

**СИБИРСКИЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
ЖУРНАЛ**

Научное периодическое издание

**1/2020**

**SIBERIAN  
PEDAGOGICAL JOURNAL  
SCIENTIFIC PERIODICALS**

**Новосибирск**

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

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



Электронная версия журнала размещена на платформе  
Научной электронной библиотеки: [www.elibrary.ru](http://www.elibrary.ru)  
Периодичность 6 раз в год

### РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

**Т. А. Ромм**, главный редактор, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

**В. А. Адольф**, зам. главного редактора, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск

**Г. С. Чеснокова**, ведущий редактор, кандидат педагогических наук, доцент, Новосибирск

**Е. А. Александрова**, доктор педагогических наук, профессор, Саратов

**Н. Я. Большунова**, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск

**З. И. Лаврентьева**, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

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

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

**T. A. Romm**, Editor in chief, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk

**V. A. Adolph**, Assistant to the Editor-in-chief, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Krasnoyarsk

**G. S. Chesnokova**, Leading editor, Cand. Sci. (Pedag.), Associate Professor, Novosibirsk

**E. A. Alexandrova**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Saratov

**N. Ya. Bolshunova**, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk

**Z. I. Lavrentyeva**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk

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

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

### РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

**Р. О. Агавелян**, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск

**Т. Азатян**, кандидат педагогических наук, доцент, Ереван (Армения)

**С. В. Алехина**, кандидат психологических наук, доцент, Москва

**Р. И. Айзман**, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск

**Е. В. Андриенко**, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

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

**Э. В. Галазгинский**, доктор психологических наук, действительный член РАО, профессор, Томск

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

**В. А. Зверев**, доктор исторических наук, профессор, Новосибирск

**Кепплер Кристоф**, доктор психологии, профессор, Дортмунд (Германия)

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

**А. Н. Кошербаева**, доктор педагогических наук, профессор, академик МАНПО, Алматы (Казахстан)

**R. O. Agavelyn**, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk

**T. Azatyan**, Cand. Sci. (Pedag.), Associate professor, Yerevan (Armenien)

**S. V. Alekhina**, Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor, Moscow

**R. I. Aizman**, Dr. Sci. (Biolog.), Professor, Novosibirsk

**E. V. Andrienko**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk

**S. A. Bogomaz**, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Tomsk

**E. V. Galazhinsky**, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Full Member of the RAE, Tomsk

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

**V. A. Zverev**, Dr. Sci. (Histor.), Professor, Novosibirsk

**Kaeppler Chrictoph**, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Dortmund, (Germany)

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

**A. N. Kosherbayeva**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Academician, Almaty (Kazakhstan)

**А. К. Кусайнов**, доктор педагогических наук, профессор, академик, председатель правления Академии педагогических наук, Алматы (Казахстан)  
**М. Лейно**, Ph. D, профессор, Таллин (Эстония)

**Б. О. Майер**, доктор философских наук, профессор, Новосибирск

**А. В. Мудрик**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва

**В. И. Петрищев**, доктор педагогических наук, профессор, Санкт-Петербург

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

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

**В. Я. Синенко**, доктор педагогических наук, профессор, действительный член РАО, Новосибирск

**Т. В. Склярлова**, доктор педагогических наук, профессор, Москва

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

**М. Чернова**, кандидат педагогических наук, доцент, Флоренция (Италия)

**М. В. Шакурова**, доктор педагогических наук, профессор, Воронеж

**А. К. Kusainov**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Academician, Chairman of the Board of the Academy Pedagogical Sciences, Almaty (Kazakhstan)

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

**B. O. Mayer**, Dr. Sci. (Philos.), Professor, Novosibirsk

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

**V. I. Petrishchev**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, St. Petersburg

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

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

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

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

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

**M. Chernova**, Cand. Sci. (Pedag.), Prof., Assoc. Professor, Florence (Italy)

**M. V. Shakurova**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Voronezh

Учредитель: ФГБОУ ВО  
«Новосибирский государственный  
педагогический университет»

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном  
регистрационном каталоге (4.11.2004)

Журнал зарегистрирован Министерством  
по делам печати, телерадиовещания и средств  
массовой коммуникации Российской Федерации

Свидетельство о регистрации  
ПИ №77-16812 от 20.11.2003  
ПИ №ФС77-52466 от 21.01.2013  
ПИ №ФС77-76346 от 19.07.2019

Распространяется по подписке и в розницу.

Подписной индекс по каталогу  
«Почта России» 32358

Подписной индекс в каталоге «Роспечать» 40633

«Сибирский педагогический журнал» включен  
в систему Российского индекса научного  
цитирования (РИНЦ)

Перепечатка материалов из журнала допускается  
только по согласованию с редакцией.

Ссылки на журнал при цитировании обязательны

ISSN 1813-4718

© ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный  
педагогический университет», 2020

© Сибирский педагогический журнал, 2020

Founder: FSBEЕ HE  
“Novosibirsk State Pedagogical University”

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

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

Certificate of registration  
PI №77-16812 on 20.11.2003  
PI №ФС77-52466 on 21.01.2013  
PI №ФС77-76346 on 19.07.2019

Distributed by subscription and at retail.

Subscription index in the directory  
“Mail of Russia” 32358

Subscription index in “Rospechat” 40633

“Siberian Pedagogical Journal” is included  
in the system of the Russian Index  
of Scientific Citing

Reprinting of materials from the journal is allowed  
only in agreement with the editorial board. Links to the  
journal when citing are required

ISSN 1813-4718

© FSBEЕ HE “Novosibirsk State Pedagogical  
University”, 2020

© Siberian Pedagogical Journal, 2020

# СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ НАУЧНОЕ ПЕРИОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

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

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

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

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

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

Приглашаем вас к участию в работе нашего журнала.

## SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL SCIENTIFIC PERIODICALS

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

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

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

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

## СОДЕРЖАНИЕ

### ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ СООБЩЕНИЯ

**Воропаев М. В., Аничкина А. С.** Американская социологическая традиция и проблема определения содержания социально-информационной компетентности ..... 7

### ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

**Казин Э. М., Абаскалова Н. П., Касаткина Н. Э., Красношлыкова О. Г., Арлашева Л. В.** Проблема социально-психологической адаптации обучающихся в современном образовательном пространстве ..... 19

**Брешковская К. Ю., Ежкова Н. С., Кувырталова М. А., Тарасова Ю. А.** Воспитание детей в ракурсе взаимодействия школы и семьи: содержательно-ретроспективный аспект ..... 29

**Кулакова Н. В., Веккесер М. В., Ростова М. Л.** Использование приема «озвучивание мультфильмов / видеофильмов» в процессе развития лингвистических способностей обучающихся начальной школы ..... 37

**Шутенко А. И., Шутенко Е. Н., Локтева А. В.** Воспитательный ресурс и функции волонтерской деятельности как сферы самореализации студенческой молодежи ..... 47

**Григоренко А. М.** Онлайн система E-LANG в формировании готовности магистрантов к иноязычному академическому письму ..... 58

**Кузина Н. С.** Представления классных руководителей о подростковых классах ..... 70

### ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

**Алдошина М. И.** Формирование профессиональных ценностей студентов в современном университетском образовании ..... 79

**Калегина Ю. В., Кузьмина Н. Н.** Содействие образовательно-профессиональному рестарту пожилых людей в образовательном процессе университета ..... 88

**Кирилловых А. А.** Процесс придания иноязычной коммуникативной компетенции профессиональной направленности ..... 96

## CONTENTS

### THEORETICAL MESSAGES

**Voropaev M. V., Anichkina A. S.** American Sociological Tradition and the Problem of Determining the Content of Socio-Information Competence ..... 7

### UPBRINGING AND TRAINING QUESTIONS

**Kazin E. M., Abaskalova N. P., Kasatkina N. E., Krasnoshlykova O. G., Arlasheva L. V.** Problem Social and Psychological Adaptation of the World ..... 19

**Breshkovskaya K. Yu., Ezhkova N. S., Kuvyrtalova M. A., Tarasova Y. A.** The Problem of Raising Children from the Perspective of Interaction Between School and Family: Content-Retrospective Aspect ..... 29

**Kulakova N. V., Vekkesser M. V., Rostova M. L.** Technique Using of "Voicing Cartoons / Videos" in the Process of Linguistic Abilities Development of Primary School Students ..... 37

**Shutenko A. I., Shutenko E. N., Lokteva A. V.** Educational Resource and Functions of Volunteering Activities as a Sphere of Students' Self-Realization ..... 47

**Grigorenko A. M.** E-LANG Online System in Formation of Readiness of Undergraduate Students for Academic Writing in a Foreign Language ..... 58

**Kuzina N. S.** Homeroom Teachers' Ideas about Teenage Classes ..... 70

### PROFESSIONAL TRAINING

**Aldoshina M. I.** The Building Professional Values of Students in Modern University Education ..... 79

**Kalegina Yu. V., Kuzmina N. N.** Assistance in the Educational and Professional Restart of the Elderly People in The Educational Process of the University ..... 88

**Kirillovykh A. A.** The Process of Imparting Professional Orientation to the Foreign Language Communicative Competence ..... 96

**Ширшов А. Г., Дахин А. Н., Нежелской А. Н.** Готовность к выполнению служебно-боевых задач в экстремальных ситуациях: мотивационный аспект ..... 103

**Шкляр С. В., Колосова Т. И., Кониболоцкая Е. И.** Гимнастическая терминология как один из факторов формирования компетентности у студентов первого курса педагогического университета..... 113

**ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ**

**Ушакова Е. В.** Взгляды ранних английских феминисток на женское образование ..... 122

**ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ**

**Войнов В. Б., Брикунова С. С.** Психофизиологический подход к здоровью с позиций здоровьесберегающей педагогики ..... 134

**НАУЧНЫЙ ОБЗОР**

**Кузьменко М. А., Сорокина А. В., Онищук Я. И.** Школьно-обусловленная патология органа зрения: причины и пути решения (аналитический обзор)..... 146

**Shirshov A. G., Dakhin A. N., Negilski A.N.** Readiness to Perform Service and Combat Tasks in Extreme Situations: Motivational Aspect ..... 103

**Shklyarov S. V., Kolosova T. I., Konibolotskaya E. I.** Gymnastics Symnikasy How one of the Factor Icomonicanicans at Students First Course University ..... 113

**HISTORY OF THE PEDAGOGICAL SCIENCE AND PRACTICE**

**Ushakova E. V.** Views on Women's Education of Early English Feminists ..... 122

**HEALTH-SAFETY ACTIVITIES**

**Voynov V. B., Brikunova S. S.** Psychophysiological Approach to Health from the Position of Health-Saving Pedagogy..... 134

**SCIENTIFIC REVIEW**

**Kuzmenko M. A., Sorokina A. V., Onischuk Ya. I.** School-Defined Pathology of the Organ of Vision: Reasons and Ways of Solution (Analytical Review)..... 146

DOI 10.15293/1813-4718.2001.01

УДК 37.013.42

**Воропаев Михаил Владимирович**

*Доктор педагогических наук, профессор департамента педагогики, Московский городской педагогический университет, vrvpmv@mail.ru, ORCID 0000-0002-1031-7277, Москва*

**Аничкина Анастасия Сергеевна**

*Аспирант, Московский городской педагогический университет, anastasiia.anichkina@mail.ru, ORCID 0000-0002-0021-0855, Москва*

## АМЕРИКАНСКАЯ СОЦИОЛОГИЧЕСКАЯ ТРАДИЦИЯ И ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ СОЦИАЛЬНО- ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

*Аннотация.* В статье дается обзор основных подходов, которые сформировались в США и в России к исследованию социальной компетентности. Авторы статьи исходят из того, что социально-информационная компетентность является разновидностью социальной компетентности. Прослеживается история становления этого понятия.

На основе анализа достаточно обширного материала американских исследований в статье проиллюстрированы исторически сложившиеся подходы к феноменам социальной компетентности и социальных навыков (social skills). Значительная часть из приведенного материала малоизвестна в отечественной педагогике. Этот материал сравнивается с основными положениями господствующей в отечественной психолого-педагогической науке концепции И. А. Зимней.

При определении сущности социально-информационной компетенции учтены разные контексты, повлиявшие на формирование понимания социальной компетентности в условиях информационного общества: движение «навыки 21 века», изучение социальных навыков у лиц, имеющих заболевания, и пр.

Авторы, опираясь на подход A. Dirks a`Melanie, T. A. Treata, V. R. Weersingb, обосновывают четырехфакторную модель социально-информационной компетентности, совмещающую учет личностных факторов, поведенческих навыков, ситуации и нормативных особенностей референтной группы. Учитывая высокий динамизм развития информационно-компьютерных технологий, в статье обосновывается операциональное определение социально-информационной компетентности как системы относительно устойчивых поведенческих кластеров индивида, проявляемых им в ситуациях социального взаимодействия опосредованных компьютерными устройствами.

*Ключевые слова:* социальная компетенция, social skills, социально-информационная компетентность.

**Введение, постановка проблемы.** Актуальность проблемы формирования социальных навыков в современном мире возрастает. Это подтверждается и прямым запросом работодателей на формирование soft skills у обучающихся, и тематикой международной исследовательской повестки. Как очевидную дань объективным

факторам продолжающейся информатизации современного общества исследователи включают в содержание ключевых компетентностей человека информационно-коммуникативную компетентность.

**Обзор научной литературы по проблеме.** Основы компетентностного подхода в отечественном образовании заложены

жены работами И. А. Зимней и ее группы и А. В. Хуторским. Во многом именно эти рамки стали базовыми для понимания социальной компактности и отчасти для понимания информационной компетентности. Однако изучение социальной компетентности в работах зарубежных исследователей, в первую очередь в США, опиралось на иные принципы. Мы считаем целесообразным кратко коснуться американской научной историографии изучения проблемы социальной компетентности и социальных навыков.

Интерес к социальным навыкам и социальной компетентности в иностранной и прежде всего в американской социологии и социальной психологии проявился еще в 1920-х гг. В 1930-х гг. социальный интеллект изучался в первую очередь у лиц со снижением интеллекта и психических больных. В первую очередь именно этот исследовательский материал лег в основу разработки специальных тестов, таких как тест социального интеллекта Университета Джорджа Вашингтона [29], тест социального интеллекта [18] и шкала социальной зрелости Вайнленда (Vineland), разработанная Edgar Doll [23].

Работы Е. Doll, который, несомненно, стал наиболее авторитетной фигурой в этой области, существенно расширили понимание социальной компетентности в американской социологии в 1940-е гг. Е. Doll один из первых предлагает структурные элементы социальной компетентности: самопомощь (self-help), самоорганизация (self-direction), профессиональный успех (occupational success), социальная динамика (locomotion) и социальная включенность (social participation). В 1950-е гг. наряду с продолжением изучения социальных навыков и компетентности лиц с девиациями [36] началось изучение социальных навыков и социальной компетентности лиц, относящихся к социальной норме. Интерес к особенностям социальной компетентности в неклинических по-

пуляциях, особенно у детей, продолжал расширяться в США и в 1960-е гг. [26]. В это время понятие «социальные навыки» («social skills») в американской научной литературе часто стало использоваться синонимично с «социальной компетентностью» («social competence») [29]. 1970-е гг. социальная компетентность изучалась у разных социальных страт, особенно у лиц с наркотической и алкогольной зависимостью. В 1980-х основной центр внимания исследователей сместился в сторону социальных навыков [35].

Проблема определения понятия социальной компетентности и социальных навыков сохраняется до настоящего времени. В 1998 г. К. М. Merrell, G. A. Gimpel отмечали, что общие подходы к пониманию этих понятий отсутствуют [34; 32]. Для McFall социальная компетентность – это черта характера, тогда как социальные навыки – это специфическое поведение [33]. К. А. Dodge в 1986 г., основываясь на анализе социальной компетентности как коммуникации, предложил три компонента ее структуры: а) восприятие, декодирование и интерпретация социальных сигналов; б) выбор подходящего ответа; с) надлежащее принятие социального ответа [22]. S. Duck также особую роль отводит языку как важнейшему элементу социальной компетентности; он предлагает четырехуровневую иерархическую модель социальных компетенций [24]. Еще один подход к социальной компетентности апеллирует к самоконтролю как способности оценивать собственное поведение перед началом действия и участвовать в выбранном варианте деятельности, подавляя отвергнутые [19; 25].

К. М. Merrell и G. A. Gimpel в обзорной работе 1998 г. приводят некоторые классификационные основания определений. Так, они выделяют подходы, которые определяют социальные навыки через достигаемый результат [34]. Другая позиция связывает социальные навыки с максимизацией вероятности поощрения и уменьше-



нием вероятности наказания (впоследствии в это определение была включена характеристика прогностичности [34]). Социальные навыки в таком контексте чаще всего рассматриваются как дискретное наблюдаемое поведение, которое приводит к успешному социальному взаимодействию. Такое поведение является изолированным ситуативно-специфическим действием, инициированным для управления социальной средой, получения социального признания и укрепления позитивных социальных отношений со сверстниками и взрослыми [25].

Большинство из упомянутых авторов так или иначе решали проблему разделения дефиниций социальной компетентности и социальных навыков.

В статье 1990-х гг. D. R. Knappczyk и P. Rodes отмечали, что одним из первых, кто признал и попытался решить эту проблему определения, является McFall, и они же указывали, что социальные навыки необходимы, но не достаточны для доказательств социальной компетентности [30].

Larry Michelson, Don P. Sugai, Randy P. Wood, Alan E. Kazdin приводят комплексное определение социальных навыков [35]:

а) социальные навыки приобретаются главным образом путем обучения (особенно социального обучения, включая наблюдение, моделирование, пробу и обратную связь);

б) социальные навыки содержат конкретные и четкие вербальные и невербальные формы поведения;

в) социальные навыки включают как эффективные, так и одобряемые действия и меры реагирования;

г) социальные навыки оптимизируют социальное подкрепление (например, позитивные реакции формируют социальную среду);

д) социальные навыки являются интерактивными по своему характеру и включают как эффективные, так и одобряемые меры реагирования (например, взаимность

и своевременность конкретных форм поведения);

е) на эффективность социальных навыков влияют свойства участников и среда, в которой они происходят. Такие факторы, как возраст, пол и престиж получателя, влияют на его социальные показатели;

ж) дефициты и эксцессы в социальном действии могут быть диагностированы и обозначены для воздействия.

*Формирование понимания социальной компетентности в отечественной педагогике.* На формирование понятия социальной компетентности в российской постсоветской психолого-педагогической науке влияли совершенно другие теоретические контексты, нежели в США. Научная историография использования понятия «компетентность», «компетенция» многократно описана в доступных русскоязычных публикациях, что избавляет нас от необходимости подробного анализа. В известной статье И. А. Зимняя, один из наиболее значимых специалистов в рассматриваемой области, связывает формирование компетентностного подхода в образовании с работами Н. Хомского, проектами Совета Европы и работами Г. Халажа (G. Halasz) [4]. В качестве структуры компетентности выделяются: знания, опыт, ценность, эмоционально-волевая регуляция, готовность [4; 8]. В подходе И. А. Зимней выделяется специальная группа ключевых социальных компетентностей: здоровьесбережение, гражданственность, коммуникативность, социальное взаимодействие, информационно-технологическая компетентность [8].

Понятие социальных навыков (Social Skills) в отечественной науке не стало столь распространенным, как социальная компетентность, что было вызвано, предположительно, тем, что оно, с одной стороны, при прямом переводе совпадало с «ЗУН»-й составляющей знаниевого подхода, а с другой, его содержание семантически совпадало с понятием компетенции.

Пытаясь совместить эти контексты мы

видим, что все отечественные подходы в основном «укладываются» в рамки концепции выделения черт и особенностей поведения. Часто содержание компетенции понимается весьма недифференцированно, особенно за счет включения в него ценностного и даже нравственного содержания: «... компетенции это некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы) действий, систем ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека» [4, с. 12].

*Цифровизация как глобальный фактор развития общества.* Наступившая эпоха цифровизации очевидно существенно затронула большинство, если не все стороны социальности. Работы М. Кастельса [5] и Б. Лотура [31] очертили некоторые перспективы глобальных изменений социальности, связанных с распространением информационно-коммуникационных технологий.

В современной педагогике насчитываются сотни исследований, посвященных тем или иным аспектам формирования информационной компетентности у школьников, студентов и педагогов. Мы не ставим своей задачей обзор всего массива этих работ. Остановимся лишь на наиболее значимых. Мы уже упоминали, что И. А. Зимняя выделяет социально-информационную компетентность: «В целом информационно-технологическая компетентность включает в себя прием, переработку, выдачу информации, ее преобразование, использование массмедийных и мультимедийных технологий, компьютерную грамотность, владение интернетом и электронными технологиями» [4, с. 44].

Подавляющее большинство авторов, которые специально исследовали информационную компетентность, использовали для ее определения основные структурные элементы, заложенные в подходе И. А. Зимней. Например, С. В. Тришина

определяет ее как «интегральное качество», выделяя когнитивный, ценностный, мотивационный и ряд других его компонентов [11]. Практически все авторы не оспаривают того, что сама информационная компетентность понимается именно как личностное качество (Ф. Х. Хабибуллин [13], Л. С. Черкашена [15] О. В. Акулова [1], О. А. Кизик [6]). Гораздо меньшее количество исследований рассматривает информационную компетентность исключительно инструментально, например, как возможность осуществления профессиональной деятельности (З. А. Колмакова [7]), или как способность учащегося к освоению информации в целях эффективной коммуникации (Е. Ю. Федотова [12]).

Конечно, приведенный тезаурус не является исчерпывающим, так Д. С. Ермаков определяет информационную компетентность как овладение теоретическими знаниями, умениями, способами мышления, ценностями, которые позволяют реализовать себя в конкретных видах информационной деятельности; способность, готовность и опыт самостоятельной информационной деятельности, в которой семиотические объекты служат источником новых знаний, располагая это понятие в ряду других: от информационной грамотности до информационной культуры [3].

Отдельно отметим, что параллельно с обширным пулом исследований в сфере образования и педагогической психологии, так или иначе связанных с компьютеризацией и информационными технологиями появилось и набрало силу движение, а точнее движения, которые можно условно объединить под названием «За навыки 21 века». Американские конгрессмены, европейские политики, крупные некоммерческие организации [21] актуализировали тему компетенций будущего.

**Результаты исследования. Обсуждение.** В рамках многочисленных публикаций и исследований, объединенных проблемой социальной компетентности

в информационном обществе, рассматриваются как когнитивные, так и некогнитивные навыки, такие как критическое мышление, решение проблем, сотрудничество, эффективное общение, мотивация, креативность, инновации и этику. Однако для более правильной оценки эффектов и последствий цифровой эпохи мы стараемся учесть более широкий спектр научных результатов, в том числе полученных в рамках медиаобразования.

Эпоха цифровизации проявляется, по нашему мнению, в основном в нескольких основных факторах [20]:

1) продолжается процесс, который лег в основу названия подхода *ubiquitous computing* – распространение цифровых сервисов в физическом и социальном пространстве;

2) расширяется сфера действия технологических акторов, автоматизирующих процессы переработки информации, в том числе искусственного интеллекта;

3) расширяется сфера и степень тотальности применения контроля и манипулятивного воздействия за деятельностью человека как со стороны структур политической власти, так и со стороны коммерческих организаций.

Собственно глобализация и интенсификация первых двух составляющих этих процессов дало основание говорить о цифровой эпохе.

Основываясь на теории социального воспитания А. В. Мудрика, а именно выделение факторов социализации (мега-, мезо-, микроуровень) [9] и задач социализации (мы трактуем этот подход так же, как и Т. А. Ромм [10]), можно сказать, что в эпоху цифровизации значимость мегафакторов социализации многократно возрастает в связи с тем, что роль мезо- и микрофакторов как опосредующего уровня социального воздействия снижается.

Из сказанного следует достаточно очевидный вывод, что в цифровую эру все компоненты социальной компетентности

в той или иной степени оказываются связанными с компьютерными или интернет-сервисами. При этом те сегменты цифрового пространства, которые связаны со сферой досуга, потребительского поведения, отличаются крайне высокой степенью манипулятивного воздействия и рассчитаны, как правило, на максимально эффективное удержание внимания пользователя. Тем самым, мы считаем, что важнейший компонент социальной компетентности в настоящее время – это устойчивость к манипуляции и рекламе.

Идея интегрального характера информационной компетентности не нова, более того, она скорее тривиальна. Но большая часть авторов связывает информационную компетентность именно с работой с информацией, с понятием еще более общим, чем язык. Мы все же исходим из того, что все же нужно включать в информационную компетентность деятельность, опосредованную компьютерными устройствами.

Д. В. Гулякин использовал термин социально-информационная компетентность, но по сути в его трактовке оно не отличается существенно от понимания информационной компетентности у других авторов [15].

Среди многих отечественных и зарубежных работ более соответствующей задачам анализа социальной компетентности в цифровую эпоху представляется подход, предложенный А. Dirks a' Melanie, А. Teresa [21]. Они выделяют четырехфакторную модель компетенции, объединяющую, по мнению авторов, все существующие подходы: понимание компетенции как черты характера, как характеристику деятельности человека, как ситуативно определенное поведение и как оценочное суждение, сделанное значимыми людьми в среде индивида.

Социально-информационная компетентность, таким образом, понимается нами как вид социальной компетентности, проявляемой в социальных взаимодействиях, которые опосредуется работой

компьютерных устройств. Структурными элементами социально-информационной компетентности являются черты личности, являющиеся общими предикторами социально-эффективного поведения, и навыки социально эффективного поведения в смешанной и виртуальных средах. Оба этих элемента сущностно соотнесены с определенной ситуацией и ценностно-нормативной структурой определенной группы (или групп), на основании которой производится оценка социальной успешности (эффективности) взаимодействия.

В связи с тем, что нашей целью является получение теоретического конструкта, который удобно использовать в практической деятельности, мы воспользуемся структурными элементами социальной компетентности, которую использовали для описания результатов LST (программа обучения социальным навыкам) G. J. Botvin, K. W. Griffin. Они выделяли две составляющих – личностный и социальный.

Личностная составляющая социальной компетентности включает элементы: 1) навыки решения проблем и принятия решений; 2) навыки критического мышления для выявления, анализа и противодействия воздействию рекламы; 3) навыки преодоления стресса и тревоги; 4) навыки эмоциональной саморегуляции для управления чувствами гнева / фрустрации; 5) навыки содействия личностному развитию (самооценка, целеполагание, самоконтроль и самоподдержка).

Компонент социальной компетентности состоит из элементов: 1) коммуникативных навыков (обеспечение согласованности между вербальными и невербальными каналами общения, навыкам общения (методы начала, поддержания и завершения разговора, умению получать и давать комплименты), точность при сообщении инструкций, коррекция сообщений при непонимании реципиента); 2) навыков преодоления застенчивости (иницирование социальных взаимодействий через общие

приветствия и инициирование кратких социальных взаимодействий), установления и развития позитивных отношений с новыми людьми; 3) общие навыки асертивного поведения (например, навыкам подачи просьб, отказа от необоснованных просьб и отстаивания своих прав) [17].

Однако перечисленные навыки проявляются в рамках определенных социальных ситуаций и могут оцениваться по-разному, зависимости от того, какие референтные группы вовлечены в оценку социальной эффективности поведения.

Таким образом, социально-информационную компетентность мы операционально определяем как совокупность социальных навыков, проявляющихся в качестве относительно устойчивых кластеров в ситуациях социального взаимодействия, опосредованных компьютерными устройствами. Учитывая педагогический контекст наших рассуждений эффективность (результативность) социального взаимодействия соотносится с ценностями, соответствующими традиционным нравственным нормам.

Перечень ситуаций, как очевидно, существенно различается для разных возрастов и для разных социальных страт. В то же время, в силу глобальности информационного пространства можно выделить достаточно типичные ситуации.

Среди них:

- 1) просмотр сериалов, каналов известных блоггеров на YouTube и пр.;
- 2) общение со знакомыми сверстниками в социальных сетях (его можно подразделить на ситуации общения с друзьями, с незнакомыми, делового, конфликтного и пр.);
- 3) игра в компьютерные игры;
- 4) потребительская и коммерческая деятельность с использованием онлайн торговых платформ (особенно платформ B2B);
- 5) ситуации взаимодействия с государственными онлайн-сервисами;
- 6) обучение и самообразование с использованием компьютерных программ,

онлайн платформ и пр.

Как видим, с одной стороны, к каждой из указанного вида ситуаций можно применить в качестве тезауруса для анализа перечень социальных навыков, отмеченных выше: например, в ситуациях использования онлайн платформ для обучения явно проявляются вся совокупность личностных навыков и навыки асертивного поведения, а с другой, каждая из этих ситуаций может быть разбита на достаточно большое количество типов.

**Заключение.** Мы видим, что понимание феномена социально-информационной компетентности крайне различно в зависимости от тех теоретических рамок, которые используют исследователи.

Большая часть отечественных авторов описывает этот феномен, в основном опираясь на структуру, предложенную И. А. Зимней, с выделением личностных черт и компетенций, соотносимых с определенными видами деятельности. Для другой части исследователей описываемый феномен является частью информационной компетентности, понимаемой как способность работать с информацией во всех ее видах и формах (Д. С. Ермаков). Определенное давление на исследовательскую проблематику оказало и движение «Навыки 21 века», и предыстория формирования современной исследовательской повестки в США, связанная с изучением социальной компетентности у девиантов и психически больных.

Социально-информационная компетентность понимается нами как вид социальной компетентности, проявляемой в социальных взаимодействиях, которые опосредуется работой компьютерных устройств. Структурными элементами социально-информационной компетентно-

сти являются черты личности, являющиеся общими предикторами социально-эффективного поведения, и навыки социально эффективного поведения в смешанной и виртуальных средах. Оба этих элемента сущностно соотносены с определенной ситуацией и ценностно-нормативной структурой определенной группы (или групп), на основании которой производится оценка социальной успешности (эффективности) взаимодействия.

Так как социально-информационные навыки по-разному проявляются в рамках определенных социальных ситуаций, то мы предложили операционально определять социально-информационную компетентность как совокупность социальных навыков, проявляющихся в качестве относительно устойчивых кластеров в ситуациях социального взаимодействия, опосредованных компьютерными устройствами.

Как следует из этого определения, социально-информационные навыки (social information skills) достаточно быстро меняются вслед за изменением компьютерных устройств, сервисов и приложений. В то же время часть социально-информационных навыков, в первую очередь, навыки, связанные с противостоянием манипуляции и рекламе, остаются неизменными по своей сути.

Можно предположить, что программы тренингов социально-информационных навыков, сохраняя некую инвариантную часть, должны будут меняться минимум ежегодно (или даже чаще) вслед за появлением новых сервисов и модных течений молодежи.

В целом можно заключить, что в перспективе грань между социально-информационной и социальной компетентностью будет становиться все тоньше.

#### Библиографический список

1. Акулова О. В. Информационная компетентность как цель преобразований процесса обучения в информационном обществе // Из-

вестия волгоградского государственного педагогического университета. – 2005. – № 1(10). – С. 76–80.

2. *Гулякин Д. В.* Социально-информационная компетентность будущего специалиста в контексте научного анализа [Электронный ресурс] // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2010. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-informatsionnaya-kompetentnost-buduschego-spetsialista-v-kontekste-nauchnogo-analiza> (дата обращения: 10.12.2019).
3. *Ермаков Д. С.* Информационная компетентность в информационном обществе // Педагогика. – 2013. – № 2. – С. 26–30.
4. *Зимняя И. А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Электронный ресурс] // Эксперимент и инновации в школе. – 2009. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klyucheveye-kompetentsii-novaya-paradigma-rezultata-obrazovaniya> (дата обращения: 25.11.2019).
5. *Кастельс М.* Галактика Интернет. Размышления об Интернете, бизнесе и обществе. – Екатеринбург: У-Фактория: Изд-во Гуманит. ун-та, 2004. – 327 с.
6. *Кизик О. А.* Становление информационной компетентности учащихся в образовательном процессе профессионального лица: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Петрозаводск: Карел. гос. пед. ун-т, 2004. – 20 с.
7. *Колмакова З. А.* Формирование информационной компетентности специалиста экономического профиля в системе непрерывного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М.: Ин-т сод. и мет. обуч. РАО, 2005. – 21 с.
8. *Кондратьев Н. Г.* Компетентностный подход в образовании. Интервью с И. А. Зимней // Педагогика. – 2019. – № 2. – С. 38–45.
9. *Мудрик А. В.* Человек в процессе социализации: три ипостаси // Вестник ПСТГУ. Серия 4: Педагогика. Психология. – 2009. – № 14. – С. 7–16.
10. *Ромм Т. А.* Теоретическая концептуализация социального воспитания в современной педагогике [Электронный ресурс] // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. – 2012. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskaya-kontseptualizatsiya-sotsialnogo-vospitaniya-v-sovremennoy-pedagogike> (дата обращения: 18.12.2019).
11. *Тришина С. В.* Технология развития информационной компетентности старшеклассника: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург: Оренбург. гос. пед. ун-т, 2005. – 24 с.
12. *Федотова Е. Ю.* Формирование информационно-коммуникативной компетентности учащихся в процессе продуктивной учебно-познавательной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб.: Изд. Санкт-Петербургская Академия последипломного образования, 2009. – 24 с.
13. *Хабибуллин Ф. Х.* Развитие информационной компетентности будущего педагога: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2008. – 22 с.
14. *Хуторской А. В.* Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов // Вестник Института образования человека. – 2011. – № 1. – С. 3–30.
15. *Черкашенин Л. С.* Внутришкольное управление процессом формирования информационной компетентности учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Белгород: Белгород. гос. ун-т, 2007. – 23 с.
16. *Шустова И. Ю., Вишенина В. В.* Что такое «живая ситуация» и как с ней работать // Воспитание школьников. – 2014. – № 2. – С. 18–25.
17. *Botvin G. J., Griffin K. W.* Life skills training: Preventing substance misuse by enhancing individual and social competence // New directions for youth development. – 2014. – (141). – P. 57–65. – DOI: <https://doi.org/10.1002/ya.20086>.
18. *Broom M. E.* A note on the validity of a test of social intelligence // Journal of Applied Psychology. – 1928. – 12. – P. 426–428.
19. *Camp B. W., Blom G. E., Hebert F., van Doorninck W. J.* «Think aloud»: A program for developing self-control in young aggressive boys // Journal of Abnormal Child Psychology. – 1977. – 5. – P. 157–169.
20. *Choi J. H.* The city is connections: Seoul as an urban network // Multimedia Systems. – 2010. –

16. – P. 75–84. – DOI: 10.1007/s00530-009-0173-1.
21. *Dirks a'M. A., Treata T. A., Weersingb V. R.* Integrating theoretical, measurement, and intervention models of youth social competence // *Clinical Psychology Review*. – 2007. – 27. – P. 327–347.
22. *Dodge K. A.* A social information processing model of social competence in children // *Cognitive perspectives on children's social and behavioral development*. – Hillsdale; N. J.: Erlbaum, 1986. – P. 77–125.
23. *Doll E. A.* The measurement of social competence: A manual for the Vineland Social Maturity Scale. – US: Educational Test Bureau Educational Publishers, 1953. – 650 p. – DOI: <https://doi.org/10.1037/11349-000>.
24. *Duck S.* Socially Competent Communication and Relationship Development // *Social Competence in Developmental Perspective* / eds. B. H. Schneider, G. Attali, J. Nadel, R. P. Weissberg. – Boston: Kluwer Academic Publishers, 1989. – Vol. 51. – P. 92–98.
25. *Elliott S. N., Gresham F. M.* Social skills intervention for children // *Behavior Modification*. – 1993. – 17. – P. 287–313.
26. *Gibbs D. N.* Student failure and social maladjustment // *Personnel and Guidance Journal*. – 1965. – 43. – P. 580–585.
27. *Gresham F. M., Elliott S. N.* Social skills deficits as a primary learning disability // *Journal of Learning Disabilities*. – 1989. – 22. – P. 120–124.
28. *Hall W. E., Gaeddert W.* Social skills and their relationship to scholastic achievement // *The Journal of Genetic Psychology*. – 1960. – 96-97. – P. 269–273.
29. *Hunt T.* The measurement of social intelligence // *Journal of Applied Psychology*. – 1928. – 12. – P. 317–334.
30. *Knapczyk D. R., Rodes P.* Teaching social competence. Brooks / Cole Publishing Company. – 1996. – 545 p.
31. *Latour B.* *A Collective of Humans and Nonhumans* // *Pandora's Hope: Essays on the Reality of Science Studies* (Paperback). – Cambridge: Harvard University Press, 1999. – P. 174–216.
32. *Mathur S. R., Rutherford R. B.* Is social skills training effective for students with emotional or behavioral disorders? Research issues and needs // *Behavioral Disorders*. – 1996. – 22. – P. 21–28.
33. *McFall R. M.* A review and reformulation of the concept of social skills // *Behavioral Assessment*. – 1982. – 4. – P. 1–33.
34. *Merrell K. M., Gimpel G. A.* Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment. – Mahwah; N. J.: Lawrence Erlbaum, 1998. – 216 p.
35. *Michelson L., Don P., Randy S. P., Kazdin W. A.* *Social Skills Assessment and Training with Children: An Empirically Based Handbook*. – Springer, 1983. – 268 p.
36. *Mitchell A. C.* A study of the social competence of a group of institutionalized retarded children // *American Journal of Mental Deficiency*. – 1955. – 70. – P. 354–361.
37. *National Research Council.* *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. – Washington: The National Academies Press, 2012. – DOI: <https://doi.org/10.17226/13398> //

Поступила в редакцию 23.12.2019

*Voropaev Mikhail Vladimirovich*

*Dr. Sci (Pedag.), Prof. at the Department of Pedagogy, Moscow City Pedagogical University, vrpmv@mail.ru, ORCID 0000-0002-1031-7277, Moscow*

*Anichkina Anastasia Sergeevna*

*Graduate Student of Moscow City Pedagogical University, anastasiia.anichkina@mail.ru, ORCID 0000-0002-0021-0855, Moscow*

## AMERICAN SOCIOLOGICAL TRADITION AND THE PROBLEM OF DETERMINING THE CONTENT OF SOCIO-INFORMATION COMPETENCE

*Abstract.* The article provides an overview of the main approaches that have emerged in the United States and in Russia to the study of social competence. The authors of the article proceed from the assumption that social information competence is a kind of social competence. The history of the formation of this concept is traced.

Based on an analysis of a fairly extensive material of American research, the article illustrates historically developed approaches to the phenomena of social competence and social skills. A significant part of the given material is little known in domestic pedagogy. This material is compared with the main provisions of I.A. Zimney's concept prevailing in the domestic psychological and pedagogical science.

In determining the essence of socio-informational competence, the influence of different contexts was taken into account, which influenced the formation of an understanding of social competence in the information society: the "21st century skills" movement, the study of social skills in people with diseases, etc.

Authors Building on A. Dirks a'Melanie, T. A. Treata, V. R. Weersingb substantiates a four-factor model of socio-informational competency, combining the consideration of personality factors, behavioral skills, the situation and the normative features of the reference group. Given the high dynamism of the development of information and computer technologies, the article substantiates the operational definition of social and information competence as a system of relatively stable behavioral clusters of an individual manifested by him in situations of social interaction mediated by computer devices.

*Keywords:* social competence, social skills, social information competence.

### References

1. Akulova, O. V., 2005. Information competence as the goal of transformation of the learning process in the information society. Bulletin of the Volgograd State Pedagogical University, no. 1 (10), pp. 76–80. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Gulyakin, D. V., 2010. Social and informational competence of a future specialist in the context of scientific analysis [online]. Bulletin of Adyghe state University. Series 3: Pedagogy and psychology, no. 4, Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-informatsionnaya-kompetentnost-buduschego-spetsialista-v-kontekste-nauchnogo-analiza> (accessed: 10.12.2019). (In Russ.)
3. Ermakov, D. S., 2013. Information competence in the information society. Pedagogy, No. 2, pp. 26–30. (In Russ.)
4. Zimnaya, I. A., 2009. Key competencies – a new paradigm of educational outcomes [online]. Experiment and innovation in school, No. 2, Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/klyucheveye-kompetentsii-novaya-paradigma-rezultata-obrazovaniya> (accessed: 25.11.2019). (In Russ.)
5. Castells, M., 2004. The Internet Galaxy. Thinking about the Internet, business, and society. Ekaterinburg: U-Factory: Humanitarian University Publ., 327 p. (In Russ.)
6. Kizik, O. A., 2004. Formation of information competence of students in the educational process of a professional lyceum. Petrozavodsk:



- Karelian State Pedagogical University Publ., 20 p. (In Russ.)
7. Kolmakova, Z. A., 2005. Formation of information competence of a specialist in economic profile in the system of continuing education. Moscow: Institute of Content and Methods of Education RAO Publ., 21 p. (In Russ.)
8. Kondratyuk, N. G., 2019. Competency-based approach in education. Interview with I. A. Zimnyaya. Pedagogy, no. 2, pp. 38–45. (In Russ.)
9. Mudrik, A. V., 2009. Man in the process of socialization: three hypostases. Bulletin of PSTGU. Series 4: Pedagogy. Psychology, no. 14, pp. 7–16. (In Russ.)
10. Romm, T. A., 2012. Theoretical conceptualization of social education in modern pedagogy [online]. Bulletin of KSPU im. V. P. Astafyev, no. 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskaya-kontseptualizatsiya-sotsialnogo-vospitaniya-v-sovremennoy-pedagogike> (accessed: 18.12.2019). (In Russ.)
11. Trishina, S. V., 2005. Technology for the development of information competence of a high school student. Orenburg: Orenburg State Pedagogical University Publ., 24 p. (In Russ.)
12. Fedotova, E. Yu., 2009. Formation of students' information and communication competence in the process of productive educational and cognitive activity. St. Petersburg: St. Petersburg Academy of Postgraduate Education Publ., 24 p. (In Russ.)
13. Khabibullin, F. Kh., 2008. Development of information competence of the future teacher. Chelyabinsk: Chelyabinsk State Pedagogical University Publ., 22 p. (In Russ.)
14. Khutorskoy, A. V., 2011. Definition of general subject content and key competencies as a characteristic of a new approach to the construction of educational standards. Bulletin of the Institute of Human Education, no. 1, pp. 3–30. (In Russ.)
15. Cherkashena, L. S., 2007. Intra-school management of the process of forming informational competence of students. Belgorod: Belgorod State University Publ., 23 p. (In Russ.)
16. Shustova, I. Yu., Vishenina, V. V., 2014. What is a "live situation" and how to work with it. Education of schoolchildren, no. 2, pp. 18–25. (In Russ.)
17. Botvin, G. J., Griffin, K. W., 2014. Life skills training: Preventing substance misuse by enhancing individual and social competence. New directions for youth development, 141, pp. 57–65. DOI: <https://doi.org/10.1002/yd.20086> (In Eng.)
18. Broom, M. E., 1928. A note on the validity of a test of social intelligence. Journal of Applied Psychology, 12, pp. 426–428. (In Eng.)
19. Camp, B. W., Blom, G. E., Hebert, F., van Doorninck, W. J., 1977. "Think aloud": A program for developing self-control in young aggressive boys. Journal of Abnormal Child Psychology, 5, pp. 157–169. (In Eng.)
20. Choi, J. H., 2010. The city is connections: Seoul as an urban network. Multimedia Systems, 16, pp. 75–84. DOI: 10.1007/s00530-009-0173-1. (In Eng.)
21. Dirksa M.A., Treata T.A., Weersingb V.R., 2007. Integrating theoretical, measurement, and intervention models of youth social competence. Clinical Psychology Review, 27, pp. 327–347. (In Eng.)
22. Dodge, K. A., 1986. A social information processing model of social competence in children. Cognitive perspectives on children's social and behavioral development. Hillsdale; N. J.: Erlbaum Publ., pp. 77–125. (In Eng.)
23. Doll, E. A., 1953. The measurement of social competence: A manual for the Vineland Social Maturity Scale. US: Educational Test Bureau Educational Publ., 650 p. DOI: <https://doi.org/10.1037/11349-000>. (In Eng.)
24. Duck, S., 1989. Socially Competent Communication and Relationship Development. Social Competence in Developmental Perspective. Boston: Kluwer Academic Publ., vol. 51, pp. 92–98. (In Eng.)
25. Elliott, S. N., Gresham, F. M., 1993. Social skills intervention for children. Behavior Modification, 17, pp. 287–313. (In Eng.)
26. Gibbs, D. N., 1965. Student failure and social maladjustment. Personnel and Guidance Journal, 43, pp. 580–585. (In Eng.)
27. Gresham, F. M., Elliott, S. N., 1989. Social skills deficits as a primary learning disability.

- Journal of Learning Disabilities, 22, pp. 120–124. (In Eng.)
28. Hall, W. E., Gaeddert, W., 1960. Social skills and their relationship to scholastic achievement. The Journal of Genetic Psychology, 96-97, pp. 269–273. (In Eng.)
29. Hunt, T., 1928. The measurement of social intelligence. Journal of Applied Psychology, 12, pp. 317–334. (In Eng.)
30. Knapczyk, D. R., Rodes, P., 1996. Teaching social competence. Brooks / Cole Publishing Company, 545 p. (In Eng.)
31. Latour, B., 1999. A Collective of Humans and Nonhumans. Pandora's Hope: Essays on the Reality of Science Studies (Paperback). Cambridge: Harvard University Press Publ., pp. 174–216. (In Eng.)
32. Mathur, S. R., Rutherford, R. B., 1996. Is social skills training effective for students with emotional or behavioral disorders? Research issues and needs. Behavioral Disorders, 22, pp. 21–28. (In Eng.)
33. McFall, R. M., 1982. A review and reformulation of the concept of social skills. Behavioral Assessment, 4, pp. 1–33. (In Eng.)
34. Merrell, K. M., Gimpel, G. A., 1998. Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment. Mahwah; N. J.: Lawrence Erlbaum Publ., 216 p. (In Eng.)
35. Michelson, L., Don, P., Randy, S. P., Kazdin, W. A., 1983. Social Skills Assessment and Training with Children: An Empirically Based Handbook. Springer Publ., 268 p. (In Eng.)
36. Mitchell, A. C., 1955. A study of the social competence of a group of institutionalized retarded children. American Journal of Mental Deficiency, 70, pp. 354–361. (In Eng.)
37. National Research Council. Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century. Washington: The National Academies Press Publ., 2012. DOI: <https://doi.org/10.17226/13398>.// (In Eng.)

*Submitted 23.12.2019*

DOI 10.15293/1813-4718.2001.02

УДК 373.29+316.6+159.923

## **Казин Эдуард Михайлович**

*Доктор биологических наук, профессор кафедры физиологии человека и животных и психофизиологии, Кемеровский государственный университет, ORCID 0000-0003-1462-5282, kazin\_valeol@mail.ru, Кемерово*

## **Абаскалова Надежда Павловна**

*Доктор педагогических наук, профессор кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности, Новосибирский государственный педагогический университет, ORCID 0000-0002-7989-8356, Abaskalova2005@mail.ru, Новосибирск*

## **Касаткина Наталья Эмильевна**

*Доктор педагогических наук, профессор, Кемеровский государственный университет, kasatkina@kemsu.ru, Кемерово*

## **Красношлыкова Ольга Геннадьевна**

*Доктор педагогических наук, профессор, ректор КРИПКуПРО, ORCID 0000-0002-8452-9379, ipk@kuz-edu.ru, Кемерово*

## **Арлашева Людмила Вячеславовна**

*Учитель СОШ «Старопестеревская школа» Беловского р-на Кемеровской области, ORCID 0000-0003-2268-0521, Кемеровская область*

## **ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

*Аннотация.* Цель статьи заключается в теоретико-методологическом обзоре вопросов взаимосвязи показателей здоровья, адаптации и развития в связи с их многомерностью. *Интегральный показатель* этой взаимосвязи – психолого-физиологический адаптационный потенциал. Материалы обзора свидетельствуют о необходимости междисциплинарной психолого-педагогической и медико-социальной оценки *процесса формирования здоровьесберегающего и социально-адаптивного образовательного пространства*. Рассмотрение теоретических и прикладных аспектов этой проблемы позволяет идентифицировать комплекс подходов: онтогенетического, системно-деятельностного и компетентностного. Онтогенетический подход обосновывает необходимость выявления суммарных и специфических особенностей взаимосвязей между социально-педагогическими, психофизиологическими и медико-социальными характеристиками, отражающими уровень сформированности здоровьесберегающего и социально-адаптивного поведения субъектов образования. В рамках ФГОС следует выделить интегративную, дифференцированную и индивидуальную формы обучения. Одной из центральных методологических проблем, рассматриваемых в статье, является *здоровьеориентированная социализация и адаптация личности*, позволяющая разрабатывать и внедрять средства донозологической диагностики, прогноза и реабилитации как базовую основу сохранения, укрепления здоровья, адаптации и развития обучающихся за счет повышения уровня стрессоустойчивости и уменьшения функциональной напряженности организма при действии неблагоприятных средовых факторов. Использование компетентностного подхода при подготовке педагогов в рамках повышения

квалификации и переподготовки требует формировать у них потребность в реализации различных форм воспитательно-образовательного процесса на основе интегрированного, дифференцированного и индивидуального обучения с учетом возрастных и личностно-поведенческих особенностей обучающихся на основе формирования социально-психологической безопасности индивида и актуализации адаптационного потенциала.

Методология: потенциал муниципального образования (В. М. Захарова, О. В. Ковальчук, Т. И. Пуденко), безопасность образовательной среды (И. А. Баева, 2002; T. R. Nansel et al., 2003; G. M. Glew et al., 2008): здоровьесберегающий потенциал образовательной организации (М. М. Безруких, А. Р. Вирабова, Ю. Ю. Елесеев, Ю. В. Клещина, В. Д. Сонькин); актуализация здоровьесберегающего потенциала (В. А. Столбова, М. Д. Шарыгина); характерологические особенности понятия «образовательное пространство» образовательной организации (А. С. Гаязова, Н. Г. Серикова, И. Д. Фрумина, Б. Д. Эльконина, В. И. Слободчикова, Р. М. Чумичевой, Л. Л. Редько и др.); адаптивно-развивающая образовательная среда и психолого-педагогическое сопровождение образовательно-воспитательного процесса (Э. М. Казин и др., 2011, 2013, 2016, 2018, 2019 2020).

Результаты исследования. В статье сформулированы организационно-педагогические условия актуализации и наращивания здоровьесберегающего потенциала образовательной среды и организма обучающихся; разработано и сформулировано положение об адаптивно-развивающей и безопасной образовательной среде; рассмотрен процесс психолого-педагогического сопровождения самореализации обучающихся в различных социальных и образовательных условиях.

*Ключевые слова:* адаптационный потенциал, здоровьесберегающий потенциал, социально-психологическая адаптация, социально-адаптивное образовательное пространство, адаптивно-развивающая и безопасная образовательная среда.

**Введение. Постановка проблемы.** Решение стратегических задач современного российского общества, направленных на оптимальное использование человеческого потенциала страны, во многом зависит от вклада социогуманитарных наук, в том числе психолого-педагогических исследований. Для превращения этих исследований в стратегическую науку нужна адекватная профессиональная рефлексия имеющихся научных накоплений и потенциальных возможностей и самое главное – существенное развитие концептуальных основ для нового статуса психолого-педагогической и медико-социальной науки [2; 16; 20]. Актуальность противостояния влияниям, представляющим угрозу жизни, сохранению психического, физического, социального здоровья предполагает рассмотрение вопросов формирования психологической безопасности и адаптационного потенциала личности на современном этапе развития общества [23; 24; 28].

Актуализация адаптационного потен-

циала обучающихся в процессе учебной деятельности, по нашему мнению, предполагает использование системно-деятельностного, онтогенетического и компетентностного подходов к решению проблем адаптации, здоровья и развития субъектов образования на основе выявления индивидуальных, межличностных и социокультурных факторов.

Накопленный в ряде регионов РФ научно-методологический и организационный опыт (Н. П. Абаскалова, Р. И. Айзман, Э. М. Казин, Н. Э. Касаткина и др.) убедительно свидетельствует о том, что в центре внимания руководителей территорий и управлений образования, преподавателей должна быть научно обоснованная организация воспитательно-образовательного процесса в учреждениях образования всех типов и видов, обеспечивающая глубокий интерес к культуре знаний о психофизиологических возможностях организма, способах формирования, сохранения и укрепления здоровья, адаптации и разви-

тия каждого конкретного индивида [1; 2; 3; 6; 12; 14; 21; 22].

Недостаточная проработанность данной проблемы определила тему нашей статьи.

Введение в научную проблему. Теоретико-методологические и экспериментально-прикладные исследования, изложенные в статье, актуализируют проблему развития личности обучающихся через призму здоровьесберегающей и адаптационной парадигмы с позиций влияния социальных и психологических факторов в связи с тем, что образовательные организации являются важнейшим звеном социализации детей, где среди прочих социальных ценностей усваивается ценность здоровья, реализуются адаптивные возможности индивида. С точки зрения системно-деятельностного подхода достаточно интегральной характеристикой является отношение к здоровью, под которым понимается «система индивидуальных, избирательных связей личности с различными явлениями окружающей действительности, способствующих или, наоборот, угрожающих здоровью людей, а также определяющих оценку индивидом своего физического и психического состояния» [2; 5; 7; 11; 18]. Осознанное отношение к собственному здоровью предполагает формирование у субъектов образования устойчивой мотивации к его поддержанию, приумножение знаний в области физического, психического и социального компонентов, стремление реализовывать принципы здорового образа жизни, которые определяются как наличием сформированного представления о феноменологии здоровья и адаптивного поведения, так и личностными особенностями индивида [10].

Факторы социального риска в контексте рассматриваемой проблемы представляют собой неблагоприятные детерминанты, условия, порождаемые совместной деятельностью людей как членов общества, социальных групп и увеличивающие вероятность или реальность наступления неблагоприятного события (в данном слу-

чае – нарушение социально-психологической безопасности субъектов образования). При этом факторы социального риска выступают рисками социализации подрастающих поколений [17].

В качестве показателя психосоциального здоровья растущего организма рассматривают адаптационные ресурсы подростков, во многом определяющиеся такими регуляторами поведения, как цели, ценности, отношения к значимым субъектам и т. п.

Согласно результатам исследования, у подростков «группы риска» по сравнению с подростками, не проявляющими девиантных форм поведения, снижено стремление к самоактуализации, зафиксированы негативные восприятие будущего (64 %) и отношение к собственной жизни (42 %). При этом, как показал корреляционный анализ, негативное отношение к собственной жизни положительно соотносится с позитивным отношением к табакокурению, употреблению алкоголя и наркотиков, с суицидальным риском [8; 19; 25; 26].

**Обзор научной литературы по проблеме.** Следует также обратить внимание на возрастание и разнообразие современных социальных факторов риска (кибербуллинг, употребление «снюс», вдыхание веселящих газов и т. д.), которые не только истощают адаптивные ресурсы подростков, но и приводят к летальному исходу [4; 9]. Психологические исследования показали, что безопасность образовательной среды непосредственно связана с психическим здоровьем учеников и их школьной успеваемостью (И. А. Баева, 2002; Т. R. Nansel et al., 2003; G. M. Glew et al., 2008) (приводится по [17]). В современных условиях особую значимость приобретают образовательные технологии, задачей которых является формирование социально-психологической безопасности и устойчивости, предполагающей индивидуализацию параметров умственной, мышечной нагрузки и психофизической

подготовленности в целях обеспечения заинтересованного отношения к здоровому и безопасному образу жизни, социальной адаптации всех участников воспитательно-образовательного процесса на основе создания организационно-педагогических условий обучения, включающих урочную (аудиторную) деятельность, внеклассные мероприятия (внеаудиторные), спортивные занятия, режим дня и т. д. [1; 3; 6; 10].

Следует обратить особое внимание на необходимость интегративного подхода и дифференцированного обучения в процессе реализации образовательных, воспитательных, развивающих и социальных функций. Интегративным показателем способности индивида успешно адаптироваться в разнообразных ситуациях, а следовательно, сохранять и укреплять здоровье, по нашему мнению, может выступать так называемое чувство когерентности происходящего, в целом понимаемое как восприятие окружающей действительности в виде связного и непротиворечивого целого. Чувство когерентности развивается в процессе жизненного пути человека и поэтому социальные институты, включая образование, здравоохранение и др., в которых протекает повседневная жизнь человека, воздействуя на его переживания, могут и должны обеспечить поддержание у него чувства когерентности и развитие субъектности в раннем и последующем онтогенезе [14; 18; 21; 22].

Одним из перспективных направлений формирования безопасной жизнедеятельности, сохранения и укрепления здоровья в процессе образовательной и социальной деятельности обучающихся следует считать направление, ориентированное на развитие адаптированного поведения и психофизическую подготовку личности с учетом возрастных и типологических особенностей организма индивида. Поэтому необходимо включение показателей социально-психологической безопасности личности в систему непрерывного мони-

торинга системы образования для выявления и предотвращения социально опасных явлений, а также диагностики готовности педагогов к обеспечению социально-психологической безопасности субъектов образования.

В рамках реализации ФГОС нами разработано и сформулировано положение об адаптивно-развивающей и безопасной образовательной среде как «совокупности организационно-педагогических и социально-гигиенических условий, психолого-физиологических факторов, способствующих реализации приспособительных возможностей индивида, сохранению, укреплению психического и физического здоровья обучающихся, социализации и самоактуализации личности, созданию межличностных отношений, свободных от насилия, физического и психологического давления на всех субъектов воспитательно-образовательного процесса» [12–15; 17].

**Результаты исследования.** В ходе исследования были сформулированы следующие задачи:

– обосновать психолого-педагогические подходы к сопровождению образовательно-воспитательного процесса и актуализации адаптационного здоровьесберегающего потенциала и социальной адаптации обучающихся;

– с целью снижения неблагоприятного влияния факторов среды на обучающегося в образовательных учреждениях разработать и внедрить в практику образовательных организаций систему комплекса воспитательных, обучающих, развивающих и оздоровительно-профилактических мероприятий, направленных на обеспечение комфортных условий, уменьшение напряжения социальной адаптации.

Среди ключевых направлений сопровождения формирования социальной адаптации школьников следует выделить: 1) физическое воспитание обучающихся; 2) становление правосознания обучающихся, формирование у них жизненного

и профессионального самоопределения, в процессе предпрофильного и профильного обучения; 3) психодиагностическую деятельность, направленную на изучение индивидуальных особенностей школьников с ограниченными возможностями

здоровья.

Важнейшей задачей модернизации системы образования является обеспечение доступности качественного образования, его индивидуализация и дифференциация (рис.1).

