

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Научное периодическое издание

6/2019

**SIBERIAN
PEDAGOGICAL JOURNAL
SCIENTIFIC PERIODICALS**

Новосибирск

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

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



Электронная версия журнала размещена на платформе
 Научной электронной библиотеки: www.elibrary.ru
 Периодичность 6 раз в год

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Т. А. Рамм, 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. Alexsandrova, 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. Галазшинский, 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, Jerewan (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. Gerashev, Dr. Sci. (Biolog.), Professor, Novosibirsk
V. A. Zverev, Dr. Sci. (Histor.), Professor, Novosibirsk
Kaeppeler Chricthoph, 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. Кусаинов, 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. Склярора, 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», 2019

© Сибирский педагогический журнал, 2019

Founder: FSBE 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

© FSBE HE “Novosibirsk State Pedagogical
University”, 2019

© Siberian Pedagogical Journal, 2019

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

НАУЧНОЕ ПЕРИОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

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

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

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

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

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

Приглашаем вас к участию в работе нашего журнала.

SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL

SCIENTIFIC PERIODICALS

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

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

- Беляев Г. Ю.** Некоторые выводы и размышления по результатам сравнительного анализа действующих программ воспитания и социализации обучающихся 7
- Дейч Б. А., Чельцов М. В.** Мероприятия гражданско-патриотической направленности как форма патриотического воспитания: оценка результативности 22
- Дулатова З. А., Ковыршина А. И., Лапшина Е. С., Штыков Н. Н.** Формирование, развитие и оценка логических универсальных учебных действий 33
- Чернобров А. А., Бобоедова О. В.** Специфика международного интернет-дискурса и методика преподавания устной и письменной речи 43
- Крашенинникова Л. В., Захаров К. П.** Применение методик коллективной организационной формы обучения в цифровой образовательной среде 56

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Погожих С. А.** Цифровизация учебного физического эксперимента на примере изучения магнитного поля 69
- Ваганова Е. Г.** Развитие научно-исследовательской компетентности студентов-лингвистов 76
- Ширшов А. Г., Нежелской А. Н.** Моделирование как метод формирования готовности будущих офицеров войск к выполнению служебно-боевых задач в экстремальных ситуациях 88

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ

- Андриенко Е. В., Гриневецкая Т. Н.** Развитие этнокультурного образования в России (конец XIX – первая четверть XXI в.) 99
- Склярлова Т. В., Агеева А. В.** Становление и развитие системы начального религиозного образования русской православной церкви в период с 1990 по 2015 г. 112

CONTENTS

UPBRINGING AND TRAINING QUESTIONS

- Belyaev G. Y.** Some Results and Post Comparative Analysis Ideas for the Actualized Existing Programs of Socialization and Ubringing of High School Students 7
- Deich B. A., Chelcov M. V.** Civil-Patriotic Events as a Form of Patriotic Upbringing: Evaluation of Results 22
- Dulatova Z. A., Kovyrrshina A. I.a, Lapshina E. S., Shtykov N. N., Shtykov N. N.** Development and Evaluation of Logical Universal Educational Actions 33
- Chernobrov A. A., Boboeydova O. V.** Specific Character of International Internet Discourse and Methods of Teaching Oral and Written Speech 43
- Krasheninnikova L. V., Zakharov K. P.** Application of Methods of a Collective Organizational Form of Training in a Digital Educational Environment 56

PROFESSIONAL TRAINING

- Pogozhikh S. A.** Digitalization of Educational Physical Experiment on the Example Of Magnetic Field Study 69
- Vaganova E. G.** Monitoring of Research Competence Formation of Students Majoring in Linguistics 76
- Shirshov A. G., Negilski A. N.** Modeling as a Method of Forming the Readiness of Future Officers to Perform Service and Combat Tasks in Extreme Situations 88

HISTORY OF THE PEDAGOGICAL SCIENCE AND PRACTICE

- Andrienko E. V., Grinevetskaya T. N.** Dynamics of development of the ethnocultural education in Russia (the end of the XIXth – the first quarter of the XXth centuries) 99
- Sklyarova T. V., Ageeva A. V.** Formation and Development of the System of Primary Religious Education of the Russian Orthodox Church in the Period From 1990 to 2015 112

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Бехтенова Е. Ф., Дружинина Ю. В. Исторические личности XX – начала XXI в. на страницах школьных учебников всеобщей истории России и Беларуси: к постановке проблемы..... 120

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Келли Льюис Чю Обсуждение результатов профессиональной подготовки и учебных программ для молодежи с эмоциональными и поведенческими проблемами..... 128

**ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ**

Криволапчук И. А., Мышьяков В. В., Герасимова А. А., Криволапчук И. И., Кесель С. А., Савушкина Е. В. Умственная работоспособность учащихся начальной школы при разной организации режима физической активности..... 140

Сафронова М. В., Гребенникова И. Н., Сафронов И. Д., Салимзянов Р. Р. Влияние занятий спортом на психологическое благополучие и психическое здоровье обучающихся разного возраста..... 154

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ
ИССЛЕДОВАНИЯ**

Галай И. А., Лебедев А. В., Айзман Р. И. Психосоциальный портрет выпускников педагогического вуза, проживающих в мегаполисе и районном центре 163

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Кравцов Ю. В. К 80-летию Василия Михайловича Кравцова 179

Моисеева Л. В. Отзыв на коллективную монографию «Понятийный аппарат педагогики и образования» 181

Тагаева Г. С., Байсалов Д. У., Казиева Г. К., Чеснокова Г. С. Предваряя реформы в образовании..... 184

III Всероссийская научно-практическая конференция, посвященная 85-летию со дня рождения А.Н. Лутошкина Лутошкина «Психология и педагогика социального воспитания»..... 188

COMPARATIVE PEDAGOGY

Bekhtenova E. F., Druzhinina J. V. Historical Personalities of the XX – the Beginning of the XXI century on the Pages of School Textbooks on the Universal History of Russia and Belarus: for Stating the Problem..... 120

CORRECTIONAL PEDAGOGICS

Calli, Lewis Chiu Considerations in Vocational Outcomes and Programming for Youth with Emotional and Behavioral Disorders..... 128

**HEALTH-SAFETY
ACTIVITIES**

Krivolapchuk I. A., Myshyakov V. V., Gerasimova A. A., Krivolapchuk I. I., Kesel S. A., Savushkina E. V. Mental Working Capability of Primary School Pupils at Different Management of Physical Activity Regime..... 140

Safronova M. V., Grebennikova I. N., Safronov I. D., Salimzyanov R. R. The Influence of Sport on Psychological Well-Being and Mental Health of Students of Different Ages of Students..... 154

**PSYCHOLOGICAL
RESEARCHES**

Galay I. A., Lebedev A. V., Aizman R. I. Psychosocial Portrait of Graduates of a Pedagogical University Residing in Megapolis and the District Center..... 163

SCIENTIFIC LIFE

Kravtsov Yu. V. To the 80th Anniversary of Vasily Kravtsov 179

Moiseeva L. V. Review of the Collective Monograph “Conceptual Apparatus of Pedagogy and Education” 181

Tagaeva G. S., Baysalov D. U., Kazieva G. K., Chesnokova G. S. Anticipating Reforms in Education 184

Information about III all-Russian Scientific and Practical Conference Dedicated to the 85th Anniversary of the birth of A. N. Lutoshkin “Psychology and Pedagogy of Social Education”..... 188

DOI 10.15293/1813-4718.1906.01

УДК 37.0+371+316.6

Беляев Геннадий Юрьевич

Кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории стратегии и теории воспитания личности, Институт стратегии развития образования Российской академии образования, gennady.belyaev2011@yandex.ru, ORCID 0000-0002-1970-3385, Москва

НЕКОТОРЫЕ ВЫВОДЫ И РАЗМЫШЛЕНИЯ ПО РЕЗУЛЬТАТАМ СРАВНИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА ДЕЙСТВУЮЩИХ ПРОГРАММ ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ¹

Аннотация. Введение. В статье описываются результаты обобщения подготовленных автором материалов качественного анализа рабочих программ воспитания и социализации обучающихся при получении начального, основного и среднего общего образования, составленных на основе экспертизы 55 программ городских и сельских ОО по восьми Федеральным округам РФ в городских и сельских школах, гимназиях и лицеях.

Цель статьи. Используя данные экспертизы текстов действующих программ воспитания и социализации как метода анализа возникающих у педагогов затруднений при организации воспитательного процесса, автор выделил и проанализировал затруднения, которые испытывают педагоги в организации воспитательного процесса в соответствии с требованиями нового Федерального государственного образовательного стандарта общего образования.

Методология и методы исследования. Автор использовал сравнительный анализ на типологически однородной выборке с применением метода экспертных оценок.

Результаты исследования. Содержательный анализ представленных на выборке действующих программ воспитания и социализации обучающихся в организациях основного общего образования показал, что составители программ в целом руководствуются наиболее типичными, принятыми в научном сообществе, но не тождественными друг другу определениями социализации и воспитания. Такие определения и понятия составляют обобщенную идеологию программ, хотя и носят в целом ряде случаев относительно эклектический характер применения и раскрытия базовых категорий и понятий теории воспитания, почерпнутых из различных, иногда противоречивых методологических источников и научных подходов. Этот и ряд других привычных, десятилетиями заштампованных в сознании педагогических стереотипов приводит к затруднениям в организации воспитательного процесса, причем обостряются и старые противоречия, связанные с содержанием образования, и выявляются противоречия новые, порожденные неравномерностью условий и ресурсов воспитательной деятельности образовательных организаций.

Заключение. Выявленные на основе экспертизы текстов программ затруднения, скорее всего, вполне преодолимы, однако требуют тщательного рассмотрения на предмет выявления их причин и вероятных последствий для развития образовательной организаций на местном и региональном уровнях в контексте поставленной в Федеральном стандарте цели воспитания и социализации обучающихся.

¹ Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» на 2019 год (№ 073-00086-19-00 на тему: «Разработка научно-методических основ развития воспитательного компонента ФГОС ОО и механизмов его реализации»).

Ключевые слова: действующие программы, социализация, воспитание, обучающиеся, средняя школа, воспитательный компонент, среднее образование, экспертиза, анализ, затруднения.

Введение. Постановка проблемы. Принципиальная новизна постановки и решения проблемы воспитания и социализации обучающихся в новых редакциях ФГОС свидетельствует о глубинных сдвигах в общественном сознании в пользу государственной поддержки процесса воспитания в образовательных организациях [14]. Согласно новым ФГОС, воспитание в школе должно идти через совместную деятельность взрослых и детей, детей друг с другом. В противовес известному крену 1990-х гг. В сторону гипертрофированной индивидуализации личности, а по сути – культивирования личностного эгоизма, подчеркивается, что в такой совместной деятельности действительно (а не декларативно или иллюзорно) происходит присвоение детьми основных социальных и культурных ценностей (а не просто их узнавание, заучивание или «заурочивание») [11]. При этом воспитание принципиально не может быть сведено к какому-то одному единственному, узко специализированному виду образовательной деятельности. Настоящего воспитания на словах не бывает; оно не рядоположено с обучением («обучение и воспитание») [7]. Воспитание фактически «пропитывает» виды образовательной деятельности: учебную (в границах разных образовательных дисциплин) и внеурочную (художественную, коммуникативную, спортивную, досуговую, трудовую и др.) [1]. Воспитание создает условия для развития личности учащегося; воспитание есть процесс управления развитием личности [12].

Однако при составлении рабочих программ воспитания педагоги руководствуются различными, порой, видимо, противоречивыми представлениями о цели, задачах и характере воспитательного процесса в образовательной организации.

Противоречие между целями ФГОС и довольно инерционными представлениями о месте воспитательного процесса, его цели и задачах в образовательной организации порождают важную *педагогическую проблему* соответствия содержания и структуры действующей программы воспитания действительной цели и актуальным задачам воспитания.

Цель статьи. Выяснить, насколько глубоко и широко это противоречие содержится в работе педагогических коллективов массовой средней школы, какие затруднения и в силу чего именно испытывают составители действующих программ социализации и воспитания, является важной целью научно-исследовательской работы.

В 2019 г. научный коллектив лаборатории стратегии и теории воспитания личности Института стратегии развития образования Российской академии образования (г. Москва) получил от Министерства просвещения Российской Федерации (Департамент государственной политики в сфере воспитания, дополнительного образования и детского отдыха) в целях развития системы воспитания в Российской Федерации и системы ученического самоуправления техническое задание № 073-00086-19-00: *Разработка научно-методических основ развития воспитательного компонента ФГОС ОО и механизмов его реализации*. Результатом этой работы является разработка научным коллективом лаборатории Примерной программы воспитания обучающихся при получении начального, основного и среднего общего образования.

Предваряя эту работу, автору статьи было поручено проанализировать ряд действующих в организациях основного общего и среднего общего образования рабочих программ воспитания и социализации обучающихся при получении начального,

основного и среднего общего образования и при этом выявить затруднения, которые испытывают педагоги в организации воспитательного процесса в соответствии с требованиями нового Федерального государственного образовательного стандарта общего образования. Отрастить результаты такого промежуточного исследования, впервые выполненного на выборке, представляющей 55 образовательных организаций всех восьми Федеральных округов Российской Федерации, было целью написания настоящей статьи.

Обзор научной литературы по проблеме. Применение метода экспертных оценок в сравнительно-педагогическом исследовании положило начало последующей, еще более обширной и уже не индивидуальной, а, как правило, распределенно-коллегияльной процедуре организации работы с экспертами и последующей количественно-качественной обработке мнений и заключений экспертов, например, экспертов регионального и федерального уровней управления образованием. В нашей стране подобного рода исследования отражены в работах методологов, изучавших компетентностные портреты профессионалов (Е. А. Климов, А. И. Орлов, М. В. Ларионова и др.) [4; 5]. Поэтому тема профессиональных компетенций педагогов как воспитателей и анализа продуктов их профессиональной деятельности вписывается в эту сферу однозначно [13]. Специалист С. В. Гуцыкова отмечает, что индивидуальная психологическая экспертиза предполагает, что ее субъектом является один-единственный специалист, тогда как объектом оценки может быть множество людей и ситуаций. Согласно Е. А. Климову, единицами деятельности эксперта-психолога в случае такой экспертизы выступают логические действия подведения под понятие или действия конкретизации (поиска или построения частного принципа, соответствующего общему понятию или принципу) [2; 5]. Работа со Стандар-

тами в сфере воспитания разделяется надвое – это и профессиональное формирование специалиста, и формирование условий социализации и воспитания обучающихся [10; 15].

Применяется ли этот метод сегодня за рубежом? Да, и тому имеются прямые аналогии [6; 8]. Являясь профессионалами в сфере компаративистики, мэтрами в теории и практике сравнительного образования, профессора Бристольского университета П. Бродфут, М. Кросли и их коллеги и по многим публикациям их соавторы М. Швайсфурт, К. Уотсон, С. Тиммис, Р. Сазерленд и А. Олдфилд постоянно представляют в рамках классической сравнительно-сопоставительной методологии (педагогической компаративистики) теоретические и методологические разработки, позволяющие не только оценить национальные образовательные программы, но и в какой-то мере прогнозировать будущее сравнительного образования [21]. За последние годы ими выполнены исследования по сравнительному анализу форм взаимодействия образовательных сред в малых странах и странах с экономикой переходного периода [19].

Свои предложения по содержанию и методологии педагогической компаративистики П. Бродфут, М. Кросли и их коллеги М. Швайсфурт, К. Уотсон, С. Тиммис, Р. Сазерленд и А. Олдфилд начинают с признания проблем позитивистских подходов к исследованиям в области социальных наук, объявляя свое глубокое уважение к методологии социальных наук, чувствительной к глубокой, качественной и всесторонней оценке контекстных и культурных различий, одновременно разделяющих и парадоксально объединяющих системы образования, естественным путем сложившиеся к настоящему времени в мире [20]. Особое внимание Бродфут и Кросли уделяют изменениям, новациям и реновациям, формирующимся в недрах систем образования, испытывающих пере-

ходное состояние вслед за противоречивой динамикой социально-контекстных, мультикультурных и демографических изменений в странах с экономиками переходного периода [18]. Пользуясь дескриптивными методиками, но опираясь на феноменологическую методологию, эти авторы исследуют следующие функции сравнительной педагогики: информационно-аналитическую, аккумулирующую, адаптивную, культурологическую, коррекционную, критическую, прогностическую, рефлексивно-аналитическую [17].

Примерно в такой же дескриптивно-феноменологической логике выполнялось и настоящее исследование.

Методология и методы исследования.

Цель проведения экспертизы заключалась в выявлении наиболее существенных показателей (критериев), характеризующих исследуемый объект – систему воспитания, сложившуюся в образовательной организации и отрефлексированную-отраженную в тексте рабочей программы социализации и воспитания школьников, действующей в данной организации. В нашем случае при оценке каждой программы в целом основанием анализа качества программы стали критерии не совсем стандартные – затруднения, испытываемые ее составителями. Под таким ракурсом рабочие программы воспитания рассматривались, наверное, в этом контексте впервые. Это давало возможность увидеть главное – целостность программы по ее соответствию *ведущим целям и задачам ФГОС*.

Решение задач воспитания и социализации школьников ставится в контексте воспитательного идеала, при этом составителями программ указывается, что такое решение наиболее эффективно в рамках организации воспитательной (внеурочной) деятельности, особенно, в условиях системы основного общего образования [15]. Согласно ФГОС ООО организация внеурочной деятельности детей является неотъемлемой частью образовательного

процесса в школе, а воспитание рассматривается как миссия образования, как ценностно-ориентированный процесс. Все это служит предпосылками к новому осмыслению цели и задач воспитания в условиях урочной и внеурочной деятельности, в деятельности социально-значимой, и именно это дает основание для разработки и корректировки программы воспитания и социализации обучающихся, являющейся составной частью и продолжением ФГОС НОО, ООО и СОО [15; 16].

ФГОС-2017 нормативно закрепляет следующие важные положения [15]:

1) впервые понятие воспитательной деятельности распространено и на внеурочную, и на урочную деятельность, закреплено требование отражать воспитание и на уроке;

2) закреплено понятие социально значимой (общественно значимой, общественно важной и ценной) деятельности обучающихся;

3) закреплено понятие личностных результатов в обучении, воспитании и социализации;

4) ФГОС ориентирует педагогов на три уровня воспитательных результатов, их последовательность, выделение приоритетов, связность, последовательность педагогических действий;

5) ФГОС выделяет усвоение знания о ценностях, опыт общественно-значимой деятельности при решении воспитательных задач, опыт отношений, формируемых в процессе планирования и выполнения общественно-значимой деятельности;

6) ФГОС обращает внимание педагогов на необходимость учета возрастных особенностей учащихся при разработке положений и этапов воспитательной деятельности;

7) задачи воспитания и социализации следуют из поставленной цели, и в них должны быть отражены требования Стандарта;

8) Стандарт справедливо говорит о не-

обходимости условий *создания социальной ситуации развития обучающихся*, обеспечивающей их социальную самоидентификацию посредством личностно значимой деятельности;

9) Стандарт ориентирован на становление личностных характеристик выпускника, говорит о модели выпускника, на основе ценностных приоритетов дается эскиз воспитательного идеала (последнее вводится в понятийный аппарат Стандарта и примерной программы); это отражается и в так называемом «портрете выпускника», прописанном в Примерной программе;

10) впервые на уровне Стандарта полноценно и подробно представлены требования к мониторингу и оценке качества достижения личностных результатов в воспитании и социализации обучающихся.

Объектом экспертизы являлись официально заверенные действующие сегодня документы: программы воспитания и социализации обучающихся образовательных организаций общего (начального, основного и среднего общего) образования по регионам и Федеральным округам Российской Федерации.

Предметом экспертизы являлись затруднения, которые испытывают педагоги в организации воспитательного процесса в соответствии с требованиями нового Федерального государственного образовательного стандарта общего образования.

Методы исследования, примененные автором просты. Это хорошо известный универсальный, общенаучный по своей сути сравнительный метод, т. е. метод сопоставления двух и более объектов, событий, явлений, идей, показателей, результатов исследований с выявлением в них общего и особенного, а сопоставление сходства и различий выполняется с целью подтверждения или установления определенной, может быть гипотетической классификации и поиска типологии.

Метод экспертизы – метод экспертных оценок путем вероятностной (простой

случайной) выборки из типового массива действующих программ для дальнейшего сравнительно-сопоставительного анализа содержания и структуры их текстов [3]. Вообще методы экспертных оценок – методы организации работы со специалистами-экспертами и обработки мнений экспертов в контексте общих параметров профессиональной деятельности и оценки ее результативности, т. е. соответствия результатов заявленной цели [9]. Эти мнения обычно выражаются в количественной, а частично и в качественной форме. Особенность нашего исследования в том, что автор рассматривал составителей программ как уже вполне сложившихся внутренних, преподающих и работающих в конкретных организациях экспертов, а их программы – 55 по регионам России – как своего рода оценку состояния и направления воспитательной работы, своей школы или гимназии как воспитательной системы. Свою задачу автор статьи понимал как экспертизу обобщенную и внешнюю, текущую по отношению к работающим программам.

Анализ структуры и содержания каждой представленной на выборке программы и дальнейший сравнительно-сопоставительный анализ этих программ в значительной мере позволяет выявить трудности, которые испытывают педагоги по организации воспитательной деятельности.

Данные экспертизы носят исключительно характер научной аналитики, выполненной лично автором настоящей статьи, и не используются для каких-либо административных оценок или организационных выводов.

Цель исследования. В целях разработки научно-методических основ развития воспитательного компонента ФГОС ОО и механизмов его реализации на основании экспертизы текстов действующих программ воспитания и социализации обучающихся при получении начального, основного общего и среднего общего образования как метода анализа возникающих

у педагогов затруднений при организации воспитательного процесса необходимо подготовить эмпирическое обобщение по оценке качества условий осуществления воспитательной деятельности образовательных организаций по действующим программам воспитания и социализации. Цель исследования – анализ затруднений, которые испытывают педагоги в организации воспитательного процесса в соответствии с требованиями нового ФГОС ОО.

Описание исследования. Для выполнения поставленной задачи всего в 2019 г. автором было выборочно проанализировано 55 действующих программ воспитания и социализации обучающихся 55 образовательных организаций по восьми Федеральным округам Российской Федерации (Северо-Западный, Центральный, Южный, Приволжский, Уральский, Сибирский, Дальневосточный), двадцати восемью городам, четырнадцать селам и поселкам городского типа, пятнадцати областям, двум краям, пяти республикам в составе Российской Федерации.

Программы представляют собой полнотекстовые официальные документы (рабочие программы), находящиеся в открытом информационном доступе, они приведены в стандартном формате PDF. Ряд программ представляют собой сканы документов, большинство документов заверено подписями и печатями, даны на официальных бланках организаций. Со всех 55 программ сняты электронные копии в формате PDF, в приложении точно указан источник документа в открытом доступе в сети.

Во всех программах воспитание и социализация рассматриваются как процессы становления личности.

Грубых расхождений в понимании и интерпретации понятий социализации и воспитания на выборке не выявлено. Сквозь строки действующих программ явственно виден колоссальный труд множества педагогических коллективов образовательных организаций России по воспитанию

детей и подростков; ярко проступают педагогические находки и открытия, порой не просто талантливые, а выдающиеся, подчеркивающие глубину и масштабность освоения культурного наследия регионов Российской Федерации, ее больших и малых народов; ясна мысль авторов программ о великой объединяющей силе особой исторической общности – русского народа, частью которого и правопреемником традиций становится каждое новое молодое поколение. Тем не менее тексты действующих программ социализации и воспитания учащихся заставляют о многом задуматься, а кое-что, может быть и передумать заново.

Содержательный анализ представленных на выборке программ показал, что составители программ воспитания и социализации в организациях основного общего образования руководствуются наиболее типичными, принятыми в научном сообществе, но не тождественными друг другу определениями социализации и воспитания. Они составляют обобщенную идеологию программ, хотя и носят в целом ряде случаев относительно эклектический характер применения и раскрытия базовых категорий и понятий теории воспитания, почерпнутый из различных методологических источников и научных подходов.

Воспитательный процесс в школе часто воспринимается как отчет о проделанной за год педагогическим коллективом работе на основе общей сводки проведенных в начальной и средней школе воспитательных мероприятий. Этот и ряд других привычных, десятилетиями заштампованных в сознании педагогических стереотипов приводит к *затруднениям в организации воспитательного процесса*, причем обостряются и старые противоречия, и выявляются новые, порожденные неравномерностью условий и ресурсов воспитательной деятельности образовательных организаций.

Некоторыми выводами по результатам

проведенного сравнительно-сопоставительного анализа текстов программ в рамках поставленной научно-исследовательской задачи автор хотел бы поделиться, поскольку, по его мнению, полученные результаты и выводы носят характер эмпирического обобщения значительного объема материала образовательного характера, находящегося в открытом информационном доступе и отражающего реальную работу образовательных организаций страны, нацеленную на сохранение и развитие единства образовательного, культурного и политического пространства России.

Результаты исследования. На основании проведенного анализа текстов представленных программ эксперт пришел к следующим *основным выводам*.

Вывод первый. Экспертиза представленных текстов выявила ряд повторяющихся в программах принципиальных затруднений, которые испытывают педагоги в организации воспитательного процесса в соответствии с требованиями нового ФГОС ОО. Испытывают педагоги также и определенные трудности с размежеванием понятий «воспитание» и «социализация» в своей практической деятельности. Стандарт верно ориентирует педагогов на характеристику социализации как процесса и результата усвоения и активного воспроизводства индивидом социального опыта, накапливаемого и реализуемого в общении, в отношениях и деятельности. Но как определить, где влияние школы, где семьи или иных субъектов воспитания и социализации, которых сейчас все больше и больше?

Мнение эксперта: принципиальные затруднения восходят к следующим основным источникам.

Во-первых, это неоднозначность трактовки базовых понятий «воспитание» и «социализация» в современной педагогической науке, в теории воспитания, различения понятийного аппарата в различных научных школах и в научных подходах

к проблемам воспитания и социализации обучающихся. Социализация может быть позитивной и негативной, социальной и диссоциальной (идущей вразрез с социальными нормами общества), стихийной или направленной. Неоднозначно и понятие «развитие», которое может принимать прогрессивные или регрессирующие формы, а также приводить к стагнации. Воспитание во многих программах рассматривается как процесс управления развития личности посредством создания благоприятных для этого условий, ориентирующих на решение поставленных задач в соответствии с требованиями Стандарта. Однако существуют и иные версии этих понятий, и чаще всего в представленных программах они декларируются или «приговариваются через запятую» (т. е. примерно повторяются те же ошибки, что в работах диссертантов).

Во-вторых, некоторая двусмысленность ощущается и постановке цели воспитания. Цель бывает одна, множественность целеполагания недопустима, цель к тому же не что иное как запланированный результат деятельности, однако в тексте стандарта цель и результат формально разведены, что и отражается в текстах программ, составляемых педагогами образовательных организаций и занимающихся организацией воспитательного процесса в соответствии с требованиями ФГОС, но умножающими себе искусственные затруднения на этом пути. Например, читаем в тексте одной из программ: «*Формирование особого нравственного уклада школьной жизни включает в себя воспитательную, учебную, внеучебную, социально значимую деятельность обучающихся*» (все через запятую).

В-третьих, в содержании программ воспитания и социализации обучающихся, к сожалению, видна эклектика (соединение положений различных научных школ в одном периоде). В тексте одной и той же программы порой одновременно фигурируют понятия «уклада школьной жизни»,

«воспитательной среды», «воспитательной системы», «воспитательного процесса», «воспитательной деятельности», «пространства духовно-нравственного развития» обучающихся, «педагогической поддержки нравственного самоопределения школьников». В результате составители программ общего образования пишут, что «уклад школьной жизни моделирует пространство культуры с абсолютным приоритетом традиционных нравственных начал», запутываясь в логических апориях и ситуативных противоречиях при моделировании результатов воспитания и, видимо, подражая некоторому единообразию такого уклада для всех организаций, что явно не соответствует ни культурной, ни социальной, ни педагогической действительности. В итоге результат педагогической деятельности расходится с целью, что является уже недопустимым методологическим и методическим противоречием и ведет, вопреки благим пожеланиям и чаяниям педагогов, к так называемому «имитационному», симуляционному воспитанию.

Вывод второй. Примененный автором метод выявления затруднений, которые испытывают педагоги в организации воспитательного процесса в соответствии с требованиями нового ФГОС ОО на основе сравнительно-сопоставительного анализа текстов, их лингвистики и понятийного ряда показал следующее. Большинство затруднений педагогов, пишущих программы, связаны со сложившимися педагогическими стереотипами, с инерционным либо реактивным, нерефлексирующим мышлением, некритически воспринимающим любые надуманные инновации как немедленное руководство к деятельности, к «перестройке» и перестройке образовательной организации (в таких случаях текст программы приобретает черты парадной отчетности, но перестает быть работающим инструментом достижения реальных результатов воспитания и социализации). В итоге в программах

появляются следующие формулировки: *«Базовые национальные ценности: жизнь во всех ее проявлениях; экологическая безопасность; экологическая грамотность; физическое, физиологическое, репродуктивное, психическое, социально-психологическое, духовное здоровье; экологическая культура; экологически целесообразный здоровый и безопасный образ жизни; ресурсосбережение; экологическая этика; экологическая ответственность; социальное партнерство для улучшения экологического качества окружающей среды; устойчивое развитие общества в гармонии с природой»*. Видимо предполагается, что педагоги как воспитатели всем этим будут заниматься в рамках решения воспитательных задач. Однако, все же верится в это с трудом. При этом такие понятия, как «эмпатия», «толерантность», «гражданское общество», «экологически целесообразный образ жизни», «устойчивое развитие общества и природы» даются на уровне общих деклараций, часто со ссылкой на требования Стандарта, но ни в одном из документов содержательно не раскрываются.

Аналогично обстоит дело и с традиционным понятием «всестороннее развитие личности». Это понятие можно провозгласить как идеал, но методической инструментровке он вряд ли поддается и примеров тому не обнаружено: их нельзя решить через «примерные виды деятельности и формы занятий». Тем более непонятно выделение этапа социализации внутри воспитательного, т. е. специально организованного педагогически организованного, процесса.

Становится ясно, что занимающиеся организацией воспитательного процесса педагоги испытывают трудности в постановке и формулировке и *воспитательных задач*. Задачи не могут быть более узкими вариантами цели, методологически это неверно, но составители программ часто поступают именно так. Задачи – это не

перечень мероприятий, проблемы, которые следует решить для достижения цели; задачи касаются самого процесса организации работы.

Вообще традиционная ошибка педагогов, занимающихся организацией воспитательной деятельности: направления деятельности смешиваются с направлениями воспитания, а направления воспитания – со сферами воспитания. В Стандарте справедливо и однозначно говорится о направлениях деятельности по достижению воспитательных результатов, это ориентиры, векторы решения поставленных задач. Однако в сознании педагогов, разработчиков программ, направления деятельности педагогов удивительным образом подменяются традиционным пониманием *направлений* воспитания. Так, появляются странные симбиозы воспитания «здоровьесберегающего», «эколого-культурного», еще и пришедшего с Запада воспитания «гендерного», по маршрутам которых с «педагогическим сопровождением» шествуют обескураженные подростки и их родители.

Педагоги сталкиваются и с трудностью определения понятия «уклад школьной жизни». На практике получается целый ряд интерпретаций, приведем их примеры.

1. *Формирование уклада школьной жизни, обеспечивающего создание социальной среды развития учащихся, включающего урочную, внеурочную и общественно значимую деятельность, систему воспитательных мероприятий, культурных и социальных практик, основанного на системе базовых национальных ценностей российского общества, учитывающего историко-культурную и этническую специфику республики и города Сыктывкара, потребности учащихся и их родителей (законных представителей).*

2. *Создание среды школы, поддерживающей созидательный социальный опыт обучающихся, формирующей конструктивные ожидания и позитивные образцы*

поведения.

3. *Задачи программы. 1. Формировать воспитывающий уклад жизни.* В других программах: «Уклад – это традиции школы. Ее ритуалы, праздники, образ жизни (т. е. дается понятие через понятие?). «Уклад – это система управления и внутришкольного контроля». «Уклад – это традиции и формы самоуправления учащихся».

Таким образом, понятие «уклад школьной жизни» не сформировано, существует как термин, нуждается в серьезной теоретической проработке.

Вывод третий. Цель программы – это планируемый результат деятельности, она должна быть поставлена в соответствии с возрастными особенностями учащихся; в противном случае педагоги создают себе затруднение, из которого уже не предвидится выхода. Например, давая такую пафосно-завышенную планку ценностей в начальной школе, которая не может быть формируема в детях, да еще на уровне почти убеждений, которые никак не могут складываться у детей [4]. В большинстве представленных на выборке программ правильно отмечается, что на ступени получения начального общего образования речь может идти лишь о начальных этапах закладывания нравственных знаний и привычек поведения. Тем не менее составители многих программ находят верное решение указанного затруднения. Это так называемые уровни результатов, соответствующих возрасту обучающихся и ведущей деятельности этого возраста: так, начальное общее образование (1–4 классы) – это первый уровень, приобретение социальных знаний; основное общее образование (5–9 классы) – это освоение опыта социально-значимой деятельности; среднее общее образование (10–11 классы) – это опыт по освоению отношений в процессе самостоятельного общественного действия, социально-значимых действий в виде отношений (напри-

мер, волонтерство). Следовательно, знания о ценностях переводятся в реально действующие, осознанные мотивы поведения, значения ценностей (внешнее) присваиваются обучающимися и становятся личностными смыслами (внутренним), знание по Л. С. Выготскому интериоризируется, нравственное развитие школьников достигает относительной полноты, а духовное воспитание – личной осмысленности.

Переход от одного уровня воспитательных результатов к другому должен быть последовательным, постепенным [3]. Достижение трех уровней воспитательных результатов обеспечивает появление значимых эффектов воспитания и социализации детей – формирование у школьников коммуникативной, этической, социальной, гражданской компетентности и социокультурной идентичности в ее национально-государственном, этническом и других аспектах [10].

Характерны затруднения, испытываемые педагогами также и *при разработке механизмов реализации программы*, ошибки при формировании системы критериев, показателей и индикаторов качества воспитательной работы [8]. Самое распространенное затруднение – при определении предмета мониторинга [2]. Это затруднение может привести и к опасной правовой ошибке – вместо поиска и решения возникающих проблем воспитательной деятельности, педагоги начинают заниматься противоправной деятельностью по составлению на учащихся личностных характеристик, используя для этого различные сомнительные анкеты и тестовые измерители [7]. Личностные характеристики – это не личностные достижения, подмена понятий здесь «чревата» большими неприятностями руководству образовательной организации, они не могут быть предметом мониторинга и оценки, это прямо запрещает Стандарт [11; 15]. Предметом мониторинга должна быть собственная деятельность педагога, речь идет о системе

критериев и показателей собственной работы педагогического коллектива, ради поиска проблем воспитания и способов методов решения проблем воспитания, но не ради выработки шкалы поощрений и наказаний школьников [1]. Кроме того, режим мониторинга отнюдь не означает каких-то непрерывных измерений [12]. Достаточно выработать комплексные механизмы контроля поэтапной реализации положений программы, которая не переписывается из года в год, а корректируется, исходя из оценки результата, суммируемого в том числе на основе полученных данных мониторинга, который обязан совпадать с поставленной в преамбуле целью программы, видами деятельности и формами занятий с обучающимися [13].

Обсуждение. Результаты представленного в настоящей статье исследования обсуждались экспертами на Всероссийском экспертном очно-заочном семинаре лаборатории стратегии и теории воспитания личности «Анализ затруднений педагогов при организации воспитательного процесса в соответствии с требованиями ФГОС» в Институте стратегии развития образования РАО в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации (ФГБНУ «ИСРО РАО») на 2017–2019 гг. № 073–00086–19–00 на тему: *«Разработка научно-методических основ развития воспитательного компонента ФГОС ОО и механизмов его реализации»*. В работе семинара приняли участие эксперты десяти регионов России (Москва и Московская обл. (Долгопрудный), Санкт-Петербург, Тула и Тульская обл. (Алексин, Ясногорский р-н), Владимир и Владимирская обл. (Муром, Гусь-Хрустальный), Челябинск и Челябинская обл. (Миасс), Нижний Новгород, Йошкар-Ола, Арзамас, Тольятти, Ульяновск. Среди них ученые, заведующие кафедрами педагогики и психологии вузов России, профессора кафедр педагогического менеджмента, профессора кафедр педагогики и методики пре-

подавания, доценты кафедр воспитания и дополнительного образования, декан филиала университета, заместители директора по воспитательной работе, заместитель директора по методической работе ФГБУ «Росдетцентр», методисты МКУ, администраторы школ и других организаций основного общего и среднего общего образования, педагоги и тьюторы образовательных организаций. Всего в семинаре приняли участие 42 человека.

Заключение. Исследование такого рода по отношению к контенту воспитательных программ на масштабной выборке восьми Федеральных округов России проведено впервые со времени государственной реорганизации структуры субъектов Российской Федерации. Перечисленные выше в статье и кратко проанализированные автором затруднения, скорее всего, вполне преодолимы, однако требуют тщательного рассмотрения на предмет выявления их причин и вероятных последствий для развития образовательной организации в контексте поставленной в Стандарте цели воспитания и социализации обучающихся: *«Целью воспитания и социализации обучающихся на уровне основного общего образования является поэтапное создание условий для социализации, воспитания и развития нравственного, ответственного, инициативного и компетентного гражданина России»* [15]. В лучших

программах (например, в программах сельских школ России) концептуальная часть педагогически инструментально прописана с ориентиром на создание условий для формирования таких личностных черт и особенностей характера подростка, которые составляют психологический, мировоззренческий, этический комплекс ядра личности в ее сознании и в деятельностных проявлениях – в отношении к себе и ближайшему социальному окружению, в общении, в поведении. Речь идет о формировании установок, выступающих «двигателем» мощной мотивационной стимуляции общего развития личности и характера подростка, формирования его отношения к жизни, к человеку, к миру, земле, Отечеству, семье, труду, культуре как основным ценностям воспитания и социализации. В целом содержание представленных на выборке программ свидетельствует о сохранении единого образовательного пространства страны. Тем самым очевидно, что составители программ, администрация и педагогические коллективы образовательных организаций вполне осознают свою гражданскую ответственность за поддержание, укрепление и последовательное развитие культурной, социальной и политической идентичности российского общества, куда органичным образом должна быть полноценно включена тридцатипятимиллионная российская молодежь.

Библиографический список

1. Григорьев Д. В., Степанов П. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 2010. – 223 с. – (Стандарты второго поколения).
2. Гуцыкова С. В. Метод экспертных оценок. Теория и практика. Глава 1 Метод экспертных оценок в диагностике персонала. Методы оценки персонала, источники оценочной информации и метод экспертных оценок [Электронный ресурс]. – URL: https://kartaslov.ru/книги/Гуцыкова_С_В_Метод_экспертных_оце-

нок_Теория_и_практика/2 (дата обращения: 12.04.2019).

3. Конструирование воспитательной деятельности педагога: работа на результат. Методическое пособие / под ред. П. В. Степанова. – М.: Педагогическое общество России, 2017. – 111 с.

4. Климов Е. А. Психология профессионала: избранные психологические труды. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та ; Воронеж: МОДЭК, 2003. – 454 с.

5. Климов Е. А. Введение в психологию тру-

да: учебник для вузов. – М.: Культура и спорт: ЮНИТИ, 1998. – 350 с.

6. *Ларионова М. В.* Методология сравнительного анализа международных подходов к ранжированию высших учебных заведений [Электронный ресурс] // Вестник международных организаций. – 2012. – № 1 (36). – URL: <https://iorj.hse.ru/data/2012/03/06/1266426815/3.pdf> (дата обращения: 06.09.2019).

7. *Лизинский В. М.* Реальные индикаторы школьной успешности, или качество организации образовательного процесса // Завуч. Управление современной школой. – 2017. – № 2. – С. 110–117.

8. *Логвинова И. М.* Дополнительная профессиональная программа «Организация и содержание образовательного процесса в школе в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами общего образования» // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2018. – № 1(46), т. 1. – С. 136–159.

9. *Орлов А. И.* Теория принятия решений. Метод экспертных оценок глава 7.1 [Электронный ресурс]: учебное пособие. – М.: Март, 2004. – URL: http://www.aup.ru/books/m157/3_4_1.htm (дата обращения: 11.09.2019).

10. *Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания»* (утв. приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 10 января 2017 г. № 10н) [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71495630/> (дата обращения: 05.09.2019).

11. *Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания»* [Электронный ресурс]: Приказ Минтруда России от 10.01.2017 N10н (Зарегистрировано в Минюсте России 26.01.2017 N 45406). – URL: ps_specialist_v_oblasti_vospitaniya.pdf/ документ с сайта: center-prof38.ru (дата обращения: 05.09.2019).

12. *Селиванова Н. Л.* Воспитание в современной школе: от теории к практике – М.: УРАО ИТИП, 2010. – 168 с.

13. *Степанов П. В., Степанова И. В.* Оценка качества и анализ воспитания в основной и средней школе: пособие для учителей общеобразовательных организаций. – М.: Просвеще-

ние, 2014. – 80 с.

14. *Стратегия* развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (утв. распоряжением Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-р) [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/doc/71517610/> 15 октября 2017 г. (дата обращения: 06.09.2019).

15. *Федеральный* государственный стандарт среднего общего образования (в ред. Приказов Минобрнауки России от 29.12.2014 N 1645, от 31.12.2015 N 1578, от 29.06.2017 N 613) [Электронный ресурс]. – URL: prikaz-moin-rt-ot-17-05-2012-413-ob-utv-fgos-soo-v-red-2017-goda.pdf/ www.consultant.ru (дата обращения: 17.02.2019).

16. *Федеральный* государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 мая 2012 г. № 413).

17. *Broadfoot P.* Assessment. Schools and Society (Contemporary Sociology of the School). Methuen Publishing Ltd, 1979.

18. *Changing Educational Contexts, Issues and Identities: 40 years of Comparative Education* / eds Michael Crossley, Patricia Broadfoot and Michele Schweisfurth. Michael Crossley, Patricia Broadfoot and Michele Schweisfurth, selection and editorial matter; the contributors, their own chapters. Routledge 270 Madison Ave, New York, NY 10016 Routledge British Library Cataloguing in Publication Data. 2007.

19. *Crossley Michael, Watson Keith.* Globalization, context and difference. Comparative and International Research in Education. First published 2003 by RoutledgeFalmer 11 New Fetter Lane, London EC4P 4EE Simultaneously published in the USA and Canada by RoutledgeFalmer 29 West 35th Street, New York, NY 10001 RoutledgeFalmer is an imprint of the Taylor & Francis Group 62003 Michael Crossley and Keith Watson, 2003.

20. *Osborn M., Broadfoot P., McNess E., Ravn B., Planel C., Triggs P. I.* A World of Difference?. – Open University Press. October, 2003.

21. *Timmis S., Sutherland R., Oldfield A.,*

Broadfoot P. Integrating the formative and summative through technology enhanced assessment. University of Bristol [Электрон- ный ресурс]. – URL: <http://www.bristol.ac.uk/pure/about/ebf-terms>, 2014. (дата обращения: 13.05.2019).

Поступила в редакцию 12.09.2019

Belyaev Gennady Yurievich

Ph/D (Pedag.), Senior Researcher of the Laboratory for Strategy and Theory of Personality Upbringing, Institute for Strategy of Education Development of the RAE, gennady.belyaev2011@yandex.ru, ORCID 0000-0002-1970-3385, Moscow

SOME RESULTS AND POST COMPARATIVE ANALYSIS IDEAS FOR THE ACTUALIZED EXISTING PROGRAMS OF SOCIALIZATION AND UPBRINGING OF HIGH SCHOOL STUDENTS¹

Abstract. The article describes the results of the author's generalization of the materials, prepared by the author on the base of qualitative analysis of the working programs of education and socialization of students obtaining primary, basic and secondary general education. The analysis bases on the 55 urban and rural programs in eight Federal Districts of the Russian Federation in urban and rural schools, gymnasiums and lyceums. The author used the data of the examination of the texts of the existing Programs of socialization and upbringing of learners as a method of analyzing the difficulties encountered by teachers in the organization of the educational process. It became possible to highlight and analyze the difficulties experienced by teachers when they organize the educational process in accordance with the requirements of the new Federal State Educational Standard for General Education. The fulfilled meaningful analysis of the existing work-related programs for the socialization and upbringing of learners in mainstream general education organizations showed that the program makers were generally guided by the most typical adopted by scientific community, but not identical definitions of socialization and upbringing. They constitute a generalized ideology of the programs, although they are in a number of cases relatively eclectic, the nature of the application and disclosure of the basic categories and concepts of the theory of education glean from various, somehow contradictory methodological sources and scientific approaches. These and a number of other familiar pedagogical stereotypes, decades-long stamped in the consciousness of educators lead to difficulties in the organization of the educational process, while the old contradictions are exacerbated, and the new ones are revealed, being generated by the unevenness of development which is character for modern educational institutions and organizations. The difficulties identified by means of the program texts analysis are likely to be quite surmountable, but they require careful consideration to determine their causes and the likely impact on the development of educational organizations in the local and regional levels in the context of the Federal Standard's goal of educating and socializing high school students.

Keywords: actualized programs, socialization, upbringing, high school students, secondary school, educational component, secondary education, expertise, analysis, difficulties.

¹ This work was carried out as part of the state task of the Federal State Budgetary Scientific Institution "Institute for the Development Strategy of Education of the Russian Academy of Education" for 2019 (No. 073-00086-19-00 on the topic: "Development of scientific and methodological foundations for the development of the educational component of the Federal State Educational Standards of Education and the mechanisms for its implementation").

References

1. Grigoryev, D. V., Stepanov, P. V., 2010. Extracurricular activities of schoolchildren. Methodical constructor: a manual for the teacher. Moscow: Education Publ., 223 p. (In Russ.)
2. Gutsikova, S. V. Method of expert assessments. Theory and practice. Chapter 1 Method of expert assessments in the diagnosis of personnel. Personnel assessment methods, sources of assessment information and expert assessment method [online]. Available at: https://kartaslov.ru/books/Gutsykova_S_V_Method_experts_valuations_Theory_and_Practice/2 (accessed: 12.04.2019). (In Russ.)
3. Stepanova, P. V., 2017, ed. Designing the educational activities of the teacher: work on the result. Toolkit. Moscow: Pedagogical Society of Russia Publ., 111 p. (In Russ.)
4. Klimov, E. A., 2003. Professional psychology: selected psychological works. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute Publ.; Voronezh: MODEK Publ., 454 p. (In Russ.)
5. Klimov, E. A., 1998. Introduction to the psychology of labor: a textbook for universities. Moscow: Culture and Sports Publ.: UNITY Publ., 350 p. (In Russ.)
6. Larionova, M. V., 2012. Methodology of a comparative analysis of international approaches to ranking higher education institutions [online]. Bulletin of international organizations, No. 1 (36). Available at: <https://iorj.hse.ru/data/2012/03/06/1266426815/3.pdf> (accessed: 06.09.2019). (In Russ.)
7. Lizinskym, V. M., 2017. Real indicators of school success, or the quality of the organization of the educational process. Head teacher. Management of a modern school, No. 2, pp. 110–117. (In Russ.)
8. Logvinova, I. M., 2018. An additional professional program “Organization and content of the educational process in a school in accordance with federal state educational standards of general education”. Domestic and foreign pedagogy, No. 1 (46), Vol. 1, pp. 136–159. (In Russ.)
9. Orlov, A. I., 2004. Theory of decision making. Method of expert assessments chapter 7.1 [online]: study guide. Moscow: March Publ. Available at: http://www.aup.ru/books/m157/3_4_1.htm (accessed: 11.09.2019). (In Russ.)
10. Professional standard “Specialist in the field of education” (approved by the order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation No. 10n of January 10, 2017) [online]. Available at: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71495630/> (accessed: 05.09.2019). (In Russ.)
11. On the approval of the professional standard “Specialist in the field of education” [online]: Order of the Ministry of Labor of Russia dated 10.01.2017 N10n (Registered in the Ministry of Justice of Russia on 26.01.2017 N 45406). Available at: ps_specialist_v_oblasti_vospitaniya.pdf/document from the site: center-prof38.ru (accessed: 5, 2019). (In Russ.)
12. Selivanova, N. L., 2010. Education in the modern school: from theory to practice. Moscow: URAO ITIP Publ., 168 p. (In Russ.)
13. Stepanov, P. V., Stepanova, I. V., 2014. Quality assessment and analysis of education in primary and secondary schools: a manual for teachers of educational institutions. Moscow: Education Publ., 80 p. (In Russ.)
14. The development strategy of education in the Russian Federation for the period up to 2025 (approved by the order of the Government of the Russian Federation of May 29, 2015 No. 996-r) [online]. Available at: <http://www.garant.ru/products/ipo/doc/71517610/> (accessed: 06.09.2019). (In Russ.)
15. The Federal State Standard of Secondary General Education (as amended by Orders of the Ministry of Education and Science of Russia dated December 29, 2014 No. 1645, dated December 31, 2015 No. 1578, dated June 29, 2017 No. 613) [online]. Available at: <prikaz-moin-rf-ot-05-05-2012-413-ob-utv-fgos-soo-v-red-2017-goda.pdf/www.consultant.ru> (accessed: 17.02.2019). (In Russ.)
16. The federal state educational standard of secondary (complete) general education (approved by order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation (Ministry of Education and Science of Russia) dated May 17, 2012 No. 413). (In Russ.)

17. Broadfoot, P., Assessment. Schools and Society (Contemporary Sociology of the School). Methuen Publ., 1979. (In Eng.)
18. Crossley, Michael, Broadfoot, Patricia, Schweisfurth, Michele, 2007., eds. Changing Educational Contexts, Issues and Identities: 40 years of Comparative Education / selection and editorial matter; the contributors, their own chapters. Routledge 270 Madison Ave, New York, NY 10016 Routledge British Library Catalog in Publication Data. (In Eng.)
19. Crossley, Michael, Watson, Keith, 2003. Globalization, context and difference. Comparative and International Research in Education. First published 2003 by RoutledgeFalmer 11 New Fetter Lane, London EC4P 4EE Simultaneously published in the USA and Canada by RoutledgeFalmer 29 West 35th Street, New York, NY 10001 RoutledgeFalmer is an imprint of the Taylor & Francis Group 2003 Michael Crossley and Keith Watson. (In Eng.)
20. Osborn, M., Broadfoot, P., McNess, E., Ravn, B., Planel, C., Triggs, P. I., 2003. A World of Difference?. Open University Press Publ. (In Eng.)
21. Timmis, S., Sutherland, R., Oldfield, A., Broadfoot, P., 2014. Integrating the formative and summative through technology enhanced assessment. University of Bristol [online]. Available at: <http://www.bristol.ac.uk/pure/about/ebr-terms>. (accessed: 13.05.2019). (In Eng.)

Submitted 12.09.2019

Дейч Борис Аркадьевич

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и методики воспитательных систем, Новосибирский государственный педагогический университет, deich67@mail.ru, ORCID, 0000-0002-7958-5499, Новосибирск

Чельцов Михаил Владимирович

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики воспитательных систем, Новосибирский государственный педагогический университет, miki7575@mail.ru, ORCID 0000-0002-5986-0959, Новосибирск

МЕРОПРИЯТИЯ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ КАК ФОРМА ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ: ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ

Аннотация. Введение. Статья посвящена анализу проблемы патриотического воспитания как одного из важных видов воспитательной деятельности в современном российском государстве. Изучается взаимосвязь между понятиями «патриотизм» и «гражданственность». Гражданственность рассматривается как одно из базовых качеств личности, развитие гражданской ответственности способствует формированию патриотических чувств. В статье также анализируются подходы к организации патриотического воспитания, определенные современными авторами. Изучается потенциал мероприятий гражданско-патриотической направленности, а также мероприятий, связанных с государственными праздниками и памяtnыми датами в формировании гражданских качеств и патриотических чувств у разных возрастных групп населения (молодежь, люди среднего возраста, пожилые люди). Приведены результаты исследования, целью которого было определить отношение жителей г. Новосибирска к мероприятиям гражданско-патриотической направленности в целом, качеству их проведения и их мнение о возможности влияния этих мероприятий на формирование гражданских качеств и патриотических чувств.

Цель статьи – на основе анализа мероприятий гражданско-патриотической направленности, проводимых в г. Новосибирске, определить потенциал этих мероприятий для патриотического воспитания граждан разных возрастных групп.

Методология и методы исследования. Методологической основой нашего исследования является системный подход, необходимость использования которого в научно-педагогических исследованиях обоснована в работах В. П. Беспалько, Н. В. Бордовской, В. И. Загвязинского, В. В. Краевского, Н. В. Кузьминой, Х. Й. Лиймита, А. В. Мудрика, Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой, В. А. Сластенина, Г. П. Щедровицкого и др. Для современного педагогического исследования есть необходимость опираться не на отдельные методологические основания, а на их системное сочетание.

Также методологической основой исследования является понимание патриотизма как одного из ключевых чувств, на основе которого формируется гражданственность личности. Патриотизм, как чувство, неотделимо от гражданской ответственности как одного из базовых интегративных личностных качеств. Именно это единство позволяет человеку наиболее полно включаться в жизнь общества (социума), осознанно принимать на себя ответственность, выполнять обязанности и использовать права, вести деятельность, направленную на позитивные социальные преобразования окружающего мира. При таком подходе и патриотические чувства и гражданские качества можно считать одними из основных составляющих нравственных основ жизни.

Методы исследования: анализ данных, анкетирование (более 600 жителей г. Новосибирска – представители различных возрастных групп (молодежь, люди среднего возраста, пожилые люди)).

Результаты исследования. Авторы считают, что при общем положительном восприятии мероприятий гражданско-патриотической направленности населением (88 % от числа опрошенных) сложно говорить о высокой степени их влияния на патриотическое воспитание граждан. Во многом неустребованными остаются государственные праздники, связанные с атрибутикой страны и появившиеся относительно недавно, а значит, степень их влияния на патриотическое воспитание невысока.

В заключении делается вывод о том, что необходимо обратить внимание на формирование гражданской идентичности, поскольку современная теория патриотического воспитания и проведенное исследование дают возможность сделать заключение о том, что исключительная сосредоточенность на формировании патриотизма может привести к определенным перекосам и не формирует сумму гражданских качеств личности (равно как и гражданскую самоидентификацию) в полной мере.

Ключевые слова. гражданско-патриотическое воспитание, патриотизм, гражданственность, гражданско-патриотические мероприятия.

Введение, постановка проблемы.

Ускорение перехода от традиционных к информационным и иным форматам жизнедеятельности современного общества определяет большое количество новых вызовов. Их преодоление становится не просто залогом относительно стабильного существования, но и инструментом дальнейшего развития, что в условиях мегаполисов можно рассматривать как механизм формирования среды, способствующей успешному становлению и формированию личности в изменяющемся мире. Современный социум тем не менее выдвигает ряд привычных требований к характеристикам личности, включающих позитивное преобразующее мышление и действия, предприимчивость, развитость гражданских качеств личности.

Одним из существенных направлений современной государственной политики является воспитание патриотизма и гражданственности. Решением этой задачи так или иначе занимаются все виды образовательных организаций, а по сути – институтов социального воспитания (дошкольные образовательные учреждения, школы, учреждения дополнительного образования, среднего профессионального и высшего образования). Однако в настоящее время речь идет о патриотическом воспитании не только молодых людей, но и о формировании гражданской ответственности

и осознанного чувства любви к Родине у людей старших возрастных групп. Можно согласиться с тем, что гражданственность является одним из базовых интегративных личностных качеств, позволяющих ощущать себя полноправным и полноценным членом общества. Однако необходимо отметить, что высокая потребность современного российского государства в патриотично настроенных гражданах, с одной стороны, создает дополнительные возможности для организации такой деятельности, выражающиеся в выделении достаточно большого числа направляемых для решения этой задачи ресурсов (финансовых, кадровых, организационных), а с другой стороны, существует необходимость оценки эффективности использования этих ресурсов для решения педагогической задачи – гражданско-патриотического воспитания населения всех возрастных групп.

В условиях постановки задачи включения больших разновозрастных групп населения в систему патриотического воспитания актуализировалась такая форма организации данной деятельности, как массовые мероприятия гражданско-патриотической направленности. Эффективность таких мероприятий формально определяется по числу участников. Однако существует необходимость оценить педагогический потенциал мероприятий гражданско-патриотической направленности

с позиции их влияния на патриотическое воспитание граждан разных возрастов. Таким образом, можно говорить о существовании следующей исследовательской проблемы: каково влияние массовых мероприятий гражданско-патриотической направленности на патриотическое воспитание жителей разных возрастных групп (молодежь, люди среднего возраста, пожилые люди).

Цель статьи на основе анализа мероприятий гражданско-патриотической направленности, проводимых в г. Новосибирске, определить потенциал этих мероприятий для патриотического воспитания граждан разных возрастных групп.

Обзор научной литературы по проблеме. В современных научных исследованиях формирование патриотических чувств рассматривается как один значимых инструментов формирования гражданской идентичности, где идентичность рассматривается как связь индивида и государства.

Эта связь рассматривается как неотъемлемая личностная характеристика, потому большим количеством исследователей подразделяется на несколько элементов.

