростков одной из главных ценностей. Автор указывает, что из 700 обследованных ею подростков ни один не пожертвовал бы семьей во имя получения материальных благ.

В то же время в оценке дружбы и своих друзей представители этой группы низко оценили как абстрактную, так и конкретную ценности. Причем если подростки, совершившие гомициды, в принципе признают ценность дружбы вообще (показатели абстрактной ценности на уровне средних значений), то в группе подростков, совершивших корыстные деликты, обе оценки находятся на низком уровне выраженности. Надо заметить, что в отношении этих ценностей наши данные отличаются от результатов исследования И.К.Каленовой [2001], выявившей высокую значимость этой ценности для правопослушных подростков, и от результатов О.А.Падун [2005], получившей обратное соотношение этих ценностей. Обследованные нами несовершеннолетние оказались более пессимистичны в оценках. В значительной степени полученные результаты связаны с особенностями нашей выборки. В частности, в исследовании О.А.Падун 68,9% преступлений, совершенных обследованными ею подростками, были совершены в группе.

Таким образом, исследование содержательных компонентов отношения к жизни показало, что система базовых ценностей личности подростков, совершивших гомициды, имеет специфические особенности, отличающие их от подростков, совершивших корыстные деликты. Главным отличием является нарушение ценностей, отражающих отношение к другим людям. Причем в группе подростков, совершивших гомициды, по шкалам, выражающим отношение к другим людям, обнаруживается существенное доминирование абстрактных (более высоко оцениваемых) и конкретных (менее значимых) ценностей, т.е. представители

этой группы при декларировании любви к человеку, людям вообще склонны негативно оценивать свое ближайшее окружение. Показатели коэффициента рассогласования ценностей R по этим шкалам составляют соответственно 7,68 и -1,17 баллов.

Представляется, однако, что изучение только содержания ценностной системы личности несовершеннолетних преступников и соотношения в ней базовых ценностей является необходимым, но недостаточным условием для достижения цели настоящего исследования. Следует согласиться с мнением тех исследователей, которые полагают, что невозможно совершенно точно предсказать, как поведет себя отдельный индивид в отдельно взятой ситуации, даже если система его базовых ценностей известна, поскольку только в примерно в 30% случаев убеждения выдерживают давление ситуации [Каленова И.К., 2001; Падун О.А., 2005].

Изучение аффективно-ценностных компонентов отношения к жизни показало, что

базовые убеждения несовершеннолетних, совершивших разные виды деликтов, примерно одинаковы. Обобщенный показатель «Общее отношение к благосклонности окружающего мира» (S1) в группах примерно одинаков и находится в пределах средних значений. Однако несовершеннолетние, совершившие гомициды, больше верят в доброту мира, а корыстные — в людей, однако различия между соответствующими показателями не достигают уровня достоверности.

Обследованные нами несовершеннолетние убеждены, что мир преимущественно к ним несправедлив, а события в нем большей частью происходят случайным образом, и многое зависит от сложившихся обстоятельств. Противоречивость представлений обнаруживается в том, что представители обеих обследуемых групп достаточно высоко оценивают свою способность контролировать происходящие события.

ЛИТЕРАТУРА

1. Каленова И.К. Ценностные, правовые и трудовые ориентации несовершеннолетних и планирование направлений профилактической деятельности. URL: http://law.vl.ru/analit/all_a.php
2. Падун О.А. Психологические особенности личности несовершеннолетних, осужденных за совершение корыстно-насильственных преступлений: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ростов-н/Д, 2005.

REFERENCES

1. Kalenova, I.K. Tsennostniye, pravoviye i trudoviye orientatsii nesovershennoletnikh i planirovaniye napravleniy profilakticheskoy deyatelnosti [Values, legal and labor orientation of minor children and planning the areas for prevention activities]. URL: http://law.vl.ru/analit/all_a.php. (In Russian).
2. Padun, O.A. Psikhologicheskiye osobennosti lichnosti nesovershennoletikh, osuzhdennykh za soversheniye korystno-nasilstvennykh prestupleniy [Psychological personal characteristics of juvenile criminal convicted of violent crimes: abstract of a dissertation for the degree of Candidate of Law]. Rostov-on-Don, 2005. (In Russian).

S. V. Kovalenko
Nizhnevartovsk, Russia

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF TEENAGERS' SYSTEM OF BASIC VALUES AND ATTITUDE TO LIFE

Abstract. The paper deals with the psychological peculiarities of substantial and affective components of teenagers' attitude to life.