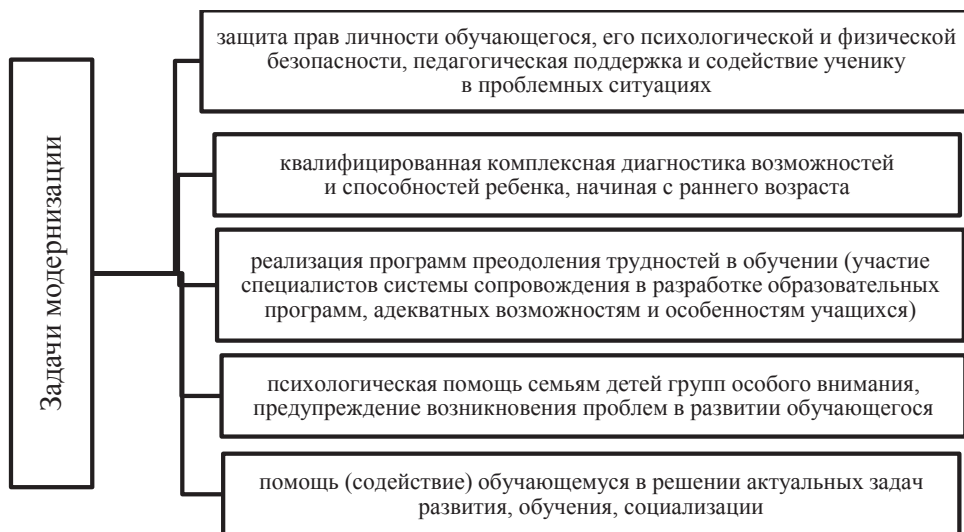


Рис. 1. Важнейшие задачи модернизации системы образования

Реализация различных этапов формирующего исследования позволила нам прийти к выводу, что социальная адаптация обучающихся в образовательной инфраструктуре региона в процессе урочной и внеурочной деятельности предполагает обеспечение интеграции предметных областей и воспитательных мероприятий на основе метапредметных универсальных учебных действий и формирования коммуникативных, информационных компетенций; интеграцию усилий специалистов психолого-педагогического и медико-социального профиля; дифференциацию обучения во внеурочное время.

Общеизвестно, что под *потенциалом* понимаются скрытые (латентные, неиспользованные) возможности, способности, качества, резервы, ресурсы, которые могут быть реализованы в определенных объ-

ективных и субъективных условиях, при активной деятельности и способствовать новому позитивному развитию личности. *Актуализация здоровьесозидательного адаптационного потенциала* объективно и субъективно проявляется в феномене здоровья человека как реализация намерения человека сохранять устойчивое состояние биологических и социальных функций.

Нами показано, что среди как младших, так и старших подростков можно выделить две группы: с недостаточным пониманием роли личностной активности в сохранении здоровья (47 %) и с достаточно высоким уровнем понимания роли активности в сохранении здоровья (53 %). В динамике процесса обучения с 5-го по 9-й класс существенно возрастает процент учащихся с достаточно высоким уровнем понимания роли собственной активности в сохране-

нии здоровья (с 21,7 % у младших подростков до 86,6 % у старших подростков). Можно отметить отрицательную роль возрастающей учебной нагрузки, которая существенно снижает процент обучающихся с полным соответствием распорядка дня здоровому образу жизни (ЗОЖ) (с 86,9 % у младших подростков до 60 % у старших подростков).

При разработке критериев и показате-

лей, позволяющих определить уровень сформированности безопасного и здорового образа жизни школьников (высокий, средний, низкий), нами были исследованы разработанные и апробированные в педагогической литературе критерии: когнитивный, эмоционально-волевой, мотивационно-поведенческий, деятельностный, адаптивно-ресурсный, рефлексивный (табл. 1).

Таблица 1

**Уровни сформированности безопасного и здорового образа жизни школьников**

Высокий	Средний	Низкий
Предполагает развитие разрешающего стресс-совладающего поведения, наличие высокого уровня мотивации к обучению и социально психологической и физиологической адаптации к комплексу социально-педагогических факторов; характеризуется низким уровнем вероятности развития стресса, доминированием обучающихся в направленности на образовательную деятельность, высоким уровнем самоанализа, нацеленности на сотрудничество и творчество	Сопровождается разнонаправленностью показателей мотивационно-поведенческой, адаптационно-ресурсной и рефлексивной сферы по высоким, средним и низким показателям	Характеризуется преобладанием пассивных форм стресс-совладающего поведения, низким уровнем стрессоустойчивости, мотивации к обучению, параметров социально-педагогической адаптации, отсутствием нацеленности на сотрудничество и творчество

**Заключение.** Реализация комплексного психолого-физиологического и социально-педагогического мониторинга в процессе образовательной деятельности должна, по нашему мнению, способствовать корректировке структуры психолого-педагогической поддержки формирования безопасного и здорового образа жизни обучающихся за счет: рациональной организации учебного процесса в соответствии с санитарными нормами, физиолого-гигиеническими и психофизиологическими требованиями; оптимизации двигательной активности обучающихся, включающей не только предусмотренные программой занятия физкультурой, но и внеурочные формы, динамические перемены и активные паузы в режиме дня, а также спортивно-массовую работу; организации рациональ-

ного питания обучающихся; системы работы по формированию психологической и физической безопасности, устойчивости к стрессу, ценности здоровья, безопасного и здорового образа жизни.

В отечественной педагогике проводятся комплексные, теоретические исследования и накоплен значительный практический опыт, касающийся проблемы сохранения и укрепления здоровья и развития детей разного возраста на основе организации здоровьесберегающей и социально-адаптивной среды в образовательной организации, привлечения здоровьесберегающих и адаптивных ресурсов из других социальных институтов, повышающих качество психолого-педагогического и медико-социального сопровождения воспитательно-образовательного процесса.



## Библиографический список

1. Абаскалова Н. П., Зверкова А. Ю. Научный обзор: системный подход в педагогике здоровья // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2016. – № 2. – С. 5–24.
2. Абаскалова Н. П. Формирование безопасного и здорового образа жизни в образовательной среде // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2014. – № 1 (13). – С. 50–55.
3. Абаскалова Н. П., Зверкова А. Ю. Современные технологии разработки программы здоровья в образовательной организации // Сетевой научный журнал «Научный результат» серия Педагогика и психология образования. – 2015. – Т. 1, № 2. – С. 42–47.
4. Авчаров И. В. Борьба с киберпреступностью // Информатизация и информационная безопасность правоохранительных органов. XI между. конф. – М., 2012. – С. 191–194.
5. Айзман Р. И. Современные представления о здоровье и критерии его оценки // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 9. – С. 85–90.
6. Айзман Р. И. Здоровье участников образовательного процесса как критерий эффективности здоровьесберегающей деятельности в системе образования // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2015. – № 5 (26). – С. 72–82.
7. Айзман Р. И. Здоровье педагогов и обучающихся – ключевая задача современной школы // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2012. – № 3 (7). – С. 24–35.
8. Алдашева А. А. Индивидуальные стратегии адаптации // Физиология человека. – 2014. – Т. 40, № 6. – С. 15–22.
9. Ахтырская Н. Организованная преступность в сфере информационных технологий // Компьютерная преступность и кибертерроризм. Исследования, аналитика. – Вып. 1. – Запорожье, 2014. – С. 30–35.
10. Березовская Р. А. Отношение к здоровью // Здоровая личность / под ред. Г. С. Никифорова. – СПб.: Речь, 2013. – С. 214–244.
11. Гатальская Г. В., Журавлева А. Е. Развитие осознанного отношения к здоровью в юности // Психологический журнал. – 2008. – № 2. – С. 52–59.
12. Казин Э. М., Касаткина Н. Э., Красношлыкова О. Г. и др. Здоровьесберегающая деятельность в системе образования: учеб. пособие. – 4-е изд., допол. и перераб. – М.: Омега-Л, 2016. – 443 с.
13. Золотухин И. П. К вопросу о сущности и содержании понятия здоровьесберегающее пространство образовательного учреждения // Международный журнал экспериментального образования. – 2011. – № 6. – С. 37–38.
14. Казин Э. М. Здоровьеформирующее образование старшеклассников в процессе профессионального самоопределения и профильного обучения // Учитель Кузбасса. – 2007. – № 1. – С. 13–19.
15. Маричев И. В., Малиночка Э. Г. Сущность понятия «образовательное пространство» // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2008. – № 3. – С. 11–17.
16. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». Проект [Электронный ресурс]. – URL: <http://mon.gov.ru/files/materials/5233/09.03.16-nns> (дата обращения: 20.01.2020).
17. Психолого-педагогические и физиологические базовые основания решения проблем адаптации, здоровья и развития субъектов образования: метод. пособие / под общей ред. Э. М. Казина, Н. П. Абаскаловой, Н. Э. Касаткиной и др. – Кемерово: Изд-во КРИПКиПРО, 2016. – 165 с.
18. Сафронова М. В., Гребенникова И. Н. и др. Влияние занятий спортом на психологическое благополучие и психическое здоровье обучающихся разного возраста // Сибирский педагогический журнал. – 2019. – № 6. – С. 154–160.
19. Тушина Г. И. Педагогические условия формирования здоровьесберегающей среды общеобразовательной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Кемерово, 2006. – 22 с.
20. Федеральная целевая программа развития образования на 2011–2015 годы [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.fcpro.ru> (дата

обращения: 14.01.2020).

21. Чванова Л. В. и др. Психолого-педагогические подходы к проблеме социальной адаптации обучающихся в образовательной инфраструктуре региона // Сибирский педагогический журнал. – 2018. – № 3. – С. 20–30.

22. Bernadette M., Melnyk Ph. D. et al. Promoting Healthy Lifestyles in High School Adolescents // American journal of Preventive Medicine. – 2013. – Vol. 45. – P. 407–415.

23. Bucker S., Nuraydin S., Simonsmeier B. A., Schneider M., Luhmann M. Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis // J. Res. in Pers. – 2018. – Vol. 74. – P. 83–94.

24. Chan D. W. Positive and negative perfectionism among Chinese gifted students in Hong Kong: Their relationships to general self-efficacy and subjective well-being // J. for the Education of the Gifted. – 2007. – Vol. 31, № 1. – P. 77–102.

25. Goodman R. Psychometric properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) // Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry. – 2001. – Vol. 40. – P. 1337–1345.

26. Hoffmann T., Thomas R., Del Mar C. Communicating school health screening results to parents and children // School Health Screening Systems. – 2014. – P. 221–236.

27. Makhnach A. V., Laktionova A. I. Social and cultural roots of Russian youth resilience: interventions by state, society, family. Handbook for working with children and youth. Pathways to resilience across cultures and contexts / ed. M. Ungar. Thousands of Oaks – L. – New Delhi: Sage Publications, 2005. – P. 371–386.

28. Muratori M. C., Smith C. K. Guiding the talent and career development of the gifted individual // J. of Counsel. and Devel. – 2015. – Vol. 93, № 2. – P. 173–182.

Поступила в редакцию 24.01.2020

**Kazin Eduard Mikhaylovich**

*Dr. Sci. (Biolog.), Prof. of the Department of Human and Animal Physiology and Psychophysiology, Kemerovo State University, ORCID 0000-0003-1462-5282, kazin\_valeol@mail.ru, Kemerovo*

**Abaskalova Nadezhda Pavlovna**

*Dr. Sci. (Pedag.), Prof. of the Department of Anatomy, Physiology and Life Safety at Novosibirsk State Pedagogical University, ORCID 0000-0002-7989-8356, Abaskalova2005@mail.ru, Novosibirsk*

**Kasatkina Natalia Emilievna**

*Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Kemerovo State University, kasatkina@kemsu.ru, Kemerovo*

**Krasnoshlykova Olga Gennadyevna**

*Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Rector of Kuzbass Regional Institute for Professional Development and Retraining of Education Workers, ORCID 0000-0002-8452-9379, ipk@kuz-edu.ru, Kemerovo*

**Arlasheva Lyudmila Vyacheslavovna**

*“Old Pesterev School” of Belovskiy district, Kemerovo, ORCID 0000-0003-2268-0521, Kemerovo*

**PROBLEM SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL  
ADAPTATION OF THE WORLD**

*Abstract.* The purpose of the article is a theoretical and methodological review of the relationship between health indicators, adaptation and development due to their multidimensionality. An integral indicator of this relationship is psychological and physiological adaptive potential. The survey materials show the need for an interdisciplinary psychological- educational and medical-social assessment of the process of shaping the health-saving and socially adaptive educational space. Consideration of the theoretical and applied aspects of this problem allows to identify

a set of approaches: ontogenetic, systemic and competent. The ontogenetic approach substantiates the need to identify the cumulative and specific features of the relationship between socio-educational, psychophysiological and medical-social characteristics, reflecting the level of formation health-saving and socially adaptive behaviour of education subjects. In the framework of fGOS should be singled out in integrative, differentiated and individual forms of education. One of the central methodological problems discussed in the article is health-oriented socialization and personal adaptation, allowing the development and implementation of the means of donological diagnosis, prognosis and rehabilitation as basic basis for preserving, promoting health, adapting and developing learners by increasing stress resistance levels and reducing functional body tension when adverse medium factors are applied. The use of a competent approach in the training of teachers in the framework of training and retraining requires them to form the need to implement various forms of educational and educational process on the basis of integrated, differential and individual learning, taking into account the age and personality-behavioral characteristics of students on the basis of the formation of the social and psychological security of the individual and the actualization of adaptive potential.

**Methodology:** the potential of municipal education (V. M. Sakharova, O.V. Ko-Valchuk, T. I. Pudenko), the safety of the educational environment (I. A. Bayeva, 2002; T. R. Nansel et al., 2003; G. M. Glew et al., 2008): Health-saving potential of the educational organization (M. M. Bezrukikh, A. R. Virabova, J. Y. Yeleseev, J. V. Kleskina, V. D. Sonkin); actualization of health-saving potential (V. A. Stolbova, M. D. Sharygin); characterization features of the concept of “educational space” of the educational organization (A. S. Gayazova, N. G. Serikova, I. D. Frumina, B. D. Elkonin, V. I. Slobodchikova, R. M. Chumicheva, L. L. Redko, etc.); adaptive-developing educational environment and psychological and educational support of the educational process (E. M. Kazin et al., 2011, 2013, 2016, 2018, 2019, 2020).

**Main results:** the article formulates the organizational and educational conditions for updating and increasing the health-saving potential of the educational environment and the body of students; A provision on an adaptive and safe educational environment has been developed and formulated; the process of psychological and educational support of self-realization students in various social and educational conditions is considered.

**Keywords:** adaptive potential, health-saving potential, socio-psychological adaptation, social-adaptive educational space, adaptive-developing and safe educational environment.

## References

1. Abaskalova, N. P., Sverkova, A. Y., 2016. Scientific Review: A Systematic Approach in Health Pedagogy. Scientific Review. Educational science, 2, pp. 5–24. (In Russ.)
2. Abaskalova, N. P., 2014. Formation of a safe and healthy lifestyle in an educational environment. Professional education in Russia and abroad, no. 1 (13), pp. 50–55. (In Russ.)
3. Abaskalova, N. P., Sverkova, A. Yu., 2015. Modern technologies of health program development in the educational organization. Network Scientific Journal “Scientific Result” series Of Education and Psychology of Education, vol. 1, no. 2, pp. 42–47. (In Russ.)
4. Avcharov, I. V., 2012. Fighting Cybercrime. Information and information security of law enforcement agencies. XI interde. Conf. Moscow, pp. 191–194. (In Russ.)
5. Aizman, R. I., 2012. Contemporary ideas about health and the criteria for its evaluation. Siberian pedagogical journal, no. 9, pp. 85–90. (In Russ.)
6. Aizman, R. I., 2015. Health of participants in the educational process as a criterion for the effectiveness of health-saving activities in the education system. Domestic and foreign pedagogy, no. 5 (26), pp. 72–82. (In Russ.)
7. Aizman, R. I., 2012. Health of teachers and students is a key task of the modern school. Bulletin of Novosibirsk State Pedagogical University, no. 3 (7), pp. 24–35. (In Russ.)
8. Aldasheva, A. A., 2014. Individual Adaptation Strategies. Human Physiology, vol. 40, no. 6, pp. 15–22. (In Russ.)
9. Akhtyrskaya, N., 2014. Organized crime

in the field of information technology. Computer crime and cyberterrorism. Research, analytics, vol. 1. Zaporozhye, pp. 30–35. (In Russ.)

10. Berezovsky, R. A., 2013. Attitude to health. Healthy personality. St. Petersburg: Speech, 215 p. (In Russ.)

11. Gatskaya, G. V., Shhuravleva, A. E., 2008. Development of a conscious attitude to health in his youth. Psychol. It's a Jurassic, no. 2, pp. 52–59. (In Russ.)

12. Kazin, E. M., Kasatkina, N. E., Krasnoshlykova, O. G., et al. 2016. Health-saving activity in the education system: study. Benefit. 4th ed., supplement. And a rework. Moscow: Omega-L, 443 p. (In Russ.)

13. Goldukhin, I. P., 2011. To the question of the essence and content of the concept of health-saving space of an educational institution. International Journal of Experimental Education, no. 6, pp. 37–38. (In Russ.)

14. Kazin, E. M., 2007. Health-forming education of high school students in the process of professional self-determination and specialized education. Teacher of Kuzbass, no. 1, pp. 13–19. (In Russ.)

15. Marichev, I. V., Malinochka, E. G., 2008. The essence of the concept of “educational space”. Bulletin of the Adygea State University, no. 3, pp. 11–17. (In Russ.)

16. Our New School National Education Initiative. Project. “Electronic resource”. Available at: <http://mon.gov.ru/fils/materials/5233/09.03.16-nns> (accessed: 20.01.2020). (In Russ.)

17. Psychological-educational and physiological basic grounds for solving the problems of adaptation, health and development of educational subjects. Method. Allowance. Kemerovo: Kryp-KIPRO, 2016, 165 p. (In Russ.)

18. Safronova, M. V., Grebennikova, I. N., 2019. The impact of sports on the psychological well-being and mental health of students of different ages. Siberian Pedagogical Journal, no. 6, pp. 154–160 (In Russ.)

19. Tushina, G. I., 2006. Educational conditions for the formation of a health-saving environ-

ment of a comprehensive school. Kemerovo, 22 p. (In Russ.)

20. Federal Targeted Education Development Program for 2011–2015. Available at: <http://www.fcpro.ru> (accessed: 24.01.2020). (In Russ.)

21. Chvanova, L. V., 2018. Psychological-educational approaches to the problem of social adaptation of students in the educational infrastructure of the region. Siberian Pedagogical Journal, 3, pp. 20–30. (In Eng.)

22. Bernadette, M., Melnyk, Ph. D., 2013. Promoting Healthy Lifestyles in High School Adolescents. American journal of Preventive Medicine, 45, pp. 407–415. (In Eng.)

23. Bucker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M., Luhmann, M., 2018. Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. J. Res. in Pers., 74, pp. 83–94. (In Eng.)

24. Chan, D. W., 2007. Positive and negative perfectionism among Chinese gifted students in Hong Kong: Their relationships to general self-efficacy and subjective well-being. J. for the Education of the Gifted, vol. 31, no. 1, pp. 77–102. (In Eng.)

25. Goodman, R., 2001. Psychometric properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, vol. 40, pp. 1337–1345. (In Eng.)

26. Hoffmann, T., Thomas, R., Del Mar, C., 2014. Communicating school health screening results to parents and children. School Health Screening Systems, pp. 221–236. (In Eng.)

27. Makhnach, A. V., Laktionova, A. I., 2005. Social and cultural roots of Russian youth resilience: interventions by state, society, family. Handbook for working with children and youth. Pathways to resilience across cultures and contexts. Thousands of Oaks – L. New Delhi: Sage Publications, pp. 371–386. (In Eng.)

28. Muratori, M. C., Smith, C. K., 2015. Guiding the talent and career development of the gifted individual. J. of Counsel. and Devel., vol. 93, no. 2, pp. 173–182. (In Eng.)

*Submitted 24.01.2020*

**Брешиковская Каринэ Юрьевна**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого, karine\_br@mail.ru, Тула*

**Ежкова Нина Сергеевна**

*Доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики, Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого, egkovanc@mail.ru, ORCID 0000-0002-5916-0450, Тула*

**Кувирталова Марина Александровна**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого, kuvirtalovaMA@yandex.ru, Тула*

**Тарасова Юлия Александровна**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Московский педагогический государственный университет, институт «Высшая школа образования», yua.tarasova@mpgu.su, Москва*

## **ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ В РАКУРСЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЫ И СЕМЬИ: СОДЕРЖАТЕЛЬНО-РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АСПЕКТ**

*Аннотация.* Проблема и цель. В статье раскрывается историческая ретроспектива проблемы взаимосвязи семьи и школы, обосновывается необходимость поиска конструктивных подходов к раскрытию такого взаимодействия с учетом основных идей, представленных в наследии отечественной педагогической мысли XIX столетия.

Цель статьи – посредством обращения к исторической ретроспективе проблемы взаимодействия семьи и школы как ведущих факторов успешного воспитания детей актуализировать современный поиск конструктивных подходов к ее решению с учетом основных идей, представленных в наследии отечественной религиозно-философской и антрополого-гуманистической педагогической мысли XIX столетия.

Методология. Авторами использованы антропологический и гуманистический подходы к анализу педагогического наследия, теоретический анализ понятий «пространство детства», «взаимосвязь школы и семьи осуществлялся с ориентацией на философско-религиозное учение А. С. Хомякова, антропологическое наследие К. Д. Ушинского, идеи гуманной педагогики П. Ф. Каптерева и Л. Н. Толстого.

Результаты исследования. Представлены результаты содержательно-ретроспективного анализа проблемы взаимодействия школы и семьи в создании и поддержке пространства детства, раскрыты взгляды представителей религиозно-философского направления с ориентацией на единство религиозной веры, знания и личного духовного опыта человека; представителей антрополого-педагогического учения, строящегося на понимании ребенка как синтеза природного, индивидуального и социального. Взаимодействие школы и семьи раскрыто с позиции содействия социализации и гармонизации личности ребенка, обретение им образа-Я, гражданской позиции при ведущей роли духовно-нравственного компонента; создания и организации пространства детства с учетом многообразия сред, среди которых воспитательная, развивающая, стимулирующая; учета всех факторов культуры, социализации личности, а также других субъектов воспитательного процесса. С учетом исторической ретроспективы обозначены основные принципы, позволяющие конструктивно выстраивать взаимодействие школы и семьи: принятие ребенка за данность, содержательная адаптивность среды, развивающий характер социокультурной среды, преемственность семейного и школьного воспитания, поддержка субъектной позиции воспитанников.

Выявлено, что именно семья и школа в их взаимодействии с ребенком должны содействовать освоению им культуры и функций культуросозидания, формированию субкультуры детства посредством организации пространства, наполненного смыслоязычными и духовно-нравственными ориентирами, способами деятельности и формами общения, направленными на саморазвитие и разноплановую продуктивную самоактуализацию.

**Заключение.** Выделенные религиозно-философские и антрополого-гуманистические идеи и взгляды мыслителей XIX столетия на проблему взаимодействия школы и семьи в организации воспитания детей в современных условиях позволяют расширить и углубить такое пространство взаимодействия через поддержку семейных традиций, играющих «защитную роль» от негативных воздействий среды на детей; проектирование компенсаторно-развивающей деятельности в условиях гетерогенного состава образовательной среды и такого явления как инклюзия, поиск новых технологий в разрешении противоречий между «миром детства» и «миром взрослых», обоснование партнерства как главного принципа и фактора в системе отношений семья – школа, родители – ребенок – педагоги.

*Ключевые слова:* школа, семья, воспитание, пространство детства, философия образования.

**Введение. Постановка проблемы.** Семья и школа традиционно были основными факторами, обеспечивающими успешное и благополучное проживание детства каждым ребенком. При относительной их автономности в социуме они «пересекаются» в вопросах воспитания, влияния на пространство детства, главным субъектом которого является ребенок. Их единение объективно обусловлено признанием ребенка главной ценностью и целью воспитания. Учитывая, что в современном социуме эта проблема сохраняет свою актуальность, есть все основания обратиться к историко-педагогическому анализу, в ходе которого выявить наиболее значимые идеи и проследить динамику развития взглядов отечественных мыслителей на проблему взаимодействия школы и семьи в воспитании детей, пути ее решения в контексте современных требований к образованию, деятельности учителя.

*Цель статьи* – актуализировать современный поиск конструктивных подходов к решению проблемы воспитания детей в ракурсе взаимодействия семьи и школы с учетом идей, представленных в наследии отечественной религиозно-философской и антрополого-гуманистической педагогической мысли XIX столетия.

**Обзор научной литературы.** За основу анализа был выбран период XIX столетия,

который в России характеризовался развитием национальной школьной системы, поисками эффективных моделей воспитания личности ребенка в единстве и многообразии подходов к организации данного процесса: консервативного, основанного на идеях патриархальности русского народа в соответствии с официальной политикой самодержавия, философско-религиозного, основанного на духовно-религиозном миропонимании формирования цельной личности человека, ребенка «по образу и подобию Божьему», общественно-педагогического, предлагавшего подходить к решению проблем воспитания в контексте антрополого-гуманистических идей, идеи народности в воспитании и приоритета национальных традиций, свободного развития личности ребенка, целостности педагогического процесса и др. [8].

Для научного анализа в качестве основного понятия была взята категория «пространство детства». В определяющих характеристиках этой категории особая роль принадлежит культурно-образовательному и семейному пространствам, в русле которых представители разных концепций высказывали свои взгляды на природу детства, воспитание как многофакторное явление и организованный процесс, понимание роли семьи и миссии школы, необходимость поиска эффективных путей

взаимодействия учителей и родителей в формировании личности ребенка. С позиций философско-религиозного подхода и в духе славянофильства интерес представляют размышления на проблему взаимодействия школы и семьи А. С. Хомякова. Он обращает внимание на то, что «школьное учение есть только меньшая часть» воспитания, а большая – это «родители, дом, общество» [8, с. 355]. Отсюда следует его тезисное утверждение, что дело воспитания ребенка в организованной школьной среде «должно быть...соображено с условиями семейной жизни»; «обращать воспитание юношей в какую-то тайну для их семей есть дело неразумное» [8, с. 355]. Анализ воззрений мыслителя позволяет утверждать, что согласованность разных пространств в деле воспитания детей достигается, прежде всего:

- отношением к ребенку как ценности, пониманием важности миссии самого воспитания как «действия, посредством которого одно поколение готовится за ним следующее к его очередной деятельности в истории народа»;

- ответственностью родителей, а затем и школы за процесс формирования духовности и нравственных основ личности ребенка, говоря современным языком, «пространства чувств», т. е. позитивной и искренней эмоциональной атмосферы, при которой родители «позволяют себе умиление и восторг только при бескорыстном сочувствии с добром и правдою человеческою»;

- доступностью, открытостью образовательного пространства школы семье «в лице ее старших членов»;

- преемственностью в подходах к воспитанию, обусловленной пониманием целостности человека, его единения с народными традициями, т. к. несоблюдение этого приводит к тому, что душа человека, его мысли, его чувства раздваиваются; исчезает всякая внутренняя цельность, всякая цельность жизненная.

Признание самоценности детства как базовой категории в развитии личности

ребенка в контексте антропологического подхода получило наиболее яркое отражение в воззрениях К. Д. Ушинского [7]. Рассматривая воспитание как организованный процесс, он подчеркивает значимость «воспитания человека в человеке». В связи с этим он видит цель семейного воспитания в заботе не только о быте детей, но и об их нравственности и подготовке к жизни. Пример родителей, их равнодушные к духовному миру ребенка – основные условия достижения цели семейного воспитания. Ушинский советует первоначально создавать «материал нравственности», а потом формулировать правила, которые будут содействовать выработке привычки поведения. Именно школа и учитель посредством педагогического просвещения должны донести эту мысль до родителей и сделать процесс воспитания «созиданием истории» поколений, а для ребенка обеспечить готовность к жизни.

Очень созвучны современности установки педагога на необходимость формирования у детей совместными усилиями школы и семьи целевых жизненных ориентиров: их отсутствие, удовлетворение всех желаний ребенка, бесконечные наслаждения сделают будущего человека «более несчастным» и «ничтожным» как для себя, так и для общества. Одним из важных средств в организации развивающего пространства детства совместными усилиями школы и семьи он считает педагогическую литературу и те информационно-просветительские функции, которые она заключает в себе.

Вслед за К. Д. Ушинским ценный вклад в понимание важности проблемы взаимодействия школы и семьи в деле воспитания личности ребенка в контексте идей идеальности детства, «ненасилия» и «свободы» внес Л. Н. Толстой [2–6]. Как и другие мыслители, он признавал приоритетность семейного воспитания, атмосферу «здорового уклада семьи» в создании фундамента личности ребенка, призывал учителей внимательно относиться к быту своих учеников, учитывать условия семейного вос-

питания и положение ребенка в семье при организации его образовательного пространства в школе, в общении со сверстниками [10; 11].

Как видим, обосновывая сущностные характеристики проблемы взаимодействия школы и семьи в вопросах воспитания детей, каждый из авторов предлагает свое видение ее решения, руководствуясь при этом пониманием детской природы, в большинстве случаев, как «совершенной» и признанием ценности детства как такового для семьи, общества, истории и культуры народа.

На наш взгляд, впервые критически и неоднозначно посмотреть на этот вопрос предлагает П. Ф. Каптерев. Он отмечает, что «как только родитель или воспитатель станет на сторону того или другого взгляда на детскую природу, так он сейчас же должен все свои отношения к дитяти определить в духе и характере этого взгляда. Положение дитяти сейчас же изменится: то полная ему воля, то обуздание и исправление» [1, с. 6]. Подвергая критическому анализу сложившиеся к тому времени теории о детстве («безразличия», «врожденных способностей», «совершенства», «несовершенства»), П. Ф. Каптерев приходит к выводу, что «детская природа очень сложна и при том очень далека от гармоничности, что в ней есть и хорошие, и дурные свойства, что ее нельзя признавать ни совершенной, ни несовершенной» [1, с. 20]. В связи с этим ценными для организации пространства детства являются его следующие мысли:

- в детской природе необходимо различать свойства естественные и культурные;
- «необходимость ухода за правильным ... гармоническим развитием сил», применение разнообразных упражнений «для каждой силы, применительно к ее природе», развитие способностей ребенка «в известных пределах в каждый период жизни», «возможность порчи, извращения деятельности, задержка развития способностей, если вся среда, физическая и духов-

ная, будет очень неблагоприятна» [1, с. 31];

– «общечеловеческое развитие» – это важнейший ориентир в совместных усилиях семьи и школы по воспитанию человека и гражданина (а не только забота о подготовке к школе или усвоение предметных знаний): главное – «сделать человека твердым, мужественным, стойким и предприимчивым» [1, с. 101];

– «дидактика семьи» – это знание и соблюдение родителями закономерностей занятий с детьми в домашних условиях с учетом принципа индивидуализации: особенности возраста, индивидуальность ребенка, сочетание обязательных занятий с занятиями «по выбору, по душе», соблюдение педагогического такта при оказании помощи и поддержки ребенку в учебе, важность «никак не заменять своим трудом их труд»;

– не только школа обязана знать условия семейного воспитания, но и сама семья «должна хорошо знать и школу, в которой учится их сын или дочь» [1, с. 6].

**Методология и методы исследования.** Методологией служили религиозно-философский, антропологический и гуманистический подходы, основанные на понимании детской природы, признании ценности детства, традиций семьи, значимости духовно-нравственного начала в воспитании ребенка. Основными методами явились теоретический анализ научных школ XIX века, обобщение, конкретизация и систематизация педагогических подходов и научных идей.

**Результаты исследования, обсуждение.** Проведенный анализ позволяет заключить, что проблема взаимодействия школы и семьи в создании пространства детства рассматривалась представителями религиозно-философского направления с позиций единства религиозной веры, знания и личного духовного опыта человека; в антрополого-педагогических учениях – на основе понимания ребенка как синтеза биологического (природного), индивидуального и социального. Цель такого



взаимодействия заключается в содействии социализации и гармонизации личности ребенка, обретении им образа-Я, гражданской позиции при ведущей роли духовно-нравственного компонента. Организация пространства детства предусматривает многообразие сред, среди которых основные – воспитательная, образовательная, реализуются в общем контексте факторов культуры, социализации личности и взаимодействия школы и семьи, а также других субъектов. Основными принципами, позволяющими конструктивно выстраивать взаимодействие школы и семьи, являются: антрополого-гуманистический, ориентированный на принятие ребенка как такового, адаптивности среды, т. е. ее приспособление к воспитаннику, его особенностям и потребностям; развивающего характера социокультурной среды, преемственности семейного и школьного воспитания, т. е. обеспечение единства педагогических требований к ребенку при всем многообразии реализуемых методов, приемов и форм

воспитательной работы.

**Заключение.** Таким образом, обращение к исторической ретроспективе проблемы воспитания детей в аспекте взаимодействия семьи и школы позволяет актуализировать современный поиск подходов к ее решению. Наследие отечественной религиозно-философской и антрополого-гуманистической педагогической мысли XIX столетия по-прежнему та методологическая основа, на которой должно выстраиваться пространство детства, современная система воспитания детей. Семья и школа в их взаимодействии с ребенком призваны, с учетом рассматриваемых методологических подходов, содействовать освоению им культуры и функций культуросозидания, обогащению субкультуры детства посредством организации пространства, наполненного смысложизненными и духовно-нравственными ориентирами, способами деятельности и формами общения, помогающими в саморазвитии и самоактуализации.

#### Библиографический список

1. Кантрев П. Ф. О семейном воспитании: учеб. пособие для студ. высших и сред. педагог. учеб. заведений. – М.: Академия, 2000. – 168 с.
2. Толстой Л. Н. О народном образовании // Педагогические сочинения / сост. Н. В. Кудрявая. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2010. – С. 54–71.
3. Толстой Л. Н. О свободном возникновении и развитии школ в народе // Педагогические сочинения / сост. Н. В. Кудрявая. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2010. – С. 89–104.
4. Толстой Л. Н. Прогресс и определение образования // Педагогические сочинения / сост. Н. В. Кудрявая. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2010. – С. 248–271.
5. Толстой Л. Н. Мысли о воспитании // Педагогические сочинения / сост. Н. В. Кудрявая. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2010. – С. 448–451.
6. Толстой Л. Н. О наказаниях и насилии в воспитании // Педагогические сочинения / сост. Н. В. Кудрявая. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2010. – С. 545–559.
7. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: в 6 т., т. 5 / сост. С. Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1988. – 528 с.
8. Хомяков А. С. Об общественном воспитании. Полн. собр. соч. в 8 т. Т. 1. – М.: Университетская типография на Страстном бульваре, 1900. – С. 350–376.
9. Шапошников Л. Е. Педагогические воззрения А. С. Хомякова (К 200-летию со дня рождения) [Электронный ресурс]. – URL: [https://portalus.ru/modules/shkola/rus\\_readme.php?subaction=showfull&id=1193231396&archive=1196815145&start\\_from=&ucat=&](https://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1193231396&archive=1196815145&start_from=&ucat=&) (дата обращения: 07.10.2019).
10. Szabo M. A Pedagogus Tolsztoj. – Budapest, 1987.
11. Hessen Sergio. Leon Tolstoi come pedagoga. – Roma, 1954.

Поступила в редакцию 03.12.2019

***Breshkovskaya Karine Yurievna***

*Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of Psychology and Pedagogy, L. N. Tolstoy Tula State Pedagogical University, karine\_br@mail.ru, Tula*

***Ezhkova Nina Sergeevna***

*Dr. Sci. (Pedag.), Prof. of the Department of Psychology and Pedagogy, L. N. Tolstoy Tula State Pedagogical University, egkovanc@mail.ru, ORCID 0000-0002-5916-0450, Tula*

***Kuvyrtalova Marina Aleksandrovna***

*Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of Pedagogy, L. N. Tolstoy Tula State Pedagogical University, kuvyrtalovaMA@yandex.ru, Tula*

***Tarasova Yuliya Aleksandrovna***

*Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of Pedagogy, Moscow State Pedagogical University, Institute Higher School of Education, yua.tarasova@mpgu.su, Moscow*

**THE PROBLEM OF RAISING CHILDREN FROM THE PERSPECTIVE OF INTERACTION BETWEEN SCHOOL AND FAMILY: CONTENT-RETROSPECTIVE ASPECT**

*Abstract.* Introduction. The article presents a historical and pedagogical analysis of the views of Russian thinkers on the problem of interaction between school and family in the education of children, the impact on the space of childhood, ways to solve it in the context of modern requirements for the education of the younger generation.

Purpose of article. By reference to the historical perspective of the problem of interaction of school and family as key factors for the successful education of children to update modern the search for constructive approaches to its solution based on the main ideas presented in the heritage of Russian religious-philosophical and anthropological-humanistic educational thought of the XIX century.

Methodology and research methods. The authors used anthropological and humanistic approaches to the analysis of pedagogical heritage, theoretical heritage, theoretical analysis of the concepts of “space of childhood”, the relationship of school and family.

Research result. Presents the results of a content and historical analysis of problems of interaction of school and family in creating and maintaining a space of childhood, the author reveals the views of representatives of religious-philosophical movement focused on the unity of religious faith, knowledge, and personal spiritual experience of man; the representatives of the anthropological-pedagogical teaching, based on the child’s understanding as a synthesis of natural, individual and social. Collaboration between schools and families revealed from the position of promoting socialization and harmonization of the personality of the child, gain their self-image, citizenship in the leading role of the moral component; the creation and organization of the space of childhood into account the diversity of environments, among which educational, developmental, stimulating; taking into account factors of culture, socialization, and other subjects of the educational process. All factors of culture, socialization of the individual, as well as other subjects of the educational process. Given the historical perspective outlines the key principles that allow building a constructive interaction of school and family: adopting a child for granted, substantial adaptability to the environment, developing character of social and cultural environment, the continuity of family and school education, support a subject position of students. It is revealed that the family and the school in their interaction with the child are designed to promote the development of culture and functions of cultural creation, the formation of the subculture of childhood through the organization of space filled with life-meaning and spiritual and moral guidelines, ways of activity and forms of communication aimed at self-development and diverse productive self-actualization. Subject position of the students. It is revealed that the family and the school in

their interaction with the child are designed to promote the development of culture and functions of cultural creation, the formation of the subculture of childhood through the organization of space filled with life-meaning and spiritual and moral guidelines, ways of activity and forms of communication aimed at self-development and diverse productive self-actualization. Heritage, theoretical analysis of the concepts of “space of childhood”, the relationship of school and family.

Research result. Presents the results of a content and historical analysis of problems of interaction of school and family in creating and maintaining a space of childhood, the author reveals the views of representatives of religious-philosophical movement focused on the unity of religious faith, knowledge, and personal spiritual experience of man; the representatives of the anthropological-pedagogical teaching, based on the child’s understanding as a synthesis of natural, individual and social. Collaboration between schools and families revealed from the position of promoting socialization and harmonization of the personality of the child, gain their self-image, citizenship in the leading role of the moral component; the creation and organization of the space of childhood into account the diversity of environments, among which educational, developmental, stimulating; taking into account factors of culture, socialization, and other subjects of the educational process. Given the historical perspective outlines the key principles that allow building a constructive interaction of school and family: adopting a child for granted, substantial adaptability to the environment, developing character of social and cultural environment, the continuity of family and school education, support a subject position of students. It is revealed that the family and the school in their interaction with the child are designed to promote the development of culture and functions of cultural creation, the formation of the subculture of childhood through the organization of space filled with life-meaning and spiritual and moral guidelines, ways of activity and forms of communication aimed at self-development and diverse productive self-actualization.

Conclusion. The selected religious-philosophical and anthropological-humanistic ideas and views of thinkers of the XIX century on the problem of interaction between school and family in the organization of child rearing in modern conditions allows us to expand and deepen this space of interaction through the support of family traditions that play a “protective role” from the negative effects of the environment on children; designing compensatory and developmental activities in the heterogeneous composition of the educational environment and such phenomena as inclusion, the search for new technologies in resolving the contradictions between the “world of childhood” and the “world of adults”, the justification of partnership as the main principle and factor in the system of relations family-school, parents-child-teachers.

*Keywords:* school, family, education, childhood space, philosophy of education.

### References

1. Capterev, P. F., 2000. On family education: study manual for higher and medium students teacher. Educational institutions. Moscow: Izd. Academy Center, 168 p. (In Russ.)
2. Tolstoy, L. N., 2010. On public education. Moscow: GEOTAR-Media Publ., pp. 54–71. (In Russ.)
3. Tolstoy, L. N., 2010. On the free emergence and development of schools in the people. Moscow: GEOTAR-Media Publ., pp. 89–104. (In Russ.)
4. Tolstoy, L. N., 2010. Progress and definition of education. Moscow: GEOTAR-Media Publ., pp. 248–241. (In Russ.)
5. Tolstoy, L. N., 2010. Thoughts on education. Moscow: GEOTAR-Media Publ., pp. 448–451. (In Russ.)
6. Tolstoy, L. N., 2010. On punishments and violence in education. Moscow: GEOTAR-Media Publ., 515 p. (In Russ.)
7. Ushinsky, K. D., 1988. Pedagogical essays: In 6 vols., vol. 5. Moscow: Pedagogy Publ., 528 p. (In Russ.)
8. Khomyakov, A. S., 1900. On public education. Full. FDS. Op. in 8 vols. I. Moscow: University printing house on Strastny Boulevard, pp. 350–376. (In Russ.)
9. Shaposhnikov, L. E., 2007. Pedagogical views of A. S. Khomyakov (To the 200th anniversary of birth) [online]. Available at:

[https://portalus.Ru/modules/shkola/rus\\_readme.php?subaction=showfull&id=1193231396&archive=1196815145&start\\_from=&ucat=](https://portalus.Ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1193231396&archive=1196815145&start_from=&ucat=)  
(accessed: 07.10.2019). (In Russ.)

10. Szabo, M., 1987. A Pedagogus Tolsztoj. Budapest. (In Hungarian)

11. Hessen, Sergio, 1954. Leon Tolstoi come pedagoga. Roma. (In Italian)

*Submitted 03.12.2019*

**Кулакова Наталья Васильевна**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, kulakova-nv@yandex.com, ORCID 0000-0001-5659-3333, Красноярск*

**Веккессер Мария Викторовна**

*Кандидат филологических наук, заведующий кафедрой филологии и языковой коммуникации, Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета, vekkesser2012@yandex.ru, ORCID 0000-0002-8888-3244, Лесосибирск*

**Ростова Марина Леонидовна**

*Старший преподаватель кафедры филологии и языковой коммуникации, Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета, rostovaml@rambler.ru, ORCID 0000-0003-0798-886X, Лесосибирск*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМА «ОЗВУЧИВАНИЕ МУЛЬТФИЛЬМОВ / ВИДЕОФИЛЬМОВ» В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

*Аннотация.* Введение. В статье рассмотрены возможности использования приема «озвучивание мультфильма», направленного на совершенствование лингвистических способностей младших школьников. Выбор темы исследования обусловлен тем, что лингвистические способности являются одной из ключевых составляющих успешного языкового образования и обучения в целом.

Цель статьи – описать разработанную методику использования приема «озвучивание мультфильмов», способствующего развитию лингвистических способностей младших школьников и представить результаты его применения.

Методология и методы исследования. Для решения поставленной задачи были использованы следующие методы: анализ и обобщение педагогических и лингвометодических источников, сравнительно-сопоставительный анализ. Источниковая база исследования представлена научной и методической литературой, педагогической и лингвометодической периодикой, современными диссертационными исследованиями по изучаемой проблеме. Методологической основой исследования выступает методология лингводидактического подхода, концептуальные положения теории языковой личности, методология педагогической науки. В рамках проведенного исследования особое значение имеют: концепция развития универсальных учебных действий; концепция проблемного обучения.

Результаты исследования. Результаты опытно-экспериментальной работы подтверждают выдвинутую гипотезу и свидетельствуют о том, что использование озвучивания мультфильмов / видеофильмов будет способствовать более эффективному развитию лингвистических способностей младших школьников.

Заключение. В статье описана методика применения приема «озвучивание мультфильмов», способствующего развитию лингвистических способностей обучающихся в условиях современно организованного педагогического пространства в единстве учебной и внеучебной деятельности; приведены результаты опытно-экспериментальной работы.

*Ключевые слова:* лингвистические способности, младший школьник, озвучивание мультфильмов, развитие речи, грамматическая компетенция, социолингвистическая компетенция, дискурсивная компетенция, социокультурная компетенция.

**Введение, постановка проблемы.**

В современном Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования среди предметных результатов по русскому языку значатся: умение ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения, умение выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач; овладение учебными действиями с языковыми единицами и умение использовать знания для решения познавательных, практических и коммуникативных задач [21]. Ребенку, имеющему лингвистические способности, этих результатов достичь легче, чем ребенку, который таких способностей лишен. Следовательно, перед учителем начальных классов встает две задачи: 1) развитие лингвистических способностей учеников; 2) эффективное использование этих способностей.

Большинство специалистов под лингвистическими способностями понимают особую склонность к усвоению иностранного, т. е. второго, языка [1; 2; 4; 9; 14; 15; 24–29]. Так, И. Л. Шолпо выделяет некоторые параметры, по которым можно судить об одаренности ребенка к изучению иностранных языков: речевой слух, языковая память, лексическое чутье, грамматическое (конструктивное) чутье, эмоционально-образное восприятие языка, функционально-стилистическое восприятие языка [22]. Относительно изучения иностранных языков исследователи сходятся на том, что лингвистические способности основаны на трех составляющих: памяти, слухе и логике.

Нас же интересуют лингвистические способности к усвоению родного языка.

Отметим, что современное образование направлено на создание условий для формирования у младших школьников лингвистических способностей, практическому усвоению языка: использованию

грамматических средств, формированию навыка продуцировать текст (устно / письменно) [11]. Однако обучающиеся с разной скоростью и разной степенью легкости постигают лингвистические единицы, правила сочетаемости слов, законы построения предложений и текстов и т. д. [6].

Осознанию законов языка способствуют речевые упражнения (рассказы, пересказы, сочинения), т. е. здесь мы можем говорить о связи лингвистических способностей и процесса развития речи

*Цель статьи* – описать разработанную методику использования приема «озвучивание мультфильмов», способствующего развитию лингвистических способностей младших школьников, и представить результаты его применения.

**Обзор научной литературы по проблеме.**

В психолого-педагогических науках процесс развития речи рассматривали Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, Р. С. Немов, Я. А. Пономарев [16], А. А. Смирнов [20], Д. Б. Эльконин [23] и др. Модели порождения речи изучали Л. С. Выготский, И. А. Зимняя [10] и др. Вопросы развития связной речи находили всестороннее освещение в трудах таких выдающихся лингвистов и методистов, как К. Д. Ушинский, В. П. Шереметевский. Различные аспекты методики обучения связной речи отражены в трудах Т. А. Ладыженской, М. Р. Львова, Т. Г. Рамзаевой, М. С. Соловейчик, О. В. Сосновской и др. Ученые сходятся во мнении, что, постигая основы языка, школьники развивают и свой лингвокреативный потенциал. Исследователями создана обширная детальная картина феноменологии креативности (Д. Б. Богоявленская [3], К. М. Гуревич, Е. М. Борисова [5], В. Н. Дружинин [6], А. Я. Дудецкий [7], О. М. Дьяченко [8], П. А. Просецкий, В. А. Семиченко [17], А. А. Реан [18], С. Л. Рубинштейн [19]). Словарный состав, которым владеет говорящий, всегда был предметом внимания исследователей

детской речи (А. Н. Гвоздев, М. Р. Львов, С. Л. Рубинштейн и др.).

**Методология и методы исследования.** Исходным моментом любого речевого действия является речевая ситуация, т. е. такое стечение обстоятельств, которое побуждает человека к речевому действию. В реализации речевого действия выделяются следующие этапы.

1. *Подготовка высказывания*, на котором происходит осознание мотива высказывания, целей, потребностей, осуществляется вероятное прогнозирование результатов речи на основе прошлого опыта и учета обстановки.

2. *Структурирование высказывания*, на котором осуществляется выбор слов, их грамматическое оформление. Предполагается, что выбор слов в памяти осуществляется методом проб и ошибок.

3. *Переход к внешней речи*. На этом этапе осуществляется звуковое оформление высказывания.

Работа с мультфильмами предполагает не только обучение навыкам восприятия и анализа. Другой существенной стороной этого процесса является вовлечение младших школьников в творческую деятельность, способствующую развитию у учащихся воображения. Комплекс факторов: сюжетность, зримость образов, звуковое сопровождение – заставляют зрителя проживать события вместе с героями и вызывают у ребенка сильную эмоционально-чувственную реакцию, проявляющуюся в самых разных формах, в том числе в виде речевого высказывания.

Поскольку лингвистические способности подразумевают способности к оперированию знаковыми системами и к вербализации мысли, то вербальный интеллект, языковая рефлексия, уровень языковой компетенции, гибкость, способность к взаимодействию, языковая интуиция, логическое мышление, способность к имитации – составляющие, обеспечивающие

успешное развитие лингвистических способностей. Порождение текста относится к области практической лингвистики. Умение создавать текст, соответствующий ситуациям, которые сменяются на экране, можно рассматривать как способность, обладающую такими качествами, как глубина проработанности образов (паузация, длительность, темп, громкость, тембр) и гибкость (благодаря гибкости мышления, ученик принимает решения по-разному озвучивать героев). Оригинальность – это уникальность текста, который не содержит шаблонных фраз и выражений, может содержать авторские новообразования (окказионализмы).

Учитывая вышесказанное, мы выделили параметры лингвистических способностей учащихся младших классов: глубина проработанности образа (паузация, длительность, темп, громкость, тембр); оригинальность; гибкость; смысловая целостность (способность построения целостных, связанных и логичных высказываний разных функциональных стилей в устной и письменной речи на основе понимания различных видов текстов при чтении и аудировании); лексико-грамматическое оформление (способность выбирать и использовать адекватные языковые формы и средства в зависимости от цели и ситуации общения, от социальных ролей участников коммуникации, т. е. от того, кто является партнером по общению).

**Результаты исследования, обсуждение.** Диагностическое исследование проводилось на базе МБОУ «Гимназия № 14» г. Красноярска (принимали участие школьники 3 «А» класса (25 человек) и 3 «В» класса (25 человек)) и было направлено на выявление эффективности использования приема озвучивания мультфильмов с применением различных подходов (одноголосое, многоголосое озвучивание; дублированное озвучивание) и с использованием знакомых / незнакомых мультфильмов

в процессе развития лингвистических способностей младших школьников.

Ученикам предлагали посмотреть без

звука фрагмент мультфильма «Палочка-выручалочка» (Сутеев) и озвучить его

(табл. 1).

Таблица 1

**Частота встречаемости учащихся 3 «А» и 3 «В» классов с уровнями развития лингвистических способностей (до эксперимента)**

Параметры лингвистических способностей	Уровень					
	3 «А»	3 «В»	3 «А»	3 «В»	3 «А»	3 «В»
	Н %		С %		В %	
Глубина проработанности образа (паузация, длительность, темп, громкость, тембр).	13 (52 %)	14 (56 %)	8 (32 %)	7 (28 %)	4 (16 %)	4 (16 %)
Оригинальность	11 (44 %)	8 (32 %)	7 (28 %)	9 (36 %)	7 (28 %)	8 (32 %)
Гибкость	3 (12 %)	2 (8 %)	16 (64 %)	18 (72 %)	6 (24 %)	5 (20 %)
Смысловая целостность	7 (28 %)	2 (8 %)	11 (44 %)	16 (64 %)	7 (28 %)	7 (28 %)
Лексико-грамматическое оформление	7 (28 %)	2 (8 %)	11 (44 %)	16 (64 %)	7 (28 %)	7 (28 %)

Сравнительная характеристика результатов по критериям исследования показала, что у учащихся обоих классов примерно одинаковый уровень выраженности критериев. В качестве экспериментальной группы мы выбрали группу учащихся 3 класса «А», с которыми проводились специальные занятия.

На первом занятии осуществлялось знакомство с приемом озвучивания мультфильма. В ходе беседы ученики приходят к выводу, что озвучкой могут заниматься далеко не все люди, а лишь те, кто имеет поставленные голоса и приятный тембр. У человека, озвучивающего мультфильм, должна быть безупречная дикция и отсутствие каких-либо речевых дефектов. Кроме того, необходимо обращать внимание на интонационную сторону речи.

Ученики также получили информацию о видах озвучивания.

1. Одноголосое озвучивание, выполненное одним человеком. (Учитель показывает пример одноголосого озвучивания.)

2. Многоголосое закадровое озвучивание, в котором можно услышать приглушенные оригинальные голоса. (Учитель показывает пример многоголосого озвучивания.)

3. Дублированное озвучивание. Многоголосое озвучивание, когда абсолютно не слышно языка оригинала, при этом все остальные звуки должны сохраняться и должен сохраняться липсинг (от слова «липс» – *зубы*), т. е. у зрителя создается впечатление, что актер говорит на родном зрителю языке [12; 13]. (Учитель показывает пример дублированного озвучивания.)

Нами была разработана методика, которая направлена на обучение озвучиванию видеофильмов / мультфильмов, учитывающая принципы обучения: систематичность и последовательность; принцип активности учащихся; сознательность и прочность обучения; принцип наглядности; учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, воспитывающий характер обу-



чения; принцип научности.

1. Начало работы с мультфильмом / видеофильмом связано со вступительным словом учителя, в котором он дает краткие, но необходимые для успешного озвучивания пояснения: «Когда вы будете смотреть фильм, не удивляйтесь, что не весь текст услышите с экрана. Слова, звучащие с экрана, называются дикторским текстом. В дикторском тексте употреблены только самые важные слова и предложения, без которых невозможно понять смысл произведения. Сейчас вы посмотрите фрагмент мультфильма и постарайтесь запомнить основные выражения. Обратите внимание на темп, интонацию».

2. Затем в классе демонстрируется фрагмент мультфильма в озвученном варианте.

3. После просмотра видео дети работают с текстом учебника, отмечая карандашом услышанный фрагмент.

4. Далее в классе обучающиеся читают вслух отмеченные в тексте предложения. Учитель просит при этом постараться сохранить темп и интонации героев видео.

5. Самый ответственный момент – озвучивание фрагмента. Звук отключен. Фрагмент «немой». Роли распределены. «Репетиция» прошла на предыдущем этапе. Включается запись. Теперь дети должны успеть проговорить свои роли точно в соответствии с демонстрацией фильма. Если есть возможность и время, можно попробовать «озвучить» фильм несколько раз.

Представим различные варианты работы.

*1. Работа с мультфильмами, снятыми по мотивам сказок, рассказов, басен.*

1.1. Работа с мультфильмами. Учащимся демонстрируют сначала кумулятивные сказки, поскольку повторяющиеся действия сюжета позволяют несколько облегчить работу по озвучиванию. Дети анализируют образ персонажей: фонетические средства (паузация, длительность, темп, громкость, тембр); особенности их поведения (невербальные средства). Просмотрев 1–2 повторения, можно отключить звук,

чтобы ученики дальше самостоятельно выполнили озвучивание. В процессе работы развивается и антиципация.

1.2. Работа с отрывком из произведения, анализ (сначала отдается предпочтение диалогам, так как их легче озвучивать). Затем учащиеся его озвучивают.

В качестве примера приведем фрагмент урока.

Тема: Повесть Л. Гераскиной «В стране невыученных уроков».

Работа с текстом во время чтения.

Работа над образом героя.

У: Давайте понаблюдаем, как рождается образ Вити Перестукина: его поступки, поведение, характер, отношение автора к нему. Какие у вас возникли чувства к Вите? Опишите прилагательными, с помощью которых автор описывает Витю.

Просмотр мультипликационного фильма по одноименной повести. Выбор сюжета для озвучивания.

Выборочное чтение текста, связанного с выбранным сюжетом. По ходу чтения дети находят реплики героев, которые совпадают с репликами в мультипликационном фильме.

Просмотр мультипликационного сюжета, разбор интонации, тембра голоса озвученных героев, жестов и мимики героев.

Проигрывание сцены сюжета мультипликационного фильма.

Работа с мультипликационным фильмом (без звука), озвучивание сюжета.

1.3. Работа с текстом произведения, анализ. Потом учитель предлагает обучающимся озвучить произвольно выбранный отрывок или весь мультфильм.

В качестве примера приведем фрагмент урока.

Тема: Бианки «Приключение Муравьишки».

Чтение рассказа.

У: Назовите героев рассказа. Чем закончилось путешествие? Какие трудности испытал наш герой, пока добрался до дома?

Просмотр мультфильма (без звука).

У: Попробуйте озвучить фрагмент, передавая интонацию персонажей.

Озвучивание мультфильма.

Просмотр мультфильма со звуком.

Анализ работы: Что получилось / не получилось? Правильно ли вы смогли передать характер героев? Соответствует ли текст ситуации? Есть ли речевые ошибки?

1.4. Работа с текстом не предваряет озвучивание мультфильма.

В процессе работы ученики используют художественный стиль.

II. Второй уровень представляет озвучивание видеофильмов, в которых используется научный стиль. Мы предлагали для озвучивания документальные фильмы «Мир животных».

С целью выявления эффективности проведенного эксперимента нами была проведена диагностика (табл. 2).

Таблица 2

Результаты динамики показателей развития лингвистических способностей в экспериментальном классе (3 «А»)

Параметры	Преобладающий уровень		Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
	до	после	до	после	до	после	до	после
Глубина проработанности образа (паузация, длительность, темп, громкость, тембр)	Н	С	52 %	28 %	32 %	48 %	16 %	24 %
Оригинальность	Н	С	44 %	24 %	28 %	40 %	28 %	36 %
Гибкость	С	С	12 %	8 %	64 %	52 %	24 %	40 %
Смысловая целостность.	С	С	28 %	20 %	44 %	44 %	28 %	36 %
Лексико-грамматическое оформление	С	С	28 %	20 %	44 %	44 %	28 %	36 %

Анализ динамики изменения уровня лингвистических способностей учащихся после формирующего эксперимента показал, что процент детей, продемонстрировавших низкий уровень, уменьшился. Положительная динамика отмечается и уровня показателей «Глубина проработанности образа» и «Оригинальность»: увеличилось количество учащихся, имеющих высокий и средний уровни рассматриваемых показателей, сократилось количество обучающихся, у которых был низкий уровень указанных параметров до эксперимента.

Данные показателей учащихся экспериментальной группы до и после проведения формирующего эксперимента свидетельствуют о положительном влиянии использования приема «озвучивание видеофильмов» на развитие лингвистических

способностей младших школьников.

**Заключение.** Таким образом, результаты опытно-экспериментальной работы подтверждают выдвинутую гипотезу и свидетельствуют о том, что использование озвучивания видеофильмов будет способствовать более эффективному развитию лингвистических способностей младших школьников. При проведении занятий с видеоматериалами учитель должен обращать внимание учащихся на знание грамматических правил; способность выбирать и использовать адекватные языковые формы и средства в зависимости от цели и ситуации общения; способность построения целостных, связных и логичных высказываний разных функциональных стилей в устной речи на основе понимания различных видов текстов при чтении и аудировании.