В целом, опираясь на высказанные в работах достаточного числа авторов, идеи (А. Н. Вырщиков, М. Б. Кусмарцев, А. Д. Лопуха, В. И. Лутовинов, Е. Л. Мальгин и др.), можно мы можем охарактеризовать наиболее общие суждения о патриотизме как понятии, складывающиеся в обществе современной России, описываемые так же и М. В. Чельцовым [16, с. 11–18]:

«– патриотизм является одной из высших ценностей, духовных основ Русской национальной идеи; важным, необходимым и достаточным основанием для развития государственности России, ее культуры и науки, совершенствования жизни народа;

– патриотизм служит образцом (основой), символизирующим героическое начало стойкости российского народа, как необходимого условия единства и силы

Российского государства, его возрождения и процветания;

– сущность патриотизма в разные периоды трактовалась различными исследователями по-разному, в зависимости от исторической эпохи, политического режима, развития общества, философских, социальных, политических, педагогических воззрений;

– патриотизм и его составляющие (идеи, взгляды, концепции, чувства, традиции, патриотическое сознание), наконец, их содержание и направленность зависят от целого ряда меняющихся факторов: экономического и политического состояния страны, духовного и нравственного климата в обществе, реалий повседневной жизни, способности государства к удовлетворению потребностей людей, негативной или позитивной оценки прошлого и настоящего, оптимистических или пессимистических прогнозов на будущее, изменений в системе ценностей в обществе, наличия или отсутствия национальной идеи, привлекательности страны для собственного народа и для других народов, состояния войны или мира;

– роль и значение патриотизма почти всегда возрастает на крутых поворотах истории, в ее переломные эпохальные моменты (войны, революции, экономические, политические и экологические кризисы, социальные конфликты, природные и техногенные катаклизмы и т. д.), что связано с напряжением всех сил граждан. Как всякому сложному понятию, несущему в себе элементы духовных идеальных представлений или конструкций, – понятию «патриотизм» свойственны изменчивость, трансформации и развитие».

Важным так же являлся и учет динамичности социальной среды, так как проведение исследований было связано с изучением мнений людей относительно результативности деятельности по воспитанию патриотизма. Мы опирались на идеи «динамического анализа» Т. Пар-

сонса, согласно которым проблему следует соотносить с системой (в этом случае проблему определения воспитательных воздействий массовых мероприятий с системой организации деятельности и общественного бытия) и социальной активностью, направленной на других (П. Бергер, А. Турен и др.), а также на теории Д. Белла, Т. Фридмана и ряда других авторов о развитии социума в условиях постиндустриальности; принципы новизны в парадигме модерна как морально-нравственного и деятельности императива (Ю. Хабермас); идеи Т. И. Заславской, С. А. Кравченко, Г. В. Осипова и ряда других авторов о развитии современного российского общества и организации исследований в этих условиях.

Методология и методы исследования. Успешность формирования гражданской ответственности и патриотизма личности определяется, прежде всего, соответствием сущностного содержания понятия и сформированности в образовательной среде представлений об основных и отличительных чертах современного общества.

Методологической основой нашего исследования является понимание патриотизма как одного из ключевых чувств, на основе которого формируется гражданственность личности. Патриотизм как чувство неотделимо от гражданственности как одного из базовых интегративных личностных качеств. Именно это единство позволяет человеку наиболее полно включаться в жизнь общества (социума), осознанно принимать на себя ответственность, выполнять обязанности и использовать права, вести деятельность, направленную на позитивные социальные преобразования окружающего мира. При таком подходе и патриотические чувства и гражданские качества можно считать одними из основных составляющих нравственных основ жизни.

При проведении исследования целесообразно опираться на подход, основанный

на том, что патриотизм как часть гражданской ответственности проявляется в виде способности действовать в общности. В этом случае мы можем говорить о гражданской идентичности как структурной составляющей личности, формирование и развитие которой в большой степени зависит от состояния общественных отношений социума. Они во многом определяют самоидентификацию гражданина проявляющуюся в поступках, деятельности в целом. Следовательно, отношения в обществе одновременно являются и инструментом, действующим на личность (как и поддающийся воздействию со стороны личности, равным образом), так и определенным нормативным объединением, к вхождению в которое готовятся граждане с помощью воспитательных систем.

Это определяет высокую субъектность и сложность воспитания патриотизма (как чувства) и гражданской ответственности (как качества) личности. В этом процессе необходимо учитывать потенциал человека, склонности и интересы, что, в свою очередь, создает дополнительные сложности, связанные с его индивидуальностью. Подобное воспитание не может осуществляться исключительно за счет внутреннего потенциала личности и в рамках официальных социальных институтов. Существенное влияние на процесс воспитания патриотизма и гражданской ответственности личности имеют внешние факторы среды, которые и будут (могут) его усиливать или ослаблять. Так гражданско-патриотическое, в основном в современной реальности опирающееся на военно-патриотический и героико-патриотический компоненты, является между тем многоплановой деятельностью, которая будет эффективной в том случае, если будет носить систематический характер.

При проведении исследования использовались теоретические (метод анализа и синтеза и эмпирические (метод индивидуального анкетирования) методы. Проведение анкетирования осуществлялось

двумя способами: онлайн анкетирование в сети Интернет и личное анкетирование респондентов.

Исследование охватывает широкий круг вопросов: самооущение респондентами себя гражданином и патриотом и их самоопределение в этом контексте; отношение к государственным праздникам, формам их проведения; определение отношений респондентов к мероприятиям по воспитанию патриотизма, проводимым на территории Новосибирской области; определение эффективности проводимых мероприятий для формирования патриотических чувств; определение проблем, влияющих на уровень воспитательного влияния мероприятий гражданско-патриотической направленности на формирование гражданских

качеств и патриотических чувств.

В анкетировании приняли участие 620 человек – жители г. Новосибирска трех возрастных групп: молодежь (14–29 лет); люди среднего возраста (30–59 лет); люди старшего возраста (60 + лет). Такая выборка соответствует требованиям ее формирования по принципу двухосновной пропорциональной районированной выборки, построенной с использованием процедуры квотирования по полу и возрасту опрашиваемых, и основана на данных, приведенных на официальных сайтах (территориального органа федеральной службы государственной статистики по Новосибирской области, мэрии г. Новосибирска).

В табл. 1 представлено распределение респондентов по возрасту и полу.

Таблица 1

Распределение респондентов по полу и возрасту (количество человек)

Возраст	Кол-во человек	
	мужчины	женщины
14–18	24	27
19–23	22	28
24–29	21	27
30–40	75	96
41–59	75	84
60 +	62	79
Итого	279	341

Распределение респондентов по полу в соответствии с основными показателями составило: мужчины – 45 %, женщины – 55 %.

В настоящее время регулярно проводятся опросы, направленные на выявление самооущения граждан относительно развитости или не развитости у них патриотических чувств. На прямой вопрос о том, считают ли они себя патриотами, до 75 % опрошенных в последние годы дают положительный ответ.

На основе результатов проведенного нами опроса можно утверждать, что в среднем более 50 % респондентов считают себя патриотами. Однозначно положи-

тельно на этот вопрос ответили:

- 43,6 % респондентов в возрасте до 30 лет;
- 49,7 % респондентов в возрасте 30–59 лет;
- 59,6 % респондентов в возрасте старше 60 лет.

Соответственно, около 50 % в совокупности набрали ответы: не считаю себя патриотом, затрудняюсь с ответом, не задумывался над этим.

Одним из патриотических чувств сегодня считается наличие или отсутствие гордости за свое гражданство. Распределение вариантов ответов на соответствующий вопрос представлено на рис. 1.

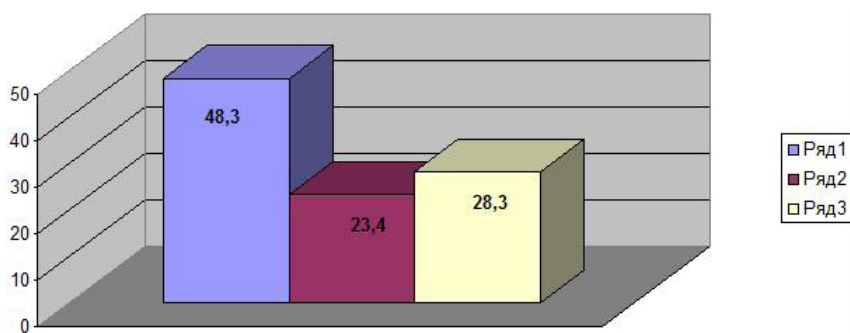


Рис. 1. Ответы респондентов на вопрос: «Испытываете ли Вы гордость за то, что являетесь гражданином Российской Федерации?» (в %)

Ряд 1 – испытывают гордость за гражданство

Ряд 2 – не испытывают

Ряд 3 – затруднились ответить

В нашем случае также можно говорить о том, что примерно каждый второй житель г. Новосибирска испытывает гордость за то, что является гражданином Российской Федерации. Эти данные сопоставимы с числом респондентов, считающих себя патриотами. При этом нужно отметить, что чувство гордости за свою гражданскую принадлежность в старшей возрастной группе выражено более явно – 65 %; среди молодежи и людей среднего возраста положительный ответ на этот вопрос дали около 40 % опрошенных в каждой возрастной группе.

Косвенным признаком того, насколько у человека развиты патриотические чувства, могут послужить его ощущения увеличения или уменьшения количества патриотично настроенных людей в его окружении. Результаты анкетирования показали, что около 24 % опрошенных считают, что количество таких людей в их окружении увеличилось, соответственно 57,1 % процентов респондентов либо не чувствуют положительных изменений, либо констатируют уменьшение количества патриотично настроенных людей в своем окружении (рис. 2).

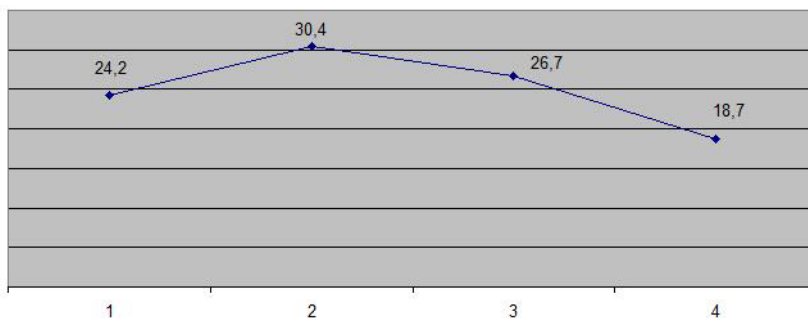
При этом молодежь считает, что количе-

ство патриотично настроенных людей в их окружении уменьшилось (особенно в возрастной группе 14–19 лет), а взрослые наоборот, видят увеличение количества патриотов. Мужчины настроены оптимистичнее женщин, но в целом количество респондентов, считающих, что число патриотично настроенных людей уменьшилось и не отмечающих изменений также достаточно велико в возрастных группах от 30 до 59 лет и среди пенсионеров (в целом более 40 %).

Таким образом, мы можем говорить о неустойчивости в личностном восприятии патриотизма в целом, поскольку имеющиеся положительное восприятие не имеет преобладающего значения. Хотя на прямой вопрос («Вы считаете себя патриотом?») количество положительных ответов достаточно существенно. Тем не менее, приведенные выше данные позволяют говорить о достаточном для современной реальности уровне самооощения патриотических настроений у жителей г. Новосибирска во всех возрастных группах. Теоретически это можно объяснить как результатами патриотического воспитания, осуществляемого в советский период (для граждан возрасте 40 + лет), так и результатами патриотического воспитания,

осуществляемого в современных институтах социального воспитания («Ничего не знаю...» – 45,4 % ответивших; «Слышал,

но не участвовал» – 33,6; «Участвовал» – 19,2; «Был одним из организаторов» – 1,8 ответивших молодого возраста).



1. Больше патриотично настроенных людей; 2. Меньше патриотично настроенных людей;
3. Ничего не изменилось; 4. Затрудняюсь ответить

Рис. 2. Ответы на вопрос, связан с ощущение увеличения или уменьшения числа патриотично настроенных людей в ближайшем окружении

Однако в определенной степени на формирование патриотических чувств могли оказать влияние массовые мероприятия гражданско-патриотической направленности. По результатам опроса, достаточно большое число – 88 % от числа опрошенных – высказывают положительное отношение к этим мероприятиям. Однако необходимо учитывать, что только каждый пятый принимал в них участие. 35,4 % на соответствующий вопрос ответили – «Ничего не знаю о таких мероприятиях»; «Слышал, но не участвовал» – 43,6. При этом мы считаем, что 20 % жителей, принимающих непосредственное участие в массовых мероприятиях гражданско-патриотической направленности, – это не только реальный, но и достаточно высокий результат, учитывающая современные социальные тенденции.

Важным показателем для определения влияния мероприятий гражданско-патриотической направленности на патриотическое воспитание граждан является оценка ими качества проводимых мероприятий. На наш взгляд, большое значение в этом вопросе значение имеет как само качество подготовки мероприятия, так и учет инте-

ресов возрастных групп, точное попадание в сферу потребностей и интересов респондентов. Представленный анализ по возрастам дает достаточно полную картину удовлетворенности респондентов качеством мероприятий, направленных на воспитание гражданственности и патриотизма. Данные, приведенные на рис., 3 показывают, что примерно каждый второй опрошенный (48,8 %) удовлетворен качеством мероприятий. При этом наибольшее число положительно оценивающих качество мероприятий в старшей возрастной группе, однако в других возрастных группах число давших положительный ответ отличается не радикально.

В рамках проведенного исследования были определены наиболее популярные, «узнаваемые» мероприятия из 25 основных мероприятий гражданско-патриотической направленности, проведенных в 2019 г. К ним респонденты отнесли (распределены по убыванию количества выбранных от наибольшего к наименьшему): областной этап Всероссийской акции «Бессмертный полк»; областной этап Всероссийской акции «Георгиевская ленточка»; областное

народное гуляние «Широкая масленица», памяти»; Вахта Памяти у мемориалов воинам-сибирякам.

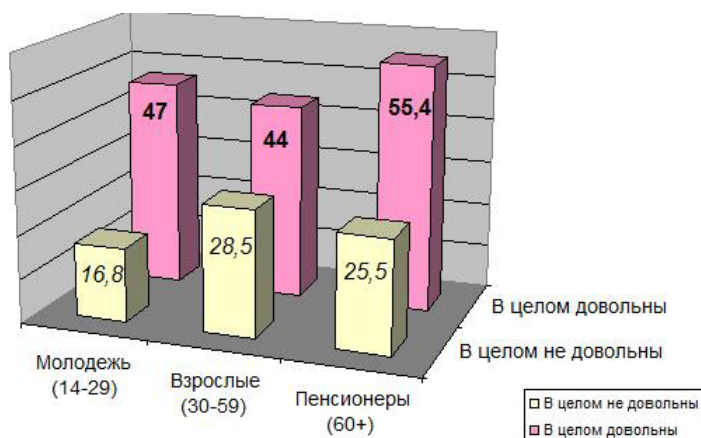


Рис. 3. Удовлетворенность качеством мероприятий в целом (по возрастам, %)

Одной из форм патриотического воспитания, используемой в настоящее время, является празднование государственных праздников и памятных дат. Для того чтобы определить отношение респондентов к таким мероприятиям, им было предложено определить основные места, где они отмечают такие даты. Выбор по месту учебы (работы) и по месту жительства можно отнести к формальному отношению, выбор в семье – к неформальному отношению. Результаты исследования показали, что достаточно часто жители г. Новосибирска отмечают государственные праздники и памятные даты в семье, что говорит об неформальном отношении к этим событиям. Однако в нашем случае речь идет об общем списке таких мероприятий и возникает необходимость их уточнения. В семье чаще всего отмечают такие праздники, как (выстроены по мере убывания количества ответов): 9 мая «День Победы»; 23 февраля «День защитника Отечества»; 1 мая «Праздник Весны и Труда»; 4 ноября «День народного единства».

Такой выбор можно объяснить тем, что данные государственные праздники соответствуют выходным дням, так и тра-

дициям, заложенным в советский период.

Среди наименее отмечаемых дат, к которым приурочены государственные мероприятия, выделяются следующие (выстроены по мере увеличения количества отрицательных ответов): 12 июня «День России»; 12 декабря «День Конституции РФ»; 22 августа «День государственного флага РФ».

По степени значимости лично для респондентов памятные даты и государственные праздники распределяются следующим образом (от наиболее важного до наименее важного):

- 1) 9 мая «День Победы;
- 2) 23 февраля «День защитника Отечества»;
- 3) 1 мая «Праздник Весны и Труда»;
- 4) 22 июня «День памяти и скорби»;
- 5) 12 июня «День России»;
- 6) 4 ноября «День народного единства»;
- 7) 12 декабря «День Конституции РФ»;
- 8) 22 августа «День государственного флага РФ».

И наконец, по степени значимости для организации патриотического воспитания памятные даты и государственные праздники были распределены респондентами

следующим образом (от наиболее важного до наименее важного):

- 1) 9 мая «День Победы»;
- 2) 22 июня «День памяти и скорби»;
- 3) 23 февраля «День защитника Отечества»;
- 4) 12 июня «День России»;
- 5) 1 мая «Праздник Весны и Труда»;
- 6) 12 декабря «День Конституции РФ»;
- 7) 4 ноября «День народного единства»;
- 8) 22 августа «День государственного флага РФ».

Результаты исследования, обсуждение. Проведенное нами исследование было осуществлено по заказу Государственного казенного учреждения Новосибирской области «Центр гражданского, патриотического воспитания и общественных проектов». В статье представлена часть анализа, проведенного на материалах опроса жителей г. Новосибирска. Данные анализа позволяют говорить об общем положительном восприятии мероприятий гражданско-патриотической направленности населением города.

Однако следует обратить внимание на то, что наиболее высокие оценки получили мероприятия, знакомые с детства, привычные и ожидаемые, часто основанные на военной героике в истории нашей страны. Но при этом чувствуется определенная усталость респондентов от сложившейся шаблонности в их проведении. Во многом

невостребованными остаются государственные праздники, связанные с атрибутикой страны и появившиеся относительно недавно.

Заключение. Не отрицая в целом актуальности патриотического воспитания, необходимо обратить внимание на формирование гражданской идентичности, поскольку современная теория патриотического воспитания и проведенное исследование дают возможность сделать заключение о том, что исключительная сосредоточенность на формировании патриотизма может привести к определенным перекосам и не формирует сумму гражданских качеств личности (равно как и гражданскую самоидентификацию) в полной мере. Это способствует неустойчивости патриотических чувств и настроений, которые при неблагоприятных обстоятельствах могут спровоцировать абсолютно негативные реакции и непредсказуемое поведение в различных группах населения.

Для повышения интереса населения к мероприятиям гражданско-патриотической направленности, а значит и усиления их влияния на формирование гражданских качеств и патриотических чувств, необходимо наряду с традиционной военно-патриотической направленностью воспитательной работы с населением уделять серьезное внимание формированию гражданственности личности.

Библиографический список

1. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования. – М.: Academia, 1999. – 956 с.
2. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. – ПингвинБук, 1966. – 249 с.
3. Заславская Т. И. Социетальная трансформация российского общества. Деятельно-структурная концепция. – М.: Academia, 2002. – 568 с.
4. Кравченко С. А. Социология: парадигмы через призму социологического воображения. – М.: Экзамен, 2007. – 750 с.
5. Кусмарцев М. Б. Патриотическое воспитание детей и молодёжи: от образа Победы к духовной идентичности с поколением Победителей. – Волгоград: Изд-во ВолГМУ, 2013. – 190 с.
6. Лопуха А. Д., Подмаренко А. А. Ретроспективный анализ политического воспитания курсантов в военном вузе // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2017. – № 2 (26). – С. 108–114.
7. Лутовинов В. И., Вырицков А. Н. Концептуальные основы военно-патриотического воспитания. – Волгоград: ПринТерра, 2007. – 45 с.

8. Мальгин Е. Л. Патриотическое воспитание студентов вуза на основе программно-целевого моделирования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Барнаул, 2009. – 23 с.
9. Матушкин С. Е. Народность в воспитании гражданственности. – Челябинск: Челяб. гос. ун-т, 2003. – 61 с.
10. Парсонс Т. О структуре социального действия. – М.: Академический проект, 2002. – 880 с.
11. Ростовцева Л. И., Гельфонд М. Л., Мирошина Е. Ю. Патриотическое воспитание глазами экспертов и школьников // Социологические исследования. – 2019. – № 8 – С. 75–83. – DOI: 10.31857/S013216250006163-2.
12. Санина А. Г., Павлов А. В. Государственная идентичность: содержание понятия и постановка проблемы // Управленческое консультирование. – 2015. – № 9 (81). – С. 30–40.
13. Турен А. После кризиса. – Кембридж: Государство, 2014. – 173 с.
14. Фридман Т. Плоский мир: краткая история 21 века. – М.: АСТ, 2006. – 601 с.
15. Хабермас Ю. Философский дискурс о модерне / пер. с нем. М. М. Беляева. – М.: Весь Мир, 2003. – 416 с.
16. Чельцов М. В. Проявление толерантности в рамках патриотического воспитания молодежи // Интерэкспо Гео-Сибирь. – 2014. – № 2. – С. 11–18.

Поступила в редакцию 02.10.2019

Deich Boris Arkad'evich

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Head of the theory and methodology of educational systems department, Novosibirsk State Pedagogical University, deich67@mail.ru, ORCID 0000-0002-7958-5499, Novosibirsk

Chelcov Mihail Vladimirovich

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. Theory and Methodology of Educational Systems Department, Novosibirsk State Pedagogical University, miki7575@mail.ru, ORCID 0000-0002-5986-0959, Novosibirsk

CIVIL-PATRIOTIC EVENTS AS A FORM OF PATRIOTIC UPBRINGING: EVALUATION OF RESULTS

Abstract. Problem and Aim. The article is devoted to the analysis of the problem of patriotic upbringing, as one of the important types of upbringing activities in the modern Russian state. The relationship between the concepts of “patriotism” and “citizenship” is being studied. Citizenship is considered as one of the basic personality traits, the development of citizenship contributes to the formation of patriotic feelings. The article also analyzes approaches to the organization of patriotic upbringing defined by modern authors. The potential of civil-patriotic events, as well as events related to public holidays and memorable dates in the formation of civic qualities and patriotic feelings in different age groups of the population (youth, middle-aged people, elderly people) is studied. The results of the study are shown, the purpose of which was to determine the attitude of the residents of Novosibirsk to events of a civil - patriotic orientation as a whole, the quality of their conduct and their opinion on the possible influence of these events on the formation of civic qualities and patriotic feelings.

The purpose of the article is to determine the potential of civil-patriotic events for the patriotic upbringing of citizens of different age groups, based on an analysis of civil-patriotic events in Novosibirsk.

The methodological basis of the study is the understanding of citizenship as one of the basic integrative personal qualities that allow you to feel like a full and full member of society, with awareness of responsibility to society for your actions, involvement in the fatherland and its history. At the same time, a citizen in his development relies on a sense of patriotism, which is its

integral component. To a certain extent, citizenship and patriotism can be considered one of the main components of the moral foundations of life.

Keywords: civil-patriotic education, patriotism, citizenship, civil-patriotic events.

References

1. Bell, D., 1999. The Coming of Post-Industrial society. Experience of social forecasting. Moscow: Academia Publ., 956 p. (In Russ.)
2. Berger, P. L., Luckmann, T., 1966. The Social Construction of Reality. A Treatise on Sociology of Knowledge. PenguinBooks Publ., 249 p. (In Russ.)
3. Zaslavskaya, T. I., 2002. The social transformation of Russian society. Structural activity concept. Moscow: Academia Publ., 568 p. (In Russ.)
4. Kravchenko, S. A., 2007. Sociology: paradigms through the prism of sociological imagination. Moscow: Exam Publ., 750 p. (In Russ.)
5. Kusmartsev, M. B., 2013. Patriotic education of children and youth: from the image of Victors to spiritual identity with the generation of Victors. Volgograd: VolGMU Publ., 190 p. (In Russ.)
6. Lopukha, A. D., Podmarenko, A. A., 2017. A retrospective analysis of the political education of cadets in a military university. Vocational education in Russia and abroad, No. 2 (26), pp. 108–414. (In Russ.)
7. Lutovinov, V. I., Vyrschikov, A. N., 2007. Conceptual foundations of military-patriotic education. Volgograd: PrinTerra Publ., 45 p. (In Russ.)
8. Malgin, E. L., 2009. Patriotic education of university students on the basis of program-targeted modeling. Barnaul, 23 p. (In Russ.)
9. Matushkin, S. E., 2003. Nationality in the education of citizenship. Chelyabinsk: Chelyab. state Univ. Publ., 61 p. (In Russ.)
10. Parsons, T., 2002. About the Structure of Social Action. Moscow: Academic project Publ., 880 p. (In Russ.)
11. Rostovtseva, L. I., Gel'fond, M. L., Mi-roshina, E. Yu., 2019. Patriotic Education in Experts and Senior Pupils' Eyes. Case studies, No. 8, pp. 75–83. DOI: 10.31857/S013216250006163-2. (In Russ.)
12. Sanina, A. G., Pavlov, A. V., 2015. State identity: the content of the concept and statement of the problem. Management Consulting, No. 9 (81), pp. 30–40. (In Russ.)
13. Touraine, I., 2014. After the Crisis. Cambridge: Polity Publ., 173 p. (In Russ.)
14. Friedman, T., 2006. The world is Flat: a Brief History of the 21st Century. Moscow: AST Publ., 601 p. (In Russ.)
15. Habermas, J., 2003. Philosophical discourse on modernism. Moscow: All World Publ., 416 p. (In Russ.)
16. Cheltsov, M. V., 2014. The manifestation of tolerance in the framework of patriotic education of youth. Interexpo Geo-Siberia, No. 2, pp. 11–18. (In Russ.)

Submitted 02.10.2019

DOI 10.15293/1813-4718.1906.03

УДК 373.3/5

Дулатова Зайнеп Асаналиевна

Кандидат физико-математических наук, зав. кафедрой математики и методики обучения математике, Иркутский государственный университет, dulatova@yandex.ru, ORCID 0000-0001-8146-1009, Иркутск

Ковыришина Анна Ивановна

Кандидат физико-математических наук, доцент кафедры математики и методики обучения математике, Иркутский государственный университет, annkow@mail.ru, ORCID 0000-0003-4056-4962, Иркутск

Лапшина Елена Сергеевна

Кандидат физико-математических наук, доцент кафедры математики и методики обучения математике, Иркутский государственный университет, esl7828@gmail.com, ORCID 0000-0002-7872-8179, Иркутск

Штыков Николай Николаевич

Кандидат физико-математических наук, доцент кафедры социально-экономических дисциплин, Иркутский государственный университет, tukubik8@gmail.com, ORCID 0000-0003-3298-078X, Иркутск

ФОРМИРОВАНИЕ, РАЗВИТИЕ И ОЦЕНКА ЛОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ

Аннотация. Введение. Проблеме формирования логических универсальных учебных действий (УУД) посвящен целый ряд работ в отечественной педагогике. Эта проблема естественным образом вызывает вопрос о формальном или неформальном выделении критериев сформированности логических УУД, которые определяются задачами формирования. Ясно, что содержание занятий и дидактического материала должно быть подчинено этим критериям.

Цель нашей статьи заключается в том, чтобы в явном виде описать критерии и показатели сформированности логических УУД. В их определении мы опирались на классические теории формальной и математической логики. Однако заметим, что задача состоит не в том, чтобы наполнить школьный курс так называемой вузовской теорией, а в том, чтобы с научной точки зрения проанализировать логическую составляющую содержания школьного образования и наметить достижимые цели, оставаясь в рамках основного (среднего) общего образования.

Методология и методы исследования. Методологическую основу нашего исследования составляют психолого-педагогические теории развития мышления, в том числе теория поэтапного формирования приемов умственных действий, системно-деятельностный подход к организации обучения. Основные методы, применяемые в процессе исследования: логико-дидактический анализ содержания школьных дисциплин, методы формальной и математической логики, наблюдение за деятельностью обучающихся и рефлексия собственной деятельности в процессе освоения содержания дисциплин.

Результаты исследования. Понятийный аппарат формальной логики был использован нами для разработки критериального подхода к оцениванию логических УУД. Описана реализация подхода для логического действия «умение доказывать».

Заключение. В статье предложена модель диагностики сформированности логических УУД, приведены примеры заданий по математике и обществознанию для использования в процессе обучения и диагностики.

Ключевые слова: логические универсальные учебные действия, логическое мышление, школьное образование.

Введение, постановка проблемы. Ранее мы представили анализ школьных учебников по математике и обществознанию для 5 класса, проведенный для выявления заданий, способствующих формированию и развитию логических универсальных учебных действий (УУД) [5]. Исследование показало, что учебные пособия для школьников по таким дисциплинам, как математика и обществознание, представляющим классы логико-математических и социально-гуманитарных наук, предлагают довольно скудный инструментарий для развития логического мышления. При этом в ФГОС общего образования особо подчеркивается направленность этих дисциплин на развитие логического мышления обучающихся. Во многих работах, рассмотренных ранее [5], мы обнаружили, что для формирования логических УУД предназначаются специализированные задания, и по форме, и по содержанию выходящие за рамки школьного курса. Такие задания чаще всего не могут регулярно применяться в процессе обучения в соответствии существующими учебными планами и программами либо по временным ограничениям, либо по причине требуемого нетрадиционного формата занятий и т. д. Это занимательные логические задачи, комплексные задания междисциплинарного характера, практико-ориентированные проектные задания и т. д. Существенный недостаток предлагаемой к реализации практики обучения, направленного на развитие логического мышления обучающихся, заключается в его фрагментарности и хаотичности – время от времени при возникающей возможности проведения дополнительных занятий или включения специальных заданий в основное время обучения.

Таким образом, актуально решение *проблемы* разработки механизма использования содержания школьных дисциплин для развития и оценки универсальных учебных действий.

Цель статьи. Наша цель заключается в том, чтобы раскрыть возможности использования традиционного содержания школьных дисциплин в развитии логического мышления через целенаправленное формирование и развитие у обучающихся логических УУД. Мы предлагаем метод преобразования учебного материала школьных дисциплин, посредством которого он обогащается различными логическими конструкциями, используемыми в процессе обучения. Систематическое обучение учащихся пониманию разнообразных логических конструкций, суждений, умозаключений, форм определений понятий и доказательств должно способствовать последовательному формированию логических УУД и логической культуры в целом. Параллельно мы рассмотрим вопрос диагностики сформированности логических УУД обучающихся, определим ее показатели, критерии и шкалы оценки.

Обзор научной литературы по проблеме. Ранее нами был проведен обзор ряда российских исследований, касающихся вопросов формирования УУД (прежде всего, логических УУД) при обучении различным школьным предметам [5]. Подробный анализ подходов к формированию и диагностике УУД при обучении математике был сделан Л. В. Шкериной, М. А. Кейв, Н. А. Журавлевой, О. В. Берсеневой, отметившими, что существующие исследования в этой области не имеют системного характера [9].

Л. В. Боженковой, Е. В. Соколовой разработан критериально-оценочный аппарат для внутреннего оценивания достижений учащихся в обучении математике [3]. В качестве критериев выделяются планируемые результаты, описанные в терминах УУД. Показатели, рассматриваемые как учебные задачи, соответствующие критериям, распределяются по уровням «ученик научится», «ученик получит возможность научиться». В познавательной области определены критерии, описанные в тради-

ционных терминах: выполнение анализа, синтеза и структурирования учебной информации, построение речевых высказываний, подведение объекта под понятие, построение умозаключений и др. Далее мы будем иллюстрировать свой подход к формированию и оцениванию познавательных логических УУД, рассматривая логическое действие «умение доказывать», при этом особое внимание будет уделяться дедуктивным доказательствам и умозаключениям. В связи с этим для нас особый интерес представляет критерий, предназначенный для оценки умения логически рассуждать, строить правильные умозаключения. Для этого критерия в работе Л. И. Боженковой, Е. В. Соколовой устанавливаются такие показатели, как поиск и представление решения нестандартных задач, анализ и описание решения типовых задач и т. д. [3].

В показателях для критериев сформированности познавательных УУД, определенных Л. В. Шкериной, М. А. Кейв, Н. А. Журавлевой, О. В. Берсеновой, предъявлены требования к учащимся: знать способы анализа учебных текстов; уметь анализировать учебный текст; уметь находить недостающую информацию для выполнения учебных заданий во внешних источниках; владеть приемами пересказа текста [9].

Итак, во многих исследованиях критерии и показатели сформированности логических УУД не формулируются в явном виде. В отдельных работах, составивших исключение, критерии (показатели) носят слишком общий характер, не позволяющий достичь целей диагностики. Формулировки «уметь делать умозаключения», «уметь анализировать учебный текст» и другие не дают возможность ни выявить пробелы в логической культуре обучающегося, ни дифференцировать уровень его владения логическими конструкциями. Мы считаем, что именно общность требований в критериальной базе определяет логическое однообразие предлагаемых заданий (при всей их кажущейся разнотип-

ности), направленных на формирование логических УУД. В работах Л. И. Боженковой [2], Ю. А. Глазкова, М. В. Егуповой [4], И. А. Журавлева [6], Л. В. Шкериной, М. А. Кейв, Н. А. Журавлевой, О. В. Берсеновой [9] подавляющее большинство заданий касаются определения истинности простых общеутвердительных суждений (в том числе единичных), построения силлогизмов с простыми общеутвердительными посылками и заключением. В работе Л. И. Боженковой [2] активно рассматривается имплицитивная форма теоремы, что предполагает анализ обратных и противоположных утверждений, но не предлагается аппарат для обучения построению отрицания простых неединичных суждений и сложных суждений.

Если же снова обратиться к содержанию рассматриваемых нами школьных дисциплин «Математика» и «Обществознание», то мы увидим, что для понимания учебного материала 9, 10, 11 класса школьнику необходимо успешно оперировать сложными суждениями различных типов, суждениями, содержащими кванторные слова, строить умозаключения различных видов. Примером из математики может быть определение свойств функций (монотонности, ограниченности, ограниченности на множестве, экстремумов и т. д.) [8]. Роль разнообразия логических конструкций в обучении математике также отмечается зарубежными исследователями [10–12]. Из обществознания примерами использования сложных суждений с кванторами будут, в частности, концепции наилучшего государства на основе принципа справедливости или теории общественного договора для устранения конфликта вида «войны всех против всех».

Методология и методы исследования. Л. И. Боженкова отмечает, что важность понимания логической структуры знания подчеркивалась еще выдающимся советским психологом и педагогом П. И. Зинченко [2]. В нашем подходе к фор-

мированию и оцениванию логических УУД основное внимание уделяется именно логической структуре учебной информации, уровню ее понимания обучающимися. Показатели уровня сформированности логических УУД определяются способностью обучающихся выполнять основные логические действия (анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение, конкретизация, классификация, построение логической цепи рассуждений, доказательство и др.) [1]. Примеры, посвященные формированию действий анализа, синтеза, подведению под понятие при обучении математике, в педагогической литературе встречаются довольно часто. В связи с этим проиллюстрируем наш подход примерами заданий, предназначенными для использования при формировании и оценке сформированности логического универсального учебного действия «умения доказывать».

Каждое доказательство представляет собой цепочку умозаключений. Традиционно в формальной логике рассматриваются три вида умозаключений: дедуктивные, индуктивные и традуктивные. Правильные дедуктивные умозаключения характеризуются тем, что из истинных посылок с необходимостью получается истинное заключение. Выделим три показателя: *«умение оценивать правильность дедуктивных умозаключений»*, *«умение строить правильные дедуктивные умозаключения с заданными посылками»* и *«умение строить правильные дедуктивные умозаключения с заданным заключением»*. Критерии для этих показателей определяются типологией умозаключений по количеству и виду посылок и типологией по виду заключения (табл. 1). Заметим, что критерии не предназначены для упорядочивания логических действий по уровню сложности. Непосредственное умозаключение из одной простой посылки может оказаться сложнее, чем построение простого категорического силлогизма из двух посылок.

Прежде чем перейти к построению при-

меров, демонстрирующих применение предлагаемого подхода, сделаем следующее замечание. В процессе получения, преобразования и использования информации мы крайне редко пользуемся полными формулировками суждений и умозаключений. В суждении часто пропускается логическая связь между его терминами, используются не исходные термины, а их синонимы или другие термины, которые мы считаем эквивалентными исходным терминам. Стремление к экономичности рассуждения заставляет в умозаключениях пропускать часть посылок, заменять цепочку умозаключений на умозаключение, построенное из посылок первого умозаключения в этой цепочке и заключения последнего. Кроме того, часто используются умозаключения, в которых термины посылок и заключения не совпадают, не эквивалентны или вообще не пересекаются по множествам предметов, мыслимых в них. Таким образом, традиционные формы умозаключений, описанные в формальной логике, в рассуждениях обычно выражаются в сокращенной форме. При этом используемые в рассуждении содержательные связи между понятиями, включенными в посылки, часто опускаются и не проговариваются.

Таким образом, можно отметить, что *методологическую основу нашего исследования* составляют психолого-педагогические теории развития мышления, в том числе теория поэтапного формирования приемов умственных действий, системно-деятельностный подход к организации обучения. *Основные методы, применяемые в процессе исследования:* логико-дидактический анализ содержания школьных дисциплин, методы формальной и математической логики, рефлексия деятельности процесса освоения содержания.

Результаты исследования, обсуждение. С учетом вышесказанного мы и будем строить примеры заданий для применения критериев проверки сформированности показателей (см. табл. 1).

Показатели и критерии для оценки умения работать с дедуктивными умозаключениями

Показатель		Критерий
Способность оценивать правильность дедуктивных умозаключений	По количеству и виду посылок	1.1. Оценивает правильность непосредственных умозаключений из одного простого суждения
		1.2. Оценивает правильность непосредственных умозаключений из одного сложного суждения
		1.3. Оценивает правильность опосредованных умозаключений из двух простых суждений (простых категорических силлогизмов)
		1.4. Оценивает правильность опосредованных умозаключений из двух и более суждений
	По форме заключения	1.5. Оценивает правильность умозаключений с заключением, представляющим собой суждение в форме отрицания
		1.6. Оценивает правильность умозаключений с заключением, представляющим собой конъюнктивное / дизъюнктивное суждение
		1.7. Оценивает правильность умозаключений с заключением, представляющим собой имплицативное суждение
		1.8. Оценивает правильность умозаключений с заключением, представляющим собой суждение в форме эквиваленции
		1.9. Оценивает правильность умозаключений с заключением, представляющим собой суждение, содержащее кванторные слова
		1.10. Оценивает правильность умозаключений с заключением в форме реляционного суждения
Способность строить правильные дедуктивные умозаключения из заданных посылок		2.1. Строит правильные непосредственные умозаключения из одного простого суждения
		... 2.10. Аналогично п. 1.
Способность строить (находить среди заданных суждений) недостающие посылки для построения правильного дедуктивного умозаключения заданной формы		3.1. Строит (находит среди заданных суждений) простое суждение в качестве посылки для заданного заключения в виде простого суждения в непосредственном умозаключении
		3.2. Строит (находит среди заданных суждений) сложное суждение в качестве посылки для заданного заключения в виде простого суждения в непосредственном умозаключении
		3.3. Строит (находит среди заданных суждений) два простых суждения в качестве посылок простого категорического силлогизма для заданного заключения в виде простого суждения
		3.4. Строит (находит среди заданных суждений) два и более суждения в качестве посылок для заданного заключения в виде простого суждения
		3.5. Строит (находит среди заданных суждений) сложное суждение в качестве посылки для заданного заключения в виде сложного суждения в непосредственном умозаключении
		3.5. Строит (находит среди заданных суждений) два и более суждения в качестве посылок для заданного заключения в виде сложного суждения ...

Пример шкалы оценки для критериев умозаключениями представлен в табл. 2. оценки умения работать с дедуктивными

Таблица 2

Пример шкалы оценки

Критерий	Шкала оценки
1.1. Оценивает правильность непосредственных умозаключений из одного простого суждения	0 – не выполняет большей части заданий, требующих оценки умозаключения указанного вида
	1 – выполняет большую часть заданий, требующих оценки умозаключения указанного вида
	2 – выполняет все задания, требующие оценки умозаключения указанного вида

Уровень сформированности умения работать с дедуктивными умозаключениями можно оценивать в зависимости от процента суммы набранных баллов по каждому критерию от максимально возможного значения этой суммы:

– *низкий* – сумма баллов по всем критериям оценки сформированности меньше 60 %;

– *средний* – сумма баллов по всем критериям оценки сформированности больше 60 %, но меньше 80;

– *высокий* – сумма баллов по всем критериям оценки сформированности больше 80 %.

Ниже приведены примеры заданий для проверки умения проводить дедуктивные доказательства у обучающихся 5–6 классов при обучении дисциплинам «Математика» и «Обществознание». В скобках после номера задания указываются критерии, выполнение которых проверяет задание, и дисциплина.

Задание 1 (критерий 3.1, математика). Докажите или опровергните утверждение:

«Некоторые прямоугольники со сторонами, выраженными натуральными числами, имеют площадь 221 см²».

Доказательство. Прямоугольник со сторонами 13 см и 17 см имеет площадь 221 см². Значит, некоторые прямоугольники имеют площадь 221 см².

Требуется доказать утверждение в форме простого экзистенциального

суждения. Доказательство представляет собой умозаключение с одной простой посылкой.

Задание 2 (критерий 2.3, математика). Пользуясь определением понятия «процент», докажите, что 5 % от 800 равно 40.

Доказательство. По определению, процент числа (величины) – это одна сотая его часть. Значит, 1 % от 800 равен сотой части от 800, т. е. 8, а 5 % от 800 равно 40.

В использовании определения процента встречаемся с простым категорическим силлогизмом в свернутой форме: «Процент от любого числа – это его сотая часть. 800 – это число. Значит, процент от 800 равен сотой части от 800». Вторая посылка, в силу ее очевидности, в рассуждениях естественно пропускается. Таким образом, доказательство представляет собой энтимему.

Задание 3 (критерий 2.4, 2.5, 2.6, 3.5, математика). Определите, истинным или ложным является утверждение, и обоснуйте свое решение:

«Дробь, обратная неправильной дроби, является правильной».

Доказательство. Дробь является обратной к неправильной дроби и при этом сама является неправильной (ее числитель не меньше знаменателя). Таким образом, утверждение неверно.

В задаче требуется опровергнуть утверждение в форме простого атрибутивного общеутвердительного суждения.

Доказательство представляет собой цепочку умозаключений.

1. *Простой категорический силлогизм, требующийся для обоснования того, что дробь является неправильной.*

2. *Умозаключение вида: «Для a справедливо $S1(a)$. Для a справедливо $S2(a)$. Значит, для a справедливо $S1(a)$ и $S2(a)$ ».*

3. *Применение закона двойного отрицания: «Из того, что A – истинно, следует, что $\neg A$ – ложно».*

Выполнение даже простых вычислительных заданий школьного курса математики в развернутой форме представляет собой цепочку умозаключений, которые обычно обучающиеся выполняют неосознанно, автоматически. К примеру, решение простейших линейных уравнений сводится к последовательному применению эквивалентных преобразований. Если коэффициенты уравнения становятся не целыми, а дробными или иррациональными, обучающиеся начинают нередко совершать ошибки, свидетельствующие о непонимании ими логической подоплеку алгебраических действий.

Задание 4 (критерий 1.1, обществознание). Оцените правильность рассуждения и обоснуйте ваше решение:

«В России министр иностранных дел подчиняется непосредственно Президенту РФ. Следовательно, в России внешней политикой руководит Президент РФ».

Решение. Рассуждение является правильным. Действительно, внешнюю политику любой страны проводит специальный департамент, наделенный правом организовывать и поддерживать связь государства с другими странами. В России таким департаментом является Министерство иностранных дел. Руководство этим министерством осуществляет министр иностранных дел России, который непосредственно подчиняется Президенту РФ. Следовательно, в России внешней политикой руководит Президент РФ.

Задание 5 (критерий 1.1, 1.4, обще-

ствознание). Оцените правильность рассуждения и обоснуйте ваше решение:

«Во Франции, России, Украине министр иностранных дел подчиняется непосредственно президенту. Следовательно, во всех странах внешней политикой руководит президент».

Решение. Рассуждение является неправильным. Например, в Великобритании министр иностранных дел подчиняется непосредственно премьер-министру, который и руководит внешней политикой. Таким образом, в некоторых странах внешней политикой руководит не президент.

В этом рассуждении продемонстрирована широко распространенная ошибка, называемая «поспешное обобщение».

Задание 6 (критерий 2.4, 3.4, обществознание). Докажите, что рост цен на лапшу может привести к увеличению спроса на макароны.

Решение. Лапша и макароны относятся к группе мучных изделий, схожих по своим потребительским свойствам, и являются товарами заменителями. Рост цен на лапшу приводит к уменьшению спроса на нее. Если же спрос на мучные изделия с аналогичными лапше потребительскими свойствами сохранится на прежнем уровне, а цены на макароны не изменятся, то спрос на макароны будет расти.

Рассуждения и доказательства в социально-экономических теориях, качественно менее формализованных, чем математическая теория, как правило, представляют собой последовательность умозаключений в сокращенной форме. В доказательствах существенно задействуются известные постулаты, субъектный опыт, кругозор обучающихся. Доказательства по математике должны быть сведены обучающимся к ранее доказанным теоремам и положениям, принятым на данный момент обучения без доказательств. К примеру, при доказательстве равенства треугольников в начале курса планиметрии нельзя использовать свойства подобия треугольников, так как это

может привести к ошибке в рассуждениях, называемой логическим кругом. Это отличие определяет специфику логических заданий по обществознанию и логических заданий по математике.

Задание 7 (критерий 1.1, математика). Все натуральные числа, делящиеся на 6, делятся на 3. Следует ли отсюда истинность следующих утверждений:

«а) ни одно число, не делящееся на 3, не будет делиться на 6;

б) некоторые числа, кратные 3, делятся на 6;

в) среди чисел, кратных 3, есть числа, не кратные 6;

г) Если число не кратно 6, то оно не кратно 3».

Ответ: а, б.

Этот пример демонстрирует, что понятие логического следования требует особой аккуратности в формулировках. Утверждение в) является истинным, но с формальной точки зрения оно не следует из утверждения, представленного в условии. Множества чисел, кратных 3, и чисел, кратных 6, могли бы оказаться совпадающими. Ясно, что такие поясне-

ния могут быть поняты старшеклассниками и студентами, но они не пригодны для обучающихся 5–6 классов. Со школьниками этого возраста целесообразно использовать задания игрового абсурдного характера в духе Льюиса Кэрролла [7], в выполнении которых обучающиеся не могут использовать субъектный опыт и вынуждены опираться только на логические соображения.

Задание 8 (критерий 1.1, математика, обществознание). Правильно ли рассуждение?

«Все кошки знают французский язык.

Некоторые цыплята – кошки.

Значит, некоторые цыплята знают французский язык».

Закключение. В статье предложена авторская диагностическая модель для оценки уровня сформированности логических УУД обучающихся, определены показатели, критерии и шкалы оценки. Построены примеры заданий, основанные на содержании школьного курса математики и обществознания 5–6 классов, которые могут быть использованы как при формировании, так и при оценке логических УУД.

Библиографический список

1. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.

2. Боженкова Л. И. Методика формирования универсальных учебных действий при обучении геометрии. – М.: БИНОМ. Лаб. знаний, 2013. – 205 с.

3. Боженкова Л. И., Соколова Е. В. Об оценочной деятельности в обучении математике // Математика и математическое образование: сборник трудов по материалам VIII междунар. науч. конф. «Математика. Образование. Культура». – Тольятти: Изд-во Тольят. гос. университета, 2017. – С. 38–44.

4. Глазков Ю. А., Егупова М. В. Формирование универсальных учебных дей-

ствий при обучении математике в основной школе: задания, методические подходы [Электронный ресурс] // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета: электронный научный журнал. – 2016. – № 3. – С. 168–174. – URL: http://www.vestospu.ru/archive/2016/articles/Glazkov_Egupova4-20.html (дата обращения: 02.09.2019).

5. Дулатова З. А., Ковыришина А. И., Ланшина Е. С., Штыков Н. Н. Формирование, развитие и оценка логических универсальных учебных действий. Часть I // Сибирский педагогический журнал. – 2018. – № 6. – С. 24–33.

6. Журавлев И. А. Диагностика сформированности универсальных учебных действий учащихся на уроках математики // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 1. – С. 101–109.

7. Кэрролл Л. Символическая логика или безупречная бессмыслица. – М.: Лекстор, 2017. – 252 с.
8. Мордович А. Г. Алгебра и начала математического анализа. 10 класс. Часть 2. – Изд. 6-е, стер. – М.: Мнемозина, 2009. – 343 с.
9. Шкериная Л. В., Кейв М. А., Журавлева Н. А., Берсенева О. В. Методика диагностики универсальных учебных действий учащихся при обучении математике // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. – 2017. – № 3(41). – С. 17–29.
10. Miyazaki M. Levels of Proof in Lower Secondary School Mathematics // Educational Studies in Mathematics. – 2000. – Vol. 41(1). – P. 47–68.
11. Thompson D. R. Learning and teaching indirect proof // The Mathematics Teacher. – 1996. – Vol. 89(6). – P. 474–482.
12. Zazkis R., Chernoff E. What makes a counterexample exemplary? // Educational Studies in Mathematics. – 2008. – Vol. 68(3). – P. 195–208.

Поступила в редакцию 17.09.2019

Dulatova Zainep Asanalievna

Cand. Sci. (Physico-mathemat.), Chair of the Department of Mathematics and Method of Teaching Mathematics of Irkutsk State University, dulatova@yandex.ru, ORCID 0000-0001-8146-1009, Irkutsk

Kovyrshina Anna Ivanovna

Cand. Sci. (Physico-mathemat.), Assoc. Prof. of the Department of Mathematics and Method of Teaching Mathematics of Irkutsk State University, annkow@mail.ru, ORCID 0000-0003-4056-4962, Irkutsk

Lapshina Elena Sergeevna

Cand. Sci. (Physico-mathemat.), Assoc. Prof. of the Department of Mathematics and Method of Teaching Mathematics of Irkutsk State University, esl7828@gmail.com, ORCID 0000-0002-7872-8179, Irkutsk

Shtykov Nikolay Nikolaevich

Cand. Sci. (Physico-mathematical), Assoc. Prof. of the Department of Social and Economic Disciplines of Irkutsk State University, tukubik8@gmail.com, ORCID 0000-0003-3298-078X, Irkutsk

FORMATION, DEVELOPMENT AND EVALUATION OF LOGICAL UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS

Abstract. A number of works in domestic pedagogics are devoted to the problem of the formation of logical universal learning activities (ULA). This problem naturally raises the question of formal or informal allocation of criteria for the formation of logical ULA, which are determined by the tasks of formation. It is clear that the content of lessons and didactic material must be subject to these criteria.

The purpose of our article was to explicitly describe the criteria and indicators for the formation of logical ULA. In their definition, we relied on classical theories of formal and mathematical logic. However, it should be noted that the task was not to fill the school course with so-called university theory, but to analyze from a scientific point of view the logical component of the content of school education and to set achievable goals, remaining within the framework of basic (secondary) general education.

The methodological basis of our research is the psychological and pedagogical theories of the development of thinking, including the theory of the gradual formation of methods of mental action, a systematic and active approach to the organization of training. The main methods used in the research process are logical-didactic analysis of the content of school disciplines, methods of formal and mathematical logic, reflection of the activity of the content mastering process.

We used the conceptual framework of formal logic was to develop a criterion approach to the estimation of logical ULA. The implementation of the approach for the logical action “ability to prove” is described.

The article proposes a model of diagnostics of logical ULA formation, examples of tasks in mathematics and social science for use in the process of training and diagnostics are given.

Keywords: logical universal learning actions, logical thinking, school education.

References

1. Asmolov, A. G., Burmenskaya, G. V., Volodarskaya, I. A., 2008. How to design a universal learning activities in elementary school, from action to thought. Teacher's Guide. Moscow: Prosveschenie Publ., 151 p. (In Russ.)
2. Bozhenkova, L. I., 2013. Methodology for the formation of universal educational actions in teaching geometry. Moscow: BINOM. Lab Knowledge Publ., 205 p. (In Russ.)
3. Bozhenkova, L. I., Sokolova, E. V., 2017. About assessment activities in learning of mathematics. Mathematics and mathematical education. VIII International scientific conf. «Mathematics. Education. Culture». Togliatti, pp. 38–44. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Glazkov, Y. A., Egupova, M. V., 2016. Developing multipurpose educational activity while teaching mathematics in primary school: tasks, methodological approaches [online]. Bulletin of the Orenburg State Pedagogical University, No 3., pp. 168–174. Available at: http://www.vestospu.ru/archive/2016/articles/Glazkov_Egupova4-20.html (accessed: 02.09.2019). (In Russ., abstract in Eng.)
5. Dulatova, Z. A., Kovyrshina, A. I., Lapshina, E. S., Shtykov, N. N., 2017. Formation, development and evaluation of logical universal learning activities. Part 1. Siberian Pedagogical Journal, No. 3, pp. 24–33. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Zhuravlev, I. A., 2014. Diagnosis of the level of formation of universal learning activities of students at mathematics classes. Modern problems of science and education, No. 1, pp. 101–109. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Kerroll, L., 2017. Symbolic logic or flawless nonsense. Moscow: Lexter Publ., 252 p. (In Russ.)
8. Mordkovich, A. G., 2009. Algebra and beginning of mathematical analysis. Grade 10. Part 2. Moscow: Mnemosyne Publ., 343 p. (In Russ.)
9. Shkerina, L. V., Cave, M. A., Zhuravleva, N. A., Berseneva, O. V., 2017. The methods to diagnose universal learning actions of students when teaching mathematics. Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, No. 3(41), pp. 17–29. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Miyazaki, M., 2000. Levels of Proof in Lower Secondary School Mathematics. Educational Studies in Mathematics, Vol. 41(1), pp. 47–68. (In Eng.)
11. Thompson, D. R., 1996. Learning and teaching indirect proof. The Mathematics Teacher, Vol. 89(6), pp. 474–482. (In Eng.)
12. Zazkis, R., Chernoff, E., 2008. What makes a counterexample exemplary?. Educational Studies in Mathematics, Vol. 68(3), pp. 195–208. (In Eng.)

Submitted 17.09.2019

Чернобров Алексей Александрович,

Доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных языков, Новосибирский государственный педагогический университет, chern@sibmail.ru, ORCID 0000-0002-3215-0578, Новосибирск

Бобоедова Ольга Владиславовна

Магистр, учитель английского и французского языка, Образовательное учреждение «Аврора», boboedova.olga@gmail.com, Новосибирск

СПЕЦИФИКА МЕЖДУНАРОДНОГО ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСА И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Аннотация. Введение. В статье представлены результаты апробации учебного пособия «Онлайн-блоггинг в англоязычной среде», посвященного преподаванию английского языка в старшей школе при помощи блог-технологии. Помимо коммуникативной направленности блога обладают и определенным педагогическим потенциалом, особенно в области преподавания гуманитарных дисциплин.

Цель статьи. В статье ставится задача доказать эффективность работы с пособием «Онлайн-блоггинг в англоязычной среде» в освоении учащимися основных компетенций работы с блогосферой и развитии продуктивных языковых навыков, в особенности письменной речи.

Методология и методы исследования. Авторы исходили из теоретических установок, сформулированных при работе над пособием. Общая методология исследования, представленного в статье, была эмпирической. Основные методы исследования, использованные для доказательства эффективности работы с пособием: сбор эмпирических данных (опрос, анкетирование), аналитический метод; экспериментальный метод, тестирование, статистический метод, систематизация и обобщение полученных данных, дескриптивный метод.

Результаты исследования. Показано повышение уровня компетенций обучающихся при использовании блогосферы. Практическая значимость настоящего исследования заключается в разработке, апробации и внедрении в практику элективного курса «Онлайн-блоггинг в англоязычной среде», посвященного обучению устной и письменной речи с использованием различных средств сети Интернет. Кроме того в статье подробно описываются результаты успешной апробации этой методики на учащихся 9-х классов МАОУ «Гимназия № 12» г. Новосибирска. Авторами приводится подробное описание элективного курса, созданного на основе электронного учебного пособия; приводится описание форм контроля и итогов его реализации, необходимые учебно-методические и материально-технические требования к реализации курса.

Заключение. Мы показали, что уровень компетенции учащихся в экспериментальной группе, по сравнению с контрольной группой, повысился. На базе оригинального авторского исследования создан элективный курс, касающийся блогосферы. Вместе с тем необходимо подчеркнуть, что необходим постоянный мониторинг уровня культурный и коммуникативный компетенции учащихся.

Ключевые слова: блоги, обучение английскому через блоги, интернет-общение, блоги по обучению английскому языку для изучающих английский язык.

Введение. Постановка проблемы. Распространение Интернета в конце XX в. как средства массовой коммуникации привело к появлению не только глобальной информационной среды, но и особых виртуальных миров, сетевых сообществ и блогов, сетевой культуры и особого языка. Интернет стал масштабным явлением современной культуры, и многие ученые стали рассматривать глобальную сеть как одно

из значительных явлений нашего времени. Распространение информационных технологий способствует возникновению новой культурной и языковой среды, новой лингвистической реальности, которая развивается и расширяется.

Одной из таких наиболее популярных и востребованных сред сетевого общения являются блоги. Блоги представляют собой журнал событий или личный дневник, в котором его владелец лично публикует записи, статьи или публикации в режиме онлайн. При этом помимо текстового содержания, блог может содержать и другие файлы мультимедиа – музыкальные файлы, фото, видео и пр. По сравнению с другими продуктами сети Интернет блоги предоставляют пользователям возможность комментирования публикаций друг друга. Эта интерактивность объединяет блоги в особое виртуальное сообщество – блогосферу.

Обзор научной литературы по проблеме. Множество авторов в настоящий момент занимается исследованиями, посвященными использованию блогов, вики, чатов и других технических средств обучения в школах и других учебных заведениях [1; 2; 5; 6; 9–13]. Не секрет, что таким образом преподаются в основном гуманитарные дисциплины, в частности иностранный язык. Развитая среда зарубежного (англоязычного) Интернет-сообщества немало тому способствует. В связи с этим наблюдается интерес учеников к этим сообществам (блоги, социальные сети и др.), что способствует повышению их мотивации на уроках. При этом, по данным Международной программы [4] по оценке образовательных достижений учащихся (PISA), молодежь России отстает от ведущих стран мира в области формирования ключевых функциональных компетенций, в частности применения на практике информационно-коммуникационных технологий и приобретенных лингвистических компетенций. Возникает противоречие

между желанием учеников использовать блогосферу и другие средства глобальной информационной Сети как среду для обучения и недостаточной методической обеспеченностью, а значит и недостаточной эффективностью педагогического процесса в этом аспекте.