The paper presents the relation between the hierarchy of values and the hierarchy of needs expressing various parts, aspects and levels of human nature. The author studies the role of values in regulating the behavior and internal conditions for such regulation as a prerequisite for constructing the motivation history of teenagers.

Studying the offenders' personality, the author notes that due to various reasons offenders have quite a different personal image, lifestyle, as well as alternated nature and content of activities and meaning of their life. Such value deformation changes the whole personality and, consequently, the nature of behavior motivation.

As part of the study, the paper considers the issue of affective and value components in the meaning of life. Adolescence is the age when a person undergoes intensive development of values and starts searching for the meaning of life.

The author also analyzes such aspects as moral development of teenagers, disharmony of values and semantic structures, and personality development. During adolescence period, a person goes through the development of meaningful ideas and integral worldview. However, this process is not a forward movement towards the meaning of life. It is contradictory due to the particular features of the developmental age. The process of personality formation is accompanied with specific feelings and experiences associated with substantial and affective components of teenagers' attitude towards life.

Key words: adolescence; abstract and specific values, underage delinquents, substantial components; affective and value components; meaning of life.

About the author: Svetlana Vasilievna Kovalenko, Candidate of Psychology, Assistant Professor at the Department of Education and Development Psychology.

Place of employment: Nizhnevartovsk State University.

Уважаемые коллеги!

**11—12 февраля 2016 года в Нижневарттовском государственном университете состоится
V Международная научно-практическая конференция**

«КУЛЬТУРА, НАУКА, ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ»

Приглашаем аспирантов, молодых ученых, преподавателей и сотрудников образовательных учреждений, специалистов-практиков принять участие в конференции, целью которой является обсуждение актуальных проблем и перспектив развития культуры, науки и образования.

По итогам конференции будет издан сборник научных трудов.

Сборник научных трудов постатейно размещается в *Научной электронной библиотеке (Российский индекс научного цитирования (РИНЦ))* (договор № 1131-05/2014К), а также будет размещен в международных базах цитирования.

Издаваемый сборник по материалам конференции — официальный: присваиваются индексы ББК, авторский знак и ISBN — Международный стандартный номер книги (International Standard Book Number).

Материалы конференции будут находиться в свободном доступе на сайте <http://elibrary.ru>

Основные направления работы конференции:

- Гуманитарное направление;
- Естественнонаучное направление;
- Психолого-педагогическое направление;
- Физико-математическое направление;
- Информационные технологии и вычислительные системы;
- Экономика и менеджмент;
- Физическая культура и спорт;
- Философия и культурология;
- Культура и искусство;
- Электроэнергетика и электротехника.

Требования к оформлению материалов:

Регистрационная форма и текст статьи представляется в Оргкомитет до 11 января 2016 г. В электронном виде должно быть отправлено 2 файла: 1) регистрационная форма; 2) текст статьи. Файлы должны содержать фамилию автора и назначение файла (Пример: Иванов-рег-форма; Иванов-статья).

Оформление текста:

- размер бумаги А4 (21х29,7);
- поля: слева — 1,9 см; справа — 1,9 см; сверху — 1,9 см; снизу — 2,1 см;
- текст — в текстовом редакторе Word для Windows;
- гарнитура шрифта — Times New Roman;
- размер шрифта: для текста — 12 пт, для таблиц — 11 пт, для сносок — 10 пт;
- междустрочный интервал — одинарный;
- без переносов;
- абзацный отступ, одинаковый по всему тексту — 1,0 см.

Структура текста:

- по левому краю — код УДК;
- по правому краю строчными буквами — инициалы и фамилия автора (авторов), город и организация;
- через один интервал по центру прописными буквами печатается название доклада;
- аннотация статьи (250—300 знаков);
- ключевые слова;

- по правому краю строчными буквами — инициалы и фамилия автора (авторов), город и организация (на английском языке);
 - через один интервал по центру прописными буквами печатается название доклада (на английском языке);
 - аннотация статьи (250—300 знаков) (на английском языке);
 - ключевые слова (на английском языке);
 - через один интервал с красной строки печатается текст;
 - сноски к цитатам размещают в квадратных скобках в конце предложения, указывая первым номер источника по списку литературы, затем, через запятую, номер страницы, точка в конце предложения ставится после квадратных скобок;
 - список литературы размещают в строгом алфавитном порядке в конце статьи по ГОСТ Р 7.0.5-2008.
 - список литературы;
 - список литературы (транслитерация и перевод на английском языке);
- Объем материалов: 4—6 страниц.
Оргкомитет оставляет за собой право отбора материалов.