## Библиографический список

1. *Алыбина А. Т.* Особенности мнемической деятельности и обучаемости иностранному языку: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1977. – 16 с.
2. *Андриевская В. В.* Психологические особенности формирования грамматических обобщений на начальном этапе обучения иностранному языку: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1967. – 20 с.
3. *Богоявленская Д. Б.* Метод исследования уровней интеллектуальной активности [Электронный ресурс]: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1971. – 17 с. – URL: [http://irbis.gnpbu.ru/Aref\\_1971/Bogoyavlenskaya\\_D\\_B\\_1971.pdf](http://irbis.gnpbu.ru/Aref_1971/Bogoyavlenskaya_D_B_1971.pdf) (дата обращения: 12.10.2019).
4. *Гальперин П. Я.* К психологии изучения иностранного языка // Научно-методическая конференция по вопросам обучения иностранным языкам в школе. – М.: Наука, 1967. – С. 60–63.
5. *Гуревич К. М., Борисова Е. М.* Психологическая диагностика: учебное пособие. – СПб.: Питер, 2007. – 123 с.
6. *Дружинин В. Н.* Психодиагностика общих способностей. – М.: Наука, 1996. – 178 с.
7. *Дудецкий А. Я.* Теоретические вопросы воображения и творчества. – Смоленск: [б. и.], 1974. – 78 с.
8. *Дьяченко О. М.* Развитие воображения дошкольника. – М.: Просвещение, 1996 – 121 с.
9. *Игна О. Н.* Подходы к выявлению лингвистической одаренности и способностей к иностранным языкам // Актуальные проблемы лингводидактики. Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). – 2013. – № 3 (131). – С. 115–119.
10. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология. – Ростов н/Д.: Феникс, 1997. – 480 с.
11. *Корешкова Т. В.* Подготовка будущего учителя: как научить младших школьников создавать высказывания // Начальная школа. – 2006. – № 3. – С. 82–85.
12. *Кулакова Н. В.* Развитие связной устной речи младших школьников посредством озвучивания видеofilьмов // Теория и практика педагогической науки в современной мире: традиции, проблемы, инновации: материалы международной научно-практической конференции: в 2 ч. – Новокузнецк: Изд-во КузГПА, 2014. – Ч. 1. – С. 297–299.
13. *Кулакова Н. В., Аверина И. А.* Озвучивание мультфильмов как средство развития коммуникативной детей младшего школьного возраста // Коммуникативные процессы в образовательном пространстве: материалы Международной научно-практической конференции (Красноярск, 13–14 ноября 2015 г.) / отв. ред. Л. Г. Самотик. – Красноярск, 2015. – С. 214–217.
14. *Магин Н. С.* О некоторых видах способностей к усвоению иностранного языка // Проблемы способностей. – М.: АПН РСФСР, 1962. – С. 276–288.
15. *Мазурик Т. Н.* Влияние индивидуально-психологических качеств студентов на успешное усвоение иностранного языка: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1984. – 24 с.
16. *Пономарев Я. А.* Знания, мышление и умственное развитие. – М.: Просвещение, 1967. – 201 с.
17. *Просецкий П. А., Семиченко В. А.* Психология творчества: учебное пособие. – М.: Прометей, 1989. – 82 с.
18. *Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И.* Психология и педагогика. – СПб.: Питер, 2002. – 324 с.
19. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2008. – 720 с.
20. *Смирнов А. А.* Избранные психологические труды: в 2 т. – М.: Педагогика, 1987.
21. *ФГОС НОО* [Электронный ресурс]. – URL: <https://kpfu.ru/docs/F2009061155/FGOS> (дата обращения: 14.10.2019).
22. *Шолто И. Л.* Как научить дошкольника говорить по-английски: учебное пособие по методике преподавания английского языка для педагогических вузов, колледжей и училищ по специальности «Преподаватель иностранного языка в детском саду». – СПб.: Специальная литература, 1999. – 89 с.
23. *Эльконин Д. Б.* Детская психология. – М.: Педагогика, 1960. – 384 с.
24. *Akhmanova O.* Concerning Linguistic Competence // Modern Language Journal. –

1971. – Vol. 55, № 7. – P. 454–455.

25. *Beretta A.* Evaluation of language education: an overview // *Evaluating second language education*. – Cambridge: C.U.P., 1992. – P. 5–24.

26. *Biedron A., Szczepaniak A.* The cognitive profile of a talented foreign language learner. A case study // *Psychology of Language and Communication*. – 2009. – 13(1). P. 53–71.

27. *Canale M., Swain M.* Theoretical bases of communicative approaches of second language

teaching and testing // *Applied linguistics*. – 1980. – № 1. – P. 1–47.

28. *Carroll J. B.* Twenty-five years of research on foreign language aptitude // *Individual differences and universals in language learning aptitude* / ed. K. C. Diller. – Rowley: Newbury House, 1981. – P. 83–118.

29. *Wen Z., Biedron A., Skehan P.* Foreign language aptitude theory: Yesterday, today and tomorrow // *Language Teaching*. – 2017. – 50(1). – P. 1–31.

*Поступила в редакцию 05.12.2019*

***Kulakova Natalya Vasilyevna***

*Cand. Sci. (Pedagogic.), Assoc. Prof. of the Department of Russian Language and Methods of its Teaching of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev, kulakova-nv@yandex.com, ORCID 0000-0001-5659-3333, Krasnoyarsk*

***Vekkesser Maria Viktorovna***

*Cand. Sci. (Philologic.), Chair of the Department of Philology and Language Communication, Lesosibirsk Pedagogical Institute – branch of Siberian Federal University, vekkesser2012@yandex.ru, ORCID 0000-0002-8888-3244, Lesosibirsk*

***Rostova Marina Leonidovna***

*Senior Lecturer, Department of Philology and Language Communication, Lesosibirsk Pedagogical Institute – branch of Siberian Federal University, rostovaml@rambler.ru, ORCID 0000-0003-0798-886X, Lesosibirsk*

**TECHNIQUE USING OF “VOICING CARTOONS / VIDEOS”  
IN THE PROCESS OF LINGUISTIC ABILITIES DEVELOPMENT  
OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS**

*Abstract.* Introduction. In this paper, we will consider the possibilities of using the technique of “scoring of cartoon”, aimed at improving the linguistic abilities of younger students. The choice of the research topic is due to the fact that linguistic abilities are one of the key components of successful language education and instruction in general.

The purpose of the paper is to reflect the level of development of linguistic abilities of primary school children and to present the method of using the technique “scoring of cartoons”, contributing to the development of these abilities.

Methodology and methods of research. To solve this problem, the following methods were used: an analysis of pedagogical and linguistic-methodical sources, a comparative analysis, generalization of pedagogical and linguistic-methodical data obtained in the study of primary sources. The source base of the study is represented by scientific and methodological literature, pedagogical and linguistic methodological periodicals, and modern dissertation research on the problem under study. The methodological basis of the research is the methodology of the linguodidactic approach, the conceptual statements of the theory of linguistic personality, the methodology of pedagogical science. In the framework of the study the concept of the development of universal educational activities; the concept of problem-based learning; the principles of modern linguistics are of particular importance.

Results. From the outcome of our investigation it is possible to conclude that using of scoring of cartoon will contribute to more effective development of linguistic abilities of younger students.

Conclusion. In this paper, the authors consider the methods of using of the technique of “scoring of cartoon” contributing to the development of linguistic abilities of pupils in a modern organized pedagogical process in the unity of educational and extracurricular activities.

*Keywords:* linguistic abilities, primary schoolchildren, scoring of cartoons, speech development, grammatical competence, sociolinguistic competence, discursive competence, sociocultural competence.

### References

1. Alybina, A. T., 1977. Features of mnemonic activity and learning a foreign language. Moscow, 16 p. (In Russ.)
2. Andrievskaya, V. V., 1967. Psychological features of the formation of grammatical generalizations at the initial stage of teaching a foreign language. Moscow, 20 p. (In Russ.)
3. Bogoyavlenskaya, D. B., 1971. Method for the study of levels of intellectual activity [online]. Moscow, 17 p. Available at: [http://irbis.gnpbu.ru/Aref\\_1971/Bogoyavlenskaya\\_D\\_B\\_1971.pdf](http://irbis.gnpbu.ru/Aref_1971/Bogoyavlenskaya_D_B_1971.pdf) (accessed: 12.10.2019). (In Russ.)
4. Halperin, P. Ya., 1967. To the psychology of studying a foreign language. Scientific-methodical conference on the teaching of foreign languages at school. Moscow: Nauka Publ., pp. 60–63. (In Russ.)
5. Gurevich, K. M., Borisova, E. M., 2007. Psychological diagnostics. A training manual. St. Petersburg: Peter Publ., 123 p. (In Russ.)
6. Druzhinin, V. N., 1996. Psychodiagnosis of general abilities. Moscow: Nauka Publ., 178 p. (In Russ.)
7. Dudetsky, A. Ya., 1974. Theoretical questions of imagination and creativity. Smolensk: [b. i.] Publ., 78 p. (In Russ.)
8. Dyachenko, O. M., 1996. Development of the imagination of a preschooler. Moscow: Education Publ., 121 p. (In Russ.)
9. Igna, O. N., 2013. Approaches to the identification of linguistic giftedness and ability to foreign languages. Actual problems of linguodidactics. Bulletin of TSPU (TSPU Bulletin), no. 3 (131), pp. 115–119. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Zimnyaya, I. A., 1997. Pedagogical psychology. Rostov-on-Don: Phoenix Publ., 480 p. (In Russ.)
11. Koreshkova, T. V., 2006. Training of the future teacher: how to teach younger students to create statements. Primary School, no. 3, pp. 82–85. (In Russ.)
12. Kulakova, N. V., 2014. Development of coherent oral speech of younger schoolchildren through the sound of video films. Theory and practice of pedagogical science in the modern world: traditions, problems, innovations. Materials of the international scientific-practical conference. Novokuznetsk: KuzGPA Publ., iss. 1, pp. 297–299. (In Russ.)
13. Kulakova, N. V., Averina, I. A., 2015. Sounding of cartoons as a means of developing communicative children of primary school age. Communicative processes in the educational space. Materials of the International Scientific and Practical Conference (Krasnoyarsk, November 13–14, 2015). Krasnoyarsk, pp. 214–217. (In Russ.)
14. Magin, N. S., 1962. About some types of abilities to master a foreign language. Problems of abilities. Moscow: APN RSFSR Publ., pp. 276–288. (In Russ.)
15. Mazurik, T. N., 1984. The influence of the individual psychological qualities of students on the successful mastering of a foreign language. Moscow, 24 p. (In Russ.)
16. Ponomarev, Y. A., 1967. Knowledge, thinking and mental development. Moscow: Education Publ., 201 p. (In Russ.)
17. Prosetskiy, P. A., Semichenko, V. A., 1989. Psychology of creativity. A training manual. Moscow: Prometheus Publ., 82 p. (In Russ.)
18. Rean, A. A., Bordovskaya, N. V., Rozum, S. I., 2002. Psychology and pedagogy. St. Petersburg: Peter Publ., 324 p. (In Russ.)

19. Rubinstein, S. L., 2008. Fundamentals of General Psychology. St. Petersburg: Peter Publ., 720 p. (In Russ.)
20. Smirnov, A. A., 1987. Selected psychological works: in 2 vol. Moscow: Pedagogy Publ. (In Russ.)
21. GEF NOU [online]. Available at: <https://kpfu.ru/docs/F2009061155/FGOS> (accessed: 14.10.2019). (In Russ.)
22. Sholpo, I. L., 1999. How to teach a preschooler to speak English. A manual on the methodology of teaching English for pedagogical universities, colleges and schools with a degree in "Teacher of a foreign language in kindergarten". St. Petersburg: Special literature Publ., 89 p. (In Russ.)
23. Elkonin, D. B., 1960. Child psychology. Moscow: Pedagogy Publ., 384 p. (In Russ.)
24. Akhmanova, O., 1971. Concerning Linguistic Competence. Modern Language Journal, vol. 55, no. 7, pp. 454–455. (In Eng.)
25. Beretta, A., 1992. Evaluation of language education: an overview. Evaluating second language education. Cambridge: C.U.P. Publ., pp. 5–24. (In Eng.)
26. Biedron, A., Szczepaniak, A., 2009. The cognitive profile of a talented foreign language learner. A casestudy. Psychology of Language and Communication, 13 (1), pp. 53–71. (In Eng.)
27. Canale, M., Swain, M., 1980. Theoretical bases of communicative approaches of second language teaching and testing. Applied linguistics, no. 1, pp. 1–47. (In Eng.)
28. Carroll, J. B., 1981. Twenty-five years of research on foreign language aptitude. In: Individual differences and universals in language learning aptitude. Rowley: Newbury House Publ., pp. 83–118. (In Eng.)
29. Wen, Z., Biedron, A., Skehan, P., 2017. Foreign language aptitude theory: Yesterday, today and tomorrow. Language Teaching, 50 (1), pp. 1–31. (In Eng.)

*Submitted 05.12.2019*

DOI 10.15293/1813-4718.2001.05

УДК 37.013.42+159.923.2

**Шутенко Андрей Иванович**

*Кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, институт экономики и менеджмента, Белгородский государственный технологический университет им. В. Г. Шухова, avalonbel@mail.ru, ORCID 0000-0002-8385-3660, Белгород*

**Шутенко Елена Николаевна**

*Кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и клинической психологии, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, shutenko@bsu.edu.ru, ORCID 0000-0002-4499-2756, Белгород*

**Локтева Анна Владимировна**

*Кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и клинической психологии, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, Afanasjeva@bsu.edu.ru, ORCID 0000-0002-7937-6216, Белгород*

## ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС И ФУНКЦИИ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СФЕРЫ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ<sup>1</sup>

*Аннотация.* Работа посвящена изучению воспитательных аспектов развития современной студенческой молодежи в контексте ее привлечения к волонтерской работе.

Цель исследования заключается в раскрытии педагогических преимуществ и возможностей волонтерской деятельности как продуктивной формы полноценной самореализации студенческой молодежи.

Методология. В основе работы лежит методология деятельностного и социокультурного подходов к психологическому развитию личности, а также теория и методика коллективных дел, системный и целостный подходы в воспитании.

В исследовании были выявлены основные мотивы участия студентов в волонтерской работе, среди которых выделяются мотивация самореализации и социального признания. Представлены условия привлечения студентов к волонтерству, ведущим из них выступает социальная поддержка их коллективных инициатив. Используя системный подход, авторы раскрыли функции волонтерской деятельности (личностно-развивающая, идентификационная, созидательно-преобразовательская, профессионально-трудова, ценностно-смысловая, духовно-нравственная, гуманистическая и др.). Рассмотрен социализирующий потенциал волонтерства, который проявляется в реализации воспитательной, образовательной и развивающей компонент этой деятельности как факторов целостного развития современной молодежи.

В заключении обобщаются мотивационные факторы и педагогические возможности волонтерской деятельности, в частности отмечается социализирующий механизм волонтерства, состоящий в социально позитивном эффекте проявления студентами их личностных качеств в ситуации бескорыстного полезного поступка.

*Ключевые слова:* волонтерская деятельность, студенческая молодежь, самореализация, мотивация волонтерства, психолого-педагогические функции, социализирующий потенциал.

<sup>1</sup> Отчетное исследование финансировалось РФФИ в соответствии с исследовательским проектом № 18-013-01151 «Самореализация студенческой молодежи как индикатор и фактор психологического здоровья в условиях социокультурных вызовов для российского общества» (2018–2020 гг.)

**Statement of the problem.** At the current stage, the problem of the productive socialization of modern youth stands out as particularly dramatic and relevant. The future of Russia depends on the young generation's viability, their active social attitude and realization of their creative potential.

Meanwhile, the current practice of socialization of modern Russian youth develops against the background of acute social problems and contradictions in the youth environment, which are caused by the crisis of traditional values and educational practices [16; 17]. There is a widespread decrease in prosocial, moral orientations of young people. At the same time there is a spread of consumer and mercantile, selfish interests, desire to succeed without much effort, etc. [7]. The degree of criminalization of young people, the level of spread of extremist, conflict and protest moods, alcoholism, drug addiction, deviant behaviors are real alarming [13]. Many scientists see the cause of these processes in the unprecedented growth of social stratification and the accompanying atmosphere of indifference, cynicism and social exclusion [6; 17]. This causes, on the one hand, despair, and on the other hand, protest. Today's young people are mainly distinguished by moral hunger and thirst for justice [5]. In this connection, modern field of education is in need of effective forms and methods of formation of socially responsible, solidarity and responsive young people.

**The purpose of the article** is due to the topicality of the research problem and consists in revealing the pedagogical advantages and opportunities of volunteering activities as a productive form of students' full-fledged self-realization.

**A review of the scientific literature on the problem.** Most of the existing scientific works on the above-mentioned problem note that for the successful socialization of the young generation it is advisable to involve them in various forms of volunteer work in the surrounding society [8; 20]. Volunteering

is a form of social service that is carried out by citizens' free expression of their will and aimed at disinterested provision of socially significant services at the local, national or international level [3].

Volunteering activities have a high pedagogical potential and a resource of personality's successful socialization [11; 18]. History and cultural experience show that the philosophy and practice of education of a real citizen is based on *the principle of voluntariness* [12]. This principle is a real alternative to authoritarian, formal, manipulative approaches in the education of young people. It is no secret that the personality as a carrier of consciousness, will and self-consciousness is characterized by the fact that it acts voluntarily; so full socialization is based on the principles of human's voluntary activities [15].

According to the authors, in modern society volunteering activities play a beneficial role, acting as a kind of "social bridge" while overcoming segregation and social exclusion among young people [14]. Voluntary associations are seen as a real force of moral-spiritual education and socialization of younger generation, which consolidates and rallies young people, the entire youth community on the basis of the ideas of patriotism and citizenship, the approval of principles of social justice, humanism and social participation [3; 9].

Volunteering activities as a complex, poly motivated form of human activity reflects a personal level of socialization. This entails such a process as self-socialization, the essence of which is voluntary activity. Everything, which is taught by culture and pedagogical heritage, can be reduced to one simple idea that the best educator for a person, in the end, is himself [15]. Personality is formed through his own actions which are triggered by personal motives (i.e. freely) and aspirations to do good [4]. It is this personal level of youth socialization that reveals itself in volunteering activities [11].

**Methodology and research methods.** The present study is based on the methodology



of the *activity approach* in psychology and pedagogy (S. L. Rubinstein, A. N. Leontiev). According to this approach, leading psychological structures and personal qualities are manifested and developed through activities; initially these are joint, subject-practical activities. Theoretical and applied constructions were carried out in accordance with the principle of unity of consciousness and activity, the principle of development, the principle of social situation of development, the principle of subject and the principle of reflected subjectivity (L. S. Vygotsky, S. L. Rubinstein, V. A. Petrovsky, etc.).

The study is fundamentally based on the provisions about the dialectical process of personality's socialization that are described in the works of B. G. Ananyev, G. M. Andreeva, L. I. Bozhovich, I. V. Bestuzhev-Lada, I. S. Kon, V. S. Merlin, A. V. Mudrik, V. N. Myasishchev, L. I. Novikova, P. Sorokin, etc. In these works, they define the initial tradition of interpretation of socialization as a process that includes both social adaptation of the growing generation and their active self-realization, self-building. In this regard, volunteering and its phenomenology may be seen as an organic sphere of youth self-realization.

The theory and *method of collective affairs* are of great importance for the implementation of young people's volunteering activities (A. S. Makarenko, S. T. Shatsky, I. P. Ivanov etc.), systems and holistic approaches to education (F. F. Korolev, V. P. Bespalko, V. A. Slastenin, etc.).

**Research results and discussion.** In the course of experimental work within the framework of the Federal Information Center of Youth Social Programs, we summarized and analyzed the current operational experience of youth volunteer associations in our country and abroad, systematized regional experience of volunteering activities over the past 10 years (Moscow, St. Petersburg, Belgorod, Kursk, etc.). The sample included 573 students from state and non-state universities.

Within the scope of the experimental work we studied the motives of youth participation in volunteering activities, specific aspects of organizing such activities (technologies, content, forms and methods of work) and possibilities of personal enhancement. The following methods of work were used: analysis of documents, media publications, statutory and regulatory works, scientific and methodical writings, as well as surveys and questionnaires held among volunteers, included observation, personal participation in coordination, development and implementation of volunteer projects.

Throughout the work, we considered volunteering as a pedagogical process aimed at personality socialization, acquisition of life skills that enhance personal growth and individual development, interpersonal communication and interaction, self-determination of the participants [2; 10].

At the same time, our studies have shown little commitment to volunteering among young people. Only 10 % of the respondents consider volunteering prestigious; about 40 % would agree to take part in it. The level of youth voluntary initiative is high, but is declarative in nature and needs significant stimulation from the outside. Initiative of youth from Moscow was twice lower in comparison with the peripheral regions of the country. The students in state institutions of higher education appear to take a greater interest in volunteering than students in non-state institutions. For young people the most attractive areas of volunteering were leisure, sports, assistance to young families, student programs. More respondents are focused on helping the surrounding community than "at-risk groups". Lonely old people, alcoholics, drug addicts, as a rule, were on the periphery of the attention of young people. It is noteworthy that respondents with low income are much more willing to help orphans, while the ones with high income are much more willing to help drug addicts.

*Motivation of students' participation in*

*volunteering activities*. According to the data, rational and pragmatic incentives and motives (practical skills, material and moral remuneration, etc.) come to the first place for participation in volunteering activities. In Moscow the respondents are much more indifferent and utilitarian than the students in other regions of the country. For boys, rational incentives are more important, for girls, emotional incentives are more essential. One in five respondents state that there is no incentive for them to participate in volunteering. At the same time, many young people, especially those living outside Moscow, are ready to participate in volunteering activities as a form of professional orientation and one of the options of civil service. The social base for the development of volunteerism is more extensive in the province and in state institutions of higher education, especially among girls from low-income families.

A significant motive for young people's participation is the possibility of self-actualization, self-realization, personal growth, professional development, awareness of social significance of their activities, as well as interesting communication in the team. Answering the question "Why do people work voluntarily?", many students, who were interviewed by us, noted that volunteering activities provides: the possibility for self-affirmation and self-fulfillment; the opportunity to realize their knowledge, skills and experience, to meet new people, to adapt to a new place of residence; the possibility of development of self-consciousness, the opportunity to learn new things and expand the range of interests; the opportunity to prepare themselves for a new career; the opportunity to understand the difficulties of other people improving the quality of life of others and their own lives.

According to students' answers, the following personal reasons and needs play a significant role in motivating of volunteering activities:

- the sense of self-importance (72 %),
- the desire to be useful to others (69 %),

- "to do something special" (63 %),
- "not to be isolated from social life" (55 %),
- "to meet new people" (52 %),
- to gain experience for future employment (49 %)
- to spend time interestingly (45 %).

Besides, young people have a particularly prominent motive for acquiring new knowledge, skills and experience. This is due to the fact that volunteering is perceived as a direct path to permanent job.

According to our research, the primary motives of volunteering are the desire to help people in need, to be needed and helpful to others, to use free time efficiently, etc.

*Conditions of attracting students to volunteering*. The student community appears to be the most active and intellectually advanced part of youth volunteer movement [1]. In the new conditions, the function of involving students in volunteering activities is performed by student self-government, student union and various public organizations [19]. According to our data, taking part in volunteer work was important for more students. Everything depends on the way volunteering activities are organized among students, the organizers' credibility, as well as the traditions of students' participation in such activities that have developed in this institution of higher education. It is important to organize volunteering activities for all university students, involving them in socially useful work and developing their social qualities of future specialists.

Students' participation in volunteering develops in different ways. Some students feel need, desire and commitment that develop naturally, as a result of previous education. In case of others, their gradual involvement and satisfaction of their interests turn into their desire and internal interest in active participation. Concerning the third group, involvement in volunteering activities opens new social significance of their own, forms student's subsequent desire to realize their potential in these activities. The students, whose future

professional activity will be connected with the system of “man – man”, become more competent and confident in their abilities.

Summarizing the experience of preparing students for volunteering activities allowed us to state that the success of this preparation is due to the creation of necessary pedagogical conditions including:

- promoting students’ self-actualization in the process of preparation for volunteering activities;
- filling pedagogical interaction between teachers and students with personally significant meanings;
- pedagogical orientation on the development of positive “Self-concept” among students.

Analysis of volunteering practice showed that young people’s work in this field is really effective in terms of their individual development and self-realization and it is determined by a number of conditions:

- independent nature of young people’s involvement in social relations, that allows for their socialization taking into account their interests and needs and drawing on their individual qualities;
- free choice of activity;
- active interaction of volunteers with other participants;
- recognition of social significance of volunteering at the society and state level;
- awareness of their own role in construction of civil society and participation in the fate of their country.

Volunteering activities is also seen as an significant tool for self-education [20]. Organization and work of volunteer groups from among the students of institutes of higher education allow them to express themselves in new ways. This work helps them to reveal their qualities and abilities, which are not always in demand in the learning process, to realize important social needs (in communication, in recognition, etc.) leading to self-education [10]. Being engaged in social service, young people take up a new role as volunteers,

who are called upon to meet spiritual and other non-material needs of the local community by spending their time on that and using their opportunities. In this case, young people’s expression of interest in social service can be explained not only by the fact that they were impressed by the common goal, but also because they saw the prospective of solving their own problems and tasks.

*Psychological-pedagogical functions of volunteering activities.* On the whole, generalization and systematization of the data at the ascertaining stage of our work allowed identifying and formulating a number of important *functions* of volunteering, which reflect its pedagogical potential as a means of students’ socialization. In simplified form these functions are shown in Figure 1.

1. *Function of social competence* consists in formation of the experience of independent life in society, the experience of social cognition (comprehension of laws, norms, traditions, duties, etc.). Development of orientations in the system of various spheres of social life, the culture of behavior in society, the communicative competence (ability to communicate, cooperate, build a dialogue, convince, understand others, overcome conflicts, organizational abilities, leadership skills, ability to work in a group and with a group).

2. *Identification function* is that through volunteering activities a young person develops a sense of belonging to his generation, its advanced part. In the course of these activities, he obtains meaningful patterns and examples for identification and self-determination.

3. *Integrating function* consists in formation of a sense of community with the people, ethnic group, religion, etc. Volunteering activities open the shortest way for a young person to integrate into society as an active participant; he becomes part of the socio-cultural process.

4. *Personality development function.* Volunteering activities allow the participants to express their creative and human potential

more fully, to realize their unique individual abilities, interests and talents. The basis of these activities can be hobbies, creative inter-

ests and abilities, which are not realized in the main sphere of employment and vocational training.

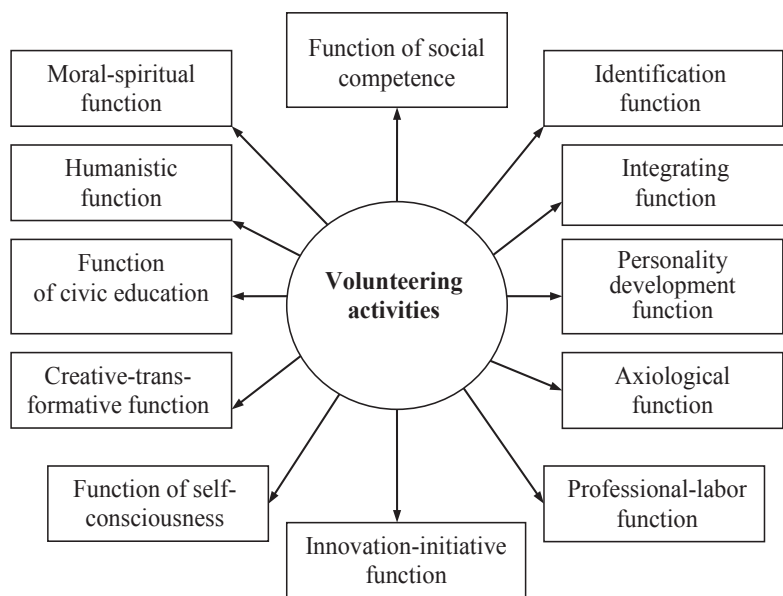


Figure 1. Psychological-pedagogical functions of volunteering activities

5. *Axiological function.* Volunteering activities contribute to the formation of the system of guidelines and the field of life values, expand the space of individual's search for life-sense.

6. *Professional-labor function* consists in familiarizing with self-employment, understanding the personal value of labor and its social benefits, respect for labor, acquiring primary skills of professional activity.

7. *Innovation-initiative function* consists in development of business, initiative, heuristic abilities of young people through volunteering, as well as formation of an active avant-garde position in social life and the ability to take responsibility.

8. *Function of self-consciousness* consists in expanding the possibilities of self-cognition and self-understanding. In the course of volunteering activities, young people are better aware of the level of their preparation for

life, the possible lack of abilities, as well as understand what needs to be worked on.

9. *Creative-transformative function* realizes the blessing-improving mission of volunteerism and its participants. It consists both in their ability to self-transformation and in the ability to have a fruitful impact on others. Through volunteering activities the young people transform the environment and themselves in it.

10. *Function of civic education* consists in the individual's ability to express civic position through volunteering activities, to realize his own rights and obligations, to express solidarity and concern for the welfare of society. Active participation in voluntary, socially useful work is an indicator of social maturity of the individual. When a young person is recognized for his or her voluntary efforts, he or she acquires a sense of social significance for his or her actions and civic motives.

11. *Humanistic function* consists is expressed in the implementation of support, care, attention, assistance and sympathy to an individual (and groups of needy), as well as providing humane relationships in society.. In volunteering activities informal and friendly relations are established between people, and experience of humane social interaction is acquired. These activities teach how to create a benevolent atmosphere of trust, to show such feelings as sensitivity, tolerance, responsiveness, responsibility, friendliness, benevolence, respect, empathy, etc.

12. *Moral-spiritual function* reflects the synthesizing, deep life-affirming essence of volunteering activities, which are aimed at the assertion of good, justice, trust and truth. The supreme imperative of volunteerism is life for the sake of others, of the common good and life itself in all its forms and qualities.

*Socializing potential of volunteering activ-*

*ities.* As the experience of youth participation in volunteering activities has shown, in the course of these activities the following socially valuable qualities are developed: *individual's social orientation* (understanding of the value of "I" as a being able to help others, to provide support); *compassion, responsiveness; humanism; nobility* (ability to neglect personal interests for the sake of others, honesty and dignity).

At the psychological level, the effectiveness of volunteering lies in the fact that it activates an important stimulating *mechanism of socialization* of student youth, which consists in the socially positive effect of manifestation of their personal qualities in the situation of beneficial initiative actions. This mechanism ensures the attractiveness of volunteering activities for young people and the moral high ground that makes the basis for the socializing potential.

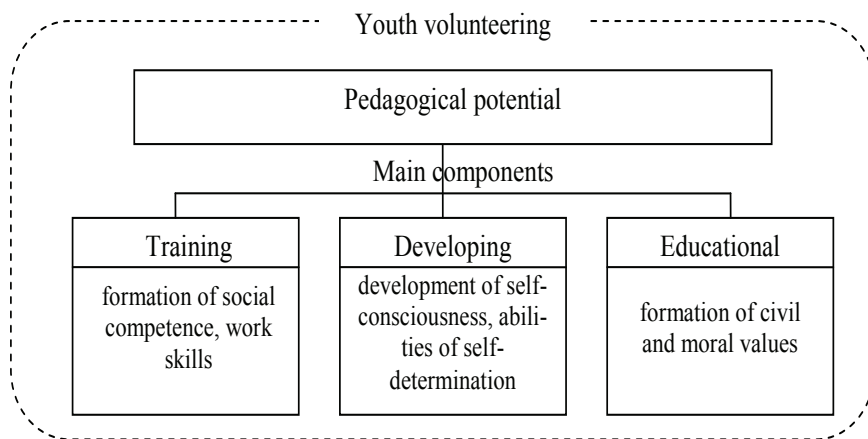


Figure 2. The main components of socializing potential of youth volunteering

In general, the integration of various characteristics and functions of volunteering activities in young people's successful socialization allowed us to state that the pedagogical potential of these activities is composed of three main *components*:

– *the training component* is to form the experience of social competence and develop professional and labor skills of young people;

– *the developing component* finds expression in personality's consciousness raising and in development of youth's abilities for self-determination;

– *the educational component* involves formation of civil, moral and ethical qualities of the individual (see Fig. 2.).

In general, the pedagogical potential of volunteering activities lies in the fact that it

allows activating the internal mechanisms of formation of a person as a harmoniously developed and socially responsible personality by updating the moral foundations of self-consciousness without any compulsion or selfish motivation. Volunteering activities act as a form of students' successful socialization, that provide a solution to urgent psychological and socio-pedagogical tasks of personal development in the youthful phase. Having a positive impact on the social situation of development, volunteering contributes to the expansion of self-consciousness and self-realization of the young man. Opening up new opportunities to search for meaningful activities, volunteering contributes to the growth of life prospects and formation of a holistic picture of the world and the individual self in it. In addition, volunteering helps to overcome the paradoxical youth consciousness, performs a beneficial role in overcoming disunity and alienation among young people.

**Conclusion.** The study determined the motivational backgrounds of youth participation in volunteer activities. This entails the possibilities of these activities to realize such motives as: motivation of self-actualization and self-realization, motivation of personal growth, motivation of professional development, motivation of social importance of the activity, motivation of communication in the team.

On the basis of generalization of experience of students' preparation for volunteer activities, we described a number of pedagogical conditions of their involvement in volunteering in our work. The leading condition appears to be social support of collective initiatives and young people's projects. Pedagogical conditions are supposed to activate the socializing mechanism of volunteering, namely – socially positive effect of manifestation of personal qualities in the situation of selfless and helpful actions. Therein lays the pedagogical provision of attractiveness and personal orientation of volunteering activities as a sphere of young people's self-realization.

The content of psychological-pedagogical functions of volunteering activities, which reflect its socializing potential, is revealed: function of social competence, identification function, integrating function, function of personality development, axiological function, professional-labor function, humanistic function, creative-transformative function, moral-spiritual function, etc.

In general, the paper shows that volunteering activities have a significant socializing potential, which is manifested in the implementation of training, developing and educational components of the socialization process of student youth as full-fledged actors of beneficial initiative actions in the surrounding society.

#### Библиографический список

1. *Brewis B., Russell J., Holdworth C.* Bursting the bubble: students, volunteering and the community. – London: National Co-ordinating Centre for Public Engagement (NCCPE), 2010. – 157 p.
2. *Cox E.* Rewarding volunteers: a study of participant responses to the assessment and accreditation of volunteer learning // *Studies in the Education of Adults.* – 2002. – Vol. 34(2). – P. 156–170.
3. *The Values of Volunteering: Cross-Cultural Perspectives* / eds. P. Dekker, L. Halman. – New York: Kluwer Academic/Plenum, 2003. – 226 p.
4. *Fromm E.* The Art of Loving. An Enquiry into the Nature of Love. – New York: Harper & Brothers, 1956. – 157 p.
5. *Gnevasheva V. A.* Russian youth at the beginning of the XXI century: its social image for us and for the world // *Knowledge. Understanding. Skill.* – 2008. – № 2. – P. 24–37.
6. *Gorshkov M. K., Sheregi F. E.* Youth of Russia: a sociological portrait. – M.: CSFaM, 2010. – 592 p.
7. *Ilyin V. I.* Everyday life and being of youth of the Russian metropolis: the social structuring of a consumer society. – St. Petersburg: Intersociis, 2007. – 388 p.
8. *Kudrinskaya L. A.* Volunteering labor: es-

- sence, functions, specificity. *Sociological Studies (Socis)*. – 2006. – № 5. – P. 15–22.
9. *Lacey A., Ilcan S.* Responsible Citizenship, and International NGOs // *International Journal of Comparative Sociology*. – 2006. – Vol. 47(1). – P. 34–53.
10. *Low N., Butt S., Ellis P., Davis Smith J.* Helping out: a national survey of volunteering and charitable giving. – London: Cabinet Office, 2007. – 135 p.
11. *Marta E., Pozzi M.* Young people and volunteerism: A model of sustained volunteerism during the transition to adulthood // *Journal of Adult Development*. – 2008. – Vol. 15(1). – P. 35–46.
12. *Nosova Y. I.* Volunteering as a social and cultural phenomenon: genesis and main features // *Bulletin of Kazan State University of Culture and Arts*. – 2012. – № 3-1. – P. 62–65.
13. *Pozdnyakova M. E.* Features of the deviant behavior of modern Russian youth: on the path of criminalization and desocialization // *Reforming Russia: Yearbook. Iss. 15 / ed. M. K. Gorshkov*. – M.: New Chronograph, 2017. – P. 516–548.
14. *Rochester C., Paine A. E., Howlett S.* Volunteering and society in the 21st century. – Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2010. – 274 p.
15. *Rogers C. R.* On becoming a person: a therapist's view of psychotherapy. – Boston: Houghton Mifflin, 1961. – 420 p.
16. *Shutenko E. N.* The psychological health of youth in the conditions of sociocultural transformations of modern society // *Psychologist*. – 2018. – № 3. – P. 32–40.
17. *Sitarov V. A., Shutenko A. I., Shutenko E. N.* Image of modern youth in the context of self-realization in higher school education // *Siberian Pedagogical Journal*. – 2007. – № 10. – P. 313–326.
18. *Tarasova N. V.* Volunteering activities as a historical-pedagogical phenomenon // *Pedagogical Education in Russia*. – 2012. – № 4. – P. 46–52.
19. *Weston C., Guardini E., Minnion A., Kwiatkowska G.* Volunteering and learning in HE: exploring and acknowledging student experience // *Research in Teacher Education*. – 2013. – vol. 3(2). – P. 7–14.
20. *Wilson J.* Volunteering // *Annual Review of Sociology*. – 2000. – Vol. 26. – P. 215–240.

Поступила в редакцию 23.12.2019

### ***Shutenko Andrey Ivanovich***

*Cand. Sci. (Pedag.), the Senior Scientific Fellow of Institute of Economics and Management, Belgorod State Technological University named after V. G. Shukhov, avalonbel@mail.ru, ORCID 0000-0002-8385-3660, Belgorod*

### ***Shutenko Elena Nikolaevna***

*Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor of Department of the General and Clinical Psychology, Belgorod National Research University, shutenko@bsu.edu.ru, ORCID 0000-0002-4499-2756, Belgorod*

### ***Lokteva Anna Vladimirovna***

*Cand. Sci. (Psychol.), Assistant Professor of Department of the General and Clinical Psychology, Belgorod National Research University, Afanasjeva@bsu.edu.ru, ORCID 0000-0002-7937-6216, Belgorod*

## **EDUCATIONAL RESOURCE AND FUNCTIONS OF VOLUNTEERING ACTIVITIES AS A SPHERE OF STUDENTS' SELF-REALIZATION<sup>1</sup>**

*Abstract.* The study is devoted to the educational aspects of the development of modern students in the context of their attraction to volunteer work.

<sup>1</sup> The reported study was funded by RFBR according to the research project No 18-013-01151 "Self-realization of student youth as an indicator and a factor of psychological health in conditions of socio-cultural challenges for Russian society" (2018–2020).

The purpose of this study is to reveal the pedagogical advantages and opportunities of volunteering activities as an efficient form of students' full-fledged self-realization.

**Methodology.** The work is based on the methodology of the activity and sociocultural approaches to psychological development of personality, as well as the theory and method of collective affairs, systems and holistic approaches to education.

The study identified the main motives of students' participation in volunteering activities, among which there are the motives of self-fulfillment and social recognition. The conditions of attracting students to volunteering are described; the leading one is social support of their collective initiatives. Using a systematic approach, the authors uncovered the functions of volunteering activities (personality development function, identification function, creative-transformative function, professional-labor function, axiological function, moral-spiritual function, humanistic function etc.). The socializing potential of volunteering is revealed; it is realized through implementation of training, educational and developing components of this activity as factors of holistic development of modern youth.

The conclusion of the article summarizes the motivational factors and pedagogical possibilities of volunteering, in particular, the socializing mechanism of volunteering, namely – socially positive effect of student's manifestation of their personal qualities in the situation of disinterested and helpful actions.

**Keywords:** volunteering activities, students, self-realization, motivation of volunteering, psychological-pedagogical functions, socializing potential.

### References

1. Brewis, B., Russell, J., Holdworth, C., 2010. Bursting the bubble: students, volunteering and the community. London: National Co-ordinating Centre for Public Engagement (NCCPE) Publ., 157 p. (In Eng.)
2. Cox, E., 2002. Rewarding volunteers: a study of participant responses to the assessment and accreditation of volunteer learning. *Studies in the Education of Adults*, vol. 34(2), pp. 156–170. (In Eng.)
3. Dekker, P., Halman, L., 2003, eds. *The Values of Volunteering: Cross-Cultural Perspectives*. New York: Kluwer Academic / Plenum Publ., 226 p. (In Eng.)
4. Fromm, E., 1956. *The Art of Loving. An Enquiry into the Nature of Love*. New York: Harper & Brothers Publ., 157 p. (In Eng.)
5. Gnevasheva, V. A., 2008. Russian youth at the beginning of the XXI century: its social image for us and for the world. *Knowledge. Understanding. Skill*, no. 2, pp. 24–37. (In Russ., abstract in Eng.) (In Eng.)
6. Gorshkov, M. K., Sheregi, F. E., 2010. *Youth of Russia: a sociological portrait*. Moscow: CSFaM Publ., 592 p. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Ilyin, V. I., 2007. Everyday life and being of youth of the Russian metropolis: the social structuring of a consumer society. St. Petersburg: Intersocis Publ., 388 p. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Kudrinskaya, L. A., 2006. Volunteering labor: essence, functions, specificity. *Sociological Studies (Socis)*, no. 5, pp. 15–22. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Lacey, A., Ilcan, S., 2006. Responsible Citizenship, and International NGOs. *International Journal of Comparative Sociology*, vol. 47(1), pp. 34–53. (In Eng.)
10. Low, N., Butt, S., Ellis, P., Davis Smith, J., 2007. *Helping out: a national survey of volunteering and charitable giving*. London: Cabinet Office Publ., 135 p. (In Eng.)
11. Marta, E., Pozzi, M., 2008. Young people and volunteerism: A model of sustained volunteerism during the transition to adulthood. *Journal of Adult Development*, vol. 15(1), pp. 35–46. (In Eng.)
12. Nosova, Y. I., 2012. Volunteering as a social and cultural phenomenon: genesis and main features. *Bulletin of Kazan State University of Culture and Arts*, no. 3-1, pp. 62–65. (In Russ., abstract in Eng.)
13. Pozdnyakova, M. E., 2017. Features of the deviant behavior of modern Russian youth: on the path of criminalization and desocialization.



- Reforming Russia: Yearbook. Iss. 15. Moscow: New Chronograph Publ., pp. 516–548. (In Russ., abstract in Eng.)
14. Rochester, C., Paine, A. E., Howlett, S., 2010. Volunteering and society in the 21st century. Basingstoke: Palgrave Macmillan Publ., 274 p. (In Eng.)
15. Rogers, C. R., 1961. On becoming a person: a therapist's view of psychotherapy. Boston: Houghton Mifflin Publ., 420 p. (In Eng.)
16. Shutenko, E. N., 2018. The psychological health of youth in the conditions of sociocultural transformations of modern society. *Psychologist*, no. 3, pp. 32–40. (In Russ., abstract in Eng.)
17. Sitarov, V. A., Shutenko, A. I., Shutenko, E. N., 2007. Image of modern youth in the context of self-realization in higher school education. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 10, pp. 313–326. (In Russ., abstract in Eng.)
18. Tarasova, N. V., 2012. Volunteering activities as a historical-pedagogical phenomenon. *Pedagogical Education in Russia*, no. 4, pp. 46–52. (In Russ., abstract in Eng.)
19. Weston, C., Guardini, E., Minnion, A., Kwiatkowska, G., 2013. Volunteering and learning in HE: exploring and acknowledging student experience. *Research in Teacher Education*, vol. 3(2), pp. 7–14. (In Eng.)
20. Wilson, J., 2000. Volunteering. *Annual Review of Sociology*, vol. 26, pp. 215–240. (In Eng.)

*Submitted 23.12.2019*

*Григоренко Анна Михайловна*

*Аспирант кафедры иностранных языков факультета гуманитарного образования, Новосибирский государственный технический университет, a.m.grigorenko@yandex.ru, ORCID 0000-0003-1260-6301, Новосибирск*

## ОНЛАЙН СИСТЕМА E-LANG В ФОРМИРОВАНИИ ГОТОВНОСТИ МАГИСТРАНТОВ К ИНОЯЗЫЧНОМУ АКАДЕМИЧЕСКОМУ ПИСЬМУ

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме обучения письменной научной коммуникации на иностранном языке с использованием современной системы онлайн-обучения E-lang в вузе.

Цель статьи – анализ взаимосвязи формирующей образовательной среды университета, электронного обучения, использования в процессе обучения современных информационно-коммуникационных технологий и их роли в формировании готовности магистрантов к академическому письму на иностранном языке.

Методология. Теоретическими основаниями исследования выступили идеи о формировании педагогических условий обучения академическому письму на английском языке в вузе (Э. Н. Меркулова), представления о внедрении современных информационно-коммуникационных технологий в процесс обучения иноязычному академическому письму (И. В. Роберт, О. В. Брезгина, R. M. Ahmadi). Исследование проводилось на основе реализации апробирования разработанного учебного модуля по написанию аргументативного эссе на иностранном языке. Модуль разработан и доступен для прохождения на базе онлайн-системы E-lang. Выполнение заданий в рамках модуля обеспечивает формирование у магистрантов навыков аргументации и логического изложения материала, что является одними из базовых умений при написании иноязычных академических текстов различных жанров.

В статье представлены результаты опроса магистрантов с целью выявления их отношения к обучению академическому письму на иностранном языке в вузе, а также результаты апробирования разработанного учебного модуля по написанию аргументативного эссе на иностранном языке.

В заключении делается вывод о том, что в настоящее время одну из ключевых ролей в процессе формирования готовности магистрантов к иноязычному академическому письму играет формирующая информационно-образовательная среда университета, а также использование таких современных информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения, как электронное и дистанционное обучение.

*Ключевые слова:* информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), образовательная среда университета, система онлайн-обучения E-lang, иноязычное академическое письмо.

**Введение, постановка проблемы.** Сегодня в условиях развития международной образовательной политики и интеграции ученых всего мира в международную научную коммуникацию владение навыками иноязычного академического письма становится значимой составляющей исследовательской деятельности. Таким образом, проблема обучения письменной научной коммуникации на иностранном языке является предметом интереса мно-

гих отечественных и зарубежных исследователей (И. Б. Короткина, Э. Н. Меркулова, А. А. Городнова, Е. М. Базанова, R. Badger, M. Swan, J. Williams, I. Bruce и др.).

Наряду с этим в настоящее время происходит непрерывный процесс информатизации образования, затрагивающий все уровни образования, включая уровень магистерской подготовки в вузе. Требования федерального государственного стандарта (ФГОС) включают овладение

магистрантами профессиональными компетенциями, связанными с готовностью к использованию современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в учебной, профессиональной и научной деятельности.

Все это актуализирует необходимость использования потенциала ИКТ в формировании готовности магистрантов к письменной научной коммуникации на иностранном языке.

*Цель статьи* нашей статьи заключается в рассмотрении проблемы интеграции такого вида ИКТ, как онлайн-система E-Lang в процесс обучения иноязычному академическому письму, а также в экспериментальной проверке разработанного модуля, направленного на формирование готовности магистрантов к академическому письму на иностранном языке.

#### **Обзор литературы по проблеме.**

В условиях формирования единого образовательного и исследовательского пространства необходимо осуществлять поиск наиболее эффективных методов обучения иноязычному академическому письму. Актуальность выбранной нами темы обусловлена, во-первых, прагматическим аспектом интересов научного сообщества, во-вторых, широким кругом проблем в области разработки методологии обучения иноязычному академическому письму в вузе. Поскольку единой методики обучения этому виду письма на данный момент в отечественной практике не существует, нам кажется целесообразным применение современных ИКТ в процессе формирования готовности магистрантов к иноязычному академическому письму. В психолого-педагогической литературе описаны различные подходы к обучению академическому письму на иностранном языке. Однако проблема создания единого подхода к обучению данному виду письма является актуальной для российских и зарубежных исследований.

В процессе формирования готовности

магистрантов к иноязычному академическому письму большое значение имеет формирующая образовательная среда университета. Образовательная среда – это социальное и пространственно-предметное окружение вуза, в которое интегрированы различные виды деятельности (межличностная, воспитательная и обучающая), и где через актуализацию личности и рефлексии на внешние условия обучения происходит личностный рост обучающегося [1]. С педагогической точки зрения образовательная среда включает в себя множество компонентов и имеет сложную структуру, являясь как ресурсом для личностного и профессионального развития, так и средством самореализации и адаптации обучающихся в профессиональной среде [5].

Говоря о современных условиях процесса обучения в вузе, нельзя не отметить важную роль использования ИКТ как в образовании в целом, так и в обучении иностранному языку в частности. Формирующая среда университета должна базироваться на образовательной политике, обеспечивающей адекватную подготовку преподавателей к работе с ИКТ и адаптацию дидактического материала к современным методам обучения. Кроме того, техническая и профессиональная поддержка может рассматриваться как инструмент помощи преподавателям и обучающимся в понимании потенциала использования различных видов ИКТ в процессе обучения [16]. Реализация идей новых федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) требует разработки специальных методов и организационных форм обучения, предполагающих изменения структуры процесса обучения. Согласно ФГОС, во время процесса обучения у обучающихся должна быть возможность доступа к электронным ресурсам, таким как электронная информационно-образовательная среда (ЭИОС) университета. Основная функция электронных библио-

тек и ИОС – это обеспечение доступа обучающихся к научным и образовательным ресурсам как на территории образовательного учреждения, так и за его пределами без привязки ко времени или пространству. Функционирование ЭИОС университета реализуется с помощью внедрения в процесс обучения различных видов ИКТ, а также квалификации работников, поддерживающих работу и являющихся активными участниками деятельности внутри ИОС. В рамках использования ЭИОС должны осуществляться следующие процессы: фиксирование процесса и результатов обучения, проведение занятий и оценивания результатов обучения при помощи ИКТ, ведение электронного портфолио обучающихся, взаимодействие всех участников процесса обучения с помощью интернета [10].

Значимой характеристикой процесса информатизации нашего общества можно назвать информатизацию образования. Под информатизацией образования мы понимаем глобальный процесс (а также область науки), направленный на реализацию дидактического потенциала ИКТ с помощью внедрения в образовательный процесс методологии, технологии и практики эффективного использования, направленных на это современных педагогических разработок [11].

Актуальным становится переход от иллюстративно-объяснительных методов и механического (практически бессознательного) овладения теоретическим знанием к формированию умения самостоятельного поиска нового, практического знания при помощи современных способов работы с информацией и ИКТ [14]. Дидактические возможности использования ИКТ в процессе обучения в вузе исследованы и описаны отечественными (М. А. Бовтенко, Т. В. Колесова, О. В. Львова, И. В. Нужа, Е. С. Полат, И. В. Роберт, М. И. Шарпова) и зарубежными исследователями (J. Cowan, С. Kesten, В. Meyer, S. E. Eaton, S. Hennessy, В. Tomlinson).

В настоящее время процесс стремительного развития информационных технологий существенно влияет на процесс обучения в вузе. Внедрение ИКТ в образовательный процесс стало основой для возникновения инновационных форм обучения, базирующихся на новых средствах обмена информацией. Такими инновационными формами обучения стали компьютерное обучение, дистанционное обучение, онлайн-обучение [2].

Основные цели использования ИКТ в процессе обучения иностранному языку – формирование у обучающихся иноязычной коммуникативной компетенции, интеграция профессиональной подготовки и подготовки в области иностранного языка и обеспечение вариативности достижения учебных целей и решения педагогических задач [9]. Возможность оптимизации и совершенствования процесса, методологии и средств обучения, а также обеспечение новых разнообразных форм работы являются важными условиями целесообразности применения ИКТ в процессе обучения, в том числе и иностранному языку [13]. К преимуществам использования ИКТ в процессе обучения иностранному языку в вузе можно отнести следующие:

- повышение мотивации обучающихся к изучению предмета;
- индивидуализация процесса обучения;
- стимуляция познавательной активности;
- разнообразие и доступность учебных материалов;
- формирование готовности к реализации всех видов речевой деятельности на иностранном языке;
- имитация языковой среды и др. [3].

Использование ИКТ в процессе обучения иностранному языку является фактором, влияющим на совершенствование процесса обучения, поскольку данные технологии могут помочь обучающимся в адаптации к изменениям окружающей образовательной среды [6]. Использо-

ние в процессе обучения различных видов ИКТ дает обучающимся возможность эффективного развития навыков мышления высшего порядка [15]. Согласно исследованию, проведенному Е. Н. Меркуловой, к факторам, снижающим мотивацию обучающихся к изучению академического письма на иностранном языке, можно отнести недостаточную практическую ориентированность дисциплины. С другой стороны, одну из ключевых ролей в повышении заинтересованности обучающихся старших курсов в предмете может играть устранение сложностей посредством оптимального выбора необходимых материалов и применения эффективных методов работы (как аудиторной, так и самостоятельной) [8]. Нам кажется целесообразным утверждать, что применение ИКТ в процессе обучения иноязычному академическому письму может являться одним из таких мотивационных методов обучения.

Говоря об использовании современных ИКТ в процессе обучения иностранному языку и иноязычному академическому письму, нельзя не упомянуть e-learning. E-learning (Electronic Learning) – это понятие, синонимичное таким понятиям, как дистанционное обучение, электронное обучение, обучение с компьютерным или технологическим оборудованием, обучение при помощи ИКТ и др., и определяемое ЮНЕСКО как «обучение с помощью Интернета и мультимедиа» [7]. Именно способность к самостоятельной работе с информацией в современных условиях развития социума имеет особую актуальность. Электронное обучение обеспечивает возможность реализации потребности обучающихся в самообразовании, а также в профессиональном саморазвитии. В связи с этим можно сказать, что роль преподавателя заключается не только в передаче фундаментальных теоретических знаний по предмету, но и в развитии навыков самостоятельного приобретения обучающимися необходимых знаний и умений,

а также навыков ориентации в информационной среде [4].

На базе Института дистанционного обучения НГТУ в рамках проекта «Модернизация образовательного процесса» программы стратегического развития НГТУ в 2012-2016 гг. была разработана система онлайн-обучения иностранным языкам E-lang. Целью проекта являлось конструирование онлайн-среды как базы для разработки учебных материалов по иностранным языкам (таким как английский, немецкий, французский и др.). Данные разработки направлены на развитие и совершенствование навыков и умений в области иностранных языков обучающихся, молодых ученых, преподавателей и сотрудников НГТУ по принципам современных требований электронной лингводидактики.

Система E-lang обеспечивает широкий спектр преимуществ, как для преподавателей, так и для обучающихся. Особенности этой системы предоставляют следующие возможности для преподавателей:

- самостоятельное проектирование и реализация большого количества учебных курсов по иностранным языкам;
- включение в структуру каждого курса интерактивных заданий, справочных и контрольных материалов (в системе доступно создание 12 типов заданий, в том числе текстовых и мультимедийных форматов);
- интеграция заданий в модули;
- осуществление редактирования и усовершенствования разработанных курсов.

К возможностям, доступным обучающимся в рамках работы в системе E-lang, можно отнести следующие:

- доступ к учебным материалам и интерфейсу на выбранном иностранном языке;
- входное и заключительное тестирование;
- свободный выбор порядка изучения материалов;
- неограниченный доступ к учебным

и справочным материалам в любое время;  
– использование мультимедийных источников [12].

При разработке курса по иностранному языку с использованием ИКТ преподавателю необходимо осознавать тот факт, что обучение – это непрерывный процесс. Автономность и мобильность современного студента не рождаются сами по себе, эти качества прививаются путем систематической работы. Поэтому одним из современных требований к содержанию и структуре курса, созданного на базе ИКТ, является применение определенных образовательных технологий, которые обеспечат обучающимся возможность эффективного и самостоятельного освоения знаний, т. е. «научат учиться». Кроме этого, в процессе разработки электронных и дистанционных курсов необходимо учитывать выбранную модель обучения, нормативную базу вуза, принцип педагогического дизайна, соответствие наполнения курса рабочей программе.

**Методология и методы исследования.**

В период с 13 мая 2019 года по 19 мая 2019 года нами было проведено апробирование разработанного в соответствии с рабочей программой учебной дисциплины модуля «Academic writing (essay)» на базе онлайн-системы E-lang. Целью данного модуля является развитие навыков написания академического эссе на английском языке. Эта онлайн-система обеспечивает возможность обучения многим иностранным языкам, однако в рамках данного исследования нами был выбран английский язык, поскольку именно развитие навыков академического письма на английском языке представляет особую актуальность в современных реалиях международного письменного научного дискурса. Исследование проводилось с группой магистрантов факультета гуманитарного образования НГТУ направления 44.04.04 «Педагогическое образование», профиль «Обучение иностранному языку». В анкетировании,

прохождении модуля и последующей рефлексии приняла участие группа магистрантов из 6 человек. В течение семестра магистранты изучали дисциплину «Иностранный язык как предмет обучения», в процесс освоения которой и был внедрен данный модуль. Перед прохождением модуля в системе онлайн-обучения магистрантам предлагалось ответить на вопросы анкеты. Целью анкетирования являлось выявление личного опыта, потребностей и ожиданий магистрантов от процесса обучения академическому письму на иностранном языке в вузе.

**Результаты исследования, обсуждение.** Результаты анкетирования показали, что 67 % магистрантов считают владение навыками академического письма на иностранном языке для успешного и эффективного осуществления профессиональной деятельности достаточно важным, 33 % опрошенных отметили высокую важность владения данными навыками. Следовательно, можно отметить, что осознание необходимости изучения этого вида письма осознается магистрантами. При анализе ответов респондентов на следующий вопрос было выявлено, что 67 % магистрантов достаточно часто приходилось применять навыки академического письма на иностранном языке в процессе обучения в университете, 17 % опрошенных в этом вопросе выбрали варианты «достаточно часто» и «редко». Эти результаты говорят о том, что во время обучения в бакалавриате обучающиеся получали разную подготовку в области академического письма, что, по нашему мнению, объясняется различными программами обучения студентов до их поступления в магистратуру.

При ответе на вопрос «Какие виды академических текстов чаще всего пишутся в процессе обучения в университете?» магистранты наиболее часто отмечали следующие виды академических текстов: статья, реферат, эссе и доклад. Все опрошенные считают, что развитие компетенций в об-

ласти иноязычного академического письма может способствовать совершенствованию их профессиональной компетентности. Также все респонденты считают, что специальная подготовка обучающихся к написанию академических текстов на иностранном языке в вузе необходима. Это дает право полагать, что обучающиеся на уровне магистратуры уже осознают необходимость и мотивированы к изучению иноязычного академического письма. Большинство магистрантов (83 %) отмечали, что они получают необходимую подготовку к написанию академических текстов на иностранном языке в процессе обучения в университете. Среди причин недостаточной подготовки к написанию академических текстов на иностранном языке были отмечены следующие: недостаток практических занятий в области академического письма на иностранном языке, низкий уровень мотивации к изучению данного предмета и отсутствие специальных курсов по обучению академическому письму на иностранном языке.

После заполнения анкеты магистрантам было предложено выполнить задания модуля «Academic writing (essay)» в онлайн-системе E-lang. Этот модуль включает в себя 11 заданий разных типов: выбор одного и нескольких ответов, поиск соответствий, заполнение пропусков, установление последовательности, задания по тексту, задания с открытым ответом. Модуль направлен на развитие навыков написания такого вида академических текстов, как аргументативное эссе на английском языке. Для отработки навыков иноязычного академического письма мы выбрали этот жанр, поскольку общая структура академического эссе включает в себя введение, презентацию тезиса, аргументацию и выводы. Данная структура текста схожа со структурой научной статьи, однако аргументативное эссе имеет меньший объем и имеет своей целью ответ на проблемный

вопрос или утверждение, в то время как цель научной статьи – информирование читателя о какой-то идее, понятии, полученных результатах. В связи с этим нам кажется целесообразным на начальном этапе обучения академическому письму развитие навыков написания аргументативного эссе.

Структуру содержания модуля можно разделить на две части. Первая часть предполагает проверку теоретических знаний о структуре аргументативного эссе. Вторая часть состоит из практических заданий, направленных на формирование навыков разных уровней построения академического текста. Теоретические вопросы с одним и несколькими вариантами ответов представлены во вводной части модуля. Пример теоретического задания можно видеть на рис. 1.

После проверки теоретических знаний обучающимся предлагается выполнить задания на развитие навыка организации логических связей на уровне предложения. Этот тип заданий включает в себя задания на использование логических связок («choose all linking devices which can be used in academic argumentative essay», «complete with the corresponding conjunctions», «complete the sentence with the corresponding conjunction (transition)», «Put the words in sentences in the logical order»). Также этот раздел обеспечивает возможность практики пунктуационных навыков, необходимых при построении академического текста («find a punctuation mistake in this paragraph. Write down the sentence with the corrected punctuation»).