Таким образом, проблема заключается в недостаточном количестве вспомогательного методического материала для преподавания устной и письменной речи в среде сети Интернет и использовании аутентичных источников глобальной информационной сети. Гипотеза нашего исследования заключается в предположении о том, что разработанный нами элективный курс является эффективным средством формирования у учащихся основных компетенций работы с блогосферой [3].

Методология и методы исследования. Методы, использованные в работе для достижения цели исследования, решения поставленных задач и проверки заявленной гипотезы: сбор эмпирических данных (анкетирование), аналитический метод; экспериментальный метод, тестирование, систематизация и обобщение полученных данных, статистический метод, дескриптивный метод.

В ходе исследования мы старались придерживаться трех основополагающих *принципов* научной деятельности – объективности, системности и воспроизводимости этапов исследования.

Цель статьи: представить результаты авторского исследования. Ядром настоящего исследования служит педагогический эксперимент, описанный ниже. Цель эксперимента, в свою очередь, заключается в разработке, апробации и внедрении в практику элективного курса «Онлайн-блоггинг в англоязычной среде», посвященного обучению устной и письменной речи с использованием различных средств сети Интернет.

Базой исследования послужили частное общеобразовательное учреждение «Школа

«Аврора» и МОАУ «Гимназия № 12» г. Новосибирска.

Электронное учебное пособие (ЭУП) является синтетическим учебным инструментом, органично сочетающим возможности традиционных педагогических технологий и возможностей ИКТ [7]. Представление учебного материала выходит на новый уровень за счет гипертекстuality и применения мультимедийных элементов, обеспечивающих более эффективное представление учебного материала и повышение мотивации непосредственных участников педагогического процесса. Указанный элективный курс рассчитан на 34 часа. Из них 17 часов отводится на аудиторские занятия, и 17 часов подразумевают самостоятельную работу учащихся. Оценка сформированности умений и навыков устной речи производится в ходе видеоконференций (по связи в программе Skype). Контроль развития навыков письменной речи проверяется путем рейтинговой оценки портфолио работ, публикуемых в личных блогах учащихся. *Целями* этого курса являются знакомство учащихся с блогосферой как одним из наиболее значимых явлений пространства сети Интернет и выработка умений и навыков работы в этой среде.

Новизна курса заключается в интеграции трех наиболее перспективных сегодня педагогических технологий, а именно информационно-коммуникационных технологий, технологии модульного обучения и образовательной технологии формирования портфолио работ учащегося.

Содержание курса: курс создан на основе использования аутентичных источников сети Интернет с использованием текстовых и видео- / аудиоматериалов. Он позволяет достичь частичного погружения учащихся в ситуацию иноязычного общения с носителями английского языка непосредственно. Обозначенное пособие является практико-ориентированным и представляет собой интегрированный учебный курс

иностранный язык с элементами ИКТ.

Критерии отбора содержания учебного материала обусловлены тематикой курса. Задания варьируются по форме и содержанию при сохранении единой структуры как модуля, так и урока-сессии.

Формы контроля и подведение итогов реализации элективного курса: в процессе прохождения этого курса оценивается создание, оформление и развитие учащимися собственного блога. Каждая публикация в блоге оценивается согласно требованиям указанным в задании (объем, структура текста, соответствие требованиям). Помимо этого учитывается комментирование публикаций в блогах других учащихся. Активное участие в дискуссиях на аудиторных занятиях необходимо для получения положительной оценки. На основе этих данных составляется таблица рейтинга учащихся. По результатам прохождения курса учащиеся подвергаются контрольному тестированию. Итоговая оценка складывается из трех компонентов: наполнение портфолио, рейтинг и результаты контрольного тестирования.

Описание учебно-методического и материально-технического обеспечения курса: для эффективного освоения этого курса необходимо наличие широкополосного доступа в Интернет (проводной Ethernet или Wi-Fi), наличие персонального компьютера у каждого ученика как дома, так и в образовательном учреждении, обеспечение кабинета английского языка проектором и / или Smart-досками. При дистанционном освоении этого курса наличие персонального компьютера для каждого ученика в ОУ не является обязательным. В исключительных случаях допускается наличие у учащихся собственных ноутбуков, планшетов, смартфонов и их использование в образовательном процессе. Также необходимо наличие наушников у каждого учащегося и колонок, подключаемых к компьютеру на столе учителя.

Для обеспечения учебно-методическо-

го сопровождения необходимо наличие указанного электронного пособия, расположенного в облачном хранилище Google Drive. Доступ к нему осуществляется по ссылке. Также каждому участнику образовательного процесса необходимо иметь зарегистрированный аккаунт в Gmail (электронная почта Google).

Электронное учебное пособие соответствует Закону «Об образовании в РФ», нормам Федерального государственного стандарта в области образования, Примерной основной образовательной программе основного общего образования и написано в соответствии с основными принципами методики и дидактики обучения. Пособие направлено на дальнейшее развитие коммуникативной иноязычной компетенции в целом, а также на развитие основных компетенций работы с блогосферой, таким образом, курс реализуется в русле междисциплинарного подхода на стыке предметных областей «Английский язык» и «Информационно-коммуникационные технологии». Целью педагогического эксперимента является подтверждение эффективности применения учебного пособия в учебном процессе.

На *этапе диагностики* нашей задачей было выявить уровень знакомства учащихся с понятиями «блог», «блоггер», «блогосфера» и определить контрольную и экспериментальную группы для продол-

жения эксперимента. С этой целью был проведен онлайн-опрос с использованием гугл-форм.

При этом в опросе приняли участие две подгруппы 9Г класса количеством 10 и 13 человек (1-я и 2-я группы соответственно). Номинальное количество учащихся в каждой группе – 15 человек. Низкое число посещающих занятия было связано с неблагоприятными метеороусловиями.

Первая часть онлайн-опроса посвящена общим знаниям о блогах и блогосфере, а также отражает интересы и склонности учащихся, находящие свое отражение в сфере онлайн-блоггинга. Вторая часть представляет собой стартовое диагностическое тестирование, соответствующее содержанию элективного курса «Онлайн-блоггинг в англоязычной среде».

Результаты исследования. Обсуждение.

Результаты исследования были обработаны с помощью сервиса Google Spreadsheets. Из представленных результатов мы можем сделать вывод, что в целом большинство респондентов знают, что такое блог (рис. 1). Однако в 1-й группе этот показатель составляет 60 %, в то время как в 2-й 76 % учащихся осведомлены о блогах в целом.

Та же самая ситуация наблюдается и в опыте чтения и / или просмотра интернет-блогов (рис. 2). Участники 2-й группы оказались чуть более опытными – 54 % против 40 % в 1-й группе.

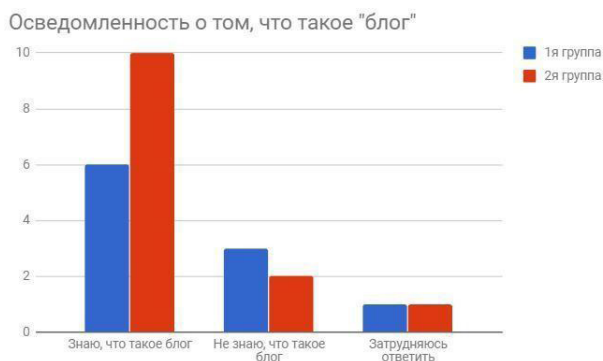


Рис. 1. Осведомленность учащихся о том, что такое «блог»

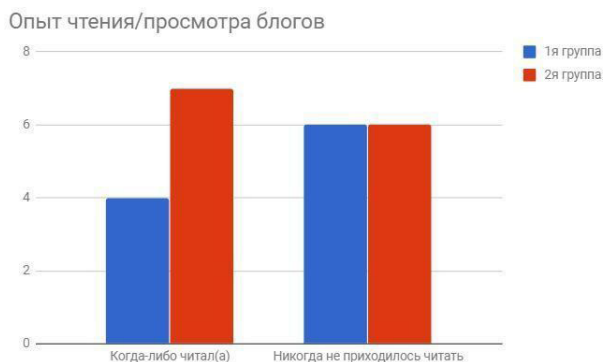


Рис. 2. Опыт чтения и / или просмотра вебблогов

Что касается регулярности чтения и / или просмотра блогов, здесь наблюдается аналогичная ситуация (рис. 3). 2-я группа в целом читает и просматривает

блоги чаще, чем 1-я. Число учащихся, никогда не читавших блоги, во 2-й составляет 31 %, в то время как в 1-й – 50 %.

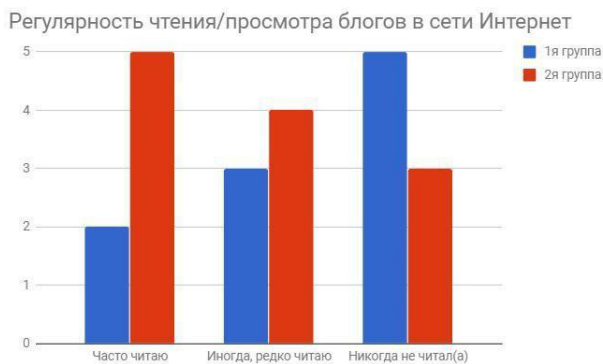


Рис. 3. Регулярность чтения / просмотра блогов в Интернете

Ситуация по вопросу «Являешься ли ты подписчиком какого-либо блога?» показывает нам некоторое равенство результатов (рис. 4). Подавляющее большинство учащихся обеих групп не являются подписчиками онлайн-блогов.

Согласно полученным данным (рис. 5) у большинства респондентов обеих групп нет собственного блога. Но для нашего исследования примечательным является тот факт, что 20 % учащихся 1-й группы все же имеют собственные блоги.

Общий вывод по первой части опроса

можно сделать следующий: подавляющее большинство учащихся знает, что такое блог, около половины учащихся имеет опыт чтения и / или просмотра онлайн-блогов. При этом 2-я группа несколько превосходит 1-ю по этим показателям. Большинство учащихся не является подписчиками каких-либо блогов и не ведет свой собственный блог.

Вторая часть опроса представляет собой диагностическое онлайн-тестирование по ключевым вопросам элективного курса «Онлайн-блоггинг в англоязычной среде».

Каждый учащийся получает 1 балл за верный ответ и 0 баллов, если ответ неверен.

Средний балл по итогам выполнения

входного теста для 1-й группы составляет 4.3 балла или 20 %, а для 2-й группы – 4.9 балла или 22 %.

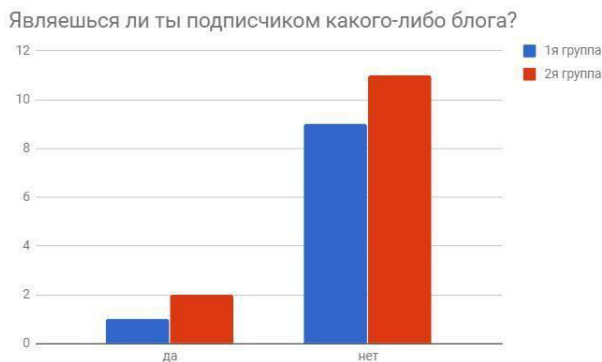


Рис. 4. Являешься ли ты подписчиком какого-либо блога?

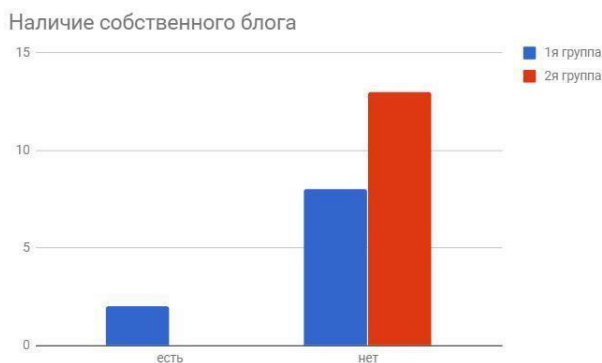


Рис. 5. Наличие собственного блога

Подводя итоги констатирующего эксперимента, стоит отметить низкий уровень компетентности учащихся в вопросах интернет-блоггинга, создания, развития и продвижения собственного блога; отсутствие базовых знаний о сети Интернет и ее основных продуктах, таких как онлайн-словари, блоги, социальные медиа; недостаточность знаний о работе с текстом – об обеспечении его оригинальности, основ аннотирования и реферирования, этапов составления письменного текста и навыков ведения дискуссии, публичных выступлений.

Экспериментальной группой по резуль-

татам эксперимента становится 1-я группа, показавшая более низкие результаты тестирования теоретических знаний и практических навыков использования блогов в реальной жизни. 2-я группа справилась с тестированием более успешно. Она становится контрольной группой эксперимента.

Целью *экспериментального этапа* является проведение уроков при помощи электронного пособия «Онлайн-блоггинг в англоязычной среде». Для этого необходима некоторая предварительная подготовка. Прежде всего, на платформе Вордпресс был создан учебный блог учителя, в кото-

ром публикуются основные моменты урока, осуществляется обратная связь, в том числе с помощью комментирования, хранятся ссылки на основные документы и ресурсы, необходимые в учебном процессе.

Учащиеся оставляют свои комментарии под публикациями учителя и делятся своим мнением и / или проблемами.

В течение первых занятий каждый учащийся создает свой собственный блог под руководством учителя. Тему оформления и название блога он выбирает самостоятельно.

Этап формирующего эксперимента в целом прошел успешно. Учащиеся познакомились с блогами как явлением, узнали этимологию термина, историю его создания, познакомились с историей сети Интернет, практиковались в говорении в режиме «English only» в аудитории и написании блог-постов дома.

В результате совместной деятельности

педагога и учеников удалось достичь общей цели эксперимента – сформировать основные компетенции работы в блогосфере у учащихся, способствовать определению ценностных ориентиров учащихся как членов Интернет-сообщества. Педагогу же и авторам пособия удалось протестировать функционирование этого элективного курса в реальных условиях педагогического процесса и оценить эффективность его работы.

Целью контрольного этапа эксперимента стало выявление достигнутого уровня компетентности при работе в блогосфере. Учащимся вновь было предложено тестирование, которое они выполняли в ходе диагностики.

Осведомленность о том, что такое «блог». После прохождения курса 100 % учащихся знакомы с понятием блога. Этот показатель вырос на 17 % в сравнении с контрольной группой (рис. 6).

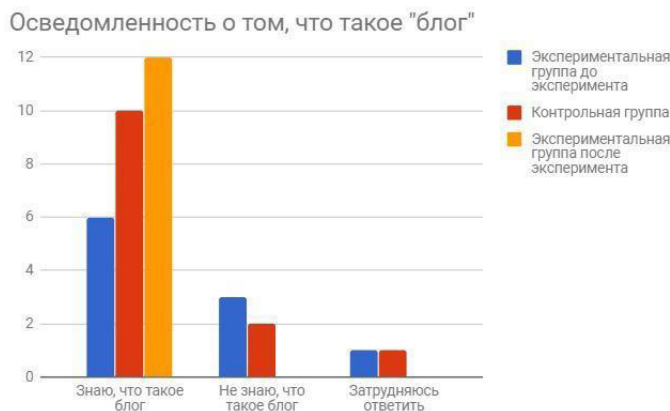


Рис. 6. Осведомленность о том, что такое «блог»

Опыт чтения / просмотра блогов. В нашем случае наблюдается аналогичная картина: 100 % учащихся экспериментальной группы в ходе элективного курса имели возможность читать и просматривать различные блоги (рис. 7). Многие делали это также в свободное от учебы время. Этот показатель вырос на 42 % в сравнении

с контрольной группой.

Регулярность чтения / просмотра блогов в интернете. После прохождения курса в экспериментальной группе до нуля упало число учащихся, не читающих блоги вообще (рис. 8). На 50 % в сравнении с контрольной группой увеличилось количество учащихся читающих блоги время от времени.

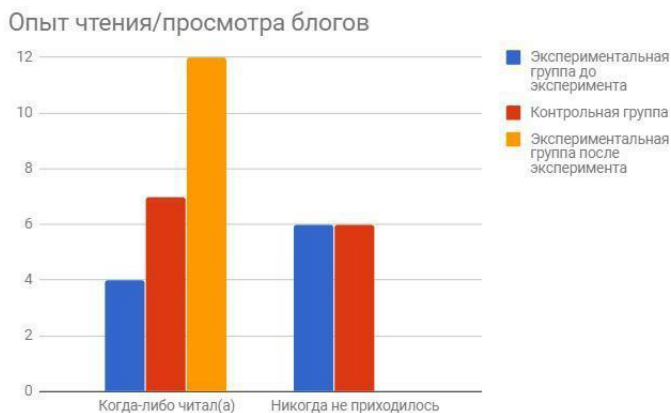


Рис. 7. Опыт чтения / просмотра блогов

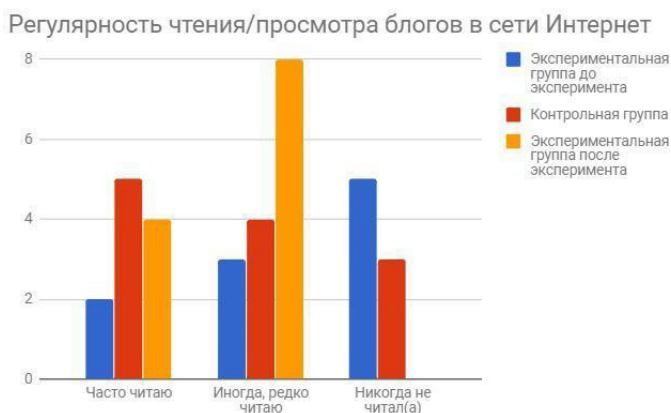


Рис. 8. Регулярность чтения / просмотра блогов в Интернете

Половина учащихся экспериментальной группы после прохождения курса является подписчиком какого-либо блога, что в 3 раза превышает аналогичный показатель контрольной группы (рис. 9). При этом часть респондентов уточняет, что читает блоги без подписки на них.

Наличие собственного блога. 100 % учащихся экспериментальной группы имеют свой собственный блог, созданный во время работы в течение курса. При этом ни один учащийся контрольной группы не

имеет собственного блога.

Число учащихся экспериментальной группы, ведущих свой блог, увеличилось на 83 % за время эксперимента.

Ниже представлен сводный график личного прогресса учащихся экспериментальной группы в сравнении с результатами диагностического тестирования этой же группы (рис. 11). Мы можем отметить значительный прогресс всех учащихся в освоении компетенций работы в блогосфере по итогам курса.

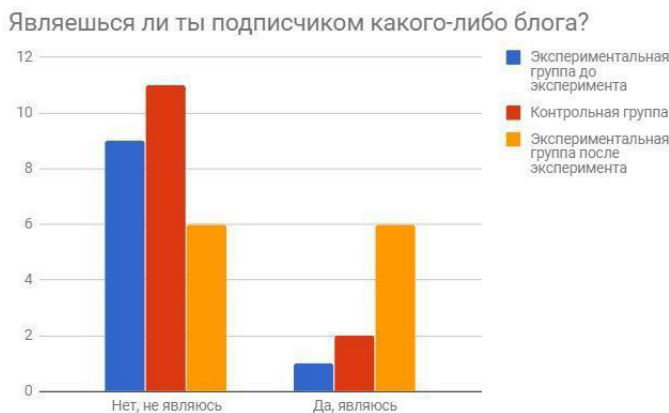


Рис. 9. Ответ респондентов на вопрос «Являешься ли ты подписчиком какого-либо блога?»

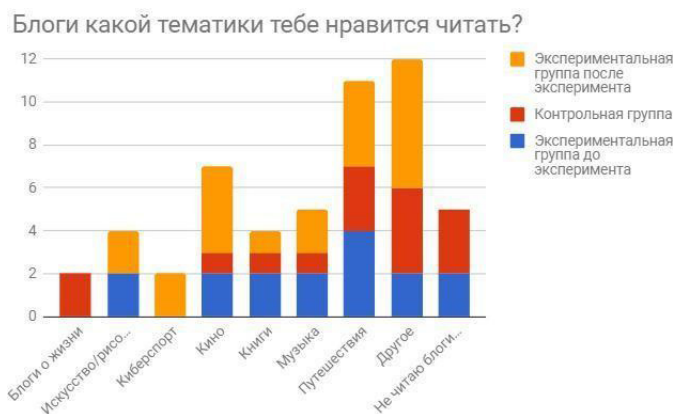


Рис. 10. Тематические предпочтения при чтении блогов

Рассмотрим также график, представляющий собой сравнение суммы баллов, полученных учащимися экспериментальной и контрольной групп (рис. 12). По его результатам эффективность этого элективного курса можно считать подтвержденной.

В анкетировании приняли участие учащиеся экспериментальной группы 9Г класса и представители педагогического сообщества: Бондаренко Юлия Александровна, заместитель директора по учебно-воспитательной работе, учитель ан-

глийского языка МАОУ «Гимназия № 12» (экспертная оценка); Ковалева Татьяна Михайловна, учитель английского языка высшей категории МАОУ «Гимназия № 12»; Макуха Надежда Геннадьевна, старший преподаватель Специализированного учебно-научного центра (СУНЦ) НГУ; Ильдудова Ольга Николаевна, преподаватель кафедры иностранных языков НИУ «Высшей школы экономики».

В целом нами были получены положительные отзывы как со стороны представителей педагогического сообщества, так

и со стороны учеников, принявших участие в эксперименте. Мы можем сделать *вывод*,

что апробация пособия «Онлайн-блоггинг в англоязычной среде» прошла успешно.



Рис. 11. Прогресс экспериментальной группы. 2-я часть контрольного тестирования (имена обучающихся условны)

Результаты итогового тестирования экспериментальной и контрольной групп

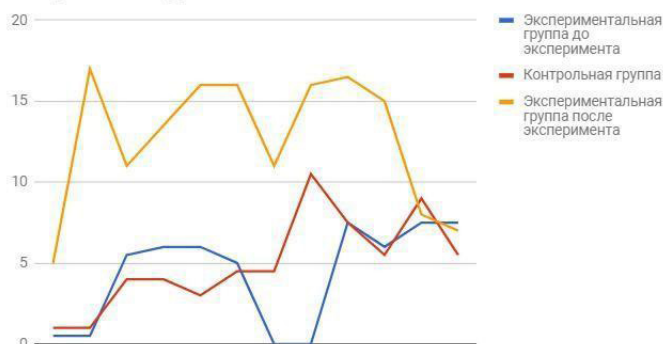


Рис. 12. Сравнительный анализ итогов контрольного тестирования

Заключение. Мы показали, что уровень компетенции учащихся в экспериментальной группе, по сравнению с контрольной группой, повысился. На базе оригинального авторского исследования создан элективный курс, касающиеся блогосферы.

Вместе с тем необходимо подчеркнуть, что работа подобного рода никогда не может быть полностью закончена. Необходимым постоянный мониторинг уровня культурный и коммуникативный компетенции учащихся.

Библиографический список

1. Артамонова Л. А., Архипова М. В. Инновации в обучении английскому языку студентов неязыковых вузов // Инновации в образовании. Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2012. – № 2 (1). – С. 28–33.
2. Баркович А. А. Интернет-дискурс: метаязыковые модели практики // Вестник Волгогр. гос. ун-та. – 2015. – № 5 (29). – С. 38–41.
3. Бобоедова О. В., Чернобров А. А., Эйдельман Н. Ю. Онлайн-блоггинг в англоязычной среде [Электронный ресурс]. – URL: www.google.drive (дата обращения: 15.04.2019).
4. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования: приложение к приказу Минобрнауки РФ от 18.07.2002 Москва N 2783 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=308747#00780064004423997> (дата обращения: 13.05.2019).
5. Красильникова В. А. Информационные и коммуникационные технологии в образовании. – М.: Дом педагогики, 2006. – 231 с.
6. Кузюк И. Г. Электронные учебные пособия в современном образовательном процессе [Электронный ресурс] // Научное сообщество студентов XXI столетия: сб. ст. по мат. XIV междунар. студ. науч.-практ. конф. – № 14. – URL: [http://sibac.info/archive/social/8\(11\).pdf](http://sibac.info/archive/social/8(11).pdf) (дата обращения: 13.05.2019).
7. Федеральный Государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования [Электронный ресурс]. – URL: <https://минобрнауки.рф/документы/2269/файл/572/12.05.15-ФГОС.pdf> (дата обращения: 13.05.2019).
8. Ward J. Blog Assisted Language Learning (BALL): Push Button Publishing for the Pupils [Электронный ресурс] // TEFL Journal 3-1. – URL: <https://ru.scribd.com/document/203528244/> (дата обращения: 13.05.2019).
9. Aycok A. Technologies of the Self: Foucault and Internet Discourse [Электронный ресурс] // Journal of Computer-Mediated Communication 1. – 1995. – № 2. – URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1083-6101.1995.tb00328.x> (дата обращения: 13.05.2019).
10. Bangou F., Fleming D. Blogging in Second Language Teacher Education: Connecting Theory with Practice // IGI Global. – 2010. – P. 41–55.
11. Classen C., Kinnebrock S., Löblich M. Towards web history: sources, methods and challenges in the digital age; an introduction [Электронный ресурс] // Historical Social Research. – 2012. – 37(4). – P. 97–101. – URL: <https://doi.org/10.12759/hsr.37.2012.4.97-101> (дата обращения: 13.05.2019).
12. Richardson W. Weblogs. Pedagogy and Practice // Blogs, Wikis, Podcasts, and Other Powerful Web Tools for Classrooms. – London: Corwin, 2010. – 184 p.

Поступила в редакцию 10.10.2019

Chernobrov Alexey Alexandrovich

Dr. Sci. (Philology), Prof. of the Chair of Foreign Languages, Novosibirsk State Pedagogical University, chern@sibmail.ru, ORCID 0000-0002-3215-0578, Novosibirsk

Boboyedova Olga Vladislavovna

Master of Arts (Pedagogy), Teacher of English and French, Private School "Aurora", boboyedova.olga@gmail.com, Novosibirsk

SPECIFIC CHARACTER OF INTERNATIONAL INTERNET DISCOURSE AND METHODS OF TEACHING ORAL AND WRITTEN SPEECH

Abstract. This article is devoted to the testing of a new manual "Online-blogging in the English-speaking environment". It is referred to the teaching English in middle school via blogs. Blogs are effective not only for communication but also for pedagogical needs. However there is a certain lack of guidebooks for teachers helping in organising such types of courses. The goal of the article is to prove the efficiency of the manual based on obtaining key competences of working in blogosphere and the development of productive language skills (especially writing skill) by students. Authors give detailed description of the course created on the basis of the manual including the content, evaluating procedures and technical equipment required for its successful implementation.

The main methods of research used for achievement of the goal and the solution of the objectives of the stated hypothesis: questioning of pupils, the analysis of the obtained data; pedagogical experiment, testing of pupils, systematization and synthesis of the obtained data, statistical analysis of results; method of expert assessment.

During the research authors adhere to three fundamental principles of scientific activity – objectivity, systematicity and reproducibility of investigation phases.

The practical objective of the research consists in development, approbation and practical use of the elective course "Online Blogging in the English-speaking Environment" devoted to training of oral and written speech with the use of various means of the Internet.

In addition the article contains a thorough description of the course testing in one of the middle schools in Novosibirsk. The level of cultural competence of students proved to increase.

Keywords: blogs, teaching English via blogs, Internet-communication, blogs in teaching English for ESL-learners.

References

1. Artamonova, L. A., Arkhipova, M. V., 2012. Innovations in Teaching English to ESL-learners Innovations in Education. Bulletin of the Nizhny Novgorod University of N. I. Lobachevsky, No. 2 (1), pp. 28–33. (In Russ, abstract in Eng.)
2. Barkovich, A. A., 2015. Internet discourse: Metalanguage Models of Practice. Bulletin of the Volgograd State. University, No. 5 (29), pp. 38–41. (In Russ.)
3. Boboyedova, O. V., Chernobrov, A. A., Eidelman, N. Yu. Online Blogging in the English-speaking Environment [online]. Available at: www.google.drive (accessed: 15.04.2019). (In Russ.)
4. Concept Of Profile Training At The Senior Stege Of General Education [online] (Appendix to the Order of the Ministry of Education of the Russian Federation, 18.07.2002. Moscow N 2783). Available at: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0920.htm> (accessed: 13.05.2019). (In Russ.)
5. Krasilnikova, V. A., 2006. Information and communication technologies in education. Moscow: House of Pedagogy Publ., 231 p. (In Russ.)
6. Kuzyuk, I. G. Electronic manuals in modern educational process [online]. Scientific community of students of the 21st century: Papers of the XIV international. Students' research and practical conference, No. 14. Available at: <http://sibac.info/archive/social/8> (11).pdf. (accessed: 13.05.2019)

(In Russ.)

7. Federal State Educational Standard Of Secondary General Education [online]. Available at: <https://минобрнауки.рф/документы/2269/файл/572/12.05.15-ФГОС.pdf> (accessed: 11.05.2019). (In Russ.)

8. Ward, J., 2004. Blog Assisted Language Learning (BALL): Push Button Publishing for the Pupils [online]. TEFL Web Journal 3-1. Available at: <https://ru.scribd.com/document/203528244/> (accessed: 13.05.2019). (In Eng.)

9. Aycok, A., 1995. Technologies of the Self: Foucault and Internet Discourse [online]. Journal of Computer-Mediated Communication 1, No. 2. Available at: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/>

full/10.1111/j.1083-6101.1995.tb00328.x (accessed: 13.05.2019). (In Eng.)

10. Bangou, F., Fleming, D., 2010. Blogging in Second Language Teacher Education: Connecting Theory with Practice. IGI Global, pp. 41–55. (In Eng.)

11. Classen, C., Kinnebrock, S., Löblich, M., 2012. Towards web history; an introduction [online]. Historical Social Research, 37 (4), pp. 97–101. Available at: <https://doi.org/10.12759/hsr.37.2012.4.97-101> (accessed: 13.05.2019). (In Eng.)

12. Richardson, W., 2010. Weblogs. Pedagogy and Practice. Blogs, Wikis, Podcasts, and Other Powerful Web Tools for Classrooms. London: Corwin Publ., 184 p. (In Eng.)

Submitted 10.10.2019

Крашенинникова Любовь Вениаминовна

Кандидат биологических наук, магистр менеджмента, MBA (Open), научный сотрудник, Лаборатория индивидуализации и непрерывного образования, Институт непрерывного образования, Московский городской университет, karshennikovalv@mgpu.ru, ORCID 0000-0001-8134-5526, Москва

Захаров Константин Павлович

Кандидат педагогических наук, доцент, Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Гуманитарный институт Санкт-Петербургский Политехнический университет Петра Великого, kzaharov@spbstu.ru, ORCID 0000-0001-8843-0440, Санкт Петербург

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДИК КОЛЛЕКТИВНОЙ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. Введение. Использование в современной педагогической практике методик ассоциативного диалога уже доказало свою эффективность. С появлением цифровой образовательной среды возникают вопросы: а можно ли применять методики коллективной организационной формы обучения в цифровой образовательной среде и какими характеристиками должно обладать образовательное цифровое пространство, способствующее наиболее успешной организации коллективного взаимодействия учащихся при обучении в этой среде.

Цель статьи – сделать обоснованные выводы относительно возможности использования в цифровой образовательной среде коллективной организационной формы обучения, ее возможностях, рисках и перспективах использования.

Методология и методы исследования. Методологическую базу исследования составляют системный и сравнительно-исторический подходы. Работа основана на методиках ассоциативного диалога: методике Ривина при работе с текстами в парах сменного состава, методике добавлений при разборе определений по изучаемому курсу и методике «оценивания равными» (PeerAssessment), которая получила свое распространение в результате появления и бурного роста числа массовых открытых онлайн-курсов.

Результаты исследования. Выделены признаки общения в парах сменного состава в цифровой образовательной среде на примере работы с аспирантами Политехнического университета по методике Ривина при работе с текстами, методике добавлений при разборе определений по изучаемому курсу, а также по методике «оценивание равными». Предложена модель взаимодействия обучающихся при использовании метода «оценивания равными», которая является универсальной. Разработан алгоритм действий ведущего курса, который способствовал бы наиболее эффективной реализации коллективных методов обучения в цифровой образовательной среде. Рассмотрены достоинства и ограничения такой организации взаимодействия учащихся.

В заключении делаются выводы о возможности использования в виртуальной среде коллективных организационных форм обучения (организации пар ограниченной сменности и метода PeerAssessment), которые позволяют персонализировать обучение, повысить мотивацию учащихся, создать группу помощников (менторов) и облегчить труд педагогов по мониторингу, отчетности и проверке работ.

Ключевые слова: коллективная организационная форма учебной работы, цифровая образовательная среда, методики коллективной организационной формы обучения, пары сменного состава, пары ограниченной сменности, методика добавлений, методика «оценивания равными».

Введение, постановка проблемы. Цифровая образовательная среда появилась сравнительно недавно. В истории педагогики не так много открытий, которые бы столь кардинально повлияли на процесс обучения. Среди них можно выделить лишь появление книгопечатания (XVI–XVII вв.) и рождение предметно-классно-урочной системы обучения (Я. А. Коменский). На наш взгляд, именно массовое распространение информации через книги, затем учебники и учебные пособия позволило перейти к групповому способу обучения и создать традиционную школу, где господствует групповая организационная форма обучения.

Но сегодня мы являемся свидетелями нового открытия, которое уже влияет на обучение, – это цифровая образовательная среда (ЦОС). Родившись как новое хранилище информации, эта среда расширила свое влияние, и сегодня в ней можно взаимодействовать, общаться. Мы на пороге цифровой революции, влияние цифровых технологий затрагивает всю систему образования [4].

Многие исследователи современных проблем образования сходятся во мнении, что если мы хотим сохранить современное образование как социальный институт, то мы должны его качественно перестроить. И один из вариантов таких преобразований – использование при обучении цифровых технологий управления учебной деятельностью (LMS-технологии), которые позволят сопровождать каждого учащегося как при обучении оффлайн, так и онлайн. Современная система образования должна соответствовать вызовам эпохи и научиться использовать новые технологические инструменты и практически неограниченные информационные ресурсы [5; 21].

Цель статьи. Провести обзор наиболее известных и описанных в научной литературе методик коллективной организационной формы обучения и рассмотреть некоторые из них на предмет уместности

и применимости в цифровой образовательной среде, а также дать характеристику условиям этой среды, ее рискам и перспективам развития.

Обзор научной литературы. В цифровой образовательной среде люди могут общаться между собой в процессе обучения, а там, где есть общение, – присутствуют и учебные организационные формы. Сегодня известно пять таких оргформ [5; 6]. Понятия «организационная форма учебной работы» и «коллективная организационная форма обучения» были введены в современную дидактику В. К. Дьяченко, который опирался на идеи своего учителя А. Г. Ривина.

Общим моментом для многих современных педагогических исследований стало отношение к обучению как к особым образом организованному общению [18, с. 169–162; 17, с. 151], которое делится на два вида – непосредственное общение (непосредственно между людьми – участниками педагогического процесса) и опосредованное (человек и информация, которая выступает связующим звеном между теми, кто создал эту информацию, и теми, кто ее изучает). Оргформа учебной работы представляет собой структуру общения, которая используется при обучении и показывает, как строится общение между участниками образовательного процесса, как организационно оформлено общение.

Появление *коллективной* оргформы обучения связано с именами А. Г. Ривина [15], В. К. Дьяченко [5], М. А. Мкртчяна [15], В. В. Архипова [2] и ознаменовало новую эпоху в обучении – зарождение коллективного способа обучения (КСО), который приходит на смену традиционному, групповому способу обучения. Системообразующим элементом КСО выступает не групповая оргформа учебной работы, а коллективная – общение учащихся в парах сменного состава в процессе обучения. Для ее реализации в педагогической практике появились свои методики общения

в динамических парах, «техники», как их называл Ривин. При КСО вместо понятия «урок», вводится понятие «парно-коллективное занятие», «коллективное учебное занятие», «содиалог», «организованный диалог» (оргдиалог), «сочетательный диалог» (содиалог). Специально для англоязычной аудитории мы используем понятие методики «ассоциативного» диалога и коллективного взаимообучения (КВО).

Методология и методы исследования. Методологической основой проведенного исследования является системный и сравнительно-исторический подходы к изучению педагогических процессов и явлений, а именно к методикам ассоциативного диалога – их появлению, применению и проникновению в цифровую образовательную среду, к новому образовательному процессу.

Сущностные характеристики коллективных учебных занятий выделены М. А. Мкртчяном [14, с. 156–158; 15]: 1) нет «общего фронта», при котором все ученики в одно и то же время усваивают один и тот же учебный материал; 2) наличие у каждого ученика своей индивидуальной траектории обучения; 3) возможность образовывать временные ученические группы по мере изучения учебного материала.

Если оставить только эти характеристики, то получается, что учебный процесс в ЦОС им полностью соответствует. Но есть, на наш взгляд, еще одна характерная черта, которая тоже является сущностной – наличие единого непрерывного оффлайн пространства.

Существуют «классические» динамические пары, которые родились в оффлайн среде, когда заканчивается общение в одной паре, то сразу же может начаться в другой. Пара общающихся между собой учеников находятся реально, а не виртуально, среди других, точно таких же пар, число которых иногда достигает ста и более (все зависит от помещения и мебели). Наличие единого оффлайн-пространства,

когда все участники видят друг друга, чувствуют единую общность вместе собравшихся для учения людей, является важной составляющей образовательной среды при общении в парах сменного состава. И вот это единое пространство пропадает при электронном обучении, но постоянно развивающаяся цифровая среда порождает виртуальное онлайн-пространство [1].

В своем исследовании мы используем три методики – методика Ривина, методика добавлений и методика «оценивания равными».

Результаты исследования, обсуждение. Рассмотрим, каким образом отражаются известные нам оргформы в LMS-обучении.

Индивидуальная оргформа обучения – учащийся-информация, опосредованное общение человека с человеком через информацию, представленную на различных носителях. ЦОС дает практически безграничные возможности для получения любой информации, но в основном фактической, реже концептуальной, процедурной и метакогнитивной (по Лорин Андерсону). Только при этом нужно помнить, что «многознание» уму не научает. Мы можем многое узнать из Интернета, получить ответы на стоящие перед нами вопросы, особенно на простые, справочного характера: кто? что? где? когда? сколько? и т. д. Труднее получить ответы на вопросы сложные, устанавливающие причинно-следственную связь, но при желании и это можно сделать. Но нельзя получить из Интернета в готовом виде, например, умение разрешать противоречия, проблемы, самостоятельно думать, размышлять, делать выводы, строить прогнозы на будущее, анализировать, синтезировать и оценивать (высшие когнитивные функции, по Б. Блуму). Нельзя, используя ЦОС как хранилище информации, научиться занимать различные и нужные в определенный момент ролевые позиции, научиться кооперации с другими учениками и многому другому.

Парная оргформа – общение людей друг с другом при обучении, как правило, более опытного с менее опытным, учителя с учеником. Применение парной оргформы в ЦОС имеет много преимуществ, по сравнению с общением в оффлайн. Это общение не зависит от месторасположения собеседников, их возраста, жизненного опыта и значительно расширяет возможности человека, но одновременно и накладывает на них определенные ограничения. Для чего мы общаемся с партнером при обучении? Что служит мотивом нашей встречи и что может получиться в итоге нашей коммуникации? Очевидно, что общаемся мы не только для того, чтобы получить какую-либо фактическую информацию, это мы можем сделать, используя различные поисковые системы (индивидуальная оргформа учебной работы). Мы общаемся с партнером и по другим мотивам, чтобы понаблюдать – как он решает ту или иную задачу и повторить за ним, чтобы вместе с ним порассуждать над возникшей проблемой (расширить контекст решения задачи), чтобы создать совместный продукт, который без партнера мы получить не можем.

При общении в паре партнеры могут находиться в различных ролевых позициях – учитель (тот, кто сообщает готовую информацию), консультант (тот, кто отвечает на возникшие вопросы), модератор, тренер, помощник [8]. Сегодня появились новые роли – тьютора, коуча, ментора, фасилитатора (на наш взгляд они относятся к роли «помощника»).

Групповая оргформа обучения получила наибольшую известность в ЦОС. Учащиеся сегодня имеют возможность слушать лекции ведущих профессоров мира. Для этого достаточно зайти на такие каналы, как YouTube, TED или на любой MOOK, и известный ученый говорит только для тебя. При этом можно сделать перерыв, прослушать непонятную часть лекции еще раз. Получается, что просмотр лекции носит индивидуальный характер. Единствен-

ный минус – это отсутствие быстрой обратной связи с лектором, невозможность задать свои вопросы, тем более если это вопросы на уяснение причинно-следственных связей по трудным для учащегося фрагментам лекции.

Коллективно-динамическая оргформа – общение учащихся в малых группах. При организации такого обучения состав малой группы может меняться, что позволяет учащимся осваивать новые роли и ролевые позиции, которые невозможно получить одному или в паре. Например, позиция лидера (по-русски – начальника, того кто начинает дело и отвечает за его исполнение), координатора, оппозиционера (конфликтовщика) и др. В группе возможно освоить навыки кооперации и научиться играть ту роль, которая нужна для того, чтобы группа справилась с поставленной задачей. В оффлайне методики коллективно-динамической оргформы используются очень широко, а вот в онлайн их использование затруднено недостатком технических возможностей.

Как мы можем проследить движение участников диалога, по каким косвенным (материальным и нематериальным) признакам можно сказать, что общение в парах сменного состава присутствует? Перечислим несколько признаков в оффлайне и посмотрим, а можно ли их выделить в виртуальном онлайн-пространстве.

1. Наличие листка учета у каждого участника, в котором фиксируются его встречи, формальное прохождение материала (изучаемые карточки) и качество изучения (если это предусматривает методика).

2. Экран учета – это объединение листков учета в одном формате, который доступен всем участникам и благодаря которому они могут выбрать себе следующего партнера по общению.

3. Место хранения продукта совместной работы в паре (изучаемых текстов с заголовками абзацев, появившихся вопросов, заполненных таблиц, ментальных карт

и пр.), который по договоренности может быть открыт для просмотра.

Понятно что классические пары сменного состава в онлайн-среде организовать затруднительно, не хватает ни опыта, ни технических возможностей, но создать образовательную среду, в которой присутствуют все вышеперечисленные признаки коллективной совместной деятельности учащихся, можно, и это уже делается как осознанно (в случае, когда есть носители традиций и продолжатели теории Ривина-Дьяченко, пример с опытом Политехнического университета), так и неосознанно, но в этом же направлении (пример с опытом «оценивания равными»).

Представим варианты применения опыта организации коллективных учебных занятий с использованием методик коллективной оргформы в ЦОС.

В аспирантуре Политехнического университета читается курс «Методика преподавания специальных дисциплин». Аспирантов много, и не все могут посещать занятия и общаться с преподавателем, своими коллегами в режиме оффлайн. Выделилась значительная группа (30 человек), которые находились в командировках и были разбросаны по всему земному шару. Все они были разбиты на 6 подгрупп и проходили курс, общаясь онлайн. Во главе каждой группы стоял координатор, в функции которого входило координировать информационный поток и фиксировать совершенные транзакции. Для координации движения информации во всей группе был выбран главный координатор (не из числа координаторов групп) с которым преподавателем контактировал более часто.

Для общения мы использовали электронную почту, сайт для хранения информации и Skype для парного общения.

Работа с текстом была организована по методике поабзацного изучения текста или методике Ривина [5, с. 89]. В курсе представлены 10 статей (в основном по дидак-

тике высшей школы), из которых каждый аспирант выбирает три и отмечает в общей таблице (своеобразный аналог экрана учета). Он должен прочитать их и выполнить задания в конце статьи. Задания двух типов – на усвоение содержания (для каждого текста свои) и творческие (для всех текстов одинаковые). Пример творческих заданий: 1) составить три закрытых и три открытых сложных вопроса; 2) отметить в статье неизвестный тебе ранее и заинтересовавший тебя материал; 3) есть ли в статье спорные моменты, с которыми ты не согласен, отметить их.

Все эти задания оформляются в письменный текст и выкладываются в папку на сайте, которая доступна всем членам группы. Каждый член группы должен выбрать три текста, с которыми он не работал, и пообщаться с теми, кто уже изучал этот текст. Его задача – задать коллеге вопросы по содержанию и услышать ответы без опоры на источник, а затем побеседовать по творческим заданиям. Все аспиранты должны были общаться по каждому тексту с разными собеседниками. Мы называем такое общение парами ограниченной сменности, так как существует разрыв во времени между общением в одной паре и началом общения в другой. В итоге каждый пообщался с тремя аспирантами по своему тексту и по их текстам, всего было совершено более 600 транзакций.

При изучении курса использовалась накопительная балльно-рейтинговая система, которая учитывает время общения в паре для обоих партнеров.

Для зачета по этому заданию нужно было написать небольшое рефлексивное эссе, в котором указать свои мысли, ощущения от подобной работы и аргументировать то, насколько интересен был изучаемым текст вашему напарнику и что заинтересовало в текстах, которые детально не прорабатывались.

Рефлексивные эссе выставлялись для всеобщего прочтения в отдельную папку.

С ними мог работать любой желающий, но обязательно их читал преподаватель и аспиранты, которым преподаватель делегировал это право (как правило, это были координаторы групп).

Еще одна методика коллективной оргформы учебной работы, которая широко используется в оффлайн – методика добавлений [11, с. 108]. По курсу был составлен глоссарий, включающий в себя 30 терминов. Каждый должен был выбрать один термин и составить карточку для общения в парах сменного состава. При этом каждому достались разные термины (общая таблица для открытого доступа). Сделанные карточки выставлялись в закрытую папку, которую проверял преподаватель. После проверки преподавателем и, если нужно, устранения замечаний начиналась парная работа. Каждый должен был выйти на связь с коллегами, выбрать себе партнера, проработать с ним свою карточку, а затем проработать его карточку, т. е. поменяться ролями. Все действия отмечаются в сводной таблице различными значками, которые оговорены в руководстве по парной работе.

Если работа была зачтена, то в следующий раз аспирант мог общаться (передать) свою карточку и карточку, по которой он уже работал. Это лишало процесс сменности динамичности, но зато уменьшало время на выбор партнера, карточку которого аспирант еще не изучал. При работе в оффлайн в одном помещении эта работа продолжается 30–40 минут. В режиме пар ограниченной сменности время затрачивается в 1,5–2 раза больше. Учет ведет каждый самостоятельно и отмечает свои успехи в сводной ведомости. В нашем случае это был текстовый документ Word (таблица) доступный для всех.

Для зачета этого вида работы использовалось составление подгруппой интеллектуальных карт, объединяющих все понятия курса. Они выставлялись в отдельной папке, были доступны всем участникам и прове-

рялись преподавателем.

Рассмотрим еще одну методику организации коллективного взаимодействия учащихся в виртуальной среде, которая появилась независимо от излагаемого нами подхода к общению, что, на наш взгляд, наглядно подтверждает тот факт, что коллективная оргформа найдет свое применение при LMS-обучении. Эта методика получила название «PeerAssessment» (перекрестное оценивание, или оценивание равными) и широко применяется в массовых открытых онлайн-курсах, особенно на платформе Coursera [8; 13; 22].

Методика «оценивания равными» (PeerAssessment) получила распространение в результате появления и бурного роста числа массовых открытых онлайн-курсов (МООС). Действительно, при одновременном обучении на курсе нескольких десятков тысяч человек проверка всех представленных слушателями МООС письменных работ силами одного или даже нескольких преподавателей становится практически невозможной. Выход был найден в виде перекрестного оценивания представленных работ самими слушателями. В настоящее время не так много работ, посвященных PeerAssessment, оценке, рецензированию [11; 23; 24].

Схема оценивания (алгоритм действий ведущего курса) выглядит следующим образом (рис. 1).

1. Четкое формулирование целей обучения на курсе.
2. Разработка критериев продвижения обучающихся к заявленным целям.
3. Разработка письменных заданий, выполнение которых должно продвигать обучающихся к целям курса.
4. Разработка Руководства по проверке и оцениванию письменных заданий с указанием критериев оценивания, их связи с целями обучения, описанием свидетельств того, что в конкретной работе эти критерии выполняются.

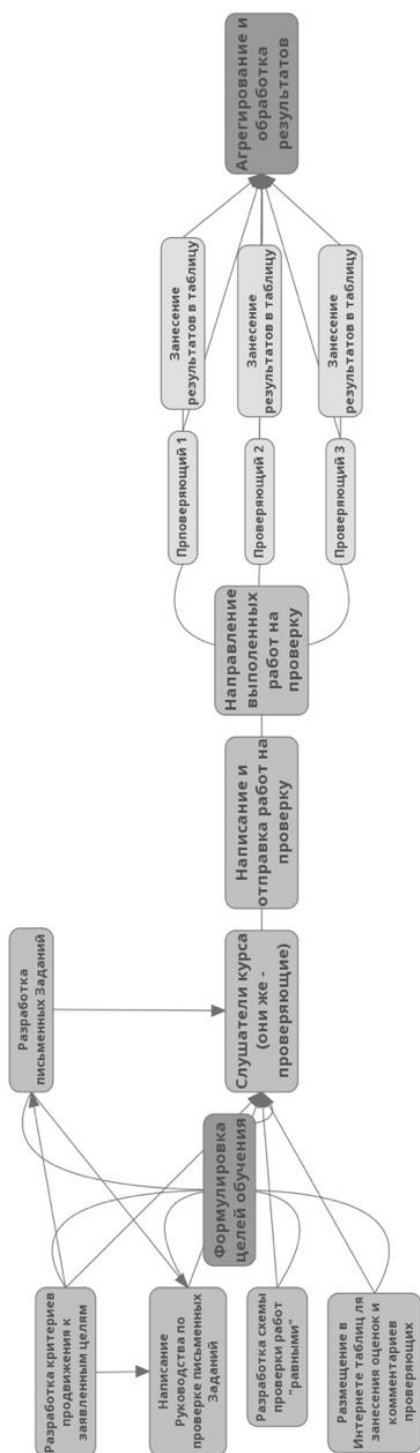


Рис. 1. Алгоритм применения метода «оценивания равными» (PeerAssessment)

5. Разработка схемы проверки письменных заданий слушателями курса, изложенная в Руководстве по проверке (сколько работ должен проверить каждый из слушателей; откуда он получает работы на проверку; куда отправляет проверенные им работы, которые может просмотреть автор работы; обязательность выполнения этой письменной работы самим проверяющим как основание допуска к проверке; обязательность, помимо оценки в баллах, обратной связи по проверенной работе в виде комментариев; возможность установить контакт с автором проверяемой работы).

6. Размещение в Интернете *таблиц* для занесения оценок в баллах и комментариев проверяющих (они же – слушатели курса) по каждой работе. *Таблица* включает ячейки не только для занесения балльной оценки, но также для размещения развернутых комментариев проверяющих. Последние могут быть двух типов: что в работе удалось особенно хорошо и за счет чего работу можно улучшить.

7. Доведение Руководства и схемы проверки до проверяющих (они же – слушатели курса).

8. Обеспечение доступа проверяющих к соответствующей *таблице* для занесения балльной оценки и комментариев по каждой работе.

9. Назначение проверяющих из числа слушателей курса (каждая работа должна быть проверена минимум тремя слушателями, автор работы не входит в это число).

10. Получение от слушателей выполненных ими письменных заданий (может осуществляться как по электронной почте, так и автоматически системой управления обучением – LMS).

11. Направление полученных заданий ранее назначенным проверяющим: каждое задание отправляется минимум трем проверяющим работу участникам курса (это делает либо вручную

администратор курса, либо автоматически (LMS).

12. Проверка работ.

13. Занесение результатов (оценка в баллах и комментарии проверяющих) проверки каждой работы в *таблицу* для каждой проверяемой работы.

14. Агрегирование выставленных проверяющими оценок в общую таблицу, вычисление среднего балла по всем проверившим конкретную работу слушателям курса, предоставление доступа к результатам проверки автору этой работы, а также (с согласия автора) другим слушателям / проверяющим.

Описанная схема была с успехом реализована одним из авторов статьи в онлайн-курсе «Вовлекай и обучай» или геймификация в образовании: как ее применять

и использовать на профессиональном уровне» [12].

Группа обучающихся состояла из 26 человек, все они были привлечены к проверке согласно описанной схеме. Курс включал четыре контрольных задания: три из них были формирующими, а одно задание (заключительный проект геймификации педагогической деятельности слушателя) было итоговым. Участие в проверке работ вознаграждалось присуждением баллов и вносило определенный вклад в достижение проходного балла, необходимого для успешного окончания курса. На рис. 2 приведен пример результата по методу «оценивания равными» всех письменных заданий на курсе. Результирующие оценки были получены путем вычисления среднего арифметического по всем выставленным оценкам.

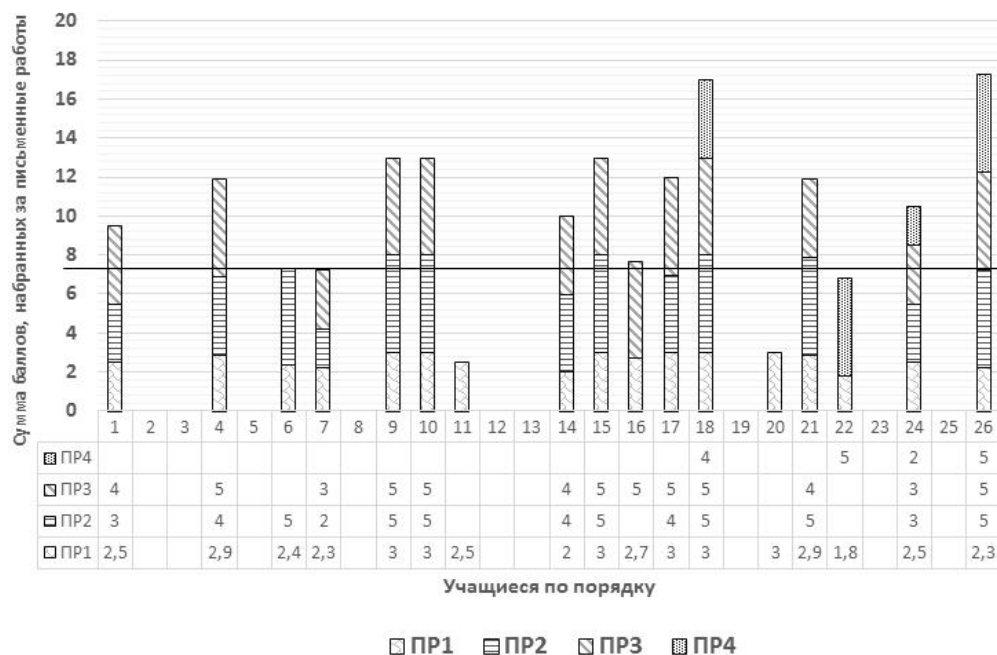


Рис. 2. Результаты по методу «оценивания равными» всех письменных работ (ПР)

Из представленной гистограммы видно, что из 26 учащихся выше среднего значения (6,68) набрали 15 человек (58 %) и тем

самым существенно облегчили проверку работ преподавателю. Не проверялись работы всего 9 человек (34 %). Очевидно,

именно с них преподаватель и начнет проверку.

Иногда преподаватели назначают из числа набравших высокие баллы себе помощников и делегируют им право проверки, но уже за дополнительные баллы.

Такая организация проверки письменных заданий имеет как достоинства, так и свои ограничения [16]. Рассмотрим достоинства.

1. Реализация предложенного алгоритма дает существенную экономию времени как для преподавателя (отпадает необходимость самостоятельной проверки каждой работы), так и для слушателей – за счет лучшего понимания критериев успеха и развития навыка их применения.

2. Работа над проверкой письменных заданий приводит к более высокой вовлеченности слушателей в учебный процесс, созданию у них мотивации к учебе.

3. Работая над вынесением оценки в баллах проверяющий должен ознакомиться и понять критерии присуждения того или иного балла, и это вынуждает его как напрямую (цели обучения были заявлены в программе курса), так и опосредованно (критерии оценивания разработаны в соответствии с ожидаемыми результатами обучения) обращаться к целям обучения. Это дает возможность постоянно самоопределяться в пространстве курса (нужен ли мне этот курс, насколько то, что я делаю, помогает продвинуться к моим образовательным целям, как я могу ускорить продвижение к ним, существует ли иная траектория продвижения к целям?).

4. Каждую выставленную проверяющим оценку (особенно недостаточно высокую) следует обосновывать, что способствует развитию у обучающихся навыков аргументации и вынесения суждений.

5. Поскольку оценка, вынесенная равными (одноклассниками), засчитывалась наравне с оценками за выполнение других учебных активностей, проверяющие начи-

нают ощущать себя ответственными субъектами собственного образования.

Перечислим несколько трудностей, на которые ведущему курса, в случае использования этого метода, нужно обратить внимание.

1. Некоторую трудность представляет назначение проверяющих. Здесь важно соблюдение определенных норм, а именно:

- примерно одинаковый уровень квалификации участников проверки (в противном случае у слушателей может возникнуть недоверие к результатам проверки). Для снятия обеспокоенности слушателей итоговую работу – во всех случаях – должен проверить преподаватель (в нашем случае это ПР4 (см. рис. 2)), а в особо сложных случаях он может проверить и некоторые из выполненных формирующих заданий (но это только в том случае, если есть запрос от того, чью работу проверяли);

- способ выбора проверяющих не должен быть трудоемким, иначе в процессе ведения курса у преподавателя может не хватить времени на распределение работ, и учебный процесс замедлится.

2. Особую трудность представляет убеждение слушателей (они же – проверяющие) в ценности применяемого метода и их обучение применению разработанных в курсе критериев оценивания. Получив образование в традиционной российской образовательной среде, слушатели зачастую с трудом постигают саму возможность самостоятельной проверки письменных заданий и настаивают на проверке их работы преподавателем. В этом случае преподавателю очень важно располагать аргументами в пользу применения этого метода как дающего не только достоверные результаты в баллах, но также способствующего развитию ценных навыков (аргументация, вынесение суждений, сравнительный анализ).

3. Обучение слушателей проверке требует времени, поэтому полезно разрабо-

тать и использовать образец выполнения письменного задания для потенциальных проверяющих, включая балльную оценку и комментарии.