Финансовые условия:

1 страница — 150 руб. За каждого соавтора дополнительно доплачивается 300 руб. за статью (оплата не постраничная). Автору полагается один экземпляр сборника, независимо от числа соавторов. Автор может приобрести дополнительные экземпляры сборника, стоимость одного дополнительного экземпляра составляет 350 руб. После отправления материалов вам придет письмо с расчетом стоимости и реквизитами на оплату.

Внимание! К окончательной сумме прибавляется дополнительно 120 руб. за расходы по пересылке материалов конференции.

Реквизиты для оплаты публикации материалов будут высланы после просмотра материалов.

Регистрационная форма участника конференции

Ф.И.О. (полностью)	
Ученая степень, уч. звание, должность	
Организация	
Структурное подразделение	
Почтовый адрес с индексом	
E-mail	
Контактный телефон	
Форма участия (очное, заочное)	
Название статьи	

Командировочные расходы — за счёт направляющей стороны.

Контактный адрес оргкомитета конференции: 628605, г. Нижневартовск, ул. Ленина, д. 56, каб. 219, главный корпус НВГУ (Управление научных исследований).

Контактный телефон: (3466) 45-18-20.

E-mail: kultyra-nvgu@mail.ru

Web: www.nvsu.ru, нггу.рф

Уважаемые коллеги!

Издательство Нижневартковского государственного университета приглашает ученых, преподавателей, сотрудников научно-исследовательских институтов и лабораторий, аспирантов, соискателей опубликовать результаты своих исследований в области гуманитарных, естественных и технических наук.

«Вестник Нижневартковского государственного университета» — периодическое научное издание. Журнал выходит ежеквартально.

Журнал выходит в двух тематических выпусках, отражающих следующие научные направления:

- Математические и естественные науки.
 - 05.06.01 Науки о Земле.
 - 06.06.01 Биологические науки.
- Гуманитарные науки. Образование и педагогические науки.
 - 45.06.01 Языкознание и литературоведение.
 - 46.06.01 Исторические науки и археология.
 - 44.06.01 Образование и педагогические науки.

Тематические выпуски скомплектованы в соответствии с Номенклатурой специальностей научных работников, утвержденной приказом Минобрнауки России от 25.02.2009 № 59 (в ред. Приказов Минобрнауки РФ от 11.08.2009 № 294, от 10.01.2012 № 5), и таблицей соответствия направлений (аспирантура), утвержденной приказом Минобрнауки России от 06.11.2013 № АК-2589/05.

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций. Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-55479 от 25 сентября 2013 г.

«Вестник Нижневартковского государственного университета» зарегистрирован в ISSN реестре: ISSN 2311-1402 (печатная версия журнала); ISSN 2311-4444 (электронная версия журнала).

Журнал включен в Каталог российской прессы «Почта России» (подписной индекс: 24943) и в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

Публикация в журнале бесплатная.

Как опубликовать статью?

Вы отправляете нам статью и сведения об авторе по адресу e-mail: uni@nvsu.ru.

Оформление статьи: формат листа — А4, поля вокруг текста — 2 см, гарнитура шрифта — Times New Roman, размер шрифта — 12 пт, межстрочный интервал — одинарный, абзацный отступ — 1 см, список литературы — по ГОСТ 7.0.5.2008. Статья помимо основного текста должна содержать аннотацию и ключевые слова (на русском и английском языках), код УДК. Сведения об авторе: Ф.И.О. полностью, ученая степень, ученое звание; аспиранты, соискатели — указать вуз и кафедру; место работы (город, организация, подразделение), должность; корреспондентский почтовый адрес; контактный телефон; контактный e-mail.

Аспиранты и соискатели дополнительно предоставляют отзыв научного руководителя на статью.

Статья направляется на рецензирование (7—14 рабочих дней). При положительной рецензии работа публикуется в ближайшем выпуске, соответствующем тематике Вашей статьи; один экземпляр издания направляется Вам.

В случае отказа в публикации автору направляется мотивированный отказ.

Контактная информация

Адрес: 628600, Россия, г. Нижневартовск, ул. Ленина, д. 56, Нижневартковский государственный университет, управление научных исследований (каб. 219).

Телефон: (3466) 451820

E-mail: uni@nvsu.ru

Web: www.nvsu.ru или нггу.рф

Куратор: Овечкина Елена Сергеевна, начальник управления научных исследований