Следующий блок заданий направлен на формирование навыков логической организации информации на уровне абзаца и текста и использования различных видов связи между предложениями. Пример задания из этого блока можно видеть на рис. 2.

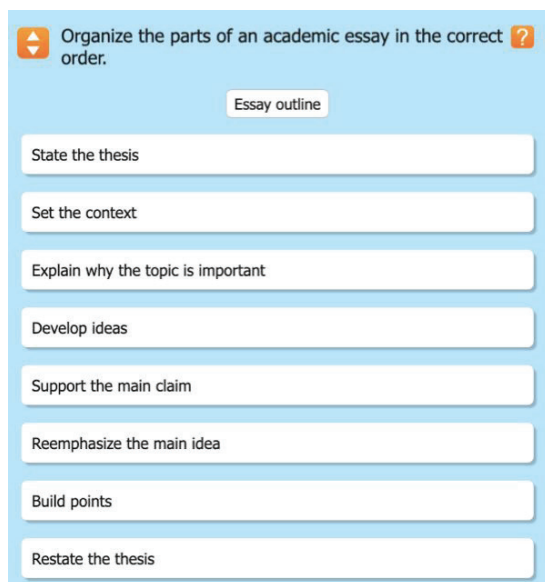


Рис. 1. Задание по организации основных структурных элементов аргументативного эссе

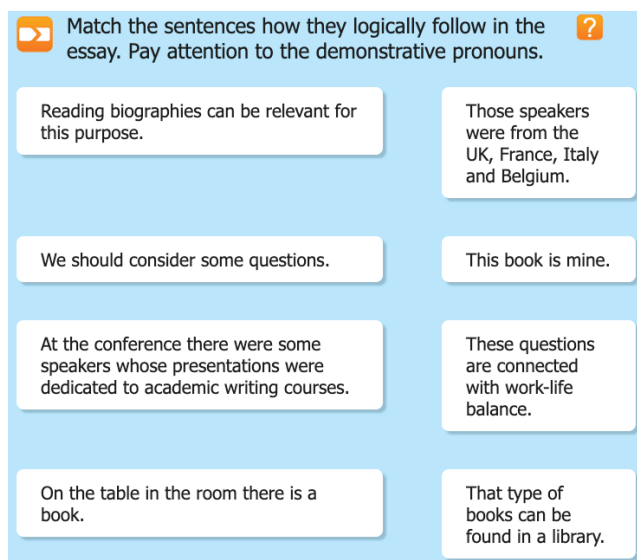


Рис. 2. Задание по логической организации предложений в текст

В разработанном модуле задания расположены по принципу градации от простых к более сложным с целью лучше организовать знания и помочь обучаю-

щимся последовательно применять их на практике. Удобный интерфейс заданий способствует эффективному визуальному восприятию информационных блоков



и перемещению их в пространстве. Задания по тексту удобны для выполнения, поскольку сами задания сменяются, а текст остается перед глазами. Стоит отметить преимущества выполнения заданий, связанных с расстановкой слов в предложении. Здесь слова можно удалять из

строки и перемещать на другие позиции (рис. 3). Кроме того, после прохождения курса видны все ошибки и есть возможность повторного выполнения заданий в комфортной для обучающихся электронной среде в любое время и в любом месте с целью проработки их ошибок.

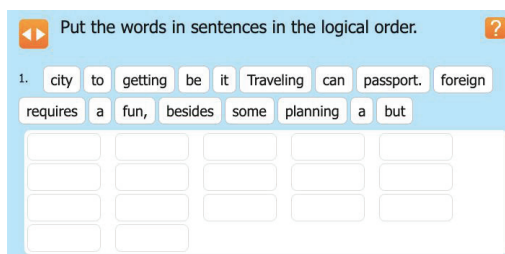


Рис. 3. Задание на организацию слов в предложении

После завершения выполнения заданий модуля магистрантам было предложено осуществить рефлексию и ответить на шесть вопросов с целью получения обратной связи и дальнейшего совершенствования курса перед

внедрением его в процесс обучения. На вопрос «Какая форма заданий для вас более предпочтительна/удобна/интересна: традиционная (бумажная) или электронная?» были получены следующие ответы: большинство (63 %) опрошенных отметили, что для них предпочтительнее электронная форма заданий. К причинам магистранты отнесли такие преимущества электронной среды обучения, как «удобство», «экономия времени», «быстрый доступ к учебным материалам», «удобство поиска», «возможность выполнения заданий с разных устройств», «удобство работы с информацией», «возможность многократного выполнения заданий». Только один магистрант посчитал бумажную форму более предпочтительной по причине плохого зрения.

Следующий блок вопросов был посвящен анализу структуры и содержания разработанного курса с точки зрения ма-

гистрантов. Первый вопрос, на который предлагалось ответить магистрантам, звучал так: «Какое из предложенных заданий было самым трудным/непонятным/бесполезным? Почему?» Все опрошенные ответили, что задание 7 (восстановить последовательность слов в предложении) оказалось самым сложным. Эти результаты говорят о том, что обучающиеся испытывают трудности в практическом применении знаний и навыков иноязычного академического письма. Второй вопрос, на который магистрантам предлагалось ответить: «Какое из предложенных заданий было самым легким? Почему?» Анализ ответов показывает, что типы заданий, направленные на проверку теоретических знаний, оказались несложными для выполнения, однако некоторыми магистрантами было отмечено, что «легких заданий не было вообще». Следующий вопрос этого блока звучал так: «Какое из предложенных заданий было самым полезным? Почему?» Он был включен в анкету с целью анализа понимания магистрантами их целей и задач в изучении академического письма на иностранном языке. Наличие ясно сформулированных ответов («план написания

эссе», «задания по структуре эссе», «задание на логическое соответствие», «информативные об эссе») позволяет сделать вывод о том, что на данной ступени образования обучающиеся осознают необходимость изучения иноязычного академического письма. Отвечая на заключительный вопрос в данном блоке, 100 % опрошенных отметили, что у них не возникло никаких «технических» трудностей во время работы с системой E-lang. Это указывает на то, что магистранты хорошо адаптированы к электронной образовательной среде университета, что делает возможной реализацию обучения письменной научной коммуникации на иностранном языке на базе электронных образовательных систем.

**Заключение.** Проблеме обучения академическому письму на иностранном языке посвящено множество российских и зарубежных исследований. В формировании готовности магистрантов к иноязычному академическому письму одну из ключевых ролей играет мотивационный компонент процесса обучения в вузе. Использование в процессе обучения современных ИКТ может стать средством не только развития навыков письменной научной коммуникации, но и повышения мотивации обучающихся.

К другим преимуществам использования ИКТ в процессе обучения в вузе можно отнести индивидуализацию образовательного процесса, стимуляцию познавательной деятельности обучающихся, доступность и разнообразие информации, возможность имитирования иноязычной среды.

Таким образом, в современных условиях глобализации и информатизации образования поиск новых методов и средств обучения является частью совершенствования процесса обучения иностранному языку в вузе. Ключевую роль в этом процессе играет формирующая образовательная среда университета. Разработанная на базе НГТУ онлайн-система E-lang для обучения иностранным языкам обеспечивает возможность реализации инновационных методов обучения академическому письму на иностранном языке, таких как электронное или дистанционное обучение. Результаты анкетирования магистрантов и апробации разработанного на базе системы E-lang модуля, посвященного обучению иноязычному академическому письму, показали, что магистранты заинтересованы в изучении этого предмета и проявляют интерес к процессу обучения с использованием модулей в системе онлайн-обучения.

#### Библиографический список

1. Авдиенко Г. Ю. Образовательная среда вуза как психологический феномен // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина, 2010. – Вып. 5, № 4. – С. 43–47.

2. Артюхов А. В., Молоткова Т. Л. Информационные и коммуникационные технологии в образовании // Вестник Челябинского государственного университета. – 2015. – № 26 (381). – С. 58–61.

3. Брезгина О. В. Об использовании информационно-коммуникационных технологий при обучении иностранному языку // Вестник Нижневартского государственного университета. – 2014. – № 4. – С. 77–80.

4. Гольшиева М. Д., Диденко А. В., Власова

М. В., Асадуллина Л. И. E-learning и дистанционное образование в России и за рубежом: проблемы и пути решения // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2011. – № 4 (11). – С. 46–50.

5. Горова В. И., Петрова Н. Ф. Образовательная среда вуза как педагогический феномен // Вестник университета. – 2014. – № 13. – С. 241–244.

6. Закотнова П. В. Информационно-коммуникационные технологии при обучении иностранному языку глазами студентов // Альманах современной науки и образования. – 2012. – № 10 (65). – С. 85–86.

7. Кузнецова Н. Н. Использование системы e-Learning в образовательном процессе // По-

жарная безопасность: проблемы и перспективы. – 2016. – Вып. 2, № 1 (7). – С. 159–160.

8. Меркулова Э. Н. Академическое письмо на английском языке в российском вузе: проблемы и решения // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. – 2016. – № 123. – С. 742–762.

9. Надеждина Е. Ю., Шилина Е. Н. Использование современных информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения студентов иностранным языкам в неязыковом вузе [Электронный ресурс] // Концепт. – 2018. – № 11. – С. 28–36. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36470337> (дата обращения: 27.07.2019).

10. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры): Приказ Минобрнауки России от 21.11.2014. – № 1505. (Зарегистрировано в Минюсте России 19.12.2014 N 35263).

11. Роберт И. В. Дидактика периода информатизации образования // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 8. – С. 110–119.

12. Свидетельство о государственной регистрации системы eLang (версия 1) № 2014618842 от 29 августа 2014 г. [Электронный ресурс]. – URL: <https://elang.nstu.ru/> (дата обращения: 26.07.2019).

13. Тимофеева Е. В., Кайль Ю. А. Использование информационно-коммуникационных технологий при обучении иностранному языку // Известия Алтайского государственного университета. – 2014. – Вып. 2, № 2 (82). – С. 77–80.

14. Тужикова Е. С. Информационно-коммуникативные технологии в современном образовании // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2015. – № 2. – С. 296–299.

15. Ahmadi R. M. The use of technology in English language learning: a literature review // International Journal of Research in English Education. – 2018. – P. 115–125.

16. Montrieux H., Vanderlinde R., Schellens T., De Marez L. Teaching and Learning with Mobile Technology: A Qualitative Explorative Study about the Introduction of Tablet Devices in Secondary Education // PLoS ONE. – 2015. – № 10 (12). – P. 1–17.

*Поступила в редакцию 05.12.2019*

### **Grigorenko Anna Mikhailovna**

*Postgraduate Student, Department of Foreign Languages, Faculty of Humanitarian Education, Novosibirsk State Technical University, a.m.grigorenko@yandex.ru, ORCID 0000-0003-1260-6301, Novosibirsk*

## **E-LANG ONLINE SYSTEM IN FORMATION OF READINESS OF UNDERGRADUATE STUDENTS FOR ACADEMIC WRITING IN A FOREIGN LANGUAGE**

*Abstract.* The article is devoted to the problem of teaching university students to write argumentative essays in a foreign language with the use of electronic learning system E-lang.

The purpose of the article is to analyze the relationship between the forming educational environment of the university, e-learning, the use of modern information and communication technologies in the learning process and their role in shaping the readiness of undergraduates for academic writing in a foreign language.

*Methodology.* The study was conducted on the basis of the implementation of testing the developed training module on writing an argumentative essay in a foreign language. The module is designed and available for passing on the basis of the E-lang online learning system. This module includes tasks aimed at forming the readiness of undergraduates to write a foreign language academic essay in English. Performing tasks of different types within the framework of

the module ensures the formation of argumentation skills and logical presentation of the material, which is one of the basic skills in writing foreign academic texts of various genres.

The article presents the results of the survey of undergraduates' attitude towards academic writing in a foreign language at the university, as well as the results of testing the developed E-lang module for practicing writing argumentative essays in a foreign language.

In conclusion, it is concluded that at present one of the key roles in the formation of undergraduates' readiness for foreign academic writing is played by the formative information and educational university, as well as the use of such modern information and communication technologies in the learning process, such as electronic and distance learning.

*Keywords:* information and communication technologies (ICT), educational environment of the university, online learning system E-lang, foreign language academic writing.

### References

1. Avdienko, G. Yu., 2010. Educational environment of the university as a psychological phenomenon. *Bulletin of the Leningrad State University of A. S. Pushkin*, vol. 5, no. 4, pp. 43–47. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Artyukhov, A. V., Molotkova, T. L., 2015. Information and communication technologies in education. *Bulletin of the Chelyabinsk State University*, no. 26 (381), pp. 58–61. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Brezgina, O. V., 2014. On the use of information and communication technologies in teaching a foreign language. *Bulletin of the Nizhnevartovsk State University*, no. 4, pp. 77–80 (In Russ.)
4. Golysheva, M. D., Didenko, A. V., Vlasova, M. V., Asadullina, L. I., 2011. E-learning and distance education in Russia and abroad: problems and solutions. *Philological Sciences. Questions of theory and practice*, no. 4 (11), pp. 46–50. (In Russ.)
5. Gorovaya, V. I., Petrova, N. F., 2014. The educational environment of the university as a pedagogical phenomenon. *University Herald*, no. 13, pp. 241–244. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Zakotnova, P. V., 2012. Information and communication technologies in teaching a foreign language through the eyes of students. *Almanac of modern science and education*, no. 10 (65), pp. 85–86. (In Russ.)
7. Kuznetsova, N. N., 2016. The use of the e-Learning system in the educational process. *Fire Safety: Problems and Prospects*, vol. 2, no. 1 (7), pp. 159–160. (In Russ.)
8. Merkulova, E. N., 2016. Academic writing in English at a Russian university: problems and solutions. *Political Mathematical Network Electronic Scientific Journal of the Kuban State Agrarian University*, no. 123, pp. 742–762. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Nadezhkina, E. Yu., Shilina, E. N., 2018. The use of modern information and communication technologies in the process of teaching students foreign languages in a non-linguistic university [online]. *Concept*, no. 11, pp. 28–36. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36470337> (accessed: 27.07.2019). (In Russ.)
10. On the approval of the federal state educational standard of higher education in the field of training 44.04.01 Pedagogical education (master's level). Order of the Ministry of Education and Science of Russia dated 11.21.2014. № 1505. (Registered in the Ministry of Justice of Russia on December 19, 2014 N 35263). (In Russ.)
11. Robert, I. V., 2014. Didactics of the period of informatization of education. *Pedagogical education in Russia*, no. 8, pp. 110–119. (In Russ., abstract in Eng.)
12. Certificate of state registration of the eLang system (version 1) № 2014618842 dated August 29, 2014. [online]. Available at: <https://elang.nstu.ru/>. (accessed: 26.07.2019). (In Russ.)
13. Timofeeva, E. V., Kail, Yu. A., 2014. Use of information and communication technologies in teaching a foreign language. *News of Altai State University*, vol. 2, no.2 (82), pp. 77–80. (In Russ., abstract in Eng.)
14. Tuzhikova, E. S., 2015. Information and communication technologies in modern education. *Humanitarian, socio-economic and social sciences*, no. 2, pp. 296–299. (In Russ., abstract in Eng.)
15. Ahmadi, R. M., 2018. The use of technology in English language learning: a literature re-

view. International Journal of Research in English Education, pp. 115–125. (In Eng.)

16. Montrieux, H., Vanderlinde, R., Schellens, T., De Marez, L., 2015. Teaching and Learn-

ing with Mobile Technology: A Qualitative Explorative Study about the Introduction of Tablet Devices in Secondary Education. PLoS ONE, no. 10 (12), pp. 1–17. (In Eng.)

*Submitted 05.12.2019*

*Кузина Надежда Сергеевна*

*Учитель, МОУ Ундоровский лицей, pashanova2009@yandex.ru, Ульяновская область*

## ПРЕДСТАВЛЕНИЯ КЛАССНЫХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ О ПОДРОСТКОВЫХ КЛАССАХ

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема влияния школьного класса на развитие личности. Исследование школьного класса как фактора развития личности может быть развернуто различными способами и в различных аспектах.

Цель статьи – описание результатов исследования, посвященного одному из аспектов анализа школьного класса как фактора развития личности: изучению представлений о своем классе классных руководителей.

Методология и методы исследования. Исследование проводилось с помощью анкетирования, в котором приняли участие классные руководители различных населенных пунктов страны.

Результаты исследования. В подростковых классах выявлен недостаточный уровень развития самоуправления, поскольку школьники, по мнению классных руководителей, редко самостоятельно организуют дела. Педагоги отмечают также, что не всегда дети в полном составе участвуют в совместной классной деятельности. В подростковых классах анкетированных классных руководителей случаются конфликты, есть проблемы в межличностных отношениях. Также в этих классах школьники участвуют в делах с общественной пользой, но сами не предлагают таких дел. Как считают классные руководители, интересные творческие идеи ребята чаще всего предлагают при проведении совместных дел, чем при планировании. Практически в каждом классе имеется своя группа в соцсети, но при подготовке совместных дел она не используется. В целом классные руководители характеризуют свои классы положительно.

Заключение. Исследование по изучению представлений классных руководителей о своих подростковых классах проводилось впервые. Перечисленные и кратко проанализированные проблемы требуют в дальнейшем подробного рассмотрения на предмет выявления их причин и возможных способов сведения их последствий к минимуму.

*Ключевые слова:* воспитание, классный руководитель, школьный класс, развитие личности, старшие подростки, анкетирование.

### **Введение. Постановка проблемы.**

Тема влияния группы на ее членов является классической в социальной психологии. Изучены такие механизмы влияния, как ингрупповой фаворитизм (Дж. Тэджфелл и др.), влияние группового большинства (С. Аш, Дж. Хоманс, С. Шехтер и др.) и меньшинства (С. Московичи, Г. Мюньи и др.), конформность (С. Аш, Р. Кратчфилд, А. П. Сопиков) и др. [1; 16].

Психолого-педагогический аспект этой тематики – влияние организованной детской группы (в частности школьного класса) на развитие личности.

*Целью* статьи является отражение результатов изучения представлений о школьных классах у классных руководителей подростковых классов как одного из аспектов анализа школьного класса в качестве фактора развития личности.

**Обзор научной литературы по проблеме.** Существуют многочисленные педагогические и психолого-педагогические исследования, освещающие различные стороны этой проблемы. Так, исследованы процессы развития коллектива и личности в коллективе в трудах М. Р. Битяновой [2; 3], В. А. Караковского [4], Я. Л. Ко-

ломинского [5], Т. Е. Конниковой [6], А. Т. Куракина [7; 8], А. С. Макаренко [9], А. В. Мудрика [10], Л. И. Новиковой [12], С. Д. Полякова [15], Н. Л. Селивановой [17], В. А. Сухомлинского [18] и др.

Большое значение коллектива для личности в том, что именно в коллективе личность получает возможность для осуществления своего саморазвития и самоопределения. Эти идеи активно развивали Л. И. Уманский, А. В. Петровский, К. К. Платонов и многие другие ученые-исследователи [13].

В этих исследованиях расставляются различные акценты.

А. В. Петровский акцентирует закономерности развития *взаимодействия личности и детской группы*.

Согласно его подходу для любой группы характерны своя деятельность и свой стиль общения. Именно поэтому «деятельностно-опосредованные» взаимоотношения ребенка с группой и влияют на формирование его личности [14]. Когда ребенок входит в новую стабильную группу, он проходит первую фазу становления личности – фазу *адаптации*. Происходит приспособление к группе – усваиваются действующие там нормы, формы и средства деятельности, которыми владеют другие ее члены. Ему необходимо быть таким, как все. Эта фаза предполагает утрату ребенком своих индивидуальных черт. Обостряющееся противоречие между достигнутым результатом адаптации – тем, что он стал таким, как все в группе, – и неудовлетворенной потребностью ребенка в максимальном проявлении своих индивидуальных особенностей, порождает вторую фазу – *индивидуализацию*. Происходит поиск способов выражения своей индивидуальности в группе. Третья фаза заключается в *интеграции* личности в группе: ребенок сохраняет лишь те свои индивидуальные черты, которые отвечают потребностям группового развития и собственной потребности сделать значимый «вклад»

в жизнь группы, а группа в какой-то мере меняет свои нормы, восприняв ценные для ее развития черты личности [13].

Развитие *качества* взаимоотношений в школьном классе акцентирует В. Р. Ясницкая. Она полагает, что отношение одноклассников к ребенку влияет на то, насколько он будет чувствовать себя защищенным в своем классе, то есть уверенным в том, что его не обидят и не унижат, окажут помощь и поддержку в трудный момент. Чувство защищенности усиливается, если класс является сплоченным, то есть каждый будет чувствовать себя «своим среди своих». И только после этого у школьника возникает потребность в активном выражении своего отношения к классу, которое связано с самоутверждением. Таким образом, класс становится катализатором саморегуляции школьника, то есть проявляет такое групповое качество, как интрагрупповая активность [19].

Развитие *воспитательских возможностей* школьного класса через организацию коллективной деятельности, регулировку общения и корректировку отношений анализируют А. Т. Куракин, А. В. Мудрик, Л. И. Новикова [8; 10];

Р. С. Немов и А. Г. Кирпичник [11] акцентируют, что становление детского коллектива, способного оказывать положительное влияние на личность, происходит через *преодоление кризисов* в межличностных отношениях, достижение взаимопонимания и состояния удовлетворенности от участия в коллективной совместной деятельности.

В этих исследованиях школьных классов школьник и класс чаще всего рассматриваются как относительно автономные системы. В то время как школьный класс – только один из факторов (наряду с семьей, временными коллективами, неформальными группами, объединениями в дополнительном образовании и пр.), влияющих на развитие личности школьника. Для различных классов, в различных образователь-

ных организациях сила школьного класса как фактора развития личности – различна.

В нашем исследовании школьный класс как фактор развития личности подростка характеризуется такими параметрами, как совместная деятельность, комфортность группового общения, пространство для проявления творческой индивидуальности.

Если по мере развития подросткового класса у большинства учеников класса формируется положительный опыт совместной деятельности, положительный опыт группового общения и положительный опыт проявления творческой индивидуальности, то класс можно рассматривать как фактор воспитания старших подростков.

Исследование школьного класса как фактора развития личности школьника может быть развернуто различными способами и в различных аспектах:

- через использование относительно стандартизированных методик, выявляющих объективные характеристики класса как группы;
- через анализ восприятия своего класса школьниками;
- через анализ представлений о своем классе классных руководителей.

Материалы исследования, отраженные в данной статье, посвящены третьему аспек-

ту анализа школьного класса как фактора развития личности: изучению представлений о своем классе классных руководителей.

**Методология и методы исследования.**

Цель исследования: изучение представлений о школьных классах у классных руководителей подростковых классов.

Метод исследования: анкетирование.

Процедура исследования была такова: анкеты размещались в социальной сети «ВКонтакте» в группах «Я – классный руководитель!», «Подслушано| Учительский портал», а также были отправлены в некоторые школы Ульяновской области. В анкетировании приняли участие суммарно 98 классных руководителей из различных населенных пунктов России (Москва и Московская область, Санкт-Петербург, Новосибирск, Нижний Новгород, Пермь, Томск, Шахтерск, Краснодарский край, Удмуртская республика, Ульяновская область, Самарская область, Ярославская область, Владимирская область).

**Результаты исследования.** Обсуждение. Ответы классных руководителей на первый вопрос («Насколько часто практически все учащиеся класса вовлечены при проведении коллективных дел в совместную классную деятельность?») представлены в табл. 1.

*Таблица 1*

**Ответы классных руководителей на первый вопрос анкеты**

Варианты ответов	Никогда	Очень редко	Редко	Иногда	Часто	Почти всегда
Количество ответов (в %)	1	13,3	14,3	28,6	30,6	12,2

Как видно из приведенных данных, не всегда ребята, по мнению классных руководителей, в полном составе участвуют в совместной классной деятельности. Только 12,2 % классных руководителей ответили, что «почти всегда», в то время как самые популярные ответы – «часто» и «иногда» (30,6 и 28,6 % соответственно).

Вот как ответили классные руководители на второй вопрос анкеты: «Насколько

ваш класс способен сам, самостоятельно, организовывать коллективные дела?» (табл. 2).

Большинство классных руководителей считают, что классы только иногда могут самостоятельно организовать коллективные дела.

Скорее всего, это связано с тем, что во многих классах есть проблемы с функционированием ученического самоуправления.



По результатам ответов классных руководителей на третий вопрос: «Часто ли случаются конфликты между школьниками в вашем классе?» (табл. 3) можно

сделать вывод, что практически во всех классах случаются конфликты, однако в большинстве классов они бывают достаточно редко.

Таблица 2

#### Ответы классных руководителей на второй вопрос анкеты

Варианты ответов	Никогда	Очень редко	Редко	Иногда	Часто	Почти всегда
Количество ответов (в %)	7,1	17,3	23,5	30,6	16,3	5,1

Таблица 3

#### Ответы классных руководителей на третий вопрос анкеты

Варианты ответов	Никогда	Очень редко	Редко	Иногда	Часто	Почти всегда
Количество ответов (в %)	3,1	32,7	27,6	26,5	9,2	1

Таким образом, можно сказать, что в большинстве подростковых классов, по мнению классных руководителей, время от времени случаются конфликты, что характерно для этого возраста. Однако в целом в классах опрошенных классных руководителей конфликты редки. Это может свиде-

тельствовать о нормальном психологическом климате в коллективе.

Ответы классных руководителей на четвертый вопрос («Есть ли в классе ребята, с которыми одноклассники не общаются и есть ли остро конфликтующие микрогруппы?») представлены в таблице 4.

Таблица 4

#### Ответы классных руководителей на четвертый вопрос анкеты

Варианты ответов	Определенно нет	Вроде нет	Есть один-два человека	Есть несколько человек	Отдельные остро конфликтующие микрогруппы есть	Класс постоянно «сотрясают» конфликты
Кол-во ответов (в %)	27,6	18,4	35,7	15,3	3,1	0

Из таблицы видно, что у 35,7 % анкетируемых в классе есть 1–2 человека, с которыми одноклассники не общаются, у 15,3 – таких несколько человек, а у 3,1 имеются отдельные остро конфликтующие микрогруппы. Таким образом, у более 50 % классных коллективов, вероятно, есть проблемы в межличностных отношениях.

Из следующих таблиц видно, как отвечали классные руководители на пятый и шестой вопросы: Предлагают ли учащиеся вашего класса интересные творческие идеи

при планировании (табл. 5) и подготовке (табл. 6) коллективных дел, мероприятий?

Самый популярный ответ на оба вопроса – «иногда» (32,7 и 28,9 %), «часто» и «почти всегда» (25 и 26 %). При планировании дел дети никогда не предлагают идей – 10,2 % ответов, а при подготовке – 3,1, т. е. немного больше идей дети предлагают во время подготовки дел.

Седьмой вопрос к классным руководителям: «Часто ли класс участвует в делах общественной направленности?» (табл. 7).

**Ответы классных руководителей на пятый вопрос анкеты**

Варианты ответов	Никогда	Очень редко	Редко	Иногда	Часто	Почти всегда
Количество ответов (в %)	10,2	14,3	17,3	32,7	19,4	6,1

Таблица 6

**Ответы классных руководителей на шестой вопрос анкеты**

Варианты ответов	Никогда	Очень редко	Редко	Иногда	Часто	Почти всегда
Количество ответов (в %)	3,1	17,5	23,7	28,9	24,7	2,1

Таблица 7

**Ответы классных руководителей на седьмой вопрос анкеты**

Варианты ответов	Никогда	Очень редко	Редко	Иногда	Часто	Почти всегда
Количество ответов (в %)	2	7,1	8,2	33,7	37,8	11,2

Из таблицы видно, что достаточно часто класс участвует в таких делах.

Однако на восьмой вопрос: «Предлагают ли школьники вашего класса коллектив-

ные дела, направленные на общественную пользу?» классные руководители отвечали следующим образом (табл. 8).

Таблица 8

**Ответы классных руководителей на восьмой вопрос анкеты**

Варианты ответов	Никогда	Очень редко	Редко	Иногда	Часто	Почти всегда
Количество ответов (в %)	22,4	17,3	22,4	25,5	11,2	1

Из таблицы видно, что имеется небольшое количество классов, в которых дети сами предлагают дела, направленные на общественную пользу, хотя участвуют в таких делах достаточно часто.

Скорее всего, подростки осознают значение такой деятельности для общества, поэтому и участвуют, но сами не предлагают такие дела, так как не могут найти ее личностный смысл, понять, что может дать эта деятельность самому школьнику.

Следующий вопрос для классных руководителей: «Имеет ли ваш класс группу в интернет-пространстве (ВКонтакте или другой социальной сети)? Напишите, пожалуйста, где именно ваша группа».

По результатам анкетирования, выяс-

нилось, что группы классов в социальных сетях есть у 72,4 % анкетированных, у 20,4 нет групп, 6,1 не дали ответ на этот вопрос. В основном группы созданы ВКонтакте (73,5 % ответивших), небольшое количество – в Instagram (3,1) и в YouTube (1). Имеются беседы ВКонтакте (7,1 %), в WhatsApp (6,1), Telegram (2), Viber (3,1), причем не все классные руководители состоят в этих чатах.

Самые популярные ответы на вопрос «Что дает вам как классному руководителю эта группа?»: быстрая связь с детьми, удобство в передаче информации, общение с учениками, обмен видео- и фотоматериалами с мероприятий. Другие ответы собрали понемногу «голосов». Примеры таких

редких ответов: «наблюдения»; «контроль, сплоченность, доверительные отношения»; «обсуждение и выполнение учебных и общественных дел»; «информация о межличностных отношениях учащихся»; «используем как некую доску почета (личные успехи ребят, участие в соревнованиях, концертах, награды и т. д.)»; «больше дополнительной информации о детях (круг общения и их интересы вне школы)»; «мотивация школьников, через группу хвалим, поздравляем»; «в группе ведется история жизни класса с фотографиями и самыми интересными моментами, наблюдаю за их

общением, тем самым видя и решая конфликты, если таковые возникают».

Таким образом, группы классов в соцсетях используются в основном как средство передачи информации. В планировании и проведении совместных дел, а также в организации жизнедеятельности классов они используются редко.

Следующий вопрос анкеты: «Представьте себе, что ваш класс как бы один человек. Оцените его качества как «человека» по 7-балльной системе. Напротив каждого качества поставьте количество баллов от 1 до 7» (табл. 9).

Таблица 9

Оценка качеств класса как «человека»

Количество баллов Качества	1	2	3	4	5	6	7
Доброжелательный	6	10	6	10	23	18	25
Креативный, творческий	12	15	15	18	16	15	7
Самостоятельный (способен сам организовать свои дела)	18	13	17	20	13	11	6
Заинтересованный в делах на общественную пользу	16	20	17	15	18	8	4

Более высокие баллы педагоги ставили качеству «доброжелательность», менее высокие – «самостоятельный» и «заинтересованный на общественную пользу». По качеству «креативный, творческий» мнения разошлись.

Таким образом, опять подтверждается факт несамостоятельности, который, скорее всего, связан с недостаточно развитым самоуправлением, а также незаинтересованность в делах на общественную пользу.

На вопрос: «Какие еще качества есть в вашем классе?» ответили (назвали дополнительные качества класса «как человека») 70 классных руководителей. В основном они называли положительные качества класса (59 ответов): отзывчивый, дружный, веселый, добрый, ответственный, дружелюбный, общительный, трудолюбивый, спортивный, честный, активный, сплоченный, эмоциональный и т. д.

Несколько ответов включают в себя одновременно и положительные и отрицательные качества. Например: «класс делится на очень сильное и очень слабое звено»; «большинство ребят «индивидуалисты», коллектив не ценится. Любая просьба встречается вопросом – «а почему Я», но при этом достаточно доброжелательные отношения»; «дружба – часто один за всех, все за одного. Огорчает такое качество как необязательность и забывчивость»; «имеющий на все свое мнение, непредсказуемый; эмоциональные, ждущие внимания только к себе, но незлые».

Остальные классные руководители написали так: «отрицательные качества»; «эгоизм, самовлюбленность, пофигизм»; «разрозненность»; «подлость, изворотливость»; «циничность»; «всепоглощающая лень».

**Заключение.** В результате анкетирования было выяснено, что у классных руко-

водителей сложились следующие представления об их подростковых классах.

1. Недостаточно развито самоуправление, поскольку ребята редко самостоятельно организуют дела.

2. Не всегда одноклассники в полном составе участвуют в совместной классной деятельности.

3. В классах случаются конфликты, имеются проблемы в межличностных отношениях.

4. Также в этих классах школьники участвуют в делах с общественной пользой, но сами не предлагают таких дел.

5. Интересные творческие идеи ребята

чаще всего предлагают при проведении совместных дел, чем при планировании.

6. Практически в каждом классе имеется своя группа в соцсети, но при подготовке совместных дел она не используется.

7. В целом классные руководители характеризуют свои классы положительно.

Исследование по изучению представлений классных руководителей о своих подростковых классах проводилось впервые. Перечисленные и кратко проанализированные результаты требуют в дальнейшем подробного рассмотрения на предмет выявления проблем и возможных способов сведения их последствий к минимуму.

### Библиографический список

1. Андреева Г. М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. – М.: Аспект Пресс, 2009. – 363 с.
2. Битянова М. Р. Социальная психология: наука, практика и образ мыслей: учеб. пособие. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. – 576 с.
3. Битянова М. Р. Школьный класс как малая группа // Школьный психолог. – 2000. – № 32 [Электронный ресурс]. – URL: <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200003210> (дата обращения: 05.10.2019).
4. Караковский В. А., Новикова Л. И., Селиванова Н. Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 256 с.
5. Коломинский Я. Л. Психология детского коллектива. – Минск: Народная асвета, 1984. – 240 с.
6. Конникова Т. Е. О видах взаимоотношений в школьных коллективах // Вопросы управления и руководства процессом воспитания школьников. – М.: [б. и.], 1971. – 440 с.
7. Куракин А. Т. Воспитательные возможности различных коллективов // Коллектив, личность ребенка, внутриколлективные отношения. – М.: [б. и.], 1970. – 304 с.
8. Куракин А. Т., Новикова Л. И. Коллектив и личность ребенка. – М.: Знание, 1971. – 98 с.
9. Макаренко А. С. О воспитании. – М.: Политиздат, 1988. – 255 с.
10. Мудрик А. В. Социальная педагогика. – М.: Академия, 2009. – 224 с.
11. Немов П. С., Кирпичник А. Г. Путь к коллективу: Книга для учителей о психологии ученического коллектива. – М.: Педагогика, 1988. – 144 с.
12. Новикова Л. И. Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды. – М.: ПЕР СЭ, 2010. – 236 с.
13. Патрикеева Е. Г. О проблеме коллектива в социальной психологии // Приволжский научный вестник. – 2014. – № 11-2 (39). – С. 173–176.
14. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.
15. Поляков С. Д. Психопедагогика воспитания и обучения: Опыт популярной монографии. – М.: Новая школа, 2003. – 160 с.
16. Резник А. И. Социальная психология. – Ульяновск: УлГПУ им. И. Н. Ульянова, 2018. – 140 с.
17. Селиванова Н. Л. Современные представления о воспитательном пространстве // Развитие личности школьника в воспитательном пространстве: проблемы управления. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 284 с.
18. Сухомлинский В. А. Методика воспитания в коллективе. – М.: Педагогика, 1981. – 389 с.

19. Ясницкая В. Р. Социальное воспитание в классе: теория и методика: учебное пособие. – М.: Академия, 2004. – 352 с.

20. Vorberg M. Die Struktur des Kollektivs in sozialpsychologischer Sicht. – Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften, 1970. – 192 s.

Поступила в редакцию 18.12.2019

**Kuzina Nadezhda Sergeevna**

Teacher, Undorovskiy Lyceum, pashanova2009@yandex.ru, Ulyanovsk region

## HOMEROOM TEACHERS ‘ IDEAS ABOUT TEENAGE CLASSES

*Abstract.* The article discusses the problem of the influence of the school class on personality development. The study of the school class as a factor in the development of the pupil’s personality can be deployed in various ways and in various aspects. This article presents the results of a study devoted to one of the aspects of the analysis of a school class as a factor of the pupil’s personality development: the study of ideas homeroom teachers have about their classes. The study was conducted by means of a questionnaire, which was completed by homeroom teachers of various localities of the country. The result of analysis of the ideas homeroom teachers have about teenage classes shows that the pupils are not autonomic enough because they rarely run activities on their own, according to the homeroom teachers. Teachers also note that the pupils do not always take part in joint activities in full occupancy. The teenage classes appear to have inner conflicts and problems in interpersonal relationships. Although students in these classes participate in activities of social benefit, they do not offer such activities themselves. Interesting creative ideas are often offered by children when conducting joint activities rather than when planning them, according to the teachers. Almost every class has its own group chat in the social network, but it is not used during the preparation of joint activities. Overall, the homeroom teachers describe their classes with positive qualities. A study was conducted for the first time in classroom leaders about their teenage classes. The listed and briefly analyzed results require further detailed consideration to identify their causes and possible ways to minimize their consequences.

*Keywords:* education, homeroom teacher, school class, personality development, mid teenagers, questionnaire.

### References

1. Andreyeva, G. M., 2009. Social Psychology. A Textbook for Higher Education. Moscow: Aspekt Press Publ., 363 p. (In Russ.)
2. Bityanova, M. R., 2001. Social Psychology: Science, Practice and Way of Thinking. Moscow: EKSMO-Press Publ., 576 p. (In Russ.)
3. Bityanova, M. R., 2000. School class as a small group [online]. School psychologist, no. 32. Available at: <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200003210> (accessed: 05.10.2019). (In Russ.)
4. Karakovskiy, V. A., Novikova, L. I., Selivanova, N. L., 2000. Parenting? Parenting ... Parenting! Theory and practice of school educational systems. Moscow: Pedagogical society of Russia Publ., 256 p. (In Russ.)
5. Kolominskiy, Ya. L., 1984. Psychology of the children’s team. Minsk: Narodnaya asveta Publ., 240 p. (In Russ.)
6. Konnikova, T. Ye., 1971. On the types of relationships in school groups. Management and leadership issues in the process of educating schoolchildren. Moscow: [b.i.] Publ., 440 p. (In Russ.)
7. Kurakin, A. T., 1970. Educational opportunities of various teams. The team, the personality of the child, intra-collective relations. Moscow: [b.i.] Publ., 304 p. (In Russ.)
8. Kurakin, A. T., Novikova, L. I., 1971. Collective and personality of the child. Moscow: Knowledge Publ., 98 p. (In Russ.)
9. Makarenko, A. S., 1988. About education. Moscow: Politizdat Publ., 255 p. (In Russ.)
10. Mudrik, A. V., 2009. Social pedagogy. Moscow: Academy Publ., 224 p. (In Russ.)

11. Nemov, R. S., Kirpichnik, A. G., 1988. The way to the team. A book for teachers about the psychology of the student team. Moscow: Education Publ., 144 p. (In Russ.)
12. Novikova, L. I., 2010. Pedagogy of Education: Selected Pedagogical Works. Moscow: PER SE Publ., 236 p. (In Russ.)
13. Patrikeyeva, Ye. G., 2014. About the collective problem in social psychology. Volga Scientific Bulletin, no. 11-2 (39), pp. 173–176. (In Russ., abstract in Eng.)
14. Petrovskiy, A. V., 1982. Personality. Activities. Collective. Moscow: Politizdat Publ., 255 p. (In Russ.)
15. Polyakov, S. D., 2003. Psychopedagogy of education and training: the experience of a popular monograph. Moscow: New school Publ., 160 p. (In Russ.)
16. Reznik, A. I., 2018. Social Psychology. Ul'yanovsk, 140 p. (In Russ.)
17. Selivanova, N. L., 2001. Modern ideas about the educational space. The development of the personality of the student in the educational space: problems of management. Moscow: Pedagogical society of Russia Publ., 284 p. (In Russ.)
18. Sukhomlinskiy, V. A., 1981. Methods of education in the team. Moscow: Education Publ., 389 p. (In Russ.)
19. Yasnitskaya, V. R., 2004. Social education in the classroom: theory and methodology: study guide. Moscow: Academy Publ., 352 p. (In Russ.)
20. Vorweg, M., 1970. The structure of the collective from a socio-psychological perspective. Berlin: German publisher of sciences Publ., 192 p. (In Deutsch)

*Submitted 18.12.2019*

*Алдошина Марина Ивановна*

*Доктор педагогических наук, профессор, директор Центра по взаимодействию с Российской академией образования, Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева, maraldo57@mail.ru, ORCID 0000-0002-1153-7220, Орел*

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННОМ УНИВЕРСИТЕТСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

*Аннотация.* Проблема и цель. В современной социокультурной ситуации поликультурного мира особенно актуальна проблема формирования профессиональных ценностей студентов в современном университетском образовании. Проблема статьи – рассмотрение теории и практических подходов процесса их формирования в университете.

Цель статьи – рассмотреть историко-педагогические и ценностные основы феномена университета, его миссионерское понимание. Предметом статьи является образовательный процесс университета. Объектом – особенности, возможности и риски процесса формирования профессиональных ценностей студентов в современном университетском образовании.

Методология. Методологическими основаниями выступают культурологический подход, рассматриваемый в контексте содержательных требований компетентностного подхода.

Результаты исследования. Автором охарактеризованы положительные и отрицательные черты, вызовы и риски цифровизации в образовательном процессе университета, пути усиления междисциплинарности в организации университетского образования, актуализирована проблема поликультурности и этнокультурности в образовании, существования университета в условиях глобализации как института Культуры и эталона культурного кода человека определенной этнокультурной принадлежности, аргументированы аспекты усиления ценностной основы университетского образования в рамках компетентностного подхода и стандартизации высшего образования в России.

В заключении делается вывод о том, что в процессе формирования профессиональных ценностей студентов в современном университетском образовании необходимо учитывать комплекс специфических особенностей (цифровизация, междисциплинарность, поликультурность).

*Ключевые слова:* университет, университетское образование, ценности, профессиональные ценности, цифровизация, поликультурность, междисциплинарность.

### **Введение. Постановка проблемы.**

Современное высшее образование в Российской Федерации представлено университетами. Возникновение российских университетов как исторический факт прошло нерядоположено и вне связи с логикой европейского образования. Российские университеты сложились значительно позднее европейских, и к моменту их возникновения четко сформировалось

понимание их прагматической направленности: чтобы «благосостоянию общества пользой способствовали» (М. В. Ломоносов). Однако уже к середине XIX в. четко формируется высокая культурная миссия университета как эталона Знания и Культуры. Н. Бунге, рассуждая в 1858 г. о «современном направлении русских университетов и потребности высшего образования», указывал: «мы начинаем понимать, что

без высшего образования нельзя ожидать ни обновления нравственных сил народа, ни плодотворности труда отдельных лиц. Общество ждет от университетов людей с энергией молодости, с нравственными убеждениями, с светом науки, с любовью к труду... Мы не можем отделить нравственное воспитание от науки» [1, с. 28].

В советское время университетское образование утрачивает академические ориентиры и свободы, превратившись в комплексы, включающие аналоги профильных институтов. Современное университетское образование – сложное новообразование. В современном стандартизированном образовательном пространстве качественное образование (диплом) можно получить не только в рамках престижной образовательной организации, а броская вывеска не всегда гарантирует качественное образование [9, с. 220]. С конца XX в. идет активный процесс восстановления не только количества российских университетов (их уже в разы больше ранее существующих), но и самой культурологической и педагогической единицы, феномена университета. Именно при таком понимании университета он выступает гарантом аккумуляции и трансляции межпоколенческого взаимодействия и его основного продукта – ценностей [2, с. 47].

*Цель статьи* – рассмотреть историко-педагогические и ценностные основы феномена университета, его миссионерское понимание и функционал в процессе формирования профессиональных ценностей студентов в современном университетском образовании.

**Обзор научной литературы.** Теоретической разработкой и обоснованием миссии и функционала образования в университете занимались такие известные отечественные исследователи, как О. В. Долженко, Е. С. Ляхович, Е. Карье, Н. С. Ладыжец, Е. В. Неборский, В. А. Сластенин и др. [1; 2]. Нам представляется важным выделение культурологической

ориентации миссионерского понимания университета как тенденции развития современного университетского образования в России в условиях прагматизации, компетентностной, междисциплинарной и цифровой ориентации современного поликультурного общества.

**Методология и методы исследования.** Методологическую базу исследования профессиональных ценностей и процесса их формирования у студентов в условиях современного университетского образования выступают культурологический и компетентностный подходы. Нам близка идея выделения эталонной миссии университетского образования, обусловленной идеей аккумуляции, трансляции и акселерации культурологического содержания образования, ориентиром и гарантом сохранности и демонстрации эталонного знания, высокого, фундаментального, качественного, академического. Утрата (нивелирование) эталонности университетами или усиление дидактизма влечет превалирование прагматизма, утилитарности, обоснование сиюминутной «нужности», что является внешне привлекательной чертой академического феномена, но влечет вырождение признаков классического университетского образования. Это связано с появлением (вследствие выстраиваемых социальных лифтов) новых социальных групп и прослоек, не оформившихся социально и ценностно, не имеющих своих наборов профессиональных и общих ценностей, признаков интеллектуальной элиты. В такой ситуации и атмосфере университеты перестают быть представителями интеллектуальной культуры своего времени, критерием ее наличия и качества, так как трансформируются основы той культуры, осмысливать эталонные основы которой они должны. Дефицит ценностного багажа определяет недостатки межпоколенческого взаимодействия и отсутствие возможностей трансляции его потомкам. Следовательно, изменяется не только ситуация



университетского образования в период изменения типа социальности, но изменяются и механизмы университетского образования, обусловленные изменениями миссионерского типа. С утратой эталонности университетским образованием исчезают идейные основы и механизмы проявления и трансляции им культуры, базу которой он составлял. Культура существует и развивается, пока существует и развивается социум, общество. В обществе формируется необходимость выделения и определения эталонных знаний и способов деятельности, компетенций, на основе которых эта культура зиждется. Любая культура имеет пассионарный заряд, свою историческую перспективу. А. С. Панарин замечает: «Истинное призвание нашей интеллигенции сегодня: помочь обществу обрести альтернативу – новую историческую перспективу. Как раз отсутствие этой перспективы порождает уныние и безнадежность, с одной стороны, беззащитность, кичливость силы и наглость порока – с другой. Именно поэтому возрастает значимость современных университетов, которые выступают путем формирования отечественной интеллигенции, специалистов разного профиля, которые и будут определять будущее общества и культуры этноса» [1, с. 28].

**Результаты исследования, обсуждение.** Аксиологическую базу современного университетского образования составляют ценности образования, в которых представлена система ориентиров и смыслов профессиональной и личной жизни, норм, стереотипов, идеалов, регулирующих взаимоотношения и коммуникацию в образовательной среде и формирующих мотивационный и отношенческий компоненты личности [1; 2; 4; 5; 6; 9].

Дефиниции «ценности» и «профессиональные ценности» в аксиологии и философии не являются простыми и определяются множественностью подходов рассмотрения и интерпретаций толкования. Безусловно признаваемой константой является

признание факта их опосредования культурой и этнотипическими особенностями. Трансцендентность содержательного контента профессиональных ценностей задается универсальностью профессиональных функций, но их технологичность определяется спецификой социокультурного фона. Локусы содержательного постижения ценностного ряда включают горизонтальное и вертикальное приращение, инварианты бытия и коды смыслов, модусы профессиональной интерпретации и личностной аргументации, критерии оценки простых и сложных систем разного уровня сложности и содержательного наполнения. В современной ситуации преобразования российского общества, модифицирующегося из индустриального типа цивилизации в постиндустриальный с явными чертами и перспективами желательности цифрового вектора развития, осознается опасность утраты (или нарушения) ценностного каркаса российской культуры, духовно-нравственного каркаса российской социальности и ментальности.

Категория ценности в философии, культурологии и педагогике не является однозначной, но широко применяется, характеризуя сущностные основы и идеал личностного развития. Ценности характеризуют наиболее общие, ценные для группы и индивида установки глубокого и осмысленного принятия, интериоризации. По определению Д. Белла, образование в информационном обществе должно быть не только средством усвоения готовых общепризнанных знаний, но и способом информационного обмена личности с окружающими людьми, обмена, который совершается в каждом акте ее жизнедеятельности и на протяжении всей ее жизни, который предполагает не только усвоение, но и передачу, отдачу, генерирование информации в ответ на полученную. Профессиональная среда современного специалиста характеризуется, в первую очередь, нарастающим темпом различных измене-

ний и большими объемами разнообразной информации, которой он вынужден оперировать, к тому же по последним прогнозным исследованиям до 2020 г. объемы информации будут удваиваться каждые два года [2].

Трансформация современного общества влечет за собой изменение модели классического университетского образования, его функционала. Цифровая стадия научно-технического развития общества влечет рассуждения о цифровой экономике → цифровой педагогике → цифровой дидактике, которые складываются в систему «за» и «против» актуализации «цифры» в современном университетском образовании. Сущностных устоев целеориентированности и определения содержательных основ современного университетского образования цифровизация не затрагивает [3; 8]. Цифровизация касается конкретного человека и студента на современном этапе на уровне максимальной вовлеченности в информационный поток, создавая возможности отбора, актуализации, поиска, трансформации, кодировки, передачи, трансляции и ориентировки в нем. Отрицать цифровизацию невозможно, так как эта характеристика современной социальности уже утвердилась и понимается как вектор развития цивилизации и технологий. Ее несомненными положительными характеристиками и в процессе образования в университете можно назвать: широкий охват аудитории, ограниченный только пропускными возможностями компьютерной сети; гибкость системы и возможность оперативного реагирования, обновления контента и исправления ошибок участниками; потенциальная открытость партнерства и сетевого сотрудничества за пределами привычных сообществ; адаптированность под индивидуальные особенности; открытость и возможность выстраивать индивидуальные образовательные маршруты; объективность разномерной системы оценки учебных результатов.

К потенциальным и реальным трудностям цифровизации образовательного процесса в университете можно отнести: отсутствие элементарной функциональной цифровой грамотности; необходимость избегания дублирования материала при цифровой обработке уже имеющихся и изученных дисциплин в рамках основных и дополнительных образовательных программ в университете; хаотичность и отсутствие системности подачи и обработки информации; отсутствие опыта и мотивации самостоятельного определения и регулирования контента и скорости освоения образовательных ресурсов и репозитория; языковые и поликультурные барьеры (неточности перевода, модификации, адаптация) [10].

Кроме того, все большее количество исследователей опасаются цифровизации, массового распространения нейросетей, механизмов и инструментов обработки больших объемов из-за возможного исчезновения традиционных творческих профессий (обычно считающихся хранителями интеллигентности, культуры и ценностного базиса социума). Активно развиваемая идея акселерации искусственного интеллекта ставит вопрос о возможности отставания человека, перспективах образования и его функциональности социального лифта в условиях автоматизации и роботизации. «Глобальная турбулентность приводит к еще большему социальному неравенству, наиболее статусным может оказаться владение не знаниями и информацией, а роботами и искусственным интеллектом» [11, с. 25].

Еще одной важнейшей характерологической особенностью современного университетского образования выступает вопрос сохранности «своей» культуры в условиях глобализации, усиления значимости фактора этничности и ростом миграционных потоков (антивоенных, образовательных и т. п.). Современная социокультурная ситуация характеризуется актуализацией

дихотомии «поликультурность – этнокультурность» на фоне глобализационных проявлений. В науке под глобализацией понимаются общественные взаимодействия без учета государственных границ. (В специальной литературе часто используется термин «поверх» границ.) Глобальные процессы в экономической, финансовой, культурной и информационно-коммуникационной сферах, динамично развиваясь, устремлены к созданию единых планетарных систем, что не может не оказывать прямого и опосредованного влияния на развитие образования. Глобализация, в данном контексте, выступает не только фоном, но и риском развития университетского образования. Образование является продуктом, механизмом сохранения и трансляции и носителем основ культуры [7]. Образование, особенно университетское, должно постоянно решать вопрос об осмыслении и соотношении следующего ряда диад:

- общего / профессионального образования;
- фактора / условий;
- положительного / отрицательного влияния;
- поликультурности и этнокультурности;
- контекста / контента образования.

*Во-первых*, аксиосферу современного образования возглавляет безусловная ценность Личности, индивидуально-неповторимого развития человека. Свобода выбора является характеристикой цивилизованного общества, а любые ограничения образовательного контента (на основе этнокультуры, религии, средства коммуникации, пола или социального происхождения) являются препятствиями личностного и профессионального становления студента в университете.

*Во-вторых*, современному человеку в процессе образования или профессиональной деятельности необязательно межличностное контактирование, общество принимает и привыкает существовать в контенте безличных контактов, опосре-

дованных гибридными, внеинституциональными и опосредованными сетевыми сообществами вне традиционных связей (этнокультурных, детско-родительских и т. п.)

*В-третьих*, в различных регионах мира в университетском образовании произошла смена моделей поликультурного образования, отрицающая подходы ассимиляции и интеграции, а провозглашающая механизмы сохранности и интерпретации этнокультурных различий.

*В-четвертых*, усиление фактора осознания этнической неповторимости и роли этнокультурного фактора в образовании, рост миграции и популяризации идеи «открытого мира» способствуют изменению условий этнокультурной идентификации личности. Совместное обучение увеличило возможности поликультурной, «интернациональной» стратегии образования и взаимопроникновения культур, формирования смежных этнокультурных идентичностей, усиление этнокультурной направленности взаимодействия в образовательной и культурной сферах в поликультурных регионах, облегчил взаимопонимание между этносами, создавая психологические условия для формирования кооперативных, продуктивных отношений.

Резюмируя сказанное, необходимо отметить, что разумное гармоничное сочетание поликультурных и этнокультурных черт в университетском образовании позволяет строить образовательное пространство вуза открытым, с учетом этнокультурного и этноконфессионального разнообразия для плодотворного сотрудничества и кооперативного постижения основ профессиональной деятельности.

Современное образовательное пространство отражает окружающий мир современного человека как многокомпонентную, открытую систему. Предметное образование в университете рассогласовывает мировосприятие современного человека, студента и будущего профессионала. Необходимо в предметном образовании

в университетской аудитории продуцировать виды деятельности, способствующие не только постижению профессиональной сферы и профессиональных компетенций по мере разворачивания профессионального цикла, но преодолению предметной разобщенности образовательного процесса, усилению метапредметной направленности, актуализируя межпредметные связи и междисциплинарное преподавание. Это требует введения в образовательные программы, особенно педагогических профилей, метапредметных модулей и курсов для формирования научной картины мира, особенно в отношении таких многомерных объектов, как человек, природа, культура, при изучении которых невозможно не использовать интегрированные знания.

Подобного рода интеграция образовательного контента в университете может достигаться различными путями:

- созданием межфакультетского реестра внутренней университетской междисциплинарной мобильности;

- стимулированием междисциплинарной тематики научно-исследовательской работы студентов;

- организацией сетевых гибридных, внеинституциональных и опосредованных образовательных программ;

- реализацией онлайн-проектов разного вида (Электронный педуниверситет с контентом для студентов, начинающих педагогов и опытных наставников, Интернет-консультпункт для детей с особыми образовательными потребностями и т. п.);

- реализацией региональных социально-образовательных проектов для региона, волонтерских, по заявкам работодателей;

- выполнением комплексных междисциплинарных проектов «стыковой» или преемственной проблематики.

Решение поставленных проблем в современном университетском образовании невозможно вне контекста рамок компетенций как описанных результатов учебной деятельности студентов в универси-

тете и требований к их итоговому уровню подготовленности. Разработка модели образовательного процесса в университете на основе компетентного подхода подразумевает интеграцию теоретических знаний, практической подготовки, педагогических способностей и наличия мотивации к осуществлению профессиональной деятельности с акцентированием внимания не на содержании, а на результатах образования, выраженных в форме различного вида компетенций. Профессиональную компетентность нельзя рассматривать только как качество в профессии, такой путь конечен и безрезультатен. Рассмотрение профессиональной компетентности и как результат учебных действий в профессиональной сфере в образовательном процессе в университете, и как цель профессионального саморазвития, и как дополнение непрерывного профессионального образования в профессии в контексте соответствующих профессиональных стандартов позволяет нам рассматривать компетенции не только как продукт, описываемый категориями «знать», «уметь», «владеть», но и дополняться категориями «культура», «интеллигентность».

По мнению Е. В. Бондаревской, главной жизненной проблемой каждого человека является обретение смысла жизни, который формируется в процессе получения образования и вхождения человека в культуру. Человек культуры характеризуется развитием субъектных индивидуальных свойств жизнотворчества, самостоятельности, адаптивности и др. По ее мнению, культура, как ценность воспитания, предстает в своем объективном содержании, которое необходимо сохранять и передавать новым поколениям, а также в ее личностном значении: как процесс отношения к ней человека, сфера его культурного творчества, эстетических переживаний, духовного саморазвития, культурного роста. Такая постановка проблемы позволяет сформулировать нам некую на-

правленность (тенденцию) современного образования – необходимость совершенствования образовательных и воспитательных технологий в университете на основе диалога, сотворчества и сотрудничества, в целях личностно-творческого развития личности будущего профессионала [1].

Результаты исследования включают авторскую попытку анализа профессиональных ценностей студентов в современном университетском образовании, что позволило определить его основные черты: уточнить содержание и интерпретацию смыслов профессиональных ценностей, выделить положительные и отрицательные черты цифровизации современного университетского образовательного про-

цесса, актуализировать поликультурные и этнокультурные аспекты влияния на образование в эпоху глобализации и выделить пути усиления междисциплинарности в образовательном процессе университета для формирования профессиональных компетенций студентов в избранной сфере профессиональной деятельности.

**Заключение.** Предпринятая попытка авторского анализа трансформации и становления профессиональных ценностей современных студентов в рамках компетентностного подхода доказывает обусловленность стандартизированного университетского образования комплексом специфических особенностей (цифровизация, междисциплинарность, поликультурность).

#### Библиографический список

1. *Алдошина М. И.* Формирование этноэстетической культуры студентов в образовательном процессе университета: дис. ... д-ра пед. наук. – Орел: ОГУ, 2009.
2. *Богуславский М. В.* Историко-педагогическая экспертиза инноваций в образовании: научные основы: монография. – М.: ИСПО РАО, 2015. – 118 с.
3. *Дудник Е. Ю., Фролова О. С.* Анализ становления ноосферного общества до общества цифровой мобильности // Дудник Е. Ю., Фролова О. С. Информационные технологии в науке и образовании: монография. – Пенза: ПИ, 2016. – С. 113–126.
4. *Ендовицкий Д. А., Дьякова Т. А.* Культурный потенциал классических университетов // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2016. – № 4. – С. 5–9.
5. *Запесоцкий А. С.* Университет как социально-педагогическая система // Известия РАО. – 2008. – № 8. – С. 40–47.
6. *Иванова С. В.* Методологические проблемы философии образования и дидактика в эпоху «перемен» // Вестник Московского университета. Серия 29. Педагогическое образование. – 2015. – № 4. – С. 18–29.
7. *Лебедева Н. М.* Введение в этническую и кросс-культурную психологию. – М.: Старый сад, 1998. – 316 с.
8. *Манифест* о цифровой образовательной среде [Электронный ресурс]. – URL: <http://manifest.Edutainme.ru> (дата обращения: 22.06.2019).
9. *Кузьминов Я. И., Песков Д. Н.* Дискуссия «Какое будущее ждет университеты?» // Вопросы образования. – 2017. – № 3. – С. 202–231.
10. *Неборский Е. В.* Развитие открытых образовательных ресурсов в условиях глобализации // Ценности и смыслы. – 2017. – № 6(52). – С. 50–59.
11. *Смакотина Н. Л.* Трансформация образования в условиях глобализации: возможности и риски // Ценности и смыслы. – 2017. – № 6(52). – С. 21–28.
12. *Pelikan J.* The idea of University (a Reexamination). – New Haven; London, 1992. – 238 p.