4. Слушатели с определенной степенью вероятности могут применять подход «всем проверяемым – одну и ту же оценку». Преподавателю следует периодически осуществлять мониторинг выставляемых оценок на предмет реализации такого подхода и обращать внимание проверяющих на различия в уровне проверяемых ими работ.

5. Размещение *таблиц* для занесения оценок осуществляется, как правило, на площадке GoogleDocs. Получение доступа к документу предполагает наличие у проверяющего аккаунта на www.google.com. В противном случае могут возникнуть затруднения с получением доступа, а выполнение требований портала может стать трудоемким процессом. В случае описываемого курса именно трудности с получением доступа к размещенным на GoogleDocs документам стало основной причиной затрат времени в процессе «оценки равными» [18].

Заключение. Представленные примеры применения методик коллективной оргформы обучения в цифровой образовательной среде наглядно показывают:

- 1) цифровое образовательное пространство удовлетворяет характеристикам, обозначенным выше;
- 2) пары ограниченной сменности можно использовать в виртуальной среде;
- 3) даже общедоступными электронными средствами может быть организовано общение по методикам ассоциативного диалога;
- 4) если создать цифровое пространство, позволяющее виртуально собираться и общаться хотя бы членам подгруппы (5–6 человек), то это существенно повысит качество групповой и индивидуальной рефлексии, а следовательно, и обучения;
- 5) одним из критериев эффективности использования методик коллективной

оргформы в ЦОС может служить незапланированное общение участников курса между собой как по содержанию курса, так и по вопросам, лежащим в поле дидактики высшей школы (это так называемое не структурированное преподавателем общение, но по инициативе участника курса – проявлялось через рефлексивное эссе по окончании курса).

Рассмотренные возможности цифровой образовательной среды для применения в ней методик коллективного взаимообучения находят свое отражение и в современных подходах к характеристике образования в цифровую эпоху [3; 10; 20].

В ходе исследования выделены признаки общения по методикам ассоциативного диалога в цифровой образовательной среде. Описанная модель взаимодействия обучающихся по методике «оценивания равными» может быть применима к организации взаимодействия в цифровой среде по различным изучаемым дисциплинам.

Возможные риски такого подхода связаны лишь с техническими характеристиками обучающих платформ, возможности которых с каждым годом увеличиваются и позволяют улучшить онлайн-общение как студентов между собой (в парах и малых группах), так студентов и преподавателей.

Таким образом, использование в цифровой образовательной среде, виртуальном онлайн-пространстве методик коллективной организационной формы, основанных, в частности, на парах ограниченной сменности и методе оценивания равными, является уместным. Помимо прямого расширения спектра доступных преподавателю или тьютору инструментов, такой подход обладает несомненными достоинствами, позволяющими: 1) персонализировать обучение; 2) повысить мотивацию участников образовательного процесса; 3) облегчить труд педагогов (мониторинг результатов, отчетность, проверка работ).

Библиографический список

1. *Актуальные вопросы и проблемы использования онлайн курсов в условиях современной цифровой образовательной среды: материалы международной сетевой научно-практической конференции.* – Волгоград, 2018. – 79 с.
2. *Архипова В. В.* Коллективная организационная форма учебного процесса. – СПб.: Интерс, 1995. – 135 с.
3. *Боуэн Уильям. Г.* Высшее образование в цифровую эпоху. – М.: ВШЭ, 2018. – 222 с.
4. Двенадцать решений для нового образования: доклад Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики / под ред. Я. И. Кузьминова, И. Д. Фрумина. – М.: Высшая школа экономики: Центр стратегических разработок, 2018. – 105 с.
5. *Дьяченко В. К.* Новая дидактика. – М.: Нар. образование, 2001. – 493 с.
6. *Захаров К. П.* Метод сочетательного диалога А. Г. Ривина как основа коллективного взаимного обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: – СПб., 2008. – 22 с.
7. *Захаров К. П.* Педагогика высшего образования. Диалоговые интерактивные формы обучения: учебное пособие. – СПб.: Изд-во Политехнического университета, 2016. – 149 с.
8. *Золотухин С. А.* Концепция массовых онлайн открытых курсов в контексте информационного обучения: монография. – Ульяновск: Зебра, 2016. – 109 с.
9. Информационная среда вуза: материалы XXIV Международной научно-технической конференции / под ред. А. Б. Петрухина (председатель) и др. – Иваново: ИВГПУ, 2017. – 431 с.
10. *Калмыкова О. В., Черепанов А. А.* Студент в учебно-образовательной среде [Электронный ресурс]: учебно-практическое пособие для студентов высшего профессионального образования. – М.: Евраз. открытый ин-т. – URL: http://www.eoi.ru/img/science/report/2013_nir_finansist-sng.pdf (дата обращения: 11.09.2019).
11. *Кольбе А. С., Королев Д. А.* Исследование применимости пирингового метода оценки в очных курсах // Управление качеством: материалы 14-й международной научно-практической конференции. – М.: ПРОБЕЛ-2000: МАТИ, 2015. – С. 219–229.
12. *Крашенинникова Л. В.* Вовлекай и очуай или геймификация в образовании: как ее применять на профессиональном уровне [Электронный ресурс]. – URL: <https://ra-kurs.spb.ru/event/kurs/?id=74> (дата обращения: 31.09.2019).
13. *Курзаева Л. В., Гаврилова И. В.* Методика внедрения массовых открытых онлайн курсов в образовательный процесс: учебное пособие. – Магнитогорск: МГТУ, 2018.
14. *Лебединцев В. Б.* Виды учебной деятельности в парах // Школьные технологии. – 2005. – № 4. – С. 102–112.
15. *Мкртчян М. А., Запаятая О. В., Клепец Г. В.* Теория и технология коллективных учебных занятий: начальный курс: дистанционное учебное. – Красноярск: Гротеск, 2005. – 179 с.
16. О преимуществах и ограничениях метода «оценки равными» [Электронный ресурс]. – URL: https://sydney.edu.au/education_social_work/groupwork/docs/SelfPeerAssessment.pdf (дата обращения: 18.08.2019).
17. Педагогика / под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое сообщество России, 2002. – 151 с.
18. *Педагогика* / под ред. А. Н. Алексюка. – Киев: Выща школа, 1985. – 172 с.
19. Сервис для предоставления / сбора обратной связи [Электронный ресурс]. – URL: www.voicethread.com (дата обращения: 25.09.2019).
20. *Современное образование: векторы развития. Цифровизация экономики и общества: вызовы для системы образования: материалы международной конференции* / под ред. М. М. Мусарского и др. – М.: МПГУ, 2018. – 375 с.
21. *Современный университет в цифровой образовательной среде. Ориентир на опережающее развитие = Modern university in the digital educational environment. Indicators for sustainable development: материалы X Международной учебно-методической конференции* / под ред. А. Ю. Александрова, Е. Л. Николаева. – Чебоксары: Изд-во Чувашского университета, 2018. – 191 с.
22. *eLearning Stakeholders and Researches summit 2017: материалы Международной*

конференции. – М.: Издательский дом ВШЭ, 2017. – 173 с.

23. Stognieva O. Implementing peer assessment in a russian university esp classroom // Journal of language and education. – 2015. – № 4 (4). – С. 63–73.

24. Suen H. K. Peer assessment for massive open online courses (MOOCs) [Электронный ресурс] // The International Review of Research in Open and Distributed Learning. – 2014. – 15(3). – URL: <https://www.learntechlib.org/p/148201/> (дата обращения: 11.11.2019).

Поступила в редакцию 02.10.2019

Krasheninnikova Lybov Veniaminovna

Cand. Sci. (Biolog.), Master of Management, MBA (Open), Researcher, Laboratory of Personalization and Continuing Education, Institute of Continuing Education, Moscow City University, krasheninnikovalv@mgpu.ru, ORCID 0000-0001-8134-5526, Moscow

Zakharov Konstantin Pavlovich

Cand. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof., High School of Engineering Pedagogy, Psychology and Applied Linguistics, Humanitarian Institute, Peter the Great Polytechnic University, kzaharov@spbstu.ru, ORCID 0000-0001-8843-0440, St. Petersburg

APPLICATION OF METHODS OF A COLLECTIVE ORGANIZATIONAL FORM OF TRAINING IN A DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Abstract. In the paper issues relevant to collective learning in the Virtual Learning Environment (VLE) are considered. Characteristics of the VLE promoting successful collective learning were revealed. Communications between the Saint Petersburg's Peter the Great Polytechnic University students basing on the "Change couple" method after A.Rivin were used as a case study to identify specificity of such communications while working with texts and parsing definitions.

Experience got while "peer assessment" method application has been considered although, the method being successfully used in growing number of MOOCs. Content analysis has been applied to analyze texts in the student's home works. The algorithm to be used by an open online course speaker to successfully apply the peer assessment method was developed by an author and tested in the open online course named "Involve and Teach or Gamification in the Education". Advancements and limitations of collective learning in VLE have been considered and VLE characteristics which have become integral parts of the open online courses revealed.

Conclusions are made re ability of the collective learning to personalize education and improve motivation in the VLE, as well as developing mentors' groups there to facilitate monitoring, reporting and home works' checking. Prospects of collective learning, possibilities and risks it provides in VLE, are discussed.

Keywords: collective learning; virtual learning environment; collective learning methods; change couples method after A.Rivin; couples of limited shift; addition method; peer assessment.

References

1. Actual issues and problems of using online courses in a modern digital educational environment: proceedings of an international network scientific and practical conference. Volgograd, 2018, 79 p. (In Russ.)
2. Arkhipova, V. V., 1995. The collective organizational form of the educational process. St. Petersburg: Inters Publ., 135 p. (In Russ.)
3. Bowen, William G., 2018. Higher education in the digital age. Moscow: HSE Publ., 222 p. (In Russ.)
4. Kuzminova, Y. I., Frumin, I. D., 2018, eds. Twelve Solutions for New Education: Report of the Central Strategic Developers and the Higher School of Economics. Moscow: Higher School of Economics: Center for Strategic Research Publ.,

105 p. (In Russ.)

5. Dyachenko, V. K., 2001. New didactics. Moscow: Nar. Education Publ., 493 p. (In Russ.)

6. Zakharov, K. P., 2008. The method of combined support of A. G. Rivin as the basis of collective mutual learning. St. Petersburg, 22 p. (In Russ.)

7. Zakharov, K. P., 2016. Pedagogy of higher education. Interactive interactive forms of learning: a tutorial. St. Petersburg: Publishing House of the Polytechnic University Publ., 149 p. (In Russ.)

8. Zolotukhin, S. A., 2016. Monograph. Ulyanovsk: Zebra Publ., 109 p. (In Russ.)

9. Petrukhina, A. B., 2017, ed. The information environment of the university. Materials of the XXIV International scientific and technical conference. Ivanovo: IVGPU Publ., 431 p. (In Russ.)

10. Kalmykova, O. V., Cherepanov, A. A. Student in the educational environment [online]: a practical manual for students of higher professional education. Moscow: Evraz. open institute Publ. Available at: http://www.eoi.ru/img/science/report/2013_nir_finansist-sng.pdf (accessed: 11.09.2019). (In Russ.)

11. Kolbe, A. S., Korolev, D. A., 2015. A study of the applicability of the peer-to-peer assessment parameter in full-time courses. Quality Management: Materials of the 14th International Scientific and Practical Conference. Moscow: SPACE-2000 Publ.: MATI Publ., pp. 219–229. (In Russ.)

12. Krashenninnikova, L. V. To introduce and train or gamify in education: how to apply it at a professional level [online]. Available at: <https://ra-kurs.spb.ru/event/kurs/?id=74> (accessed: 31.09.2019). (In Russ.)

13. Kurzaeva, L. V., Gavrilova, I. V., 2018. Textbook. Magnitogorsk: MSTU Publ. (In Russ.)

14. Lebedintsev, V. B., 2005. Types of educational activity in pairs. School technologies, No. 4, pp. 102–112. (In Russ.)

15. Mkrtchyan, M. A., Comma, O. V., Klepets, G. V., 2005. Theory and technology of col-

lective studies: elementary course: distance learning. Krasnoyarsk: Grotesque Publ., 179 p. (In Russ.)

16. Advantages and limitations [online]. Available at: https://sydney.edu.au/education_social_work/groupwork/docs/SelfPeerAssessment.pdf (accessed: 18.08.2019). (In Russ.)

17. Pidkasty, P. I., 2002, ed. Pedagogy. Moscow: Pedagogical community of Russia Publ., 151 p. (In Russ.)

18. Alekseyuk, A. N., 1985, ed. Pedagogy. Kiev: Vyscha school Publ., 172 p. (In Russ.)

19. Service for the provision/collection of feedback [online]. Available at: www.voicethread.com (accessed: 25.09.2019). (In Russ.)

20. Musarsky, M. M. et al., 2018, eds. Modern education: obvious development. Digital Economy and Society: Challenges for the Education System: Proceedings of an International Conference. Moscow: Moscow State Pedagogical University Publ., 375 p. (In Russ.)

21. Alexandrova, A. Yu., Nikolaev, E. L., 2018, eds. A modern university in a digital educational environment. Focus on accelerated development = Modern university in a digital educational environment. Sustainable Development Indicators: Proceedings of the X International Training Conference. Cheboksary: Chuvash University Publ., 191 p. (In Russ.)

22. Stakeholders in e-Learning and the 2017 Research Summit: Proceedings of International Conferences. Moscow: HSE Publ., 2017, 173 p. (In Russ.)

23. Stognieva, O., 2015. The introduction of expert assessment in a Russian university, especially in the classroom. Language and Educational Journal, No. 4 (4), pp. 63–73. (In Eng.)

24. Suen, H. K., 2014. Peer-to-peer assessment for mass open online courses (MOOCs) [online]. International review of research in the field of open and distributed learning, 15 (3). Available at: <https://www.learntechlib.org/p/148201/> (accessed: 11.09.2019). (In Eng.)

Submitted 02.10.2019

Погожих Сергей Анатольевич

Кандидат физико-математических наук, профессор кафедры общей и теоретической физики, Новосибирский государственный педагогического университет, spog@yandex.ru, orcid 0000-0002-9821-2540, Новосибирск

ЦИФРОВИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ФИЗИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ МАГНИТНОГО ПОЛЯ

Аннотация. Введение. В статье рассматривается проблема цифровизации современного учебного физического эксперимента. Общий подход конкретизируется использованием цифровых измерительных комплексов при измерении характеристик магнитного поля различных источников. Обозначается недостаток современных курсов физики различного уровня: плохо сформированное представление у обучающихся о количественной характеристике магнитного поля – индукции.

Цель статьи – обобщение опыта работы по цифровизации учебного физического эксперимента по измерению магнитного поля.

Методология и методы исследования. На основе системно-деятельностного подхода рассматривается роль учебного эксперимента, в частности цифрового, в усвоении обучающимися основных знаний о природе.

Результаты исследования. На примере использования цифрового измерительного комплекса Casio с датчиком магнитного поля демонстрируется способ решения обозначенной проблемы. Рассматривается сам комплекс, его достоинства и недостатки, возможное место в учебном процессе и способы использования. Описаны особенности датчика магнитного поля, указаны способы его использования. Приведены примеры использования датчика в учебном физическом эксперименте. Рассмотрены классические конфигурации проводников с током, магнитное поле которых можно исследовать, – плоская катушка, длинный соленоид, постоянные магниты, и выводы, которые можно сделать при проведении исследований, подтверждающие теорию и указывающие условия применения теоретических выводов. Кроме того, рассматриваемое оборудование можно применять и для лекционных демонстраций, и в индивидуальной исследовательской деятельности обучающихся.

В заключении делается вывод о том, что комплекс Casio с датчиком магнитного поля пригоден для выполнения множества учебных задач различного уровня, для выполнения индивидуальной исследовательской деятельности и для лекционных демонстраций особенностей магнитного поля в различных системах проводников.

Ключевые слова: учебный физический эксперимент, обучение физике, цифровой измерительный комплекс, Casio, измерение индукции магнитного поля, датчик магнитного поля.

Введение. Постановка проблемы. В настоящий момент актуальной задачей является цифровизация образования. В стандартах образования различного уровня в той или иной мере присутствуют требования использования компьютерной техники и электронных средств коммуникации при организации учебного процес-

са. Эти требования формально узаконивают результаты работы, которую уже давно проводили преподаватели и производители по внедрению компьютерной техники в учебный физический эксперимент.

Считается, что использование информационно-компьютерных технологий поднимет на новый уровень учебный экс-

перимент и способствует поднятию интереса к этой области знания. Опыт автора показывает, что школьники и студенты с интересом осваивают новые измерительные устройства, выполняя эксперименты, ранее недоступные на другой экспериментальной базе.

Целью настоящей статьи является обобщения опыта работы по цифровизации учебного физического эксперимента при изучении магнитного поля.

Обзор научной литературы по проблеме. В последние 10–15 лет проблема перевода учебного физического (и не только физического) эксперимента на цифровую основу начала обсуждаться в научной литературе. Как правило, обсуждение привязано к существующей приборной базе.

Поступающие в школы и вузы учебные цифровые измерительные комплексы (ЦИК) можно разделить на два типа. Комплексы *первого типа* основаны на использовании полноценного персонального компьютера, оснащенного специализированным программным обеспечением, к которому подключаются различные датчики. ЦИК *второго типа* – автономный мини-компьютер (планшет) с подключаемыми датчиками. Менее удобный в использовании последний тип занимает существенно меньше места и позволяет проводить исследования на открытом воздухе полностью автономно, что открывает новые возможности для индивидуальной исследовательской деятельности.

К ЦИК второго типа относится используемый на кафедре общей и теоретической физики Новосибирского государственного педагогического университета комплекс фирмы Casio на основе графических калькуляторов FX-9860 G II или FX-CG20. В состав этого комплекса входят цифровая лаборатория EA-200 (более современный вариант CLAB) и набор датчиков [5]. Компактность, автономность (может работать от батарей) позволяет использовать эту систему как стационарно, так и мобильно,

в том числе и вне помещений. Многоканальность позволяет записывать данные до трех датчиков одновременно. Одно из ценных качеств ЦИК Casio – возможность измерять и записывать быстропротекающие процессы, что нельзя сделать обычными лабораторными инструментами. В результате получается несколько графиков – зависимостей величин от времени. Может использоваться как при проведении лабораторных работ, так и для исследовательских работ, как школьников [1; 2; 4], так и студентов [6; 7]. За рубежом аналогичные графические калькуляторы используются в основном для решения математических проблем, однако, встречаются и приложения к экспериментальным задачам [10].

Магниты и электромагниты широко применяются в быту, технике и научных исследованиях. Всем хорошо знакомы как сами магниты по внешнему виду, так и действие, оказываемое ими. В нынешнем веке популярность магнитов вышла на новый уровень в связи с широким применением в качестве замков, защелок и просто игрушек сравнительно нового вида магнитов – редкоземельных, на основе неодима, бора и железа.

Однако у изучающих физику (как в школе, так и в вузе, в том числе и физику как основной предмет) наблюдается диспропорция между хорошим представлением явления на качественном уровне и его количественным описанием. Речь идет о силовой характеристике магнитного взаимодействия – индукции магнитного поля B . Хотя эта векторная величина и вводится, но отсутствует эмпирическая основа ее введения. Это обусловлено как трудностью теоретического введения этой величины, в отличие от напряженности электрического поля, так и трудностью количественного ее измерения. В силу того, что невозможно продемонстрировать действие магнитного поля на «элементарный» ток (а магнитных зарядов, как известно, нет), доступно только ориентирующее действие магнитного

поля и демонстрация силовых линий с помощью железных опилок. Даже студенты-физики (а уж тем более школьники) плохо представляют себе масштаб величин. Магнитное поле индукцией в 1 Тл – очень сильное поле, получить которое в учебной лаборатории не так-то просто. В то же время в задачниках встречаются магнитные поля в десятки Тл , что в реальности может и не быть. Более полному осознанию этой величины могут послужить эксперименты по количественному исследованию магнитных полей. Однако такие учебные эксперименты в практике преподавания физики различного уровня довольно редки, хотя и описаны в ряде руководств [3; 8; 9].

Методология и методы исследования.

В соответствии с системно-деятельностным подходом в методике преподавания физики различных уровней учебный физический эксперимент рассматривается одновременно и как источник знаний, и как метод обучения, и как вид наглядности. В практику обучения физический практикум вошел с середины XIX в. как метод избежать формализма в обучении. С другой стороны, использование ЦИК позволяет приблизить учебный эксперимент к реалиям современной науке. В то же время, цифровизация поднимает интерес к самому процессу, способствуя главным задачам – усвоению физических знаний о явлениях природы и развитию представлений об экспериментальном методе как основе получения знаний о природе.

Результаты исследования. Обсуждение. Исследования распределения магнитного поля, создаваемого магнитами и электромагнитами в пространстве, не рассматриваются ни в одном руководстве к физическому практикуму. Между тем, картина силовых линий магнитов широко используется для объяснений магнитных явлений, приводится на обложках многих учебников по электродинамике, т. е. стала одним из символов физики. Однако на практике численное исследование обыч-

ными средствами практически невозможно. Для этой цели подходит датчик индукции магнитного поля в составе ЦИК Casio. Он представляет собой длинный пластиковый стержень, в торец которого вмонтирован датчик Холла, ориентированный так, что при измерении линии магнитной индукции должны быть направлены вдоль стержня (рис. 1).



Рис. 1. Калькулятор Casio с датчиком магнитного поля

Это ограничивает его применение – в узком пространстве, где, как правило, и можно получить сильное поле, его нельзя расположить. Чувствительность датчика не позволяет измерять им магнитное поле Земли, он рассчитан на надежную работу от $0,1\text{ мТл}$, что достаточно для лабораторных условий. Предел измерений – 100 мТл . Главное преимущество ЦИК с датчиком – готовое значение индукции без пересчета, т. е. прямое измерение. Запись изменения значения индукции в зависимости от времени – стандартная функция ЦИК.

Ключевым вопросом при измерениях является калибровка датчиков ЦИК. В качестве эталонного источника магнитного поля наиболее разумным можно считать плоскую тонкую многослойную катушку. Хорошо подходит школьная катушка для демонстрации магнитных явлений (см. рис. 1). Катушка диаметром 15 см имеет $N = 160$ витков эмалированного прово-

да диаметром 1 мм. При этих размерах ее можно считать последовательным соединением круговых витков. Имеет подставку и разборный столик, на котором удобно расположить датчик. Индукция магнитного поля в центре катушки вычисляется по известной формуле (R – радиус, I – ток через катушку)

$$B = N \frac{\mu_0}{2R} I.$$

При силе тока 1 а в центре катушки магнитная индукция составляет 1,34 мТл, что превышает магнитное поле Земли, его можно не учитывать. Практика показала, что в качестве источника тока лучше использовать свинцовый аккумулятор 12 в с реостатом. Различные выпрямители без стабилизации дают плохой результат, так как измерительная станция легко фиксирует пульсации магнитного поля, а сама схема испытывает действие наводок.

Еще одно неприятное обстоятельство – по непонятным причинам плавающий ноль. В результате приходится подбирать калибровочные коэффициенты таким образом, чтобы в двух положениях, развернутых относительно друг друга на 180°, датчик давал примерно одинаковые по модулю значения.

В итоге калиброванный датчик имеет погрешность измерения порядка 10%, что соответствует его паспорту. Для учебных задач этого достаточно.

Приведем примеры нескольких экспериментальных задач, выполненных студентами, которые дают не только качественные, но и количественные представления о магнитном поле.

1. Магнитное поле в плоскости кругового витка с током. Из соображений симметрии вектор магнитной индукции должен быть перпендикулярен плоскости витка, т. е. поле в плоскости витка должно быть однородным. Результат измерения датчиком показан на рис. 2.

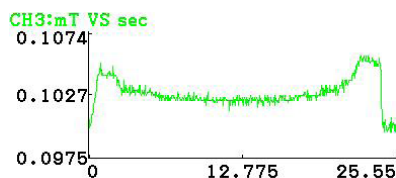


Рис. 2. График-скриншот экрана калькулятора Casio

Дана зависимость индукции (мТл) от времени (с), датчик перемещался по диаметру кольца. Видно, что отклонение от теоретических значений наступает на краях диаметра вблизи провода. В значительной части внутренней области поле постоянно. Хорошо видны шумы датчика, поле достаточно слабое.

2. Зависимости индукции на оси соленоида от времени при перемещении датчика и от расстояния от его края представлены на рис. 3. Краю соленоида соответствует 0, положительное значение – внутри на оси соленоида, отрицательное значение – снаружи. При длине соленоида 240 мм расчетное значение (6,3 мТл) для поля бесконечного соленоида достигается на расстоянии 60–70 мм от края, на ¼ длины. На краю индукция примерно в 2 раза меньше, что соответствует теоретическим предсказаниям.

3. Построение картины магнитных силовых линий постоянного магнита. Направление вектора магнитной индукции можно определить по максимальному значению показаний датчика, поворачивая его измерительный конец вокруг исследуемой точки. На рис. 4а представлены результаты определения направления и значения вектора магнитной индукции в плоскости вокруг составного постоянного неодимового магнита, а на рис. 4б – прорисовка силовых линий.

Магнит составлен из нескольких дисковых разного диаметра. Хорошо видно, что силовые линии начинаются не только на главных полюсах, но и на ступеньках, образованных при состыковке магнитов разного диаметра.

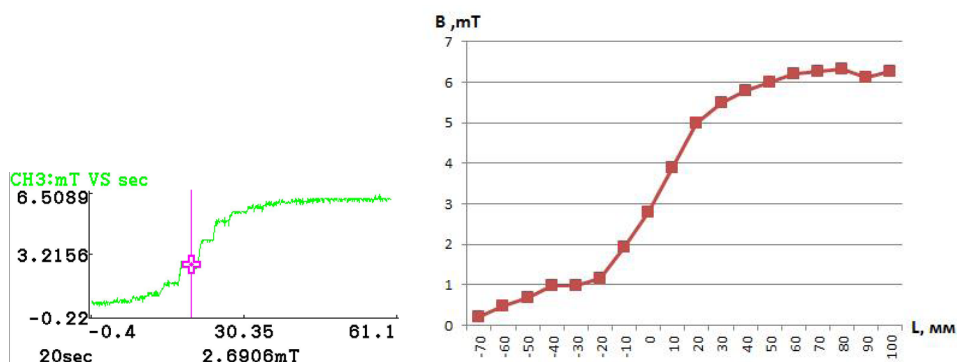
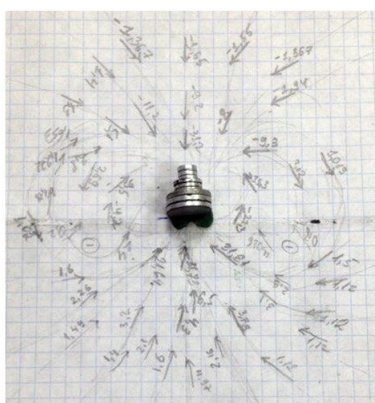
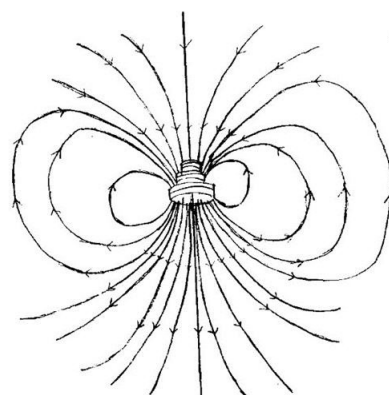


Рис. 3. Зависимость индукции магнитного поля на оси соленоида от времени (справа) и от расстояния от его края (слева)



а



б

Рис. 4. Силовые линии постоянного магнита

Заключение. Рассмотренные эксперименты могут быть выполнены в «быстром» режиме, чтобы получить качественные представления об исследуемом магнитном поле. В этом случае получается наглядный график распределения величины (справа рис. 3). В «медленном» режиме с тщательным измерением исследуемой величины получается реальное распределение магнитного поля в пространстве, но временные затраты не позволяют выполнять такие эксперименты на занятиях. Предпочтительно подробные измерения выносить на индивидуальные исследова-

тельские работы.

ЦИК Casio может быть подключен в режиме реального времени к проектору или компьютеру с проектором и использоваться для демонстраций в течение занятий. Вышеперечисленные эксперименты с небольшими изменениями можно использовать как лекционные демонстрации, что будет способствовать более качественному усвоению материала.

Таким образом, ЦИК с датчиком магнитного поля пригоден для выполнения множества учебных задач разного уровня и для демонстрации особенностей маг-

нитного поля в различных системах проводников. Что должно сделать изучение темы «Магнитное поле» более интересным

и предметным, способствуя формированию целостной картины понимания законов природы.

Библиографический список

1. Вострокнутов И. Е., Никифоров Г. Г., Никитина Н. С. Лабораторный практикум по физике на основе цифрового измерительного комплекса ЕА-200 – fx9860GII. Вып. 1. – Троицк: Тровант, 2012. – 96 с.
2. Вострокнутов И. Е., Никифоров Г. Г., Никитина Н. С. и др. Лабораторный практикум по физике на основе цифрового измерительного комплекса ЕА-200 – fx-9860GII. Вып. 2. Осциллографические исследования и акустика. – Троицк: Тровант, 2011. – 56 с.
3. Лабораторный практикум по физике / под ред. А. С. Ахматова. – М.: Высшая школа, 1980. – 360 с.
4. Вострокнутов И. Е., Никифоров Г. Г., Никитина Н. С. и др. Лабораторный практикум по физике на основе цифрового измерительного комплекса ЕА-200 – fx-9860GII. Вып. 3. Механика / под общ. ред. И. Е. Вострокнутова, Г. Г. Никифорова. – Троицк: Тровант, 2012. – 96 с.
5. Casio: Лабораторный комплекс [Электронный ресурс]. – URL: <http://edu.casio.ru/products/laboratory/> (дата обращения: 05.09.2019).
6. Овчинников Ю. Э., Кисилева А. В., Сергеева Е. А. Лабораторный эксперимент в школе и вузе – новые возможности // Педагогический профессионализм в образовании: сборник научных трудов XII Международной научно-практической конференции (Новосибирск, 18–19 февраля 2016 г.). – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2016. – Ч. 1. – С. 146–150.
7. Погожих С. А. Цифровой измерительный комплекс Casio на основе графического калькулятора // Физическое образование в вузах. – 2017. – Т. 23, № 4. – С. 165–174.
8. Практикум по общей физике / под ред. В. Ф. Ноздрева. – М.: Просвещение, 1971. – 311 с.
9. Физический практикум. Электричество и оптика / под ред. В. И. Ивероновой. – М.: Наука, 1968. – 816 с.
10. Madden Seán P., Wilson Wayne, Dong Aichun, Geiger Lynn, Mecklin Christopher J. Multiple linear regression using a graphing calculator. Applications in biochemistry and physical chemistry // J. Chem. Educ. – 2004. – Vol. 81, № 6. – С. 903–907.

Поступила в редакцию 19.09.2019

Pogozhikh Sergey Anatolevich

Cand. Sci. (Physico-mathem.), Prof., Novosibirsk State Pedagogical University Department of General and Theoretical Physics, spog@yandex.ru, ORCID 0000-0002-9821-2540, Novosibirsk

DIGITALIZATION OF EDUCATIONAL PHYSICAL EXPERIMENT ON THE EXAMPLE OF MAGNETIC FIELD STUDY

Abstract. Problem and Aim. The article deals with the problem of digitization of modern educational physical experiment. The general approach is concretized by the use of digital measuring systems for measuring the characteristics of the magnetic field of different sources. The lack of modern physics courses of various levels is indicated-a poorly formed idea of the quantitative characteristic of the magnetic field – induction.

The aim of the article is to generalize the experience of digitization of educational physical experiment on magnetic field measurement.

Methodology. On the example of using a digital measuring complex Casio with a magnetic field sensor demonstrates a way to solve this problem. The complex itself, its advantages and disadvantages, possible place in the educational process and ways of use are considered. The features

of the magnetic field sensor are described, the ways of its use are indicated. Examples of using the sensor in a training physical experiment are given. Classical configurations of conductors with current, the magnetic field of which can be investigated – a flat coil, a long solenoid, permanent magnets. The conclusions following from the results of measurements confirming the theory and indicating the conditions of application of theoretical conclusions are considered. In addition, the equipment can be used for lecture demonstrations and individual research activities of students.

In conclusion, it is concluded that the Casio complex with a magnetic field sensor is suitable for performing a variety of educational tasks at different levels, for performing individual research activities and for lecture demonstrations of the magnetic field in various conductor systems.

Keywords: educational physical experiment, physical education, digital measuring complex, Casio, measurement of magnetic field induction, the magnetic field sensor.

References

1. Vostroknutov, I. E., Nikiphorov, G. G., Nikitina, N. S., 2012. Laboratory workshop on physics based digital measuring complex EA-200 – fx9860GII. Iss. 1. Troitsk: Trovant Publ., 96 p. (In Russ.)
2. Vostroknutov, I. E., Nikiphorov, G. G., Nikitina, N. S. at all., 2011. Laboratory workshop on physics based digital measuring complex EA-200 – fx-9860GII. Iss. 2. Oscillo-graphic studies and acoustics. Troitsk: Trovant Publ., 56 p. (In Russ.)
3. Akhmatov, A. S., 1980, ed. Laboratory workshop in physics. Moscow: Higher school Publ., 360 p. (In Russ.)
4. Vostroknutov, I. E., Nikiphorov, G. G., Nikitina, N. S. at all., 2012. Laboratory workshop on physics based digital measuring complex EA-200 – fx-9860GII. Iss. 3. Mechanics. Troitsk: Trovant Publ., 96 p. (In Russ.)
5. Casio: Laboratory complex [online]. Available at: <http://edu.casio.ru/products/laboratory/> (accessed: 05.08.2019). (In Russ.)
6. Ovchinnikov, Yu. E., Kisileva, A. V., Sergeeva, E. A., 2016. Laboratory experiment at school and the University – new opportunities. Pedagogical professionalism in education. Collection of scientific papers of the XII International scientific-practical conference (Novosibirsk, 18–19 February 2016). Novosibirsk: NSPU Publ., Part 1, pp. 146–150. (In Russ.)
7. Pogozhikh, S. A., 2017. Casio digital measuring complex based on graphic calculator. Physics in higher education, Vol. 23, No. 4, pp. 165–174. (In Russ.)
8. Nozdrev, V. F., 1971, ed. Workshop on General physics. Moscow: Prosveschenie Publ., 311 p. (In Russ.)
9. Iveronova, V. I., 1971, ed. Physical workshop. Electricity and optics. Moscow: Nauka Publ., 816 p. (In Russ.)
10. Madden, Seán P., Wilson, Wayne, Dong, Aichun, Geiger, Lynn, Mecklin, Christopher J., 2004. Multiple linear regression using a graphing calculator. Applications in biochemistry and physical chemistry. J. Chem. Educ., Vol. 81, No. 6, pp. 903–907. (In Eng.)

Submitted 19.09.2019

Ваганова Елена Геннадьевна

Старший преподаватель кафедры иностранных языков факультета гуманитарного образования, Новосибирский государственный технический университет, vaganova@corp.nstu.ru, ORCID 0000-0002-3758-0008, Новосибирск

РАЗВИТИЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ

Аннотация. Введение. В статье рассматривается проблема развития научно-исследовательской компетентности специалиста в условиях модернизации системы образования. Научно-исследовательская компетентность может быть представлена как структурное образование, включающее элементы разных уровней. Цель нашей статьи – представить основные аспекты развития научно-исследовательской компетентности студента. Процесс развития научно-исследовательской компетентности включает несколько этапов. Согласно названию, в статье представлена технология мониторинга научно-исследовательской компетентности.

Методология и методы исследования. Методологическую основу настоящего исследования составляют педагогические теории развития компетентности и компетентностный подход в обучении. Основными методами являются анализ, педагогический эксперимент, анкетирование. Текст дает ценную информацию о структуре научно-исследовательской компетенции. Обозначенная компетенция включает восемь основных навыков на базовом уровне. Результаты исследования получены путем применения методов анкетирования, анализа и педагогического эксперимента. В статье представлена статистическая информация о развитии научно-исследовательской компетентности. Существует 5 уровней исследовательской компетентности: низкий, базовый, средний, высокий и продвинутый уровень. Исследование было проведено со студентами второго курса в конце процесса обучения.

Заключение. Результатом исследования было определение уровня формирования определенных навыков. Представленные навыки связаны с умениями определить актуальность темы и сформулировать цель, задачи и результаты исследования. Эффективность мониторинга научно-исследовательской компетентности исследования зависит от технологии мониторинга, описания критериев формирования навыков, которые включены в структуру научно-исследовательской деятельности как ее часть компетентности.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, мониторинг, специалист, формирование, научно-исследовательская компетенция, образовательный процесс.

Введение. Постановка проблемы. Важнейшая цель современного профессионального образования – не только дать будущему специалисту определенный комплекс знаний и умений, но и создать у обучающегося установку на самообучение и самоорганизацию, на непрерывное расширение и углубление знаний и умений, что является ключевым для продолжения учебы в течение всей жизни.

Если студент, опираясь на собственный опыт, формирует свою образовательную траекторию, «добывает» знания в учеб-

ном процессе, обучаясь с применением современных технологий, а не получает их в готовом виде, то он будет стремиться аналогично действовать в своей будущей профессиональной деятельности.

Воспитание компетентных и творческих специалистов возможно через привлечение студентов к научно-исследовательской работе. Специалист, у которого сформирована научно-исследовательская компетенция, умеет активно и продуктивно анализировать фактическую информацию, создавать и выбирать новые более эф-

фективные алгоритмы, ресурсы, технологии, а не только пользоваться готовыми, порой устаревшими, алгоритмами и фактами.

Анализ приведенных характеристик исследовательской компетентности показывает, что имеется несколько подходов к исследованию понятия «исследовательская компетентность», отличающихся в зависимости оттого, что положено в основу определения.

Цель статьи – исследовать проблему развития научно-исследовательской компетентности специалиста в условиях модернизации системы образования. Одними из важнейших аспектов изучения исследовательской компетентности лингвиста являются ее структура и содержание. Рассматриваемая компетентность может быть представлена как системно-структурное образование, состоящее из определенного количества уровней: низкого, базового, среднего, высокого, продвинутого. Представляется актуальным отметить, что научно-исследовательская компетентность включает восемь основных навыков на базовом уровне, например, умение выявлять и анализировать основные подходы к исследованию проблемы, умение формулировать проблему исследования, цель и тезис исследования.

Поскольку мониторинг иногда рассматривают как самостоятельную функцию управления образовательным процессом, мы выявили, что эффективность мониторинга зависит от технологии мониторинга, описания критериев сформированности навыков, входящих в состав научно-исследовательской компетенции.

Проанализировав результаты эксперимента, мы подтвердили наши предположения о том, что мониторинг предупреждает о наличии определенных недостатков и предупреждает о способах их устранения.

Обзор научной литературы по проблеме. Сторонники первого подхода исходят из понятия компетентность и рассматривают научно-исследовательскую

компетентность как одну из ключевых компетентностей. Представители второго подхода кладут в основу определения понятие деятельность и рассматривают исследовательскую компетентность как готовность личности к осуществлению исследовательской деятельности. Третья группа исследователей в качестве базового понятия берут «исследование» и, соответственно, определяют исследовательскую компетентность как готовность личности к подготовке и проведению исследования (педагогического, психологического и т. п.).

В рамках системного подхода научно-исследовательская компетентность есть «составляющая профессиональной компетентности» (В. А. Адольф, Л. А. Голубь, А. А. Деркач, В. С. Лазарев, Т. А. Смолина и др.), «неотъемлемый компонент общей и профессиональной образованности» (Б. С. Гершунский, В. В. Лаптев и др.). В аспекте знаниевого подхода это совокупность знаний и умений, необходимых для осуществления исследовательской деятельности (В. Н. Введенский, Т. А. Воронова, М. А. Данилов, А. Н. Журавлёв, Э. Ф. Зеер, Т. А. Смолина, П. И. Ставский, Н. Ф. Талызина, М. Н. Скаткин, М. А. Чошанов, О. Н. Шахматова, А. И. Щербаков и др.). С позиции процессуального подхода (А. В. Хуторской) она понимается как обладание соответствующей исследовательской компетенцией. С позиции функционально-деятельностного подхода (Б. Г. Ананьев, А. Г. Аллахвердян, А. А. Бодалев, А. А. Вершина, А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина, В. В. Лаптев, А. Н. Лук, А. К. Маркова, А. А. Мелик-Пашаев, И. Я. Никанорова, Е. В. Попова, Н. А. Рыбаков, А. П. Тряпицына, В. Д. Шадриков и др.).

Понятие «исследовательская компетентность» включает совокупность личностных качеств, необходимых для эффективной исследовательской деятельности, и отождествляется с «функциональной компетентностью». Под компетенцией понимается некоторое отчужденное, за-

данное требование к образовательной подготовке студента, под компетентностью – уже состоявшееся его личностное качество (характеристику). Научно-исследовательская компетентность – это характеристика личности, означающая владение умениями и способами исследовательской деятельности на уровне технологии. Цель развития этой компетентности – поиск знаний для решения образовательных проблем, построения образовательного процесса в соответствии с ценностями-целями современного образования, задачами образовательного учреждения, результатами образовательного процесса.

Методология и методы исследования. А. И. Пискунова в содержание профессиональной подготовки включает инвариантную (ядро) и вариативную части, образующие некоторую совокупность, обладающую элементами целостности. Инвариантную (обязательную) часть составляют: фундаментальные знания в области философских, психолого-педагогических и методических наук; технологические знания в области организации различных форм и видов учебной и внеаудиторной деятельности; профессионально-педагогические умения. Вариативная часть предусматривает учет особенностей профиля научной подготовки студента, его личных интересов и склонностей [8].

Компоненты научно-исследовательской компетентности [4]:

- *когнитивный компонент* рассматривается как совокупность знаний и понятий, которые необходимы педагогу, чтобы ставить и решать исследовательские задачи в своей профессиональной деятельности;

- *мотивационный компонент* – это смысл, который исследовательская деятельность имеет не вообще, а для конкретного человека;

- *ориентировочный компонент* – это совокупность умений, обеспечивающих выявление потребности в каких-то знаниях и построение образа того, как оно может

быть получено в существующих условиях;

- *операционный или технологический, или компонент исследовательской компетентности* – это совокупность умений субъекта выполнять исследовательские действия, необходимые для решения исследовательских задач в педагогической деятельности.

Принципы развития научно-исследовательской компетентности:

- системности и непрерывности образовательного процесса (Э. Н. Гусинский, М. В. Кларин, Г. П. Щедровицкий и др.);

- ориентированности на индивидуальный потенциал каждого студента (В. К. Дьяченко, Д. А. Данилов, Е. С. Никитина и др.);

- технологичности (Н. В. Кузьмина, М. В. Кларин, Л. М. Митина и др.);

- прогнозируемости результата обучения (Н. А. Аминов, Б. С. Гершунский, В. А. Семиченко и др.).

Результаты исследования, обсуждение.

Поскольку педагогический мониторинг – очень объемное понятие, интерпретирующееся исследователями по-разному в зависимости от того, какой объект подвергается мониторингу: учебная деятельность, учебный процесс, процесс передачи информации от преподавателя к студентам, учебно-методическая деятельность преподавателей и т. д. [8], представляется актуальным рассмотреть проблему мониторинга научно-исследовательской компетенции студентов-лингвистов 2-го курса, обучающихся по направлению «Лингвистика».

Эффективность мониторинга зависит от технологии мониторинга, описания критериев сформированности навыков, входящих в состав научно-исследовательской компетентности.

Развитие научно-исследовательской компетентности (в аспекте формирования навыков) представляет собой систему диагностических процедур, проводимых в определенный период обучения с целью дальнейшей корректировки приобретаемых навыков и представления рекоменда-

ций по более эффективному их развитию. Наполняя конкретным содержанием конструктор «систем диагностических процедур», мы разработали пошаговый алгоритм слежения за формированием профессиональной компетентности студента-лингвиста, в структуру которой входит научно-исследовательская компетентность. Наша процедура позволяет:

- выбрать аспект для мониторинга развития научно-исследовательских умений;
- определить, какие компоненты присутствуют в структуре рассматриваемой научно-исследовательской компетентности;
- делать выводы о внесении изменений в ряд организационных документов: программу курса, план урока, график контроля и др.;
- делать выводы о динамике развития профессиональной готовности и достижениях студента-лингвиста в процессе обучения.

Полагаем, что этот алгоритм действий придает процедуре мониторинга универсальный характер, поскольку, представленная в общем виде, она может быть использована на любом из этапов развития профессиональной компетентности студента-лингвиста.

Технология мониторинга научно-исследовательской компетентности.

1. Обозначить область мониторинга.

Формирование первичных научно-исследовательских навыков.

2. Определить примерный уровень развития профессиональных навыков / компетентности.

Базовый уровень развития научно-исследовательских навыков.

3. Обозначить умения, которые должны быть сформированы на этом уровне развития:

1) *умение формулировать:*

- *актуальность темы;*
- *цель;*
- *задачи;*

2) *умение представлять различные точки зрения на проблему;*

3) *умение обобщать полученные результаты;*

4) *умение делать выводы, исходя из результатов исследования.*

4. Подготовить материал, направленный на выявление формируемых умений / компетенций.

В качестве материала для анализа используются доклады и презентации студентов-лингвистов 2-го курса (Перевод, ТМП, РЖЯ), а также работы студентов, направленные на развитие научно-исследовательских навыков.

5. Проанализировать полученные результаты.

Критерии оценки результатов представлены в табл. 1 и 2.

В соответствии с процедурой мониторинга нами были выделены умения студентов-лингвистов, которые будут подвергаться мониторингу.

Умения, которые входят в состав научно-исследовательской компетентности на базовом уровне:

1) *умение рассматривать научную проблему с различных точек зрения;*

2) *умение выявлять и анализировать основные подходы к исследованию проблем;*

3) *умение пользоваться основными методами анализа;*

4) *умение выстраивать терминологический аппарат исследования;*

5) *умение анализировать, синтезировать, обобщать полученную информацию;*

6) *умение формулировать проблему исследования, цель и тезис;*

7) *умение выстраивать структуру научного текста;*

8) *умение оформлять научную работу.*

Для подготовки квалифицированного специалиста на начальном этапе профессиональной подготовки представляется актуальным развивать научно-исследовательскую компетентность в процессе учебной деятельности. На примере подготовки студентами докладов, курсовых, рефера-

тов, обзоров теоретического материала, научных статей и других видов научной работы нами было проведено исследование

по мониторингу научно-исследовательских умений лингвистов 2-го года обучения (табл. 1).

Таблица 1

Результаты эксперимента по мониторингу научно-исследовательской компетентности студента-лингвиста

№ умения	Контрольная группа +	Контрольная группа –	Экспериментальная группа +	Экспериментальная группа –
1	11	16	29	11
2	24	13	25	15
3	10	27	33	7
4	7	30	30	10
5	10	27	27	13
6	11	16	29	11
7	20	17	35	5
8	16	11	36	4

Сравнение результатов экспериментальной группы и контрольной группы, полученных после итогового среза:

– показатели обучающихся в экспериментальной группе, полученные при оценивании сформированности научно-исследовательских умений, превышают показатели контрольной группы;

– для студентов обеих групп составляет трудность постановка проблемы исследования, анализ и синтез теоретического материала и представление результатов исследования.

Для студентов контрольной группы представляется особенно сложным рассмотреть научную проблему с различных точек зрения, проанализировать основные подходы к исследованию поставленных вопросов, описать терминологический аппарат работы и выстроить структуру научного текста.

В экспериментальной группе от 27 до 36 человек из 40 справились с поставленной задачей. Особую сложность для этой категории студентов представляет анализ и синтез информации, а также научное обобщение результатов исследования и представление выводов.

Необходимость формирования и развития научно-исследовательской компетентности подтверждают результаты анкетирования, проведенного с целью выяснения потребностей студентов относительно развития представленных умений, входящих в состав научно-исследовательской компетентности (табл. 2).

1. *Низкий* уровень сформированности данного умения (студент не справляется с поставленной задачей).

2. *Базовый* уровень сформированности данного умения (студент справляется с поставленной задачей, есть ошибки, влияющие на качество работы).

3. *Средний* уровень сформированности данного умения (студент справляется с поставленной задачей, есть ошибки, не влияющие на качество работы).

4. *Высокий* уровень сформированности данного умения (студент справляется с поставленной задачей, есть недочеты, не влияющие на качество работы).

5. *Продвинутый* – сформировано в высокой степени (студент справляется с поставленной задачей на высоком уровне). Материал для исследования был получен путем веб-анкетирования, анкетирования, а также

путем сбора информации из различных работ студентов, направленных на формирование научно-исследовательской компетентности методом сплошной выборки.

Таблица 2

**Результаты анкетирования студентов 2-го курса
«Мониторинг развития научно-исследовательской компетентности»**

№ п/п	Научно-исследовательское умение	Уровень развития научно-исследовательских умений студентов-лингвистов				
		Низкий	Базовый	Средний	Высокий	Продвинутый
1	Обосновать актуальность темы	4,76	9,52	28,57	38,1	19,05
2	Формулировать цель научного доклада	4,76	14,29	19,05	47,62	14,29
3	Формулировать задачи научного доклада	4,76	19,05	28,57	19,05	28,57
4	Формулировать научную проблему	14,29	19,05	33,33	23,81	9,52
5	Представлять информацию в виде схем, таблиц, диаграмм, графиков	4,76	23,81	23,81	28,57	19,05
6	Обобщать результаты исследования	0	23,81	33,33	14,29	28,57
7	Формулировать выводы в соответствии с задачами	0	9,52	33,33	33,33	23,81
8	Оформлять научную работу в соответствии с требованиями	19,05	4,76	33,33	23,81	19,05

Анализ результатов анкетирования был сосредоточен преимущественно на выявлении показателей сформированности научно-исследовательской компетентности и оценке степени необходимости развития этого умения в процентах.

Таким образом, в соответствии с целью анкетирования студентов-лингвистов нами были выявлены требующие особого внимания научно-исследовательские умения и представлена система уровней сформированности этих умений: от низкого уровня к продвинутому.

Выявленные нами умения, входящие в состав научно-исследовательской компетентности на базовом уровне, представлены во второй колонке табл. 2. Большинство

опрошенных студентов (72 %) считают, что потребность в развитии умения «обосновать актуальность темы» обусловлена требованиями к зачету по учебной дисциплине. И только 23 % студентов считает, что необходимость в формировании и развитии этого умения обусловлена будущими профессиональными потребностями. Умение «формулировать цель научного доклада» 10 % не считают важным, 71 % связывают необходимость развития этого умения с зачетом и только 21 % считает этого умение важным не только для учебного процесса, но для достижения профессиональных целей. Особый исследовательский интерес был направлен на умение «представлять информацию в виде

схем, таблиц, диаграмм и графиков», поскольку 70 % опрошенных считают это умение важным не только для успешного обучения в вузе, но и для достижения профессиональных целей. Ряд студентов (29 %) считают, что это умение будет способствовать получению зачета по учебной дисциплине, а 1 % не видит необходимости в формировании этого умения. В целом следует отметить, что формирование научно-исследовательской компетенции от 10 до 23 % студентов считают особенно важным в процессе обучения, а также

необходимым для достижения профессиональных целей. Большой процент студентов (от 57 до 82 %) считает, что необходимость формирования и развития указанной компетенции обусловлена требованиями к зачету по дисциплинам, а также для подготовки докладов, курсовых и выпускных квалификационных работ.

Исследование проводилось со студентами второго курса в конце процесса обучения с целью выявить особенности развития их научно-исследовательской компетентности (табл. 3).

Таблица 3

Уровень сформированности базовых научно-исследовательских умений студентов-лингвистов 2-го курса

№	Вопрос	1	2	3	4	5
1.1	Умение обосновать актуальность темы ЭГ	5	10	25	40	20
1.2	Умение обосновать актуальность темы КГ	10	5	35	35	15
2.1	Умение формулировать цель научного доклада ЭГ	5	15	20	45	15
2.2	Умение формулировать цель научного доклада КГ	10	20	25	35	10
3.1	Умение формулировать задачи научного доклада ЭГ	5	20	25	20	30
3.2	Умение формулировать задачи научного доклада КГ	15	25	30	20	10
4.1	Умение формулировать научную проблему ЭГ	15	15	35	25	10
4.2	Умение формулировать научную проблему КГ	10	25	45	10	10
5.1	Умение представлять информацию в виде схем, таблиц, диаграмм ЭГ	5	25	20	30	20
5.2	Умение представлять информацию в виде схем, таблиц, диаграмм КГ	10	25	25	20	20
6.1	Умение обобщать результаты исследования ЭГ	0	25	30	15	30
6.2	Умение обобщать результаты исследования КГ	15	15	45	5	20
7.1	Умение формулировать выводы в соответствии с задачами ЭГ	0	5	35	35	25
7.2	Умение формулировать выводы в соответствии с задачами КГ	5	15	45	15	10
8.1	Умение оформить работу в соответствии с требованиями ЭГ	20	0	35	25	20
8.2	Умение оформить работу в соответствии с требованиями КГ	30	15	15	20	20

Какие виды научно-исследовательских работ представляются вам наиболее сложными?

Представляется важным выявить степень сложности различных видов заданий, направленных на формирование научно-исследовательских умений студентов-

лингвистов (рис. 1–2).

Представляется актуальным провести сравнительно-сопоставительный анализ сформированности научно-исследовательской компетентности студентов-лингвистов КГ и ЭГ (табл. 4).

Степень сложности научно-исследовательских заданий для студентов ЭГ

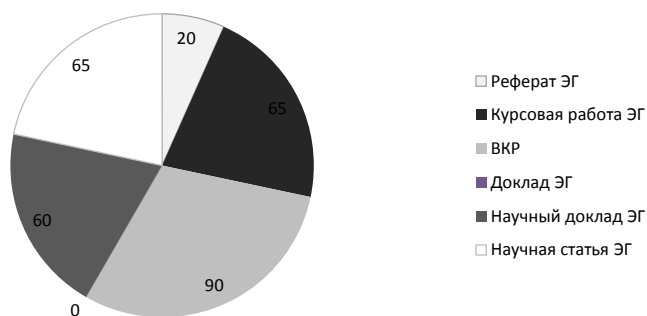


Рис. 1. Оценка степени сложности научно-исследовательских заданий для студентов экспериментальной группы

Степень сложности научно-исследовательских заданий для студентов КГ

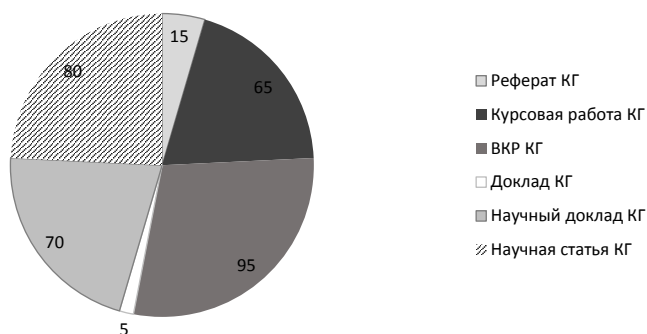


Рис. 2. Оценка степени сложности научно-исследовательских заданий для студентов контрольной группы

Таблица 4

Какой из принципов формирования научно-исследовательской компетентности вы считаете наиболее важным?

Принцип формирования НИК	Системности и непрерывности	Ориентированности на индивидуальный потенциал	Технологичности	Прогнозируемости результата обучения
ЭГ	40	45	5	10
КГ	32	40	13	15

Как Вы оцениваете уровень ваших на- работы с первоисточниками?
учно-исследовательских умений в области

№	Вид умения	Уровень развития исследовательских умений				
		низкий	базовый	средний	высокий	продвинутый
1.1	Работа с первоисточниками ЭГ	5	25	55	10	5
1.2	Работа с первоисточниками КГ	10	35	45	7	3
2.1	Библиографические умения ЭГ	0	20	55	20	5
2.1	Библиографические умения КГ	3	19	55	20	3
3.1	Знание типов каталогов и умение работать с ними ЭГ	25	25	40	10	0
3.2	Знание типов каталогов и умение работать с ними КГ	27	33	31	9	0
4.1	Навыки работы со справочной литературой ЭГ	15	20	25	40	0
4.2	Навыки работы со справочной литературой КГ	25	29	18	28	0
5.1	Навыки работы с профессиональной периодической литературой ЭГ	15	35	40	10	0
5.2	Навыки работы с профессиональной периодической литературой КГ	22	28	47	3	0
6.1	Умение вести конспекты по прочитанному ЭГ	0	5	15	50	30
6.2	Умение вести конспекты по прочитанному КГ	8	27	17	28	20
7.1.	Умение систематизировать материал ЭГ	0	20	15	40	25
7.2	Умение систематизировать материал КГ	12	15	39	16	18

Заключение. В результате исследования проблемы развития научно-исследовательской компетентности студента-лингвиста в условиях модернизации системы образования мы пришли к выводу, что научно-исследовательская компетентность будущего бакалавра лингвистики может быть представлена как структура, состоящая из определенного количества уровней: низкого, базового, среднего, высокого, продвинутого. В результате проведенного исследования нами были проанализированы основные аспекты мониторинга развития научно-исследовательской компетентности студента. Представляется актуальным отметить, что научно-исследовательская

компетентность имеет сложную структуру, например, включает восемь основных навыков на базовом уровне, например, умение выявлять и анализировать основные подходы к исследованию проблемы, умение формулировать проблему исследования, цель и тезис исследования.

Поскольку мониторинг иногда рассматривают как самостоятельную функцию управления образовательным процессом, мы выявили, что эффективность мониторинга развития научно-исследовательской компетентности зависит от технологии мониторинга, описания критериев сформированности навыков, входящих в состав научно-исследовательской компетентности.

Как вы оцениваете уровень ваших научно-исследовательских умений в области наблюдений явлений и фактов?

№	Вид умения	Уровень развития исследовательских умений				
		низкий	базовый	средний	высокий	продвинутый
1.1	Наблюдение явлений и фактов ЭГ	10	20	40	20	10
1.2	Наблюдение явлений и фактов КГ	10	30	25	25	10
2.1	Умение выбирать и формулировать объект и предмет исследования ЭГ	10	30	35	25	0
2.2	Умение выбирать и формулировать объект и предмет исследования КГ	15	20	40	20	5
3.1	Умение формулировать цель исследования ЭГ	5	25	35	25	10
3.2	Умение формулировать цель исследования КГ	10	35	15	20	10
4.1	Умение формулировать задачи исследования ЭГ	5	25	25	35	10
4.2	Умение формулировать задачи исследования КГ	10	35	30	20	10
5.1	Умение проводить опытно-экспериментальную работу ЭГ	20	30	35	15	0
5.2	Умение проводить опытно-экспериментальную работу КГ	30	25	25	15	5
6.1	Умение точно и полно охарактеризовать наблюдаемые явления ЭГ	5	20	45	25	5
6.2	Умение точно и полно охарактеризовать наблюдаемые явления КГ	5	25	20	35	20
7.1	Умение анализировать материал и систематизировать данные; умение точно и полно охарактеризовать наблюдаемые явления ЭГ	10	10	45	30	5
7.2	Умение анализировать материал и систематизировать данные; умение точно и полно охарактеризовать наблюдаемые явления КГ	10	20	20	15	5
8.1	Умение представлять результаты исследования ЭГ	0	25	25	40	10
8.2	Умение представлять результаты исследования КГ	15	30	25	20	5

Проанализировав результаты эксперимента, мы подтвердили наши предположения о том, что развитие научно-исследовательских умений предупреждает о наличии определенных недостатков на каждом из уровней развития. Наполняя конкретным

содержанием конструкт «система диагностических процедур», мы представили пошаговый алгоритм слежения за развитием научно-исследовательской компетентности студентов-лингвистов.

Представленные результаты иссле-

дования получены путем применения методов анкетирования, анализа и педагогического эксперимента. В соответствии с целью анкетирования студентов-лингвистов нами были выявлены

требующие особого внимания научно-исследовательские умения и представлена система уровней сформированности данных умений: от низкого уровня к продвинутому.

Библиографический список

1. Бабурина В. В. Формирование и развитие познавательной активности в процессе дидактического мониторинга. – Пенза, 2004. – 165 с.
2. Гендин А. М. Социологический мониторинг состояния и развития школы нового типа. – Красноярск: ИПКРО, 1999. – 111 с.
3. Дударева Э. А. Психолого-педагогический мониторинг развития рефлексии в процессе обучения: монография. – Тюмень: Тюменский ГУ, 2016. – 164 с.
4. Крицкий М. А. Создание общей схемы индикаторов системы мониторинга в школе // IV межвузовская конференция студентов и молодых ученых Волгоградской области: тез. докл. науч. конф. (ВГПУ) (Волгоград, 8–11 декабря 1998 г.). – Волгоград: Перемена, 1998. – С. 44–47.
5. Крицкий М. А. Функции педагогического мониторинга в инновационной школе // Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона. – Ростов н/Д.: Изд-во Рост. гос. пед. унта, 1999. – С. 45–50.
6. Мангилева Н. Н. Модель педагогического мониторинга инновационной деятельности // Управление качеством образования: аспект ка-

чества деятельности руководителя и педагога: материалы III Всероссийской научно-практической конференции (4 апреля 2002 г.). – Екатеринбург, 2002. – С. 2–8.

7. Низаметдинов И. Б. Мониторинговое управление как условие оптимизации педагогического общения // Развитие у будущих учителей воспитательно-культурного потенциала и личностно-творческого потенциала: материалы республиканской научно-практической конференции. – Казань: Школа, 2001. – С. 41–43.

8. Пискунова Е. В. Социокультурная обусловленность изменения функций профессионально-педагогической деятельности учителя [Электронный ресурс] // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2005. – № 12. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnaya-obuslovlennost-izmeneniya-funktsiy-professionalno-pedagogicheskoy-deyatelnosti-uchitelya> (дата обращения: 19.09.2019).

9. Richards C. E. A Typology of Educational Monitoring Systems // Educational Evaluation and Policy Analysis. – 1988. – Vol. 10, № 2. – P. 106–116.

Поступила в редакцию 10.10.2019

Vaganova Elena Gennadyevna

Senior lecturer of Foreign Languages Department, Faculty of Humanities, Novosibirsk State Technical University, vaganova@corp.nstu.ru, ORCID 0000-0002-3758-0008, Novosibirsk

MONITORING OF RESEARCH COMPETENCE FORMATION OF STUDENTS MAJORING IN LINGUISTICS

Abstract. Introduction. The article deals with the problems of research competence monitoring in the context of educational system modernization. The purpose of our article is to present the main aspects of monitoring of the student's research competence. The process of developing research competence involves several stages. According to the title, the article represents the technology for monitoring of research competence.

Methodology and research methods. The methodological basis of this study is the pedagogical theory of development of competence and the competency-based approach to learning. The main

methods are analysis, pedagogical experiment, questioning. The professional competence of a specialist can be represented as a multilevel structure. Monitoring is sometimes considered as an independent function of managing the educational process in pedagogical science. Monitoring anticipates existing of certain shortcomings and ways of elimination them. As the title implies the article describes the technology of research competence's monitoring. This competence includes eight main skills on base level.

Results of research are received by using methods of questioning, analysis and pedagogical experiment. The article gives valuable information on the structure of research competence. Statistical data about the research competence's development and results of the experiment are exposed in the article. There are 5 levels of research competence: Low, basic, medium, high and advanced level. The research was conducted with second-year students at the end of the learning process.

Conclusion. The purpose of the research was to determine the level of formation of certain skills. These skills related with the ability to find out the relevance of the topic and formulate the purpose, objectives and results of the research. The effectiveness research competence's monitoring depends on the monitoring technology, a description of the criteria for the skills' formation that are included to the structure as part of the research competence.

Keywords: professional competence, monitoring, specialist, formation, research competence, educational process.

References

1. Baburina, V. V., 2004. Formation and development of cognitive activity in the process of didactic monitoring. Penza, 165 p. (In Russ.)
2. Gendin, A. M., 1999. Sociological monitoring of the state and development of a new type of school. Krasnoyarsk: IPKRO Publ., 111 p. (In Russ.)
3. Dudareva, E. A., 2016. Psychological and pedagogical monitoring of the development of reflection in the learning process. Monograph. Tyumen: Tyumen State University Publ., 164 p. (In Russ.)
4. Kritsky, M. A., 1998. Creation of a general scheme of indicators for a monitoring system in a school. IV Inter-University Conference of Students and Young Scientists of the Volgograd Region. Abstract. doc. scientific conf. (VGPU) (Volgograd, December 8–11, 1998). Volgograd: Change Publ., pp. 44–47. (In Russ.)
5. Kritsky, M. A., 1999. Functions of pedagogical monitoring in an innovative school. Personality development in educational systems of the South Russian region. Rostov-on-Don: Rostov State Pedagogical University Publ., pp. 45–50. (In Russ.)
6. Mangileva, N. N., 2002. Model of pedagogical monitoring of innovative activity. Management of the quality of education: quality aspect of the activity of the leader and teacher. Materials of the III All-Russian Scientific and Practical Conference (April 4, 2002). Ekaterinburg, pp. 2–8. (In Russ.)
7. Nizametdinov, I. B., 2001. Monitoring management as a condition for optimizing pedagogical communication. Development of future teachers of educational and cultural potential and personal and creative potential. Materials of the republican scientific and practical conference. Kazan: School Publ., pp. 41–43. (In Russ.)
8. Piskunova, E. V., 2005. Sociocultural conditionality of changes in the functions of professional and pedagogical activities of teachers [online]. News of the Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, No. 12. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnaya-obuslovlennost-izmeneniya-funktsiy-professionalno-pedagogicheskoy-deyatelnosti-uchitelya> (accessed: 19.09.2019). (In Russ., abstract in Eng.)
9. Richards, C. E., 1988. A Typology of Educational Monitoring Systems. Educational Evaluation and Policy Analysis, Vol. 10, No. 2, pp. 106–116. (In Eng.)

Submitted 10.10.2019

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

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

МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ ВОЙСК К ВЫПОЛНЕНИЮ СЛУЖЕБНО-БОЕВЫХ ЗАДАЧ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ

Аннотация. Введение. В статье анализируется актуальность применения метода моделирования в процессе формирования готовности к выполнению служебно-боевых задач в экстремальных ситуациях.

Цель статьи – обосновать целесообразность применения метода моделирования и разработки 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 психолого-педагогической, специальной литературы.

Результаты исследования. Метод моделирования в сочетании с другими методами является неотъемлемой частью процесса формирования готовности будущих офицеров Росгвардии к профессиональной деятельности в условиях осложнения обстановки и выполнения служебно-боевых задач в экстремальных ситуациях.

В заключении делается вывод о целесообразности использования метода моделирования в подготовке офицерского состава Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации, что позволяет сформировать у обучающихся знания, умения и навыки необходимые при выполнении служебно-боевых задач в экстремальных ситуациях.

Ключевые слова: модель, моделирование, профессиональная деятельность, служебно-боевые задачи, экстремальные ситуации, будущие офицеры, войска национальной гвардии Российской Федерации.

Введение, постановка проблемы.

Формирование новой силовой структуры в Российской Федерации – Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации – и постановка Президентом перед ней задач по обеспечению государственной и общественной безопасности, защиты прав и свобод человека и гражданина определили пути дальнейшего развития военных образовательных организаций высшего образования (далее – ВООВО). Подготовка для Росгвардии высококвалифицированных

специалистов является важнейшей государственной задачей, требующей поиска новых психолого-педагогических решений профессионального обучения и воспитания будущих офицеров, учитывающих весь объем и специфику служебно-боевых задач, выполняемых войсками национальной гвардии Российской Федерации, в том числе и при осложнении обстановки.

Владимир Владимирович Путин в своем выступлении по вопросам развития системы военного образования выделил мысль о том, что закончившие военный вуз долж-

ны иметь готовность решать задачи особой сложности. С этой целью необходимо внедрение самых эффективных образовательных программ, постоянный анализ службы выпускников в войсках, того какие из полученных в училищах и академиях знаний и навыков применяются, а какие не находят применения. Руководствуясь этим анализом, необходимо своевременно вносить коррективы в учебные программы; стремиться к совершенствованию обучающих технологий; применять в учебном процессе все новшества, которые присутствуют как в России, так и за ее пределами; прогнозировать при обучении кадров все изменения, которые могут возникать в процессе вооруженной борьбы [18].

Цель статьи обосновать целесообразность применения метода моделирования и разработки 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. Источниковую базу нашего исследования составили научные труды, предметом внимания которых является моделирование, в частности работы Н. М. Амосова, С. И. Архангельского, Р. Атаханова, В. Г. Афанасьева, Ю. К. Бабанского, В. А. Веникова, Б. А. Глинского, В. Н. Глушкова, Б. С. Грязнова, В. В. Гузеева, А. Н. Дыхина, Б. С. Дыхина, В. И. Загвязинского, В. В. Ильина, А. Г. Калинкина, М. В. Кларина, А. М. Коршунова, А. Н. Кочергина, В. В. Краевский, Н. В. Кузьминой, В. М. Монахова, Л. А. Некашиной, Н. Д. Никандрова, Е. П. Никитина, И. Б. Новика, А. М. Новикова, В. И. Суравлевой, Г. В. Суходольского, Л. Г. Турбовича, В. С. Тюхтина, А. И. Умова, Л. М. Фридман, И. Т. Фролова, В. А. Штоффа и др.

Методология и методы исследования. Основные положения статьи основыва-

ются на теоретической оценке проблемы использования метода моделирования, необходимости создания и внедрения в образовательную деятельность ВООВО Росгвардии структурно-функциональной модели формирования готовности будущих офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации к выполнению служебно-боевых задач в экстремальных ситуациях. Основными методами исследования являлись теоретический анализ, сравнения и обобщения психолого-педагогической и специальной литературы, моделирование.

Результаты исследования. Обсуждение. Современная военная педагогика, исследуя способы и пути совершенствования профессионального образования, активно использует различные способы, методы и формы. Изучение и анализ служебно-боевой деятельности военнослужащих войск национальной гвардии Российской Федерации показывает, что важное место в этом вопросе отводится вопросам формирования готовности будущих офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации к профессиональной деятельности в экстремальных ситуациях, изучение которой предполагает применение наиболее передовых и эффективных методов научного исследования.

Особенность подготовки обучающихся вузов войск национальной гвардии Российской Федерации к профессиональной деятельности – формирование у будущих офицеров Росгвардии правовой культуры, понимания места и роли служебно-боевой деятельности войск национальной гвардии Российской Федерации по обеспечению безопасности личности, общества и государства посредством изучения действующего законодательства, регулирующего правоохранительную деятельность и устройства органов, ее осуществляющих. Это связано с подготовкой офицера, умеющего, обладающего знаниями по теории и практике применения подразделений, ка-

раулов и войсковых нарядов при выполнении возложенных на них служебно-боевых задач в различных условиях: повседневных, режимов чрезвычайного положения, правового режима контртеррористической операции, военного времени, осложнения обстановки.

Стоит отметить, что подготовка будущего защитника своего Отечества к профессиональной деятельности в экстремальных ситуациях направлена на изучение и формирование знаний, умений и навыков при осложнении обстановки, характеризующейся возникновением экстремальных (чрезвычайных) ситуаций и обстоятельств, неблагоприятное развитие которых может привести к необходимости введения особых правовых режимов.

К таким ситуациям (обстоятельствам) относятся:

- деятельность преступных групп, отдельных лиц и общественных объединений, которая может вызвать дестабилизацию социально-политической обстановки;
- перерастание протестных акций в массовые беспорядки и иные противоправные насильственные действия;
- угроза совершения террористического акта;
- противоправные действия в отношении критически важных, особо важных, режимных, важных государственных объектов, объектов органов государственной власти, местного самоуправления и их представителей (должностных лиц), общественных объектов Росгвардии;
- подготовка и деятельность незаконных вооруженных формирований (банд-групп, диверсионно-разведывательных формирований иностранных государств или наемников);
- побег из-под стражи задержанных лиц, представляющих угрозу безопасности граждан и общественному порядку, а также массовые беспорядки в учреждениях исполнения наказаний;
- нарушение государственной границы;

– эскалация межнациональных, межконфессиональных и региональных конфликтов;

– чрезвычайные ситуации природного и техногенного характера, чрезвычайные экологические ситуации, в том числе эпидемии и эпизоотии, возникшие в результате аварии, опасных природных явлений, катастроф, стихийных и иных бедствий.

Под термином «готовность к выполнению служебно-боевых задач в экстремальных ситуациях курсантов специального» вуза мы понимаем интегративное качество личности курсанта, результат специально организованной подготовки в вузе, характеризующийся высоким уровнем эмоциональной устойчивости, устойчивости личности к опасности, стрессоустойчивости, саморегуляции, высокий уровень прогностических и рефлексивных способностей и возможность их мобилизовать в экстремальных ситуациях.

Первоначальную основу необходимости развития профессиональных качеств у офицеров заложили известные военные полководцы прошлого. С. О. Макаров отмечал, что только высокие морально-боевые качества: находчивость, хладнокровность, умение – позволяют офицерам успешно решать военные задачи. М. И. Драгомиров в своих трудах делает вывод о том, что профессионально подготовленным офицером можно считать того, кто готов к бою и имеет волевую подготовку. Их идеи получили дальнейшее развитие в годы Гражданской и Великой Отечественной войн. Так, в исследованиях К. Н. Корнилова и Б. М. Теплова большое внимание уделяется совершенствованию подготовки офицеров, в основу которой ставятся задачи формирования и развития у них профессиональных качеств. В. В. Сысоев в своих исследованиях отмечает, что на качество профессиональной подготовки офицеров, призванных вместе с подчиненными действовать в боевой обстановке, оказывают существенное влияние два фактора: пси-

хологическая подготовленность и наличие состояния психологической готовности, обеспечивающей результативное выполнение обязанностей.

Поиск путей по решению задач формирования готовности будущих офицеров Росгвардии к выполнению служебно-боевых задач в экстремальных ситуациях, основанный на выводах, представленных в научных трудах В. В. Краевского, В. И. Загвязинского, Н. В. Кузьминой, А. М. Новикова, В. А. Штофа, И. Б. Новика, Э. Г. Юдина, А. И. Уёмова и других, позволил нам определить моделирование как наиболее качественный и универсальный научный метод исследования изучаемого нами процесса.

Анализ научных исследований, раскрывающих возможности использования моделирования как метода и средства обучения, дает основания в рамках образовательной деятельности в ВООВО приблизить будущих офицеров Росгвардии к предстоящей службе в войсках, в частности обеспечивает результативность процесса формирования готовности будущего офицера войск национальной гвардии Российской Федерации к выполнению служебно-боевых задач в экстремальных ситуациях. Для установления исходных теоретико-методологических позиций конструирования модели формирования готовности к выполнению служебно-боевых задач в экстремальных ситуациях нам нужно проанализировать значение понятий «модель» и «моделирование».

В широком понимании слова модель – представляет собой некий условный или мысленный образ, аналог какого-то процесса, явления или объекта [2]. Сложность этого объекта для исследований заставляет исследователя искать более простые аналоги; таким аналогом становится модель относительно системы, отмечает В. И. Загвязинский. Открывается возможным перенос информации по методу аналогии от модели к прототипу, в этом состоит сущ-

ность одного из специфических методов теоретического уровня – метода моделирования [6].

При обосновании модели формирования готовности будущего офицера Росгвардии к выполнению служебно-боевых задач в экстремальных ситуациях нами учитывается вывод ученых (В. И. Загвязинского, Л. М. Фридман и др.), связывающих существенный аспект моделирования с экспериментом, отображающим реальные процессы, системы и объекты в определенной динамической модели, способствующей выявлению существенно важных связей и отображению вероятных ситуаций.

Более полное определение понятию «модель» дал В. А. Штофф в книге «Моделирование и философия». Под понятием «модель» ученый имеет в виду воображаемую или материально реализованную систему, в которой отображается либо воспроизводится объект исследования, способную так его замещать, что изучение ее может дать абсолютно новые сведения об изучаемом объекте [15; 18].

Для нашего исследования в теоретическом и методологическом планах представляют интерес работы В. А. Штоффа, Б. А. Глинского и других, указывающих на тот момент, что модель, являясь самостоятельным объектом, выступает звеном процесса познания, передающим на основе определенных закономерностей информацию об исследуемых явлениях.

Моделированием как предметом внимания, обсуждения и исследования занимались многие ученые. В подтверждение этого существуют многочисленные публикации, в частности работы Н. М. Амосова, С. И. Архангельского, В. Г. Афанасьева, В. А. Веникова, Б. А. Глинского, М. В. Кларины, Н. В. Кузьминой, Л. А. Некашиной, Н. Д. Никандрова, Г. В. Суходольского, Л. Г. Турбовича, В. А. Штоффа и др.

Модель в понимании многих ученых (Б. А. Глинского, Б. С. Грязнова, Б. С. Дынина, Е. П. Никитина, В. А. Штоф-

фа и др.) – материальная или идеальная (представляемая) система, замещающая исследуемый объект таким образом, что дальнейшее изучение этой системы дает возможность опосредованного отражения объекта исследования и получения дополнительной и абсолютно новой информации об объекте.

Из этого следует, что модель является вспомогательным объектом, преобразованным или выбранным человеком для познания его и получения новой информации о главном объекте [10].

Чаще всего модели содержат три основных блока:

1) содержательный: определяется содержательный аспект акта обучения;

2) психологический: оценивает все то, что относится к мыслительной деятельности и ее активизации;

3) дидактический: устанавливает связь методов, приемов, средств, форм и способов дидактического воздействия [9].

Основными этапами моделирования в педагогическом процессе, исходя из выше изложенного, можно определить следующие:

1) обнаружение характерных черт реально протекающих процессов и их тенденций;

2) обоснование и формулирование базовой идеи обновлений;

3) мысленное соединение объектов, подвергавшихся изменениям.

Модель является искусственно созданным объектом, представленным в виде физических конструкций, знаковых обозначений и формул, схем, который подобен исследуемому явлению или объекту, воспроизводит и показывает в наиболее простом и грубом виде свойства, структуру, а также взаимосвязи элементов этого объекта [1].

Из работ, посвященных исследованию моделирования, особый научный интерес представляют труды А. Н. Дахина и В. М. Монахова.

А. Н. Дахин в исследовании рассматриваемой проблемы полагает, что модель является искусственно созданным объектом, представленным в схемах, физических конструкциях, знаковых формах или формулах. Он идентичен объекту (или явлению) исследования, отображая и воспроизводя в упрощенной и более грубой форме отношения и взаимосвязи элементов этого объекта, его свойства и структуру [4].

И. Т. Фролов трактует моделирование как способ научного познания в виде материального или мысленного имитирования системы, существующей в реальности, при помощи целенаправленного конструирования аналогов (моделей), где воспроизведены принципы функционирования и организации этой системы [17].

Определение моделирования в педагогическом процессе представлено в работах В. И. Загвязинского. Он понимает социально-педагогическое моделирование как отражение основных характеристик системы (оригинала), которую преобразуют в целенаправленно сконструированный объект-аналог (модель), который более упрощен, чем оригинал, поэтому делает возможным выявление того, что скрыто в оригинале и неочевидно по причине сложности и закрытости наиболее существенного многообразием других явлений [8].

Н. В. Кузьмина представляет моделирование в виде процесса создания иерархии моделей, где некоторая существующая в реальности система моделируется в разных аспектах и посредством различных средств. Исходя из вышесказанного, в качестве прототипа мы берем имеющийся процесс по формированию готовности обучающихся в стенах высших учебных заведений войск национальной гвардии Российской Федерации к выполнению служебно-боевых задач в экстремальных ситуациях.

А. М. Новиков рассматривает моделирование в форме стадии проектирования в педагогической системе, в виде метода

практического или теоретического построения модели.

Важным для нашего исследования представляется теоретически-методологический взгляд В. А. Штоффа, определяющего моделирование в виде результата представления мысленного или реализации в материальной форме системы, которая отображает либо воспроизводит исследовательский объект с такой степенью достоверности, при которой представляется возможным получение о нем новой информации.

При анализе научных трудов выяснилось, что при моделировании процесса по формированию готовности будущих офицеров Росгвардии к выполнению служебно-боевых задач в экстремальных ситуациях представляется возможным четко определить структуру и состав объекта изучения, провести глубокое исследование закономерностей связей и взаимоотношений компонентов системы.

Моделирование как общенаучный метод исследования используется при изучении и проектировании сложных и многоструктурных систем, описан разрабатывавшими его учеными (В. Г. Глинский, В. А. Афанасьев, Б. А. Веников и др.) в форме метода опосредованного познания, в котором создание и упрощение модели-заместителя может быть достигнуто путем игнорирования других, не столь важных в плане решения конкретных исследовательских задач компонентов и связей системы.

Существует множество работ, посвященных гносеологическим функциям моделей. К таким трудам можно отнести исследования М. Амосова, Б. А. Глинского, В. Н. Глушкова, Б. С. Грязнова, Б. С. Дынина, А. М. Коршунова, А. Н. Кочергина, Е. П. Никитина, И. Б. Новика, В. С. Тюхтина, А. И. Уёмова, В. А. Штоффа и др.

Особенности применения этого метода в педагогике рассматриваются Р. Атахановым, В. В. Гузеевым, В. И. Загвязинским, В. В. Ильиным, А. Г. Калининским, В. В. Краевским и др. Так, В. В. Краевский

обращает внимание на тот момент, что в педагогике метод моделирования приобрел особенное значение из-за задачи по повышению теоретического уровня науки, так как это неотъемлемо связано с идеализацией и абстрагированием, при помощи которых выделяются стороны объектов моделирования, отображающихся на модели [10]. Сущность этого метода заключается в использовании приема сравнения и, в частности, аналогии – это специфический вид сравнения, позволяющий улавливать подобие явлений [7].

По сути, моделирование преследует три полезные цели. *Эвристическая* позволяет классифицировать, обозначать, находить новые законы, строить новые теории и интерпретировать полученные данные. *Вычислительная* призвана решать вычислительные проблемы при помощи моделей. *Экспериментальная* способствует решению проблем, связанных с эмпирической проверкой (верификацией) гипотезы, оперированием с несколькими моделями.

Изучив научную литературу, мы выяснили, что метод моделирования как способ познания в науке рассматривается также В. В. Краевским, Б. А. Глинским, В. А. Штоффом, Ю. К. Бабанским, В. И. Суравлевой и др. [12; 14; 18].

В. В. Краевский представляет моделирование в форме аналитического процесса исследования систем элементов, который воспроизводит некоторые функции, стороны, связи, а также схему, по которой движется изучаемый предмет. Б. А. Глинский видит в моделировании создание самостоятельного аналога в соответствии с изучаемым объектом, который может предоставить на протяжении процесса исследования информацию, которая переносится в соответствии с определенными правилами [16].

Проведя анализ научной литературы, а также принимая во внимание точку зрения ученых, взяв за основу подход В. В. Краевского, мы считаем, что моделью

по формированию готовности офицера Росгвардии к выполнению служебно-боевых задач в экстремальных ситуациях будет прообраз процесса профессионального образования в ВООВО, который отразит все совокупности условий, требований, действий, оценок и отношений, являющихся необходимыми на пути достижения учащимися наилучших результатов в учебной и профессиональной деятельности.

Современные подходы к использованию моделирования в психолого-педагогических исследованиях [11; 13] предлагают рассматривать его в качестве метода, позволяющего интегрировать эмпирические и теоретические методы в педагогической науке, совмещать эксперимент и построение условных конструкций. А. Н. Дахин даже предлагает рассматривать моделирование в педагогике как самостоятельное направление в общем методе исследования, так как оно обладает собственной спецификой, продиктованной особенностями исследуемых объектов [5]. Автор выделяет в построении педагогической модели аксиоматическую часть, основанную на положениях общей методологии, и содержательную часть, которая связана с проблемным полем педагогики. Сформулированные в этих работах положения позволяют определить некоторые этапы педагогического моделирования.

Первый – направлен на изучение сущности самого моделируемого явления в педагогике, объекта, выявление закономерностей его функционирования и динамики, определение важнейших составляющих.

Второй этап связан с постановкой задач при моделировании. Этот процесс связан с выбором моделируемых свойств определенного объекта или явления в педагогике.

Третий этап связан с непосредственным созданием модели, используя которую можно изучать процесс, связанный с формированием готовности к выполнению служебно-боевых задач в экстремальных ситуациях, организацией, формиро-

ванием, поиском новых педагогических условий, способов совершенствования и управления профессиональной готовностью в экстремальных ситуациях в стенах военного вуза.

На заключительном, четвертом, этапе моделирования проводят проверку валидности модели в экспериментально-опытной работе.

Моделирование в образовательном процессе ВООВО является процессом преобразования личности будущего офицера Росгвардии, его ценностных ориентиров и формирования готовности к выполнению служебно-боевых задач в экстремальных ситуациях. Оно способствует реализации образовательных стандартов, квалификационных требований, служит основой для формирования и развития личности выпускника, его готовности и способности выполнить поставленные служебно-боевые задачи. Следовательно, целью модернизации образовательной деятельности в ВООВО должна стать оценка эффективности процесса подготовки офицера нового качества, соответствующего современным и перспективным требованиям военной организации государства. Она должна отражать те изменения в умениях, навыках и знаниях, компетенциях, личностных качествах будущих офицеров, которые должны быть сформированы в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами нового поколения. При этом необходимо ориентироваться на разработку инновационной модели будущего офицера со сформированными военно-профессиональными умениями, навыками и компетенциями, духовно-нравственными качествами и отношениями, высоким творческим потенциалом. Другими словами, точно разработанная модель должна стать предпосылкой правильного определения содержания и технологии обучения, воспитания, развития, психологической подготовки будущего офицера Росгвардии. Она является ос-

новой для формирования стратегических педагогических целей и в значительной мере детерминирует конечный результат образовательного процесса. Представляется, что речь следует вести о двух моделях. Первая модель – «модель деятельности», представляющая собой точное научное описание содержания и условий деятельности руководящего, профессорского и преподавательского составов по подготовке офицера Росгвардии с необходимыми ему навыками, знаниями и умениями, личностными качествами и ценностными отношениями. Вторая – «модель выпускника», воплощающая в себе требования к нему с точки зрения содержания, организации и методики образовательного процесса, т. е. рабочих программ и тематических учебных планов изучения дисциплин, содержания и методов подготовки обучающихся. В идеальном варианте эти две модели являются лишь разными формами выражения одних и тех же объективных требований и должны не взаимоисключать друг друга, а быть тесно связаны между собой. Нарушение этого единства может прийти до такой степени, что процесс вступит в противоречие с потребностями войск.

Заключение. Фундаментом развития готовности у будущих офицеров, защитников Отечества, к выполнению служебно-боевых задач в экстремальных ситуациях в образовательной деятельности должны стать принципы, отражающие логику образовательной деятельности и современные аспекты его развития – это принцип целенаправленности учебно-воспитательных воздействий и взаимовлияний на развитие готовности к выполнению служебно-боевых задач в экстремальных ситуациях и принцип целенаправленного стимулирования повышения готовности к выполнению служебно-боевых задач в экстремальных ситуациях.

Необходимо учитывать, что изменения в служебно-боевой деятельности современного офицера обусловлены: новыми

подходами в обеспечении надежной защиты государственного суверенитета и территориальной целостности государства, безопасности общества и личности граждан; реализацией в оборонном деле и военном строительстве нового политического мышления и новой Военной доктрины; закономерностями развития военного дела в современных условиях; установкой на преимущественно качественные параметры модернизации и совершенствования военной организации государства; повышением роли человеческого фактора в поддержании высокой боеготовности и боеспособности войск; способностями к выполнению профессиональных задач в трудных условиях, чрезвычайных обстоятельствах, чрезвычайных ситуациях, в условиях режима чрезвычайного положения и в военное время; необходимостью умения оказывать первую помощь, обеспечить как личную безопасность, так и безопасность граждан во время решения задач службы.

У выпускника военного института важно сформировать готовность к выполнению служебно-боевых задач в экстремальных ситуациях на основе глубокого понимания современных угроз и вызовов национальной безопасности всего государства. Современная педагогическая и дидактическая наука не обходится без моделирования, что доказывается на опыте педагогов как теоретической, так и практической направленности.

Следовательно, в ВООВО в интересах подготовки офицерского состава Росгвардии в сочетании с другими методами необходимо применять и метод моделирования, что позволит разработать структурно-функциональную модель формирования готовности будущих офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации к выполнению служебно-боевых задач в экстремальных ситуациях, обосновать ее целесообразность внедрения в образовательную деятельность высших учебных заведений силовых структур Российской

Федерации и создавать благоприятные условия для обеспечения высокого научного уровня и творческого характера формиро-

вания всех видов готовности, в том числе и к выполнению служебно-боевых задач в экстремальных ситуациях.

Библиографический список

1. *Бешенков С. А.* Моделирование и формализация: метод. пособие. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2002. – 336 с.
2. *Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия 2000: Мультимедийная энциклопедия.* – М.: Кирилл и Мефодий, 2000.
3. *Выступление В. В. Путина* по вопросу развития системы военного образования в РВВДКУ от 15.11.2013 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kremlin.ru/> (дата обращения: 10.11.2019).
4. *Дахин А. Н.* Модели открытой образовательной системы // Школьные технологии. – 1999. – № 1–2. – С. 105–108.
5. *Дахин А. Н.* Педагогическое моделирование: монография. – Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2005. – 230 с.
6. *Загвязинский В. И.* Методология и методика дидактического исследования. – М.: Педагогика, 1982. – 158 с.
7. *Загвязинский В. И.* Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
8. *Загвязинский В. И.* Моделирование в структуре социально-педагогического проектирования // Моделирование социально-педагогических систем: материалы региональной научно-практической конференции. – Пермь: ПГПУ, 2004. – С. 6–11.
9. *Катахова Н. В.* Теоретико-методические основания моделирования предметной подготовки профессионала: монография. – М.: МГТУ, 2010. – 17 с.
10. *Краевский В. В.* Методология педагогического исследования: пособие для педагога-исследователя. – Самара: Изд-во Самар. ГПИ, 1994. – 121 с.
11. *Лодатко Е. А.* Моделирование педагогических систем и процессов: монография. – Ульяновск: СГПУ, 2010. – 148 с.
12. *Марков А. М.* Моделирование процесса эмоционально-волевой подготовки курсантов военных институтов внутренних войск МВД России // Направления и перспективы развития образования в военных институтах внутренних войск МВД России: в 2 частях: сборник научных статей международной научно-практической конференции. – Новосибирск: НВИ ВНГ РФ, 2014. – С. 307–312.
13. *Монахов В. М.* Педагогическое проектирование – современный инструмент дидактических исследований // Школьные технологии. – 2001. – № 5. – С. 75–89.
14. *Пивоваров Р. В., Леер В. И., Беловолов В. А., Беловолова С. П.* Моделирование процесса формирования готовности будущего офицера к воспитанию ценностей военной службы // Мир педагогики и психологии. – 2017. – № 9 (14). – С. 37–44.
15. *Полич В. В., Беловолов В. А., Султанбеков Т. И.* Образовательная среда военного института внутренних войск МВД России в условиях современного военного образования // Направления и перспективы развития образования в военных институтах внутренних войск МВД России: в 2 частях: сборник научных статей международной научно-практической конференции. – Новосибирск: НВИ ВНГ РФ, 2014. – С. 350–361.
16. *Султанбеков Т. И., Беловолов В. А.* Организация экспериментальной работы по формированию межэтнической толерантности курсантов // European Social Science Journal. – 2016. – № 5. – С. 240–245.
17. *Фролов И. Т.* Гносеологические проблемы моделирования. – М.: Республика, 1961. – 69 с.
18. *Штофф В. А.* Моделирование и философия. – М.; Л., 1986. – 303 с.

Поступила в редакцию 01.10.2019

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

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, negilskoy@mail.ru, ORCID 0000-0002-4292-9390, Novosibirsk

**MODELING AS A METHOD OF FORMING THE READINESS
OF FUTURE OFFICERS TO PERFORM SERVICE
AND COMBAT TASKS IN EXTREME SITUATIONS**

Abstract. The article analyzes the relevance of the modeling method in the process of formation of readiness for performance of service and combat tasks in extreme situations.

The purpose of the article is to substantiate the expediency of applying the modeling method and developing a structural and functional model in the formation of the readiness of future officers of the national guard of the Russian Federation to perform service and combat tasks in extreme situations.

Methodology. The study was conducted on the basis of the study, comparison and generalization of psychological and pedagogical, special literature.

Research result. The modeling method in combination with other methods is an integral part of the process of forming the readiness of future officers of the Rosgvardiya for professional activity in the conditions of complication of the situation and performance of service and combat tasks in extreme situations.

To conclude on the feasibility and application of simulation in the training of officers of the Federal service of national guard troops of the Russian Federation, allowing to develop students ' knowledge, skills and abilities required for the performance of service and combat tasks in extreme situations.

Keywords: model, modeling, professional activity, service and combat tasks, extreme situations, future officers, national guard of the Russian Federation.

References

1. Beshenkov, S. A., 2002. Modeling and formalization: a method. benefit. Moscow: BINOM. Knowledge laboratory Publ., 336 p. (In Russ.)
2. The great encyclopedia of Cyril and Methodius 2000: Multimedia encyclopedia. Moscow: Cyril and Methodius Publ., 2000. (In Russ.)
3. Speech By Vladimir Putin on the development of military education in the RVVDKU from 15.11.2013 [online]. Available at: <http://www.kremlin.ru/> (accessed: 10.09.2019). (In Russ.)
4. Dakhin, A. N., 1999. The model of an open educational system. School technologies, No. 1–2, pp. 105–108. (In Russ.)
5. Dahin, A. N., 2005. Pedagogical modeling: monograph. Novosibirsk: NIPKIPRO Publ., 230 p. (In Russ.)
6. Zagvyazinsky, V. I., 1982. Methodology and methodology of didactic research. Moscow: Pedagogy Publ., 158 p. (In Russ.)
7. Zagvyazinsky, V. I., 2001. Methodology and methods of psychological and pedagogical research. Tutorial. Moscow: Akademiya Publ., 208 p. (In Russ.)
8. Zagvyazinsky, V. I., 2004. Modeling in the structure of socio-pedagogical design. Modeling of socio-pedagogical systems. Materials of the regional scientific and practical conference. Perm: PGPU Publ., pp. 6–11. (In Russ.)
9. Kutakova, N. V., 2010. Theoretical and methodical bases of modeling the domain of professional training. Monograph. Moscow. MGТУ

Publ., 17 p. (In Russ.)

10. Kraevsky, V. V., 1994. Methodology of pedagogical research: a manual for a teacher-researcher. Samara: Samara State Pedagogical Institute Publ., 121 p. (In Russ.)

11. Ladutko, E. A., 2010. Modeling of educational systems and processes. Monograph. Slavyansk: SGPU Publ., 148 p. (In Russ.)

12. Markov, A. M., 2014. Modeling of the process of the emotional-volitional training of cadets of military institutes of internal troops of the MIA of Russia. The trends and prospects of development of education in military institutes of internal troops of the MIA of Russia. Collection of scientific articles of the international scientific-practical conference. Novosibirsk: TDS VNG OF THE RUSSIAN FEDERATION Publ., pp. 307–312. (In Russ.)

13. Monakhov, V. M., 2001. Pedagogical design – modern tools of didactic research. School technologies, No. 5, pp. 75–89. (In Russ.)

14. Pivovarov, R. V., Leer, V. I., Belovolov, V. A., Belovolova, S. P., 2017. Modeling of the process of formation of readiness of the future

officer to education of values of military service. World of pedagogy and psychology, No. 9 (14), pp. 37–44. (In Russ.)

15. Polich, V. V., Belovolov, V. A., Sultanbekov, T. I., 2014. Educational environment of the military Institute of internal troops of the Ministry of internal Affairs of Russia in the conditions of modern military education. The trends and prospects of development of education in military institutes of internal troops of the MIA of Russia. Collection of scientific articles of the international scientific-practical conference. Novosibirsk: TDS VNG OF THE RUSSIAN FEDERATION Publ., pp. 350–361. (In Russ.)

16. Sultanbekov, T. I., Belovolov, V. A., 2016. organization of experimental work on formation of interethnic tolerance of cadets. European Social Science Journal, No. 5, pp. 240–245. (In Russ.)

17. Frolov, I. T., 1961. Epistemological problems of modeling. Moscow: Republic Publ., 69 p. (In Russ.)

18. Shtoff, V. A., 1986. Modeling and philosophy. Moscow; Leningrad, 303 p. (In Russ.)

Submitted 01.10.2019

DOI 10.15293/1813-4718.1906.09

УДК 37.0(09)+376.7(09)

Андриенко Елена Васильевна

Доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и психологии Института физико-математического и информационно-экономического образования, Новосибирский государственный педагогический университет, Eva_andrienko@rambler.ru, Новосибирск

Гриневецкая Татьяна Николаевна

Кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой педагогики и психологии, Новосибирский государственный медицинский университет; доцент кафедры педагогики и психологии Института физико-математического и информационно-экономического образования, Новосибирский государственный педагогический университет, tanita973@list.ru, ORCID 0000-0001-5175-920X, Новосибирск

РАЗВИТИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ (КОНЕЦ XIX – ПЕРВАЯ ЧЕТВЕРТЬ XXI В.)¹

Аннотация. Введение. Актуализация и значимость исследования этнокультурного образования в России обуславливается необходимостью совершенствования современных процессов воспитания и обучения в постоянно меняющейся этнокультурной среде при росте миграции и обострении социокультурных отношений.

Цель статьи – сравнительно-сопоставительный анализ развития этнокультурного образования в России на рубеже веков (конец XIX – первая четверть XXI в.) в контексте социально-экономических, социокультурных и политических революционных изменений.

Методология и методы исследования. В качестве основных методов исследования выступили: сравнительно-сопоставительный анализ, изучение документов, ретроспективный анализ, проблемно-хронологический метод, периодизация на основе выделения социокультурных критериев. Основные методологические подходы: амбивалентный подход, реализуемый при изучении противоречивых тенденций развития историко-педагогических феноменов; гуманистический подход, связанный с анализом субъектных отношений в образовательной среде; аксиологический подход, фиксирующий на ценностных контекстах меняющегося образования; исторический подход, позволяющий анализировать специфику образования с учетом наиболее важных событий, влияющих на содержание и характер этнокультурного образования; этнопсихологический подход, базирующийся на понимании национальной и этнической специфики обучения и воспитания; социокультурный подход, определяющий влияние культуры на социальные и политические процессы.

В статье представлен анализ динамики развития этнокультурного образования в России с учетом выделения основных тенденций этого процесса. Определены этапы развития в данный период, а также изменения, которые происходили в обучении и воспитании подрастающего поколения на каждом этапе. I этап: конец XIX – начало XX в. Этап обострения социальных / классовых противоречий и неустойчивой образовательной политики. II этап: 1917–1922 гг. Этап революционных преобразований и создания новой, политически обусловленной системы образования, независимой от конфессий. III этап – 1922–1925 гг. Переходный этап для создания и развития наднациональной системы образования, начало

¹ Работа выполнена в рамках гранта РФФИ №17-06-00862.

централизации образования в новом многонациональном государстве – Союзе Советских Социалистических республик.

Развитие этнокультурного образования в России происходило весьма динамично под влиянием различных социокультурных факторов. С конца XIX в. И всю первую четверть XXI в. менялись также взгляды исследователей на практику образования и проблемы, связанные с этнокультурным обучением и воспитанием. Происходили существенные преобразования в этнокультурной практике обучения и воспитания. Кроме того, революционные изменения политических, социальных и экономических факторов, обуславливающих значительную динамику всех аспектов жизнедеятельности страны (в том числе и национального образования), определили формирование новой отечественной парадигмы этнокультурного образования в XX в.

Заключение. Исследование развития этнокультурного образования в России на рубеже веков (конец XIX – первая четверть XXI в.) было предопределено значимостью противоречивых социокультурных тенденций того времени, которые (с некоторой долей условности) можно сопоставить с современными противоречиями и конфликтами, проявляющимися во многих аспектах жизнедеятельности различных народов и этносов. Выявление основных тенденций развития этнокультурного образования на рубеже веков значимо сегодня для осмысления и проектирования современных подходов к созданию этнокультурного образования, соответствующего новым требованиям и запросам человека, общества и государства в контексте глобальных изменений культуры постмодернизма и с учетом исторического опыта России, отражающего ментальные базовые основания меняющейся социокультуры многонациональной страны.

Ключевые слова: тенденции развития образования, периодизация, этнокультурное образование, национальная школа, система образования, «инородцы», социокультурные факторы.

Введение, постановка проблемы.

В современных социокультурных условиях актуализируется проблема выявления специфики развития этнокультурного образования в связи с необходимостью оптимизации межкультурных отношений в стране и мире. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (Психолого-педагогическое образование, бакалавриат) фиксируют универсальную компетенцию, обязательную для усвоения (УК-5 межкультурное взаимодействие): способность воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах [20]. Подобные компетенции представлены во всех образовательных стандартах для подготовки высококвалифицированных профессионалов в университетах Российской Федерации, что свидетельствует об актуальной потребности общества и государства.

Этнокультурное образование, значимость понимания которого базируется

также на обострении конфликтов между процессами глобализации и деглобализации, исследуется современной педагогикой в двух аспектах: этнопедагогическом и компаративном (сравнительно-педагогическом). Современная сравнительная педагогика нередко базируется на анализе различных национальных систем образования как сложных, но управляемых моделей обучения и воспитания, реализуемых в целях сохранения и воспроизведения национальной культуры, а также доминирующих в обществе ценностей и целей [2].

Исследование этнокультурного образования требует анализа и изучения актуальных вопросов межнациональных и межэтнических отношений. К таким вопросам можно отнести: социальную адаптацию мигрантов и их семей; развитие позитивных отношений между представителями различных культур, проживающих в одном государстве; этнокультурное развитие детей; воспитание и обучение в одной группе детей, относящихся к различным этниче-

ским культурам, и ряд других подобных задач современного образования. Все эти вопросы актуализируются в условиях меняющегося общества, а также усиления противоречий между глобальными, национальными и региональными тенденциями, влияющими на государственную образовательную политику. Для эффективного решения задач этнокультурного образования в Российской Федерации необходимо учитывать исторический опыт его развития с учетом анализа современных потребностей общества и государства.

Выявление основных тенденций развития этнокультурного образования в многонациональной России при динамичных преобразованиях общества (конец XIX – первая четверть XXI в.).

Цель статьи – осуществить сравнительно-сопоставительный анализ основных этапов развития этнокультурного образования в России на рубеже веков (конец XIX – первая четверть XXI в.) в контексте социально-экономических, социокультурных и политических революционных изменений.

Методология и методы исследования. В качестве основных методов исследования выступили: сравнительно-сопоставительный анализ, изучение документов, ретроспективный анализ, проблемно-хронологический метод, периодизация на основе выделения социокультурных критериев. Основные методологические подходы: амбивалентный подход, реализуемый при изучении противоречивых тенденций развития историко-педагогических феноменов; гуманистический подход, связанный с анализом субъектных отношений в образовательной среде; аксиологический подход, фиксирующий на ценностных контекстах меняющегося образования; исторический подход, позволяющий анализировать специфику образования с учетом наиболее важных событий, влияющих на содержание и характер этнокультурного образования; этнопсихологический подход, ба-

зирующийся на понимании национальной и этнической специфики обучения и воспитания; социокультурный подход, определяющий влияние культуры на социальные и политические процессы.

Обзор научной литературы по проблеме. Общие методологические, философские и социокультурные подходы к анализу этнокультурного образования раскрыты в исследованиях С. И. Гессена, П. Ф. Каптерева, А. Л. Андреева, Л. Н. Беленчук и др. [1; 4; 5; 8]. Историко-культурные основания развития образования в контексте динамических преобразований и влияния различных факторов изучались О. П. Карниковой, Н. А. Константиновым, В. З. Смирновым, Ю. А. Щетиновым, А. А. Левандовскими др. [9; 13; 23].

Особенности школьного образования нерусских народов Российской империи в конце XIX в. раскрыты в исследованиях Н. И. Ильминского, А. Н. Павловой, А. Колчерина [19; 12]. Государственная национальная политика относительно специфики развития образования в период революционных преобразований после 1917 г. отражена в работах В. И. Ленина, А. В. Луначарского, В. Ю. Зорина и др. [14; 15; 6].

Специфика образовательной политики России относительно национальных школ и реализации этнопедагогических подходов в организации обучения и воспитания подрастающего поколения проанализирована в работах И. В. Шубиной, А. В. Завражина, П. Ю. Федорова [22]. Развитие национального образования в советский период представлено в работах В. В. Мирошниченко [18]. Общие психолого-педагогические вопросы национальной школы в поликультурном обществе раскрыты в трудах В. И. Матиса [17].

Актуальные проблемы этнопедагогических аспектов развития образования в России исследовались Т. Я. Шпикаловой, Т. И. Баклановой, Л. В. Ершовой, разрабатывающих концептуальные основания и модели такого образования [21].

Специфика преемственности в развитии этнокультурного и поликультурного образования в России отражена в исследованиях А. В. Ивановой, Н. И. Филипповой и других авторов [7]. Влияние этнокультурного образования на сохранение этнической идентичности народов охарактеризовано в исследованиях Н. Т. Колесника, Е. А. Киселевой [11].

Проблематика подготовки педагогов для работы в этнокультурных образовательных системах рассматривалась М. А. Якунчевым, С. Н. Горшениной, Т. Н. Кондратьевой и др. [10; 24].

Результаты исследования. Чаще всего под этнокультурным образованием понимают целенаправленный педагогический процесс приобщения учащихся к этнической культуре на основе взаимодействия с семьей, учреждениями культуры и средствами массовой коммуникации [21]. Также этнокультурное образование трактуется в качестве образования, направленного на сохранение этнокультурной идентичности личности путем приобщения к родному языку и культуре с одновременным освоением ценностей мировой культуры [7].

Опыт России в решении вопросов этнокультурного образования представляет несомненный интерес как для отечественной педагогики, так и для развития международных образовательных систем. Специфика России как многонациональной полиэтнической страны, решающей уникальные образовательные задачи в очень сложных меняющихся социальных, политических и экономических условиях, является весьма значимым фактором для анализа этнокультурного образования.

Что касается хронологических рамок выделенного нами периода (конец XIX – первая четверть XXI в.), то их значение определяется созданием уникальной этнокультурной социальной системы в многонациональной стране. Анализ этнокультурного образования в этих хронологических рамках определил выделение

трех этапов его развития в зависимости от изменений, связанных с преобразованием этнокультурных образовательных систем под влиянием исторических и социокультурных событий. В основу периодизации были положены следующие факторы. Во-первых, принципы государственной национальной политики России в области межкультурного взаимодействия. Во-вторых, полиэтническая представленность населения страны, существующая и меняющаяся в установленный период. В-третьих, развивающиеся традиции в области межэтнических отношений. В-четвертых, развитие российского образования с учетом его преобразования в зависимости от смены политической власти и революционных изменений (Российская империя – Советская Россия – Союз Советских Социалистических Республик – Российская Федерация).

1 этап: конец XIX – начало XX в. Этап обострения социальных / классовых противоречий и неустойчивой образовательной политики при относительно высоких темпах развития образования.

Указанный период характеризуется политизацией образования в связи с особенностями социально-экономического, культурного и политического развития России. К концу XIX в. В Российской империи общая система образования была развита довольно слабо при отсутствии закона о всеобщем образовании и наличии высокого процента неграмотного населения. В то же время исследователи отмечают высокую динамику развития образования в Российской империи именно в конце XIX в. Так, А. Л. Андреев, анализируя образование в дореволюционной России, отмечал, что «в последние десятилетия XIX – начале XX в. В Российской империи начинается настоящий “образовательный бум”, в ходе которого социальный запрос на образование стал приобретать общенациональный характер» [1, с. 162].

Одновременно ставился вопрос о национальных школах, и были реализованы

первые попытки создания национального образования. В это время часто употребляли понятие «инородцы», и соответственно: «образование инородцев», «обучение и воспитание инородцев», а иногда использовалось понятие «межнациональное образование», которое по сути своей обозначало определенные направления воспитания и обучения. Изучение межкультурных проблем в образовании продолжалось в течение всего этого периода, хотя и не имело широкого распространения на социальном уровне и пока еще не определяло необходимости в подготовке специалистов соответствующего профиля. Значительный вклад в разработку теоретических основ национального образования в России на рубеже XIX–XX вв. внесли: Н. И. Ильминский, П. Ф. Каптерев, С. И. Гессен и др.

Особое значение для развития этнокультурного образования в указанный период имели работы и практическая деятельность Н. И. Ильминского, который занимался проблемами образования татарского народа. А. Н. Павлова, анализируя систему Н. И. Ильминского в контексте ее реализации в школьном образовании, отмечала православное миссионерство в качестве базового основания его деятельности [19]. Он целенаправленно занимался национальными школами и выделял несколько условий их эффективного развития в России: наличие нормативно-правовой базы такого образования; формирование особого содержания образования с учетом особенностей детей, их привычек и национальных традиций; подготовка и издание специальных пособий для национальных школ; создание особой системы подготовки учителей для работы в подобных школах. Созданные Н. И. Ильминским национальные школы назывались тогда «инородческими школами», и большинство из них, по мнению исследователей, действовали весьма успешно. Система обучения здесь предполагала изучение родного и русского языков, серьезную нравственную воспита-

тельную работу, что содействовало в перспективе социальной адаптации человека.

Один из выдающихся исследователей образования того времени – П. Ф. Каптерев, занимаясь проблемами истории педагогики и образования, использовал сравнительно-сопоставительный анализ образования для анализа педагогических проблем в контексте соотношения интернационального и национального. Поскольку автор решил этот вопрос в пользу общего / интернационального, его работы, которые он посвящал исследованию образовательных систем, были нацелены на утверждение этого тезиса [8]. В то же время он выделял необходимость развития народной педагогики, справедливо полагая, что она дает дополнительные черты образовательному идеалу и отвечает характеру нации.

С. И. Гессен, также как и П. Ф. Каптерев, в начале XX в. уделял весьма много внимания образованию, реализуемому на этнической основе. Он считал национальное образование наиболее сложным, поскольку оно изначально связано с проблемой этноса, которая до конца не может быть решена. Особое внимание С. И. Гессен уделял соотношению традиционного и инновационного в национальном образовании. С одной стороны, такое образование всегда базируется на достижениях предшествующих поколений, традициях этноса, с другой – оно может быть успешным только в условиях постоянного обновления, преумножения культурного достояния предков [5]. С. И. Гессен анализировал различные точки зрения на национальное образование, отмечая их противоречивость, парадоксальность, разнообразие, а также общую терминологическую неясность вопроса. Действительно, в конце XIX – начале XX в. еще не были определены основные термины и понятия, связанные с этнокультурным образованием, и как было уже отмечено, чаще всего исследователи и практики оперировали представлениями об «инородческих школах»,

«национальном образовании», «этнотосе» и «нации».

Анализируя различные подходы к этнокультурному образованию на рубеже веков, нельзя игнорировать революционную точку зрения, представляющую собой радикальные взгляды, отличающиеся весьма резкими и гневными оценками почти всего, что собственно было создано в культуре (в том числе в образовании) Российской империи. Конечно, наиболее ярким выразителем революционной мысли в тот период был В. И. Ленин, который обрушиваясь с критикой на национальную политику Российской империи, называя страну «тюрьмой народов», ратовал за безусловное слияние рабочих всех национальностей во всех организациях, в том числе просветительских [14].

Революционные взгляды на образование или просвещение в некоторых аспектах совпадали с идеями западников, ориентированных на традиции образования Западной Европы. Нельзя не отметить важного контекста понимания путей развития образования в тот период, который выражался идеями западников и славянофилов. Л. Н. Беленчук, исследуя западничество и славянофильство в отношении развития российского образования, отмечала противоречия, связанные с различными оценками западных традиций применительно к российской действительности. С одной стороны она акцентировала абсолютизацию западной образовательной модели с приоритетом рационального выбора и знания, с другой – значимость специфики России как весьма отличающейся страны с ее традиционными ментальными основаниями постижения сущности вещей, базирующегося на нравственных началах [4].

В целом анализ этнокультурного образования в Российской империи в конце XIX – начале XX в. показал, что в качестве особенностей его развития в этот период можно выделить следующие:

а) высокая динамика развития всех

уровней образования, нацеленная на преодоление отсталости страны от ведущих западноевропейских государств;

б) возникновение национальных школ, реализующих миссионерскую миссию при разработке содержания обучения и воспитания (на основе единства и непротиворечивости русской и национальной культур);

в) приоритет христианских православных ценностей в системах воспитания большинства образовательных учреждений Российской империи, в том числе в национальных школах;

г) актуализация сравнительно-сопоставительных исследований национального и этнокультурного образования в России и за рубежом;

д) обострение противоречий в оценке перспектив развития этнокультурного / национального образования в зависимости от философско-мировоззренческих и социально-политических позиций авторов и их взглядов на дальнейший путь развития России как страны и государства.

II этап: 1917–1922 гг. Этап революционных преобразований и создания новой, политически обусловленной системы образования, независимой от конфессий.

Свержение монархии, уничтожение Российской империи и установление новой формы правления предопределило неизбежность фундаментальных изменений во всех аспектах жизнедеятельности страны, государства и граждан (в том числе социального и этнокультурного аспектов).

Создавались новые управленческие структуры, нацеленные на единую унифицированную, общую для всех граждан национальную систему образования. Были ликвидированы сословные и национальные ограничения, уничтожено прежнее неравноправие женщин в сфере образования, как и в других областях общественной жизни. Однако обучение на родном языке сохранялось. В то же время новое государство стремилось повысить уровень образованности всего населения страны,

в том числе представителей различных этносов. По всей стране появились десятки тысяч пунктов ликвидации неграмотности и школ для малограмотных граждан.

Образовательная политика стала крайне идеологизированной, опиралась на идею пролетарского интернационализма и ожидание мировой революции. Пролетарский интернационализм, связанный с широко распространенным лозунгом К. Маркса «Пролетарии всех стран, соединяйтесь» [16], определял приоритетные ценности социального статуса человека, его принадлежность к тому или иному классу. Что же касается национального или этнического статуса, то он отодвигался на второй план и не считался значимым в контексте решения проблем нового времени.

После революции в воззвании к учителям и учащимся, с которым выступил А. В. Луначарский, были провозглашены главные принципы организации и управления новым образованием: всеобщность и обязательность начального обучения для всех категорий граждан; светскость образования, учет местных и национальных особенностей [15]. Школа была отделена от церкви, а церковь от государства, духовно-нравственные каноны православия (либо других конфессий: католицизма, мусульманства и т. д.) были выведены за пределы государственного образования.

В. В. Мирошниченко, исследуя развитие национального образования в советский период, отмечала большое количество нормативно-правовых документов, которые в это время создавались для национальных школ [18]. Она выделяла постановления, принятые в сфере национального образования: «О школах национальных меньшинств», «Об организации дела просвещения национальных меньшинств РСФСР» и ряд других, регламентирующих новую образовательную политику для всех без исключения граждан нового государства. Исследователь также отмечает определение, которое было впервые дано национальной

школе Государственной комиссией по просвещению: «...школа, которая обслуживает меньшинство населения, отличающегося от большинства своим языком и бытовыми особенностями» [18, с. 10]. Очевидно, что относительно быстрая замена понятия «инородцы» понятием «национальные меньшинства» также происходит в этот период. Исследователи национального образования акцентируют пристальное внимание руководства страны к национальному вопросу и динамичные поиски новых путей развития национального образования.

Открытие новых и преобразование до-революционных национальных школ, где обучение шло на родном языке, а учащиеся усваивали культуру и традиции своего народа, не освобождало эти школы от обязательного идеологического контекста воспитания и обучения, нацеленного на формирование нового типа «социалистической» личности с коммунистическими идеалами и «пролетарским самосознанием». В связи с этим в качестве важнейшей задачи развития образования становится подготовка педагогических кадров, способных решать актуальные проблемы формирования соответствующего мировоззрения обучающихся.