Поступила в редакцию 13.12.2019

*Aldoshina Marina Ivanovna*

*Doc. Sci. (Pedag.), Prof., Director of the Center for Interaction with the Russian Academy of Education, Orel State University named after I. S. Turgenyev, maraldo57@mail.ru, ORCID 0000-0002-1153-7220, Orel*

## THE BUILDING PROFESSIONAL VALUES OF STUDENTS IN MODERN UNIVERSITY EDUCATION

*Abstract.* Problem and Aim. In the modern sociocultural situation of the multicultural world, the problem of formation of professional values of students in modern university education is particularly relevant. The problem of the article is the consideration of the theory and practical approaches of the process of their formation at the university.

The purpose of the article is to consider the historical, pedagogical and value foundations of the university phenomenon, its missionary understanding. The subject of this article is the university's educational process. The object is peculiarities, opportunities and risks of the process of formation of professional values of students in modern university education.

*Methodology.* The methodological basis is the cultural approach considered in the context of substantive requirements of competence.

Results of a research. The author describes the positive and negative features, challenges and risks of digitalization in the educational process of the university, Ways to enhance interdisciplinary education in the organization of university education, and the issue of multicultural and ethnocultural education has been updated, The existence of a university in the context of globalization as an institution of Culture and a standard of cultural code of a person of a certain ethnocultural affiliation, Aspects of strengthening the value basis of university education within the framework of competence approach and standardization of higher education in Russia are argued.

The conclusion concludes that in the process of formation of professional values of students in modern university education it is necessary to take into account a complex of specific features (digitalization, interdisciplinary, multicultural).

*Keywords:* university, university education, values, professional values, digitalization, polylevel of culture, interdisciplinarity.

### References

1. Aldoshina, M. I., 2009. Formation of ethnoesthetic culture of students in the educational process of the university. Orel: OGU Publ., 43 p. (In Russ.)
2. Boguslavsky, M. V., 2015. Historical and pedagogical expertise of innovation in education: scientific foundations. Monograph. Moscow: ISRO RAO Publ., 118 p. (In Russ.)
3. Dudnik, E. Y., Frolova, O. S., 2016. Analysis of the formation of a noosphere society to a society of digital mobility. Information technologies in science and education. Monograph. Penza: PI Publ., pp. 113–126. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Yendovitsky, D. A., Diakova, T. A., 2016. Cultural potential of classical universities. Journal of the Voronezh State University. Series: Problems of higher education, no. 4, pp. 5–9. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Zapesotsky, A. S., 2008. University as a socio-pedagogical system. News RAO, no. 8, pp. 40–47. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Ivanova, S. V., 2015. Methodological problems of philosophy of education and didactics in the era of “change”. Journal of Moscow University. Series 29. Pedagogical education, no. 4, pp. 18–29. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Lebedeva, N. M., 1998. Introduction to Ethnic and Cross-Cultural Psychology. Moscow: Old Garden Publ., 316 p. (In Russ.)
8. Digital Education Manifest [online]. Available at: <http://manifest.Edutainme.ru> (accessed: 22.06.2019). (In Russ.)
9. Kuzminov, Y. I., Peskov, D. N., 2017. Discussion “What is the future of universities?”.

Education issues, no. 3, pp. 202–231. (In Russ., abstract in Eng.)

10. Neborsky, E. V., 2017. Development of open educational resources in the context of globalization. Values and meanings, no. 6 (52), pp. 50–59. (In Russ., abstract in Eng.)

11. Smakotina, N. L., 2017. Transformation of Education in the Context of Globalization: Opportunities and Risks. Values and Meanings, no. 6 (52), pp. 21–28. (In Russ., abstract in Eng.)

12. Pelikan, J., 1992. The idea of University (a Re-examination). New Haven; London, 238 p. (In Eng.)

*Submitted 13.12.2019*

**Калегина Юлия Владимировна**

*Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности, Южно-Уральский государственный университет, kalegina7474@mail.ru, ORCID 0000-0001-5606-5864, Челябинск*

**Кузьмина Надежда Николаевна**

*Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, Южно-Уральский государственный университет, naniku@mail.ru, ORCID 0000-0002-8978-8409, Челябинск*

## **СОДЕЙСТВИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ РЕСТАРТУ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ УНИВЕРСИТЕТА**

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема образовательно-профессионального рестарта пожилых людей. Средством решения проблемы авторами представлена система педагогического содействия образовательно-профессиональному рестарту пожилого человека. Апробация данной системы была проведена авторами на базе Южно-Уральского государственного университета (НИУ).

Цель: обосновать проектирование, реализацию модели педагогического содействия образовательно-профессиональному рестарту пожилых студентов, опираясь на предпосылки актуализации явления образования пожилых людей.

Методология. Методологическим основанием предлагаемой модели содействия авторы видят целостность системного и андрогогического подходов. Модель рассмотрена авторами как система педагогических мер, динамично меняющая свои функции в ходе развития.

Результаты исследования представлены как описание морфоструктуры модели, функций элементов модели и этапов ее развития. Модель рассматривается и как элемент метасистемы, состоящей из формального, неформального, информального образования взрослых. Статистические данные были получены в образовательном процессе в ходе реализации модели на программах магистратуры.

Заключение. В заключении статьи делается вывод о том, что реализация модели педагогического содействия образовательно-профессиональному рестарту пожилого студента осуществляется путем интеграции формального, неформального и информального видов образования через совокупность мер, влияющих на развитие личного ресурса студента.

*Ключевые слова:* пожилой человек, образовательно-профессиональный рестарт, педагогическое содействие, образование пожилого человека.

**Введение, постановка проблемы.**

В условиях увеличения пенсионного возраста, трансформации квалификационных структур регионов, масштабных реформ высшего, профессионального образования в стране, увеличения продолжительности активной профессиональной и социальной деятельности человека, изменений социального портрета старости обострилась необходимость разработки стройной концепции образовательного и профессионального рестарта пожилого человека.

Очевидно, что подобная проблема носит междисциплинарный характер, но существенная роль в ее решении может быть отведена университетам. Образовательный процесс университета как средство интеграции пожилого человека в активную социально-профессиональную деятельность обладает большим потенциалом: в нем удовлетворяются не только образовательно-профессиональные потребности пожилого человека, но и потребности в общении, во взаимодействии с молодым



социумом, в личностном развитии. Университет для пожилого человека, таким образом, является центром интеграции формального, неформального и информального образования.

Вместе с тем, ввиду новизны проблемы, еще не накопилось достаточного количества практических решений интеграции пожилого человека в образовательный процесс университета, не выявлены педагогические факторы, содействующие и препятствующие успешности решения данной проблемы, не построена модель образовательно-профессионального рестарта пожилых людей в образовательном процессе университета, адекватная современным социально-экономическим условиям.

**Цель исследования.** Теория образования взрослых указывает, что залогом успеха пожилых людей в образовании является гармонично выстроенная педагогическая технология педагогического содействия их образовательно-профессиональному рестарту [4; 8; 11]. Целью исследования авторы видят построение модели педагогического содействия образовательно-профессиональному рестарту пожилых людей в образовательном процессе университета. Эта модель представляется средством решения проблемы повышения эффективности образовательно-профессионального рестарта пожилых людей. Модель, предложенная авторами статьи, строится на результатах изучения теоретико-методологических оснований образования взрослых и, как система, включает описание своих системных компонентов: цели и содержания, форм, этапов и результатов деятельности педагога по содействию в образовательном процессе образовательно-профессиональному рестарту (далее ОПР) пожилых людей.

**Обзор научной литературы по проблеме.** Изучение предпосылок моделирования педагогического содействия ОПР пожилых людей позволило сделать следующие выводы.

Социально-гуманитарная наука долгое время накапливала базу для осмысления

предпосылок образования пожилого человека, содействующего развитию его личности, активного продолжения им профессиональной деятельности, смены вида профессиональной деятельности (профессионального рестарта). Аналитический обзор междисциплинарных научных изысканий [1; 4; 9] показал, что идеи использования образовательно-профессионального ресурса пожилых сотрудников осуществляют переход из экономики и менеджмента в педагогику, а исследователи не прекращают поиск путей его развития. Интеграция социальных и гуманитарных наук является условием реализации идеи представления пожилого человека как активного участника социально-профессиональной жизни социума, актора своего образовательно-профессионального маршрута, неотъемлемой части квалификационной структуры региона и страны, а образовательного процесса университета – как средства ОПР пожилого человека, усиления его значимости в интегративном социально-экономическом ресурсе государства. В современных научно-педагогических публикациях исследователей прослеживается тенденция рассмотрения образовательного процесса университета как средства, с помощью которого человеческий ресурс страны развивается экологичным для человека образом, а личный ресурс пожилого человека является органичной частью целостности человеческого ресурса страны [2; 3; 5].

**Методология и методы исследования.** Основы педагогической теории в развитии пожилого человека средствами основного и дополнительного образования достаточно подробно отразили отечественные и зарубежные изыскатели [7; 10; 11; 12]. Этими исследователями разработан понятийный и методологический аппарат теории образования взрослых, разработана логика педагогического проектирования образовательного маршрута студента. Методологическим основанием реализации этой идеи представляется хорошо разрабо-

таннный в отечественной и зарубежной теориях образования андрагогический подход.

Задача образования пожилого человека для отечественных университетов является новой, поскольку долгое время получение высшего образования оставалось прерогативой людей молодых. В педагогической практике закрепились разнообразные пути личностного и профессионального развития человека. Повышение квалификации, методическая работа, самообразование и исследовательская деятельность рассмотрены в них как пути развития личности сотрудника [5; 6; 10].

Анализ практики образовательного рестарта человека показал, что отечественные вузы в организации этой деятельности опираются на системный подход [9; 10]. Это позволяет учитывать и удовлетворять образовательные потребности взрослого человека, возникшие у него в его жизнедеятельности, учитывать потребности функционирования вуза, усилить функцию управления участниками образовательных отношений в образовательном процессе. Вместе с тем уровень развития у пожилых людей их новых профессиональных компетенций предстает сопутствующим результатом такого образования, а ОПР, его варианты и учебно-педагогические факторы вообще не рассматриваются. Исследователями практики выявлены и причины нежелания пожилых людей обращаться к образовательной организации (университету) с целью своего образовательного рестарта [9; 12]. К таким причинам отнесены в том числе психолого-педагогические составляющие образования: слабая мотивация и боязнь пожилого человека лично взаимодействовать с молодым, непрерывно меняющимся технологическим социумом, страх неуспешности, дезориентация в новом формате учебно-педагогического взаимодействия, устойчивый опыт организации образовательной деятельности, неадаптивный к современным требованиям.

В настоящее время на этапе осмысления

и разработки стройной концепции находятся организационные модели интеграции пожилого человека в образовательный процесс университета. Факультеты третьего возраста, представленные в теории образования взрослых и уже получившие успешную апробацию в практике являются лишь одним из возможных организационных форм учебно-педагогического взаимодействия, направленным преимущественно на социальную, а не профессиональную образовательную деятельность, большая часть их используется в рамках инновационных технологий социальной защиты. Вне фокуса внимания исследователей остались вопросы оптимальной интеграции пожилого человека в образовательный процесс университета в рамках обычной студенческой группы, вопросы связанные с возрастной дистанцией между пожилым студентом и педагогом, аспекты педагогического содействия в выборе перспективного направления будущей (новой) профессиональной деятельности пожилого человека, экономически привлекательном и университету, и пожилому студенту, и его работодателю.

Изучение состояния проблемы в ЮУрГУ привело нас к выводу о слабой обеспеченности педагогов практическими, методическими ориентирами в признании в основном образовательном процессе университета результатов неформального и информального образования (например, опыта профессиональной деятельности) пожилого человека.

Для более полной картины практики взаимодействия педагогов и пожилых студентов в ЮУрГУ нами был изучен состав студенческих групп образовательных программ магистратуры в ЮУрГУ в связи с участием пожилых людей (старше 50 лет) в образовательном процессе университета в роли студентов (данные представлены на диаграммах) (рис. 1 и 2). При этом в исследовании учтены и очная, и заочная формы обучения, технические и социально-экономические направления подготовки.

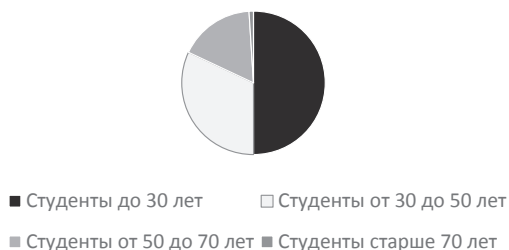


Рис. 1. Возрастное распределение студентов магистратуры

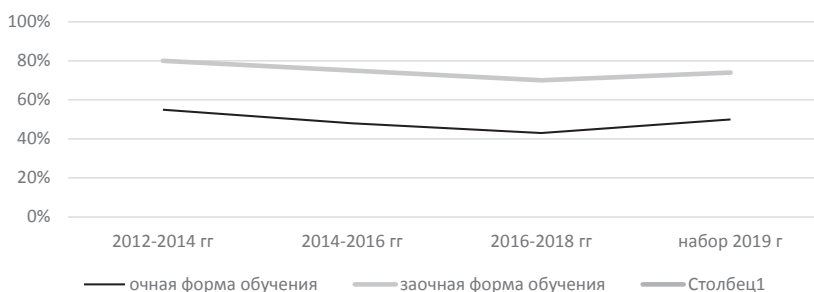


Рис. 2. Динамика количества пожилых студентов в студенческих группах магистратуры с 2012 до 2019 г.

Очевидно, что с момента массового открытия магистерских программ процент участия в них пожилых людей стабильно высокий; и после небольшого падения в 2016 году, связанного с тем, что произошел массовый выпуск университетами молодых бакалавров, пожелавших продолжить учебу в магистратуре, с 2018 года он снова растет. Беседы с пожилыми респондентами выявили причины их участия в ОПР (в порядке убывания частоты упоминания):

1) желание дальше продолжать профессиональную деятельность, требования к которой изменились;

2) желание изменить сферу профессиональной деятельности, получить новую профессию;

3) желание разнообразить свою социальную жизнь, удовлетворить вновь появившиеся образовательные потребности;

4) желание оставаться активным участником жизни молодого социума;

5) страх отставания и старения.

В ходе беседы были опрошены все студенты старше 50 лет, всего 210 человек (набор 2018–2019 гг.). В выборке состояли: мужчин – 120, женщин – 90 человек. Все респонденты высказали мнение о необходимости дополнительного педагогического содействия им в интеграции в образовательный процесс университета.

**Результаты исследования, обсуждение.** Модель педагогического содействия ОПР представима как система целевого, содержательного, организационного и результатного компонентов, которую целесообразно исследовать средствами системного анализа (рис. 3).

*Целевой компонент* системы педагогического содействия ОПР пожилому студенту предполагает деятельность каждого педагога по тщательному исследованию уровня развитости личного ресурса студента в связи с перспективой его даль-

нейшей деятельности в социально-профессиональном контексте и возможностей дисциплины оптимизировать развитие этого ресурса.

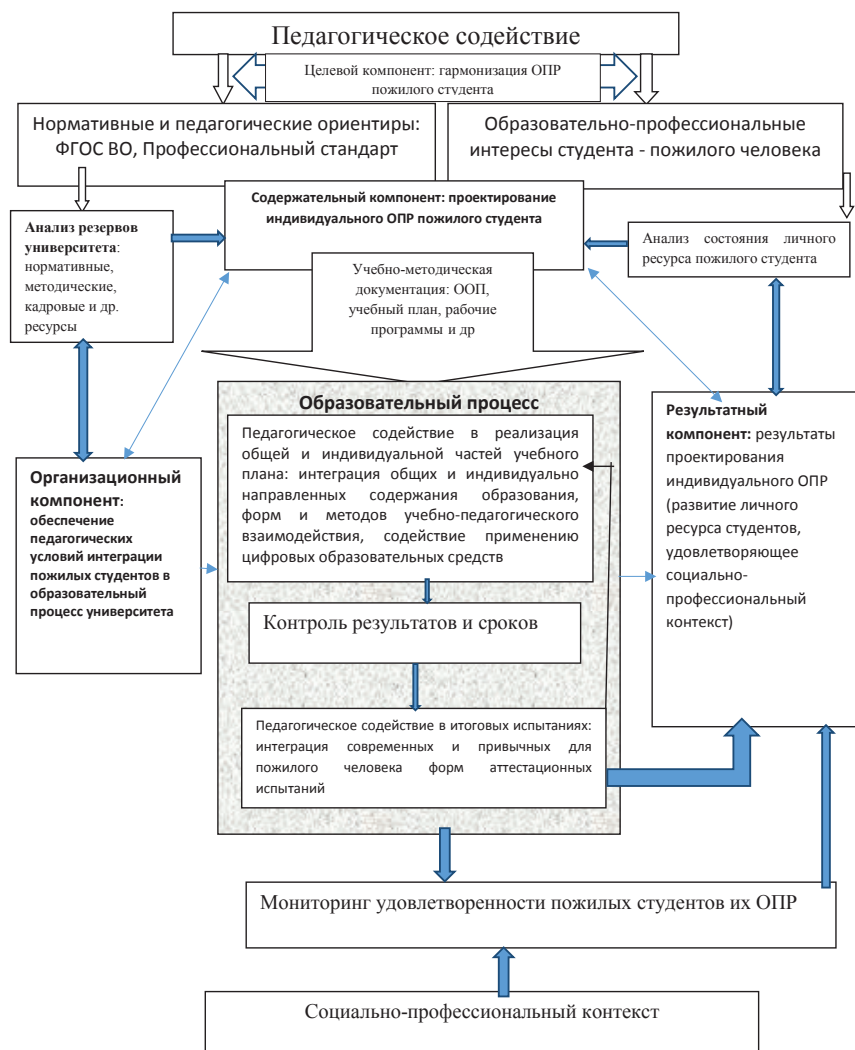


Рис. 3. Модель педагогического содействия ОНР пожилого человека

Содержательный компонент модели представим аспектами педагогической деятельности, направленными на содействие пожилому студенту в его ОНР. Содержательным ядром содействия становится помощь педагога пожилому человеку в совмещении формального, неформального, информального образования, транс-

фессия и специализация имеющихся у пожилых людей компетенций, связанных с развитием новых методов производства, с новыми форматами общения с социумом, с усложнением трудовых функций в сфере их деятельности, а также в новых для них сферах. Содержательными мерами педагогического содействия являются:

- выявление актуальных компетенций сотрудников региональных предприятий (работающих в сфере его научно-педагогических интересов);

- разработка программ развития новых профессиональных компетенций для слушателя пожилого возраста;

- разработка индивидуального образовательного маршрута по освоению новых профессиональных компетенций для людей пожилого возраста; формирование компетенций, аттестация уровня сформированности компетенции и проведение процедуры ее признания;

- обеспечение свободного доступа к актуальным методическим материалам;

- педагогическая навигационная помощь пожилому студенту в новой области деятельности.

*Организационный компонент* модели педагогического содействия описывает педагогические условия интеграции пожилого человека в образовательный процесс университета, органичную для пожилого студента реализацию интегрированного общего и индивидуального учебных планов ОНР.

Первое условие включают в себя процессы изучения и организации применения объектов трудовых функций (компетенций), необходимых пожилому человеку с учетом имеющегося у него опыта. Компетенции вместе с программами их развития и аттестации структурно выстраиваются в справочных, нормативно-поисковых системах. Это позволяет педагогам совместно со студентами искать нужную для каждого студента компетенцию и способы ее развития совместно, но без обращения к тем людям, кто эти описания создал.

Вторым педагогическим условием является организация педагогом коммуникаций студентов с представителями работодателей, разработавшими новые профессиональные компетенции.

*Результатный компонент* описывает

процедуры контроля и результаты педагогического содействия ОНР. Педагогическое содействие ОНР предполагает организацию контроля педагога и студента за корректностью реализации совместно спроектированного учебного плана ОНР. Объектами контроля являются: компетентность преподавателей, привлеченных к реализации программы; интеграция образования, науки и производства в содержании учебного материала, интеграция педагогического опыта и личного, социально-профессионального опыта студентов, актуальность и оригинальность материально-технического, информационно-методического и иного обеспечения ОНР, объективность аттестации и др.

Критериями качества педагогического содействия ОНР следует определить удовлетворенность пожилого студента ОНР, динамику развитости личного ресурса пожилого человека.

**Заключение.** Подводя итоги описанию решения проблемы содействия ОНР пожилых людей средством педагогического содействия следует отметить, что педагогическое содействие ОНР пожилых людей может быть представлено как полноценное содержание педагогической деятельности преподавателя университета. Направлено такое содействие, прежде всего, должно быть на поддержку стремления пожилого человека к его дальнейшему развитию как в социальной, так и в профессиональной сфере. Стоит еще раз упомянуть, что описанная модель педагогического содействия ОНР пожилых людей становится в своей реализации более успешной в случае интеграции усилий студентов и педагогов, интеграции различных форм образования, паритета социальной и специальной (профессиональной) составляющих. В этом случае она может быть полезным методическим пособием в создании педагогами индивидуальных моделей ОНР пожилого студента.

**Библиографический список**

1. *Алимова Л. Ш.* Подходы к анализу личного потенциала в постиндустриальной экономике // Вестник СГСЭУ. – 2009. – № 5 (29). – С. 9–13.
2. *Арашин С. Н., Арашина А. С.* Проблема образования пожилых людей // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 36. – С. 101–105.
3. *Батракова Л. Г.* Взаимодействие рынка образовательных услуг и рынка труда в условиях финансового кризиса // Социальное партнерство в образовательной сфере: опыт, проблемы и перспективы развития: сб. докл. и тез. участн. 7-й междунар. науч.-практ. конф. – Книга первая. – Ярославль: ЯФАТиСО, 2010. – С. 39–45.
4. *Бодалев А. А.* Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. – М.: Флинта: Наука, 1998. – 168 с.
5. *Вербицкий А. А.* Психолого-педагогические основы образования взрослых: контекстный подход // Новые знания. – 2001. – № 4. – С. 15–19.
6. *Законодательство* в сфере образования взрослых: проблемы и перспективы развития: материалы научно-практического семинара, 14 дек. 2001. – СПб.: ИОВ РАО, 2002. – 52 с.
7. *Калегина Ю. В.* Личный ресурс студента и его измерение // Евразийское Научное Объединение. – 2017. – Т. 2, № 4 (26). – С. 166–169.
8. *Козлов А. А.* Управление трудовыми ресурсами предприятия в условиях трансформации экономики. – Брест: БрГУ, 2000. – 256 с.
9. *Кошарная Г. Б., Щанина Е. В.* Особенности обучения пожилых // Интеграция образования. – 2013. – № 4. – С. 57–61.
10. *Кузьмина Н. Н.* Педагогические средства развития готовности студентов к деловому общению // Наука ЮУрГУ: материалы 67-й научной конференции. Секции социально-гуманитарных наук. – Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2015. – С. 1103–1107.
11. *Сухорукова Н.* Последипломное профессиональное образование (социологическое исследование) // Высшее образование в России. – 2005. – № 8. – С. 31–36.
12. *Zhao K., Biesta G.* The moral dimension of lifelong learning: Giddens, Taylor, and the «Reflexive project of the self» School of Education, University of Stirling. – Beijing: Peking University, 2012. – Vol. 6, № 4. – P. 332–350.

*Поступила в редакцию 11.12.2019*

***Kalegina Yulia Vladimirovna***

*Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Life Safety Department, South Ural State University, kalegina7474@mail.ru, ORCID 0000-0001-5606-5864, Chelyabinsk*

***Kuzmina Nadezhda Nikolaevna***

*Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Foreign Languages Department, South Ural State University, kuzminann@susu.ru, ORCID 0000-0002-8978-8409, Chelyabinsk*

**ASSISTANCE IN THE EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL RESTART OF THE ELDERLY PEOPLE IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE UNIVERSITY**

*Abstract.* The article considers the problem of the educational and professional restart of the elderly people. The authors present a system of pedagogical assistance to the educational and professional restart of an elderly person as the means of solving the problem. The testing of this system was carried out by the authors on the basis of the South Ural State University (NRU).

*Purpose:* to justify the design, implementation of the model of pedagogical assistance to the educational and professional restart of the elderly students, based on the prerequisites for updating the phenomenon of older people education.

**Methodology.** The methodological basis of the proposed model of assistance is the integrity of the system and androgogic approaches. The model is considered by the authors as a system of pedagogical measures that dynamically changes its functions during development.

The results of the study are presented as a description of the morphostructure of the model, the functions of the model elements and the stages of its development. The model is also considered as an element of the metasystem consisting of formal, informal and everyday adult education. Statistical data were obtained in the educational process during the implementation of the model on the master's programs.

**Conclusion.** The article concludes that the model of pedagogical assistance for the educational and professional restart of an elderly student is implemented through the integration of formal, informal and everyday education through a combination of measures affecting the development of a student's personal resource.

*Keywords:* an elderly person, educational and professional restart, pedagogical assistance, elderly person education

### References

1. Alimova, L. Sh., 2009. Approaches to the analysis of personal potential in the post-industrial economy. *Bulletin of SSESU*, 5 (29), pp. 9–13. (In Russ.)
2. Arashin, S. N., Arashina, A. S., 2015. The problem of education of the elderly. *Scientific and methodological electronic journal "Concept"*, 36, p. 101–105. (In Russ.)
3. Batrakova, L. G., 2010. The interaction of the educational services market and the labor market in the context of the financial crisis. 7th Int. scientific-practical conf. "Social partnership in the educational sphere: experience, problems and development prospects". Book one. Yaroslavl: NF AT and SO, pp. 39–45. (In Russ.)
4. Bodalev, A. A., 1998. The pinnacle of adult development: characteristics and conditions of achievement. Moscow: Flint: Nauka Publ., 168 p. (In Russ.)
5. Verbitsky, A. A., 2001. Psychological and pedagogical foundations of adult education: a contextual approach: Art.2. *New knowledge*, 4, pp. 15–19. (In Russ.)
6. Legislation in the field of adult education: problems and development prospects: Materials of a scientific and practical seminar, December 14. 2001. St. Petersburg: IOV RAO Publ., 2002. 52 p. (In Russ.)
7. Kalgina, Yu. V., 2017. Student's personal resource and its measurement. *Eurasian Scientific Association*, vol. 2, no. 4 (26), pp. 166–169. (In Russ.)
8. Kozlov, A. A., 2000. Manpower management in the transformation of the economy. Brest, 256 p. (In Russ.)
9. Kosharnaya, G. B., Schanina, E. V., 2013. Features of the elderly education. *Integration of education*, 4, pp. 57–61. (In Russ.)
10. Kuzmina, N. N., Kuzmin, M. G., 2015. Pedagogical means of developing students' readiness for business communication. *Science of SUSU: materials of the 67th scientific conference. Section of the social sciences and humanities*. Chelyabinsk: Publishing Center of SUSU, pp. 1103–1107. (In Russ.)
11. Sukhorukova, N., Filatov, S., 2005. Post-graduate professional education (social study). *Higher education in Russia*, 8, pp. 31–36. (In Russ.)
12. Zhao, K., Biesta, G., 2012. The moral dimension of lifelong learning: Giddens, Taylor, and the «Reflexive project of the self» School of Education, University of Stirling. Beijing: Peking University, vol. 62, no. 4, p. 332–350

*Submitted 11.12.2019*

*Кирилловых Александра Александровна*

*Преподаватель кафедры иностранных языков и методики обучения иностранным языкам, Вятский государственный университет, a.bezdenezhnyx@mail.ru, ORCID 0000-0002-3066-5316, Киров*

## ПРОЦЕСС ПРИДАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

*Аннотация.* Введение. В статье актуализируется проблема соотношения содержания иноязычного образования в нелингвистическом вузе со спецификой будущей профессии обучающихся, точнее трансформации цели-результата этого процесса при придании ему профессиональной направленности.

Цель статьи – представить этапы приобретения иноязычной коммуникативной компетенцией предметно-профессионального характера, ее преобразования тем самым в профессионально ориентированную иноязычную коммуникативную компетенцию, выступающую в качестве цели-результата иноязычного образования по нелингвистическим направлениям подготовки.

Методология и методы исследования. Исследование проводится с позиций компетентностного подхода с использованием таких методов, как анализ, обобщение и моделирование. На первом этапе уточняется минимальный структурный состав иноязычной коммуникативной компетенции при реализации иноязычного образования в высшей школе. Применительно к нелингвистическому вузу в ее состав входят языковая, речевая, межкультурная и метакогнитивная субкомпетенции. На втором этапе с помощью критерия профессиональной направленности и таких его параметров, как личностная и профессиональная ориентация на специалиста определенного направления подготовки и метапредметная интеграция иноязычного образования, определено содержание компетенции и ее субкомпетенций в совокупности профессионально ориентированного социального опыта.

Результаты исследования. Результатом исследования стала модель процесса придания иноязычной коммуникативной компетенции профессиональной направленности и ее преобразования в профессионально ориентированную иноязычную коммуникативную компетенцию.

Заключение. В заключении подчеркивается значимость изложенного для создания специализированных курсов иноязычной подготовки студентов-нефилологов.

*Ключевые слова:* иноязычная коммуникативная компетенция, критерий профессиональной направленности, структура и содержание профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции, профессионально ориентированный социальный опыт, нелингвистический вуз.

**Введение, постановка проблемы.** Одним из значимых требований, предъявляемых сегодня к специалисту высокого уровня, является владение иностранным языком как способность реализовать свой профессиональный потенциал на международном уровне. Это обуславливает повышенный интерес к иноязычному образованию, в особенности в нелингвистическом вузе, где приоритетным становится язы-

ориентация языковой подготовки на профессиональную деятельность будущего специалиста [3].

Отсюда возникает необходимость придания иноязычной коммуникативной компетенции (далее ИКК), традиционно считающейся «целью-результатом» иноязычной подготовки [4], предметно-профессионального характера с тем, чтобы она смогла впоследствии стать профес-



сионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенцией (далее ПОИКК).

Эта необходимость определила *цель статьи* – рассмотрение процесса придания ИКК предметно-профессионального характера, т. е. ее преобразования в ПОИКК.

**Обзор научной литературы по проблеме.** Анализ работ по проблеме за последние десятилетия (Н. П. Бельтюкова, Д. Веселинов, И. В. Зайцева, Е. П. Кобелева, М. И. Ключева, Г. А. Кручинина, Д. Л. Матухин, Л. Ю. Минакова, Е. Б. Михайлова, О. А. Обдалова, С. Н. Озерская, О. А. Сенчикова, Л. А. Собинова, Н. Д. Усвят и др.) показал, что зачастую предметно-профессиональный характер придается компетенции за счет выделения в ее структуре или в содержании одной/двух ее составляющих отдельного предметного/профессионального компонента. Все это приводит к тому, что иноязычная подготовка в лингвистическом вузе сводится преимущественно к отработке языкового и речевого материала профессиональной тематики [8]. В то же время совершенно ясно, чтобы обеспечить способность и готовность обучающихся осуществлять иноязычное общение в сфере профессиональных коммуникаций, профессиональная ориентация должна пронизывать все содержание компетенции и ее составляющих.

**Методология и методы исследования.** В основу исследования легли положения компетентностного подхода к иноязычному образованию, представленные в работах таких авторов, как И. В. Алешанова, С. В. Беспалова, Е. М. Верещагин, В. В. Воробьев, М. Н. Вятютнев, Н. Д. Гальскова, И. А. Евстигнеева, Д. И. Изаренков, В. Г. Костомаров, Р. П. Мильруд, А. В. Павлова, В. В. Сафонова, Е. Н. Соловова, П. В. Сысоев, Е. В. Тихомирова, С. Ю. Тюрина, Н. А. Фролова, А. Н. Щукин, L. F. Bachman, R. T. Bell, M. Вугам,

M. Canale, D. Hymes, J. C. McCroskey, J. A. Van Ek и др.

**Результаты исследования, обсуждение.** Анализ работ указанных выше авторов выявил неоднозначность в определении структурного состава ИКК. Поэтому *первым этапом* в придании ИКК предметно-профессионального характера стало *уточнение ее компонентного состава для лингвистического вуза*. При этом мы исходили из того, что большинство из вышеперечисленных авторов выделяют в структуре ИКК такие компоненты, как лингвистическая/языковая, речевая/социолингвистическая, социокультурная и стратегическая субкомпетенции. Это говорит о том, что указанные субкомпетенции представляют собой ядро ИКК.

Кроме того, актуальные условия иноязычной подготовки в лингвистическом вузе (недостаточный уровень владения языком, включение дисциплины в учебный план на младших курсах, сокращение сетки часов на преподавание иностранного языка и т. д.) не позволяют существенно расширить набор субкомпетенций в составе ИКК [6]. Ввиду этого целесообразно взять за основу школьное представление структуры ИКК, включающей *речевую, языковую, социокультурную, компенсаторную и учебно-познавательную* субкомпетенции [1].

В то же время, поскольку для обучающихся вуза характерны большая самостоятельность и инициативность, то возникает возможность объединить содержание стратегической и учебно-познавательной субкомпетенций и назвать такую субкомпетенцию «*метакогнитивной*» [10]. В таком случае *метакогнитивная компетенция* может рассматриваться как *способность к самостоятельной познавательной деятельности за счет определения обучающимися стоящих перед ними учебно-профессиональных и профессиональных задач, планирования и выработки соответствующих стратегий и тактик их решения исходя из*

*своего уровня владения иностранным языком, а также адекватной оценки полученного результата.*

Отметим также, что школьная трактовка социокультурной компетенции не совсем точно отражает специфику современного иноязычного образования, поскольку в ней упускается из виду диалог культур. Поэтому вслед за С. С. Куклиной мы считаем целесообразным говорить о межкультурной субкомпетенции, которая является результатом развития у обучающихся не только умений выделять общие и специфические черты различных культур, но и умения «представлять свою страну, ее культуру в условиях иноязычного межкультурного общения» [7, с. 19].

Таким образом, в условиях профессионально ориентированного иноязычного образования структура ИКК может быть представлена совокупностью *языковой, речевой, межкультурной и метакогнитивной* субкомпетенций.

*Вторым этапом* является придание каждому из структурных компонентов ИКК предметно-профессионального характера. Для этого воспользуемся критерием *профессиональной направленности*, определяющим специфику иноязычного образования в лингвистическом вузе, предварительно уточнив параметры этого критерия.

Как известно, профессионально ориентированное иноязычное образование должно сочетать в себе формирование профессиональных компетенций с личностным и личностно-профессиональным развитием обучающегося, т. е. обеспечивать триединство личностных, метапредметных и предметных результатов, одновременно способствуя формированию не только профессиональных, но и универсальных, и общепрофессиональных компетенций [9].

В связи с этим параметрами критерия профессиональной направленности выступают:

– *личностная ориентация на специ-*

*алиста определенного направления подготовки*, что подразумевает учет профессиональных склонностей, мотивов, интересов, идеалов, ценностных установок в профессии, понимание и принятие обучающимися специфики будущей профессии, определенное профессиональное мировоззрение, акцентирование различных профессиональных картин мира, своей социальной роли в профессиональном пространстве и т. д.;

– *профессиональная ориентация на специалиста определенного направления подготовки*, выраженная в получении профессионально значимой информации и продукте ее переработки, анализа и обобщения; способах организации/самоорганизации, реализации и управления/самоуправления учебно-профессиональной и профессиональной видами деятельности; особенностях межличностного и межкультурного взаимодействия в сотрудничественной деятельности при реализации профессионально ориентированного иноязычного общения и в деловой коммуникации; творческой активности личности, проявляющейся в стремлении к новизне, раскрытию своего профессионального потенциала, созданию уникального продукта, нестандартному решению задач и пр.;

– *метапредметная интеграция иноязычного образования*, обеспечение которой возможно за счет актуализации междисциплинарных знаний в иноязычной подготовке, овладения обучающимися способами научно-исследовательской, проектной, организационно-управленческой деятельностями и т. д.

Очевидно, что выделенные параметры должны находить свое отражение в содержании компетенции и субкомпетенций, входящих в ее структуру. Вследствие этого уточним содержательный состав ИКК. Разделяя точку зрения таких авторов, как В. В. Краевский, М. Н. Скаткин, А. В. Хуторской и других, определим в качестве предметного содержания компетенции социальный опыт в составе опыта: а) по-

знавательной деятельности; б) репродуктивной деятельности; в) творческой деятельности; г) эмоционально-ценностных отношений [5].

Воспользовавшись указанными параметрами, покажем, как изменится содержание компонентов ИКК при придании социальному опыту профессиональной направленности.

Профессиональная направленность опыта познавательной деятельности представляет собой:

– *уровень личностных результатов*: совокупность знаний о возможностях профессиональной самореализации и саморазвития посредством иностранного языка;

– *уровень метапредметных результатов*: знание социальных ролей, отношений в условиях профессионального общения; знание способов организации, планирования и регулирования учебно-профессиональной и профессиональной деятельности/взаимодействия; знание способов получения, переработки и хранения информации по профессиональной тематике;

– *уровень предметных результатов*: знание системы изучаемого языка, необходимой для осуществления общения в профессиональной сфере, профессиональной терминологии; знание норм речевого и неречевого поведения в условиях профессиональной коммуникации; знание основного предметного содержания избранной профессии.

Профессиональная направленность опыта репродуктивной деятельности означает:

– *уровень личностных результатов*: владение способами самообразования, самовоспитания и самосовершенствования в профессиональной сфере через иностранный язык;

– *уровень метапредметных результатов*: владение способами организации, реализации и управления учебно-познавательной и профессиональной деятельностью; владение способами работы с профессиональной личностно значимой

информацией; владение способами сотруди́ческой деятельности в профессионально ориентированном иноязычном образовании;

– *уровень предметных результатов*: способность преобразовывать полученную профессионально и лично значимую информацию в ходе репродуктивной деятельности; способность адекватно выстраивать свое речевое и неречевое поведение в соответствии с ситуацией профессионально ориентированного общения.

Профессиональная направленность опыта творческой деятельности характеризуется:

– *уровень личностных результатов*: способностью к осознанию собственной идентичности в поликультурном профессиональном пространстве; способностью к самостоятельному видению новой профессионально и лично значимой проблемы;

– *уровень метапредметных результатов*: способностью к творческому сотрудничеству в учебно-профессиональной и профессиональной деятельности; способностью к переносу ранее полученных профессионально ориентированных знаний и умений в новую ситуацию;

– *уровень предметных результатов*: владением иностранным языком как инструментом профессионально ориентированного общения; способностью решать нестандартные проблемы и задачи, создавать новый продукт.

Профессиональная направленность эмоционально-ценностных отношений проявляется во всех составляющих социального опыта и заключается в стимулировании всестороннего развития личности, придании процессу иноязычного образования личностной и профессиональной значимости, формировании устойчивого положительного эмоционально-ценностного отношения к нему, в поддержании достаточного уровня мотивации в иноязычной и профессиональной подготовке и стимулировании познавательной активности

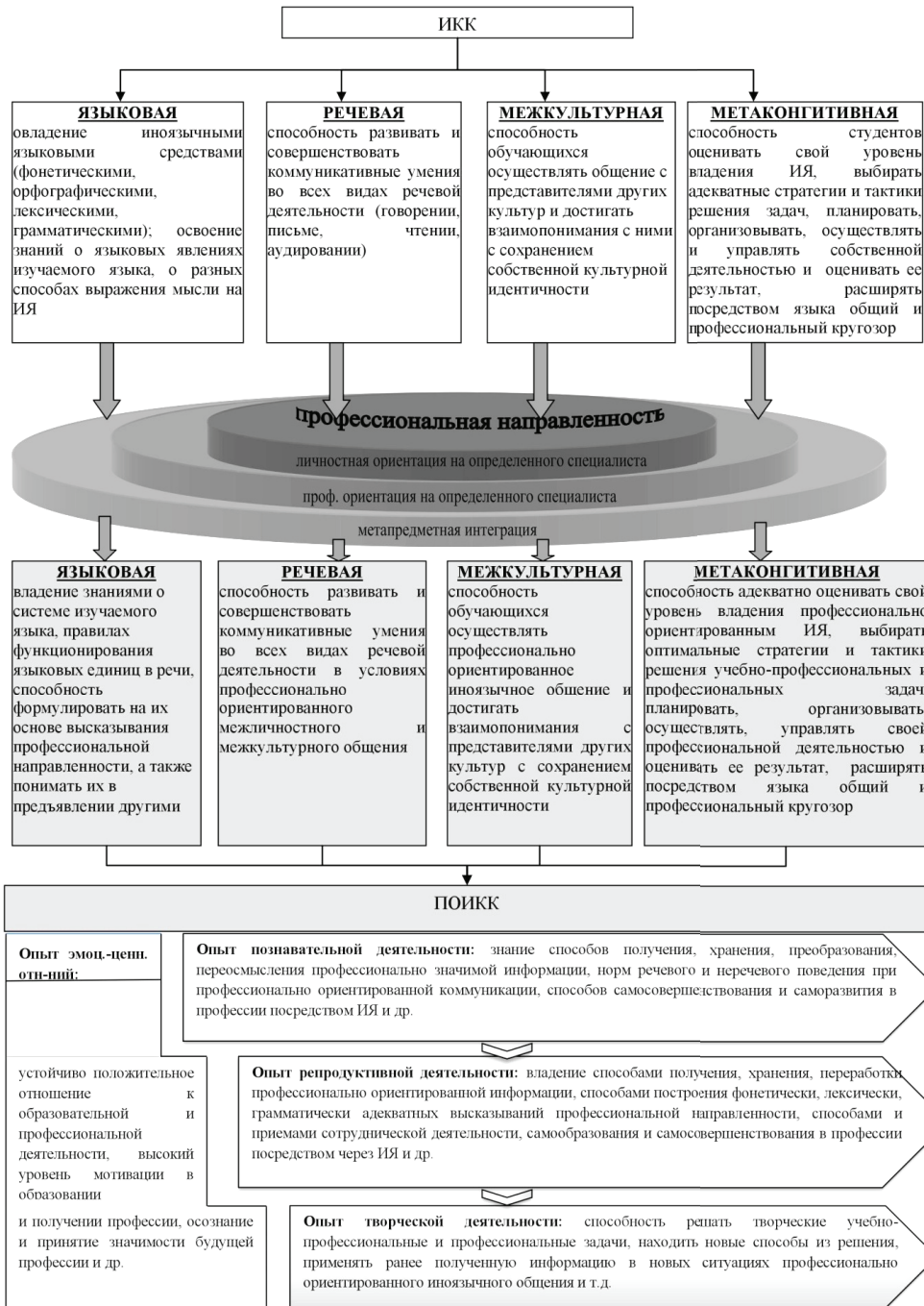


Рис. 1. Модель придания иноязычной коммуникативной компетенции профессиональной направленности

студентов.

Все это представлено в модели придания ИКК профессиональной направленности (рис. 1) и учтено в определении ПОИКК.

Она представляет собой *лично мотивированную, долговременную готовность и способность обучающихся приобретать новый профессионально значимый социальный опыт и актуализировать его в условиях профессионально ориентированного общения, а также использовать приобретенный опыт для профессионального и личностного становления в течение*

*всего образовательного процесса и последующего самообразования, саморазвития и самовоспитания в ходе осуществления профессиональной деятельности* [2].

**Заключение.** Представленный структурно-содержательный состав ПОИКК как цели-результата иноязычного образования в нелингвистическом вузе поможет разработать курс языковой подготовки для конкретного направления подготовки, способный обеспечить эффективное включение обучающихся в международное образовательное и профессиональное пространство.

### Библиографический список

1. Ариян М. А., Шамов А. Н. Основы общей методики преподавания иностранных языков: теоретические и практические аспекты: учебное пособие. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2017. – 219 с.
2. Безденежных А. А. Уровни сформированности профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции // Иностранные языки в современном мире: сборник материалов XI Международной научно-практической конференции / под ред. Д. Р. Сабировой, А. В. Фахрутдиновой. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2018. – С. 265–271.
3. Воевода Е. В. Теория и методика профессиональной языковой подготовки специалистов-международников в России: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2011. – 39 с.
4. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновации в школе. – 2009. – № 2. – С. 7–14.
5. Краевский В. В. Содержание образования: вперед к прошлому. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 112 с.
6. Крупченко А. К., Кузнецов А. Н. Основы профессиональной лингводидактики: монография. – М.: АПКИППРО, 2015. – 232 с.
7. Кужлина С. С. Сотруднические технологии для формирования иноязычной коммуникативной компетенции в общеобразовательной школе: организационный аспект. – Киров: Радуга-Пресс, 2017. – 158 с.
8. Образцов П. И., Иванова О. Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов. – Орел: ОГУ, 2005. – 114 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлениям бакалавриата [Электронный ресурс]. – URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4> (дата обращения: 21.09.2019).
10. Шнайдер В. Развитие метакогнитивных компетенций // К теории мышления. Строительные блоки для концептуальной канвы / под ред. Б. М. Глатцедера, В. Гоела, А. фон Мюллера. – Берлин: Шпрингер, 2010. – 380 с.

*Поступила в редакцию 12.12.2019*

*Kirillovykh Alexandra Alexandrovna*

*Teacher of the Department of Foreign languages and Methods of Teaching Foreign Languages Vyatka State University, a.bezdenezhnykh@mail.ru, ORCID 0000-0002-3066-5316, Kirov*

## THE PROCESS OF IMPARTING PROFESSIONAL ORIENTATION TO THE FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE

*Abstract.* Introduction. The article actualizes the problem of correlating the content of a foreign language education at non-linguistic universities with the professional specifics, more precisely, the transformation of the result of this process when giving it a professional orientation.

The purpose of the article is to present the stages of imparting subject-professional nature to the foreign language communicative competence at non-linguistic universities, thereby transforming it into a professionally oriented communicative competence.

*Methodology and research Methods.* The study is conducted from the position of a competence-based approach using methods such as analysis, synthesizing and modeling. On the first stage, the structure of the competence is specified as a combination of language, speech, intercultural and metacognitive subcompetences. The second stage is the definition of the content of the competence as professionally oriented social experience. To clarify it, the criterion of professional orientation is used in the totality of its parameters, such as personal and professional orientation to a specialist in a particular field of study and the metasubject integration of foreign language education.

The results of the study. As a result the model of imparting professional orientation to the foreign language communicative competence and its transformation into a professionally oriented communicative competence is presented.

*Conclusion.* In conclusion the importance of the abovementioned for the creation of specialized courses of foreign language education at non-linguistic universities is emphasized.

*Keywords:* foreign language communicative competence, criterion of professional orientation, structure and content of professionally oriented communicative competence, professionally oriented social experience, non-linguistic university.

### References

1. Aryan, M. A., Shamov, A. N., 2017. Fundamentals of general methods of teaching foreign languages: theoretical and practical aspects. Moscow: FLINTA Publ.: Science Publ., 219 p. (In Russ.)
2. Bezdenezhnykh, A. A., 2018. Levels of formation of professionally oriented communicative competence. Kazan: Kazan University Press Publ., pp. 265–271. (In Russ.)
3. Voevoda, E. V., 2011. Theory and Methodology of Professional Language Training Specialists in International Relations in Russia. Moscow, 39 p. (In Russ.)
4. Zimnyaya, I. A., 2009. Key competencies – a new paradigm of the result of education. Experiment and innovation in school, no. 2, pp. 7–14. (In Russ.)
5. Kraevsky, V. V., 2001. Education content: forward to the past. Moscow: Pedagogical Society of Russia Publ., 112 p. (In Russ.)
6. Krupchenko, A. K., Kuznetsov, A. N., 2015. Fundamentals of professional linguodidactics. Moscow: APKiPRO Publ., 232 p. (In Russ.)
7. Kuklina, S. S., 2017. Collaborative technologies for the formation of communicative competence in secondary school: organizational aspect. Kirov: Raduga-Press Publ., 158 p. (In Russ.)
8. Obratsov, P. I., Ivanova, O. Yu., 2005. Professionally-oriented teaching of a foreign language at non-linguistic faculties of universities. Orel: OSU Publ., 114 p. (In Russ.)
9. Federal State Educational Standard of Higher Education in the areas of undergraduate [online]. Available at: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4> (accessed: 21.09.2019). (In Russ.)
10. Schneider, W., 2010. The Development of Metacognitive Competences. In Towards a theory of thinking. Building blocks for a conceptual framework. Berlin: Springer Publ., 380 p. (In Eng.)

*Submitted 12.12.2019*

DOI 10.15293/1813-4718.2001.11

УДК 371:351.851

**Шишов Алексей Геннадьевич**

*Преподаватель кафедры управления повседневной деятельностью, Новосибирский военный институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, shirshov.74@inbox.ru, ORCID 0000-0002-1187-9917, Новосибирск*

**Дахин Александр Николаевич**

*Доктор педагогических наук, профессор, доцент, Новосибирский государственный педагогический университет, dakhin@mail.ru, ORCID 0000-0001-6229-3169, Новосибирск*

**Нежелской Андрей Николаевич**

*Старший преподаватель кафедры управления повседневной деятельностью, Новосибирский военный институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, negelskoy@mail.ru, ORCID 0000-0002-4292-9390, Новосибирск*

## **ГОТОВНОСТЬ К ВЫПОЛНЕНИЮ СЛУЖЕБНО-БОЕВЫХ ЗАДАЧ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ: МОТИВАЦИОННЫЙ АСПЕКТ**

*Аннотация.* Введение. В статье раскрывается значение мотивации и результаты ее генерирования в процессе экспериментальной работы по реализации модели формирования готовности будущих офицеров войск национальной гвардии к выполнению служебно-боевых задач в экстремальных ситуациях.

Цель статьи – рассмотреть изменение мотивационного компонента будущих офицеров войск национальной гвардии в результате внедрения в учебную деятельность спецкурса «Готовность к выполнению служебно-боевых задач в экстремальных ситуациях» и обосновать целесообразность применения в образовательной деятельности военных образовательных организаций высшего образования войск национальной гвардии Российской Федерации структурно-функциональной модели при формировании готовности будущих офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации к выполнению служебно-боевых задач в экстремальных ситуациях.

Методология и методы исследования. Исследование проводилось на основе изучения, сравнения и обобщения научной литературы. Тестирование респондентов с целью диагностирования сформированности мотивационно-ценностных компонентов готовности к выполнению служебно-боевых задач в экстремальных ситуациях проводилось с помощью методики диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса.

Результаты исследования. Итоги экспериментальной работы показывают, что активизация и целенаправленная профессиональная подготовка курсантов в период факультативных занятий по спецкурсу «Готовность к выполнению служебно-боевых задач в экстремальных ситуациях» в сочетании с мероприятиями индивидуально-воспитательной, информационной и культурно-досуговой работы позволили существенно изменить уровень мотивации, ощутимо возросло понимание обучающихся необходимости профессионально быть готовым к выполнению своих обязанностей в условиях осложнения обстановки, что обозначило рост не только интереса, но потребности и мотивации будущих офицеров войск национальной гвардии к своей личной подготовке к выполнению служебно-боевых задач в экстремальных ситуациях.

В заключении делается вывод о том, что устойчивая военно-профессиональная мотивация курсантов является одной из основ качественной подготовки офицера, достижения им военно-профессиональной компетентности в условиях формирования нового облика войск национальной гвардии Российской Федерации.

*Ключевые слова:* мотивация, мотивационно-ценностный компонент, учебная деятельность, профессиональная деятельность, служебно-боевые задачи, экстремальные ситуации.

### **Введение, постановка проблемы.**

Пути развития военных образовательных организаций высшего образования (ВООВО) определены путем создания Федеральной службы войск национальной гвардии России. Основные задачи, поставленные Верховным главнокомандующим, заключаются в обеспечении безопасности на всех уровнях, а также в защите прав и свобод человека и гражданина.

Одной из главных задач государственной важности является подготовка высококвалифицированных специалистов для Росгвардии. Эта задача может быть реализована за счет применения новых психолого-педагогических решений, организации необходимых условий и определения особенностей профессионального обучения и воспитания офицеров. Эти способы должны учитывать специфику службы и боевых задач, которые могут выполняться офицерами в экстремальных условиях.

Офицер должен обладать определенными характеристиками личности, которые необходимо развивать в процессе обучения специалистов. К таким характеристикам можно отнести толерантность, терпеливость, твердость, умение слушать, стрессоустойчивость, внимательность, храбрость, мужественность, профессиональное знание и владением оружием [12]. Все эти качества развиваются в ходе обучения профессиональной деятельности. Но именно задатки указанных качеств позволяют обучать курсантов и формировать у них устойчивый уровень мотивации к профессиональной деятельности.

Современные требования к офицерским кадрам определяют необходимость повышения качества военно-профессиональной подготовки в военных вузах. Одним из факторов, влияющих на эффективность образовательного процесса в системе высшего образования (независимо от про-

филя вуза), является высокий уровень мотивации обучающихся. Стремление к постоянному развитию офицером своих профессиональных качеств базируется и неразрывно связано с устойчивой военно-профессиональной мотивацией, выполнения задач служебно-боевой деятельности при резких осложнениях обстановки и экстремальных ситуациях.

Анализ анкетирования курсантов 5-х выпускных курсов (более 2000 человек) военных институтов войск национальной гвардии Российской Федерации (Новосибирский военный институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, Саратовский военный Краснознаменный институт войск национальной гвардии Российской Федерации, Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации, Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации) при изучении формирования готовности у будущих офицеров к предстоящей профессиональной деятельности в экстремальных ситуациях, проведенный в 2015, 2018, 2019 г., показывает, что не все курсанты уверены в своей готовности, прослеживается тенденция к повышению своей оценки, но не ежегодно и не во всех военных организациях, что является, на наш взгляд, одной из проблем обучения и воспитания будущих офицеров Росгвардии (рис. 1–3). В настоящий момент существуют проблемы в подготовке будущих офицеров, поэтому основной упор необходимо сделать на формирование мотивации и готовности к выполнению боевых задач в экстремальных ситуациях. Процесс образовательной деятельности в ВООВО войск национальной гвардии Российской Федерации должен быть направлен на полноценное и качественное обучение будущих офицеров.



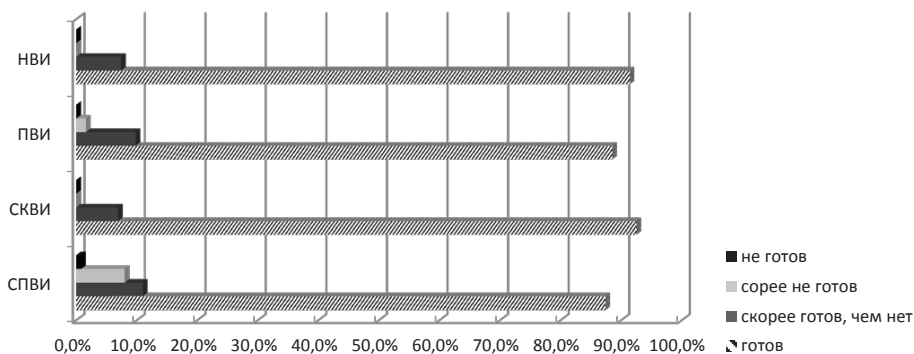


Рис. 1. Оценка степени своей готовности проходить службу после выпуска в экстремальных условиях (ситуациях) за 2015 г.

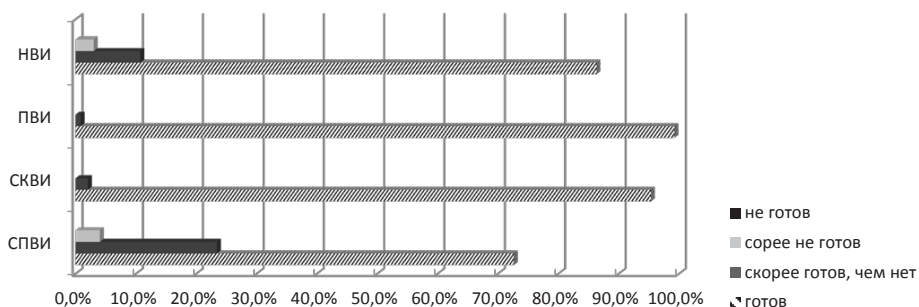


Рис. 2. Оценка степени своей готовности проходить службу после выпуска в экстремальных условиях (ситуациях) за 2018 г.

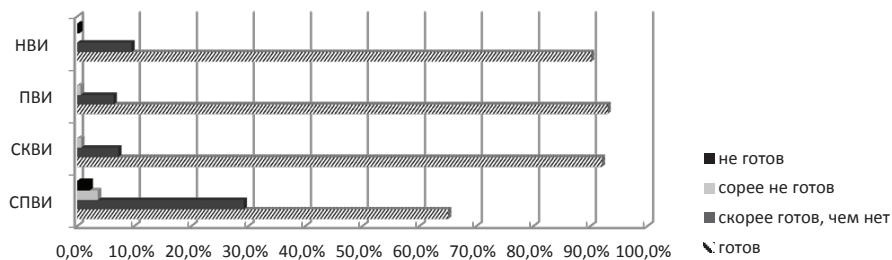


Рис. 3. Оценка степени своей готовности проходить службу после выпуска в экстремальных условиях (ситуациях) за 2019 г.

Цель статьи – рассмотреть позитивное изменение мотивационного компонента будущих офицеров в результате внедрения в учебную деятельность спецкурса

«Готовность к выполнению служебно-боевых задач в экстремальных ситуациях» и обосновать целесообразность применения в образовательной деятельности ВООВО

войск национальной гвардии структурно-функциональной модели при формировании готовности будущих офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации к выполнению служебно-боевых задач в экстремальных ситуациях.

**Обзор научной литературы по проблеме.** Поиск путей решения задач по формированию готовности будущих офицеров к профессиональной деятельности в экстремальных ситуациях, основанный на выводах, представлен в научных трудах В. И. Загвязинского, В. В. Краевского, Н. В. Кузьминой, И. Б. Новика, А. М. Новикова, А. И. Умова, В. А. Штофа, Э. Г. Юдина и др.

Проблема мотивации является достаточно исследованной сферой в различных областях: психологии, педагогике, социологии и т. п. Многие авторы посвящали обозначенной проблеме свои исследования и книги. Мотивация – компонент в структуре личности. Она оказывает непосредственное влияние на развитие и становление личности как профессионала своего дела.

В отечественной гуманитарной науке теоретико-методологическим и диагностическим аспектам изучения мотивации обучающихся в высшей школе большое внимание уделено в работах Б. Г. Ананьева, Н. В. Кузьмина, А. Н. Леонтьева, Б. Ф. Ломова, А. А. Реан, С. Л. Рубинштейна, В. Д. Щадрикова, В. Я. Якунина и др. Именно М. И. Дьяченко и Н. Ф. Феденко разработали социально-деятельностный подход. Он стал основой для многих теоретических и эмпирических исследований в области военной психологии и психологии в целом [5]. Изучению военно-профессиональной направленности курсантов, овладению ими профессиональными знаниями, умениями и навыками, стимулированию их обучения посвящены работы М. И. Дьяченко, Б. В. Кузьменко, А. Т. Пилипонского, Н. Ф. Феденко и др. Особый интерес для нас представляют исследования и публикации (поскольку они рас-

сматривают вопросы мотивации в системе высшего военного образования) следующих педагогов и психологов: И. А. Бараляк, В. В. Богуславский, О. Б. Бобков, И. И. Бринько, В. И. Киселев, Ю. Ф. Кисляк, К. Э. Комаров, В. А. Тубальцева и др.