В целом специфика развития этнокультурного образования в 1917–1922 гг. В России заключалась в следующем: обусловленность развития этнокультурного образования революционными изменениями системы просвещения в стране, приоритетный статус идей пролетарского интернационализма; высокие темпы развития нормативно-правовой базы нового образования, экспериментирование в просвещении; создание единой светской и политизированной системы образования, независимой от любой религии и противостоящей ей; унификация образования на основе ликвидации сословных, национальных ограничений и гендерного принципа обучения при сохранении национальных школ; введение системы обязательного

всеобщего начального обучения для представителей различных этносов; тотальная идеологизация образования на всех уровнях его реализации.

III этап – 1922–1925 гг. Переходный этап для создания и развития наднациональной системы образования, начало централизации образования в новом многонациональном государстве – Союзе Советских Социалистических республик.

Начало третьего этапа развития этнокультурного образования знаменуется образованием нового государства на основе союза, заключенного в декабре 1922 г. между РСФСР, Белоруссией, Украиной и республиками Закавказья (СССР). В соответствии с союзным договором все республики формально считались независимыми, однако пребывание у власти во всех республиках большевистской партии, единая социально-политическая и экономическая идеология, а также исторические традиции и участие в совместной защите от внешних врагов во многом способствовали единой национальной образовательной политике нового государства.

Наднациональный характер реформирования определялся высоким уровнем централизации при необходимости создания единой системы социальной, экономической, политической и культурной жизни страны. Основой Союза стала Российская Советская Федеративная Социалистическая Республика (РСФСР). По этой причине уже складывались все социально-политические условия для постепенной русификации системы образования.

Национальная политика представляла собой пролетарский интернационализм, поскольку предполагалась мировая революция, надежды на которую исторически не оправдались. Кроме того, после окончания гражданской войны развитие образования было связано с потребностями народного хозяйства в восстановлении разрушенной промышленности, а также необходимостью подготовки квалифициро-

ванных кадров для решения практических задач экономики. Ставились задачи повышения общего культурного уровня населения и развития школьной образовательной системы с учетом новой социалистической идеологии, ставшей главной в СССР. Н. А. Константинов и В. З. Смирнов, раскрывая специфику развития отечественного образования в этот период, акцентировали вынужденные изменения, связанные с внутренними и внешними международными предпосылками [13]. Система общего образования создавалась для всех республик и представителей любых этносов.

Национальные школы продолжали развиваться, более того, получили новые возможности для реализации этнокультурного образования. И. В. Шубина, А. В. Завражин и П. Ю. Федоров, анализируя образовательную политику в России, отмечали: «Народы, не имевшие раньше письменности, получили ее. На родных языках народов СССР были созданы буквари и другие учебники. Для нерусской школы большое значение имела замена латинского алфавита на русский. Это облегчало овладение грамотой лицам нерусских национальностей» [22, с. 53].

Политические и социальные преобразования обусловили готовность государства к созданию Совета национальностей, решающего наиболее актуальные проблемы различных этнических групп и национальных меньшинств, в том числе и в образовании. Сам факт создания такого совета свидетельствует о понимании значимости вопросов этнокультурного развития разных народов и необходимости постоянно поддерживать позитивные отношения между ними в многонациональном государстве.

В целом особенности развития этнокультурного образования в 1922–1925 гг. в России заключались в следующем: создание и развитие новой системы образования, базирующейся на социалистической идеологии и принципах равноправия всех республик и народов;

централизация образования на всех уровнях его реализации при единой системе управления и общих принципах организации учреждений; высокая динамика роста образовательных учреждений, особенно общего и начального профессионального образования; решение проблемы низкой грамотности населения России, в том числе представителей всех наций, этносов и народностей в относительно короткие сроки; начало русификации всех уровней образования, постепенное снижение значимости национальных школ и сокращение практики преподавания на языках коренных народов.

Исследование процесса развития этнокультурного образования в России позволило выявить наиболее существенные изменения и особенности национальных школ с учетом многочисленных преобразований общественно-политической жизни страны и государства в переломный период. В качестве основных тенденций развития этнокультурного образования в России (конец XIX – первая четверть XXI в.) можно выделить следующие.

Противоречивость направлений развития, вызванная сменой центробежных и центростремительных сил, обуславливающих резкие изменения во всей системе образования, в том числе этнокультурного.

Доминирование централизации как базового основания построения новой модели наднациональной школы для представите-

лей всех этнических социальных групп в системе начального и общего образования.

Направленность на социальное согласие и установление позитивных межнациональных и межэтнических отношений в образовательной среде.

Создание новой парадигмы этнокультурного образования на основе общих целей и ценностей, соответствующих государственной идеологии.

Заключение. Исследование развития этнокультурного образования в России на рубеже веков (конец XIX – первая четверть XXI в.) было предопределено значимостью противоречивых социокультурных тенденций того времени, которые (с некоторой долей условности) можно сопоставить с современными противоречиями и конфликтами, проявляющимися во многих аспектах жизнедеятельности различных народов и этносов. Выявление основных тенденций развития этнокультурного образования на рубеже веков значимо сегодня для осмысления и проектирования современных подходов к созданию этнокультурного образования, соответствующего новым требованиям и запросам человека, общества и государства в контексте глобальных изменений культуры постмодернизма и с учетом исторического опыта России, отражающего ментальные базовые основания меняющейся социокультуры многонациональной страны.

Библиографический список

1. Андреев А. Л. Общество и образование: опыт дореволюционной России // Высшее образование в России. – 2017. – № 11 (217). – С. 158–164.
2. Андриенко Е. В. Сравнительная педагогика: учебное пособие. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2016. – 209 с.
3. Андриенко Е. В., Кондратьева Т. Н. К вопросу о терминах в этнопедагогике и этнопсихологии современного образования в контексте формирования этнокультурной ассертивности личности // Философия образования. – 2016. – № 3 (66). – С. 36–44.
4. Беленчук Л. Н. Просвещение в России. Взгляд западников и славянофилов: монография. – М.: Изд-во ПСТГУ, 2014. – 150 с.
5. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию: учебное пособие для вузов [Электронный ресурс]. – URL: <http://textarchive.ru/c-1655102-pall.html> (дата обращения: 05.09.2019).
6. Зорин В. Ю. Государственная нацио-

нальная политика в России: история и современность // Исследования по прикладной и неотложной этнологии. – М.: ИЭА РАН, 2011. – Вып. 225. – 33 с.

7. *Иванова А. В., Филиппова Н. И.* Модели организации непрерывного этнокультурного и поликультурного образования // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 6. – С. 206–213.

8. *Каптерев П. Ф.* Этюды по психологии народов // Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / под. ред. А. М. Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.

9. *Карникова О. П.* Исторические аспекты становления концепции этнокультурного образования в отечественной педагогике // Вестник КГУ. Педагогика. Психология. – 2017. – № 4. – С. 215–2017.

10. *Кондратьева Т. Н.* Изучение этнопедагогики и этнопсихологии в системе современного педагогического образования // Педагогический профессионализм в образовании: материалы X Международной научно-практической конференции (г. Новосибирск, 19–20 февраля 2014 г.) / под науч. ред. Е. В. Андриенко. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. – С. 40–44.

11. *Колесник Н. Т., Киселева Е. А.* Этнокультурное образование как условие сохранения этнической идентичности национальных меньшинств (на примере этнической группы «российские немцы») // Инновации и современные технологии в системе образования: материалы II междунар. науч.-практ. конф. 20–21 февраля 2012 года. – Пенза; Ереван; Шадринск: Социосфера, 2012. – С. 217–223.

12. *Колчерин А.* Христианизация народов Поволжья. Н. И. Ильминский и православная миссия. – М.: РИСЧ, 2004. – 720 с.

13. *Константинов Н. А., Смирнов В. З.* История педагогики: учебник для педагогических училищ: утверждено Министерством просвещения РСФСР. – Изд. 2-е, доп. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1959. – 270 с.

14. *Ленин В. И.* Критические заметки по национальному вопросу. О праве наций на самоопределение. О национальной гордости великороссов. – М.: Политиздат, 1985. – 93 с.

15. *Луначарский А. В.* О воспитании и образовании. – М.: Педагогика, 1976. – 640 с. – (Педагогическая библиотека).

16. *Маркс К., Энгельс Ф.* Манифест коммунистической партии. – М.: Политиздат, 1974. – 64 с.

17. *Матис В. И.* Проблема национальной школы в поликультурном обществе. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 1997. – 336 с.

18. *Мирошнichenко В. В.* Основные этапы развития национального образования в советский период [Электронный ресурс] // Актуальные задачи педагогики: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Чита, февраль 2013 г.). – Чита: Молодой ученый, 2013. – С. 10–12. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/67/3446/> (дата обращения: 17.09.2019).

19. *Павлова А. Н.* Система Н. И. Ильминского и её реализация в школьном образовании нерусских народов Востока России: автореф. дис. ... канд. ист. наук. – Чебоксары, 2002. – 28 с.

20. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование [Электронный ресурс]: Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 № 122. – URL: [https://mosgu.ru/sveden/files/44.03.02_Psichologo-pedagogicheskoe_obrazovanie_Aktualizirovannyi_FGOS_VO_\(3++\).pdf](https://mosgu.ru/sveden/files/44.03.02_Psichologo-pedagogicheskoe_obrazovanie_Aktualizirovannyi_FGOS_VO_(3++).pdf) (дата обращения: 25.08.2019).*

21. *Шпикалова Т. Я., Бакланова Т. И., Ершова Л. В.* Концепция этнокультурного образования в Российской Федерации. – Шуя: Весть: ШГПУ, 2006. – 23 с.

22. *Шубина И. В., Завражин А. В., Федоров П. Ю.* Образовательная политика в России: история и современность: монография. – М.: МЭСИ, 2011. – 127 с.

23. *Щетинов Ю. А., Левандовский А. А.* История России XX – начала XXI в. – М.: Просвещение, 2003. – 71 с.

24. Якунчев М. А., Горшенина С. Н. Модель гического вуза // Сибирский педагогический этнокультурной подготовки студентов педаго- журнал. – 2012. – № 8. – С. 77–82.

Поступила в редакцию 27.09.2019

Andrienko Elena Vasilievna

Dr. Sci. (Pedag.), Prof., head Department of Pedagogy and Psychology, Institute of Physical and Mathematical and Information-Economic Education, Novosibirsk State Pedagogical University, Eva_andrienko@rambler.ru, Novosibirsk

Grinevetskaya Tatyana Nikolaevna

Cand. Sci. (Pedag.), Head of the Department of Pedagogy and Psychology, Novosibirsk State Medical University; Assoc. Prof. at the Department of Pedagogy and Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, tanita973@list.ru, ORCID 0000-0001-5175-920X, Novosibirsk

DYNAMICS OF DEVELOPMENT OF THE ETHNOCULTURAL EDUCATION IN RUSSIA (THE END OF THE XIXTH – THE FIRST QUARTER OF THE XXTH CENTURIES)¹

Abstract. Introduction The actualization and significance of the study of ethnocultural education in Russia is due to the need to improve modern education and training processes in a constantly changing ethnocultural environment with an increase in migration and an aggravation of sociocultural relations.

The purpose of the article is a comparative analysis of the development of ethnocultural education in Russia at the turn of the century (late 19th – first quarter of the 21st centuries) in the context of socio-economic, sociocultural and political revolutionary changes.

Methodology and research methods. The main research methods were: comparative analysis, study of documents, retrospective analysis, problem-chronological method, periodization based on the allocation of sociocultural criteria. The main methodological approaches: an ambivalent approach, implemented in the study of conflicting trends in the development of historical and pedagogical phenomena; the humanistic approach associated with the analysis of subjective relations in the educational environment; axiological approach, fixed on the value contexts of changing education; a historical approach that allows you to analyze the specifics of education, taking into account the most important events that affect the content and nature of ethnocultural education; ethnopsychological approach based on an understanding of the national and ethnic specifics of training and education; sociocultural approach that determines the impact of culture on social and political processes.

The article presents an analysis of the dynamics of the development of ethnocultural education in Russia, taking into account the identification of the main trends of this process. The stages of development in this period are determined, as well as the changes that occurred in the training and education of the younger generation at each stage. Stage I: the end of the XIX – beginning of the XX century. Stage of exacerbation of social / class contradictions and unsustainable educational policies. Stage II: 1917–1922 The stage of revolutionary transformations and the creation of a new, politically conditioned education system, independent of faiths. Stage III – 1922–1925 The transitional stage for the creation and development of a supranational education system, the beginning of the centralization of education in the new multinational state – the Union of Soviet Socialist Republics.

The development of ethnocultural education in Russia was very dynamic under the influence of various sociocultural factors. Since the end of the XIX century. and the entire first quarter of

¹ This work was performed under the RFBR grant No. 17-06-00862.

the twenty-first century. Researchers' views on the practice of education and the problems associated with ethnocultural teaching and upbringing have also changed. Significant changes have taken place in the ethnocultural practice of training and education. In addition, the revolutionary changes in the political, social and economic factors that determine the significant dynamics of all aspects of the country's life (including national education), determined the formation of a new national paradigm of ethnocultural education in the twentieth century.

Conclusion The study of the development of ethnocultural education in Russia at the turn of the century (late XIX – first quarter of the XXI century) was predetermined by the significance of contradictory sociocultural tendencies of that time, which (with some degree of conventionality) can be compared with modern contradictions and conflicts that are manifested in many aspects of the life of various peoples and ethnic groups. The identification of the main trends in the development of ethnocultural education at the turn of the century is significant today for understanding and designing modern approaches to creating ethnocultural education that meets the new requirements and requirements of a person, society and the state in the context of global changes in the culture of postmodernism and taking into account the historical experience of Russia, reflecting the mental basic foundations of a changing sociocultures of a multinational country.

Keywords: education development tendencies, periodization, ethnocultural education, national school, system of education, «aliens», sociocultural factors.

References

1. Andreev, A. L., 2017. Society and education: the experience of pre-revolutionary Russia. Higher education in Russia, No. 11 (217), pp. 158–164. (In Russ.)
2. Andrienko, E. V., 2016. Comparative pedagogy. Textbook. Ministry of education and science of the Russian Federation. Novosibirsk: NGPU Publ., 209 p. (In Russ.)
3. Andrienko, E. V., Kondratieva, T. N., 2016. On the question of terms in ethnopedagogy and ethnopscychology of modern education in the context of the formation of ethno-cultural assertiveness of personality. Philosophy of education, No. 3 (66). Novosibirsk: SORAN Publ., pp. 36–44. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Belenchuk, L. N., 2014. Education in Russia. The opinion of Westerners and Slavophiles. Monograph. PSTSU Publ., 150 p. (In Russ.)
5. Hessen S. I. Fundamentals of pedagogy. Introduction to Applied Philosophy [online]. A Textbook for High Schools. Available at: <http://textarchive.ru/c-1655102-pall.html> (accessed: 05.09.2019). (In Russ.)
6. Zorin, V. Yu., 2011. State national policy in Russia: history and modernity. Research on applied and urgent Ethnology. Moscow: IEA Russian Academy of Sciences, Vol. 225, 33 p. (In Russ.)
7. Ivanova, A. V., Filippova, N. I., 2016. Models of organization of continuous ethno-cultural and multicultural education. Pedagogical education in Russia, No. 6, pp. 206–213. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Kapterev, P. F., 1982. Etudes on psychology of peoples. Selected pedagogical works. Moscow: Pedagogy Publ., 704 p. (In Russ.)
9. Kurnikova, O. P., 2017. Historical aspects of development of the concept of ethno-cultural education in the national pedagogy. Vestnik of KSU. Pedagogy. Psychology, No. 4, pp. 215–2017. (In Russ.)
10. Kondrat'eva, T. N., 2014. The study of ethnopedagogics and ethnic psychology in the system of modern pedagogical education. Materials of the X International scientific and practical conference (Novosibirsk, February 19–20, 2014). Novosibirsk: NGPU Publ., pp. 40–44. (In Russ.)
11. Kolesnik, N. T., Kiseleva, E. A., 2012. Ethno-Cultural education as a condition for preserving ethnic identity of national minorities (on the example of the ethnic group “Russian Germans”). Innovations and modern technologies in the education system. Materials Mogunr. science.-pract. Conf. February 20–21. Penza; Yerevan; Shadrinsk: Sociosphere Publ., pp. 217–223. (In Russ.)
12. Kolcherin, A., 2004. Christianization of the peoples of the Volga region. N. I. Ilminsky and the

Orthodox mission. Moscow: RISCH Publ., 720 p. (In Russ.)

13. Konstantinov, N. A., Smirnov, V. Z., 1959. History of pedagogy. Textbook for pedagogical schools. Approved by the Ministry of education of the RSFSR. Moscow: State Pedagogical Publishing House of the Ministry of Education of the RSFSR Publ., 270 p. (In Russ.)

14. Lenin, V. I., 1985. Critical notes on the national question. On the right of Nations to self-determination. About national pride of great Russians. Moscow: Politizdat Publ., 93 p. (In Russ.)

15. Lunacharsky, A. V., 1976. On education and education. Moscow: Pedagogy Publ., 640 p. (In Russ.)

16. Marx, K., Engels, F., 1974. Manifesto of the Communist party. Moscow: Politizdat Publ., 64 p. (In Russ.)

17. Mathis, V. I., 1997. The Problem of the national school in a multicultural society. Barnaul: BSPU Publ., 336 p. (In Russ.)

18. Miroshnichenko, V. V., 2013. The Main stages of development of national education in the Soviet period [online]. Actual problems of pedagogy: materials of the III Edition. science. Conf. (Chita, February 2013). Chita: Young scientist Publ., pp. 10–12. Available at: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/67/3446/> (accessed: 17.09.2019). (In Russ.)

19. Pavlova, A. N., 2002. System of N. I. Ilmsky and its implementation in school education of non-Russian peoples of the East of Russia. Chelboksary, 28 p. (In Russ.)

20. On the approval of the federal state educational standard of higher education - undergraduate in the direction of preparation 44.03.02 Psychological and pedagogical education [online]: Order of the Ministry of Education and Science of Russia dated 22.02.2018 No. 122. Available at: [https://mosgu.ru/sveden/files/44.03.02_Psichologo-pedagogicheskoe_obrazovanie._Aktualizirovanny_FGOS_VO_\(3+\).pdf](https://mosgu.ru/sveden/files/44.03.02_Psichologo-pedagogicheskoe_obrazovanie._Aktualizirovanny_FGOS_VO_(3+).pdf) (accessed: 25.08.2019). (In Russ.)

21. Shpikalova, T. I., Baklanova, T. I., Ershova, L. V., 2006. The Concept of ethnocultural education in the Russian Federation. Shuya: News Publ.: SHSPU Publ., 23 p. (In Russ.)

22. Shubina, I. V., Zavrazhin, A.V., Fedorov, P. Yu., 2011. Educational policy in Russia: history and modernity. Monograph. Moscow: MESI Publ., 127 p. (In Russ.)

23. Shetinov, J. A., Lewandowski, A., 2003. History of Russia of XX – beginning of XXI century. Moscow: Prosveshchenie Publ., 71 p. (In Russ.)

24. Iakunchev, M. A., Gorshenina, S. N., 2012. The model of ethno-cultural training of students of pedagogical University. Siberian pedagogical journal, No. 8, pp. 77–82. (In Russ, abstract in Eng.)

Submitted 27.09.2019

Склярова Татьяна Владимировна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры общей и социальной педагогики, Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, tsklyarova@mail.ru, ORCID 0000-0002-1169-5624, Москва

Агеева Антонина Владимировна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования, Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, armusya@yandex.ru, ORCID 0000-0001-7259-1821, Москва

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ НАЧАЛЬНОГО РЕЛИГИОЗНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РУССКОЙ ПРАВОСЛАВНОЙ ЦЕРКВИ В ПЕРИОД С 1990 ПО 2015 г.¹

Аннотация. Введение. В статье исследуется проблема формирования системы начального религиозного образования в конце XX – начале XXI в. В России на примере становления образовательной деятельности Русской Православной Церкви.

Цель статьи – выявить ключевые факторы, определившие развитие активности в сфере религиозного образования РПЦ, охарактеризовать основные этапы и ведущие направления становления системы начального православного образования в указанный период времени.

Методология и методы исследования. Исследование проводилось в контексте историко-педагогического анализа документов и фактов, иллюстрирующих деятельность учреждений Русской Православной Церкви в сфере начального религиозного образования. Характеристика этапов становления системы начального религиозного образования основана на фиксации решений руководства РПЦ в отношении образовательной деятельности, нацеленной на обучение мирян основам христианского вероучения.

Результаты исследования. Описание ведущих направлений развития начального православного образования базируется на двух ключевых факторах – открытии церковноприходских воскресных школ и издании учебной литературы для начального религиозного просвещения. В работе анализируется содержание начального православного образования на материалах, представленных в официальных отчетах учебных планов воскресных школ, содержании учебных программ и методических пособий, изданных в изучаемый период времени.

В заключении делаются выводы о специфике становления системы начального православного образования в данный период.

Ключевые слова: начальное православное образование, образовательная деятельность Русской Православной Церкви, история религиозного образования, церковноприходские воскресные школы.

Введение, постановка проблемы. Законодательный запрет на образовательную деятельность религиозных объединений в России в 1918 г. обусловил длительный период отсутствия религиозного образования мирян, которое в конце XX в. получило свое второе рождение в связи с изменени-

ем в 1990 г. политики российского законодательства в отношении религиозных объединений. Актуальность исследования процесса восстановления образовательной деятельности религиозных объединений в России в конце XX – начале XXI в. обусловлена следующими причинами: вос-

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, проект № 19-013-00228.

требованность такого типа образования частью российского общества; инициативный характер организации образовательных учреждений религиозных объединений; сочетание стремления к возрождению традиций религиозного образования в современных условиях с необходимостью соблюдения социокультурных норм реализации образовательной деятельности. Это определило выбор проблемы исследования системы начального религиозного образования в конце XX – начале XXI в. В России на примере генезиса образовательной деятельности Русской Православной Церкви как институции, оказавшейся наиболее инициативной в обозначенной области. В нашем исследовании под начальным религиозным образованием мы будем понимать совокупность процессов религиозного обучения и воспитания, направленных на ознакомление с основами религиозного вероучения обучающихся (как детей, так и взрослых) и создание условий для усвоения ими этических и моральных норм религиозной традиции [15].

Целью статьи является выявление ключевых факторов, повлиявших на динамику активности РПЦ в области религиозного образования мирян, а также характеристика основных этапов и направлений становления системы начального православного образования в указанный период времени.

Обзор научной литературы по проблеме. Источниковую базу исследования составили церковные документы исследуемого периода, относящиеся к области религиозного образования, церковно-педагогическая литература, статистические данные о деятельности церковноприходских воскресных школ.

Методология и методы исследования. Основными методами нашего исследования являлись анализ документов, обобщение, сопоставление. Хронологические рамки исследования обусловлены изменением позиций российского законодательства в отношении социальной активности

религиозных объединений, позволившим реализацию ими образовательной деятельности в 1990 г. И профессионализацией образовательной деятельности РПЦ, связанной с процессами стандартизации процессов обучения и издания учебной литературы в 2015 г.

Результаты исследования. Обсуждение. Принятый в октябре 1990 г. закон «О свободе совести и религиозных организациях» разрешил зарегистрированным в установленном порядке религиозным организациям создавать учебные группы и учебные заведения для обучения религии детей и взрослых, что свидетельствовало о завершении в России почти семидесятилетнего периода законодательного запрета на ведение образовательной деятельности религиозными объединениями и организациями.

Легитимизация религиозного воспитания и преподавания вероучения позволила различным учреждениям РПЦ начать реализацию начального религиозного образования.

На основании анализа документов, принятых руководством РПЦ, официальных отчетов структурных подразделений РПЦ и изданных в исследуемый период учебно-методических материалов были выявлены ключевые факторы становления и развития системы начального религиозного образования РПЦ в исследуемый период.

1 февраля 1991 г. был создан Отдел религиозного образования и катехизации (далее – ОРОиК) [12]. Являясь структурным подразделением руководящего церковного органа – Синода, названный отдел был призван курировать работу епархий, направленную на религиозное образование мирян.

Начальное религиозное образование в православной традиции связано с тремя взаимосвязанными, но имеющими отличительные признаки процессами – просветительской деятельностью, миссионерской деятельностью, катехизацией. *Просветительская деятельность* выражается в распространении свидетельства христиан

о Боге-Троице, спасительной миссии Христа и Церкви в мире. *Миссионерская деятельность* выражается в распространении христианского вероучения в обществах, не знакомых с христианством, исповедующих иные религиозные традиции и культуры или не являющихся последователями какой-либо религиозной традиции. *Катехизация* есть обучение основам веры и порядку церковной жизни человека, готового и согласного к постижению и приобщению к христианской культуре и традиции. Катехизация включает в себя процесс *оглашения* (деятельность по подготовке к Крещению человека, уверовавшего во Христа и желающего вступить в Церковь) и последующее за Крещением *воцерковление* – изучение и усвоение основ веры и следование порядку церковной жизни.

Деятельность созданного в 1991 г. ОРО-иК была нацелена на все три направления начального православного образования. Дальнейшее развитие системы религиозного образования связано с разработкой и принятием документа «О задачах Церкви в области религиозного образования» (1994 г.) [11]. В названном документе религиозное образование, наряду с богословским образованием, нацеленным преимущественно на подготовку священнослужителей, позиционируется как «исключительно важная часть церковного служения». Трактовка религиозного образования мирян как служения, а не просто актуальной для того времени задачи, поставленной обществом перед Церковью, говорит о концептуальности этого явления, о том, что задача развития религиозного образования воспринимается в качестве постоянной составляющей служения Церкви в современном мире.

Наиболее востребованной формой организации религиозного воспитания и обучения детей, подростков и взрослых оказалась воскресная школа. После более чем 70-летнего перерыва вновь открываемые при православных приходах в России вос-

кресные школы были нацелены на реализацию начального религиозного образования. Открытие воскресных школ стало возможным благодаря взаимодействию инициатив священноначалия, клириков и формированию в обществе запроса на начальное религиозное образование. Этот запрос был обусловлен массовым обращением людей к религиозной вере и связанным с этим процессом развитием социальной приходской активности; отсутствием в минимум двух поколениях опыта религиозного воспитания детей в семье и связанным с этим обстоятельством обращением в христианскую веру большого количества взрослых людей, не имевших такого опыта в детстве, но стремящихся к тому, чтобы их дети получили опыт религиозного воспитания; минимальными возможностями для религиозного самообразования в связи с отсутствием соответствующей литературы; стремлением верующих людей к созданию условий для религиозной социализации себе и своим детям.

Анализ материалов документов и докладов рассматриваемого периода подтверждает двойственный характер организации образовательной деятельности представителей церковного сообщества: с одной стороны, обращение к теории педагогической науки, выраженное в выработке ключевых принципов преподавания, поиске новых методов, но с другой стороны, игнорирование имеющегося педагогического потенциала, выраженное в попытках реконструкции методик преподавания вероучительных предметов XIX – начала XX в., создании альтернативной имеющейся педагогической системы. Подтверждением этому тезису является процесс издания учебной литературы для начального религиозного образования. Кратко охарактеризуем его.

Наиболее распространенным и доступным учебником в 90-е гг. XX в. стал «Закон Божий», составленный протоиереем Серафимом Слободским в Америке в 50-е гг.

XX в. В меньшей степени был востребован курс «Закона Божия», также разработанный в среде педагогов русского зарубежья в 50-е гг. XX в., изданный в пяти томах издательством «Имка-Пресс». Для дошкольников и младших школьников в конце 90-х – начале 2000-х гг. были переизданы книги православных педагогов, живущих в Америке – Софьи Куломзиной и Констанции Тарасар.

В 1992 г. был издан сборник учебных программ «Закон и Заповеди Божии». В него вошли программы четырех воскресных школ г. Москвы, примерная программа по Закону Божию для средней школы С. С. Куломзиной и программа по изучению Евангелия для взрослых. Названный сборник сразу по выходу стал библиографической редкостью. Однако в нем практически отсутствовала информация о том, по каким учебным пособиям могут быть реализованы программы. Для методического обеспечения воскресных школ неоднократно предпринимались попытки переиздания дореволюционных учебников и методических рекомендаций: в 1993–94 гг. были выпущены 3 части сборника «Законоучитель», содержащие методические разработки известных дореволюционных священников Е. Ф. Сосунцова, А. М. Темномерова и «Учительский катехизис» выпускника Казанского университета А. И. Анастасиева. В 1998 г. В Ярославле была переиздана (и частично переложена на современный язык) книга С. И. Ширского «О преподавании Закона Божия в начальных народных училищах».

В 1999 г. был выпущен второй сборник программ по Закону Божию. Он представлял собой осмысление накопившегося за прошедшее десятилетие опыта, включал программы, разработанные в разных епархиях РПЦ для воскресных школ. Содержание собранных в сборнике программ свидетельствует о том, что при отборе материала законоучителя постепенно отходили от содержания дореволюционных учебников

и включали темы, интересные им самим. Работа по выявлению содержания начального православного образования отражала преимущественно личную инициативу педагогов воскресных школ и напрямую зависела от уровня их образования и наличия педагогического опыта. В подтверждение этого тезиса приведем данные отчетов московской Епархиальной комиссии по Церковному просвещению и деятельности воскресных школ в 2004 г. [1]. На начало 2004 г. В Москве действовало 220 православных храмов, при 202 из них имелись воскресные школы. Наполняемость учащимися – от 5 до 130 человек. Содержание деятельности школ указанного периода разнообразно. Театральные, хоровые студии, детские иконописные и художественные мастерские, военно-патриотические клубы, кружки керамики, флористики и бисероплетения были нацелены на привлечение детей. Форма организации занятий способствовала тому, что понятия о христианских добродетелях прививались учащимся в непринужденной обстановке. Отчасти таким образом решался кадровый вопрос – воцерковленных педагогов, имеющих необходимую квалификацию, позволяющую преподавать детям вероучение, было крайне мало, поэтому наличие или отсутствие специалистов на приходе определяло содержание образования в воскресной школе. Самым популярным учебным предметом являлся Закон Божий. Школы, имевшие малочисленные группы, обычно им ограничивались.

Этот период развития начального религиозного образования завершился в 2009 г. Святейший Патриарх Кирилл, интронизация которого состоялась 1 февраля 2009 г., инициировал процессы активизации образовательной деятельности РПЦ. Основные направления деятельности нового Предстоятеля Церкви в области развития системы религиозного образования связаны с организационно-управленческими решениями, систематизацией процессов отчет-

ности преимущественно по количественным показателям в сфере образовательной деятельности РПЦ, созданием механизмов управления и контроля за деятельностью структурных подразделений, требующих профессиональных кадров, обладающих как минимум начальным уровнем религиозного образования. Образовательная деятельность РПЦ под руководством Патриарха Кирилла получила свое развитие посредством иных инициатив: признанием необходимости процедур лицензирования и аккредитации учебных заведений, необходимостью стандартизации учебно-воспитательного процесса воскресных школ, необходимостью профессиональной подготовки специалистов в области катехизической, миссионерской, молодежной и социальной работы на приходах РПЦ, необходимостью разработки единого учебно-методического комплекта для воскресных школ, создания учебников для бакалавриата теологического образования [17; 3; 13]. Большинство названных инициатив были утверждены решениями Священного Синода в период с 2010 по 2015 г., чем и обусловлен наш выбор верхней границы исследования процессов становления и развития системы начального религиозного образования в России на примере образовательной деятельности РПЦ.

Заключение. Образовательная деятельность РПЦ по развитию системы начального религиозного образования в период

1990–2015 гг. характеризуется двумя четко различимыми по своим характеристикам этапами: 1990–2009 и 2010–2015 гг. Первый этап обусловлен появившейся законодательно свободой в реализации образовательной деятельности религиозными объединениями и характеризуется проявлением инициативных форм организации групп и учреждений религиозного образования. Для этого этапа свойственны недостаточность или полное отсутствие профессиональной педагогической деятельности, обращение к учебно-методической литературе сорокалетней или столетней давности, отсутствие системы профессиональной подготовки кадров для церковного социального и педагогического служения.

Второй этап обусловлен сменой руководства РПЦ и последующей за этим доминантой инициатив Патриарха Кирилла в развитии церковной образовательной деятельности. Для этого этапа характерна тенденция к лицензированию и аккредитации образовательных учреждений РПЦ, стандартизация учебного процесса воскресных школ и разработки учебно-методического сопровождения образовательного процесса в них, а также становление системы подготовки специалистов в области катехизической, миссионерской, молодежной и социальной работы на приходах РПЦ, что призвано составить основу начального религиозного образования.

Библиографический список

1. Агеева А. В. Динамика развития учебно-воспитательного процесса в православной воскресной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Саратов, 2016. – 24 с.
2. Закон Божий: в 5 т. – Репр. воспроизведение изд. – Париж: Имка-Пресс, 1956–1987; – М.: Терра, 1991.
3. Закон Божий для семьи и школы со многими иллюстрациями / сост. свящ. С. Сло-

- бодской. – Репр. воспроизведение изд.: Джорданвилл, 1957 г. – Коломна: Свято-Троицкий Ново-Голутвин монастырь, 1993. – 576 с.
4. Закон и Заповеди Божии: сборник учебных программ / сост. прот. Глеб Каледа. – М.: Изд. Отдела религиозного образования и катехизации Московского Патриархата, 1992. – 93 с.
5. Законоучитель: сборник материалов в помощь преподавателю. – Вып. 1. – М.: Пра-

вославная книга, 1993. – 172 с.

6. *Законоучитель*: сборник материалов в помощь преподавателю. – Вып. 2-3. – М.: Златоуст, 1994. – 325 с.

7. Куломзина С. С. Закон Божий для самых маленьких. – М.: Православной паломник, 1997. – 76 с.

8. *О задачах Церкви в области религиозного образования: определение Священного Синода Русской Православной Церкви* (1994 год) [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.patriarchia.ru/db/text/527249.html> (дата обращения: 14.10.2019).

9. *О религиозно-образовательном и катехизическом служении в Русской Православной Церкви: определение Священного Синода Русской Православной Церкви от 27.12.2011* [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.patriarchia.ru/db/text/1909451> (дата обращения: 23.09.2019).

10. *О свободе совести и религиозных организациях: Закон СССР (1.10.1990 № 1689-1)* [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.zaki.ru/pagesnew.php?id=1688> (дата обращения: 14.10.2019).

11. *Положение о порядке реализации программ по подготовке специалистов в области катехизической, миссионерской, молодежной и социальной деятельности: принято на заседании Священного Синода 2.10.2013* [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.patriarchia.ru/db/text/3275988.html> (дата обращения: 23.09.2019).

12. *Православное образование: официальный сайт Синодального отдела религиозного образования и катехизации Русской Православной Церкви* [Электронный ресурс]. – URL: <https://pravobraz.ru/informaciya-ob-otdele/obshhaya-informaciya/> (дата обращения: 14.10.2019)

pravobraz.ru/informaciya-ob-otdele/obshhaya-informaciya/ (дата обращения: 14.10.2019)

13. *Проект создания учебно-методического комплекта к курсу «Закон Божий»* [Электронный ресурс]. – URL: <https://pravobraz.ru/proekty/konkurs-po-razrabotke-uchebno-metodicheskogo-komplekta-k-kursu-zakon-bozhij/> (дата обращения: 23.09.2019).

14. *Сборник программ по Закону Божию: для церковно-приходских воскресных школ / сост. В. Л. Шленов, Л. Г. Петрушина. – М.: [Б.и.], 1999. – 144 с.*

15. *Склярова Т. В.* Начальная ступень православного образования: конструирование содержания и принципы разработки учебных пособий // Нива Господня. Вестник Пензенской духовной семинарии. – 2017. – № 3(5). – С. 144–150.

16. *Склярова Т. В.* Православное образование в современной России: структура и содержание // Вестник ПСТГУ. Сер. IV: Педагогика. Психология. – 2016. – № 1. – С. 9–16.

17. *Стандарт учебно-воспитательной деятельности, реализуемой в воскресных школах (для детей) Русской Православной Церкви* [Электронный ресурс]. – URL: <https://pravobraz.ru/standart-uchebno-vospitatelnoj-deyatelnosti-realizueмой-v-voskresnyx-shkolax-russkoj-pravoslavnoj-cerkvi/> (дата обращения: 23.09.2019).

18. *Тарасар* Констанция. Наша жизнь с Богом: Руководство к пособию по катехизации для детей мл. шк. возраста (7–10 лет): первый год обучения: Ч. 1-2. – СПб.: Кредо, 2001. – 88 с.

19. *Ширский С. И.* О преподавании Закона Божия. – Переизд. – Ярославль: [Б.и.], 1998. – 234 с.

Потупила в редакцию 15.10.2019

Sklyarova Tatyana Vladimirovna

Dr. Sci. (Pedag.), Prof. of the Department of general and social pedagogy of the Orthodox St. Tikhon Humanitarian University, tslyarova@mail.ru, ORCID 0000-0002-1169-5624, Moscow

Ageeva Antonina Vladimirovna

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of pedagogy and methods of primary education of the Orthodox St. Tikhon Humanitarian University, armusya@yandex.ru, ORCID 0000-0001-7259-1821, Moscow

FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE SYSTEM OF PRIMARY RELIGIOUS EDUCATION OF THE RUSSIAN ORTHODOX CHURCH IN THE PERIOD FROM 1990 TO 2015¹

Abstract. The article investigates the problem of formation of the system of primary religious education in Russia. XX-early XXI century in Russia on the example of the formation of educational activities of the Russian Orthodox Church.

The purpose of the article is to identify the key factors that determined the development of activity in the sphere of religious education of the ROC, to characterize the main stages and leading directions of the formation of the system of primary Orthodox education in the specified period of time.

Methodology. The study was conducted in the context of historical and pedagogical analysis of documents and facts illustrating the activities of the institutions of the Russian Orthodox Church in the field of primary religious education. The characteristic of the stages of formation of the system of primary religious education is based on fixing the decisions of the leadership of the ROC in relation to educational activities aimed at teaching the laity the basics of the Christian faith; the description of the leading directions of development of primary Orthodox education is based on two key factors-the opening of parish Sunday schools and the publication of educational literature for primary religious education.

Research result. The description of the leading directions of development of primary Orthodox education is based on two key factors-the opening of parish Sunday schools and the publication of educational literature for primary religious education. The paper analyzes the content of primary Orthodox education on the materials presented in the official reports of Sunday school curricula, the content of curricula and manuals published in the studied period of time.

In conclusion, conclusions are drawn about the specifics of the formation of the system of primary Orthodox education in this period.

Keywords: primary Orthodox education, educational activities of the Russian Orthodox Church, history of religious education, parish Church Sunday school.

References

1. Ageeva, A. V., 2015. Dynamics of development of educational process in Orthodox Sunday school. Moscow, 205 p. (In Russ.)
2. The Law of God: in 5 vols. Paris: YMCA Press Publ., 1956–1987; Moscow: Terra Publ., 1991. (In Russ.)
3. Slobodskoy, S., 1993. The Law of God for family and school with many illustrations. Kolomna: Holy Trinity Novo-Golutvin monastery Publ., 576 p. (In Russ.)
4. Kaleda, G., 1992. Law and Commandments of God: a collection of educational. Moscow: Department of religious education and catechization of the Moscow Patriarchate Publ., 93 p. (In Russ.)
5. Catechist: a collection of materials to help the teacher, Vol. 1. Moscow: Orthodox book Publ.,

¹The work was carried out with the financial support of the RFBR, project No. 19-013-00228.

1993. 172 p. (In Russ.)

6. Catechist: a collection of materials to help the teacher, Vol. 2-3. Moscow: Zlatoust Publ., 1994, 325 p. (In Russ.)

7. Culomzina, S. S., 1997. The Law of God for the little ones. Moscow: Orthodox pilgrim Publ., 76 p. (In Russ.)

8. On the tasks of the Church in the field of religious education: definition of the Holy Synod of the Russian Orthodox Church (1994) [online]. Available at: <http://www.patriarchia.ru/db/text/527249.html> (accessed: 14.10.2019). (In Russ.)

9. On religious, educational and catechetical service in the Russian Orthodox Church: the Holy Synod of the Russian Orthodox Church of 27.12.2011 [online]. Available at: <http://www.patriarchia.ru/db/text/1909451> (accessed: 23.09.2019). (In Russ.)

10. On freedom of conscience and religious organizations: Law of the USSR (01.10.1990 № 1689-1) [online]. Available at: <http://www.zaki.ru/pagesnew.php?id=1688> (accessed: 14.10.2019). (In Russ.)

11. Regulations on the procedure for the implementation of programs for training specialists in the field of catechetical, missionary, youth and social activities: adopted at the meeting of the Holy Synod 2.10.2013 [online]. Available at: <http://www.patriarchia.ru/db/text/3275988.html> (accessed: 23.09.2019). (In Russ.)

12. Orthodox education: official website of the Synodal Department of religious education and catechization of the Russian Orthodox Church [online]. Available at: <https://pravobraz.ru/informaciya-ob-otdele/obshhaya-informaciya/> (accessed: 14.10.2019). (In Russ.)

13. The project of creation of educational and methodical set to the course “the Law of God” [online]. Available at: <https://pravobraz.ru/proekty/konkurs-po-razrabotke-uchebno-metodicheskogo-komplekta-k-kursu-zakon-bozhij/> (accessed: 23.09.2019). (In Russ.)

14. Shlenov, V. L., Petrushina, L. G., 1999. The collection of programs according to the Law of God: for the parish Sunday school. Moscow, 144 p. (In Russ., abstract in Eng.)

15. Sklyarova, T. V., 2017. the Initial stage of Orthodox education: designing the content and principles of developing textbooks. Bulletin of the Penza theological Seminary, No. 3 (5), pp. 144–150. (In Russ., abstract in Eng.)

16. Sklyarova, T. V., 2016. Orthodox education in modern Russia: structure and content. Vestnik psngu. Ser. IV: Pedagogy. Psychology, No. 1, pp. 9–16. (In Russ., abstract in Eng.)

17. Standard of educational activities implemented in Sunday schools (for children) of the Russian Orthodox Church [online]. Available at: <https://pravobraz.ru/standart-uchebno-vospitatelnoj-deyatelnosti-realizuemoj-v-voskresnyx-shkolax-russkoj-pravoslavnoj-cerkvi/> (accessed: 23.09.2019). (In Russ.)

18. Tarasar Constance. Our life with God: A guide to the catechism manual for children ml. age (7–10 years): First year of study. Part 1-2. St. Petersburg: Credo, 2001. 88 p. (In Russ.)

19. Shirsky, S. I., 1998. On the teaching of God’s Law. Yaroslavl, 234 p. (In Russ.)

Submitted 15.10.2019

DOI 10.15293/1813-4718.1906.11

УДК 372.016:94(570+571)+372.016:94(47)

Бехтенова Елена Федоровна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры отечественной и всеобщей истории, Новосибирский государственный педагогический университет, bekhtenova@mail.ru, ORCID 0000-0002-7763-7240, Новосибирск

Дружинина Юлия Викторовна

Кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной и всеобщей истории, Новосибирский государственный педагогический университет, druzok5111@yandex.ru, ORCID 0000-0003-2131-4466, Новосибирск

ИСТОРИЧЕСКИЕ ЛИЧНОСТИ XX – НАЧАЛА XXI В. НА СТРАНИЦАХ ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ ВСЕОБЩЕЙ ИСТОРИИ РОССИИ И БЕЛАРУСИ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

Аннотация. Введение. Актуальность исследования обусловлена отсутствием специальных научных работ, посвященных выявлению и сравнению круга исторических личностей XX – начала XXI в., которые изучаются в школьном курсе всеобщей истории учащимися России и Беларуси. Изучение проблемы позволит выявить специфику понимания школьниками наших стран вопроса о роли личности в историческом процессе, что актуально для развития социокультурных и политических взаимоотношений между нашими странами.

Цель статьи – сравнить школьные учебники России и Беларуси по всеобщей истории для выявления на их страницах личностей, которые являются значимыми для истории наших стран в XX – начале XXI в., в связи с чем они и были представлены учащимся для изучения.

Методология исследования базируется на методе сравнения, анализе, синтезе, описании и методе контент-анализа, который позволяет выявить исторические личности и их характеристики, встречающиеся на страницах учебников.

Результаты исследования. Проанализировано пять учебников всеобщей истории России и Беларуси. Выявлено соотношение количества упоминаний исторических деятелей XX – начала XXI в. В российских и белорусских школьных учебниках по всеобщей истории.

Заключение. Исторические субъекты, упоминаемые на страницах школьных учебников по всеобщей истории России и Беларуси практически идентичны: в изучаемый период большинство стран мира находились во взаимодействии друг с другом в рамках региональных и мировых процессов и событий, что делало определенных исторических деятелей центральными для истории многих стран. Россия же и Беларусь большую часть изучаемого периода входили в единое государственное образование, в связи с чем современные школьные учебники по всеобщей истории этих стран содержат схожий перечень исторических персонажей. Однако в белорусских учебниках представлено более детальное описание исторических деятелей, чем в российских, так как на изучение обозначенного авторами статьи временного периода в школах Беларуси отведено больше учебного времени, чем в российских школах. Существуют и разные подходы к организации познавательной деятельности школьников при изучении исторических персонажей. В заключении авторы обозначают перспективы развития темы исследования.

Ключевые слова: методика преподавания истории, школьное историческое образование, историческая личность, всеобщая история, Россия, Беларусь.

Введение. Постановка проблемы.

В настоящее время в методике преподавания истории продолжают разрабатываться подходы к изучению исторических личностей на школьных уроках истории с целью не только приращения знаний у учащихся об изучаемых исторических персонажах, исторической эпохе, в которой они жили, но и воспитания школьников положительными или отрицательными примерами из биографий исторических деятелей.

Мы уже отмечали важную роль учебников в формировании мировоззрения учеников, их отношения к событиям и историческим личностям [1]. Наша публикация, носящая постановочный и констатирующий характер, продолжает серию публикаций, посвященных сравнительной характеристике российских и белорусских учебников.

Цель нашего исследования – сравнить школьные учебники России и Беларуси по всеобщей истории для выявления на их страницах личностей, которые являются значимыми для истории наших стран XX – начала XXI в., в связи с чем они и были представлены учащимся для изучения.

Выбор нами в качестве хронологического периода начала XX – начала XXI в. объясняется несколькими причинами. Территория России и Беларуси в этот временной промежуток входили в состав единого государственного образования, а после его распада сохраняются тесные социокультурные, экономические и политические связи. Совместная история стран предполагает наличие общих героев и антигероев, оказавших влияние на развитие стран. Кроме того, в настоящее время при выстраивании взаимоотношений между государствами происходит обращение к событиям, личностям, которые оказали значительное влияние на развитие дружественных стран, что осмысливается в том числе и в научном российско-белорусском сообществе [4]. В связи с этим актуально понимать, каких исторических деятелей презентуют авторы учебников истории

школьникам для изучения. Обращение же к всемирной истории связано с тем, что в XX – начале XXI в. большинство стран мира находились в непосредственном взаимодействии друг с другом как в рамках событий, носящих планетарный масштаб (мировые войны), так и в локальных событиях (региональные конфликты, социокультурное, экономическое взаимодействие). Заметим, что авторы учебников, судя по текстам, опираясь на положения примерной основной образовательной программы среднего общего образования, видят начало XXI в. логичным продолжением событий XX в., в связи с чем, описывая историю стран мира, доводят свое повествование до 2010-х гг.

Обзор научной литературы по проблеме. Источниковой базой для настоящего исследования стали учебники по всеобщей истории России и Беларуси, посвященные изучению XX – начала XXI в. При отборе учебника мы ориентировались на его новизну, так как это свидетельствует об актуальном отражении в его тексте характеристик исторических деятелей. Российский учебник [2], с которым мы работали в процессе нашего исследования, включен в федеральный перечень учебников, рекомендуемых к использованию в образовательном процессе в нашей стране [5]. Учебники по всемирной истории Белоруссии [6–8], освещающие школьникам события XX – начала XXI в., включены в перечень рекомендованных учебников и учебных пособий для использования в образовательном процессе в Республике Беларусь [9].

Отметим, что актуальность и теоретические подходы к изучению биографий исторических деятелей, а также методические аспекты организации работы школьников по изучению исторических личностей собраны в монографии ученых кафедры отечественной и всеобщей истории Новосибирского государственного педагогического университета, посвященной памя-

ти В. Ф. Цыбы [3]. Мы разделяем мнение Л. Н. Алексашкиной о том, что «нельзя рассказывать о событиях прошлого, не сообщая об их участниках» [3, с. 218]. Автор озвучивает, на наш взгляд, важную с методической точки зрения проблему о том, как «представлен человек в истории» на страницах школьных учебников.

Методология и методы исследования.

В процессе исследования мы использовали следующие методы научно-исследовательской работы с отечественными и белорусскими школьными учебниками по истории: сравнение, анализ, синтез, описание, контент-анализ.

Результаты исследования. При анализе текстов школьных учебников по всеобщей истории России и Республики Беларусь нами выявлено из всего массива исторических персонажей более ста восьмидесяти общих исторических деятелей XX – начала XXI в., с которыми знакомятся на уроках истории ученики названных нами стран. При подсчете мы учитывали имена исторических персонажей, которые встречались в учебниках обеих стран, а также производные от их фамилий, имен, название географических объектов, явлений, носящих их фамилию. На наш взгляд, это важно, так как чаще всего названия общественным явлениям, политическим течениям, населенным пунктам, географическим, промышленным, транспортным объектам, присваивают по фамилии исторического субъекта, с целью увековечить его память или подчеркнуть его причастность к историческим событиям, важным для развития общества. Оговоримся, что в дальнейшем в тексте нашей работы мы будем говорить только о тех исторических субъектах, которые встречаются как на страницах российских, так и белорусских учебников.

Нами выявлено, что на страницах школьных учебников по всеобщей истории в России и Белоруссии наиболее часто упоминаются деятели политической сферы жизни общества (52 %), духовной сферы (38 %)

и военные деятели (8 %). Выделение военных деятелей в отдельную группу объясняется тем, что в текстах учебников их характеризуют именно с этой стороны активности в обществе. Заметим, что деятелей экономической сферы жизни общества, которые бы встречались в учебниках обеих стран, практически нет, за исключением таких известных личностей, как А. Г. Стаханов, Г. Форд и еще нескольких человек (2 %).

Интересен факт, что описание деятельности обычных граждан в российских учебниках практически отсутствует, а в белорусских представлено единичными примерами. Например, в учебнике 10-го класса белорусского учебника приведены отрывки из воспоминаний одной из основательниц женских тракторных бригад П. Н. Ангелиной [6].

Нами указаны наиболее часто упоминаемые исторические деятели, изучаемые школьниками России и Беларуси (см. табл.).

Анализ текстов белорусских учебников позволяет сделать вывод о том, что о многих исторических деятелях информация представлена лаконично и содержится в основном тексте учебника. Об отдельных исторических персонажах и важных вехах их биографии авторы белорусских учебников пишут в определенных рубриках (в 8-м классе – «Историческая справка», в 10-м и 11-м классе – «Исторический портрет»), которые содержат и визуальные образы (портреты) исторических деятелей. В 11-м классе словесные и визуальные портреты исторических личностей представлены в рубрике «Историческая справка». В ней делается акцент на информирование школьников о существовании упоминаемых исторических персонажей. В 8-м классе в названной рубрике за рассматриваемый нами период упоминается о 10 исторических субъектах (6 политических деятелей, 3 деятеля духовной сферы жизни общества и 1 военный деятель). Нами выявлено, что в 10-м классе представлено 35 исторических субъектов (21 политиче-

ский деятель, 8 – военных деятелей, 3 деятеля культуры и науки, 3 представителя экономической сферы жизни общества), а в 11-м классе из 41 упомянутой личности – 22 деятеля культуры, 19 политических деятелей.

Таблица

Соотношение количества упоминаний исторических деятелей XX – начала XXI в. в российских и белорусских школьных учебниках по всеобщей истории*

Исторические деятели	Название учебника	
	Всеобщая история (11 класс), Российская Федерация	Всемирная история Нового времени, Новейшего времени (8, 10, 11 класс), Республика Беларусь
Деятели политической сферы жизни общества		
Ганди М. К.	5	41
Гитлер А.	73	99
Ленин В. И.	3	102
Сталин И. В.	30	115
Хрущев Н. С.	3	49
Военные деятели		
Гинденбург П. фон	3	4
Жуков Г. К.	2	12
Колчак А. В.	1	18
Конев И. С.	1	5
Рокоссовский К. К.	1	6
Деятели духовной сферы жизни общества		
Дали С.	2	3
Пикассо П.	2	4
Сахаров А. Д.	1	5
Чаплин Ч.	2	7
Эйнштейн А.	5	4

*Волобуев О. В., Пономарев М. В., Рогожкин В. А. *Всеобщая история: 11 класс: базовый и углубленный уровни.* – М.: Дрофа, 2019; Кошелев В. С. *Всемирная история Нового времени, XIX – начало XX в.: учеб. пособие для 8-го кл. учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения.* – Минск: Изд. центр БГУ, 2018; Космач Г. А. *Всемирная история Новейшего времени: 1918–1945 гг.: учеб. пособие для 10-го кл. учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения.* – Минск: Нар. асвета, 2012; Космач Г. А. *Всемирная история Новейшего времени, 1945 г. – начало XXI в.: учеб. пособие для 11-го кл. учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения.* – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2012.

В российском же учебнике информация об исторических личностях крайне скудна и вкраплена в основной текст учебника. Чаще всего можно встретить констатацию того, что исторический субъект существовал, он важен для истории, иначе не был бы назван, но информация о нем

минимальна. Так, авторы учебника истории для 11-го класса к имени В. И. Ленина обращаются при двукратном упоминании идейного течения марксизм-ленинизм [2, с. 130–131]. В учебнике также присутствует фотография вождя пролетариата, датированная 1956 г., запечатлевшая вос-

ставших в Будапеште, которые сжигают плакат с изображением Ленина [2, с. 134]. Больше сведений о нем нет. Тогда как в учебниках по всеобщей истории Беларуси В. И. Ленин часто упоминаемая историческая личность (102 раза).

Выявленную информацию о В. И. Ленине в белорусских учебниках можно сгруппировать следующим образом. Во-первых, Владимир Ильич в них описан как политический идеолог, идеи которого оформились в марксизм-ленинизм, ставшего впоследствии популярным далеко за пределами страны. Ленин – активный политический деятель (например: «...предложил перейти от пропаганды марксизма к политической агитации среди рабочих и созданию единой рабочей партии» [8, с. 120], «Ленин считал, что сложилась уникальная ситуация, когда большевики, опираясь на реальную силу, могут взять власть в свои руки» [6, с. 69], «Ленин понимал неизбежное противоречие и опасности развития страны на пути нэпа» [6, с. 85]). Таких случаев описания Ленина и упоминания его фамилии или производных от нее нами выявлено 36.

Во-вторых, имя В. И. Ленина связано с фактами, которые призваны сохранить информацию о нем в памяти общества. Так, его фамилия встречается в прежнем названии Санкт-Петербурга – Ленинграде. В тексте учебника нами выявлено 44 упоминания о городе Ленинграде, ленинградцах и ленинградских событиях. Говоря об увековечивании памяти о Ленине и признании его заслуг перед обществом, можно отметить, что в учебниках есть описание ордена Ленина, его изображение и информация о награждении им [6, с. 93, 97]. Кроме того, его имя присутствует в названии кинематографических произведений («Ленин в Октябре» и «Ленин в 1918 г.» режиссера М. Ромма) [6, с. 107], а также в названии первого атомного ледокола [7, с. 107].

В-третьих, в учебнике школьникам напоминают о В. И. Ленине при изучении политической борьбы за власть, развернув-

шейся после его смерти [6, с. 90, 98], а также при описании культа политических лидеров [6, с. 99].

В-четвертых, при таком обилии упоминаний имени Ленина, о его биографии в белорусском учебнике по истории для 10-го класса содержится историческая справка о нем, констатирующая его идеологическую ориентацию и научные положения, политическую деятельность. Личностные характеристики исторического персонажа в этом фрагменте текста отсутствуют [6, с. 74].

Таким образом, на примере В. И. Ленина мы показали, что белорусские школьники имеют возможность узнать более подробно о деятельности многих упоминаемых в тексте учебника исторических персонажей, но личностные характеристики, оценки их современниками, потомками, иностранцами все же остаются за текстом учебника.

Предположим, что такая разница презентации исторических деятелей на страницах российских и белорусских учебников связана с тем, что в основу написания современных российских учебников положен системно-деятельностный подход, предполагающий самостоятельную познавательную активность школьников. В связи с этим в учебнике представлены задания, которые предполагают, что в процессе работы над ними школьники познакомятся с биографией и основными направлениями деятельности исторических субъектов. Например, задание, предполагающее использование дополнительной литературы и интернет-ресурсы по созданию проекта на тему «Важнейшие военные операции Первой мировой войны», несомненно, влечет за собой знакомство школьников с основными историческими персонами этих событий [2, с. 32]. Распространены задания, предполагающие работу с текстом, автором которого является конкретный исторический деятель [2]. Конечно, школьнику необходимо познакомиться с биографией этого человека, с его мировоззренческими установка-

ми. В противном случае, ученик не сможет успешно справиться с предложенным заданием. Заметим, что и в учебниках по всемирной истории Республики Беларусь такие задания тоже присутствуют.

Заключение. На основе приведенных выше данных, авторы пришли к выводу о том, что исторические деятели, содержащиеся на страницах школьных учебников по всеобщей истории России и Беларуси практически идентичны. Однако роль исторических деятелей в развитии исторических событий описана по-разному: в белорусских учебниках содержится более детальное описание исторических субъектов, чем в российских. Это можно объяснить тем, что на изучение обозначенного авторами статьи временного периода в школах Беларуси отведено больше учебного времени, чем в российских школах. Кроме того, российская система образования выстраивается в логике системно-деятельностного

подхода, ориентированного на самостоятельную поисковую проектно-исследовательскую деятельность школьников.