Мотивацию военнослужащих изучали следующие авторы: А. В. Барабанщиков, В. П. Давыдов, О. Ю. Ефремов, В. Я. Кичоть, В. И. Ковалев, Г. Ф. Луков, В. В. Мелетичев, С. С. Муцинов, В. Н. Селезнев, Э. П. Утлик, В. И. Хальзов, Ю. Ф. Худолеев [1].

Для полноценного исследования необходимо взять во внимание все аспекты и направления развития в мировой психологии, а также педагогические принципы и тенденции [7–11].

**Методология и методы исследования.** В процессе исследования мы измеряли уровень развития мотивационной сферы. Для этого мы использовали следующие методы: наблюдение, беседа, методика Т. Элерса, которая позволяет определить уровень мотивации личности к успеху.

**Результаты исследования и обсуждение.** Готовность будущих офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации к выполнению служебно-боевых задач в экстремальных ситуациях определена нами как комплексная личностно-деятельностная характеристика, характеризующаяся достигнутым уровнем развития индивидуальных, личностных, военно-профессиональных свойств (взглядов, мотивации, умений, знаний, навыков, личных убеждений и установок, качеств характера, способности к рефлексии, эмоционально-волевым качеств), а вместе с этим умением их мобилизовать для решения служебных и боевых задач в ситуациях, возникающих в служебно-боевой деятельности войск национальной гвардии Российской Федерации.

Для нас важно иметь в виду группу факторов экстремальных ситуаций, влияющих на будущего офицера при выполнении задач в ходе служебно-боевой деятельности. Речь идет о внешних, внутренних факто-

рах и содержании профессиональной деятельности.

К внешним факторам относятся: физические, материально-бытовые условия, социально-групповые обстоятельства и др. Содержание профессиональной деятельности будущего офицера – его отношение к выполняемому приказу, понимание всего объема служебно-боевых задач, обстановки, условий выполнения, целей, сил и средств противодействия противника. Впечатления, воспоминания, переживания, помыслы и намерения составляют внутренние условия профессиональной деятельности.

Именно полководцы прошлого определили в настоящем времени наличие необходимых знаний, умений, навыков и качеств, которые должны быть у офицера для успешного выполнения боевых задач, особенно в экстремальных условиях. Их героизм и преданность своей профессии является ключевым фактором в истории развития военной деятельности. Например, С. О. Макаров считал, что офицер должен обладать находчивостью, хладнокровием, способностью быстро принимать правильные решения. Именно эти качества, по мнению автора, являются ключевыми в военной деятельности [3]. Другой автор, М. И. Драгомиров, пришел к выводу, что только подготовленный к бою офицер с развитыми волевыми качествами может считаться профессионально подготовленным специалистом [4]. Исследования и идеи этих авторов послужили основой развития военной психологии в годы гражданской и Великой Отечественной войны.

К. Н. Корнилов и Б. М. Теплов проводили различные исследования, в которых особое внимание уделялось совершенствованию боевой подготовки будущих офицеров. В основе такой подготовки лежало формирование и развитие определенных психологических и духовных качеств [9]. В. Н. Смирнов, В. В. Барабанщикова утверждают, что уровень готовно-

сти обучающихся ВООВО к деятельности в экстремальных ситуациях оценивается с помощью интегративного показателя, включающего в себя в том числе и мотивационную готовность (мотивационный компонент) [2; 6].

Мотивационный компонент является необходимым во всех образовательных стандартах ВООВО. Указанный компонент позволяет определить готовность будущих офицеров к профессиональной деятельности и боевым действиям в любых условиях.

Мы разделяем точку зрения Л. Д. Столяренко относительно определения понятия «мотивация» и содержания структуры учебной мотивации. Понятие «мотивация» имеет различные интерпретации. В нашем исследовании «мотивация» – определенный регулятор жизни и деятельности человека, состоящий из различных уровней и подуровней.

Если для личности будущего офицера учебная деятельность значима сама по себе, другими словами, удовлетворяется познавательная потребность в процессе обучения, то можно говорить о внутренней учебной мотивации. В том случае, когда более важными для обучающихся являются потребности, связанные с получением высокого социального статуса, материального положения, то принято говорить о внешней учебной мотивации. Причем последнюю можно разделить на мотивацию достижения успеха и мотивацию избегания неудачи.

Для достижения цели нашего исследования, которая состояла в диагностическом анализе мотивационного компонента в ходе реализации структурно-функциональной модели формирования готовности будущих офицеров войск национальной гвардии к выполнению служебно-боевых задач путем внедрения в реальный педагогический процесс Новосибирского военного института имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации спецкурса «Готовность к выполнению служебно-боевых

задач в экстремальных ситуациях», были выполнены следующие исследовательские задачи:

– изучено и проанализировано состояние мотивационного компонента у будущих офицеров к выполнению служебно-боевых задач в экстремальных ситуациях в ходе проведения констатирующего и формирующего экспериментов;

– реализованы в ходе экспериментальной работы педагогические условия, направленные на повышение мотивационного компонента процесса формирования готовности будущих офицеров войск национальной гвардии к выполнению служебно-боевых задач в экстремальных ситуациях.

В нашей статье приведены некоторые результаты исследования, проведенного в 2019 г. Выборочную совокупность составили курсанты – будущие офицеры войск национальной гвардии, мужского пола в количестве 195 человек. Диагностика мотивации является достаточно трудной процедурой из-за сложности в подборе качественно разработанных методик. Учитывая задачи исследования, а также наши возможности как организаторов экс-

периментальной работы, мы включили в методику сбора информации процедуру тестирования курсантов (использовали для этого опросник Т. Элерса для изучения мотивации достижения к успеху), а также процедуру анкетирования (использовали для этого специально разработанный бланк авторской анкеты, вопросы второго блока которого были направлены на диагностику проявления интереса к изучению теории формирования готовности к действиям в экстремальных ситуациях у будущих офицеров войск национальной гвардии). Статистическая обработка полученных данных осуществлялась посредством пакета SPSS для Windows. Перейдем к полученным результатам.

Диагностика мотивации представляет собой наиболее очевидное свидетельство результативности реализации модели формирования готовности будущих офицеров войск национальной гвардии в экстремальных ситуациях.

Результаты тестирования курсантов – будущих офицеров войск национальной гвардии, по тесту Т. Элерса «Мотивация достижения успеха» на конец формирующего эксперимента сведены в табл. 1.

Таблица 1

Итоги теста Т. Элерса «Мотивация достижения успеха»

Мотивация к успеху	Набранные баллы	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
Низкая мотивация успеху	1–10	14	14 %	5	5 %
Средний уровень мотивации	11–16	28	28 %	33	34 %
Умеренно высокий уровень мотивации	17–20	41	42 %	54	57 %
Слишком высокий уровень мотивации к успеху	Более 21	16	16 %	4	4 %
Итого (человек)		99		96	

Данные, полученные при проверке мотивации достижения успеха курсантов по методике Т. Элерса, позволяют констатировать:

– в экспериментальной группе: около 61 % имеют высокий уровень мотивации к успеху (из них 4 % имеют слишком высокий уровень мотивации к успеху);

у 34 % – среднее значение уверенности. Эти обучающиеся готовы к действию в экстремальных ситуациях и уверены в успешности и результативности выполнения служебно-боевых задач;

– в контрольной группе: у 14 % выявлена неуверенность и ненадежность; у 28 % респондентов мы опередили среднее значение уровня уверенности, и только 58 % уверены в себе и в своей служебно-боевой деятельности в экстремальных ситуациях. Следовательно, показатели компонента «мотивация к успеху» как критерия для определения уровня сформированности готовности курсантов ВООВО войск национальной гвардии к выполнению слу-

жебно-боевых задач в экстремальных ситуациях значительно выше у курсантов экспериментальной группы.

Сравнительный анализ критерия диагностики уровня мотивации достижения успеха показал (рис. 4, 5), что преобладающим в экспериментальной группе стал умеренно высокий уровень мотивации. Диагностика мотивации представляет собой наиболее очевидное свидетельство результативности реализации структурно-функциональной модели формирования готовности будущих офицеров войск национальной гвардии к выполнению служебно-боевых задач в экстремальных ситуациях.

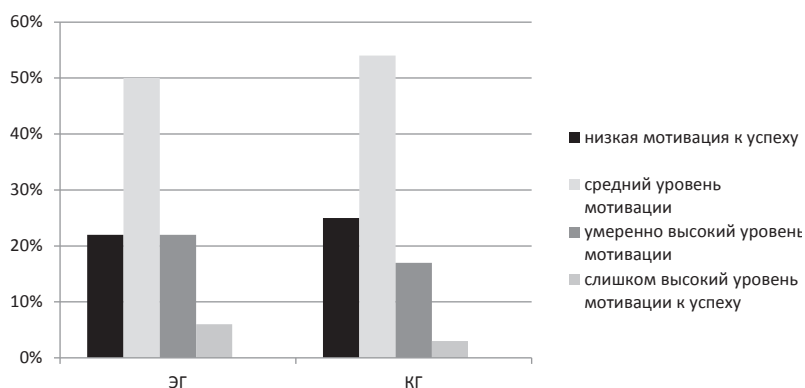


Рис. 4. Уровень мотивации достижения успеха по тесту Т. Элерса до эксперимента

В результате проведенного исследования мы пришли к выводу, что активизация и целенаправленная профессиональная подготовка будущих офицеров в период факультативных занятий по спецкурсу «Готовность к выполнению служебно-боевых задач в экстремальных ситуациях» в сочетании с мероприятиями индивидуально-воспитательной, информационной и культурно-досуговой работы позволили существенно изменить уровень мотивации; заметно поднялся уровень понимания необходимости обучающихся быть профессионально готовым к выполнению

своих обязанностей в режиме осложнения обстановки, что обозначило рост не только интереса, но потребности и мотивации будущих офицеров войск национальной гвардии к своей личной подготовке к выполнению служебно-боевых задач в экстремальных ситуациях.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что мотивация является одним из основных аспектов в учебной деятельности, направленной на формирование готовности будущих офицеров. Именно реализация мотивации в учебной деятельности позволяет сформировать

боевую готовность даже в экстремальных ситуациях. Мотивация является одним из основных компонентов развития боевой готовности.

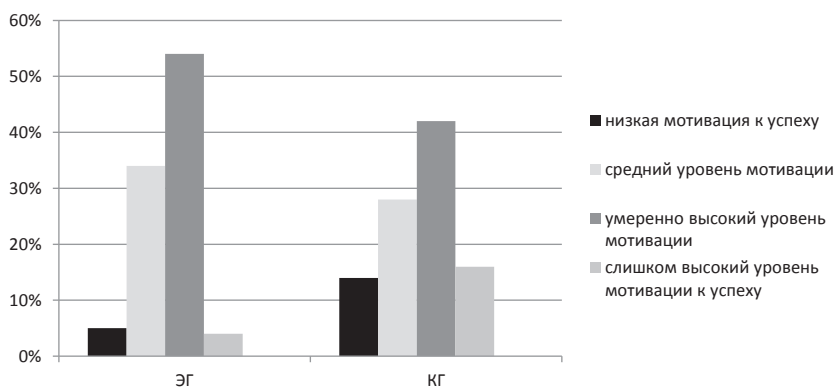


Рис. 5. Уровень мотивации достижения успеха по тесту Т. Элерса после эксперимента

Мы проанализировали литературу по рассматриваемой тематике и провели необходимо исследование, которое позволяет сделать следующие выводы:

– проблема мотивации и ее оптимизация в настоящее время является достаточно актуальной и неразвитой. Специфика выполнения боевых задач зависит от условий, в которых находятся бойцы – обычные повседневные условия, экстремальные ситуации, контртеррористические операции, военное время, социокультурные изменения и т. д. Все это необходимо учитывать при изучении и развитии мотивационной сферы курсантов;

– сам процесс развития и оптимизации мотивации курсантов происходит в несколько этапов. Он является динамичным, изменяющимся процессом, которым легко можно управлять. Этот процесс позволяет сформировать позитивное отношение к обучению и своей профессиональной де-

ятельности;

– без профессиональной мотивации невозможно качественное освоение профессии.

**Заключение.** Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что именно устойчивая мотивация в военной деятельности влияет на качество подготовки будущих офицеров. Военно-профессиональная мотивация позволяет достигать компетентности в профессиональной деятельности, а также в процессе формирования войск национальной гвардии. Чтобы сформировать устойчивую военно-профессиональную мотивацию необходимо применять специальные методы и методики обучения. Такое обучение должно быть спланированным, согласованным, целенаправленным между всеми участниками процесса (психологи, командиры, преподаватели). Только в таком случае возможно качественное освоение военной профессии.

#### Библиографический список

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 335 с.  
2. Барабаницкова В. В. Механизмы оптимизации функционального состояния про-

фессионалов в экстремальных ситуациях // Прикладная юридическая психология. – 2008. – № 3. – С. 83–91.

3. Васильков А. М., Белов В. Г., Демидов Е. В.,

- Савин Ю. Ю. Кадровое обеспечение единой системы профессионального психологического отбора и психофизического сопровождения в ВМФ // Материалы научно-практической конференции. – М.: ГШ ВС РФ, 2003. – С. 112–113.
4. *Военная инженерная психология* / под ред. Б. Ф. Ломова и др. – М.: 2000. – 241 с.
5. *Ефремов О. Ю., Одегова О. В.* Педагогические основы формирования мотивации военно-профессиональной деятельности курсантов вузов связи // XXI век: Человек. Общество. Наука: сб. науч. статей, вып. 10 / под общ. ред. О. Ю. Ефремова. – СПб.: Военная академия связи: Санкт-Петербургский университет МВД России: Лема, 2011. – С. 61–68.
6. *Смирнов В. Н.* Особенности профессиональной экстремально-психологической подготовки сотрудников специальных подразделений органов внутренних дел // Вестник РУДН, сер. Юридические науки. – 2002. – № 1. – С. 81–83.
7. *Cattell R. B.* Personality and Motivation: Structure and Measurement. – N.Y.: Yorcker, 1957.
8. *Deci E. L.* Intrinsic Motivation. – N. Y., 1975. – 342 p.
9. *Freud S.* Pulsions et destines de pulsions. Metapsychologie. – N. Y., 1946.
10. *Heckhausen H.* Selbstbewertung nach erwartungswidrigem Leistungsferlauf; Einfluss von Motiv, Kausalattribution und // Zeitschrift fur Entwicklungspsychologie und Padagogische Psychologie. – 1978. – 210 s.
11. *Lewin K.* Versatz. Wille und Bedurfnis. – Berlin, 1926.
12. *Moelker R.* Restructuring and Resilience: Cadets Opinions on their future profession in a Perpetually Changing Organization: the Dutch Case // The European Armed Forces in Transition. – 2005. – P. 45–63.

Поступила в редакцию 09.12.2019

***Shirshov Alexey Gennadievich***

*Lecturer of the Department of Management of Daily Activities, Novosibirsk Military Institute named after General of the army I. K. Yakovlev of the National Guard of the Russian Federation, shirshov.74@inbox.ru, ORCID 0000-0002-1187-9917, Novosibirsk*

***Dakhin Alexander Nikolaevich***

*Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Assoc. Prof., Novosibirsk State Pedagogical University, dakhin@mail.ru, ORCID 0000-0001-6229-3169, Novosibirsk*

***Negilski Andrey Nikolaevich***

*Senior Lecturer of the Department of Daily Activities Management, Novosibirsk Military Institute named after General of the army I. K. Yakovlev of the National Guard of the Russian Federation, negelskoy@mail.ru, ORCID 0000-0002-4292-9390, Novosibirsk*

**READINESS TO PERFORM SERVICE AND COMBAT TASKS  
IN EXTREME SITUATIONS: MOTIVATIONAL ASPECT**

*Abstract.* Introduction. The article reveals the value of motivation and the results of its generation in the process of experimental work on the implementation of the model of formation of readiness of future officers of the national guard to perform service and combat tasks in extreme situations.

The purpose of the article is to consider the change in the motivational component of future officers of the national guard troops as a result of the introduction of the special course “Readiness to perform service and combat tasks in extreme situations” into educational activities and to justify the feasibility of using the structural and functional model in the formation of the readiness of future officers of the national guard troops of the Russian Federation to perform service and combat tasks in extreme situations.

Research methodology and methods. The research was based on the study, comparison and generalization of scientific literature. Testing of respondents for the purpose of diagnosing the formation of motivational and value components of readiness to perform service and combat tasks in extreme situations was carried out using the method of personality diagnostics for the motivation to success of T. Ehlers.

Research result. The results of the experimental work show that the activation and purposeful professional training of cadets during elective classes on the special course “Readiness to perform service and combat tasks in extreme situations” in combination with activities of individual educational, educational and cultural and leisure work allowed to significantly change the level of motivation, significantly increased the understanding of students of the need to be professionally ready to perform their duties in a complicated situation, which indicated an increase in not only interest, but the needs and motivations of future national guard officers for their personal training to perform service and combat tasks in extreme situations.

In conclusion, it is concluded that the stable military professional motivation of cadets is one of the foundations of high-quality training of an officer, achievement of military professional competence in the conditions of formation of a new image of the national guard of the Russian Federation.

*Keywords:* motivation, motivational and value component, educational activities, professional activities, service and combat tasks, extreme situations.

### References

1. Abulkhanova-Slavskaya, K. A., 1980. Activity and psychology of personality. Moscow: Nauka Publ., 335 p. (In Russ.)
2. Barabanschikova, V. V., 2008. Mechanisms of optimization of the functional state the professionals in extreme situations. Journal of Applied legal psychology, no. 3, pp. 83–91. (In Russ.)
3. Vasilkov, A. M., Belov, V. G., Demidov, E. V., Savin, Yu. Yu., 2003. Personnel support of the unified system of professional psychological selection and psychophysical support in the Navy. Materials of the scientific and practical conference. Moscow: the General staff of armed forces Publ., pp. 112–113. (In Russ.)
4. Lomov, B. F., et al., 2000, ed. Military engineering psychology. Moscow, 241 p. (In Russ.)
5. Efremov, O. Yu., Odegova, O. V., 2011. Pedagogical bases of formation of motivation of military-professional activity of cadets of higher education institutions of communication. XXI century: Man. Society. Science: collection of scientific works. articles, vol. 10. Saint Petersburg: Military Academy of communications Publ.: Saint Petersburg University of the Ministry of internal Affairs of Russia Publ.: Lema Publ., pp. 61–68. (In Russ.)
6. Smirnov, V. N., 2002. Features of professional extreme psychological training of employees of special divisions of internal Affairs bodies. Vestnik RUDN, ser. legal science, no. 1, pp. 81–83. (In Russ.)
7. Cattell, R. B., 1957. Personality and Motivation: Structure and Measurement. New York: Yorcker Publ. (In Eng.)
8. Deci, E. L., 1975. Intrinsic Motivation. New York, 342 p. (In Eng.)
9. Freud, S., 1946. Pulsions et destines de pulsions. Metapsychologie. New York, 18 p. (In French)
10. Heckhausen, H., 1978. Self-assessment after unexpected unexpected performance; Influence of motive, causal attribution and goal setting. Journal for Developmental Psychology and Educational Psychology, 210 p. (In German)
11. Lewin, K., 1926. Versatz. Wille und Bedürfnis. Berlin. (In German)
12. Moelker, R., 2005. Restructuring and Resilience: Cadets Opinions on their future profession in a Perpetually Changing Organization: the Dutch Case. The European Armed Forces in Transition, pp. 45–63. (In Eng.)

*Submitted 09.12.2019*



**Шкляр Сергей Васильевич**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания факультета физической культуры, Новосибирский государственный педагогический университет, kfv@nspru.ru, ORCID 0000-0001-6775-6425, Новосибирск*

**Колосова Татьяна Игоревна**

*Доцент кафедры физического воспитания факультета физической культуры, Новосибирский государственный педагогический университет, kolosovanew@yandex.ru, ORCID 0000-0002-5204-4393, Новосибирск*

**Кониболоцкая Елена Игоревна**

*Доцент кафедры физического воспитания факультета физической культуры, Новосибирский государственный педагогический университет, konibolo@yandex.ru, ORCID 0000-0003-1455-0719, Новосибирск*

## **ГИМНАСТИЧЕСКАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

*Аннотация.* Введение. В современном обществе специальная терминология применяется во многих отраслях знаний, науки и производственной деятельности. В физическом воспитании и спорте имеется специфическая терминология. В гимнастике применяется гимнастическая терминология.

Цель статьи: определить уровень владения гимнастической терминологией как один из факторов формирования компетентности студентов.

Методология и методы исследования. Термин – это краткое условное наименование какого-либо двигательного действия или другого понятия из этой области человеческого познания. Знание терминологии и правильное пользование ею облегчает общение между студентами и преподавателями, а также способствует повышению уровня грамотности и формированию компетентности будущих специалистов.

Создание гимнастической терминологии начинается с первой половины XIX в. В этот период в разных странах создавались гимнастические системы (немецкая, шведская, сокольская) и нужно было разработать единую гимнастическую терминологию.

Первой научной системой гимнастической терминологии в России конца XIX и начала XIX в. была система П. Ф. Лесгафта. В Советском Союзе в 1938 г. специальная комиссия подготовила на основе имеющихся материалов новую терминологию, которая была утверждена Комитетом по делам физической культуры и спорта.

Результаты исследования. С целью определения уровня владения гимнастической терминологией в 2015, 2016 и 2017 г. проводилось исследование комплексов физических упражнений, которые разрабатывают и сдают студенты 1-го курса ФГБОУ ВО «НГПУ». Анализ комплексов, выполненных в 2015 г., выявил шесть основных ошибок, которые допускают студенты. В связи с этим были разработаны методические рекомендации для преподавателей по устранению этих ошибок. В 2016 и 2017 г. проводилась аналогичная работа и корректировались рекомендации.

Заключение. К 2017 г. наблюдалась положительная динамика по устранению количества ошибок, которые допускали студенты при выполнении комплекса физических упражнений, что позволило повысить уровень их грамотности.

*Ключевые слова:* физическое воспитание студентов, гимнастическая терминология, анализ, физкультурная грамотность, компетентность.

**Введение, постановка проблемы.**

Формировать профессиональную компетентность студентов необходимо с первого курса всеми имеющимися ресурсами. Правильно сформулированные термины, используемые в гимнастике, сыграют важную роль в решении этого вопроса. В исследовании обозначенной проблемы можно рассмотреть исторический аспект. Совершенствовалась разработка терминов на определенных этапах развития физического воспитания, как в нашей стране, так и в мире. Термин должен иметь определенное содержание, быть точным и кратким. Стремление подобрать точный термин приводит к созданию громоздких словосочетаний, которые на практике заменяются более краткими. Из-за этого происходит разрыв между научной терминологией и терминологией практиков. Следовательно, терминологию, составленную на научных основах, необходимо сделать максимально краткой, а также избежать упрощенчества, искажений и вульгаризации.

*Цель статьи* – определить уровень владения гимнастической терминологией как один из факторов формирования компетентности студентов.

**Обзор научной литературы по проблеме.** История создания гимнастической терминологии начинается с первой половины XIX в. В этот период в разных странах создавались гимнастические системы и нужно было разработать единую гимнастическую терминологию. Например, в немецкой гимнастике для обозначения гимнастических упражнений использовались слова по аналогии, схожие с действиями животных – «львиный шаг», «медвежий кувырок», «овечий прыжок» и т. д. [1].

В шведской гимнастике была сделана попытка создать более точную терминологию общеразвивающих физических упражнений. В ней кратко назывались отдельные упражнения и систематически располагались. Недолгое существование такой терминологии связано с тем, что

она была составлена для небольшого количества упражнений. Кроме того, перевод этой терминологии на русский язык не увенчался успехом [1].

В чешской гимнастике основателями сокольской системы была разработана терминология, основанная на использовании корней древнеславянских слов и условных приставок к ним. Движения руками и ногами обозначались глаголами от названия конечностей. Например, для движения ногами применялся глагол «ножить», для движения руками – «ручить» и т. д. Перевод на русский язык этой терминологии также был неудачным, так как не учитывал законы словообразования русского языка. В такой терминологии были малопонятные и странные слова для русского языка, применение которых лишь тормозило развитие гимнастики [1]. Все же эта терминология применялась в России, но просуществовала недолго, только в первые годы после Октябрьской революции.

Первой научной российской системой гимнастической терминологии конца XIX – начала XX в. была система П. Ф. Лесгафта. Он определял гимнастические упражнения терминами, заимствованными из разговорного русского языка, и частично применял анатомические названия [6].

В Советском Союзе в 1938 г. специальная комиссия в составе И. А. Бражника, А. Т. Брыкина, Г. С. Егнатовичи и Л. П. Орлова подготовила на основе имеющихся материалов новую терминологию, которая была утверждена Комитетом по делам физической культуры и спорта [1; 3]. В дальнейшем велось усовершенствование терминологии с учетом опыта ее применения и критики.

В настоящее время создана научно обоснованная терминология, которая применяется в физическом воспитании и спорте. В то же время у практиков в учебно-методических пособиях используются неточные выражения названий упражнений

и исходных положений. Так, в исследовании уровня владения гимнастической терминологией среди специалистов и студентов в области физической культуры и спорта (Е. М. Чапаков, Ю. М. Пахомов, Л. Ф. Осипова) было выявлено, что из обследуемых респондентов без ошибок используют терминологию 29 % – преподаватели вузов и студенты дневного обучения, 17 % – студенты заочного обучения, 15 % – учителя физической культуры, 9 % – инструкторы фитнес-клубов [11].

**Методология и методы исследования.** На современном этапе физического воспитания в нашей стране еще недостаточно уделяется внимание гимнастической терминологии. Хотя гимнастическую терминологию в своих занятиях используют как преподаватели физического воспитания [5; 10; 12; 13], так и тренеры, и спортсмены различных видов спорта [4; 14]. Поэтому необходимо повышать уровень компетентности будущих педагогов в вузе: создавать и совершенствовать программы, способствующие формированию физкультурной грамотности студентов, вовлекать их в различные виды физкультурной деятельности, формы воспитательной работы.

В ФГБОУ ВО «НГПУ» дисциплины «Физическая культура и спорт» и «Элективная дисциплина по физической культуре и спорту» включают в себя такие разделы, как основная и художественная гимнастика, легкая атлетика, спортивные и подвижные игры, лыжная подготовка, катание на коньках, нордическая ходьба. В каждом из этих разделов используются свои специфические термины, но основой является гимнастическая терминология. Гимнастической терминологией пользуются все преподаватели, когда в подготовительной части урока проводят разминку, используя общеразвивающие упражнения.

Студенты первого курса также должны знать основы гимнастической терминологии [8; 13]. Повышение уровня физкультурной грамотности является одним из

факторов формирования компетентности будущих профессионалов, что согласуется с требованиями ФГОС [4; 9; 12]. Знания гимнастической терминологии необходимы студентам при проведении с детьми физкультминуток, подвижных игр, эстафет, физкультурных праздников, физических упражнений на зарядке в лагерях отдыха и т. д.

Как показывает практика работы со студентами-первокурсниками, они не обладают достаточными знаниями в области гимнастической терминологии. В общеобразовательных школах на уроках физической культуры не закладывается ученикам необходимый объем этих знаний. Некоторые преподаватели физической культуры сами неправильно используют гимнастические термины, проводя разминку на уроках. Это запоминают ученики, которые потом и поступают в вуз.

В исследовании решались следующие задачи:

1) выявить основные ошибки в гимнастической терминологии, которые допускают студенты 1-го курса в комплексах физических упражнений;

2) определить динамику основных ошибок в гимнастической терминологии у студентов 1-го курса, которые поступили в НГПУ в 2015, 2016 и 2017 г.;

3) разработать рекомендации для преподавателей с целью формирования компетентности будущего специалиста.

Использовались следующие методы организации исследования: изучение и анализ психолого-педагогической литературы, мониторинг результатов, сравнение и анализ результатов.

**Результаты исследования, обсуждение.** Для решения поставленных задач было обработано и проанализировано 509 комплексов физических упражнений, написанных студентами 1-го курса Института детства (ИД), факультета иностранных языков (ФИЯ), факультета психологии (ФП), Института филологии, массовой ин-

формации и психологии (ИФМИП), поступившими в университет в 2015, 2016, 2017 г.

На первом этапе исследования в 2015 г. проводился анализ ошибок в комплексах физических упражнений. Выявлены шесть основных ошибок, которые допускают студенты в гимнастической терминологии.

Первая ошибка – не указывается дозировка физических упражнений. Таких комплексов физических упражнений, написанных студентами 1-го курса, было 71,9 %, а в 48,9 % указывалась недостаточная дозировка. Правильное дозирование физического упражнения, с учетом индивидуальных особенностей организма, существенно влияет на здоровье студентов. Выполнение упражнения 3–5 раз не несет эффекта физического развития организма. В то же время чрезмерное выполнение упражнения от 15 и более раз может привести к повышенному утомлению [7].

Вторая ошибка, которую допускают 33,0 % студентов, это неправильное указание счета или его отсутствие. Быстрое или медленное выполнение физического упражнения регламентируется счетом, что существенно влияет на совершенствование скоростно-силовых способностей занимающихся [3; 7]. Особенно это необходимо знать студентам, имеющим отклонения в состоянии здоровья, многим из которых нельзя выполнять упражнения в быстром темпе [8].

Третья ошибка – неправильная формулировка физических упражнений. Таких комплексов было 93,3 %. Грамотное написание физических упражнений должно соответствовать требованиям гимнастической терминологии. Очень часто встречаются предложения, в которых написано «меняем ногу» вместо «выполняем упражнение с левой (правой) ноги»; вместо «поворот туловища налево» пишут «поворот налево»; «выгибается назад», а надо «наклон назад». Также встречается ошибочное описание упражнения, когда из широкой стойки ноги врозь выполняют присед на левой, затем на правой. Пишут – «перенос

тела влево, вправо». Следующая ошибка – в исходном положении широкая стойка, выполняются наклоны к правой ноге, вперед, к левой. Студенты пишут «наклон вперед, касаясь середины пола». Часто пишут «выпад на правую ногу». Термин «выпад» предполагает выставление согнутой ноги вперед, влево или вправо [3; 2; 10], поэтому правильно писать «выпад вперед правой и т. д.». Выполнение физического упражнения должно начинаться и заканчиваться исходным положением. У многих студентов в комплексе этого нет.

Четвертая ошибка, которая зафиксирована у 93,3 % в комплексах физических упражнений – неправильно указано исходное положение или его нет. Основная стойка (о. с.) некоторыми студентами описывается как «стойка ноги вместе, руки по швам». Это неверная формулировка. По терминологии о. с. – стойка ноги вместе, руки вдоль туловища [2; 3; 10]. Встречается и такое описание исходного положения – «о. с., ноги врозь, руки на пояс». Вместо положения руки вперед пишут «руки вытянуты перед собой». Очень часто пишут «ноги на ширине плеч». Гимнастическая терминология предусматривает, что стойка ноги врозь, это когда ноги стоят на ширине плеч. Узкая стойка ноги врозь – ноги стоят уже ширины плеч и широкая стойка ноги врозь – ноги стоят шире плеч. В исходном положении лежа на спине неправильно описывают положение рук. Положение рук и ног определяется по отношению к телу, как бы оно не меняло свое положение в пространстве. Иногда встречается формулировка «лежа на спине, руки вверх», хотя описание дальнейшего выполнения упражнения предусматривает, что в исходном положении руки должны быть вперед [2; 3; 10].

Пятая ошибка – это вместо термина «круг» используется термин «вращение». Студентов, допустивших эту ошибку в написании комплексов физических упражнений, было 40,5 %. Круг – движение руками,

ногами, туловищем и головой по окружности. Вращение – поворот туловища вокруг продольной оси на 360 градусов. Следовательно, «вращение» головой, руками, ногами и т. д. невозможно [2; 3; 10].

Шестая ошибка, которую допускают 48,9 % студентов – вместо термина «махи» указывают «рывки». Махи – это свободное движение рукой или ногой. Термин «рывки» в гимнастической терминологии не существует [2; 3; 10].

На втором этапе проводился анализ полученных результатов 2015 г. Разработаны рекомендации, с которыми знакомили преподавателей на методических семинарах, заседаниях кафедры и научно-практических конференциях. Проводилось обсуждение открытых занятий преподавателей. На этих мероприятиях акцентировалось внимание на те ошибки, которые допускались студентами в комплексах физических упражнений.

Анализ комплексов физических упражнений студентов 1-го курса, поступивших в университет в 2016 г., позволил выявить ошибки, которые допускали студенты этого набора, уточнить рекомендации для преподавателей. Такая же работа была проведена и со студентами, которые поступили в НГПУ в 2017 г.

Динамика перечисленных ошибок за период 2015–2017 гг. представлена на рис. 1–6.

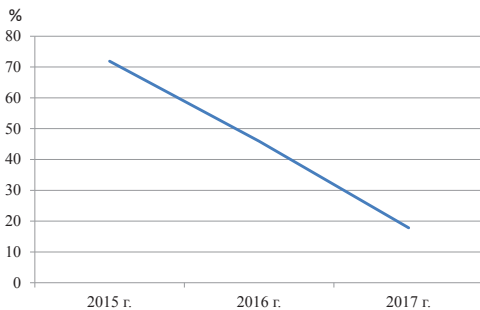


Рис. 1. Процент комплексов физических упражнений, в которых студенты не указывают дозировку, за 2015–2017 гг.

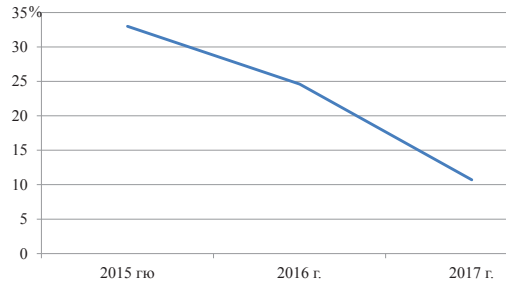


Рис. 2. Процент комплексов физических упражнений, в которых студенты неправильно указывают счет, за 2015–2017 гг.

Таких студентов в 2015 г. было немного (33,0 %) и поэтому к 2017 г. улучшился этот показатель на 22,3 % (рис. 2).

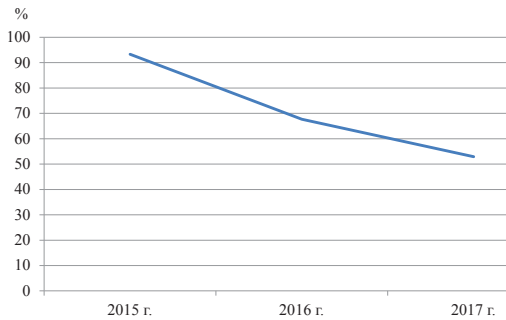


Рис. 3. Процент комплексов физических упражнений, в которых студенты неправильно формулируют физическое упражнение, за 2015–2017 гг.

Наибольшее количество студентов (93,3 %) давали неправильное описание комплекса физических упражнений (рис. 3). За три года проведенных мероприятий удалось улучшить этот показатель только на 40,4 %. Большая часть студентов (52,9 %) неправильно формулируют описание физических упражнений.

В начале исследования было большое количество студентов (93,3 %), которые неправильно описывали исходное положение (рис. 4). В 2016 г. таких студентов стало на 33,7 % меньше, чем в 2015 г., а в 2017 г. этот показатель улучшить удалось всего на 0,8 %.

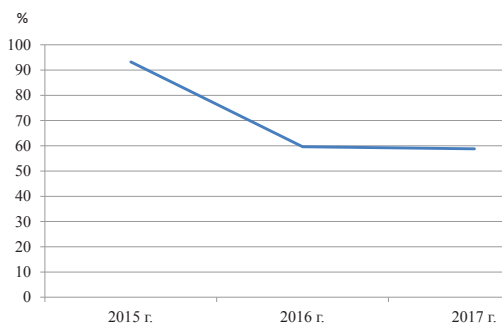


Рис. 4. Процент комплексов физических упражнений, в которых студенты неправильно указывают исходное положение, за 2015–2017 гг.

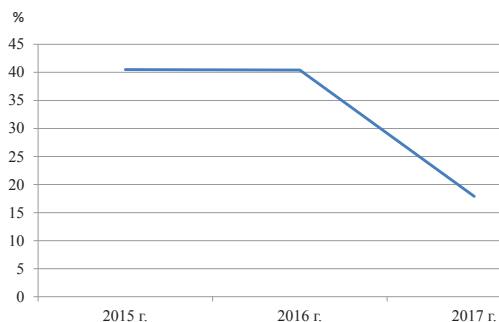


Рис. 5. Процент комплексов физических упражнений, в которых студенты вместо термина «круг» используют «вращение»

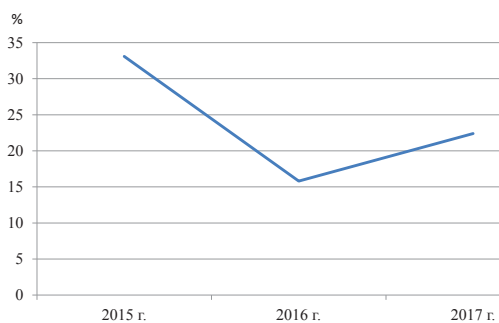


Рис. 6. Процент комплексов физических упражнений, в которых студенты вместо термина «махи» используют «рывки»

Работа над ошибками, которые сделали в 2015 г. студенты, использующие вместо

термина «круг» термин «вращение», не дала положительных результатов в 2016 г. Так, этот показатель улучшился всего на 0,1 % (рис. 5). Проведенные корректирующие действия в 2017 г. улучшили этот показатель на 22,5 % и снизили количество таких студентов до 17,9 %.

В сравнении с 2015 в 2016 г. на 33,1 % студенты меньше стали использовать термин «рывки», но в 2017 г. этот показатель ухудшился на 6,6 % и достиг 22,4 % (рис. 6).

**Заключение.** Проведенное нами исследование показало, что наибольшее количество студентов (93,3 %) неправильно формулируют написание физических упражнений и указывают исходное положение. Даже проведенные преподавателями кафедры за три года мероприятия смогли улучшить этот показатель соответственно только на 40,4 % и 34,5 %. Таким образом, почти 50 % студентов еще допускают эти ошибки.

За период 2015–2017 гг. зафиксировано от 33,0 % до 10,7 % – это наименьшее количество студентов, которые неправильно указывали счет.

В 2017 г. положительная динамика наблюдается по всем показателям, но наибольший прирост (54,1 %) достигнут при работе над ошибками, в которых не указывалась дозировка, а наименьший прирост (22,3 %) – неправильно указывался счет.

Достижение 100%-го результата проблематично, так как каждый год поступают на первый курс другие студенты. Какие у них знания в гимнастической терминологии на занятиях по физическому воспитанию определить трудно. Но уже на 5-м занятии по гимнастике, в соответствии с требованиями программы по физическому воспитанию в НГПУ [13], они должны написать комплекс физических упражнений. Это одна из причин, по которой процент допускаяемых ошибок в терминологии остается высоким.

Мы предполагаем, что в общеобразовательных школах на уроках физической

культуры ученикам не дается необходимый объем знаний гимнастической терминологии, поскольку некоторые преподаватели физической культуры сами неправильно используют гимнастические термины на уроках.

Мы продолжим исследование в этом на-

правлении: также будем оценивать уровень знаний гимнастической терминологии студентов 1-го курса, проводить анализ полученных результатов и корректировать соответствующие мероприятия для повышения физкультурной грамотности, формируя компетентность будущего профессионала.

### Библиографический список

1. *Брыкин А. Б.* Гимнастическая терминология. Физическая культура и спорт. – М., 1969. – 200 с.
2. *Гимнастическая терминология: Справ. по курсу «Гимнастика» / сост. С. А. Александров.* – Гродно: ГрГУ, 2000. – 43 с.
3. *Журавин М. Л., Загрядская О. В., Казакевич Н. В.* Гимнастика: учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2009. – 448 с.
4. *Колесников В. Ю.* Роль профессионализма и компетентности в повышении качества подготовки педагогов физической культуры // Двигательная активность в формировании образа жизни и профессионального становления специалиста в области физической культуры и спорта: сборник материалов региональной научно-практической конференции с международным участием г. Новосибирск, 1 декабря 2017 г. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2017. – С. 87–90.
5. *Колосова Т. И., Кониболоцкая Е. И., Молдованова И. В.* Педагогическая проблема развития гибкости у студенток вуза на занятиях по физической культуре // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 5 – С. 162–165.
6. *Лесгафт П. Ф.* Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1988. – 400 с.
7. *Матвеев Л. П.* Теория и методика физической культуры (общие основы теории и методики физического воспитания; теоретико-методические аспекты спорта и профессионально-прикладных форм физической культуры): учеб. для ин-тов физ. культуры. – М.: Физкультура и спорт, 1991. – 543 с.
8. *Организация занятий физического воспитания студентов специальной медицин-*ской группы: учебно-методическое пособие / И. В. Иванов, Т. И. Колосова, Е. И. Кониболоцкая, Л. А. Кузьмина; под ред. В. Б. Рубановича. – Новосибирск: Изд-во НИПКИРО, 2012. – 92 с.
9. *Приказ* Минобрнауки России от 01 октября 2015 г. № 1087, профессиональным стандартом «Педагог», утвержденным Министерством труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н. [Электронный ресурс]. – URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> (дата обращения: 12.10.2019).
10. *Филиппов И. А., Сверигина Л. А., Селиванова И. В., Галимов Д. Р., Мифтахов И. Ю.* Гимнастическая терминология для преподавателей, работающих со студентами в вузе: учеб.-метод. пособие. – Казань: Казан. ун-т, 2017. – 85 с.
11. *Ченаков Е. М., Пахомова Ю. М., Осипова Л. Ф.* Гимнастическая терминология в профессионально-педагогической деятельности специалистов по физической культуре. – М.: Физкультура и спорт, 1966. – 184 с.
12. *Шкляров С. В., Назарова М. А., Милых С. С.* Гимнастика как одно из средств для формирования общекультурных компетенций бакалавров в НГПУ // Двигательная активность в формировании образа жизни и профессионального становления в области физической культуры и спорта: сб. мат. регион. научно-практ. конф., посвящ. 80-летию Новосибирского государственного педагогического университета (г. Новосибирск, 4 декабря 2015 г.). – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015. – С. 141–144.
13. *Шкляров С. В.* Прикладная физическая культура. Основная гимнастика: учебно-методический комплекс. – Новосибирск: Изд-во

НГПУ, 2017. – 116 с.

Competitive Rhythmic Gymnastics // International

14. *Volkmanн Monika*. Seeking Talent in Gymnast. – 1977. – Nov. – P. 52–53.

Поступила в редакцию 04.12.2019

***Shklyarov Sergey Vasiljevic***

*Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. Department of Physical Education of the Faculty of Physical Culture, Novosibirsk State Pedagogical University, kfv@nspu.ru, ORCID 0000-0001-6775-6425, Novosibirsk*

***Kolosova Tatiana Igorevna***

*Asist. Prof. Department of Physical Education, Faculty of Physical Culture, Novosibirsk State Pedagogical University, kolosovanew@yandex.ru, ORCID 0000-0002-5204-4393, Novosibirsk*

***Konibolotskaya Elena Igorevna***

*Asist. Prof. Department of Physical Education, Faculty of Physical Culture, Novosibirsk State Pedagogical University, konibolo@yandex.ru, ORCID 0000-0003-1455-0719, Novosibirsk*

**GYMNASTICS SYMNIKASY HOW ONE OF THE FACTOR  
ICOMONICANICANS AT STUDENTS FIRST COURSE UNIVERSITY**

*Abstract.* In today’s society, special terminology is used in many fields of knowledge, science and manufacturing. In physical education and sports, there is a specific terminology. Gymnastics uses gymnastic terminology. The term is to determine the level of proficiency in gymnastic terminology as one of the factors shaping the competence of students. Knowledge of terminology and proper use of it facilitates communication between students and teachers, as well as contributes to improving literacy and the competence of future professionals.

Creation of gymnastic terminology begins with the first half of the 19th century. During this period in different countries created a system of gymnastics (German, Swedish, Sokolskaya) and it was necessary to develop a unified gymnastic terminology. The first scientific system of gymnastic terminology in Russia at the end of the 19th and beginning of 20-th centuries was the system of p. f. Lesgaft. In the Soviet Union in 1938, r the Special Commission has prepared based on existing materials new terminology, which was approved by the Committee for physical culture and sports. With a view to determining the level of gymnastic terminology in 2015, 2016g. and 2017. Study of complexes of physical exercises that develop and rent students 1-year in the Novosibirsk State Pedagogical University. Analysis of complexes, executed in 2015. Identified six basic mistakes made by students. In this connection, guidelines have been developed for teachers to address those errors. Similar work was done in 2016 and 2017 and recommendations were adjusted. By 2017, there was a positive dynamic to eliminate the number of mistakes that students made during the exercise complex, which allowed to increase their level of literacy.

*Keywords:* physical education of students, gymnastic terminology, analysis, physical literacy, competence.

**References**

1. Brykin, A. B., 1969. Gymnastic terminology. Physical culture and sport. Moscow, 200 p. (In Russ.)
2. Alexandrov, S. A., compl., 2000. Gymnastic terminology: Ref. at the rate Gymnastics. Grodno, 43 p. (In Russ.)
3. Zhuravin, M. I., Zagrjadskaja, O. V., Kazakovich, N. V., 2009. Gymnastics. Moscow: Academy Publ., 448 p. (In Russ.)
4. Kolesnikov, V. Yu., 2017. The role of professionalism and expertise to improve the quality of training teachers of physical culture. Motor activity in the formation of lifestyle and professional formation of a specialist in the field of physical education and sport. Novosibirsk, pp. 87–90. (In Russ.)
5. Kolosova, T. I., Konibolotskaya, E. I., Mol-



- dovanova, I. V., 2015. Pedagogical problem of the development of flexibility in university students in physical education classes. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 5, pp. 162–165. (In Russ.)
6. Lesgaft, P. F., 1988. Selected pedagogical works. Moscow, 400 p.
7. Matveev, L. P., 1991. Theory and methods of physical education (General basics of theory and methodology of physical education theoretical methodological aspects of sport and professionally applied forms of physical culture). Moscow, 543 p. (In Russ.)
8. Ivanov, I. V., Kolosova, T. I., Konibolokaja, E. I., Kuzmina, L. A., 2012. The Organization of classes of physical education students in special medical groups. Novosibirsk, 92 p. (In Russ.)
9. The order of the Ministry of education and science of Russia from October 1, 2015 1087, professional standard “teacher”, approved by the Ministry of labour and social protection of the Russian Federation from October 18, 2013 No. 544 n. (In Russ.)
10. Filippov, I. A., Sverigina, L. A., Selivanova, I. V., Galimov, D. R., Miftahov, I. Yu., 2017. Gymnastic terminology for teachers working with students at the University. Kazan, 85 p. (In Russ.)
11. Chepakov, E. M., Pakhomova, J. M., Osipova, L. F., 1966. Gymnastic terminology in professional and pedagogical activities of specialists in physical culture. Moscow, 184 p. (In Russ.)
12. Shklyarov, S. V., Nazarova, M. A., Milykh, S. S., 2015. Gymnastics as one of the means for the formation of general cultural competences of bachelors in the NSPU. Motor activity in shaping lifestyle and professional development in the field of physical culture and sports. Novosibirsk, pp. 141–144. (In Russ.)
13. Shklyarov, S. V., 2017. Applied physical culture. Novosibirsk, 116 p. (In Russ.)
14. Volkman, Monika, 1977. Seeking Talent in Competitive Rhythmic Gymnastics. *International Gymnast. Nov.*, pp. 52–53. (In Eng.)

*Submitted 04.12.2019*

DOI 10.15293/1813-4718.2001.13

УДК 396.4

*Ушакова Евгения Владимировна*

*Аспирант, кафедра методологии образования, Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, e.v-ushakova@mail.ru, ORCID 0000-0001-9831-4267, Саратов*

## ВЗГЛЯДЫ РАННИХ АНГЛИЙСКИХ ФЕМИНИСТОК НА ЖЕНСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

*Аннотация.* Введение. В течение XVII в. в Англии неоднократно поднимался вопрос о реформе образования, своим классическим содержанием не соответствовавшего веяниям времени, которое было ознаменовано научными открытиями и идеями английских просветителей. Этот век стал важным периодом для становления и развития женского образования в Англии. В статье рассматриваются взгляды на женское образование на примере работ ранних английских феминисток.

Цель статьи заключается в выявлении общих тенденций во взглядах на проблему женского образования в работах ранних английских феминисток XVII в. Б. Мейкин и М. Эстелл.

Методология и методы исследования. Исследование проведено на основе теоретического анализа трактатов Б. Мейкин «Эссе о возрождении прежнего образования леди в области религии, манер, искусства и языков» и М. Эстелл «Серьезное предложение леди», приведены выдержки из этих работ, демонстрирующие, насколько злободневной была проблема женского образования во второй половине XVII в. в Англии.

Результаты исследования. Идеи ранних феминисток, их представления о женском образовании и организации школ давно вызывают живой интерес среди западных исследователей (R. Perry, P. Crawford, S. Ross, H. Smith, D. Donawerth, F. Teague, S. Kersey). Ранние английские феминистки в одинаковой степени выражали озабоченность женским образованием, считали положение женщин в обществе приниженным и навязанным традициями и объясняли его недостатком образования. Представленные выше работы имеют общие тенденции, на основе которых можно судить о проблемах женского образования в Англии XVII в. Оба автора подчеркивают равенство мужчин и женщин в природных способностях, признают низкое положение женщин из-за недостатка образования и отмечают преимущество женского образования для общества и семьи. Основу женского образования, по их мнению, должно составлять обучение языкам и чтение полезной литературы, изучение философии, математики и риторики, помимо необходимого минимума. Цель женского образования заключалась, по их мнению, в спасении от невежества и духовном росте женщин.

Заключение. В статье рассмотрены два трактата женщин-мыслителей, принадлежащих к разным поколениям, но выражающих, несмотря на временной разрыв, во многом схожие идеи и принципы женского образования, и подчеркивающих его необходимость и пользу для общества.

*Ключевые слова:* женское образование, ренессансный феминизм, интеллектуальная семья, ранние английские феминистки, школы для девочек.

**Введение, постановка проблемы.** XVII в. оказался для Англии чрезвычайно насыщенным событиями, революциями и переворотами, что повлияло не только на

общественное настроение и культуру, но и образование. Во второй половине XVII в. встал вопрос о реформе образования, которое своим классическим содержанием не

совсем соответствовало веяниям времени. Это время было ознаменовано научными открытиями Ньютона и других английских ученых, а также яркими идеями английских просветителей. В связи с ростом промышленности в программы грамматических школ, кроме латыни и литературы, были включены дисциплины естественнонаучного цикла. Образование стало иметь более практическую направленность [1; 3; 4]. Женское образование в Англии долгое время имело элитарный характер – привилегии быть образованными удаивались только дамы высшего сословия. С XVII в. получить элементарное образование могли и бедняки, но оно заключалось, как правило, в умении считать, писать и читать. Грамотность среди женского населения в Англии оставалась критически низкой вплоть до XVIII в., а большая часть женщин не умели даже расписываться.

События XVII в. в Англии стали стимулом для последующего стойкого развития феминизма в стране, что, в конце концов, и привело к полному равноправию между мужчинами и женщинами в любой сфере английского общества. Английские революции XVII в. создали тот необходимый политический и интеллектуальный климат, благоприятный для переосмысления традиционных отношений в обществе [2]. Именно в этом в. женщины открыто заговорили о необходимости женского образования в своих работах. Это время яркого женского писательства и мысли, когда образованные женщины, писательницы и поэтессы могли не только похвастаться своим достойным образованием, но и вдохновлять других женщин отстаивать свое право быть образованными. Это век таких ярких личностей в истории английской женской мысли, как Б. Мейкин, М. Эстелл, А. Бен, М. Кавендиш, М. Уорд, Х. Вуллей, М. Монтегю. Они отстаивали интеллектуальное право женщин на образование, и, таким образом, внесли неоценимый вклад в последующее развитие женской

мысли в Англии XVIII–XIX вв. Идеи женщин-мыслителей XVII в. о женском образовании и роли женщин значительно повлияли на отношение к ним в обществе. В следующие в. в Англии число пишущих женщин непрерывно росло. XVIII в. в Англии стал периодом расцвета женской авторской мысли и появления целой плеяды талантливых писательниц, таких как Дж. Остин, Ф. Берни, Ш. Смит, Ш. Леннокс, А. Радклифф, М. Уолстонкрафт и др. Помимо писательства женщины стали заниматься другими, недоступными им до этого времени видами деятельности: работали учителями, гувернантками, писали пьесы для театров, становились художницами и актрисами, учеными и философами.

В XVII в. стали отчетливо видны проблемы, связанные с образованием женского населения страны. Женщины Англии осознали в полной мере, какую роль могут они играть в трудные времена, что они обладают таким же правом бороться за свои идеи, как и мужчины. Именно в XVII в. женщины остро ощутили свою безграмотность во многих вопросах, но и одновременно оценили свой потенциал. Да и мужское население Англии вдруг пересмотрело свои позиции по отношению к роли женщины в семье и обществе, осознав, что женщина не уступает мужчине в уме и твердости. До полного равенства мужчин и женщин было еще очень далеко, но зачатки его уже были заложены. Хотя женское образование в Англии оставалось в плачевном состоянии еще очень долго, все чаще сами женщины начали выдвигать мысли и идеи о том, каким должно быть женское образование, формулировать его цели и достоинства. Эти женщины вошли в историю Англии не только как образованные женщины, ученые и философы, но и как представительницы раннего феминизма.

**Цель статьи.** Целью данного исследования является выявление общих тенденций во взглядах на проблему женского образования в Англии XVII в. на примере работ

ранних английских феминисток Б. Мейкин и М. Эстелл. Ранние феминистки, которые выступали в защиту прав женщин на образование, сами были прекрасно образованы и объясняли униженное положение женщин в обществе недостатком образования. Образованные женщины того времени выражали свои идеи в трактатах и активной переписке с другими мыслителями, а также в открытии собственных школ для девочек. Следует отметить, что в немалой степени активности женщин способствовали политические события в Англии, развитие издательского дела и отмена жесткой цензуры в конце XVII в. Идеи об образовании ранних феминисток были передовыми для их современников, вызвали много дискуссий и критики, но и внесли немалую лепту в становление женского образования в Англии. Благодаря тому, что эти женщины сами получили хорошее образование, они пытались вдохновить других женщин на борьбу за право быть образованными. Во многом их взгляды на женское образование можно считать актуальными и в наше время.

**Обзор научной литературы по проблеме.** Нами был проведен обзор ряда зарубежных исследований, касающихся проблемы женского образования в Англии XVII–XVIII вв. и отношения к проблеме женского образования ранних английских феминисток. По мнению современных западных исследователей истории развития феминизма в Европе и Англии, жизни и взглядов представительниц раннего Нового времени (G. Lerner, S. Ross, C. Jordan, M. Reynolds, P. Crawford, J. Munroe, L. Stone, R. Perry, H. Smith и др.), не вполне корректно относить возникновение феминизма только к началу деятельности суфражисток в XIX в., или преувеличивать роль философов Просвещения в его появлении, или утверждать, что Мэри Уоллстонкрафт (1759–1797) стала родоначальницей английского феминизма. В последние десятилетия многие западные исследователи

стали склоняться к убеждению, что феминизм в Европе уходит своими корнями еще в средние века. И здесь, конечно же, нельзя не привести в пример такую ярчайшую личность, как Кристина Пизанская (1365–1435), писательницу, поэтессу, философа итальянского происхождения, которая уже тогда писала трактаты о роли женщины в семье и обществе. В 1991 г. исследовательница К. Джордан даже предложила ввести такое понятие, как «Ренессансный феминизм» в качестве концептуальной категории для обозначения тех попыток среди образованных женщин отстоять свое место в обществе, которые возникали по всей Европе в эпоху Возрождения [12].

Увеличение числа образованных женщин в Европе в эпоху Возрождения было обусловлено, по мнению исследовательницы С. Росс, ростом так называемых «интеллектуальных семей» в XIV–XV вв., в которых отцы семейства не скупались на образование дочерей или чаще сами их образовывали. Таким образом, «интеллектуальная семья» была своего рода основой становления нового статуса образованной женщины и автора, красноречиво вписывающегося в ту современную культуру [12]. Примером может послужить семья Томаса Мора (1478–1535), английского философа и писателя, который принимал активное участие в образовании и своей супруги, и своих детей. У Томаса Мора было три дочери, к образованию которых он относился самым серьезным образом и лично контролировал их успеваемость. Благодаря рвению отца, его любимая дочь Маргарет освоила греческий язык и латынь, философию, астрономию, физику, логику, риторику, арифметику и музыку. Известно, что в поездках Мор писал письма детям исключительно на латинском языке и требовал, чтобы они отвечали ему на нем же [2]. К XVII веку уже возникла и устоялась традиция английской гуманистической мысли. Статус образованной женщины перестал быть чем-то необычным,

а фигура отца-покровителя стала менее решающей. Контуры интеллектуальной семьи изменились: с конца XVI в. женщины-писатели сами представляли себя и воспринимались в современном обществе как образованные жены, матери и равные партнеры в литературных кругах или «салонах» [12].

**Методология и методы исследования.** Исследование проведено на основе теоретического анализа трактатов Б. Мейкин «Эссе о возрождении прежнего образования леди в области религии, манер, искусства и языков» и М. Эстелл «Серьезное предложение леди», приведены выдержки из этих работ, демонстрирующие, насколько злободневной была проблема женского образования в конце XVII в. в Англии. Батсуа Мейкин (1600–1675) считали самой образованной женщиной своего времени. Она была одной из первых авторов работ в защиту женского образования, чьи идеи вызывали у современников и восторг, и негодование. Она была наставницей дочери Карла I – принцессы Елизаветы, владела несколькими языками – немецким, испанским, французским, итальянским, греческим, латинским и древнееврейским [2]. В шестнадцать лет она издала свою первую книгу, в которую включила стихи и параграфы, прославляющие Карла I и его семью, написанные на всех вышеуказанных языках. Ее современник Сэр Саймондс Дьюс отмечал, что Батсуа была даже образованнее своего отца, учителя и филолога, и считал ее самой образованной женщиной во всей Англии. На ее образованность не повлияли даже ранний брак и восемь детей. Батсуа прославилась также в эпистолярном жанре, поддерживая переписку со многими выдающимися личностями своего времени, среди которых особое положение в жизни Мейкин занимала Анна ван Схурман (1607–1678), ученая женщина и эрудит из Голландии [11].

Мейкин открыла собственную школу для девочек, в которой пыталась претво-

рить свои педагогические идеи в жизнь. Непременным условием образования любой женщины, особенно дворянского происхождения, она считала владение несколькими языками – латынь, греческий, французский, испанский, итальянский и древнееврейский. Она писала: «Те родители, которые считают, что женщине достаточно знать один язык, пусть лучше учат своих дочерей печь» [14, с. 93]. В программу школы входило также обучение танцам, музыке, пению, письму и счету – тому минимуму, которым любой женщине необходимо было владеть в те времена.