Обозначенная в статье тема предполагает дальнейшее развитие. На наш взгляд, актуально изучить особенности репрезентации отечественных и зарубежных исторических деятелей на страницах учебников, выявить специфику описания авторами учебников исторических деятелей, которые представляют разные сферы жизни общества. Кроме того, нам видится перспективным проанализировать методический инструментарий и визуальный ряд учебников, что позволит выявить особенности восприятия учащимися России и Беларуси вопроса о роли личности в историческом процессе, что актуально для развития социокультурных и политических взаимоотношений между нашими странами, для реализации российско-белорусских образовательных процессов.

Библиографический список

1. Бехтенова Е. Ф., Дружинина Ю. В. Сибирь на страницах школьных учебников истории в республике Беларусь // Сибирский учитель. – 2019. – № 2 (123). – С. 40–47.

2. Волобуев О. В., Пономарев М. В., Рогожкин В. А. Всеобщая история: 11 класс: базовый и углубленный уровни: учебник. – 7-е изд., стер. – М.: Дрофа, 2019. – 223 с.

3. Адоньева И. Г., Алексашикина Л. Н., Вяземский Е. Е. и др. «История в человеке, попавшемся на ее дороге»: историческая биография в Сибири XIX–XXI вв. (историографический, источниковедческий и методический аспекты): коллективная монография, посвященная памяти В. Ф. Цыбы. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2018. – 324 с.

4. Осмысление альтернативных концепций российско-белорусской истории. Научный сборник / отв. ред. И. И. Тучков, О. В. Солопова, О. В. Иванников. – М.: Изд-во Московского университета, 2018. – 156 с.

5. О внесении изменений в федеральный перечень учебников, рекомендуемых к исполь-

зованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 28 декабря 2018 г. № 345 [Электронный ресурс]: Приказ Министерства просвещения РФ от 8 мая 2019 г. № 233. – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/070b69d6fa67982bee00084eb5be11d7/download/1440/> (дата обращения: 11.07.2019).

6. Космач Г. А., Кошелев В. С., Краснова М. А. Всемирная история Новейшего времени: 1918–1945 гг.: учеб. пособие для 10-го кл. учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения / под ред. Г. А. Космача. – Минск: Нар. асвета, 2012. – 214 с.

7. Космач Г. А., Кошелев В. С., Краснова М. А. Всемирная история Новейшего времени, 1945 г. – начало XXI в.: учеб. пособие для 11-го кл. учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2012. – 264 с.

8. Кошелев В. С., Кошелева Н. В., Байдакова Н. В. Всемирная история Нового времени, XIX – начало XX в.: учеб. пособие для 8-го кл. учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения. – Минск: Изд. центр БГУ, 2018. – 206 с.;
9. Пералік вучэбных выданняў, якія пры-

годныя для выкарыстання ў бібліятэчных фондах устаноў агульнай сярэдняй адукацыі ў 2018/2019 навучальным годзе [Электронны рэсурс]. – URL: https://drive.google.com/file/d/1Xu8jDVKVkkqOKYxEbHyVerfy5S5E_zrW/view (дата обращения: 11.07.2019).

Поступила в редакцию 09.10.2019

Bekhtenova Elena Fedorovna

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of History, Novosibirsk State Pedagogical University, bekhtenova@mail.ru, ORCID 0000-0002-7763-7240, Novosibirsk

Druzhinina Julia Viktorovna

Cand. Sci. (History), Assoc. Prof. of the Department of History, Novosibirsk State Pedagogical University, druzok5111@yandex.ru, ORCID 0000-0003-2131-4466, Novosibirsk

HISTORICAL PERSONALITIES OF THE XX – THE BEGINNING OF THE XXI CENTURY ON THE PAGES OF SCHOOL TEXTBOOKS ON THE UNIVERSAL HISTORY OF RUSSIA AND BELARUS: FOR STATING THE PROBLEM

Abstract. Problem and purpose. The study is relevant due to the lack of special scientific works on the identification and comparison of the circle of historical personalities of the twentieth - early twenty-first century, which are studied in the school course of general history by students of Russia and Belarus. Studying the problem will reveal how students of our country understand the issue of the role of the individual in the historical process, which is important for the development of socio-cultural and political relations between our countries.

The purpose of the article is to compare Russian and Belarusian schoolbooks on general history to identify personalities on their pages that are significant for the history of our countries of the twentieth and early twenty-first centuries. Therefore, they were presented to students for further study.

The research methodology is based on the method of comparison, analysis, synthesis, description and the method of content analysis, which allows you to determine historical personalities and their characteristics that are found on the pages of textbooks.

The results of the research. Five textbooks of the general history of Russia and Belarus are analyzed. The correlation of the number of references to historical figures of the twentieth - beginning of the twenty-first century in Russian and Belarusian school books on general history is revealed. Compiled summary tables.

Drawing conclusions, the authors note that the historical subjects mentioned on the pages of school textbooks on the general history of Russia and Belarus are almost identical: during the study period, most countries of the world were in interaction with each other in the framework of regional and world processes and events, which made certain historical figures central to the history of many countries. Russia and Belarus, for most of the study period, were part of a single state entity, and therefore, modern schoolbooks on the general history of these countries contain a similar list of historical characters. However, Belarusian textbooks provide a more detailed description of historical subjects than Russian ones, since more time is devoted to studying the time period designated by the authors of the article in Belarusian schools than in Russian schools, and because there are different approaches to the organization of cognitive activity of schoolchildren. In conclusion, the authors outline the prospects for the development of the research topic.

Keywords: methodology of teaching history, school historical education, historical personality, general history, Russia, Belarus.

References

1. Bekhtenova, E. F., Druzhinina, U. V., 2019. Siberia on the pages of school history textbooks in the Republic of Belarus. *Siberian teacher*, No. 2 (123), pp. 40–47. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Volobuev, O. V., Ponomarev, M. V., Rogozhkin, V. A., 2019. *General history: Grade 11: basic and advanced levels. A textbook*. Moscow: Bustard Publ., 223 p. (In Russ.)
3. Adonyev, I. G., Aleksashkina, L. N., Vyazemsky, E. E. et al., 2018. “History in a man caught on its road”: historical biography in Siberia of the 19th – 21st centuries (historiographical, source study and methodological aspects): a collective monograph dedicated to the memory of V. F. Tsyba. Novosibirsk: NGPU Publ., 324 p. (In Russ.)
4. Tuchkov, I. I., Solopova, O. V., Ivannikov, O. V., 2018, eds. *Understanding alternative concepts of Russian-Belarusian history*. Scientific collection. Moscow: Moscow University Publ., 156 p. (In Russ.)
5. On amendments to the federal list of textbooks recommended for use in the implementation of state-accredited educational programs for primary, basic general, secondary general education, approved by order of the Ministry of Education of the Russian Federation from December 28, 2018 No. 345 [online]. The order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated May 8, 2019 No. 233. – Available at: <https://docs.edu.gov.ru/document/070b69d6fa67982bee00084eb5be11d7/download/1440/> (accessed: 11.07.2019). (In Russ.)
6. Kosmach, G. A., Koshelev, V. S., Krasnova, M. A., 2012. *World history of modern times: 1918–1945. Textbook. Allowance for the 10th class. institutions total wednesday education with Russian lang training*. Minsk: Narodnaya asveta Publ., 214 p. (In Russ.)
7. Kosmach, G. A., Koshelev, V. S., Krasnova, M. A., 2012. *World history of modern times, 1945 – the beginning of the XXI century. Textbook for the 11th grade of institutions of general secondary education with the Russian language of instruction*. Minsk: Training and education Publ., 264 p. (In Russ.)
8. Koshelev, V. S., Kosheleva, N. V., Baidakova, N. V., 2018. *World History of the New Time, XIX – early XX centuries: textbook for the 8th grade of institutions of general secondary education with the Russian language of instruction*. Minsk: BSU Publishing Center Publ., 206 p. (In Russ.)
9. List of educational publications suitable for use in library collections of general secondary educational institutions in the academic year 2018/2019 [online]. Available at: https://drive.google.com/file/d/1Xu8jDVKVkkqOKYxEbHyVerfy5S5E_zrW/view (accessed: 11.07.2019). (In Belarus.)

Submitted 09.10.2019

Келли Льюис Чуу

Доктор наук, ассистент кафедры специального образования, Калифорнийский государственный университет, Фуллертон, штат Калифорния

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ И УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ ДЛЯ МОЛОДЕЖИ С ЭМОЦИОНАЛЬНЫМИ И ПОВЕДЕНЧЕСКИМИ ПРОБЛЕМАМИ

Аннотация. Существующие результаты исследований обучения после окончания школы для учащихся с эмоциональными и поведенческими расстройствами (EBD) ясны: молодежь с EBD сталкивается с огромными проблемами. К числу препятствий, с которыми приходится сталкиваться, относятся низкие показатели завершения средней школы; усиление чувства социальной изоляции; рост числа случаев преступной деятельности; высокие показатели безработицы, неполной занятости и смены рабочих мест. Многие сложные факторы приводят к плохим результатам занятости для молодежи с ЭБД, и формальное определение отражает дефицит социальных, поведенческих и академических навыков, которые часто препятствуют способности молодежи с ЭБД в получении и сохранении значимой должности. Несмотря на эти проблемы, возможности профессионального обучения являются необходимыми для студентов с EBD по множеству причин, потому что участие в программах профессионального обучения может повысить мотивацию студентов стремиться к достижению работы. Адвокаты молодежи с ЭБД поддерживают деятельность по созданию и осуществлению профессиональных программ в целях содействия успешной занятости молодежи с ЭБД. В статье рассматриваются несколько стратегий улучшения результатов трудоустройства студентов с эмоциональными и поведенческими расстройствами.

Ключевые слова: эмоционально-поведенческие расстройства, преобразование, профессиональные программы.

Existing research on post-school outcomes for students with emotional and behavioral disorders (EBD) in the United States is clear: youth with EBD face daunting challenges (Benitez, Lattimore, & Wehmeyer, 2005; Wagner, Newman, & Javitz, 2017). In fact, of all individuals with disabilities, youth with EBD experience the least auspicious outcomes (Newman et al., 2011). This is especially disconcerting as African American males have been disproportionately identified in the United States for decades as having EBD (Kauffman, Hallahan, Pullen, & Badar, 2018). That the vast majority of students with EBD in the United States do not receive support services (Forness, Kim, & Walker, 2012)

exacerbates this problem. The National Longitudinal Transition Study-2 reports grim outcomes for students with EBD. For example, within four years of leaving high school, only 35% had enrolled in higher education courses (Newman, Wagner, Cameto, Knokey, & Shaver, 2010). Even more troubling, the study reports 60.7% of individuals with EBD are arrested at least once within four years of leaving high school, up from 36% in 1990. Additional obstacles faced include (a) low rates of high school completion; (b) increased feelings of social isolation; and (c) high rates of unemployment, underemployment, and job turnover (Wagner, 2014). Those who do obtain employment often earn low wages, work few

hours, and receive minimal benefits (Shandra & Hogan, 2008). Compared to individuals without disabilities or with disabilities other than EBD, research also suggest youth with EBD encounter greater delays in obtaining employment after leaving high school, work more short-term jobs rather than employment at a single job over an extended period of time (Jolivet, Stichter, Nelson, Scott, & Liaupsin, 2000), and that few individuals remain employed for a length of time sufficient to achieve promotion or to increase job related skills (Zigmond, 2006).

Federal legislation entitled The Individuals with Disabilities Education Act of 2007 defines EBD as a:

condition exhibiting one or more of the following characteristics over a long period of time and to a marked degree that adversely affects a child's educational performance: (a) an inability to learn that cannot be explained by intellectual, sensory, or health factors; (b) an inability to build or maintain satisfactory interpersonal relationships with peers and teachers; (c) inappropriate types of behavior or feelings under normal circumstances; (d) a general pervasive mood of unhappiness or depression; (e) tendency to develop physical symptoms or fears associated with personal or school problems.

Many complex factors lead to poor employment outcomes for youth with EBD, and the formal definition reflects the social, behavioral, and academic skill deficits that frequently hinder the ability of youth with EBD in gaining and maintaining meaningful employment (Nochajski & Schweitzer, 2014). The academic challenges these youth often experience are frequently compounded by difficulty developing appropriate social and interpersonal skills with peers, and teachers, skills which are critical for successful employment. Students with EBD also tend to exhibit externalizing challenging behaviors or internalizing, withdrawing types of behavior, both of which also are hindrances to employment. Additional factors such as dysfunctional family dynamics, abuse or neglect, ineffective parenting, history of familial unemployment, and

limited family financial resources can also negatively impact the ability of youth EBD in developing skills that will lead to successful employment.

Post-school employment is imperative for individuals with EBD as it provides young adults a wealth of benefits (Carter & Lunsford, 2005; Wehman, Sima, Ketchum, West, Chan, & Luecking, 2015). For example, a consistent income supports residential independence. Benefits such as paid vacation and sick leave, health insurance, and contributions toward retirement strengthen financial independence. Additionally, social connections established at places of employment often increase one's sense of well-being and confidence.

Many students with EBD spend the majority of the school day in self-contained classrooms subsequently limiting their ability to practice social skills and access academic and vocational programs necessary for successful employment (Maximoff, Taylor, & Abernathy, 2017). However, a consistent predictor of post-school employment of individuals with disabilities is work-related experience during high school (Wehman et al., 2015). In fact, experiences such as school-sponsored jobs, vocational programs, and afterschool jobs have been empirically correlated to successful employment for young adults. Dismal employment outcomes for youth with disabilities may be due to insufficient career and vocational preparation programs offered to them at the secondary level. Several barriers may impede the participation of youth with EBD in vocational training programs: (a) the students' perceptions of vocational program personnel, (b) concerns regarding challenging behaviors, (c) availability of necessary resources, and (d) preferences and interests of youth.

Youth with disabilities are often given fewer transition-related experiences compared to their peers in general education (Cheney, 2012). A study by Carter et al., (2010) found that one fourth of the schools surveyed reported that no students with disabilities participated vocational training programs, and there is

limited research specifically examining the frequency with which youth with EBD access career development programs. It is unknown if youth with EBD are given equitable career training in comparison to their peers with disabilities. While significant research examines the inclusion of youth with EBD in general education academic courses, far less research exists regarding the inclusion of students in general education vocational programs. Educators of students with EBD may have limited knowledge and few professional development opportunities focusing on career development for their students and subsequently, they may not understand the importance of advocating for the inclusion of their students in vocational programs offered to students without disabilities.

Even when given opportunities for participation in vocational training programs, youth with EBD may not fully benefit due to (a) inconsistent school attendance, (b) high incidents of drop out, and (c) high rates of out-of-school suspension (Cheney, 2012). Students with EBD may also experience difficulty generalizing social skill instruction to workplace environments (Murry & Allen, 2010). Furthermore, Carran et al. (2005) found that providing students with EBD intensive, individualized services in a non-public educational setting had little impact on the individuals' employment status within three years of leaving school.

Despite these challenges, vocational training opportunities are imperative for students with EBD for a myriad of reasons (Shandra & Hogan, 2008). First, vocational experiences can be documented in resumes, emphasizing youths' strengths and employability. Second, vocational training programs often provide communication and links to prospective employers. Third, skills learned in these types of programs are often not learned in traditional academic curriculum. Also, participation in vocational training programs may increase students' motivation to strive toward job attainment.

Federal Legislation Pertaining to Transition Planning

In 1990 the Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) mandated members of a student's individual education team address transition services by the time the student reached the age of 16. In 1994, the School to Work Opportunities Act (STWO) called for schools and communities to coordinate efforts to insure a smooth transition from school to work for students with disabilities. The STWO promotes outcome-based programs and identifies several strategies for connecting work- and school-based learning. In 1997, the Amendments to IDEA mandated (a) the age of transition consideration be lowered to 14, (b) research to examine prevention of EBD, (c) functional behavior assessments, and (d) increased reporting on outcomes for students with disabilities. The legislations also mandated that schools develop and implement transition plans for students with disabilities aged 14 and older, and that the plan must be updated annually. In 2001, No Child Left Behind was enacted and established a system of accountability for school districts. Students with disabilities and those determined to be at risk for failure or drop out were to be provided with educational and/or vocational transition services. IDEA was reauthorized in 2004 and moved the age for transition services back to 16. The Carl D. Perkins Vocational and Technical Education Improvement Act of 2006 outlines directives for systematic school-based to provide all U.S. public school students, including those with disabilities, educational programming that is pertaining to vocational development. Federal legislation defines transition services as a service that:

(1) Is designed to be within a results-oriented process that is focused on improving the academic and functional achievement of the child with a disability to facilitate the child's movement from school to post-school activities, including post-secondary education, vocational educational education, integrated employment (including supported employ-

ment), continuing and adult education, adult services, independent living, or community participation;

(2) Is based on the individual child's needs, taking into account the child's strengths, preferences, and interests; and includes-

- (i) Instruction;
- (ii) Related services;
- (iii) Community experiences;
- (iv) The development of employment and other post-school adult living objectives; and
- (v) If appropriate, acquisition of daily living skills and provision of a functional vocational evaluation. (IDEA, 2004)

Transition Teams, Assessments, and Plans

Transition teams are comprised of the individuals who are on the students' IEP team (IDEA, 2004). These members include the student, the student's parents, a general education teacher, a special education teacher, and an administrator or a representative of the local education agency, a diagnostician or other qualified individual to interpret assessment or evaluation results, any other individuals familiar with the student who have been invited by the student's parents. Transition team members have significant and specific roles within the transition process. Ideally the student will lead the meeting and identify his or her strengths, needs, preferences, and interests (Harrison, State, Wills, Custer, & Miller, 2017). The student should also specify preferences regarding support services, accommodations, and modification he or she feel are needed to make progress upon school completion (Kochlar-Bryant, Shaw, & Izzo, 2007). Family members should be supported in maintaining a focus on the student during the transition process in advocating for their child, and assisting their child in following up on transition services with outside agencies. In addition to providing academic and social instruction, teachers are crucial partners in developing students' self-sufficiency, self-determination, and problems solving skills. The transition coordinator, often a representative

from the local education agency, prepares the student and his or her family for their roles, provides the team with information regarding progress of the current IEP, coordinates agencies involved with service provision for the youth.

Career and vocational assessments are tools that can be utilized to help youth with EBD transition successfully to post-school employment. These assessments are designed to gather a wide range of information to help students identify suitable employment paths (Trainor, Smith, & Kim, 2012). For example, background information can be obtained from students' records, teacher observations, psychological assessments, and students' individual education plans. Information regarding students' preferences can be obtained through interest inventories. Aptitude tests can match students' abilities with skill sets necessary for specific careers. Observations of students can be used to identify students' interpersonal relationship and self-determination skills. Standardized achievement tests and student grades can be used to determine students' academic abilities which may be useful in determining career paths that align with the student's strengths.

For all students with disabilities, individual transition plans must be included within their individual education plans and must contain student-centered goals, objectives, and services (Trainor, Morningstar, & Murray, 2016). Transition plans are designed to facilitate progress toward post-school goals such as job training, higher education, supported employment, independent living, and community involvement (Davis & Cumming, 2019). The services delineated in each plan must be individualized to meet the needs and interests of the student. Additionally, transition plans provide a framework for the attainment of post-school goals of students with disabilities. Transition plans must address academic or vocational classes in the student's individual education plan that will assist the student. If necessary, the transition plan should include a

statement about the roles of agencies outside of the school. In order for the student's interests to be considered in the transition process, he or she must be invited to participate in the planning process.

Family Involvement

Changes in teachers' perceptions of parent of students with disabilities reflect positive change (Lane & Carter, 2006). Once largely perceived as being troublesome and a large source of the child's problem, educators now tend to view parents as valuable participants in their child's education. Likewise, rates of family involvement are increasing among students with high incident disabilities in comparison with past research (Trainor, et al, 2016).

Collaboration with the families is correlated with positive outcomes for students with disabilities (Francis, Gross, Mageria, Schmalzried, Monroe-Gulick, & Reed, 2018). Families possess a wealth of information that may not be readily available to school practitioners alone (Lane & Carter, 2006; Pleet & Wandry, 2010). The information may include students' background and significant experiences, family values, aspirations (Carter & Lunsford, 2005; Pleet & Wandry, 2010). Family members may help coordinate services between school personnel and other professionals such as mental health service providers, physicians, and law enforcement and court personnel (Pleet & Wandry 2010). Likewise, school professionals may also be able to share with parents services and agencies with which parents may be unaware. Coordination of services often leads to higher levels of post-school success for students with EBD. Parents can be key partners in assisting students' ability to generalize skills such as self-determination across settings. Parents who have been supported can make meaningful contributions on behalf of their child by mentoring other parents, participating in advocacy groups, and serving on special education councils and committees.

Family participation in transition planning plays an essential role in ensuring

successful outcomes for youth with disabilities (Pleet & Wandry, 2010; Sitlington & Neubert, 2004). Research shows that children whose parents are actively engaged in their education have improved attendance, homework completion, behavior, and reading and math assessment scores (Pleet & Wandry, 2010). Families play a crucial role in advocating for their child while the child develops abilities to advocate for himself or herself (Johnson, 2001).

As families of children with EBD often have prolonged involvement with professionals in school and community settings, it is crucial that strong partnerships with families are established (Pleet & Wandry, 2010). A foundation of trust should be established in order for collaboration to occur (Johnson, 2001). Unfortunately, parents may experience limited involvement in transition processes and families of color and families with low incomes report feeling disenfranchised from collaborative processes (Trainor et al., 2016). The 2004 amendments to IDEA call for parental involvement; however, specific requirements are not provided. Subsequently, parents may be viewed only as sources of information, rather than reciprocal participants during the transition process.

Self-Determination

As students progress through school, they are frequently expected to expand their responsibility for managing their own actions, completing academic tasks, and preparing for their future (Carter, 2010). Self determination plays a role in all of these processes (Zirkus & Morgan, 2019). Self-determination encompasses

a combination of skills, knowledge, and beliefs that enable a person to engage in goal-directed, self-regulated, autonomous behavior. An understanding of one's strengths and limitations together with a belief in oneself as capable and effective are essential. When acting on the basis of these skills and attitudes, individuals have greater ability to take control of their lives and assume the role of successful adults in society (p. 335, Field, Martin,

Miller, Ward, & Wehmeyer, 1998).

Possessing self-determination skills is crucial for youth with EBD for a myriad of reasons. Factors related to self-determination often lead result in students playing a more active role in planning their education (Zirkus & Morgan, 2019). Furthermore, students who are self-determined often achieve positive results upon leaving school. Instruction of self-determination skills helps students with EBD develop crucial life skills they are often lacking (Hua & Bunsen, 2004). Developing self-determination skills can increase students' abilities to (a) self-manage, (b) make positive choices, (c) solve problems, (d) manage their behavior, (e) set goals, and (f) communicate effectively.

Self-determination skills are evidenced through four key characteristics (Wehmeyer & Schwartz, 1997). First, individuals who are self determined are autonomous. Autonomous individuals think and act independently, according to their own interests and preferences (Carter & Lunsford, 2005; Wehmeyer & Schwartz, 1997). Second, people with self-determination are self-regulating. When making decisions, they are able to examine the scenario, contemplate their skill set pertaining to the situation, devise a plan for action, enact the plan, evaluate its outcomes, and make adjustments to the plan as necessary (Wehmeyer & Schwartz, 1997). Third, self-determined individuals are psychologically empowered, meaning they act according to the belief that they have the ability to affect change in their environment. Fourth, individuals with adequate self-determination skills are said to be self-realized. These individuals are able to use broad, accurate knowledge about themselves to act upon their strengths.

Unfortunately, many educators of students with EBD are unprepared to teach self-determination skills as little research has been conducted on how to best teach self-determination skills (Zirkus & Morgan 2019). Indeed, Thoma, Nathanson, Baker, and Tamura (2002) found that only one third of special educa-

tion teachers felt they had received sufficient training to teach self-determination, and only 10% had knowledge of curricula dedicated to teaching self-determination. Students with EBD often spend the majority of the school day in restrictive settings, thus limiting their exposure to key elements of self-determination such as making choices (Cheney, 2012). Students with EBD often report their dissatisfaction with the amount of involvement they are allowed in making choices related to their education. Of self-determination programs currently in use, implementation is frequently inconsistent. Furthermore, goals related to self-determination are rarely found in students' individual education plans.

Recommendation 1: Family Involvement

Family involvement is correlated with positive vocational (Pleet & Wandry, 2010; Francis et al., 2018) and other outcomes for youth with EBD (Sitlington & Nuebert, 2004). Pleet and Wandry make several recommendations regarding the inclusion of families of youth with EBD during the transition process (2010). When parents are viewed as collaborators, teachers will create safe, culturally sensitive atmospheres in which parents are comfortable sharing intimate family issues. School professionals should develop activities for parents that will enable them to act as guides for their child's emerging independence. Parental input should be used when making decisions and providing feedback throughout the transition process. Parents should be viewed and utilized when possible as valuable peer mentors to other parents of students with EBD. Lastly, parents should be encouraged to become agents of change in systems serving youth with EBD. School professionals must assist parents in avoiding negative stereotypes and feelings of hopelessness.

Parents should be involved in all phases of transition assessments and planning (Harrison et al. (2017). For example, upon completion of the transition assessment, parents can be involved in the development of draft transi-

tion goals. To promote parent involvement, parents should be notified of progress their child is making on transition activities and goals. To support parent involvement, teachers and other service providers must be avoid unnecessary jargon and technical verbiage. When special terminology related to special education is necessary, it should be clearly and precisely explained to parents. Likewise, all steps and actions occurring within the transition planning should be carefully explained to parents and they should be given ample opportunities to ask questions and provide their input. Teacher and service providers must actively listen to and incorporate parent input in a meaningful manner.

Recommendation 2: Vocational Programming

Targeted vocational programs are needed to promote the success of students with EBD as research supports the importance of providing vocational training at the secondary level (Yeager, 2018). Beginning in middle school, youth with EBD should be guided through career exploration activities (Sitlington & Neubert, 2004). Students will benefit from early awareness of options and requirements for different types of employment. Vocational programming must address skills desired by employers (Swank & Huber, 2013). Students should be assessed on their ability to perform behaviors highly valued by employers (Lane & Carter, 2006). Paid work experiences should be offered in addition to traditional academic curriculum as performance of skills is best evaluated in naturalistic settings. Immediate supervisors may evaluate the employee's performance in comparison with that of employees without disabilities, and utilizing feedback from the student's actual supervisor provides an authentic experience for the student (Carter & Wehby, 2003). Training can then be individualized according to students' needs.

Carter et al., (2010) suggest three main career development activities to promote successful outcomes for youth with EBD. As transportation is frequently identified as a bar-

rier to employment experience, school-based jobs should be offered. Youth with EBD often require assistance in making connections to job opportunities, therefore, job placement services should be offered. Mentorship experiences with local employers can provide youth with information about work-related expectations. Since this population faces elevated dropout rates, vocational training with paid work experiences, internships, and service learning projects may provide youth with motivation to remain in school until graduating.

Recommendation 3: Self-Determination

Research supports explicit integration of self-determination skills in transition processes (Davis & Cumming, 2019). Self-determination should be taught through student-directed strategies of instruction (Carter, 2010 Lane & Carter, 2006). Students should share the responsibility of determining how instruction will be delivered. Several skills linked to self-determination should be taught. For example, through learning decision making skills, individuals with EBD can identify their own needs, preferences, and interests. Using self-management and self-evaluation strategies, students can learn to monitor their progress toward goal attainment. Finally, students should be taught how to adjust their goals, actions, and plans as necessary. Individuals with EBD are often reluctant to disclose their disability with their employer, which may lead to reprimanding or termination of employment without consideration of recourse for actions related to the individual's disability (Murry & Allen, 2010); therefore, they must receive direct instruction in self-advocacy that addresses how to appropriately notify the employer of their disability.

Recommendation 4: Peer Mentoring Programs

In peer mentoring programs, students without disabilities are trained to work with students with disabilities (Jolivet et al., 2000). Following training, students work together on preselected tasks. The student without disabil-

ities models and reinforces appropriate behaviors. Peer mediated programs may be beneficial for students with EBD for several reasons: removing the adult from the situation may decrease dependency on adult prompting, social interactions in real world contexts may allow for ease of generalization of skills, and natural consequences will reinforce desired behavior. Peer mentoring programs can be a cost-effective way to prepare youth with EBD for employment through building on their interests, increasing their knowledge of work-related skills, and individualizing supports in a non-stigmatizing manner (Westerlund et al., 2006). Westerlund et al. report that with appropriate training, peer mentors demonstrated the ability to use modeling, verbal praise, and constructive feedback to improve the work performance of students with EBD.

Conclusion

The challenges faced by youth with EBD do not cease once they leave high school. The postschool outcomes of this population in many areas including education, employment, and community participation are of great concern to researchers, educators, and families and must be improved upon. (Davis & Cumming, 2019). Successful employment often serves to improve outcomes for this population. Transitional programs for youth with EBD should promote family involvement and focus on vocational training. Such programming should include components such as self-determination instruction, paid work experience peer mentoring. While vocational programs have shown to be effective, existing empirical support is limited and, therefore, further study is warranted.

Библиографический список

1. Benitez D. T., Lattimore J., Wehmeyer M. L. Promoting the involvement of students with emotional and behavioral disorders in career and vocational planning and decision making: The self-determined career development model // Behavioral Disorders. – 2005. – 30(4). – P. 431–447.
2. Carl D. Perkins Vocational and Applied Technology Education Act, 20 U.S.C. §2301 et seq. (2006).
3. Carter E. W., Lunsford L. B. Meaningful work: Improving employment outcomes for transition-age youth with emotional and behavioral disorders // Preventing School Failure. – 2005. – 49(2). – P. 63–69.
4. Carter E. W., Trainor A. A., Cakiroglu O., Swedeen B., Owens L. A. Availability of and access to career development activities for transition-age youth with disabilities // Career Development for Exceptional Individuals. – 2010. – 30(1). – P. 13–24.
5. Cheney D. Transition tips for educators working with students with emotional and behavioral disabilities // Intervention in School and Clinic. – 2012. – 48(1). – P. 22–29.
6. Davis M. T., Cumming I. K. Practical strategies for improving postsecondary outcomes for students with EBD // Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth. – 2019. – 63(4). – P. 1–9.
7. Forness S. R., Kim J., Walker H. M. Prevalence of students with EBD: Impact on general education // Beyond Behavior. – 2012. – 21(2). – P. 3–11.
8. Francis G. L., Gross J. M., Magiera L., Schmalzried J., Monroe-Gulick A., Reed S. Supporting students with disabilities, families, and professionals to collaborate during the transition to adulthood // International Review of Research in Developmental Disabilities. – 2018. – 54. – P. 71–104.
9. Hua C. B., Bunsen T. D. Youths with emotional or behavioral disorders: Resiliency, self-determination and positive social / emotional adjustment. Transition of Secondary Students with Emotional or Behavioral Disorders. – Arlington: The Council for Children with Behavioral Disorders, 2004. – P. 40–58.
10. Individuals with Disabilities Education Act of 1990, 20 U.S.C. §1401 et seq.
11. Individuals with Disabilities Education Act of 1997, Pub. L. 105-17 (1997).
12. Individuals with Disabilities Education

Improvement Act of 2004, Pub. L. 108-446 (2004).

13. *Harrison J. R., State T. M., Wills H. P., Custer B. A., Miller E.* Transition goals for youth with social, emotional, and behavioral problems: Parent and student knowledge // *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth.* – 2017. – 61(3). – P. 248–257.

14. *Johnson D. R.* Current challenges facing the future of secondary education and transition services for youth with disabilities in the United States. – Minneapolis: National Center on Secondary Education and Transition, 2001.

15. *Jolivet K., Stichter J., Nelson C. M., Scott T. M., Liaupsin C. J.* Students with emotional and behavioral disorders: Postschool outcomes. – ERIC Document Reproduction Service NO. ED441312. – 2000.

16. *Kauffman J. M., Hallahan D. P., Pullen P. C., Badar J.* Special education: What it is and why we need it. – New York: Routledge, 2018.

17. *Kochlar-Bryant C. A., Shaw S., Izzo.* What every teacher should know about transition and IDEA 2004. – Boston: Pearson, 2007.

18. *Lane K. L., Carter E. K.* Supporting transition-age youth with and at risk for emotional and behavioral disorders at the secondary level: A need for further inquiry // *Journal of Emotional and Behavioral Disorders.* – 2006. – 14. – P. 66–70. – DOI: 10.1177/10634266060140020301.

19. *Newman L., Wagner M., Cameto R., Knokey A. M., Shaver D.* Comparisons Across Time of the Outcomes of Youth With Disabilities up to 4 Years After High School: A Report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2). – Menlo Park: SRI International, 2010.

20. *Maximoff N., Taylor S. S., Abernathy T. V.* Transitioning adolescents with emotional and behavioral disorders from most-to-least possible restrictive environments: views of transition service providers // *Residential Treatment for Children & Youth.* – 2017. – 34(3-4). – P. 266–291.

21. *Murry F. R., Allen M. T.* Four strategies to create positive transition outcomes for students with emotional or behavioral disorders // *Transition of secondary students with emotional or behavioral disorders: Current approaches for positive outcomes.* – 2010. – P. 119–142.

22. *Newman L., Wagner M., Knokey A., Marder C., Nagle K., Shaver D., Wei X.* The post-high school outcomes of young adults with disabilities up to 8 years after high school: A report from the National Longitudinal Transition Study–2 (NLTS2) (NCSE 2011-3005). – Menlo Park: SRI International, 2011.

23. *Nochajski S. M., Schweitzer J. A.* Promoting school to work transition for students with emotional / behavioral disorders // *Work.* – 2014. – 48(3). – P. 413–422.

24. *No Child Left Behind Act of 2001.* Publ. L. 107-110, (2001).

25. *Pleet A. M., Wandry D. L.* Building transition partnerships with families of youth with emotional or behavioral disorders // *Transition of Secondary Students with Emotional or Behavioral Disorders.* – Arlington: The Council for Children with Behavioral Disorders, 2010. – P. 79–118.

26. *Shandra C. L., Hogan D. P.* School-to-work program participation and the post-high school employment of young adults with disabilities // *Journal of Vocational Rehabilitation.* – 2008. – 29(1). – P. 117–130.

27. *Sitlington P. L., Neubert D. A.* Preparing youths with emotional or behavioral disorders for transition to adult life: Can it be done within the standards-based reform movement? // *Behavioral Disorders.* – 2004. – 29(3). – P. 279–288.

28. *School-To-Work Opportunities Act of 1994,* 20 U.S.C. chap. 69

29. *Swank J. M., Huber P.* Employment reparation and life skill development initiatives for high school students with emotional and behavioral disabilities // *Professional Counselor.* – 2013. – 3(2). – P. 73–81.

30. *Trainor A. A., Morningstar M. E., Murray A.* Characteristics of transition planning and services for students with high-incidence disabilities // *Learning Disability Quarterly.* – 2016. – 39(2). – P. 113–124.

31. *Trainor A. A., Smith S. A., Kim S.* Four supportive pillars in career exploration and development for adolescents with LD and EBD // *Intervention in School and Clinic.* – 2012. – 48(1). – P. 15–21.

32. *Wagner M.* Longitudinal outcomes and

post-high school status of students with emotional and behavioral disorders // Handbook of evidence-based practices for Emotional and Behavioral Disorders: Applications in schools. – New York: Guildford, 2014. – P. 86–103.

33. Wagner M. M., Newman L. A., Javitz H. S. Vocational education course taking and post-high school employment of youth with emotional disturbances // Career Development and Transition for Exceptional Individuals. – 2017. – 40(3). – P. 132–143.

34. Wehman P., Sima A. P., Ketchum J., West M. D., Chan F., Luecking R. Predictors of successful transition from school to employment for youth with disabilities // Journal of occupational rehabilitation. – 2015. – 25(2). – P. 323–334.

35. Wehmeyer M. L., Schwartz M. Self-

determination and positive adult outcomes: A follow-up study of youth with mental retardation or learning disabilities // Exceptional Children. – 1997. – 63(2). – P. 245–255.

36. Zigmond N. Twenty-four months after high school: Paths taken by youth diagnosed with severe emotional and behavioral disorders // Journal of Emotional and Behavioral Disorders. – 2006. – 14(2). – P. 99–107.

37. Yeager K. H. Social capital considerations in transition for students with emotional and behavioral disabilities // Intervention in School and Clinic. – 2018. – 54(2). – P. 83–88.

38. Zirkus K. J., Morgan J. J. Enhancing self-determination skills for students with emotional and behavioral disorders // Intervention in School and Clinic. – 2019.

Поступила в редакцию 27.09.2019

Calli Lewis Chiu

Assis. Prof., California State University, Fullerton, California

CONSIDERATIONS IN VOCATIONAL OUTCOMES AND PROGRAMMING FOR YOUTH WITH EMOTIONAL AND BEHAVIORAL DISORDERS

Abstract. Existing research on post-school outcomes for students with emotional and behavioral disorders (EBD) is clear: youth with EBD face daunting challenges. Obstacles faced include low rates of high school completion; increased feelings of social isolation; elevated incidents of criminal activity; and high rates of unemployment, underemployment, and job turnover. Many complex factors lead to poor employment outcomes for youth with EBD, and the formal definition reflects the social, behavioral, and academic skill deficits that frequently hinder the ability of youth with EBD in gaining and maintaining meaningful employment. Despite these challenges, vocational training opportunities are imperative for students with EBD for a myriad of reasons because participation in vocational training programs may increase students' motivation to strive toward job attainment. Advocates for youth with EBD support vocational programming in order to facilitate successful employment for youth with EBD. This paper discusses several strategies for improving employment outcomes for students with emotional and behavioral disorders.

Keywords: emotional behavioral disorders, transition, vocational programming.

References

1. Benitez, D. T., Lattimore, J., Wehmeyer, M. L., 2005. Promoting the involvement of students with emotional and behavioral disorders in career and vocational planning and decision making: The self-determined career development model. Behavioral Disorders, 30(4), pp. 431–447. (In Eng.)

2. Carl, D., 2006. Perkins Vocational and Applied Technology Education Act, 20 U.S.C. §2301 et seq. (2006). (In Eng.)

3. Carter, E. W., Lunsford, L. B., 2005. Meaningful work: Improving employment outcomes for transition-age youth with emotional and behav-

- ioral disorders. *Preventing School Failure*, 49(2), pp. 63–69. (In Eng.)
4. Carter, E. W., Trainor, A. A., Cakiroglu, O., Swedeen, B., Owens, L. A., 2010. Availability of and access to career development activities for transition-age youth with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 30(1), pp. 13–24. (In Eng.)
 5. Cheney, D., 2012. Transition tips for educators working with students with emotional and behavioral disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 48(1), pp. 22–29. (In Eng.)
 6. Davis, M. T., Cumming, I. K., 2019. Practical strategies for improving postsecondary outcomes for students with EBD. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 63(4), pp. 1–9. (In Eng.)
 7. Forness, S. R., Kim, J., Walker, H. M., 2012. Prevalence of students with EBD: Impact on general education. *Beyond Behavior*, 21(2), pp. 3–11. (In Eng.)
 8. Francis, G. L., Gross, J. M., Magiera, L., Schmalzried, J., Monroe-Gulick, A., Reed, S., 2018. Supporting students with disabilities, families, and professionals to collaborate during the transition to adulthood. *International Review of Research in Developmental Disabilities*, 54, pp. 71–104. (In Eng.)
 9. Hua, C. B., Bunsen, T. D., 2004. Youths with emotional or behavioral disorders: Resiliency, self-determination and positive social / emotional adjustment. *Transition of Secondary Students with Emotional or Behavioral Disorders*. Arlington: The Council for Children with Behavioral Disorders Publ., pp. 40–58. (In Eng.)
 10. Individuals with Disabilities Education Act of 1990, 20 U.S.C. §1401 et seq. (In Eng.)
 11. Individuals with Disabilities Education Act of 1997, Pub. L. 105-17 (1997). (In Eng.)
 12. Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004, Pub. L. 108-446 (2004). (In Eng.)
 13. Harrison, J. R., State, T. M., Wills, H. P., Custer, B. A., Miller, E., 2017. Transition goals for youth with social, emotional, and behavioral problems: Parent and student knowledge. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 61(3), pp. 248–257. (In Eng.)
 14. Johnson, D. R., 2001. Current challenges facing the future of secondary education and transition services for youth with disabilities in the United States. Minneapolis: National Center on Secondary Education and Transition Publ. (In Eng.)
 15. Jolivet, K., Stichter, J., Nelson, C. M., Scott, T. M., Liaupsin, C. J., 2000. Students with emotional and behavioral disorders: Postschool outcomes. ERIC Document Reproduction Service NO. ED441312. (In Eng.)
 16. Kauffman, J. M., Hallahan, D. P., Pullen, P. C., Badar, J., 2018. *Special education: What it is and why we need it*. New York: Routledge Publ. (In Eng.)
 17. Kochlar-Bryant, C. A., Shaw, S., Izzo, 2007. What every teacher should know about transition and IDEA 2004. Boston: Pearson Publ. (In Eng.)
 18. Lane, K. L., Carter, E. K., 2006. Supporting transition-age youth with and at risk for emotional and behavioral disorders at the secondary level: A need for further inquiry. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 14, pp. 66–70. DOI: 10.1177/10634266060140020301. (In Eng.)
 19. Newman, L., Wagner, M., Cameto, R., Knokey, A. M., Shaver, D., 2010. Comparisons Across Time of the Outcomes of Youth With Disabilities up to 4 Years After High School: A Report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NTLS2). Menlo Park: SRI International Publ. (In Eng.)
 20. Maximoff, N., Taylor, S. S., Abernathy, T. V., 2017. Transitioning adolescents with emotional and behavioral disorders from most-to-least possible restrictive environments: views of transition service providers. *Residential Treatment for Children & Youth*, 34(3-4), pp. 266–291. (In Eng.)
 21. Murry, F. R., Allen, M. T., 2010. Four strategies to create positive transition outcomes for students with emotional or behavioral disorders. *Transition of secondary students with emotional or behavioral disorders: Current approaches for positive outcomes*, pp. 119–142. (In Eng.)
 22. Newman, L., Wagner, M., Knokey, A., Marder, C., Nagle, K., Shaver, D., Wei, X., 2011. The post-high school outcomes of young adults with disabilities up to 8 years after high school:

A report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2) (NCSE 2011-3005). Menlo Park: SRI International Publ. (In Eng.)

23. Nochajski, S. M., Schweitzer, J. A., 2014. Promoting school to work transition for students with emotional / behavioral disorders. *Work*, 48(3), pp. 413–422. (In Eng.)

24. No Child Left Behind Act of 2001. Publ. L., 107-110, (2001). (In Eng.)

25. Pleet, A. M., Wandry, D. L., 2010. Building transition partnerships with families of youth with emotional or behavioral disorders. *Transition of Secondary Students with Emotional or Behavioral Disorders*. Arlington: The Council for Children with Behavioral Disorders Publ., pp. 79–118. (In Eng.)

26. Shandra, C. L., Hogan, D. P., 2008. School-to-work program participation and the post-high school employment of young adults with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 29(1), pp. 117–130. (In Eng.)

27. Sitlington, P. L., Neubert, D. A., 2004. Preparing youths with emotional or behavioral disorders for transition to adult life: Can it be done within the standards-based reform movement?. *Behavioral Disorders*, 29(3), pp. 279–288. (In Eng.)

28. School-To-Work Opportunities Act of 1994, 20 U.S.C. chap. 69. (In Eng.)

29. Swank, J. M., Huber, P., 2013. Employment reparation and life skill development initiatives for high school students with emotional and behavioral disabilities. *Professional Counselor*, 3(2), pp. 73–81. (In Eng.)

30. Trainor, A. A., Morningstar, M. E., Murray, A. Characteristics of transition planning and services for students with high-incidence disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 39(2), pp. 113–124. (In Eng.)

31. Trainor, A. A., Smith, S. A., Kim, S., 2012.

Four supportive pillars in career exploration and development for adolescents with LD and EBD. *Intervention in School and Clinic*, 48(1), pp. 15–21. (In Eng.)

32. Wagner, M. Longitudinal outcomes and post-high school status of students with emotional and behavioral disorders. *Handbook of evidence-based practices for Emotional and Behavioral Disorders: Applications in schools*. New York: Guildford Publ., pp. 86–103. (In Eng.)

33. Wagner, M. M., Newman, L. A., Javitz, H. S., 2017. Vocational education course taking and post-high school employment of youth with emotional disturbances. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 40(3), pp. 132–143. (In Eng.)

34. Wehman, P., Sima, A. P., Ketchum, J., West, M. D., Chan, F., Luecking, R., 2015. Predictors of successful transition from school to employment for youth with disabilities. *Journal of occupational rehabilitation*, 25(2), pp. 323–334. (In Eng.)

35. Wehmeyer, M. L., Schwartz, M., 1997. Self-determination and positive adult outcomes: A follow-up study of youth with mental retardation or learning disabilities. *Exceptional Children*, 63(2), pp. 245–255. (In Eng.)

36. Zigmond, N., 2006. Twenty-four months after high school: Paths taken by youth diagnosed with severe emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 14(2), pp. 99–107. (In Eng.)

37. Yeager, K. H., 2018. Social capital considerations in transition for students with emotional and behavioral disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 54(2), pp. 83–88. (In Eng.)

38. Zirkus, K. J., Morgan, J. J., 2019. Enhancing self-determination skills for students with emotional and behavioral disorders. *Intervention in School and Clinic*. (In Eng.)

Submitted 27.09.2019

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

DOI 10.15293/1813-4718.1906.13

УДК 373.3/.5+61

Криволапчук Игорь Альерович

Доктор биологических наук, заведующий лабораторией физиологии мышечной деятельности и физического воспитания, Институт возрастной физиологии РАО, Государственный университет управления, i.krivolapchuk@mail.ru, ORCID 0000-0001-8628-6924, Москва

Мышьяков Владимир Васильевич

Старший преподаватель, Гродненский государственный университет имени Янки Купалы, ORCID 0000-0002-1555-4853, Гродно

Герасимова Анастасия Альеровна

Кандидат медицинских наук, старший научный сотрудник, Институт возрастной физиологии РАО, ORCID 0000-0001-6124-9457, Москва

Криволапчук Иван Игоревич

Научный сотрудник, Институт возрастной физиологии РАО, ORCID 0000-0001-5258-0359, Москва

Кесель Сергей Антонович

Доцент, Гродненский государственный университет имени Янки Купалы, ORCID 0000-0003-4226-3581, Гродно

Савушкина Елена Васильевна

Старший преподаватель, Гродненский государственный университет имени Янки Купалы, ORCID 0000-0001-5459-4391, Гродно

УМСТВЕННАЯ РАБОТОСПОСОБНОСТЬ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ПРИ РАЗНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ РЕЖИМА ФИЗИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ¹

Аннотация. Введение. Известно, что благоприятное влияние физической активности на умственную работоспособность школьников проявляется лишь тогда, когда организация двигательного режима, объем, интенсивность, преимущественная направленность и частота занятий соответствуют возрастным и индивидуальным возможностям занимающихся. Именно эти аспекты рассматриваемого вопроса в настоящее время остаются недостаточно изученными и, поэтому, являются предметом комплексных физиолого-гигиенических и психолого-педагогических исследований.

Цель исследования – выявить особенности динамики умственной работоспособности учащихся I–III классов при разной организации режима физической активности в школе.

Методика исследования. В исследовании приняли участие учащиеся I, II, III классов, отнесенные по состоянию здоровья к основной медицинской группе.

Дети обучались в школах с разными режимами организации физической активности. В исследовании сопоставлялись два двигательных режима. А-режим был организован в рамках шестидневной учебной недели и включал комплекс физкультурно-оздоровитель-

¹ Статья подготовлена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ), грант №.19-013-00093.

ных мероприятий в режиме учебного дня, три урока физической культуры, внеклассные формы занятий физическими упражнениями. Б-режим был организован в рамках шестидневной школьной недели, включающей пятидневную учебную неделю и один день для проведения с учащимися спортивно-массовых, физкультурно-оздоровительных и других мероприятий. Рассматриваемый режим физической активности также включал комплекс физкультурно-оздоровительных мероприятий в режиме учебного дня, три урока физической культуры, внеклассные формы занятий физическими упражнениями.

Для определения умственной работоспособности применялась методика дозирования работы во времени с помощью буквенных таблиц Анфимова в модификации Института возрастной физиологии РАО.

Результаты исследования. Анализ полученных результатов показал, что умственная работоспособность учащихся I, II, III классов при рассматриваемых режимах физической активности была относительно высокой и зависела от их возраста. Вместе с тем установлено, что в субботу и в понедельник следующей недели в условиях Б-режима изменения умственной работоспособности более благоприятны, чем при А-режиме.

Отсутствие признаков выраженного утомления у первоклассников, а также у второклассников и третьеклассников при Б-режиме в субботу и в понедельник, по-видимому, является отражением лучшей организации распорядка дня, меньшей загруженности учебной работой и более высокой физической активности учащихся, обеспечивающей эффективное переключение с одного вида деятельности на другой. Есть основание полагать, что режим обучения, включающий пятидневную учебную неделю и один день для спортивно-массовых, физкультурно-оздоровительных и других мероприятий, вызывает меньшее напряжение ЦНС и повышает сопротивляемость организма учащихся утомлению в динамике учебного дня в начале следующей учебной недели.

Ключевые слова: режим физической активности, количественные и качественные показатели умственной работоспособности, дневная динамика.

Введение, постановка проблемы. В течение последних 30–40 лет в литературе широко обсуждается вопрос о величине физической активности детей, необходимой для нормальной жизнедеятельности в разные возрастные периоды. Это связано с тем, что в детском возрасте физическая активность определяет нормальный рост и развитие организма [9; 13; 27; 28], повышает сопротивляемость заболеваниям [22; 27; 28], способствует снижению уровня тревожности и депрессии [24; 32; 38], оказывает положительное влияние на академическую успеваемость и умственную работоспособность [3; 15; 16; 20; 25; 31; 33–37; 39]. Последнее имеет особое значение для рациональной организации учебного процесса в школе, поскольку умственная работоспособность является интегральным показателем функционального состояния (ФС) детей, в значительной степени определяющим успешность обучения [1; 5; 6]. Благодаря накопленно-

му обширному научному материалу сам факт положительного влияния физической активности на умственную работоспособность школьников не вызывает сомнений. Однако благоприятное влияние физической активности проявляется лишь тогда, когда организация двигательного режима, объем, интенсивность, преимущественная направленность и частота занятий соответствуют возрастным и индивидуальным возможностям занимающихся. Именно эти аспекты рассматриваемого вопроса в настоящее время остаются недостаточно изученными, и поэтому являются предметом комплексных физиолого-гигиенических и психолого-педагогических исследований.

Цель исследования – выявить особенности динамики умственной работоспособности учащихся I–III классов при разной организации режима физической активности в школе.

Методология и методы исследования. В исследовании приняли участие учащие-

ся I, II, III классов ($n = 356$), отнесенные по состоянию здоровья к основной медицинской группе. Дети обучались в школах с разными режимами организации физической активности. В исследовании сопоставлялись два двигательных режима.

А-режим был организован в рамках шестидневной учебной недели и включал комплекс физкультурно-оздоровительных мероприятий в режиме учебного дня, три урока физической культуры, внеклассные формы занятий физическими упражнениями. Продолжительность уроков в первом классе в динамике учебного года постепенно увеличивалась от 35 до 45 минут. В первых классах обучение осуществлялось в рамках пятидневной учебной недели. Физическая активность составляла более 30–35 % учебного времени. Учебный план при таком двигательном режиме был умеренно насыщен учебными предметами с высокой степенью трудности. Напряженность учебного труда по всем показателям отнесена ко второму классу [6].

Б-режим был организован в рамках шестидневной школьной недели, включающей пятидневную учебную неделю и один день для проведения с учащимися спортивно-массовых, физкультурно-оздоровительных и других мероприятий. Рассматриваемый режим физической активности также включал комплекс физкультурно-оздоровительных мероприятий в режиме учебного дня, три урока физической культуры, внеклассные формы занятий физическими упражнениями. Продолжительность уроков в первом классе составляла 35 минут. Кроме того, в так называемый «шестой школьный день» проводились: дни здоровья, массовый конкурс «Физическое совершенство», традиционные соревнования по видам спорта, обязательным для всех школ, конкурс на лучший класс, соревнования между классами одной параллели, спортивные вечера и праздники, туристские походы, дополнительные занятия по физическому воспитанию. Физическая актив-

ность составляла более 30–40 % учебного времени. Учебный план при таком режиме был менее насыщен учебными предметами с высокой степенью трудности, чем при А-режиме, а общая напряженность учебного труда была ниже [6]. Следует отметить, что в рамках рассматриваемых режимов обеспечивалось гигиенически обоснованное рациональное чередование учебных занятий и активного отдыха, необходимое для поддержания в течение длительного времени относительно высокой и устойчивой работоспособности учащихся, улучшения их функционального состояния и двигательной подготовленности.

Для определения умственной работоспособности применялась методика дозирования работы во времени с помощью буквенных таблиц Анфимова в модификации Института возрастной физиологии РАО [2]. Оценка каждого выполненного задания производилась по объему работы (число просмотренных знаков «А»), количеству общих ошибок (ОШ), количеству ошибок на дифференцировку (ОШД) и коэффициенту продуктивности (Q), характеризующим качество работы. Детям предлагалось в течение 4-х минут, просматривая слева направо строчки корректурной таблицы, вычеркивать какие-либо две буквы – условные раздражители – и подчеркивать их сочетания с заранее определенными буквами – тормозными агентами.

Для выявления степени напряжения регуляторных систем при воздействии учебных нагрузок использовали интегральный показатель, рассчитанный по качественному параметру умственной работоспособности – количеству ошибок на дифференцировку: показатель суточной адаптивности (ПСАд) [1].

В рамках нашего исследования задание выполнялось 2 раза в день: до уроков (воздействия) и после всех уроков (воздействия). Тестовое задание включало две части. Во второй части вводились буквы – тормозные агенты. В субботу задание вы-

полнялось утром до занятий и в середине дня после занятий. Исключение составляли учащиеся первых классов с А-режимом физической активности, посещающие школу пять раз в неделю. У этого контингента детей оценка работоспособности утром и днем проводилась вне школы. Как правило, измерения осуществлялись в 9–10 и 13–14 часов. Обработка данных осуществлялась с использованием стандартной программы в пакете Statistica. Оценку значимости различий проводили посредством методов параметрической и непараметрической статистики. При выборе статистических критериев учитывали характер распределения полученных данных.

Результаты исследования, обсуждение. Анализ полученных данных показал, что умственная работоспособность учащихся при рассматриваемых режимах физической активности была относительно высокой и зависела от их возраста. С возрастом количественные и качественные показатели умственной работоспособности увеличивались. Различия между школьниками I и II, I и III, II и III клас-

сов в подавляющем большинстве случаев были статистически существенными ($p < 0,05-0,001$). Эти различия наблюдались как в начале, так и в конце учебного дня.

Изменения показателей работоспособности на протяжении дня в субботу у школьников при А-режиме происходили по благоприятному типу. Анализ данных, полученных при исследовании Б-режима, также выявил благоприятную динамику рассматриваемых показателей работоспособности. Сдвиги показателей умственной работоспособности от первого урока к последнему были весьма существенными (табл. 1). При А-режиме в дневной динамике показателей работоспособности прирост ($p < 0,001$) скорости выполнения заданий после окончания уроков у первоклассников, второклассников и третьеклассников был статистически значимым (см. табл. 1.). На этом фоне у первоклассников происходило уменьшение количества общих ошибок и ошибок на дифференцировку ($p < 0,05-0,001$), тогда как у второклассников и третьеклассников отмечалось нарастание количества ошибок ($p < 0,01-0,001$).

Таблица 1

Динамика количественных и качественных показателей умственной работоспособности учащихся I–III классов в течение субботы (средние данные за 4 недели измерений) в условиях разных двигательных режимов

Физическая активность	Класс	Измерение	Показатели		
			Количество просмотренных знаков	Ошибки	
				на 500 знаков	на 200 знаков
1	2	3	4	5	6
А-режим физической активности	I	Утром	$210 \pm 8,0$	$11,6 \pm 0,8$	$5,0 \pm 0,3$
		Днем	263 ± 14	$9,5 \pm 0,8$	$4,5 \pm 0,3$
		Сдвиг	$53 \pm 8,2^{***xxx}$	$-2,1 \pm 0,6^{***x}$	$-0,5 \pm 0,2^*x$
	II	Утром	255 ± 12	$8,6 \pm 0,6$	$3,3 \pm 0,3$
		Днем	304 ± 20	$10,3 \pm 0,6$	$4,2 \pm 0,3$
		Сдвиг	$49 \pm 9,7^{***}$	$1,7 \pm 0,5^{***xxx}$	$0,9 \pm 0,2^{***xxx}$
	III	Утром	342 ± 15	$6,6 \pm 0,5$	$2,1 \pm 0,2$
		Днем	375 ± 20	$7,9 \pm 0,4$	$3,3 \pm 0,2$
		Сдвиг	$33 \pm 7,6^{***}$	$1,3 \pm 0,4^{***xxx}$	$1,2 \pm 0,3^{***xxx}$

1	2	3	4	5	6
Б-режим физической активности	I	Утром	$196 \pm 8,5$	$10,5 \pm 1,0$	$4,2 \pm 0,3$
		Днем	295 ± 13	$6,7 \pm 0,5$	$3,1 \pm 0,3$
		Сдвиг	$99 \pm 7,5^{***}$	$-3,8 \pm 0,6^{***}$	$-1,1 \pm 0,2^{***}$
	II	Утром	305 ± 15	$8,2 \pm 0,5$	$3,7 \pm 0,2$
		Днем	383 ± 15	$4,9 \pm 0,5$	$2,1 \pm 0,2$
		Сдвиг	$78 \pm 14^{***}$	$-3,3 \pm 0,6^{***}$	$-1,6 \pm 0,3^{***}$
	III	Утром	385 ± 15	$7,5 \pm 0,6$	$3,0 \pm 0,2$
		Днем	432 ± 20	$4,8 \pm 0,5$	$2,4 \pm 0,2$
		Сдвиг	$47 \pm 12^{***}$	$-2,7 \pm 0,5^{***}$	$-0,6 \pm 0,2^{**}$

Примечание: **, *** – достоверность сдвига при $p < 0,05, 0,01, 0,001$ соответственно; х, хх, ххх – достоверность межгрупповых различий по сдвигам между учащимися I–III классов при А-режиме и Б-режиме, $p < 0,05, 0,01, 0,001$ соответственно.