Более всего Батсуа Мейкин стала известна после того, как выпустила в 1673 г. свой трактат «Эссе о возрождении прежнего образования леди в области религии, манер, искусства и языков». Под прежним образованием Мейкин подразумевает образование, которое получали женщины Древней Греции и Древнего Рима и даже в XVI в. при дворе Елизаветы I. По мнению Мейкин, женщины тогда были гораздо образованнее [8]. Сама королева Елизавета – тому яркий пример. Елизавета I, благодаря наставничеству Роджера Эшема, выдающегося английского педагога XVI в., получила блестящее образование, позволившее ей впоследствии достойно править своей страной. Елизавета обладала познаниями в области астрономии, математики, философии, архитектуры, поэзии и логики. Известно также, что со всеми послами, приезжающими ко двору, Елизавета стремилась общаться на их родном языке. Сама она свободно говорила на латыни, греческом, французском, испанском и итальянском языках. Мейкин также приводит в пример Джейн Грей (1537–1554), внучку Генриха VII, которая уже в шесть лет говорила на этих языках [2].

В своем трактате Батсуа Мейкин высказывается в пользу прежнего образования, в особенности владения женщинами несколькими языками, поскольку это их давняя привилегия. Мейкин приводит мно-

жество примеров ученых женщин из истории древних государств и современности. Она доказывает, что женщины в древние времена были образованы в языках и искусстве и очень в них преуспели. Они были выдающимися ораторами, лингвистами и философами, разбирались в математике и даже вдохновляли своими идеями известных философов-мужчин, были их музами. К примеру, Аспасия из Милета была настолько образованной, что наставляла самого Перикла, превратив его из великого воина в блестящего философа и одного из лучших ораторов в Греции, и вскоре стала его женой. Сократ не стеснялся признать, что его наставницей была некая жрица Дитима из Мантиней. Учителем Пифагора тоже была женщина – дельфийская жрица Темистокля, с которой он часто советовался. Говоря о женщинах-математиках, Мейкин указывает на Гипатию, ученую женщину, математика, астронома, преподававшую в Александрии в IV в. до н. э. В качестве примера приводится Олимпия Фульвия Мората (1526–1555), жена немецкого ученого Андреаса Гундлера, которая в шестнадцать лет читала публичные лекции на греческом языке, была прекрасным эллинистом и богословом, понимала латынь, французский и голландский языки [8]. Конечно же, Мейкин не могла обойти стороной Анну ван Схурман, нидерландскую поэтессу, гравера и ученого и свою вдохновительницу, чьи идеи о женском образовании Мейкин полностью разделяла и даже заимствовала при написании своего трактата. Анна публиковала свои работы на латыни, греческом, французском и персидском языках, понимала по-арабски. Ее известная работа, на которую опиралась Мейкин, носила название «Образованная девушка, или может ли женщина быть ученой?» Под «ученой» ван Схурман понимала женщину, обладающую познаниями в языках, истории, философии, теологии, неким набором универсальных знаний, которым необходимо владеть всем жен-

щинам, независимо от сословия. Однако образование не должно препятствовать женщине в ее истинном предназначении, а именно в домоводстве и набожности, в том, чтобы направлять и помогать своей семье. Также ван Схурман не отказывает женщине в праве изучать грамматику, риторику, математику, логику, физику и метафизику, но особенно важно, на ее взгляд, знание языков, в частности древнееврейского и греческого, поскольку на них написано Святое писание. Женщину также следует обучать поэзии, рисованию и другому творчеству [7].

Трактат Батсуа Мейкин изобилует бесчисленными примерами ученых женщин в истории и доказательствами того, что женщина призвана быть образованной, владеть языками, знаниями в области математики, философии, логики и поэзии. Она опровергает все возражения против получения женщинами достойного образования, выдвинутые в письме, посланном автору трактата от лица некоего достойного друга. В частности в письме звучат мысли, что сами женщины не испытывают особого желания быть образованными; что образование им ни к чему, поскольку женщинам нет доступа ко многим профессиям; что образованные женщины способны злоупотреблять своим образованием, избегая своих прямых обязанностей хозяйки дома; что образование сделает их горделивыми и тщеславными. Но на все выдвинутые возражения Мейкин приводит веские доводы, считая, что необразованность женщин – это варварский обычай держать женщин в рабстве, что любая нация только выиграет от образования женщин. В качестве примера страдающих из-за необразованности женщин наций, где женщин откровенно недооценивают, Мейкин приводит Россию и Эфиопию [8].

Другой яркой представительницей своего века была Мэри Эстелл (1668–1731), одна из первых писателей-просветителей среди женщин. Потенциал маленькой

Мэри заметил ее дядя, который и обучил ее философии, математике, логике, французскому и итальянскому языкам. Ее любимыми авторами были Платон, Сенека, Ксенофонт и Цицерон. Эстелл, повторяя мысль Платона, утверждала, что женщины занимают более низкое положение по сравнению с мужчинами не из-за природных отличий, а из-за недостатка образования. По мнению Эстелл, в образовании важнее тренировка ума, а не просто получение знаний. Она выступала за создание женских колледжей, хотя многие ее современники считали эту мысль абсурдной. Эстелл была очень религиозна, поэтому рассматривала женское образование как соединение религиозных и образовательных целей. Но самую главную цель женского образования Эстелл видела в том, чтобы женщина получала образование и после замужества сама образовывала своих детей. Недостатком ее задумки можно считать то, что Эстелл сводила женское образование к образованию только женщин из высших слоев. Также она выступала против того, чтобы женщины становились адвокатами или представителями церкви [7].

В 1694 г. Мэри Эстелл написала книгу «Серьезное предложение леди», став первым женским автором, предложившим создание школы для женщин по аналогии существующих мужских школ. В своей работе она пытается привлечь внимание женщин к необходимости и важности их образования, убеждает отойти от привычного фривольного образа жизни и обратиться к духовному развитию [5]. Книга Эстелл вызвала живую полемику в обществе. Под влиянием ее идей Даниэль Дефо в своей книге «Очерки о проектах» даже посвятил раздел, касающийся женских академий, в котором разделял многие идеи Эстелл. В частности он придерживался мысли, что школа для девочек должна быть закрытым от остального мира заведением, чтобы представители мужского пола не могли беспрепятственно туда проникать. Но это

не означало, что девушки были заложницами, наоборот, они могли покинуть заведение, когда им заблагорассудится [9].

Причиной написания «Серьезного предложения леди» явилось понимание ее автором глубоких проблем, с которыми сталкивались такие же одинокие женщины, как она. Восхваление протестантами института брака обесценивало женщин, которые не смогли найти мужа. Такая женщина рассматривалась как аномалия, бремя для общества в целом и для семьи в частности. Не выполняя отведенной ей роли, такая женщина была лишена не только средств к существованию, но и также поддерживающего ее сообщества, в котором она могла бы процветать. Таким образом, многие одинокие женщины часто прозябали в бедности и одиночестве. Например, подруга Эстелл Элизабет Элстоб (1683–1756), знаменитая исследовательница в области англо-саксонских языков, жила безбедно на попечении брата, поддерживающего ее исследовательскую деятельность и интересы, пока он не умер. После его смерти ей довелось провести долгие годы в бедности прежде, чем ей удалось получить должность гувернантки при дочерях герцога Портленда. Другим женщинам не так повезло в жизни. Но Эстелл, которой рано посчастливилось получить хорошее образование, избежала нищеты. Она была решительно настроена сделать то, что могла, для женщин в ее положении. И, как ей казалось, образование было основным средством в решении данной проблемы. На взгляд Эстелл, духовный и интеллектуальный упадок женщин высшего сословия, чья жизнь состоит сплошь из фривольностей, поиска удовольствий и невежества, не уступает в серьезности проблеме бедности незамужних женщин. Известная биограф Мэри Эстелл Рут Перри так описывает жизнь типичной юной представительницы высшего сословия: ей не предлагали никакого серьезного академического образования, кроме вышивания,

пения, игре на флейте и приготовления леденцов. Они проводили свои дни в подготовках к роскошным балам, преступных любовных интригах и карточных играх. Большинство из них, по мнению ученого-лингвиста Джорджа Хикса (1642–1715), были абсолютно безграмотны: «Стыдно, но привычно, видеть благородную даму, не лишенную ума и манер, но неспособную произнести то, что она читает. Они все более несостоятельны в орфографии, в написании и составлении слов при письме» [13]. Эстелл такое положение представлялось унижительным для женщин, оскорблением их талантов и бездарным применением дарованного им свыше разума. Она предлагает модницам и прожигательницам жизни полностью изменить свой образ жизни, желает превратить их в образованных женщин посредством молитв и хорошей работы. То, что она предлагала, выглядело бы жестоким и необычным наказанием для среднестатистической благовоспитанной девицы 1690-х гг.

Каким же образом Эстелл удалось привлечь внимание к своей работе? Она достигает этого, благодаря неспешному и постепенному ознакомлению читателей с темой ее рассуждения, чем разжигает читательский аппетит, играя на простом любопытстве женщин. Вместо того чтобы прямо и без прелюдий раскрыть проблему своего обращения, как это сделал Свифт в своей работе «Скромное предложение» («A modest proposal»), Эстелл сначала рекомендует ее до того, как ее раскрыть. Она преподносит ее, как нечто, что «усилит их шарм и повысит их ценность, ... сделает их красоту постоянной». Эстелл ловко отрицает использование риторики в своей работе, но при этом явно пользуется преимуществом любого убеждающего приема в ее обращении к читателям. «И, конечно, мне не нужно быть многословной, чтобы убедить вас принять мое предложение». Хотя читателю до сих пор неизвестно, в чем оно заключается. «Само предложение является достаточным мотивом и не нуж-

дается в риторических способах для рекомендации, даже если бы я обладала способностью, а я ей не обладаю, применять их с великим усердием». Однако Эстелл все же достаточно мудра, чтобы все-таки намекнуть читателю о теме своего письма. Например, она вводит слова «мудрость» и «добродетель» с осторожностью, чтобы не спугнуть читателя предложением какого-либо самопожертвования: «Никакая забота об украшении себя вовсе не порицается, при условии, что вы действительно заботитесь об истинном лице своем». Далее она взывает к амбициям читателей и чувству соперничества – качество, которое порицает сама, как признается позже. «Вы можете быть настолько амбициозными, насколько пожелаете, так как вы стремитесь к лучшему». Она апеллирует к чувству превосходства, поскольку превосходство было истинной заботой представительниц высшего сословия, да и низшего тоже. Постепенно Эстелл приводит достоинства интеллектуальной и духовной жизни, взывая даже к чувству моды у дам: «Из чувства стыда отринем все старое, оттого что погоня за пустяками – отнюдь не модное занятие». Снова, во имя спасения их лица, она приписывает погоню за тщеславием и глупостью не выбору, совершаемому женщинами, а культурному влиянию, которому они подчиняются. Она призывает их «разорвать заколдованный круг, в который завлек их обычай» и стремиться к стилю жизни, более их достойному. Эстелл принимает во внимание чувства своих читательниц и всякий раз извиняется, если вдруг позволяет себе их критиковать: «Простите кажущуюся неучтивость моего предложения, которое зиждется на предположении, что в вас есть что-то ошибочное, что оно стремится исправить». Она напоминает своим читательницам, что никто из нас не совершенен. Но, тем не менее, с каждой строкой становится очевидным то, что Эстелл обеспокоена исправлением своих подопечных и каждый раз извиняет их фривольность, обвиняя мужчин в неже-



лании дать женщинам возможность избавиться от невежества, за которое же сами их презирают. В невежестве Эстелл видит причину «всех женских пороков». Проблема состоит именно в нехватке образованности, а вовсе не во врожденной неполноценности женщин. Подготовив читателя и подогрев его любопытство анализом проблемы и причинами откладывания ее решения, Эстелл, наконец, вносит свое предложение прямо и просто. Оно заключается в создании монастыря или «религиозного уединения» [5, с. 40], которое бы играло двойную роль – не только скрывающей от суетности мира обители для тех, кто жаждет покоя, но и учреждения с дисциплиной, подготавливающей к благонравной жизни. Таким образом, Эстелл обращается к примеру средневековых монастырских учреждений для женщин, в которых поощрялись учение и интеллектуальная активность. Учение в них сводилось в средние века к изучению диалектики, а в эпоху Возрождения – к риторике, и, конечно же, к хорошему знанию латыни [13].

По мнению Эстелл, женщины дворянского сословия не только не потеряют, но и преумножат свои достоинства от своей образованности, увеличат свою ценность в глазах мужчин. Эстелл довольно резко нападает на мужчин в своей работе, считая их виновниками того образа жизни, который ведут женщины, думая только о нарядах и кокетстве. Она видит призвание женщин в мольбе Богу, смирении и духовном росте. В школе девочки должны содержаться в отдалении от всего мира, в строгости и молитвах – только тогда они могут обрести мудрость и понять свое истинное предназначение [10]. Такое учреждение могло бы исправить ошибки современности и улучшить будущие поколения, поскольку женщины, наученные смирению и мудрости и получившие необходимые знания, могут затем передавать познания своим детям. Цель подобного учреждения – избавить женщин от того невежества, которое на них наложили традиции

в обществе, стать источником прочных и полезных знаний так, чтобы духовная природа женщин не была более предметом небрежного отношения или невнимания. Эстелл считает, что обучение должно соответствовать только истинным интересам женщин ни в коей мере не должно казаться чересчур трудным или недостижимым. Наоборот, не следует часами заучивать слова, но заниматься познанием предмета. Не следует изучать более языков, чем требуется для прочтения полезных авторов. Нет нужды прочитать огромное количество книг, лучше уметь понимать и осмыслить хорошо подобранную качественную литературу. Эстелл призывает к пониманию природы предметов, а не к пустому нагромождению знаний. Она призывает вернуться к прежнему образованию, которое существовало сто пятьдесят лет назад, когда женщины считали, что знание греческого и латинского языков придавало им шарма, когда тома Аристотеля и Платона украшали их комнаты. В качестве доказательства Эстелл указывает, что благодаря влиянию образования никогда еще в истории не было столько выдающихся женщин, как между 1500 и 1600 годами [5; 6].

Идеи Эстелл тем интересны, что женщины должны быть набожны, но в то же время стремиться к поиску истины вещей, такое сочетание набожности и разума. Такой подход явно свидетельствует о том, что Эстелл принадлежала к английским мыслителям эпохи Просвещения, которые отличались от просветителей Европы того времени своей религиозностью. По ее мнению, рациональный ум всегда найдет себе достойное занятие и никогда не удовлетворится праздностью, особенно если его занять нужным материалом. Так, поскольку почти все дамы владеют французским языком, почему бы им не читать французских философов, например Декарта и Мальбранша, вместо того, чтобы зачитываться французскими романами. Если все французское в моде, почему бы не обратиться к работам Мадам Д'Асьер

или Мадлен де Скюдери. Получившие образование женщины смогут в дальнейшем обучать представительниц своего пола [5]. В религиозной направленности женского образования Эстелл ставила целью научить милосердию и состраданию к бедным и больным, ибо женщина с подобными качествами будет способна излечить больного, утешить бедного, обучить невежественного, дать совет сомневающемуся и успокоить страдающего. Поэтому в школе девочек должно содержаться в простой и непритязательной обстановке, поскольку они должны учиться довольствоваться малым. Интересно замечание Эстелл о том, что любящая себя женщина не потратит деньги на свой внешний вид и никогда не возгордится собой, когда бедные благословляют ее доброту. Таким образом, набожность и милосердие – вот то, на чем зиждется счастливое общество, чья душа проникнута любовью и в котором нет места зависти и порокам [5].

**Результаты исследования, обсуждение.** В ходе данного исследования были выявлены следующие общие взгляды ранних английских феминисток на женское образование: они подчеркивают равенство мужчин и женщин в природных способностях, признают низкое положение женщин из-за недостатка образования и отмечают преимущество женского образования для общества и семьи. Основу женского образования, по их мнению, должно составлять обучение языкам и чтение полезной литературы, изучение философии, математики и риторики, помимо необходимого минимума. Цель женского образования заключалась, по их мнению, в освобождении их от невежества и духовном росте.

В работах Мейкин и Эстелл можно выделить много интересных мыслей, которые можно позаимствовать и в наше время, как то: предпочтительное обучение девочек языкам, музыке и рисованию, чтение серьезной литературы на разных языках, обучение пониманию природы предметов, а не пустое нагромождение знаний, обуче-

ние девочек ораторскому искусству; роль женщины в обществе, прежде всего, в качестве воспитательницы будущего поколения, матери, самой образовывающей своих детей, чему, по их мнению, и необходимо обучать девочек.

В своих столь отличающихся друг от друга по стилю и форме изложения работах Батсуа Мейкин и Мэри Эстелл все же высказывают одинаковую мысль о равенстве мужчин и женщин в плане способностей и ума, что женщинам можно и должно получать достойное образование. Они не выдвигают идею политического и экономического равенства, но всего лишь пытаются донести мысль о роли образованных женщин в жизни общества. Правда, речь в их работах идет о женщинах высшего сословия, а не простолюдинках, которым достаточно было научиться писать и читать.

**Заключение.** Многие мысли о женском образовании Мейкин и Эстелл достойны внимания и актуальны и в наше время. Обе женщины не получали школьного образования и не заканчивали высших учебных заведений, но были прекрасно образованы благодаря своим семьям. Главное в том, что в семьях этих женщин их занятиям по интересам никто не препятствовал. Родители несут ответственность за образование своих детей в большей степени, чем школа и учителя. Поэтому Мэри Эстелл так неистово отстаивает свою позицию в том, что именно женщина в первую очередь должна образовывать своих детей. Биографии многих известных английских писательниц, поэтесс, публицисток являются ярким доказательством роли именно домашнего образования в развитии их личности и писательского таланта.

Идея создания закрытых женских образовательных учреждений была заимствована в России в XVIII в., и ей придерживались очень долгое время. Раздельное обучение мальчиков и девочек, которого придерживались и придерживаются во многих старинных школах в Великобри-

тании до сих пор, имеет под собой вполне разумное основание. Речь не идет о том, чтобы держать девочек в отдалении от остального мира или закрывать их в четырех стенах, огражденных рвом из воды, как предлагал Даниэль Дефо. Но в раздельном обучении есть одно несомненное преимущество – большая сосредоточенность на обучении, разные дисциплины, которые соответствуют склонностям обоих полов, отсутствие скованности, закомплексованности у детей на уроках, особенно в подростковом возрасте.

Таким образом, XVII в. стал для английских женщин поворотным пунктом от уровня малообразованной домохозяйки, чей удел – шить платочки и вышивать по-

душки, до женщины самостоятельной, образованной и интеллектуальной. События этого столетия – революции, смена власти, научный прогресс – доказали, что женщины способны открыто отстаивать свои права, защищать права своих мужей, самостоятельно управлять домом, заниматься образованием своих детей. Это век, когда женщины смело реализуют себя на новых поприщах в качестве учителей, директоров женских школ, ораторов, публицистов, деятелей церкви, художников, актеров, поэтов и писателей. Многие представительницы английского общества служат ярким примером того, какую пользу несет образованная женщина не только своей семье, но и обществу.

#### Библиографический список

1. Джуринский А. Н. История зарубежной педагогики: учеб. пособие для вузов. – М.: ФОРУМ – ИНФРА-М. 1998. – 272 с.
2. Лабутина Т. Л. Мир английской леди. Воспитание, образование, семья. XVII – начало XVIII века. – М.: Ломоносовъ, 2016. – 256 с.
3. Мортинсон Дж. Англия. Полная история страны. – М.: АСТ, 2018. – 352 с.
4. Тревельян Дж. М. История Англии от Чосера до королевы Виктории. – Смоленск: Русич, 2001. – 624 с.
5. Astell M. A serious proposal to the ladies for the advancement of their true and greatest interest. By a lover of her sex. – London, 1697. – 300 p.
6. Donawerth J. Rhetorical theory by women before 1900: An anthology. – Boston: Rowman & Littlefield, 2002. – 337 p.
7. Kersey S. N. Classics in the education of girls and women. – London: Scarecrow Press, Inc. 1981. – 323 p.
8. Makin B. An Essay To Revive the Ancient Education of Gentlewomen, in Religion, Manners, Arts & Tongues, with an Answer to the Objections against this Way of Education. 1673. [Электронный ресурс]. – URL: <http://digital.library.upenn.edu/women/makin/education/education.html> (дата обращения: 14.03.2019).
9. Morley H. The earlier life and the chief earlier works of Daniel Defoe. An essay on projects. – London, 1889.
10. Ostovich H., Sauer E. Reading early modern women: an anthology of texts in manuscript and print 1550–1700. – New York; London: Taylor & Francis Group Inc., 2004. – 520 p.
11. Robin D. M., Larsen A. R., Levin C. Encyclopedia of Women in the Renaissance: Italy, France, and England. – California: ABC-CLIO, 2007. – 459 p.
12. Ross S. G. The Birth of Feminism: woman as intellect in Renaissance Italy and England. – Harvard University Press, 2010. – 416 p.
13. Sutherland C. M. The eloquence of Mary Astell. – Canada: University of Calgary Press, 2005. – 202 p.
14. Teague F. Bathsua Makin, woman of learning. – London: Associated University Presses, 1998. – 196 p.

Поступила в редакцию 13.12.2019

*Ushakova Evgeniya Vladimirovna*

*Postgraduate student, Department of Methodology of Education, Saratov State University, e.v-ushakova@mail.ru, ORCID 0000-0001-9831-4267, Saratov*

## IEWS ON WOMEN'S EDUCATION OF EARLY ENGLISH FEMINISTS

*Abstract.* During the XVII century in England the issue of educational reform was repeatedly raised, because its classical content does not correspond to the trends of the time, which was marked by scientific discoveries and ideas of English Enlightenment thinkers. This century was an important period for the formation and development of women's education in England. The article examines the views on women's education on the example of the works of early English feminists.

The purpose of the study is to show general trends in the views on the problem of women's education in the works of early English feminists of the XVII century B. Makin and M. Astell.

*Methodology and methods of the study.* The study is based on the theoretical analysis of the treatises "An Essay to revive the ancient education of gentlewomen in Religion, Manners, Arts and Tongues" by B. Makin and "A serious proposal to the ladies" by M. Astell. The excerpts from these works demonstrate how urgent the problem of women's education was in the second half of the XVII century in England.

*Study results.* The ideas of early feminists, their ideas about women's education and the organization of schools have long been of great interest among Western researchers (R. Perry, P. Crawford, S. Ross, H. Smith, D. Donawerth, F. Teague, S. Kersey). Early English feminists were equally concerned with women's education, and considered the position of women in society as low and imposed by traditions, and attributed it to a lack of education. The above works have general tendencies, on the basis of which we can judge upon the problems of women's education in England of the XVII century. Both authors emphasize the equality of men and women in natural abilities, admit the low status of women due to the lack of education and point to the advantage of women's education for society and family. The basis of women's education, in their opinion, should be teaching languages, reading useful literature, studying philosophy, mathematics and rhetoric with the necessary minimum. The purpose of women's education was, in their opinion, to save women from ignorance and to help them to grow spiritually.

*Conclusion.* The article deals with two treatises of the women thinkers belonging to different generations, but expressing, despite the age difference, similar ideas and principles of women's education, and emphasizing its necessity and benefit to society.

*Keywords:* women's education, Renaissance feminism, intellectual family, early English feminists, schools for girls.

### References

1. Djurinskiy, A. N., 1998. History of the foreign pedagogy. Moscow: FORUM-INFRA-M Publ., 272 p. (In Russ.)
2. Labutina, T. L., 2016. The world of the English lady. Upbringing. Education. Family. 17th-the beginning of 18th century. Moscow: Lomonosov Publ., 256 p. (In Russ.)
3. Mortinson, D., 2018. England. Full history of the country. Moscow: AST Publ., 352 p. (In Russ.)
4. Trevelyan, D. M., 2001. History of England from Chaucer to queen Victoria. Smolensk: Rusich Publ., 624 p. (In Russ.)
5. Astell, M. 1697. A serious proposal to the ladies for the advancement of their true and greatest interest. By a lover of her sex. London, 300 p. (In Eng.)
6. Donawerth, J., 2002. Rhetorical theory by women before 1900: An anthology. Boston: Rowman & Littlefield Publ., 337 p. (In Eng.)
7. Kersey, S., 1981. Classics in the education of girls and women. London: Scarecrow Press

Publ., 323 p. (In Eng.)

8. Makin, B., 1673. An Essay To Revive the Ancient Education of Gentlewomen, in Religion, Manners, Arts & Tongues, with an Answer to the Objections against this Way of Education [online]. Available at: <http://digital.library.upenn.edu/women/makin/education/education.html> (accessed: 14 March 2019) (In Eng.)

9. Morley, H., 1889. The earlier life and the chief earlier works of Daniel Defoe. An essay on projects. London. (In Eng.)

10. Ostovich, H., Sauer, E., 2004. Reading early modern women: an anthology of texts in manuscript and print 1550–1700. New York; London:

Taylor & Francis Group Publ., 520 p. (In Eng.)

11. Robin, D., Larsen A., Levin, C., 2007. Encyclopedia of Women in the Renaissance: Italy, France, and England. California: ABC-CLIO Publ., 459 p. (In Eng.)

12. Ross, S., 2010. The Birth of Feminism: woman as intellect in Renaissance Italy and England. Harvard University Press Publ., 416 p. (In Eng.)

13. Sutherland, C., 2005. The eloquence of Mary Astell. Canada: University of Calgary Press Publ., 202 p. (In Eng.)

14. Teague, F., 1998. Bathsua Makin, woman of learning. London: Associated University Presses Publ., 196 p. (In Eng.)

*Submitted 13.12.2019*

DOI 10.15293/1813-4718.2001.14

УДК 371+37.018+159.922.7

**Войнов Виктор Борисович**

*Доктор биологических наук, главный научный сотрудник, Южный федеральный университет, vvoynov@sfedu.ru, ORCID 0000-0002-0242-6270, Ростов-на-Дону*

**Брикунова Светлана Сергеевна**

*Кандидат педагогических наук, доцент факультета психологии, педагогики и дефектологии, Донской государственной технической университет, svetabrik@bk.ru, Ростов-на-Дону*

## ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ЗДОРОВЬЮ С ПОЗИЦИЙ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ

*Аннотация.* В статье представляются основные дефиниции психофизиологического подхода к категории «здоровье», которые позволяют наполнить содержанием методологию «здоровьесберегающей педагогики». Доказывается важность контроля качества роста и развития детей, количества их здоровья в текущей работе школы. Раскрываются подходы к разработке методов и средств формирования, развития и сохранения здоровья учащихся и воспитанников образовательных учреждений.

Цель статьи – раскрыть методологические аспекты здоровьесберегающей педагогики с акцентом на начальную школу, представить практические результаты многолетней реализации этих идей в школьных образовательных учреждениях Ростовской области.

Методология. Здоровье школьника в контексте обсуждаемых проблем является категорией не только медицинской или философской, но и психофизиологической, объединяющей способности ребенка адекватно функционировать, развиваться в заданных условиях. Здоровье – это в первую очередь способность взаимодействующих систем организма обеспечивать реализацию безусловнорефлекторных, инстинктивных программ, фенотипического поведения и умственной деятельности, направленных на социальную, культурную, духовную сферы жизни ребенка конкретного возрастного периода. В статье постулируется, что категория «здоровье» становится все более существенным компонентом разработки концепций модернизации системы образования, организации текущей работы в образовательных учреждениях.

*Ключевые слова:* здоровье, рост, развитие, здоровьесберегающая педагогика, диагностика, мониторинг, формирование, развитие и сохранение здоровья.

### **Введение, постановка проблемы.**

В последние десятилетия в современной педагогике отмечаются очевидные положительные процессы в отношении осознания проблем роста, развития и здоровья учащихся, в отношении активного участия школы в сопровождении этих проблем. Основной целью школы становится работа с конкретной личностью во всей широте ее возможностей и ограничений, физических, психических и духовных. Может

быть, это несколько иллюзорно, но личность отдельного ребенка становится все более значимой для жизни общества. Вся воспитательная и образовательная работа школы должна иметь государственную цель – готовить человека к жизни в обществе, а с другой стороны, школа предоставляет семье ребенка и ему самому некоторый объем услуг в рамках его запросов и возможностей. В реализации образовательных задач как государ-

ственной деятельности школа должна все в большей степени учитывать потенциальные возможности, склонности и интересы человека, что невозможно без обеспечения всей полноты раскрытия его функциональных возможностей, что, в свою очередь, обеспечивается количеством и качеством здоровья во всех его составляющих: физическом, психическом, социальном.

Здоровье человека все чаще выделяется в качестве цели политической деятельности, реформирования жизни общества, тем не менее, здоровье среднего жителя планеты не улучшается, все чаще доступной становится информация о новых болезнях, о фактах снижения качества и количества здоровья современных детей. Проблема здоровья детей, в принципе, не имеет границ. Могут меняться качественные параметры здоровья, но количество здоровья, а вместе с тем потенциальные возможности детей и взрослого населения не улучшаются, что в конечном варианте оказывает негативное влияние даже на национальную безопасность.

*Цель статьи* – раскрыть методологические аспекты здоровьесберегающей педагогики с акцентом на начальную школу, представить практические результаты многолетней реализации этих идей в школьных образовательных учреждениях Ростовской области.

**Обзор научной литературы по проблеме.** С учетом анализа ряда общих документов, направленных на развитие системы образования России, следует допустить, что приоритетной задачей современной отечественной школы становится концентрация усилий педагогических коллективов на категории «здоровье обучающихся».

По-прежнему, несмотря на многолетний период обдумываний и апробаций, в полной мере содержательным и важным можно признать определение здоровья человека как его способность к самосохранению, саморазвитию, к реализации целевых задач [1–4; 6–8; 11; 12]. Способность – ка-

тегория, широко интерпретируемая в физиологии, психологии и педагогике, в том числе опирающаяся на параметры роста и функционального созревания организма, обеспечивающие реализацию механизмов достижения цели. В контексте определения здоровья близкими представляются категории «возможность» и «способность субъекта обеспечивать свою функциональную активность».

В приложении к институтам, обеспечивающим рост, развитие и обучение человека (школа), здоровье смыкается с понятиями «образовательная среда» и ее компонентами как *условиями для реализации педагогического процесса* с необходимым уровнем комфорта для работы и обучения, так и носителем *специальных технологий* обучения и воспитания, определяющих успешность формирования основ здорового образа жизни учащихся [20–22]. В России охрана здоровья учащихся в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в РФ» (ст. 41 [18]) введена в число приоритетных задач реформирования отечественной системы образования.

В контексте этого изложения представляется актуальным связать новую для педагогики задачу по обеспечению здоровья учащихся с традиционными категориями «смысла» и «содержания» образовательного процесса [17; 19]. Современная система образования характеризуется в значительной степени потерей, методологической невыстроенностью ценностей как в части воспитания, так и обучения, что и проявляется в неопределенном характере общих целей педагогики. От решения глобального вопроса – каким должно быть Российское образование, коренным образом зависит разработка парадигмы его здоровьесберегающего направления.

**Методология и методы исследования.** В общем виде современное образование, которое должно объединять технологии и методы воспитания и обучения, а на самом деле подменяет первое вторым, долж-

но обеспечивать условия для личностного роста ребенка, раскрытие его склонностей и интересов с учетом потребностей общества, с акцентом на формирование компетенций, которые позволят будущему гражданину успешно функционировать в современном мире. Важнейшим направлением современной школы должна стать забота о формировании, развитии и сохранении здоровья учащегося – образование должно стать не только здоровьесберегающим, но и здоровьеразвивающим, обучающим основам здорового образа жизни и формирующим культуру здоровья. Обеспечение технологий полноценного обучения и воспитания детей в общеобразовательной школе, а особенно в случаях детей с «особыми возможностями здоровья», должно сопровождаться не только традиционными медицинскими, гигиеническими мероприятиями, осуществляемыми параллельно с учебным процессом, но и созданием целой оздоровительной системы, реализующей уже названную выше триаду – формирование, развитие и сохранение здоровья. При этом *компоненты этой системы должны органически интегрироваться в педагогический процесс, целью которого становится последовательное и комплексное развитие личности человека, его духовной сущности* [9].

В настоящее время сохраняется актуальность понимания самого термина «здоровье», связанного с расширением его содержания за границы медицинской «патологоцентрической» парадигмы. Многолетний опыт осмысления категории «здоровья» в контексте теории педагогики при разработке и реализации различных технологий оздоровления школьников позволяет отметить, что здоровье в современной школе устойчиво воспринимается весьма «однобоко», чаще, в контексте нарушений, заболеваний, реже, при нарушениях здорового образа жизни, в рамках психологических конфликтов и личностных деформаций. Кроме того, нельзя не отметить, что

на фоне отмеченной выше позитивной тенденции в отношении здоровья учащихся в современной школе, особенно на фоне длящихся не одно десятилетие экспериментов в начальной и средней школе, сохраняются здоровьеразрушающие подходы. Несмотря на имеющиеся наработки академической и прикладной педагогики в отношении критериев уровня готовности детей к обучению в начальной школе, основой для принятия решения о поступлении конкретного мальчика или девочки в школу являются сведения о его календарном возрасте и объеме элементарных школьных навыков, полученных в ходе, порой, весьма жесткого и непрофессионального тестирования. Другими словами, на практике не принимается возможная неготовность ребенка, физическая или функциональная, к регулярному, интенсивному обучению в школьных стенах. Неготовность может быть общей, системной, а может иметь место запаздывания становления чрезвычайно важных, значимых функций: от тонуса мускулатуры, обеспечивающего продолжительную позу «сидения», до функций центральной реализации внимания, памяти, элементарного мышления. Это влечет за собой стресс начальной школы, расстройства и нарушения перегруженных систем организма и психической сферы, усугубляющиеся поиском «лучшей школы», дополнительных образовательных услуг, репетиторов и персональных тренеров.

Здоровье школьника в контексте обсуждаемых проблем является категорией не только медицинской или философской, но и психофизиологической, объединяющей способности ребенка адекватно функционировать, развиваться в заданных условиях. Здоровье – это в первую очередь способность *взаимодействующих систем организма обеспечивать реализацию безусловнорефлекторных, инстинктивных программ, фенотипического поведения и умственной деятельности, направлен-*



ных на социальную, культурную, духовную сферы жизни ребенка конкретного возрастного периода [7; 14]. Здоровье – это средство жить полноценной жизнью во всех ее проявлениях: физическом, духовном, социальном. Оценивая здоровье, мы определяем, насколько перенапряжена или, напротив, адекватна жизнь человека в условиях действия различных факторов от экологических до социально-психологических. Один из важных признаков здорового человека – это его выбор принципов здорового образа жизни.

В процессе осмысления закономерностей онтогенеза человека важнейшую роль играют представления о взаимосвязях механизмов и проявлений роста, развития и созревания «полигона потребностей», поддержанного соответствующими функциональными возможностями. Категория времени специфична, она проявляется в полноте реализации функций, опираясь на структурную и регуляторную готовность тех или иных систем организма, на зрелость всего организма. Неспособность организма функционировать в конкретных условиях определяется как незрелостью его возможностей, так и комплексом чрезмерных биотических и абиотических факторов, деформирующих гомеостатические механизмы его адаптационной пластичности. Динамический характер понятия «здоровье ребенка» подчеркивается присутствием в его дефинициях представлений не только о его росте, сколько о развитии, о расширении функциональных возможностей. Здоровье – это некий временной срез процесса развития и, к сожалению, в ряде случаев деградации или патологического разрушения.

Темпы и особенности индивидуального развития человека, качество и количество его здоровья – это не только функции онтогенеза, но и результат реакции организма на внешние условия, его образ жизни. Для школьника последнее в значительной степени формируется в *условиях образо-*

*вательной среды* под влиянием активных действий педагогов и самих участников образовательного процесса. Действий, в том числе прямо направленных на формирование, развитие и сохранение здоровья. Очевидно, что текущая оценка состояния здоровья ученика должна проходить в контексте оценки его школьных успехов, т. е. в рамках его «профессиональной деятельности». Очень сложно определить ту цену, которую платит ребенок за свои «высокие оценки», те напряжения, которые выдерживает организм ребенка, выполняя школьные задания, проходя итоговые испытания, противостоя при этом внутренним нарушениям и деформациям: вредящим, болезненным, патогенным. Имеющиеся у школьника врожденные и приобретенные патологии влекут за собой напряжения, затрудняющие его адекватное в среде сверстников поведение, уровень активности, позволяющий ему получать положительные оценки по школьным предметам. В связи с этим мы говорим о некотором количестве здоровья – высоком или низком его уровне, который может привести к состоянию невозможности учиться и переходу в состояние «болезнь».

**Результаты исследования, обсуждение.** В 2012 г. в Ростовской области была начата реализация проекта по созданию «единого здоровьесберегающего образовательного пространства в системе общего образования» (далее – Проект). Эта работа стала возможной благодаря подписанию соглашения о сотрудничестве Министерства общего и профессионального образования и Министерства здравоохранения Ростовской области. Головной организацией Проекта стал Центр здоровьесбережения в сфере образования Ростовской области (Центр здоровья). Кроме того, при Министерстве образования был создан Координационный совет по здоровьесбережению. Цель проекта – разработка теоретических основ и внедрение в образовательное пространство Ростов-

ской области технологий и методов сохранения и укрепления здоровья учащихся, формирования у них устойчивой потребности в обеспечении собственного здоровья, а также выявление и искоренение негативных факторов, влияющих на здоровье школьников в образовательных учреждениях Ростовской области.

Координационный совет по здоровьесбережению – структура, созданная Министерством общего и профессионального образования Ростовской области, объединяет представителей Министерства здравоохранения Ростовской области, специалистов органов управления образования, науки, представителей образовательных учреждений разного уровня. Основная цель – координация межведомственных усилий по реализации проекта.

Центр здоровьесбережения в сфере образования Ростовской области был создан в структуре «Областного центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции» Ростовской области, имеющего многолетние традиции в области здоровьесберегающей педагогики. Основные задачи Центра здоровья:

- создание в рамках области сети «школ здоровья», обеспечение условий для обмена опытом их деятельности;

- разработка материальной базы и реализация на базе школ участников Проекта компьютеризированного мониторинга особенностей роста, развития и состояния здоровья учащихся, социально-психологических факторов, влияющих на состояние школьников, здоровьесберегающей деятельности коллективов школ, формирование электронной базы данных;

- разработка и обеспечение школ научно-методическими и организационно-педагогическими рекомендациями по оптимизации образовательного процесса, ориентированного на формирование, развитие и сохранение здоровья учащихся;

- отработка системы и средств повышения уровня профессиональной компетент-

ности педагогических работников по всему спектру проблем здоровьесберегающей педагогики;

- тиражирование лучших образцов педагогического опыта в образовательных учреждениях Ростовской области и Южного федерального округа.

Основное содержание работы в рамках Проекта – реализация трех видов мониторинга:

- здоровьесберегающей деятельности образовательных учреждений;

- здоровья обучающихся;

- социально-психологических факторов, влияющих на здоровье учащихся.

К началу 2019 г. в проекте участвуют 232 образовательных учреждения (ОУ) области, в которых учатся 234 980 человек, что составляет около 60 % от общего количества учащихся школ Ростовской области. Основная цель участия в проекте – реализация задач здоровьесбережения в сфере образования. ОУ – объект мониторинга и управляющих воздействий. ОУ организуют обследования детей с целью оценки особенностей их роста и развития, уровня здоровья, выявления физических и психологических факторов снижения здоровья; в случае необходимости через родителей осуществляют взаимодействие с медицинскими учреждениями на предмет выявления причин снижения качества роста и развития детей, оказания необходимого лечения. ОУ обеспечивают здоровьесохранную образовательную среду, реализуют мероприятия по формированию, развитию и сохранению здоровья обучающихся.

Содержание работы по проекту опирается на вышеприведенные представления о психофизиологическом наполнении категории здоровья учащихся и на модельные представления о «Школе здоровья» – об организации здоровьесохранной деятельности в школьном образовательном учреждении [15]. Последние предполагают основные направления работы:

- обеспечение санитарно-гигиениче-

ских требований к параметрам образовательной среды и организации образовательного процесса;

- мониторинг параметров развития, количества и качества здоровья учащихся;

- при взаимодействии с привлеченными специалистами обеспечение необходимой квалифицированной медицинской и психологической помощи школьникам;

- развитие обязательных и внеклассных форм физкультурно-оздоровительной работы;

- проведение воспитательных мероприятий, направленных на формирование осознания ценности здоровья и здорового образа жизни среди учащихся, педагогов и родителей.

Техническое оснащение реализации проекта включает:

- информационную систему «Наша здоровая школа» (ИС, разработчик – ООО КорВита, г. Ростов-на-Дону);

- аппаратно-программный комплекс «АРМИС» (АПК «АРМИС», разработчик – ООО КорВита, г. Ростов-на-Дону).

Интернет-приложение – ИС «Наша здоровая школа» объединяет все основные управленческие, мониторинговые и аналитические процедуры, обеспечивающие реализацию проекта, а также всех участников проекта в единое сетевое пространство. Оно включает:

- интерфейсы для проведения мониторингов: здоровьесберегающей деятельности образовательных учреждений, здоровья обучающихся, социально-психологических факторов;

- объединенную базу данных результатов опросов, диагностических процедур, тестирований и т. д.;

- базу знаний с нормативной литературой, методическими материалами и т. д.

АПК «АРМИС» оснащен необходимыми для домедицинской скрининг-диагностики средствами (сенсоры-датчики, модули усиления и преобразования аналоговых процессов деятельности организма,

средства анализа цифровой информации), позволяющими описывать особенности роста, развития школьников и параметры их здоровья; средствами передачи результатов анализа в реальном масштабе времени в базу данных, в том числе для формирования нормативной базы и дальнейшего анализа. Разработанная экспертная система обеспечивает, сопоставляя получаемые эмпирические данные с половозрастными нормативами, способность формулировать в отношении исследуемых систем организма ребенка заключения, в терминах «норма» – «не норма». Обследования одного ребенка на базе школы проводятся в течение 40 минут медицинской сестрой или сертифицированным специалистом из числа преподавателей школы. С родителями каждого из детей перед участием в исследованиях заключаются договоры, в котором они соглашаются на участие школьника в проведении обследований и использование полученных результатов специалистами Школы и Центра здоровья. Результаты обследований школьников поступают в базу данных Центра здоровья в анонимной форме с фиксацией названия школы, возраста и пола обследуемых.

Необходимо остановиться на содержании мониторинга здоровьесберегающей деятельности образовательных учреждений. Автоматизированный опросник для руководителей образовательных учреждений охватывает 32 параметра образовательной среды и педагогических действий по формированию, развитию и сохранению всех составляющих здоровья школьников, позволяет оценить степень достижения конкретной школой идеальной модели «Школы здоровья». Опросник разработан на основе рекомендаций Центра образования и здоровья Министерства образования и науки РФ, апробирован в течение ряда лет на базе МОУ СОШ № 80 г. Ростова-на-Дону [16].

При подведении итогов реализации проекта к началу 2019 г. выявляется по-

ложительная динамика количественных и качественных индикаторов здоровьесберегающей деятельности школ-участников проекта. Начатые в 2016 г. конкурсы «Школ здоровья» позволяют выявить лучшие коллективы и сформировать рейтинг школ, что оказывает положительное влияние на общий статус школ.

В базе данных ИС «Наша здоровая школа» объединены результаты более 670 тысяч обследований, что позволяет формировать и динамично редактировать нормативы особенностей роста и развития учащихся Ростовской области. Индивидуальные результаты обследований школьников лежат в основе взаимодействия классных руководителей с родителями учащихся, что позволяет существенно усилить направленную профилактическую

работу при участии медицинских работников и оказывать адресную медицинскую помощь. Без внимания не остается ни один случай нарушений параметров состояния здоровья школьников.

Анализируя результаты, характеризующие физическое развитие мальчиков и девочек, учащихся различных административных образований Ростовской области (обобщение данных, полученных с 2012 по 2018 г.), можно отметить важность факторов, которые необходимо учитывать для формирования образовательных условий, направленных на формирование, развитие и сохранение учащихся: гендерные особенности, место проживания (комплекс факторов, отражающих уровень социально-экономического развития региона) (рис. 1, 2).

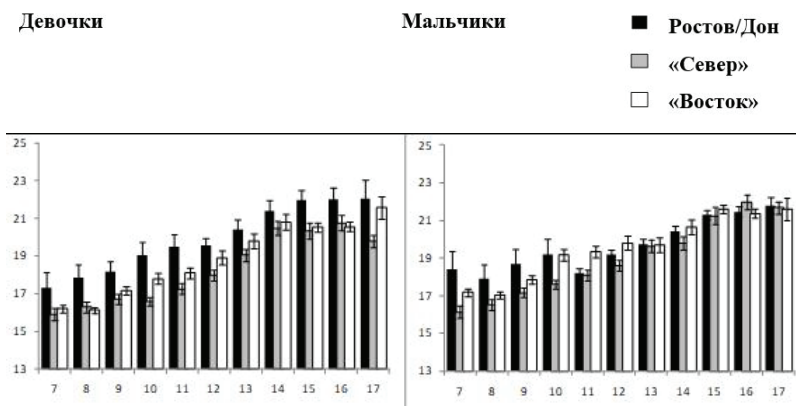


Рис. 1. Изменчивость Индекса массы тела в динамике школьного обучения. Доминирование учащихся г. Ростова-на-Дону, особенно выражено – девочек с 7 до 17 лет (во всех группах – достоверно), мальчиков с 7 до 10 лет

Так, при анализе первичных данных, в частности Индекса массы тела (ИМТ (кг:м<sup>2</sup>) =  $m:h^2$ , где  $m$  – массы тела в килограммах,  $h$  – рост тела в метрах), Индекса силы (ИС =  $F/m$ , где  $F$  – сила сжатия кисти, лучший показатель (даН),  $m$  – масса тела (кг)), было применено группирование с выделением трех групп школьников: г. Ростов-на-Дону (высокий

уровень социально-экономического развития; юго-запад области; 16 школ), «Север» (средний уровень развития; 6 сельских школ северных районов области: Чертовского, Верхнедонского, Шолоховского) и «Восток» (во многом проблемный регион с невысоким уровнем развития; 11 сельских школ восточных, юго-восточных районов: Пролетарского, Орловского,

Дубовского, Зимовниковского).

Убедительные, статистически достоверные различия получены между особенностями роста и развития учащихся городских и сельских школ [10; 13; 20]. Городские школьники выше и тяжелее

своих сверстников, проживающих на селе. Тогда как последние, причем и мальчики, и девочки, существенно лучше развиты функционально, у них больше объемные характеристики внешнего дыхания, силовые характеристики.

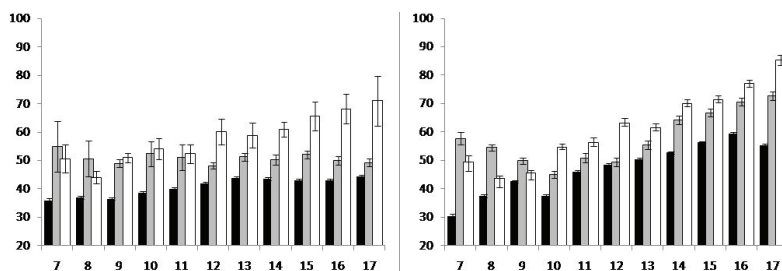


Рис. 2. Изменчивость Индекса силы в динамике школьного обучения.

Доминирование учащихся групп «Север» и, особенно, «Восток», наиболее выражено – к выпускным классам. Остальные обозначения – аналогичны рис. 1

Кроме того, во все годы наблюдений и во всех группах выявляется такой известный феномен как школьная близорукость, который наиболее четко проявляется к 10–12 годам, у девушек – несколько раньше и проявляется более выражено [5]. Феномен является объективным, индивидуальным. При этом совершенно очевидно, что качество функции зрения школьников может существенно снижаться при условии зрительной перегрузки и плохого качества освещения.

Отмеченные выше факты особенностей здоровья школьников уже сегодня становятся основой для модернизации методов и средств физической культуры и спорта в школе, для совершенствования условий образовательной среды, в частности освещенности рабочих мест школьников.

**Заключение.** Затронутые выше проблемы по организации здоровьесберегающей педагогики и решении прикладных задач не могут решаться вне соответствующего кадрового обеспечения, в том числе и при решении специальных педагогических задач, все более развивая индивидуальную

педагогическую. Современная система высшего образования и, в первую очередь, подготовка педагога начальной школы должна предполагать еще большее внимание к формированию компетенций в области возрастной физиологии и психофизиологии, опирающихся на знания физических и психических возможностей ребенка на всех этапах его роста и развития, включая сенситивные и критические. Современный педагог должен быть способен своевременно и эффективно определять отклонения от возрастных норм по всем важным функциональным показателям и реально обеспечивать коррекцию состояния ребенка. Профессиональная деятельность такого специалиста должна обеспечиваться фундаментальными междисциплинарными знаниями, позволяющими интегрировать различные педагогические подходы, средства и методы в интересах педагогической работы с детьми с различным уровнем и качеством здоровья. Важным направлением развития современной Школы, ее гуманизации является создание психолого-педагогических условий для обучения

детей, формирование образовательной среды, адекватных познавательным возможностям, уровню здоровья учащихся, включая детей с ограниченными возможностями здоровья. Это требует от педагога принятия концепции инклюзивного образования, овладения целым рядом дополнительных компетенций, развитие навыков формирования индивидуальных педагогических траекторий.

Прежде всего, речь идет о знаниях и умениях педагога, позволяющих ему «принять» в ученический коллектив ребенка, отличающегося от остальных детей класса по уровню здоровья и психофизиче-

ского развития, понять характер испытываемых им трудностей, а значит и его особых образовательных потребностей. Важно владение учителем специальными технологиями, позволяющими оказывать таким детям коррекционно-развивающую помощь, индивидуализировать его образовательный маршрут и в то же время не терять контакт с остальными учащимися класса, решая общие педагогические задачи.

Категория «здоровье» становится все более существенным компонентом разработки концепций модернизации системы образования, организации текущей работы в конкретных образовательных учреждениях.

### Библиографический список

1. Абаскалова Н. П., Зверкова А. Ю. Научный обзор: системный подход в педагогике здоровья // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2016. – № 2. – С. 5–24.

2. Айзман Р. И. Здоровье педагогов и обучающихся – ключевая задача современной школы // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2012. – № 3 (7). – С. 24–35.

3. Баевский Р. М. Прогнозирование состояний на грани нормы и патологии. – М., 1979. – 298 с.

4. Безруких М. М. Сохранение здоровья детей как важное направление развития системы образования // Научные исследования в образовании. – 2011. – № 7. – С. 3–10.

5. Безруких М. М., Войнов В. Б., Кульба С. Н., Шурыгина И. П. Изучение остроты зрения школьников 7–17 лет в динамике обучения // Georgian Medical News. – 2014. – № 12 (237). – С. 55–60.

6. Брехман И. И. Валеология – наука о здоровье. – 2-е издание, перераб. и доп. – М.: Физкультура и спорт, 1990. – 208 с.

7. Войнов В. Б. Психофизиологические аспекты здоровья человека // Валеология. – 2009. – № 2. – С. 73–82.

8. Войнов В. Б. Механизмы функционального созревания высшей нервной деятельности в цикле сон-бодрствование, обеспечивающие

адекватность адаптации ребенка к школе: автореф. дис. ... д-ра биол. наук. – Астрахань, 2011. – 46 с.

9. Войнов В. Б., Брикунова С. С. Подготовка учителей для начальной школы в контексте развития парадигмы здоровьесберегающей педагогики // Гуманитарные и социальные науки. – 2014. – № 2. – С. 280–283.

10. Войнов В. Б., Кульба С. Н., Пожарская Е. Н., Чаусова Л. К. Региональные особенности морфофизиологического развития детей школьного возраста Ростовской области // Сб. статей международной научной конференции «Население Юга России с древнейших времен до наших дней» (Донские антропологические чтения) (26–30 авг. 2013 г., Ростов-на-Дону, Россия). – Ростов н/Д.: ЮНЦ РАН. – 2013. – С. 108–110.

11. Казначеев В. П. Теоретические основы валеологии. Фундаментальные основы. – Новосибирск, 2003. – 234 с.

12. Киенко Т. С. Жизнь и здоровье как категории философской аксиологии и философии жизни // Гуманитарные и социальные науки. – 2014. – № 2. – С. 300–303.

13. Кульба С. Н., Войнов В. Б., Пожарская Е. Н., Глумов А. Г., Гапоненко М. В., Соколова Е. Е., Лобанова И. Ю. Особенности индекса массы тела у школьников Ростовской области // Валеология. – 2014. – № 4. – С. 62–69.

14. Кураев Г. А., Войнов В. Б. Психологические представления о формировании, развитии и сохранении здоровья человека // Вестник новых медицинских технологий. – 2004. – Т. XI, № 1–2. – С. 5–60.
15. Пожарская Е. Н. Антропоцентрическая парадигма образования – основа здоровьесберегающей педагогической модели современной школы // Валеология. – 2007. – № 2. – С. 47–51.
16. Пожарская Е. Н. Оценка здоровьесберегающей среды образовательного учреждения: учебное пособие. – Ростов н/Д.: ДГТУ-Принт, 2014. – 88 с.
17. Сержантов В. Ф., Неволин В. Ф., Едимская Н. А. Теория личности и теория медицины // Философия и медицина. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1986. – С. 187–211.
18. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 21.07.2014) [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 16.08.2019).
19. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 13–24.
20. Hoffmann T., Thomas R., Del Mar C. Communicating school health screening results to parents and children // School Health Screening Systems. – 2014. – P. 221–236.
21. Cadman D., Chambers L. W., Walter S. D., Ferguson R., Johnston N., McNamee J. Evaluation of public health preschool child development screening. The process and outcomes of a community program // American Journal of Public Health. – 1987. – 77 (1). – P. 45–51.
22. Schwartz A. E., Leardo M., Aneja S., Elbel B. Effect of a school-based water intervention on child body mass index and obesity // JAMA Pediatr. – 2016. – № 170. – P. 220–226.
23. Voynov V. B., Kulba S. N., Arapova Yu. Yu. Growth and development in school-age children from Rostov region, Russia: Comparison between urban and rural settings // HOMO – Journal of Comparative Human Biology. – 2017. – Vol. 68, iss. 6. – P. 465–478.

Поступила в редакцию 03.12.2019

### **Voynov Viktor Borisovich**

*Dr. Sci (Biolog.), chief researcher of the Southern Federal University, vvoynov@sfedu.ru, ORCID 0000-0002-0242-6270, Rostov-on-Don*

### **Brikunova Svetlana Sergeevna**

*Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Faculty Psychology, Pedagogy and Defectology, Don State Technical University, svetabrik@bk.ru, Rostov-on-Don*

## **PSYCHOPHYSIOLOGICAL APPROACH TO HEALTH FROM THE POSITION OF HEALTH-SAVING PEDAGOGY**

*Abstract.* The article presents the main definitions of the psychophysiological approach to the category “health”, which allow to fill the methodology of “healthy-saving pedagogy”. The importance of controlling the quality of children’s growth and development and the quantity of their health in the current work of the School is proved. Approaches to the development of methods and means of formation, development and preservation of health of students and pupils of educational institutions are revealed.

The purpose of the article is to reveal methodological aspects of health-saving pedagogy with a focus on primary school, to present practical results of many years of implementation of these ideas in school educational institutions of Rostov region.

Methodology. The health of the student in the context of the problems discussed is not only a category of medical or philosophical, but rather a psychophysiological one that unites the ability of the child to adequately function and develop in the specified conditions. Health is, first of all, the ability of interacting systems of his body to ensure the implementation of unconditional, in-

stinctive programs, phenotypic behavior and mental activity aimed at the social, cultural, spiritual sphere of life of a child of a specific age period. The article postulates that the category “health” is becoming an increasingly important component of the development of concepts of modernization of the educational system, organization of current work in educational institutions.

*Keywords:* health, growth, development, healthy saving pedagogics, diagnostics, monitoring, formation, development and preservation of health.

### References

1. Abaskalova, N. P., Zverkova, A. Yu., 2016. Scientific review: a systematic approach in health pedagogy. Scientific review. Pedagogical science, no. 2, pp. 5–24. (In Russ.)
2. Aisman, R. I., 2012. Health of teachers and students – a key task of modern school. Bulletin of Novosibirsk State Pedagogical University, no. 3 (7), pp. 24–35. (In Russ.)
3. Baevsky, P. M., 1979. Prediction of states on the edge of norm and pathology. Moscow, 298 p. (In Russ.)
4. Besrukich, M. M., 2011. Preservation of children ‘s health as an important direction of development of the education system. Scientific research in education, no. 7, pp. 3–10. (In Russ.)
5. Besrukich, M. M., Voynov, V. B., Kulba, S. N., Shurygina, I. P., 2014. Studying of visual acuity of school students of 7–17 years in dynamics of training. Georgian Medical News, no. 12 (237), pp. 55–60. (In Russ.)
6. Brechman, I. I., 1990. Valeologiya – science of health. Moscow: Physical education and sports Publ., 208 p. (In Russ.)
7. Voynov, V. B., 2009. Psychophysiological aspects of human health. Valeology, no. 2, pp. 73–82. (In Russ.)
8. Voynov, V. B., 2011. Mechanisms of functional maturation of higher nervous activity in the cycle of sleep-waking, ensuring adequacy of adaptation of the child to school. Astrakhan, 46 p. (In Russ.)
9. Voynov, V. B., Brikunova, S. S., 2014. Training of teachers for primary school in the context of development of the paradigm of healthy-saving pedagogy. Humanities and social sciences, no. 2, pp. 280–283. (In Russ.)
10. Voynov, V. B., Kulba, S. N., Pozharskaya, E. N., Chausova, L. K., 2013. Regional features of morphophysiological development of children of school age of Rostov region. Collection of articles of the international scientific conference “Population of the South of Russia from Ancient Times to the Present Day” (Don Anthropological Readings) (August 26–30, 2013, Rostov-on-Don, Russia) (26–30 Aug. 2013, Rostov-on-Don, Russia). Rostov-on-Don: SSC RAS Publ., pp. 108–110. (In Russ.)
11. Kasnacheev, V. P., 2003. Theoretical foundations of valeology. Fundamental foundations. Novosibirsk, 234 p. (In Russ.)
12. Kienko, T. S., 2014. Life and health as categories of philosophical axiology and philosophy of life. Humanities and social sciences, no. 2, pp. 300–303. (In Russ.)
13. Kulba, S. N., Voynov, V. B., Pozharskaya, E. N., Glumov, A. G., Gaponenko, M. V., Sokolova, E. E., Lobanov, I. Y., 2014. Peculiarities of body mass index in schoolchildren of Rostov region. Valeology, No. 4, pp. 62–69. (In Russ.)
14. Kurayev, G. A., Vojnov, V. B., 2004. Psychophysiological Ideas on Formation, Development and Preservation of Human Health. Journal of New Medical Technologies, vol. XI, no. 1–2, pp. 5–60. (In Russ.)
15. Pyzharskaya, E. N., 2007. Anthropocentric paradigm of education – basis of healthy-saving pedagogical model of modern school. Valeology, no. 2, pp. 47–51. (In Russ.)
16. Pyzharskaya, E. N., 2014. Assessment of healthy environment of educational institution: tutorial. Rostov-on-Don: DGTU-Print Publ., 88 p. (In Russ.)
17. Sergeant, V. F., Nevolin, V. F., Edimskaya, N. A., 1986. Theory of Personality and Theory of Medicine. Philosophy and Medicine. Leningrad: University of Leningrad Publ., pp. 187–211. (In Russ.)
18. About Education in the Russian Federation: Federal Law of 29.12.2012 N 273-FZ (edition



- of 21.07.2014) [online]. Available at: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (accessed: 16.08.2019). (In Russ.)
19. Elkonin, D. B., 1971. On the problem of periodization of mental development in childhood. *Psychology Issues*, no. 4, pp. 13–24. (In Russ.)
20. Hoffmann, T., Thomas, R., Del Mar, C., 2014. Communicating school health screening results to parents and children. *School Health Screening Systems*, pp. 221–236. (In Eng.)
21. Cadman, D., Chambers, L. W., Walter, S. D., Ferguson, R., Johnston, N., McNamee, J., 1987. Evaluation of public health preschool child development screening. The process and outcomes of a community program. *American Journal of Public Health*, 77 (1), pp. 45–51. (In Eng.)
22. Schwartz, A. E., Leardo, M., Aneja, S., Elbel, B., 2016. Effect of a school-based water intervention on child body mass index and obesity. *JAMA Pediatr.* 170, pp. 220–226. (In Eng.)
23. Voynov, V. B., Kulba, S. N., Arapova, Yu. Yu., 2017. Growth and development in school-age children from Rostov region, Russia: Comparison between urban and rural settings. *HOMO – Journal of Comparative Human Biology*, vol. 68, iss. 6, pp. 465–478. (In Eng.)

*Submitted 03.12.2019*

DOI 10.15293/1813-4718.2001.15

УДК 613.955

## **Кузьменко Марина Алексеевна**

*Кандидат медицинских наук, врач-офтальмолог, Новосибирский НИИ гигиены Роспотребнадзора, oriam2008@yandex.ru, ORCID 0000-0001-8445-5122, Новосибирск*

## **Сорокина Александра Васильевна**

*Кандидат медицинских наук, ведущий научный сотрудник, Новосибирский НИИ гигиены Роспотребнадзора, sorokina\_av@niig.su, ORCID 0000-0002-4660-1368, Новосибирск*

## **Онищук Ярослава Игоревна**

*Врач-невролог, Новосибирский НИИ гигиены Роспотребнадзора, yonishuk@mail.ru, ORCID 0000-0002-7343-4809, Новосибирск*

## **ШКОЛЬНО-ОБУСЛОВЛЕННАЯ ПАТОЛОГИЯ ОРГАНА ЗРЕНИЯ: ПРИЧИНЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ (АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР)**

*Аннотация.* Введение, постановка проблемы. Снижение остроты зрения у школьников за время обучения имеет устойчивую тенденцию за последние 10–15 лет. Самым уязвимым параметром внутришкольной среды признан учебный процесс, который характеризуется высокой зрительной нагрузкой.

Цель статьи: по литературным данным выявить факторы риска, которые способствуют формированию школьной близорукости и обозначить пути решения проблемы.

Обзор научной литературы по проблеме. Широкое распространение близорукости среди школьников впервые было описано в конце XIX века, и это связывалось с большой зрительной нагрузкой при обучении. Э.С. Аветисовым в 1965 г. была выдвинута гипотеза происхождения школьной близорукости, основная роль отводилась процессу аккомодации. Близорукость возникала в случаях длительной зрительной нагрузки на близких расстояниях при слабости аккомодации. Большая роль в патогенезе миопии отводилась также нарушению региональной гемодинамики, дисфункции цилиарной мышцы вследствие расстройства симпатической и парасимпатической иннервации, микроэлементному составу крови.

Методология и методы исследования. Методология исследования по проблеме включает анализ 28 литературных источников российских и зарубежных авторов, который показал, что большое влияние на состояние здоровья школьников оказывают медико-социальные факторы риска: нарушение режима зрительной нагрузки, сверхнормативное время, проводимое за электронными носителями информации, малая двигательная активность на свежем воздухе, нерациональное питание, недостаточная продолжительность ночного сна учащихся. Кабинеты охраны зрения детей рассматриваются как эффективная здоровьесберегающая технология в учебных заведениях.

Результаты исследования, обсуждение.

Изучены также данные различных авторов по распространенности близорукости среди школьников регионов России и Республики Беларусь, городских и сельских школ, выявлена общая тенденция: рост близорукости к концу обучения в школе до 50–60 %. Многие авторы проводили офтальмологическое обследование школьников, которое включало в себя: проверку остроты зрения, аккомодации, рефрактометрию и оптическую коррекцию нарушений зрения. В анализируемых исследованиях отмечаются признаки дисплазии соединительной ткани, патологические изменения в костно-мышечной системе, изменение вегетативного баланса, что при значительной зрительной нагрузке приводит к росту бли-

зорукости детского населения. Лабораторными методами исследовалось содержание кальция, магния, железа в сыворотке крови и выделение гликозаминогликанов с мочой.

**Выводы.** Систематизированы литературные данные о причинах снижения зрения у школьников. Накоплен достаточный опыт, чтобы сформулировать интегрированный комплексный подход к решению этой проблемы, включающий в себя гигиенический, медицинский, педагогический аспекты, в формировании в детском возрасте принципов здорового образа жизни и ответственности за свое здоровье.

*Ключевые слова:* школьно-обусловленная патология, зрительная нагрузка на близком расстоянии, миопия, дисплазия соединительной ткани, здоровьесберегающая среда.

**Введение, постановка проблемы.** Современное школьное образование характеризуется существенным увеличением учебной нагрузки, широким использованием информационно-компьютерных технологий и новых технических средств обучения, способствующих интенсификации образовательного процесса и в то же время прогрессивному ухудшению здоровья учащихся в процессе обучения. Без создания оптимальных условий для реализации высокой информационной нагрузки обнаруживается тенденция ухудшения показателей состояния здоровья в процессе обучения, в первую очередь – уровня функциональных резервов. Самым уязвимым параметром внутришкольной среды признан учебный процесс, который в общеобразовательных учреждениях был оценен как хороший, в учреждениях с углубленным содержанием обучения – как удовлетворительный и неудовлетворительный. Основными нарушениями данного параметра являются превышение недельной нагрузки, распределение учебной нагрузки в течение дня и недели без учета динамики работоспособности. Большинство уроков в учреждениях с углубленным содержанием обучения, где учебный процесс характеризуется высокой учебной нагрузкой и интенсификацией умственной деятельности, можно оценить как недостаточно рациональные [22; 23].

*Цель статьи* – по литературным данным выявить факторы риска, которые способствуют формированию школьной близорукости и обозначить пути решения проблемы.

**Обзор научной литературы по проблеме.** Широкое распространение близорукости среди школьников и рост ее частоты с увеличением школьного стажа были описаны еще Ф. Ф. Эрисманом (1870) и Н. Cohn (1867). Их исследования связывали развитие миопии со зрительным напряжением и, следовательно, с напряжением аккомодации, поскольку на нее приходится основная нагрузка при зрительной работе. Спустя почти 100 лет, в 1965 г. Э. С. Аветисовым была выдвинута гипотеза происхождения близорукости, связанной с напряженной зрительной работой на близком расстоянии. Согласно этой гипотезе, эмметропический глаз становится миопическим не потому, что он аккомодирует, а потому что ему трудно длительно аккомодировать. При ослабленной аккомодации глаз может удлиниться настолько, чтобы в условиях напряженной зрительной работы вообще избавить цилиарную мышцу от непосильной деятельности. Это достигается посредством умеренного удлинения оси глаза. Значительные нарушения устойчивости аккомодации отмечаются уже при миопии слабой степени. По мнению Э. С. Аветисова, эти нарушения предшествуют развитию близорукости и составляют ее патогенетическую основу. Через аппарат аккомодации опосредуется влияние многих неблагоприятных факторов, способствующих развитию миопии. Эти факторы либо затрудняют его деятельность (неблагоприятные гигиенические условия для зрительной работы), либо «поражают» сам аппарат (нарушение региональной гемодинамики, дисфункция

цилиарной мышцы вследствие расстрой-ства симпатической и парасимпатической иннервации, гиподинамия) [2].

Мониторинг состояния здоровья школьников Москвы, регионов России, Беларуси, проводимый с 1980 по 2015 г., по мнению Е. С. Богомоловой, О. Е. Гузик, В. В. Молдаванова, И. В. Мыльниковой, подтверждает общую тенденцию снижения потенциала здоровья подрастающего поколения. Отмечается отчетливая тенденция к увеличению распространенности среди современных детей и подростков школьно-обусловленных морфофункциональных нарушений и хронических заболеваний костно-мышечной системы, органов зрения, нервной системы, системы пищеварения [5; 6; 14; 15; 16; 26].

Существенное влияние на состояние здоровья школьников оказывают медико-социальные факторы риска, характеризующие жизнь ребенка. В исследованиях О. Е. Гузик, И. В. Мыльниковой, G. J. Welk установлено, что среди городских учащихся преобладают лица, не соблюдающие правила здорового образа жизни, их характеризуют низкий уровень физической активности; отклонения в питании; нарушения зрительного режима школьника. При изучении факторов риска, характеризующих условия жизни ребенка, установлено недостаточное время прогулок на свежем воздухе и продолжительности ночного сна, сверхнормативное время, проводимое за компьютером и просмотром телевизора [6; 16; 28].

Выявлена высокая заболеваемость детей и подростков хроническими заболеваниями органа зрения и функциональными отклонениями. По данным статистической отчетности РФ за 2017 г. у детей от 0 до 14 лет впервые зарегистрировано заболеваний глаза и его придаточного аппарата – 5731,3 на 100000, нарушений аккомодации и рефракции, выявленных впервые – 2323,9 на 100000, впервые выявленной миопии 961,0 на 100000 [19]. Наблюдается рост глазной

заболеваемости с увеличением «школьного стажа». Установлено, что наиболее значительный рост миопии с 2,39 % до 8,4 %, был зарегистрирован при переходе школьников из начальной школы в средние классы [1]. Это было обусловлено интенсивными физиологическими изменениями в детском организме в возрасте 10–11 лет. Кроме того, этому, по-видимому, способствовали как усложнение школьной программы, так и увеличение зрительных нагрузок. Следствием воздействия этих факторов стало также постепенное увеличение распространенности патологии органа зрения у школьников старших классов до 30–50 %.

Эти обстоятельства указывают на необходимость проведения профилактических мероприятий, направленных на сохранение и укрепление здоровья детей, особенно в возрасте 10–11 лет [7].

**Результаты исследований.** В г. Новосибирске офтальмологическим центром «Глазка» под руководством И. Ю. Смирновой в рамках социального проекта «Пятерка по зрению» с 2008 по 2016 г. было осмотрено 17 360 школьников, из них 14 852 – ученики начальной и средней школы. Выявлено снижение зрения у 49 % осмотренных: острота зрения до 0,7–0,9 у 23 % и 0,6 и менее – у 26 %. При этом оптическая коррекция была у 34 % школьников, в этом нуждающихся. Обнаружена основная тенденция – миопизация детского населения – до 45 % [25].

Несомненно, главным фактором риска развития близорукости является длительная зрительно-напряженная работа, но не у всех возникает миопия. Исследования М. В. Кузнецовой показали, что не только зрительная нагрузка с напряжением шейно-затылочных мышц вызывает изменения аккомодации, но и просто наклон головы вниз (поза, характерная для работы вблизи) [9]. Это связано с глазо-шейным рефлексом (рефлекторное сокращение шейно-затылочных мышц при конвергенции

глаз, неизбежно возникающее при рассмотрении близко расположенных предметов). При длительном нахождении в позе с антефлексией головы возникает чувство боли и усталости в глазах, а это значит, что возникает ослабление цилиарной мышцы и снижается резерв относительной аккомодации. Многолетние наблюдения автора позволили сделать вывод, что основным предрасполагающим к нарушению аккомодации и развитию миопии фактором является неполноценность шейного отдела позвоночника, причем речь идет о негрубых повреждениях, манифестирующих лишь небольшими головными болями, болями в шее, головокружениями [9].

Ряд отечественных ученых: Т. Г. Березина, Э. С. Аветисов, М. В. Кузнецова считают, что одной из причин аккомодационных нарушений у близоруких является ухудшение кровоснабжения в системе позвоночной артерии. С одной стороны, это приводит к ишемии высшего вегетативного центра в области заднего гипоталамуса и дисфункции цилиарной мышцы, имеющей вегетативную иннервацию, с другой – ко вторичному дефициту кровотока в системе каротид в бассейне глазничной артерии по типу синдрома обкрадывания. Это вызывает нарушение региональной гемодинамики глаза и непосредственно ухудшает трофику цилиарной мышцы [2; 3; 9].

Наиболее значимые, по данным М. В. Кузнецовой, функциональные расстройства здоровья для возникновения и прогрессирования близорукости – состояние шейного отдела позвоночника и вегетососудистая дистония. Эти отклонения соматического статуса связаны с состоянием вегетативной нервной системы или влияют на нее [9]. В своих исследованиях А. А. Люткевич обнаружила, что поражение шейного отдела позвоночника характеризуется дисфункцией сегментарного аппарата вегетативной нервной системы (ВНС), которое проявляется преобладанием парасимпатической активно-

сти, тем самым отражает вертеброгенные влияния на вегетативную регуляцию. При этом снижается объемная скорость кровотока в позвоночной артерии вследствие ее рефлекторного спазма [12]. Ухудшение кровоснабжения мозга, а значит и органа зрения, влечет за собой гипоксию цилиарного тела, а следовательно, ухудшение аккомодационных возможностей глаза [2; 9].

Выраженность синдрома недифференцированной дисплазии соединительной ткани (ДСТ) у пациентов с миопией изучала О. Н. Кулешова. Структурные изменения органов и систем сопровождаются их функциональной неполноценностью, снижением адаптационно-приспособительных реакций и стрессовой устойчивости организма. Процесс соединительнотканной дисплазии, создавая предпосылки для формирования структурных и функциональных нарушений как систем организма в целом, так и в склеральной оболочке и мышечном аппарате глаза в частности, приводит к развитию миопии. Синдром ДСТ является значительным фактором риска повышенной заболеваемости миопией [10; 11]. При дисплазии соединительной ткани в 46,6–72,0 % выявляется дефицит магния в волосах, эритроцитах и других субстратах. По мнению Г. И. Нечаевой, В. М. Яковлева, В. П. Конева гипомagneмизма может иметь патогенетическое значение в развитии этого синдрома. У здорового человека концентрация магния в сыворотке крови поддерживается в диапазоне 0,7–1,1 ммоль/л. [17]. Дефицит магния может сопровождаться вторичными ион-дефицитами: гипокалиемией, гипокальциемией. Хронический дефицит магния может приводить к общему снижению тонуса мускулатуры, резко выраженной астенизации, вплоть до формирования синдрома хронической усталости [27]. В исследованиях М. А. Кузьменко показано, что пользователи персональных электронных устройств, у которых было обнаружено пониженное содержание каль-

ция, магния, железа в крови и повышена экскреция с мочой гликозаминогликанов, при условии длительного зрительного напряжения и гиподинамии чаще страдали от компьютерного зрительного синдрома и нарушений зрения [8].

Современные условия жизни и учебной деятельности детей и подростков позволяют многим генетически обусловленным особенностям биохимических и физиологических процессов в организме проявиться в виде функциональных расстройств здоровья и уже сформировавшейся патологии. Основой здоровьесбережения учащихся является формирование устойчивой мотивации на сохранение здоровья, использование современных мультимедийных средств на уроках в соответствии с гигиеническими требованиями, проведение на каждом уроке гимнастики для глаз, применение различных офтальмотренажеров в течение учебного дня, правильный подбор учебной мебели, соблюдение норм естественной и искусственной освещенности [18; 20].

С. В. Аверина разработала методику интегральной бальной оценки риска влияния образовательной среды на здоровье школьника [1], которая позволяет формировать группы учащихся для проведения комплексных оздоровительных мероприятий. Эта работа наиболее эффективна в стенах образовательной организации, нежели в поликлинике через участковых педиатров, врачей-специалистов и семейных врачей. Поэтому необходимо восстановление школьного здравоохранения, укомплектование детских поликлиник кадрами врачей-педиатров и медицинских сестер, работающих в отделениях организации медицинской помощи в образовательных организациях, а также оснащение медицинских кабинетов школ регламентированным оборудованием и оснащением, лекарственными препаратами.

Имеются многолетние научные исследования и опыт работы «Кабинетов охра-

ны зрения детей», доказана эффективность данной технологии. Полученные данные свидетельствуют о положительном влиянии этой технологии на орган зрения у детей и о технической возможности организации подобной работы в реальных условиях образовательной организации. Полученные данные позволяют также вести речь о продвижении технологии «Кабинет охраны зрения детей» в широкую практику [24].

Разработаны и апробированы А. Н. Разумовым, И. Г. Овечкиным и др. авторами различные программы восстановительной офтальмологии, включающие в себя физиотерапевтические, аппаратные методики в зависимости от степени нарушения функций органа зрения [21]. В Новосибирском НИИ гигиены А. А. Люткевич и М. А. Кузьменко проводились исследования по целесообразности дифференцированного подхода к проведению физиопроцедур с фармацевтическими препаратами в зависимости от вегетативного статуса пациента [13].

**Заключение.** В ходе нашего исследования мы пришли к следующим выводам.

1. Образ жизни и условия образовательной среды школьников не позволяют развивающемуся и растущему организму сформировать достаточную степень устойчивости, чтобы противостоять современным школьно-обусловленным болезням.

2. Создание здоровьесберегающей среды в учебном заведении является основным условием профилактики нарушений зрения школьников.

3. На основе оценки риска влияния образовательной среды целесообразно формировать группы школьников для проведения комплексных оздоровительных мероприятий.

4. Наиболее эффективной в профилактике школьной близорукости признана технология «Кабинетов охраны зрения детей» в условиях образовательной организации.

Таким образом, накоплен достаточно большой опыт для формирования совмест-

ными усилиями гигиенического, медицинского, педагогического и родительского сообщества здоровьесберегающей среды для подрастающего поколения, чтобы обеспечить оптимальные санитарно-гигиенические условия образовательной среды, сформировать принципы здорового обра-

за жизни, заложив тем самым фундамент здоровья подрастающего поколения. Для проведения этой работы необходим интегрированный комплексный подход, а также подготовленный кадровый потенциал для осуществления этой программы в образовательных учреждениях.

### Библиографический список

1. *Аверина С. В.* Гигиеническая оценка факторов образа жизни, формирующих здоровье младших школьников (на примере г. Красноярск): дис. ... канд. мед. наук. – Красноярск, 2015. – 168 с.
2. *Аветисов Э. С.* Близорукость. – М.: Медицина, 2002. – 285 с.
3. *Березина Т. Г.* Значение родových повреждений позвоночных артерий в развитии близорукости у детей (неврологические аспекты проблемы): автореф. дис. ... канд. мед. наук. – Казань, 1983. – 21 с.
4. *Богомолова Е. С., Котова Н. В., Леонов А. В., Киселева А. С., Бадеева Т. В.* Оценка медико-социальных факторов риска развития отклонений в здоровье у школьников // Вестник Уральской государственной медицинской академии. – 2012. – Вып. 24. – С. 44–50.
5. *Богомолова Е. С., Кузмичев Ю. Г., Бадеева Т. В., Писарева А. Н., Ашина М. В., Жулин Н. В.* Динамика распространенности школьно-обусловленных заболеваний у детей и подростков г. Н. Новгорода (1980–2018 гг.) // Здоровоохранение и медицинские науки – от области образования к профессиональной деятельности в сфере охраны и укрепления здоровья детей, подростков и молодежи: материалы V национального Конгресса по школьной и университетской медицине с международным участием. – М., 2016. – С. 33–36.
6. *Гузик О. Е.* Гигиеническая характеристика здоровья школьников г. Минска // Актуальные проблемы здоровья детей и подростков и пути их решения: материалы 3-го Всероссийского конгресса с международным участием по школьной и университетской медицине; под ред. чл.-корр. РАМН, профессора В. Р. Кучмы. – М., 2012. – С. 115–117.
7. *Заяц О. В.* Изучение распространенности нарушения зрения у школьников города Гродно // Здоровоохранение и медицинские науки – от области образования к профессиональной деятельности в сфере охраны и укрепления здоровья детей, подростков и молодежи: материалы V национального Конгресса по школьной и университетской медицине с международным участием. – М., 2016. – С. 115–116.
8. *Кузьменко М. А.* Компьютерный зрительный синдром и формирование близорукости и пользователей персональных компьютеров: автореф. дис. ... канд. мед. наук. – М., 2010. – 24 с.
9. *Кузнецова М. В.* Причины развития близорукости и ее лечение. – М., 2005. – 168 с.
10. *Кулешова О. Н.* Первичная ювенильная глаукома: патоморфогенез, клинико-функциональные особенности, лечение: автореф. дис. ... д-ра мед. наук. – Новосибирск, 2007. – 37 с.
11. *Кулешова О. Н., Садовая Т. Н.* Фенотипические проявления синдрома дисплазии соединительной ткани при первичной ювенильной глаукоме и миопии // Сибирский консилиум. Новосибирск. Научный центр клинической и экспериментальной медицины Сибирского отделения РАМН. – 2007. – № 3. – С. 21–24.
12. *Люткевич А. А.* Изменения вегетативной регуляции и церебральной гемодинамики при шейно-черепном синдроме, методы коррекции: автореф. дис. ... канд. мед. наук. – Новосибирск, 2008. – 21 с.
13. *Люткевич А. А., Кузьменко М. А., Ивлева Г. П., Несина И. А., Потеряева Е. Л.* Методы оценки и коррекции состояния вегетативной регуляции у больных с основными формами профессиональной патологии от перенапряжения опорно-двигательного аппарата и органа зрения // Информационно-методическое пись-

мо. – Новосибирск, 2013. – 10 с.

14. *Молдованов В. В.* Оценка риска для здоровья детей во взаимосвязи с факторами внутренней среды в образовательных учреждениях // Актуальные проблемы здоровья детей и подростков и пути их решения: материалы 3-го Всероссийского конгресса с международным участием по школьной и университетской медицине / под ред. чл.-корр. РАМН, профессора В. Р. Кучмы. – М., 2012. – С. 259–260.

15. *Молдованов В. В., Сафонкина С. Г.* Совершенствование методологии управления здоровьем детей, обучающихся в образовательных учреждениях мегаполиса // Здоровье населения и среда обитания. – 2014. – № 1. – С. 14–16.

16. *Мыльникова И. В., Ефимова Н. В., Елфимова Т. А.* Условия обучения и состояние здоровья обучающихся городских и сельских общеобразовательных организаций Иркутской области // Здравоохранение и медицинские науки – от области образования к профессиональной деятельности в сфере охраны и укрепления здоровья детей, подростков и молодежи: материалы V национального Конгресса по школьной и университетской медицине с международным участием. – М., 2016. – С. 207–209.

17. *Нечаева Г. И., Яковлев В. М., Конев В. П., Друк И. В.* Дисплазия соединительной ткани: основные клинические синдромы, формулировка диагноза, лечение. // Лечащий врач. – 2008. – № 2. – С. 22–28.

18. *Пац Н. В., Илбуть В. А., Марцинкевич Д. Н.* Первичная профилактика в структуре рисков снижения зрения у студенческой молодежи Беларуси при использовании электронной литературы // Здравоохранение и медицинские науки – от области образования к профессиональной деятельности в сфере охраны и укрепления здоровья детей, подростков и молодежи: материалы V национального Конгресса по школьной и университетской медицине с международным участием. – М., 2016. – С. 230–237.

19. *Поликарпов А. В., Александрова Г. А., Голубев Н. А.* Заболеваемость детского населения России (0–14 лет) в 2017 г. // Сборник статистических материалов. – Ч. V. – М., 2018. –

С. 49–53.

20. *Попова О. Л.* Внедрение компьютерных технологий на начальном этапе обучения и проблемы охраны зрения учащихся // Актуальные проблемы здоровья детей и подростков и пути их решения: материалы 3-го Всероссийского конгресса с международным участием по школьной и университетской медицине / под ред. чл.-корр. РАМН, профессора В. Р. Кучмы. – М., 2012. – С. 332–333.

21. *Разумов А. Н., Овечкин И. Г., Бобровницкий И. П., Шакула А. В.* Восстановительная офтальмология. – М., 2006. – 94 с.

22. *СанПиН 2.2.2/2.4.1340–03.* Гигиенические требования к персональным электронно-вычислительным машинам и организации работы: утв. постановлением гос. санитар. врача Рос. Федерации от 03.06.2003 № 118 // Российская газета. – 2003. – 21 июня. – № 120.

23. *СанПиН 2.4.2.2821–10.* Санитарно-гигиенические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях: утв. постановлением гос. санитар. врача Рос. Федерации от 29.12.2010 № 189 // Российская газета. – 2011. – 16 марта. – № 54.

24. *Скоблина Н. А., Добрук И. В., Цамерян А. П., Сапунова Н. О., Цепляева К. В., Гудинова Ж. В., Скоблина Е. В.* Использование технологии «Кабинет охраны зрения детей» в образовательной организации // Вопросы школьной и университетской медицины и здоровья. – 2016. – № 2. – С. 39–42.

25. *Смирнова И. Ю., Предигер В. М., Потыкова Ю. А.* Эпидемиология нарушений рефракции, аккомодации и вергенции у школьников Сибири // Современная оптометрия. – 2017. – № 2. – С. 19–29.

26. *Шапошникова М. В., Богомолова Е. С., Бадеева Т. В., Ашина М. В.* Оценка санитарно-гигиенического благополучия образовательных учреждений с разной интенсивностью учебного процесса // Актуальные проблемы здоровья детей и подростков и пути их решения: материалы 3-го Всероссийского конгресса с международным участием по школьной и университетской медицине / под ред. чл.-корр. РАМН, профессора В. Р. Кучмы. – М., 2012. – С. 446–448.



27. Konrad M., Weber S. Recent advances in molecular genetics of hereditary magnesium-losing disorders // J Am Soc Nephrol. – 2003. – № 14 (1). – P. 249–260.
28. Welk G. J., Corbin C. B., Dale D. Measurement issues in the assessment of physical activity in children // Res. Q. Exerc. Sport. – 2000. – Vol. 71, Suppl. 2. – P. S59–S73.

Поступила в редакцию 19.12.2019

**Kuzmenko Marina Alekseevna**

*Cand. Sci. (Medical), Ophthalmologist, Novosibirsk Institute of Hygiene of Rospotrebnadzor, oriam2008@yandex.ru, ORCID 0000-0001-8445-5122, Novosibirsk*

**Sorokina Alexandra Vasilievna**

*Cand. Sci. (Medical), Leading Researcher, Novosibirsk Institute of Hygiene of Rospotrebnadzor, sorokina\_av@niig.su, ORCID 0000-00020-4660-1368, Novosibirsk*

**Onischuk Yaroslava Igorevna**

*Neurologist, Novosibirsk Institute of Hygiene of Rospotrebnadzor, yonishuk@mail.ru, ORCID 0000-0002-7343-4809, Novosibirsk*

**SCHOOL-DEFINED PATHOLOGY OF THE ORGAN OF VISION:  
REASONS AND WAYS OF SOLUTION  
(ANALYTICAL REVIEW)**

*Abstract.* Introduction, problem statement. The vision loss among schoolchildren during their studies has a steady tendency over the past 10–15 years. The most vulnerable parameter of the intraschool environment is the educational process, which is characterized by high visual load.

The purpose of the article: identify risk factors that contribute to the formation of school myopia according to literature data and identify ways to solve the problem.

A review of the scientific literature on the problem. The widespread prevalence of myopia among schoolchildren was firstly described at the end of the 19th century, and this was associated with a large visual load during learning process. In 1965 E.S. Avetisov put forward a hypothesis of the origin of school myopia, the main role was given to the accommodation process. Myopia occurred in cases of prolonged visual load at close distances with weak accommodation. A major role in the pathogenesis of myopia was also assigned to the violation of regional hemodynamics, ciliary muscle dysfunction due to disorders of the sympathetic and parasympathetic innervation, and microelement composition of the blood.

Methodology and research methods. The research methodology for the problem includes an analysis of 28 literary sources of Russian and foreign authors, which showed that medical and social risk factors have a large impact on the health status of schoolchildren: visual disturbance, excessive time spent on electronic storage media, low physical activity outdoors, poor nutrition, insufficient duration of students' night sleep. Children's vision care rooms are considered as effective health-saving technology in educational institutions.

Research results, discussion.

The data of various authors on the prevalence of myopia among schoolchildren in the regions of Russia and Belarus, urban and rural schools were also studied, a general trend was revealed: the growth of myopia by the end of school to 50–60 %. Many authors conducted an ophthalmic examination of schoolchildren, which included: visual acuity, accommodation, refractometry and optical correction of visual impairment. In the analyzed research papers, there are signs of connective tissue dysplasia, pathological changes in the musculoskeletal system, a change in the autonomic balance, which, with significant visual load, leads to an increase in the myopia of the child population. Laboratory methods were used to study the content of calcium, magnesium, iron in blood serum and the excretion of glycosaminoglycans in urine.

Conclusions. Literature data on the causes of visual impairment among schoolchildren was systematized. Sufficient experience has been accumulated to formulate an integrated approach to solving this problem, which includes the hygienic, medical, pedagogical aspect. Form the principles of a healthy lifestyle and responsibility for one's health since childhood.

*Keywords:* school-caused pathology, close-range visual load, myopia, connective tissue dysplasia, health-saving environment.

### References

1. Averina, S. V., 2015. Hygienic assessment of lifestyle factors that shape the health of junior high school students (on the example of Krasnoyarsk). Krasnoyarsk, 168 p. (In Russ.)
2. Avetisov, E. S., 2002. Myopia. Moscow: Medicina Publ., 285 p. (In Russ.)
3. Berezina, T. G., 1983. The value of the generic damage the vertebral arteries in the development of myopia in children (neurological aspects): the author's abstract. Cand. Sci. (Medical). Kazan, 21 p. (In Russ.)
4. Bogomolova, E. S., Kotova, N.V., Leonov, A.V., Kiselev, A. S., Badeeva, T. V., 2012. Estimation of medico-social risk factors for deviations in health among schoolchildren. Bulletin Of The Ural State Medical Academy, 24, p. 44–50. (In Russ.)
5. Bogomolova, E. S., Kuzmichev, Yu. G., Badeeva, T. V., Pisareva, A. N., Ashina, M. V., Zhulin, N. V., 2016. The dynamics of the prevalence of school-caused diseases in children and adolescents, n. Novgorod (1980–2018). Materials V National Congress on school and university medicine with international participation. Moscow, pp. 33–36. (In Russ.)
6. Guzik, O. E., 2012. Hygienic characteristics of health of schoolchildren in Minsk. Actual problems of health of children and adolescents and ways to solve them: materials 3-th all-Russia Congress with international participation on school and university medicine. Moscow, pp. 115–117. (In Russ.)
7. Zayac, O. V., 2016. Study of the prevalence of Visual impairment among pupils of the city of Grodno. Health and medical science-from education to professional activity in the field of protecting and promoting the health of children, adolescents and youth. Materials V National Congress on school and university medicine with international participation. Moscow, pp. 115–116. (In Russ.)
8. Kuz'menko, M. A., 2010. Computer vision syndrome and formation of myopia and personal computer users. Moscow, 24 p. (In Russ.)
9. Kuznetsova, M. V., 2005. Causes of myopia and its treatment. Moscow, 168 p. (In Russ.)
10. Kuleshova, O. N., 2007. Primary juvenile glaucoma: patomorfogenez, clinical features, treatment. Novosibirsk, 37 p. (In Russ.)
11. Kuleshova, O. N., Sadovaya, T. N., 2007. Phenotypic manifestations of connective tissue dysplasia syndrome in primary juvenile glaucoma and myopia. Siberian Council. Novosibirsk, no. 3, pp. 21–24. (In Russ.)
12. Lyutkevich, A. A., 2008. Changes of cerebral hemodynamics and Autonomic regulation in cervico-cherepnom syndrome, methods of correction: the author's abstract. Cand. Sci. (Medical). Novosibirsk, 21 p. (In Russ.)
13. Lyutkevich, A. A., Kuz'menko, M. A., Ivleva, G. P., Nesina, I. A., Poteryaeva, E. L., 2013. Methods for estimation and correction of condition of vegetative regulation in patients with major forms of professional pathology of overvoltage of the musculoskeletal system and body view. Informational and methodological letter. Novosibirsk, 10 p. (In Russ.)
14. Moldovanov, V. V., 2012. Assessment of the health risk of children in relation to the internal factors in educational institutions Wednesday. Actual problems of the health of children and adolescents and their solutions: materials 3-th all-Russia Congress with international participation on school and university medicine. Moscow, pp. 259–260. (In Russ.)
15. Moldovanov, V. V., Safonkina, S. G., 2014. Improvement of health management methodology of children enrolled in educational institutions of the metropolis. Health and Wednesday, no. 1, pp. 14–16. (In Russ.)

16. Myl'nikova, I. V., Efimova, N. V., Elfimova, T. A., 2016. Conditions and health status of students in urban and rural general education organizations of Irkutsk region. Health and medical science-from education to professional activity in the field of protecting and promoting the health of children, adolescents and young adults: proceedings of the V National Congress on school and university medicine with international participation. Moscow, pp. 207–209. (In Russ.)
17. Nechaeva, G. I., Yakovlev, V. M., Konev, V. P., Druk, I. V., 2008. Connective tissue Dysplasia: a major clinical syndromes, the wording of the diagnosis and treatment. Attending doctor, no. 2, pp. 22–28. (In Russ.)
18. Pac, N. V., Ilbut', V. A., Marcinkevich, D. N., 2016. Primary prevention in the structure of the downside risks in the student youth of Belarus in the use of electronic literature. Health and medical science-from education to professional activity in the field of protecting and promoting the health of children, adolescents and young adults: proceedings of the V National Congress on school and university medicine with international participation. Moscow, pp. 230–237. (In Russ.)
19. Polikarpov, A. V., Aleksandrova, G. A., Golubev, N. A., 2018. The incidence of children in Russia (0–14 years) in 2017. Compilation of statistical materials. Part V. Moscow, pp. 49–53. (In Russ.)
20. Popova, O. L., 2012. The introduction of computer technology at the initial stage of training and protection of students ' perspective. Actual problems of the health of children and adolescents and their solutions: materials 3-th all-Russia Congress with international participation on school and university medicine. Moscow, pp. 332–333. (In Russ.)
21. Razumov, A. N., Ovechkin, I. G., Bobrovnickij, I. P., Shakula, A. V., 2006. Reconstructive ophthalmology. Moscow, 94 p. (In Russ.)
22. SanPiN 2.2.2/2.4.1340–03., 2003. Sanpin 2.2.2/2.4.1340-03. Hygienic requirements for personal electronic-calculating machines and organization of work: approved. Decree of the State. nurse. the doctor grew up. Federation from 03.06.2003 No. 118. Rossiyskaya Gazeta, 2003, No. 120. (In Russ.)
23. SanPiN 2.4.2.2821-10., 2011. Sanpin 2.4.2.2821-10. Sanitary-hygienic requirements and training in general educational establishments: approved. Decree of the State. nurse. the doctor grew up. Federation from 29.12.2010 No 189. Rossiyskaya Gazeta. 2011, no. 54. (In Russ.)
24. Skoblina, N. A., Dobruk, I. V., Cameryan, A. P., Sapunova, N. O., Ceplyaeva, K. V., Gudionova, Zh. V., Skoblina, E. V., 2016. Use of technology “Cabinet protection of sight of children” in educational organization. Questions of school and University Health and medicine, no. 2, pp. 39–42. (In Russ.)
25. Smirnova, I. Yu., Prediger, V. M., Potykova, Yu. A., 2017. Epidemiology of refraction, violations, accomodation gence in schoolchildren. Modern optometry, no. 2, pp. 19–29. (In Russ.)
26. Shaposhnikova, M. V., Bogomolova, E. S., Badeeva, T. V., Ashina, M. V., 2012. Evaluation of sanitary-and-hygienic welfare educational institutions with different intensity of the educational process. Actual problems of the health of children and adolescents and their solutions: materials 3-th all-Russia Congress with international participation on school and university medicine; Ed. corresponding member of Russian Academy of medical sciences, Prof. V.R. Kuchma. Moscow, pp. 446–448. (In Russ.)
27. Konrad, M., Weber, S., 2003. Resent advances in molecular genetics of hereditary magnesium-losing disorders. J Am Soc Nephrol, no. 14 (1), pp. 249–260.
28. Welk, G. J., Corbin, C. B., Dale, D., 2000. Measurement issues in the assessment of physical activity in children. Res. Q. Exerc. Sport, vol. 71, suppl. 2, pp. S59–S73.

*Submitted 19.12.2019*

# ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

---

## ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ И УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ В ЖУРНАЛЕ

### 1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

1.1. Научное периодическое издание «Сибирский педагогический журнал» включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, рекомендованных ВАК РФ для публикации основных результатов диссертационных исследований на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

1.2. Журнал публикует материалы по широкому спектру теоретических и прикладных проблем в сфере образования: научные статьи, научные обзоры, научные рецензии, отзывы.

1.3. Редакцией не принимаются к рассмотрению материалы публиковавшихся ранее научных статей, а также материалы, не соответствующие изложенным требованиям, и рекламные материалы.

1.4. Все статьи, планируемые к публикации в журнале «Сибирский педагогический журнал», проходят процедуру рецензирования и утверждения редколлегией. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Статьи, не соответствующие перечисленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

1.5. Вознаграждение (гонорар) за опубликованные научные статьи не выплачивается.

1.6. Автор (соавторы) в соответствии с приведенными ниже требованиями и условиями регистрируется на сайте журнала, оформляет необходимые материалы: сопроводительные документы, статью.

1.7. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу по электронной почте.

1.8. Публикация статей в журнале и доставка журнала авторам осуществляется на основании договора об оказании услуг по редакционной подготовке, доведении текста до требуемых редакторских стандартов, принятых в журнале. Извещение о благотворительном взносе высылается автору только после того, как по итогам рецензирования принято положительное решение о возможности публикации представленной статьи.

Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается при предоставлении ими справки об обучении в аспирантуре на очном отделении.

1.9. Редакция имеет право частично или полностью предоставлять материалы научных статей в российские и зарубежные организации, обеспечивающие индекс научного цитирования, а также размещать данные материалы на Интернет-сайте журнала.

1.10. Перепечатка материалов «Сибирского педагогического журнала» без разрешения редакции запрещена, ссылки на журнал при цитировании обязательны.

### 2. ТРЕБОВАНИЯ К МАТЕРИАЛАМ И РУКОПИСЯМ

2.1. Автор представляет в редакцию текст статьи, заявку (*Пример 4*) и экспертное заключение о возможности опубликования статьи (*Пример 5*) в виде отдельных файлов в редакторе Microsoft Word.

2.2. Рукопись статьи должна включать в себя текст статьи, а также пристатейные материалы на русском и английском языках:

- а) УДК;
- б) данные об авторе;
- в) заглавие статьи;
- г) аннотация;
- д) ключевые слова;
- е) библиографический список.

*(Пример 1).*

2.3. Объем текста составляет до 22 тыс. печ. знаков. Содержание и структура текста должны включать следующие обязательные элементы:

- введение, постановка проблемы;
- цель статьи;
- обзор научной литературы по проблеме;
- методология и методы исследования;
- результаты исследования, обсуждение;
- заключение (выводы в соответствии с целью статьи, авторский вклад).

Статья должна быть написана языком, понятным не только специалистам в данной области, но и широкому кругу читателей, заинтересованных в обсуждении темы.

Текст печатается в формате Word, шрифт Times New Roman, кегль 14, межстрочный интервал 1,5. Поля страницы – по 2 см с каждого края. Страницы должны быть автоматически пронумерованы. Имена иностранных авторов в тексте статьи приводятся на языке оригинала.

2.4. Аннотация должна соответствовать содержанию статьи:

Введение.

Цель статьи.

Методология и методы исследования.

Результаты исследования.

Заключение.

Ключевые слова (5-10 слов): ключевое слово, ключевое слово, ключевое слово.

Объем аннотации 1 500 знаков (шрифт Times New Roman, кегль 12, межстрочный интервал одинарный, выравнивание по ширине, интервал после абзаца 12 пт).

При составлении аннотации на английском языке необходимо обращаться к общим требованиям ГОСТа 7,9–95, регламентирующим нормы составления реферата и аннотации.

2.5. Ключевые слова: 5–10 слов, по которым статьи могут быть найдены в электронных поисковых системах. Шрифт Times New Roman, кегль 11, интервал одинарный, отступа первой строки нет, интервал после абзаца 12 пт.

2.6. Библиографический список. Помещается в конце статьи после подзаголовка. В список должны войти научные источники, отражающие современное состояние исследований по проблеме. Библиографический список на русском языке оформляется в алфавитном порядке по ГОСТ Р 7.05-2008. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего источника и содержат номер указанного источника в списке, при цитировании – страницы (*Пример 2*).

2.7. Список литературы на латинице (References) должен быть оформлен в соответствии с требованиями журнала – по Harvard Style (*см. Пример 3*).

2.8. Рисунки и таблицы. Текст статьи может включать таблицы, а также графические материалы (рисунки, графики, фотографии и др.). Данные материалы должны иметь сквозную нумерацию, названия. На все таблицы и графические материалы должны быть

сделаны ссылки в тексте статьи. При этом расположение данных объектов должно быть после ссылок на них. Шрифт надписей внутри рисунков, графиков, фотографий и других графических материалов Times New Roman Суг, размер № 12, межстрочный интервал 1,0 (одинарный). Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw.

### **3. ПРАВИЛА НАПРАВЛЕНИЯ, РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ И ОПУБЛИКОВАНИЯ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ**

3.1. Авторы регистрируют свои материалы на сайте журнала.

3.2. Зарегистрированные материалы направляются для рассмотрения на первичную экспертизу тематики, содержания и формата представленного текста. В случае несоответствия одному из принятых в журнале требований статья отклоняется от рассмотрения. Автору отправляется об этом уведомление. Редакция не вступает в полемику с автором в случае его несогласия с принятым решением.

3.3. Рецензирование рукописей статей, прошедших первичную экспертизу.

3.3.1. Открытое внутреннее рецензирование (автор и рецензент знают друг о друге). В данном случае рецензентом выступают лица, имеющие ученую степень доктора наук. Список рецензентов предлагается и утверждается редколлекцией.

3.3.2. «Одностороннее слепое» внутреннее рецензирование (рецензент знает имя автора, автор не знает имени рецензента). Проводится членами редакционной коллегии и редакционного совета, сформированных согласно требованиям ВАК.

3.3.3. «Двустороннее слепое» (double-blind peer-review) рецензирование (рецензент и автор не знают имени друг друга). Осуществляется в случае поступления дискуссионных материалов и неоднозначной оценки члена редакционной коллегии и редакционного совета журнала.

Рецензент на основании анализа статьи принимает решение или рекомендовать ее к публикации (без доработки или с доработкой), или о необходимости направить ее на дополнительное рецензирование, или о ее отклонении. В случае несогласия автора статьи с замечаниями рецензента его мотивированное заявление рассматривается редакционной коллегией.

3.4. К рецензированию привлекаются ученые, имеющие признанный авторитет и работающие в области знаний, к которой относится содержание рукописи. Рецензентами могут быть как члены редакционного совета и редколлекций научного издания «Сибирский педагогический журнал», так и высококвалифицированные ученые и специалисты НГПУ и других организаций и предприятий, обладающие глубокими профессиональными знаниями и опытом работы по конкретному научному направлению. Рецензентом не может быть автор или соавтор рецензируемой работы.

3.5. Рецензии на рукописи статей хранятся в редакционной коллегии тематической серии в течение пяти лет со дня публикации статей и могут представляться по запросам экспертных советов ВАК РФ.

3.6. Требования к содержанию рецензии. Рецензия должна содержать квалифицированный анализ материала статьи, объективную, аргументированную его оценку и обоснованные рекомендации, оценку возможности ее публикации в журнале:

- мотивированное перечисление положительных качеств материала;
- мотивированное перечисление недостатков материала;
- общую оценку работы и рекомендацию для редколлекции;
- предложения по доработке текста.

3.7. Форма рецензии может быть как свободной, так и заполненной экспертной анкетой, утвержденной редакционной коллегией.

3.8. Редакция имеет право отклонить рукопись, если она не соответствует требованиям, предъявляемым к научным публикациям, содержит признаки клеветы, оскорбления, плагиата или нарушения авторских прав. В случае отрицательной оценки рукописи в целом рецензент должен мотивированно обосновать свои выводы.

3.9. При положительной экспертизе и согласия членов редакционной коллегии статья включается в план публикации соответствующего тематического раздела журнала с уведомлением автора об этом.

3.10. При получении рецензии на статью с замечаниями о возможности опубликования ответственный секретарь направляет автору по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями. К доработанной рукописи статьи необходимо приложить ответы на все замечания рецензента. Сопроводительные документы к рукописи статьи переформируются только в том случае, если при доработке значительно меняется название статьи или изменяется авторский коллектив.

3.11. В случае отклонения рукописи рецензентом автору направляется мотивированный отказ: письмо-уведомление.

3.12. Редакция оставляет за собой право отклонения статей в случае неспособности или нежелания автора учесть пожелания редакции. При наличии отрицательных рецензий на рукопись от двух разных рецензентов или одной отрицательной рецензии на ее доработанный вариант статья отвергается без рассмотрения другими членами редколлегии.

3.13. Процедура рецензирования и утверждения статей занимает от 1,5 до 2 месяцев, далее статьи публикуются в порядке очередности. За редколлекцией остается право принять решение также и о внеочередной публикации статьи.

3.14. Статьи аспирантов принимаются и передаются на рецензирование только при наличии положительного отзыва научного руководителя.

Редакционная политика журнала основывается на традиционных этических принципах российской научной периодики, поддерживает Кодекс этики научных публикаций, сформулированный Комитетом по этике научных публикаций (Россия, Москва) (<http://publicet.org/code/>).

Наш адрес: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллойская 28, НГПУ,  
редакция «Сибирского педагогического журнала»

Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.

Сайт журнала: <http://sp-journal.ru>

E-mail: [sp-journal@nspsu.ru](mailto:sp-journal@nspsu.ru)

## Пример 1. Оформление статьи

УДК 378+37.0

**Морозова Ольга Александровна**

*Доктор педагогических наук, профессор кафедры ....., Кузбасская государственная педагогическая академия, ... @mail.ru, ORCID ....., Новокузнецк*

**Абрамов Юрий Петрович**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры ....., Кузбасская государственная педагогическая академия, ... @mail.ru, ORCID ....., Новокузнецк*

## **АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОРИЕНТИРОВАННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* Проблема и цель. В статье показан парадокс современного состояния системы профессионального образования. Он состоит в том, что образование нацелено на социально ожидаемый результат, закодированный в виде компетенций, но по своей сути является социокультурной формой индивидуального становления личности.

Цель статьи состоит в кратком теоретическом обзоре исследований антропологического подхода к содержанию профессионального образования и компетентностного подхода к его предполагаемым результатам. Подчеркнута роль преподавателя в становлении профессионализма будущих специалистов. Раскрыта суть антропологического подхода как ориентация всей системы профессионального образования на реализацию индивидуальных потребностей личности посредством раскрытия многофакторных источников ее развития. Представлено антропологическое толкование проектной деятельности как раскрытие ресурсов развития личности. Показано изменение иерархии ценностей педагогической деятельности как перенос акцента с достижения результата на построение целостного образовательного процесса. Отмечено изменение представлений о педагогическом профессионализме.

Методология. Исследование проведено на основе совмещения антропологического подхода к содержанию профессионального образования и компетентностного подхода к его предполагаемым результатам. Подчеркнута роль преподавателя в становлении профессионализма будущих специалистов. Раскрыта суть антропологического подхода как ориентация всей системы профессионального образования на реализацию индивидуальных потребностей личности посредством раскрытия многофакторных источников ее развития. Представлено антропологическое толкование проектной деятельности как раскрытие ресурсов развития личности. Показано изменение иерархии ценностей педагогической деятельности как перенос акцента с достижения результата на построение целостного образовательного процесса. Отмечено изменение представлений о педагогическом профессионализме.

В заключении сделан вывод о том, что ориентация профессионального образования на результат может быть объединена с его ориентацией на развитие личности в том случае, если компетентностно ориентированное образование дополнено антропологической составляющей.

*Ключевые слова:* антропологический подход в профессиональном образовании, компетентностно ориентированная деятельность, антропные технологии, результат образования.

Текст. Текст. Текст. Текст. Текст.

### **Библиографический список**

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.



**Morozova Olga Vasilievna**

*Dr. Sci. (Pedag.), Prof. of the Department ..., Kuzbass State Pedagogical Academy, ... @mail.ru, ORCID ..., Novokuzneck*

**Abramov Yuriy Petrovich**

*Cand. Sci. (Pedag.), Assist. Prof. of the Department..., Kuzbass State Pedagogical Academy, ... @mail.ru, ORCID ..., Novokuzneck*

## **ANTHROPOLOGICAL COMPONENT OF THE COMPETENCE ORIENTED PROFESSIONAL EDUCATION**

*Abstract.* Problem and aim. The article shows a paradox of the modern condition of the system of professional education. It is aimed at the socially anticipated competence-coded result, while essentially it is a socio-cultural form of the individual development of a person.

The purpose of the article is to provide a brief review of the theoretical research of anthropological understanding of the competence basis of modern education.

*Methodology.* The research is carried out on the basis of the combination of the anthropological approach to the content of education and competence approach to its results. The role of the teacher on the process of the students' becoming a professional is underlined. The essence of the anthropological approach is revealed. It is the orientation of the system of professional education on the meeting of the individual needs through discovering multifactorial sources of personal development. Anthropological understanding of project work is shown as the reveal of the resources for personal development. It is shown that hierarchy of pedagogical values is changed due to the accent on the whole educational process rather than goal achievement. Changes in the understanding of pedagogical professionalism are marked.

The conclusion is drawn that it is possible to combine orientation of the professional training on the result with its orientation on the individual personal development when competence-oriented professional education is supplemented with the anthropological component.

*Keywords:* anthropological approach in the professional education, competence oriented activity, anthropic technologies, result of the education.

### **References**

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

### **Пример 2. Оформление библиографического списка различных видов изданий в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5-2008**

Затекстовые ссылки помещаются после основного текста, а при нумерации затекстовых библиографических ссылок используется сплошная нумерация для всего текста документа.

В тексте производится отсылка к затекстовой ссылке. Отсылка к затекстовой ссылке заключается в квадратные скобки. Отсылка может содержать порядковый номер затекстовой ссылки в перечне затекстовых ссылок.

Если в отсылке содержатся сведения о нескольких затекстовых ссылках, то группы сведений разделяются точкой с запятой: [13; 26], [74, с. 16–17; 82, с. 26].

Если текст цитируется не по первоисточнику, а по другому документу, то в начале отсылки приводят слова «Цит. по:», например, [Цит. по: 132, с. 14]. Если дается не цитата, а упоминание чьих-то взглядов, мыслей, идей, но все равно с опорой не на первоисточник, то в отсылке приводят слова «Приводится по:», например, [Приводится по: 108]. Если необходимы страницы, их также можно указать: [Приводится по: 108, с. 27].

### Ссылки на текстовые источники

1. *Абелева И. Ю.* Речь о речи. Коммуникативная система человека. – М.: Логос, 2004. – 304 с.
2. *Алефиренко Н. Ф.* Спорные проблемы семантики: монография. – Волгоград: Перемена, 1999. – 274 с.
3. *Белл Р. Т.* Социоллингвистика. Цели, методы, проблемы: пер. с англ. – М.: Международные отношения, 1980. – 318 с.
4. *Ажеж К.* Человек говорящий: вклад лингвистики в гуманитарные науки: пер. с фр. – 2-е изд., стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2006. – 304 с.
5. *Андреева Г. М.* Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 363 с.
6. *Белянин В. П.* Психоллингвистика: учебник. – 3-е изд., испр. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 232 с.
8. *Майерс Д. Дж.* Социальная психология: интенсив. курс. – 3-е междунар. изд. – СПб.: Прайм-Еврознак: Нева; М.: ОЛМа-Пресс, 2000. – 510 с.
9. *Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания. – М.: Моск. филос. фонд, 1995. – 322 с.
10. *Василик М. А., Вершинин М. С., Павлов В. А.* Основы теории коммуникации: учебник / под ред. проф. М. А. Василика. – М.: Гардарики, 2006. – 615 с.
11. *Антонова Н. А.* Стратегии и тактики педагогического дискурса // Проблемы речевой коммуникации: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. М. А. Кормилицыной, О. Б. Сиротининой. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2007. – Вып. 7. – С. 230–236.
12. *Барт Р.* Лингвистика текста // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1978. – Вып. VIII: Лингвистика текста. – С. 442–449.
13. *Сиротинина О. Б.* Структурно-функциональные изменения в современном русском литературном языке: проблема соотношения языка и его реального функционирования // Русская словесность в контексте современных интеграционных процессов: материалы междунар. науч. конф. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2007. – Т. 1. – С. 14–19.
14. *Браславский П. И., Данилов С. Ю.* Интернет как средство инкультурации и аккультурации // Взаимопонимание в диалоге культур: условия успешности: монография: в 2 ч. / под общ. ред. Л. И. Гришаевой, М. К. Поповой. – Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2004. – Ч. 1. – С. 215–228.
15. *Войсунский А. Е.* Метафоры Интернета // Вопросы философии. – 2001. – № 11. – С. 64–79.
16. *Асмус Н. Г.* Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Челябинск: Челябинский гос. ун-т, 2005. – 23 с.
17. *Школова М. С.* Лингвистические и семиотические аспекты конструирования идентичности в электронной коммуникации: дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2005. – 174 с.

### Ссылки на электронные ресурсы

В затекстовых ссылках электронные ресурсы включаются в общий массив ссылок, и поэтому следует указывать обозначение материалов для электронных ресурсов – [Электронный ресурс].

1. *Бахтин М. М.* Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса [Электронный ресурс]. – 2-е изд. – М.: Худож. лит., 1990. – 543 с. – URL: [http://www.philosophy.ru/library/bahtin/rable.html#\\_ftn1](http://www.philosophy.ru/library/bahtin/rable.html#_ftn1) (дата обращения: 05.10.20...).
2. *Борхес Х. Л.* Страшный сон [Электронный ресурс] // Письмена Бога: сборник. – М.: Республика, 1992. – 510 с. – URL: <http://literature.gothic.ru/articles/nightmare.htm> (дата обращения: 20.05.20...).
3. *Орехов С. И.* Гипертекстовый способ организации виртуальной реальности [Электронный ресурс] // Вестник Омского государственного педагогического университета: электронный научный журнал. – 2006. Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. – URL: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-21.pdf> (дата обращения: 10.01.20...).
4. *Новикова С. С.* Социология: история,

основы, институционализация в России. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 464 с. [Электронный ресурс]. Систем. требования: Архиватор RAR. – URL: [http://ihtik.lib.ru/edu\\_21sept2007/edu\\_21sept2007\\_685.rar](http://ihtik.lib.ru/edu_21sept2007/edu_21sept2007_685.rar) (дата обращения: 17.05.20...).

5. *Панасюк А. Ю.* Имидж: определение центрального понятия в имиджелогии [Электронный ресурс] // Академия имиджелогии. – 2004. –

26 марта. – URL: [http://academim.org/art/pan1\\_2.html](http://academim.org/art/pan1_2.html) (дата обращения: 17.04.20...).

6. *Парпалак Р.* Общение в Интернете [Электронный ресурс] // Персональный сайт Романа Парпалака. – 2006. – 10 декабря. – URL: <http://written.ru> (дата обращения: 26.07.20...).

7. Общие ресурсы по лингвистике и филологии: сайт Игоря Гаршина. – 2002 [Электронный ресурс]. – URL: <http://katori.pochta.ru/linguistics/portals.html> (дата обращения: 05.10.20...).

### **Пример 3. Оформление специального пристатейного списка на английском языке**

3.1. Ссылка на монографию: авторы/под ред., год издания, перевод названия на англ. яз., выходные данные (место издания на англ. яз.: Moscow, St. Petersburg, название изд-ва на англ. яз.: Moscow St. Univ. Publ. или транслитерация собственного названия: Nauka), количество страниц в издании. После описания – указание на язык источника (In Russ.).

Пример: Klarin, M. V., 1989. Educational technology in the educational process. Moscow: Znanije Publ., 80 p. (In Russ.)

Larionova, M. V. ed., 2004. Formation of the European Higher Education Area. Tasks for Russian higher education. Moscow: Nauka Publ., 524 p. (In Russ.)

3.2. Описание русскоязычной статьи в научном периодическом журнале: фамилия и инициалы автора (транслитерация), год издания, название статьи на английском языке, название журнала на англ. языке, указание номера выпуска, указание страниц. После описания статьи – указание на язык источника (In Russ.). Также следует указать наличие резюме на английском языке (abstract in Eng.).

Пример: Belyaev, G. Yu., 2013. Epistemological problems of the theory of education in the general scientific context. Siberian Pedagogical Journal, 3, pp. 42–48. (In Russ., abstract in Eng.)

3.3. Ссылка на другие материалы.

3.3.1. Сборник конференции:

Zakamennykh, G. I., 2012. Organization of the educational process. Innovative technologies in educational activities. Proc. Sci. and method. conf. Nizhny Novgorod: NSTU n. a. R. E. Alekseev Publ., pp. 4–7. (In Russ.)

3.3.2. Ссылка на диссертацию:

Kryukova, T. L., 2005. Psychology coping behavior in different periods of life. Cand. Sci. (Psychol.). Moscow, 50 p. (In Russ.)

3.3.3. Ссылка на закон:

On Education in Russian Federation. RF Federal Law dated 29 December 2012, No 273-FZ. (In Russ.)

3.3.4. Ссылка на электронный ресурс:

Lopuchina, T., Gradirovsky, S., 2015. Tipologies of migration processes. Russian archipelago network project [online]. Available at: <http://www.archipelag.ru/authors/gradirovsky/?library=1108> (Accessed 12 December 2015). (In Russ.)

**При публикации статьи в зарубежном издании, индексируемом Scopus и Web of Science, ссылку на статью в нашем журнале необходимо оформлять с использованием транслитерации: *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal].**

#### Пример 4. Оформление заявки на публикацию в журнале

Заявка на публикацию в «СИБИРСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ЖУРНАЛЕ»

Фамилия \_\_\_\_\_  
Имя \_\_\_\_\_  
Отчество \_\_\_\_\_  
Город \_\_\_\_\_  
Организация, должность \_\_\_\_\_  
Учёная степень \_\_\_\_\_  
Учёное звание \_\_\_\_\_  
Тема статьи \_\_\_\_\_  
Ранее публиковались в журнале \_\_\_\_\_ да (год) \_\_\_\_\_ нет  
Была подписка на журнал \_\_\_\_\_ да (год) \_\_\_\_\_ нет  
Ваш h-index \_\_\_\_\_  
ORCID (<https://orcid.org/register>) \_\_\_\_\_  
Адрес для отправки авторского экземпляра \_\_\_\_\_  
Телефон для связи \_\_\_\_\_  
E-mail \_\_\_\_\_

#### Пример 5. Акт экспертизы о возможности опубликования

(на сайте журнала <http://sp-journal.ru>).

# СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

*Научное периодическое издание*

**1/2020**

**Ведущий редактор:** Г. С. Чеснокова

**Корректор:** И. О. Малая

**Верстальщик:** И. С. Заковряшина

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллойская, 28

Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.

Сайт журнала: <http://sp-journal.ru>

E-mail: [sp-journal@nspsu.ru](mailto:sp-journal@nspsu.ru)

Формат 70×108/16. Печать цифровая.

Усл.-печ. л. 14,4 . Уч.-изд. л. 11,8.

Подписан в печать: 02.03.2020 г. Тираж 600 экз. Заказ № 17.

Отпечатано:

630126, ФГБОУ ВО «НГПУ», г. Новосибирск, ул. Виллойская, 28