В исследовании диагностировались также изменения показателей умственной работоспособности при рассматриваемых режимах физической активности в понедельник следующей недели. Оценка сдвигов количественных и качественных показателей работоспособности позволила установить, что как при А-режиме, так и при Б-режиме физической активности обследуемые дети имели положительную динамику количественного показателя умственной работоспособности, и к окончанию пребывания в школе у них не наблюдалось выраженного утомления. Вместе с тем прирост скорости работы в понедельник в первых и третьих классах при Б-режиме был существенно ($p < 0,05$) выше, чем при А-режиме (табл. 2). Изучение умственной работоспособности в понедельник следующей недели показало, что качественные показатели работоспособности изменялись разнонаправленно (см. табл. 2). В условиях А-режима в первых классах наблюдалось уменьшение количества общих ошибок и ошибок на дифференцировку, тогда как во вторых и третьих классах, наоборот, количество ошибок увеличивалось от начала к концу уроков.

В понедельник в условиях Б-режима точ-

ность работы была выше ($p < 0,01–0,001$), чем при А-режиме во всех классах (см. табл. 2). Важно подчеркнуть, что количество общих ошибок и ошибок на дифференцировку при Б-режиме в первых, вторых и третьих классах во втором замере значимо ($p < 0,01–0,001$) уменьшалось (см. табл. 2).

Показатель суточной адаптивности (ПСАД) у первоклассников в субботу оказался положительным (табл. 3). Однако в условиях повышенной физической активности при Б-режиме улучшение этого параметра было более интенсивным, чем у их сверстников при А-режиме. У школьников вторых и третьих классов средние значения показателя суточной адаптивности при рассматриваемых режимах были разнонаправленными: при Б-режиме наблюдалось повышение ПСАД, тогда как при А-режиме – его уменьшение (см. табл. 3). В первом случае можно говорить об отсутствии у школьников выраженного утомления, а во втором – о некотором напряжении функциональных систем обеспечения учебной деятельности. Весьма сходные изменения ПСАД, обусловленные режимом физической активности, наблюдались и в понедельник следующей недели (см. табл. 3).

**Динамика количественных и качественных показателей
умственной работоспособности учащихся I–III классов в течение понедельника
(средние данные за 4 недели измерений) в условиях разных двигательных режимов**

Физическая активность	Класс	Измерение	Показатели		
			Количество просмотренных знаков	Ошибки	
				на 500 знаков	на 200 знаков
А-режим физической активности	I	До уроков	213 ± 9	9,4 ± 0,7	4,2 ± 0,2
		После всех уроков	275 ± 15	8,7 ± 0,7	3,3 ± 0,3
		Сдвиг	62 ± 9***х	–0,7 ± 0,2**xxx	–0,9 ± 0,2***хх
	II	До уроков	283 ± 12	7,4 ± 0,7	3,6 ± 0,3
		После всех уроков	339 ± 16	8,5 ± 0,5	3,9 ± 0,3
		Сдвиг	56 ± 8***	1,1 ± 0,3***xxx	0,3 ± 0,1**xxx
	III	До уроков	344 ± 15	6,2 ± 0,5	2,4 ± 0,2
		После всех уроков	405 ± 20	7,8 ± 0,5	2,9 ± 0,2
		Сдвиг	61 ± 10***х	0,6 ± 0,2**xxx	0,5 ± 0,2*xxx
Б-режим физической активности	I	До уроков	208 ± 12	8,5 ± 0,9	3,3 ± 0,3
		После всех уроков	305 ± 12	5,7 ± 0,8	1,5 ± 0,3
		Сдвиг	97 ± 10***	–2,8 ± 0,5***	–1,8 ± 0,2***
	II	До уроков	302 ± 14	7,5 ± 1,2	3,4 ± 0,3
		После всех уроков	371 ± 14	5,7 ± 1,1	2,4 ± 0,3
		Сдвиг	69 ± 11***	–1,8 ± 0,6**	–1,0 ± 0,2***
	III	До уроков	318 ± 15	6,0 ± 0,5	2,2 ± 0,2
		После всех уроков	421 ± 17	3,9 ± 0,5	1,6 ± 0,2
		Сдвиг	103 ± 12***	–2,1 ± 0,4***	–0,4 ± 0,1***

Примечание: *, **, *** – достоверность сдвига при $p < 0,05, 0,01, 0,001$ соответственно; х, хх, ххх – достоверность межгрупповых различий по сдвигам между учащимися I–III классов при А-режиме и Б-режиме, $p < 0,05, 0,01, 0,001$ соответственно.

В исследовании установлено, что уровень умственной работоспособности школьников 6–10 лет в режиме учебного дня определяется, прежде всего, их возрастными особенностями. С возрастом отмечается повышение скорости и качества работы. Во многом это связано с тем, что в рассматриваемый возрастной период происходят важные изменения когнитивных способностей детей. В частности, наблюдаются качественные преобразования нейрофизиологических механизмов, обеспечивающих все формы внимания

и регуляции поведения [7; 8; 11; 14; 19]. С возрастом внимание становится более устойчивым и избирательным. Дети постарше лучше справляются с адаптацией внимания к требованиям задачи. В это время особенно заметными становятся позитивные сдвиги в когнитивном торможении, которые, как предполагается, связаны с развитием лобных долей коры мозга [13]. Они ведут к расширению способности к обработке информации и лежат в основе общей избирательности детского внимания.

**Показатель дневной адаптивности (ПСАд) учащихся I–III классов
по количеству ошибок на дифференцировку в субботу и понедель-
ник следующей недели (средние данные за 4 недели измерений)**

Физическая активность	Класс	ПСАд, %	
		Суббота	Понедельник
А-режим физической активности	I	+10	+21,4
	II	–27,3	–8,3
	III	–57,1	–20,8
Б-режим физической активности	I	+26,2	+54,6
	II	+43,2	+29,4
	III	+20,0	+18,2

Известно, что у школьников уровень физической активности определяется не столько индивидуальной биологической потребностью в движении, сколько режимом пребывания в общеобразовательном учреждении и организацией физического воспитания [9; 10]. В исследовании сопоставлялись два двигательных режима. Рассматриваемые режимы физической активности включали гимнастику до занятий, физкультурные минуты на уроках по общеобразовательным предметам, подвижные игры на переменах, три урока физической культуры в неделю, внеклассные формы занятий физическими упражнениями. Наряду с общими чертами каждый режим имел существенные особенности. Дети 6–10 лет при А-режиме и Б-режиме имели примерно равную учебную нагрузку, но различались по характеру распределения физической активности в рамках недельного цикла занятий в школе. Это дало возможность оценить влияние разной организации физической активности, в том числе и процесса физического воспитания, на количественные и качественные показатели умственной работоспособности детей в процессе обучения. Полученные данные показали, что анализируемые показатели умственной работоспособности изменялись в зависимости от общей величины физической активности и ее распределе-

ния в рамках учебной недели.

В настоящее время накоплен обширный фактический материал по проблеме влияния уровня ФА на скорость и точность выполнения умственной работы. Результаты этих исследований свидетельствуют о тесной связи интеллектуального развития и физического состояния. Многими исследователями отмечается стимулирующее влияние физической активности на познавательное развитие, эффективность когнитивной деятельности и функциональное состояние организма. Установлено повышение эффективности выполнения когнитивных нагрузок в стрессорных условиях и улучшение показателей внимания [1; 14; 18; 19; 21; 23; 26; 30], академической успеваемости [15; 17; 19; 20; 25; 29; 37; 39], познания и метапознания [12].

Значение двигательной активности как фактора, стимулирующего рост и развитие организма в онтогенезе, трудно переоценить. С момента реализации позы стояния характер двигательной активности определяет особенности роста и развития в постнатальном онтогенезе. В соответствии с «энергетическим правилом скелетных мышц», сформулированным во второй половине XX в. И. А. Аршавским [4], интенсивность энергетических процессов и специфика функционирования физиологических систем в разные возраст-

ные периоды находятся в зависимости от характера двигательной активности. Симулируемая действием эндогенных и экзогенных раздражителей мышечная деятельность является фактором, вызывающим после ее прекращения не просто восстановление, а сверхвосстановление энергетических и пластических ресурсов организма, которые в дальнейшем могут быть использованы в большем объеме для осуществления процессов роста и развития.

Заключение. Анализ полученных результатов показал, что умственная работоспособность учащихся I, II, III классов при рассматриваемых режимах физической активности была относительно высокой и зависела от их возраста. Вместе с тем установлено, что в субботу и в понедельник следующей недели в условиях Б-режима изменения умственной работоспособности

более благоприятны, чем при А-режиме.

Отсутствие признаков выраженного утомления у первоклассников, а также у второклассников и третьеклассников при Б-режиме в субботу и в понедельник, по-видимому, являются отражением лучшей организации распорядка дня, меньшей загруженности учебной работой и более высокой физической активности учащихся, обеспечивающей эффективное переключение с одного вида деятельности на другой. Есть основание полагать, что режим обучения, включающий пятидневную учебную неделю и один день для спортивно-массовых, физкультурно-оздоровительных и других мероприятий, вызывает меньшее напряжение ЦНС и повышает сопротивляемость организма учащихся утомлению в динамике учебного дня в начале следующей учебной недели.

Библиографический список

1. *Адаптация* организма учащихся к учебной и физической нагрузкам / под ред. А. Г. Хрипковой, М. В. Антроповой. – М.: Педагогика, 1982. – 240 с.
2. *Антропова М. В.* Методические рекомендации по физиолого-гигиеническому изучению учебной нагрузки. – М.: Изд-во АПН СССР, 1984. – 67 с.
3. *Антропова М. В., Соколова Н. В.* Умственная работоспособность учащихся 1–4 классов, проживающих в экстремальных климатических условиях // Гигиена и санитария. – 1996. – № 5. – С. 17–20.
4. *Аршавский И. А.* Основы возрастной периодизации // Возрастная физиология: рук. по физиологии. – М.; Л.: Наука, 1975. – С. 5–67.
5. *Баранов А. А., Кучма В. Р., Сухарева Л. М.* Медицинские и социальные аспекты адаптации современных подростков к условиям воспитания, обучения и трудовой деятельности: руководство для врачей. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2007. – 350 с.
6. *Кучма В. Р., Ткачук Е. А., Тармаева И. Ю.* Психофизиологическое состояние детей в условиях информатизации их жизнедея-
- тельности и интенсификации образования // Гигиена и санитария. – 2016. – Т. 95, № 12. – С. 1183–1188. – DOI: 10.18821/0016-9900-2016-95-12-1183-1188.
7. *Мачинская Р. И.* Управляющие системы мозга // Журнал высшей нервной деятельности им. И. П. Павлова. – 2015. – Т. 65, № 1. – С. 33–60. – DOI: 10.7868/S0044467715010086.
8. *Развитие* мозга и формирование познавательной деятельности ребенка / под ред. Д. А. Фарбер, М. М. Безруких. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2009. – 432 с.
9. *Сухарев А. Г.* Здоровье и физическое воспитание детей и подростков. – М.: Медицина, 1991. – 272 с.
10. *Сухарев А. Г.* Формирование адаптационных возможностей организма детей и подростков // Вестник Российской Академии медицинских наук. – 2006. – № 8. – С. 15–18.
11. *Физиология* развития ребенка: руководство по возрастной физиологии / под ред. М. М. Безруких, Д. А. Фарбер. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2010. – 768 с.

12. *Álvarez-Bueno C., Pesce C., Caverio-Redondo I., Sánchez-López M., Martínez-Hortelano J. A., Martínez-Vizcaíno V.* The Effect of Physical Activity Interventions on Children's Cognition and Metacognition: A Systematic Review and Meta-Analysis // *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*. – 2017. – Vol. 56, № 9. – P. 729–738. – DOI: 10.1016/j.jaac.2017.06.012.
13. *Berk L. E.* Child Development. – Published by Pearson, 2012. – 816 p.
14. *Buchele Harris H., Cortina K. S., Tempelin T., Colabianchi N., Chen W.* Impact of Coordinated-Bilateral Physical Activities on Attention and Concentration in School-Aged Children // *Biomed Res Int*. – 2018. – Vol. 28. – Article ID 2539748, 7 p. – DOI: 10.1155/2018/2539748.
15. *Buscemi J., Kong A., Fitzgibbon M. L., Bustamante E. E., Davis C. L., Pate R. R., Wilson D. K.* Society of Behavioral Medicine position statement: elementary school-based physical activity supports academic achievement // *Transl Behav Med*. – 2014. – Vol. 4, № 4. – P. 436–438. – DOI: 10.1007/s13142-014-0279-7.
16. *Chaddock L., Erickson K. I., Prakash R. S., Kim J. S., Voss M. W., Vanpatter M.* A neuroimaging investigation of the association between aerobic fitness, hippocampal volume, and memory performance in preadolescent children // *Brain Res*. – 2010. – 1358. – P. 172–183. – DOI: 10.1016/j.brainres.2010.08.049.
17. *Chaddock-Heyman L., Erickson K. I., Chappell M. A., Johnson C. L., Kienzler C., Knecht A., Drollette E. S., Raine L. B., Scudder M. R., Kao S. C., Hillman C. H., Kramer A. F.* Aerobic fitness is associated with greater hippocampal cerebral blood flow in children // *Dev Cogn Neurosci*. – 2016. – № 20. – P. 52–58. – DOI: 10.1016/j.dcn.2016.07.001.
18. *Chen W., Zhang Z., Callaghan B., La Chappa L., Chen M., He Z.* Acute Effects of Aerobic Physical Activities on Attention and Concentration in School-aged Children // *Biomed J Sci & Tech Res*. – 2017. – № 17. – P. 1–8. – DOI: 10.26717/BJSTR.2017.01.000456.
19. *de Greeff J. W., Bosker R. J., Oosterlaan J., Visscher C., Hartman E.* Effects of physical activity on executive functions, attention and academic performance in preadolescent children: a meta-analysis // *J Sci Med Sport*. – 2018. – Vol. 21, № 5. – P. 501–507. – DOI: 10.1016/j.jsams.2017.09.595.
20. *Donnelly J. E., Hillman C. H., Castelli D., Etnier J. L., Lee S., Tomporowski P., Lambourne K., Szabo-Reed A. N.* Physical Activity, Fitness, Cognitive Function, and Academic Achievement in Children: A Systematic Review // *Med Sci Sports Exerc*. – 2016. – Vol. 48, № 6. – P. 1223–1224. – DOI: 10.1249/MSS.0000000000000901.
21. *Gallotta M. C., Emerenziani G. P., Franciosi E., Meucci M., Guidetti L., Baldari C.* Acute physical activity and delayed attention in primary school students // *Scand J Med Sci Sports*. – 2015. – Vol. 25, № 3. – e331–338. – DOI: 10.1111/sms.12310.
22. *Global Recommendations on Physical activity for Health*. – Geneva: World Health Organization, 2010. – 60 p.
23. *Janssen M., Toussaint H. M., Van Mechelen W., Verhagen E.* Effects of acute bouts of physical activity on children's attention: A systematic review of the literature. Springer // *Plus J*. – 2014. – № 3. – P. 410. – DOI: 10.1186/2193-1801-3-410.
24. *Larun L., Nordheim L. V., Ekeland E., Hagen K. B., Heian F.* Exercise in prevention and treatment of anxiety and depression among children and young people // *Cochrane Database Syst Rev*. – 2006. – Vol. 19, № 3. – CD004691. – DOI: 10.1002/14651858.CD004691.pub2.
25. *Lees C., Hopkins J.* Effect of aerobic exercise on cognition, academic achievement, and psychosocial function in children: a systematic review of randomized control trials // *Prev Chronic Dis*. – 2013. – 24. – 10:E174. – DOI: 10.5888/pcd10.130010.
26. *Loprinzi P. D., Frith E., Edwards M. K., Sng E., Ashpole N.* The Effects of Exercise on Memory Function Among Young to Middle-Aged Adults: Systematic Review and Recommendations for Future Research // *Am J Health Promot*. – 2018. – Vol. 32, № 3. – P. 691–704. – DOI: 10.1177/0890117117737409.
27. *Physical Activity Guidelines for Americans*. – Washington, 2008. – 65 p.
28. *Piercy K. L., Troiano R. P., Ballard R. M.,*

- Carlson S. A., Fulton J. E., Galuska D. A., George S. M., Olson R. D. The Physical Activity Guidelines for Americans. *JAMA*. – 2018. – Vol. 20, № 320. – P. 2020–2028. – DOI: 10.1001/jama.2018.14854.
29. Rasberry C. N., Lee S. M., Robin L., Laris B. A., Russell L. A., Coyle K. K., Nihiser A. J. The association between school-based physical activity, including physical education, and academic performance: a systematic review of the literature // *Prev Med*. – 2011. – Vol. 52, Suppl 1. – P. 10–20. – DOI: 10.1016/j.ypmed.2011.01.027.
30. Samuel R. D., Zavdy O., Levav M., Reuveny R., Katz U., Dubnov-Raz G. The Effects of Maximal Intensity Exercise on Cognitive Performance in Children // *J Hum Kinet*. – 2017. – Vol. 57. – P. 85–96. – DOI: 10.1515/hukin-2017-0050.
31. Singh A., Uijtdewilligen L., Twisk J. W., van Mechelen W., Chinapaw M. J. Physical activity and performance at school: a systematic review of the literature including a methodological quality assessment // *Arch Pediatr Adolesc Med*. – 2012. – Vol. 166, № 1. – P. 49–55. – DOI: 10.1001/archpediatrics.2011.716.
32. Ströhle A., Stoy M., Graetz B., Scheel M., Wittmann A., Gallinat J., Lang U. E., Dimeo F., Hellweg R. Acute exercise ameliorates reduced brain-derived neurotrophic factor in patients with panic disorder // *Psychoneuroendocrinology*. – 2010. – Vol. 35, №3. – P. 364–368. – DOI: 10.1016/j.psyneuen.2009.07.013.
33. Telford R. D., Cunningham R. B., Fitzgerald R. Physical education, obesity, and academic achievement: a 2-year longitudinal investigation of Australian elementary school children // *Am J Public Health*. – 2012. – Vol. 102, № 2. – P. 368–374. – DOI: 10.2105/AJPH.2011.300220.
34. Thomas A. G., Dennis A., Bandettini P. A., Joahsen-Berg H. The effects of aerobic activity on brain structure // *Front Psychol*. – 2012. – Vol. 3. – P. 86. – DOI: 10.3389/fpsyg.2012.00086.
35. Van Dusen D. P., Kelder S. H., Kohl H. W., Ranjit N., Perry C. L. Associations of physical fitness and academic performance among schoolchildren // *J Sch Health*. – 2011. – Vol. 81, № 12. – P. 733–740. – DOI: 10.1111/j.1746-1561.2011.00652.x.
36. Voss M. W., Chaddock L., Kim J. S., Vanpatter M., Pontifex M. B., Raine L. B., Cohen N. J., Hillman C. H., Kramer A. F. Aerobic fitness is associated with greater efficiency of the network underlying cognitive control in preadolescent children // *Neuroscience*. – 2011. – 199. – P. 166–176. – DOI: 10.1016/j.neuroscience.2011.10.009.
37. Wang P. S., Huang Y. C., Wu S. F., Wang K. M. Effects of daily energy expenditure on academic performance of elementary students in Taiwan // *Jpn J Nurs Sci*. – 2014. – Vol. 11, № 1. – P. 1–9. – DOI: 10.1111/j.1742-7924.2012.00230.x.
38. Wegner M., Helmich I., Machado S., Nardi A. E., Arias-Carrión O., Budde H. Effects of Exercise on Anxiety and Depression Disorders: Review of Meta-Analyses and Neurobiological Mechanisms // *CNS Neurol Disord Drug Targets*. – 2014. – Vol. 13, № 6. – P. 1002–1014. – DOI: 10.2174/1871527313666140612102841.
39. Zainol N. A., Hashim H. A. Does exercise habit strength moderate the relationship between emotional distress and short-term memory in Malaysian primary school children? // *Psychol Health Med*. – 2015. – Vol. 20, № 4. – P. 495–502. – DOI: 10.1080/13548506.2014.955034.

Поступила в редакцию 18.09.2019

Krivolapchuk Igor Allerovich

Dr. Sci. (Biolog.), Head of Laboratory of Physiology of Muscular Activity and Physical Training, Institute of the Russian Academy of Education Institute for Developmental Physiology, State University of Management, i.krivolapchuk@mail.ru, ORCID 0000-0001-8628-6924, Moscow

Myshyakov Vladimir Vasilyevich

Senior Teacher, Yanka Kupala State University of Grodno, ORCID 0000-0002-1555-4853, Grodno

Gerasimova Anastasia Allerovna

Cand. Sci. (Medic.), Senior Researcher, Institute of the Russian Academy of Education Institute for Developmental, ORCID 0000-0001-6124-9457, Moscow

Krivolapchuk Ivan Igorevich

Researcher, Institute of the Russian Academy of Education Institute for Developmental, ORCID 0000-0001-5258-0359, Moscow

Kesel Sergey Antonovich

Assoc. Prof., Yanka Kupala State University of Grodno, ORCID 0000-0003-4226-3581, Grodno

Savushkina Elena Vasilyevna

Senior Teacher, Yanka Kupala State University of Grodno, ORCID 0000-0001-5459-4391, Grodno

MENTAL WORKING CAPABILITY OF PRIMARY SCHOOL PUPILS AT DIFFERENT MANAGEMENT OF PHYSICAL ACTIVITY REGIME¹

Abstract. Introduction. It is known that a pleasant influence of physical activity on a mental working capability of schoolchildren is dealt only when organization of motor regime, capacity, intensity, dominated directions and lessons frequency are corresponded to the aged and individual capabilities of students. Namely, these aspects of observed issue are inaccurate studied at present that is why they are the subject of full physiologic- hygienic and psychological-pedagogic studies.

The research aim is to identify the peculiarities of dynamics of mental working capability of schoolchildren of I–III grades at different regime organization of physical activity at school.

Research methodology. The schoolchildren of I, II, III grades related to the health state to the main medical group took part at the research. During the research, two motor regimes were compared. A-regime was organized at the limits of six days of educational week and included the set of physical-recreation activities at the regime of educational day, three lessons of physical culture, and extracurricular lessons of physical exercises. B-regime was organized at the limits of six days of school week including five days of educational week and one day for holding sport-mass, physical-health-improving and other events. The examined regime of physical activity also included the set of physical-health-improving events at the regime of educational day, three lessons of physical culture, and extracurricular forms of physical exercises lessons

To identify mental working capability the methodic of work dozing at time with the help of letters tables by Anfimov at modification Institute of Developmental Physiology, Russian Academy of Education has been used.

Results. The analysis of the obtained results showed that mental working capability of pupils I, II, III forms at examined regimes of physical activity was relatively high and depended on their age. At the same time, it was stated out that on Saturday and Friday of the following week

¹ This article was prepared with the support of the Russian Foundation for Basic Research (RFBR), grant No. 19-013-00093.

at the condition of B-regime, the changes of mental working capability were more pleasant than at A-regime.

The lack of expressed lassitude among the first form pupils as well as among the second form and the third form ones at B-regime on Saturday and on Monday, apparently, is the reflection of better day schedule organization, less load of educational work and pupils' higher physical activity, providing the effective shift from one type of activity into another one. We consider that the regime of education including five days of educational week and one day for sports- mass, fitness and other events causes less tension of CNS and rises organism's resistance to lassitude at educational day dynamic at the beginning of the following educational week.

Keywords: regime of physical activity, quantitative and qualitative indexes of mental working capability, day dynamics.

References

1. Khripkova, A. G., Antropova, M. V., 1982, eds. Adaptation of the body of students to educational and physical activity. Moscow: Pedagogy Publ., 240 p. (In Russ.)
2. Antropova, M. V., 1984. Methodological recommendations for physiological and hygienic study of the teaching load. Moscow: Academy of Sciences of the USSR Publ., 67 p. (In Russ.)
3. Antropova, M. V., Sokolova, N. V., 1996. Mental performance of students in grades 1–4 living in extreme climatic conditions. Hygiene and sanitation, No. 5, pp. 17–20. (In Russ.)
4. Arshavsky, I. A., 1975. Fundamentals of age-related periodization. Age-related physiology: hands. in physiology. Moscow; Leningrad: Nauka Publ., pp. 5–67. (In Russ.)
5. Baranov, A. A., Kuchma, V. R., Sukhareva, L. M., 2007. Medical and social aspects of adaptation of modern adolescents to the conditions of education, training and work: a guide for doctors. Moscow: GEOTAR-Media Publ., 350 p. (In Russ.)
6. Kuchma, V. R., Tkachuk, E. A., Tarmaveva, I. Yu., 2016. Psychophysiological state of children in the conditions of informatization of their life and intensification of education. Hygiene and sanitation, Vol. 95, No. 12, pp. 1183–1188. DOI: 10.18821/0016-9900-2016-95-12-1183-1188. (In Russ.)
7. Machinskaya, R. I., 2015. Control systems of the brain. Journal of Higher Nervous Activity. I. P. Pavlova, Vol. 65, No. 1, pp. 33–60. DOI: 10.7868/S0044467715010086. (In Russ.)
8. Farber, D. A., Bezrukikh, M. M., 2009, eds. Brain development and the formation of cognitive activity of the child. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute Publ., 432 p. (In Russ.)
9. Sukharev, A. G., 1991. Health and physical education of children and adolescents. Moscow: Medicine Publ., 272 p. (In Russ.)
10. Sukharev, A. G., 2006. Formation of adaptive capabilities of the body of children and adolescents. Bulletin of the Russian Academy of Medical Sciences, No. 8, pp. 15–18. (In Russ.)
11. Bezrukikh, M. M., Farber, D. A., 2010, eds. Physiology of child development: a guide to age-related physiology. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute Publ., 768 p. (In Russ.)
12. Álvarez-Bueno, C., Pesce, C., Cavero-Redondo, I., Sánchez-López, M., Martínez-Hortelano, J. A., Martínez-Vizcaino, V., 2017. The Effect of Physical Activity Interventions on Children's Cognition and Metacognition: A Systematic Review and Meta-Analysis. J Am Acad Child Adolesc Psychiatry, Vol. 56, No. 9, pp. 729–738. DOI: 10.1016/j.jaac.2017.06.06.012. (In Russ.)
13. Berk, L. E., 2012. Child Development. Pearson Publ., 816 p. (In Russ.)
14. Buchele Harris, H., Cortina, K. S., Tempelin, T., Colabianchi, N., Chen, W., 2018. Impact of Coordinated-Bilateral Physical Activities on Attention and Concentration in School-Aged Children. Biomed Res Int, Vol. 28, Article ID 2539748, 7 p. DOI: 10.1155/2018/2539748. (In Eng.)
15. Buscemi, J., Kong, A., Fitzgibbon, M. L., Bustamante, E. E., Davis, C. L., Pate, R. R., Wilson, D. K., 2014. Society of Behavioral Medicine position statement: elementary school-based physical activity supports academic achievement. Transl Behav Med, Vol. 4, No. 4, pp. 436–438. DOI: 10.1007/s13142-014-0279-7. (In Eng.)

16. Chaddock, L., Erickson, K. I., Prakash, R. S., Kim, J. S., Voss, M. W., Vanpatter, M., 2010. A neuroimaging investigation of the association between aerobic fitness, hippocampal volume, and memory performance in preadolescent children. *Brain Res*, 1358, pp. 172–183. DOI: 10.1016/j.brainres.2010.08.049. (In Eng.)
17. Chaddock-Heyman, L., Erickson, K. I., Chappell, M. A., Johnson, C. L., Kienzler, C., Knecht, A., Drollette, E. S., Raine, L. B., Scudder, M. R., Kao, S. C., Hillman, C. H., Kramer, A. F., 2016. Aerobic fitness is associated with greater hippocampal cerebral blood flow in children. *Dev Cogn Neurosci*, No. 20, pp. 52–58. DOI: 10.1016/j.dcn.2016.07.001. (In Eng.)
18. Chen, W., Zhang, Z., Callaghan, B., La Chappam L., Chen, M., He, Z., 2017. Acute Effects of Aerobic Physical Activities on Attention and Concentration in School-aged Children. *Biomed J Sci & Tech Res*, No. 17, pp. 1–8. DOI: 10.26717/BJSTR.2017.01.01.000456. (In Eng.)
19. de Greeff, J. W., Bosker, R. J., Oosterlaan, J., Visscher, C., Hartman, E., 2018. Effects of physical activity on executive functions, attention and academic performance in preadolescent children: a meta-analysis. *J Sci Med Sport*, Vol. 21, No. 5, pp. 501–507. DOI: 10.1016/j.jsams.2017.09.09.595. (In Eng.)
20. Donnelly, J. E., Hillman, C. H., Castelli, D., Etner, J. L., Lee, S., Tomporowski, P., Lambourne, K., Szabo-Reed, A. N., 2016. Physical Activity, Fitness, Cognitive Function, and Academic Achievement in Children: A Systematic Review. *Med Sci Sports Exerc*, Vol. 48, No. 6, pp. 1223–1224. DOI: 10.1249/MSS.0000000000000901. (In Eng.)
21. Gallotta, M. C., Emerenziani, G. P., Franciosi, E., Meucci, M., Guidetti, L., Baldari, C., 2015. Acute physical activity and delayed attention in primary school students. *Scand J Med Sci Sports*, Vol. 25, No. 3, e331–338. DOI: 10.1111/sms.12310. (In Eng.)
22. Global Recommendations on Physical activity for Health. Geneva: World Health Organization Publ., 2010. 60 p. (In Eng.)
23. Janssen, M., Toussaint, H. M., Van Mechelen, W., Verhagen, E., 2014. Effects of acute bouts of physical activity on children's attention: A systematic review of the literature. *Springer. Plus J*, No. 3, pp. 410. DOI: 10.1186/2193-1801-3-410. (In Eng.)
24. Larun, L., Nordheim, L. V., Ekeland, E., Hagen, K. B., Heian, F., 2006. Exercise in prevention and treatment of anxiety and depression among children and young people. *Cochrane Database Syst Rev*, Vol. 19, No. 3, CD004691. DOI: 10.1002/14651858.CD004691.pub2. (In Eng.)
25. Lees, C., Hopkins, J., 2013. Effect of aerobic exercise on cognition, academic achievement, and psychosocial function in children: a systematic review of randomized control trials. *Prev Chronic Dis*, 24, 10: E174. DOI: 10.5888/pcd10.130010. (In Eng.)
26. Loprinzi, P. D., Frith, E., Edwards, M. K., Sng, E., Ashpole, N., 2018. The Effects of Exercise on Memory Function Among Young to Middle-Aged Adults: Systematic Review and Recommendations for Future Research. *Am J Health Promot*, Vol. 32, No. 3, pp. 691–704. DOI: 10.1177/0890117117737409. (In Eng.)
27. Physical Activity Guidelines for Americans. Washington, 2008. 65 p. (In Eng.)
28. Piercy, K. L., Troiano, R. P., Ballard, R. M., Carlson, S. A., Fulton, J. E., Galuska, D. A., George, S. M., Olson, R. D., 2018. The Physical Activity Guidelines for Americans. *JAMA*, Vol. 20, No. 320, pp. 2020–2028. DOI: 10.1001/jama.2018.14854. (In Eng.)
29. Rasberry, C. N., Lee, S. M., Robin, L., Laris, B. A., Russell, L. A., Coyle, K. K., Nihiser, A. J., 2011. The association between school-based physical activity, including physical education, and academic performance: a systematic review of the literature. *Prev Med*, Vol. 52, Suppl 1, pp. 10–20. DOI: 10.1016/j.ypmed.2011.01.027. (In Eng.)
30. Samuel, R. D., Zavdy, O., Levav, M., Reuveny, R., Katz, U., Dubnov-Raz, G., 2017. The Effects of Maximal Intensity Exercise on Cognitive Performance in Children. *J Hum Kinet*, Vol. 57, pp. 85–96. DOI: 10.1515/hukin-2017-0050. (In Eng.)
31. Singh, A., Uijtdewilligen, L., Twisk, J. W., van Mechelen, W., Chinapaw, M. J., 2012. Physical activity and performance at school: a systematic review of the literature including a methodologi-

cal quality assessment. *Arch Pediatr Adolesc Med*, Vol. 166, No. 1, pp. 49–55. DOI: 10.1001/archpediatrics.2011.716. (In Eng.)

32. Ströhle, A., Stoy, M., Graetz, B., Scheel, M., Wittmann, A., Gallinat, J., Lang, U. E., Dimeo, F., Hellweg, R., 2010. Acute exercise ameliorates reduced brain-derived neurotrophic factor in patients with panic disorder. *Psychoneuroendocrinology*, Vol. 35, No. 3, pp. 364–368. DOI: 10.1016/j.psychen.2009.07.07.013. (In Eng.)

33. Telford, R. D., Cunningham, R. B., Fitzgerald, R., 2012. Physical education, obesity, and academic achievement: a 2-year longitudinal investigation of Australian elementary school children. *Am J Public Health*, Vol. 102, No. 2, pp. 368–374. DOI: 10.2105/AJPH.2011.300220. (In Eng.)

34. Thomas, A. G., Dennis, A., Bandettini, P. A., Joahsen-Berg, H., 2012. The effects of aerobic activity on brain structure. *Front Psychol*, Vol. 3, pp. 86. DOI: 10.3389/fpsyg.2012.00086. (In Eng.)

35. Van Dusen, D. P., Kelder, S. H., Kohl, H. W., Ranjit, N., Perry, C. L., 2011. Associations of physical fitness and academic performance among schoolchildren. *J Sch Health*, Vol. 81, No. 12, pp. 733–740. DOI: 10.1111/j.1746-1561.2011.00652.x. (In Eng.)

36. Voss, M. W., Chaddock, L., Kim, J. S., Vanpatter, M., Pontifex, M. B., Raine, L. B., Cohen, N. J., Hillman, C. H., Kramer, A. F., 2011. Aerobic fitness is associated with greater efficiency of the network underlying cognitive control in preadolescent children. *Neuroscience*, 199, pp. 166–176. DOI: 10.1016/j.neuroscience.2011.10.009. (In Eng.)

37. Wang, P. S., Huang, Y. C., Wu, S. F., Wang, K. M., 2014. Effects of daily energy expenditure on academic performance of elementary students in Taiwan. *Jpn J Nurs Sci*, Vol. 11, No. 1, pp. 1–9. DOI: 10.1111/j.1742-7924.2012.00230.x. (In Eng.)

38. Wegner, M., Helmich, I., Machado, S., Nardi, A. E., Arias-Carrión, O., Budde, H., 2014. Effects of Exercise on Anxiety and Depression Disorders: Review of Meta-Analyses and Neurobiological Mechanisms. *CNS Neurol Disord Drug Targets*, Vol. 13, No. 6, pp. 1002–1014. DOI: 10.2174/1871527313666140612102841. (In Eng.)

39. Zainol, N. A., Hashim, H. A., 2015. Does exercise habit strength moderate the relationship between emotional distress and short-term memory in Malaysian primary school children?. *Psychol Health Med*, Vol. 20, No. 4, pp. 495–502. DOI: 10.1080/13548506.2014.955034. (In Eng.)

Submitted 18.09.2019

DOI 10.15293/1813-4718.1906.14

УДК 378+796.0+159.923

Сафронова Маргарита Викторовна

Кандидат психологических наук, доцент, Новосибирский государственный педагогический университет, safronova-rita@mail.ru, ORCID 0000-0002-4588-2524, Новосибирск

Гребенникова Ирина Николаевна

Кандидат биологических наук, зав. кафедрой теоретических основ физической культуры, доцент, Новосибирский государственный педагогический университет, tmfk2004@mail.ru, ORCID 0000-0001-6455-7885, Новосибирск

Сафронов Игорь Дмитриевич

Доктор медицинских наук, профессор, Новосибирский государственный педагогический университет, safronov1962@mail.ru, ORCID 0000-0001-8270-9213, Новосибирск

Салимзянов Радик Рафикович

Кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедры физической культуры и спорта, Ульяновский институт гражданской авиации имени Главного маршала авиации Б. П. Бугаева, ORCID 0000-0002-8675-6970, Ульяновск

ВЛИЯНИЕ ЗАНЯТИЙ СПОРТОМ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ И ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ РАЗНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Введение. В настоящее время недостаточно внимания уделяется исследованиям значения спортивной деятельности для психологического благополучия и психического здоровья детей и юношества на этапе спортивной специализации. С одной стороны, занятие спортом является профилактикой психологических проблем подрастающего поколения, с другой, участие ребенка в серьезных спортивных соревнованиях – это опасная для здоровья психическая нагрузка. Вопрос об оптимальной для психического здоровья спортивной нагрузке обучающихся разного возраста далек от обоснованного разрешения.

Цель статьи – выявление значения спортивной деятельности обучающихся школы для психологического благополучия и психического здоровья мальчиков и девочек разного возраста.

Методология и методы исследования. В исследовании приняло участие 658 родителей учащихся 1–10 классов школ Новосибирска. Родители ответили на вопросы анкеты о регулярности занятий спортом и продолжительности спортивной деятельности ребенка, заполнили опросник «Сильные стороны и трудности» Р. Гудмана, позволивший выявить эмоциональные и поведенческие проблемы, трудности общения со сверстниками, выраженность гиперактивности и просоциального поведения.

Результаты исследования. У всех учащихся была выявлена нелинейная связь между интенсивностью занятиями спортом и гиперактивностью. Было выяснено, что детско-юношеский спорт является фактором защиты от эмоциональных проблем учащихся младших классов. Мальчики – учащиеся средних классов, занимающиеся спортом, – имели меньше проблем с поведением и общением со сверстниками, эмоциональных проблем. У них чаще проявлялось просоциальное поведение. Для психологического благополучия старшеклассников фактором защиты являлись тренировки два раза в неделю. Ежедневные занятия спортом становились фактором риска проблем поведения у мальчиков и трудностей общения со сверстниками у девочек. У старшеклассников, не занимающихся спортом, было больше эмоциональных проблем по сравнению с теми, кто посещал спортивные секции.

Заклучение. Систематические, но не интенсивные (ежедневные) занятия спортом являлись фактором защиты психического здоровья школьников.

Ключевые слова: школьники, занятия спортом, психологическое благополучие, мальчики, девочки.

Введение, постановка проблемы. Проблема психологического благополучия детей и подростков в современном мире весьма актуальна. Детское благополучие можно определить как комплекс условий, способствующих позитивному развитию ребенка, содействующих его социализации и дальнейшему продвижению в жизни [8]. Такие факторы, как особенности семьи, образовательные успехи и «личностное» благополучие, отношения со сверстниками, возможность самореализации в различной деятельности, напрямую связаны с психологическим здоровьем и развитием ребенка в целом [10]. Согласно определению Всемирной организации здравоохранения, состояние, при котором человек может реализовать свой собственный потенциал, справляться с обычными жизненными стрессами, является основой психического здоровья [7].

Проблемы психического здоровья и благополучия детей и подростков, обозначенные в DSM-IV-TR, включают расстройства, обусловленные воздействием травмы и стрессоров, эмоциональные проблемы и стойкое подавленное настроение, раздражительность и агрессию, деструктивное поведение, трудности в общении со сверстниками и социализации, антисоциальное личностное расстройство и др. [11]. В настоящее время проблемы детской и подростковой агрессии, тревожности и аутоагрессии все чаще волнуют педагогов, психологов и родителей. В подростковом возрасте непосредственное интимно-личностное общение многие школьники заменяют виртуальным, что приводит к проблемам одиночества, повышает тревожность, способствует возникновению психоэмоциональных расстройств.

Решение этих проблем современные ро-

дители видят в организации и стимуляции спортивной деятельности ребенка. Поэтому число школьников, посещающих ту или иную секцию, постоянно растет. В Новосибирской области выполняется программа «Развитие физической культуры и спорта в городе Новосибирске на 2017–2020 годы». В рамках этой программы количество детей 5–18 лет, занимающихся в муниципальных учреждениях сферы физической культуры и спорта, с 2016 до 2020 г. должно возрасти с 16,3 тысяч человек до 17,1 [6].

Цель нашего исследования – выявление значения спортивной деятельности обучающихся школы для психологического благополучия и психического здоровья мальчиков и девочек разного возраста.

Обзор научной литературы по проблеме. В условиях спортивного коллектива, особенно командные виды спорта, развиваются коммуникативные способности, ответственность, ощущение причастности и социальной защищенности детей. Спортивное соревнование воспитывает чувство «здоровой» конкуренции, уверенность в себе, способствует развитию воли и умению держать эмоции под контролем, тем самым разрешая проблемы психического здоровья подрастающего поколения.

Разнообразные виды спорта не одинаково влияют на психологическое состояние и психическое здоровье школьника. Там, где развивают ловкость и выносливость, у подростков снижается агрессивность, а значит и проблемы с поведением. Там, где развивается гибкость, сила и выносливость, например, спортивные танцы, – уменьшается уровень тревожности [1].

В процессе занятий спортом организм вырабатывает так называемый «гормон радости» – эндорфин, который является природным антидепрессантом [9]. Физи-

ческая активность помогает уменьшить многие негативные психоэмоциональные проявления, например депрессию, бессоницу, стресс, улучшает настроение человека. Детско-юношеский спорт помогает решать объективные и субъективные проблемы школьников, такие как трудности общения со сверстниками. У учащихся появляются цели, происходит формирование идентичности, повышение самооценки и, как следствие, снижается тревожность. В спортивной секции есть группа единомышленников, имеющих общие интересы, происходит смена обстановки и переключение с деструктивных мыслей, страха, агрессии, связанных, например, с трудностями обучения или отношениями в семье [9]. В процессе спортивной деятельности формируется адекватная самооценка, проявляется просоциальное поведение.

В настоящее время достаточно хорошо изучены психологические состояния, закономерности и механизмы функционирования психики профессиональных спортсменов, занимающихся различными видами спорта. Однако очень мало внимания уделяется исследованиям значения спортивной деятельности для психологического благополучия детей, подростков и юношества на этапе спортивной специализации [5]. А ведь именно в младшем школьном и подростковом возрасте формируется стрессоустойчивость, эмоциональная устойчивость, возможна профилактика девиантного поведения.

Методология и методы исследования.

Для достижения цели нами было опрошено 658 родителей учащихся 1–10 классов нескольких школ города Новосибирска. Родители школьников младших классов составили 33 % от всей выборки, учащихся 5–8 классов – 26 %, 41 % респондентов были родителями обучающихся в 9–11 классах. Обследованные мальчики составили 52 %, девочки – 48.

Родителям предложили ответить на вопросы анкеты, в которой они указали, за-

нимается ли ребенок спортом, как часто (более 3–4 раза в неделю, 1–2 раза в неделю, иногда, время от времени, совсем не занимается спортом) и как долго школьник посещает тренировки конкретной секции. Кроме этого, родители заполнили опросник «Сильные стороны и трудности» Р. Гудмана, позволивший выявить проблемы гиперактивности, просоциального и отклоняющегося поведения, трудности общения со сверстниками и эмоциональные расстройства [12]. Статистическая обработка полученных данных проводилась методом ANOVA с использованием F-критерия Фишера с помощью программы SPSS.

Результаты исследования, обсуждение. Среди всех опрошенных совсем не занимались спортом 24 % школьников, 31 % – время от времени, иногда посещали разные секции, 23 % – стабильно занимались определенным спортом 1–2 раза в неделю, среди тех, кто занимался продолжительное время, регулярно 3–4 и более раз в неделю конкретным видом спорта, оказалось 22 % школьников.

В процессе анализа выраженности факторов риска психологического благополучия (гиперактивности, проблем поведения, общения со сверстниками, эмоциональных расстройств), а также фактора защиты – просоциального поведения детей, занимающихся спортом регулярно, время от времени и не занимающихся спортом совсем, нами были получены достоверные различия по всем шкалам опросника «Сильные стороны и трудности».

Как показано в табл. 1, по одним шкалам выявлена линейная связь между интенсивностью занятиями спортом ребенка и выраженностью проблем или защитного механизма (проблемы общения и просоциальное поведение школьников), по другим шкалам между частотой и регулярностью занятий спортом и проблемами благополучия ребенка обнаружена нелинейная взаимосвязь (гиперактивность, эмоциональные проблемы).

**Сравнение родительских оценок проблем психического здоровья
и просоциального поведения у детей 7–17 лет, занимающихся и не занимающихся спортом**

Шкалы	Не занима- ется	Время от времени	1-2 раза в неделю	Регулярно	F-критерий
Просоциальное поведение	7,3 ± 1,9	7,8 ± 1,9	7,7 ± 1,8	8,1 ± 1,7	3,52**
Гиперактивность	4,6 ± 2,7	4,1 ± 2,5	3,7 ± 2,5	4,4 ± 2,4	4,6***
Гиперактивность (М)	5,4 ± 2,7	4,8 ± 2,6	4,6 ± 2,5	4,9 ± 2,4	3,5**
Эмоциональные проблемы	2,8 ± 2,2	2,3 ± 2	1,6 ± 1,6	2 ± 1,9	12,3***
Проблемы поведения	2,5 ± 1,8	2 ± 1,7	2,3 ± 1,9	1,8 ± 1,5	3,4*
Проблемы поведения (М)	2,5 ± 2,1	2,1 ± 1,7	1,9 ± 1,6	2 ± 1,6	4,9**
Проблемы общения	2,7 ± 1,7	2,7 ± 1,8	2,5 ± 1,8	2 ± 1,6	2,7*
Проблемы общения (М)	3,2 ± 2	2,7 ± 1,8	2,4 ± 1,8	2,3 ± 1,7	9,7***

Примечания: М – мальчики; * $p < 0,05$; ** $p < 0,001$; *** $p < 0,0001$

По мере того как школьник входит в спортивный коллектив и формируется его идентичность со спортивной командой, у него не возникают или решаются проблемы общения со сверстниками. Принадлежность к группе – это базовая потребность любого человека (особенно ребенка), которая обеспечивается дополнительными занятиями в детском коллективе во внеурочное время. Особенно это важно для мальчиков, которые часто находят друзей и единомышленников именно в спортивной команде.

Просоциальное поведение связано с умением помогать и сочувствовать другим, проявлять эмпатию и быть законопослушным. Чем чаще и интенсивнее школьник занимается спортивной деятельностью, где иногда есть травмы, боль, неудачи и поражения, тем в большей степени он научается проявлять этот защитный механизм, позволяющий легче приспособляться и быть принятым группой. Полученные нами данные противоречат результатам исследования эмпатии и сочувствия профессиональных спортсменов. В соревновательной деятельности, где основной задачей является соперничество и победа, выраженное проявление эмпатии и просоциального поведения играет негативную роль. Проявление сочувствия и со-

переживания к соперникам может стать фактором риска неудач в соревновательном процессе [3].

Гиперактивность чаще отмечалась родителями детей, которые совсем не посещали спортивные секции, и школьников, интенсивно занимающихся конкретным спортом. С одной стороны, это объясняется тем, что родители, чьи дети в начальной школе и ранее проявили поведенческие признаки гиперактивности, чаще «приводят» детей в спортивные секции, где ребенок может самореализоваться и быть успешным, компенсируя трудности учебной деятельности в школе. С другой стороны, по оценкам родителей, у детей, испытывающих дефицит двигательной активности в течение учебного дня, так же могут проявляться признаки гиперактивности и нарушения внимания. Известно, что гиперактивность в шесть раз чаще проявляется у мальчиков, что подтверждается и нашими исследованиями [2].

Эмоциональные проблемы, такие как страхи, тревожность и другие менее всего, по данным родителей, проявлялись у тех школьников, которые стабильно посещали бассейн или какую-либо секцию один – два раза в неделю. Они не ставили перед собой задач достижения спортивного мастерства, но в тоже время дополнительная двига-

тельная активность и занятия в команде позволяли им решать проблемы самооценки, уверенности в себе, тревожности, одиночества и прочие. Больше всего эмоциональные и поведенческие проблемы были выражены у школьников, совсем не занимающихся спортом. Особенно часто проблемы поведения, по данным родителей, возникали у мальчиков, не посещающих никаких секций. С одной стороны, это может быть связано с отсутствием занятости и излишками свободного времени школьников, с другой стороны – отсутствием дисциплинированности, низкой волевой регуляцией, которые формируются у детей в процессе регулярных занятий спортом. Кроме этого, можно предположить, что мальчики, не занимающиеся спортом, де-

монстрирующие отклоняющееся поведение, чаще воспитывались в неблагополучных или неполных семьях, где наблюдается недостаток контроля и воспитательных ресурсов в целом [7].

Далее мы проводили сравнительный анализ выраженности психологических проблем и фактора защиты у школьников разного пола и возраста. В зависимости от интенсивности занятиями спортом сравнивали психологическое благополучие обучающихся младшей школы, основной общей школы и получающих среднее общее образование отдельно.

В табл. 2 показано, что у школьников младших классов, занимающихся и не занимающихся спортом, различались оценки эмоциональных проблем.

Таблица 2

Сравнение родительских оценок проблем психического здоровья и просоциального поведения у мальчиков и девочек, занимающихся и не занимающихся спортом в зависимости от возраста

Шкалы / возрастные группы	Не занимается	Время от времени	1–2 раза в неделю	Регулярно	F-критерий
Школьники 7–10 лет					
Эмоц. проблемы (М)	2,9 ± 2,2	2 ± 1,8	2 ± 1,9	2,2 ± 1,8	2,8*
Эмоц. проблемы (Д)	3 ± 2,3	2,5 ± 2,3	2,6 ± 2,1	1,6 ± 1,4	2,6*
11–14 лет					
Просоц. поведение (М)	6,3 ± 2,7	7,4 ± 1,8	7,2 ± 1,8	7,9 ± 2	4,01**
Просоц. поведение (Д)	6,8 ± 2,1	7,8 ± 1,8	7,8 ± 1,4	8,3 ± 1,6	4,7**
Эмоц. проблемы	2,9 ± 2,2	2,3 ± 2,1	2,3 ± 2,1	2 ± 1,7	3,6*
Эмоц. проблемы (М)	3,3 ± 2,5	2,3 ± 1,7	2 ± 1,7	2 ± 1,7	2,7*
Проблемы поведения (М)	3,3 ± 2,2	2,3 ± 1,9	2,3 ± 1,9	2,1 ± 1,7	2,7*
Проблемы общения (М)	3,8 ± 1,7	2,8 ± 1,7	2 ± 1,9	2,1 ± 1,3	8,8***
15–17 лет					
Просоц. поведение (М)	6,6 ± 1,9	7,2 ± 2,1	7,6 ± 1,8	7,4 ± 1,9	2,8*
Просоц. поведение (Д)	7,4 ± 1,7	7,8 ± 1,9	8,4 ± 1,5	8 ± 1,6	3,5*
Гиперактивность (М)	4,3 ± 2,8	3,4 ± 2,2	3,2 ± 2	3,7 ± 1,9	3,1*
Эмоц. проблемы (М)	2,7 ± 2,4	2,1 ± 1,9	1,4 ± 1,9	1,5 ± 1,5	5,3***
Эмоц. проблемы (Д)	3 ± 2,04	2,3 ± 1,8	2 ± 1,7	2,1 ± 1,9	3,9**
Проблемы поведения (М)	2,3 ± 2,1	1,7 ± 1,6	1,3 ± 1,2	1,8 ± 1,5	3,8**
Проблемы общения (М)	3,3 ± 2,1	2,9 ± 1,7	2,5 ± 2	2,1 ± 1,5	5,7***
Проблемы общения (Д)	2,7 ± 1,5	2,1 ± 1,5	1,9 ± 1,2	2,5 ± 1,9	3,6*

Примечания: М – мальчики; Д – девочки; * p<0,05; ** p<0,001; *** p<0,0001

У девочек наблюдалась линейная зависимость эмоциональных проблем от интенсивности занятиями спортом. У мальчиков, занимающихся спортом, независимо от регулярности и систематичности достоверно меньше были выражены эмоциональные проблемы, чем у детей, не посещающих никаких секций. У школьников средних классов в зависимости от интенсивности занятиями спортом выявилось различие оценок просоциального поведения. У подростков, особенно у девочек, занимающихся в спортивной секции, чаще проявлялись сочувствие и умение помогать другим людям.

Эмоциональные проблемы по оценкам родителей были достоверно более выражены у подростков, не занимающихся спортом. Мальчики, не занимающиеся спортом, в меньшей степени чувствовали уверенность и защищенность, возможно, в связи с недостаточно демонстрируемой маскулинностью, у них могла быть занижена самооценка и имела место проблема идентичности. Вероятно, эти же мальчики (в литературе описаны механизмы коморбидности, т. е. проявлений разных проблем, связанных одним механизмом) испытывали и проблемы общения со сверстниками [4]. Можно предположить, что они больше времени проводили в социальных сетях или интернете, и вместо непосредственного интимно-личностного общения, например, в тренировочном процессе, у них доминировало виртуальное. Проблемы поведения так же были более выражены у мальчиков, совсем не занимающихся спортом.

Как представлено в табл. 2, у обучающихся 15–17 лет были достоверно выражены различия родительских оценок гиперактивности мальчиков. В исследованиях, посвященных этой проблеме, обозначается, что проблема гиперактивности и нарушения внимания к старшим классам, в основном, решается [2]. Однако, полученные нами результаты, показали, что у мальчиков учащихся в старших классах,

не занимающихся спортом, эта проблема отмечалась родителями чаще, чем у тех, кто занимался спортом время от времени или один – два раза в неделю.

Для проявлений просоциального поведения старшеклассников занятия спортом, так же как и для учащихся средних классов, имели положительное значение. Однако у школьников, интенсивно занимающихся спортом более 3–4 раз в неделю, несколько снижались оценки просоциального поведения и эмпатии. Можно предположить, что у этой категории школьников уже были спортивные достижения, и как известно из литературы, просоциальное поведение менее свойственно профессиональным спортсменам [3]. Достоверно различались оценки просоциального поведения у школьников, не занимающихся спортом, и мальчиков и девочек, посвящающим тренировкам стабильно один – два раза в неделю.

Эмоциональные проблемы более всего беспокоили старшеклассников, особенно мальчиков, совсем не занимающихся спортом, в отличие от тех, кто посещал какую-либо секцию. Эти проблемы, вероятно, возникли еще в подростковом возрасте и сохранялись до окончания школьного обучения, точно так же как и поведенческие проблемы, и агрессивность мальчиков, что подтверждается рядом многими исследованиями.

Проблемы общения со сверстниками у девочек и мальчиков, учащихся в старших классах, имели свою специфику. У девочек, совсем не занимающихся спортом и тренирующихся интенсивно, проблемы общения были достоверно более выражены, чем у тех, кто занимался спортом время от времени или стабильно один – два раза в неделю. Можно предположить, что направленность на спортивные достижения девочек в этом возрасте является фактором риска проблем общения со сверстниками. Это может быть связано с тем, что в юношеском возрасте перед школьни-

ками чаще всего ставятся задачи выбора будущей профессии и интимно-личностного общения с противоположным полом. В связи с занятостью спортивной деятельностью у большинства девочек этого возраста более выражены маскулинные черты личности и узкие интересы, ограниченные спортивными достижениями, недостаточное свободное время.

У мальчиков этого возраста повышение интенсивности занятий спортом имело отрицательную связь с оценками проблем общения со сверстниками. Это связано с тем, что занятия спортом в этом возрасте сформировали идентичность, уверенность и стабильный круг общения школьников с общими интересами.

Заключение.

1. Занятия спортом являлись значимым фактором для психологического благополучия и психического здоровья школьников. Интенсивность и продолжительность спортивной деятельности способствовала формированию просоциального поведения, профилактике проблем поведения, решению трудностей общения со сверстниками. Однако между выраженностью гиперактивности и эмоциональных проблем, с одной стороны, и интенсивностью занятиями спортом, с другой, была обнаружена нелинейная связь.

2. Значение спортивной деятельности для психологического благополучия мальчиков и девочек имело свои особенности. Спорт в большей степени был фактором защиты от проблем поведения, общения со сверстниками, гиперактивности у мальчиков.

3. По мере взросления школьников различия между родительскими оценками проблем психологического благополучия детей, занимающихся и не занимающихся спортом, возрастали. У учащихся начальной школы спортивная деятельность являлась фактором защиты от эмоциональных проблем. У мальчиков учащихся в 5–8 классах посещение спортивной секции способствовало решению проблем поведения, общения со сверстниками и эмоциональных проблем. У всех школьников 11–14 лет благодаря спортивной деятельности было достоверно более выражено просоциальное поведение. В старших классах фактором защиты психического здоровья и психологического благополучия являлись не повышение интенсивности и частоты занятий спортом, а систематичность и ограниченность занятий одной – двумя тренировками в неделю. Ежедневные тренировки становились фактором риска выраженности проблем поведения и агрессии у мальчиков и трудностей общения со сверстниками у девочек.

Библиографический список:

1. Бережная Е. С., Аниканова В. А. Влияние спорта и физических нагрузок на психологическое здоровье человека // Аллея науки. – 2019. – Т. 1, № 1 (28). – С. 334–337.
2. Заваденко Н. Н. Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте: уч. пособие для студ. высш. уч. заведений. – М.: Академия, 2005. – 256 с.
3. Ильин Е. П. Психология спорта. – СПб.: Питер, 2012. – 352 с.
4. Мэи Э., Вольф Д. Детская патопсихология. Нарушения психики ребенка. – М.: АСТ; СПб.: Прайм–ЕВРОЗНАК, 2007. – 511 с.
5. Огуцова Е. А., Алехнович А. В. Резуль-

таты психологических исследований в детско-юношеском спорте высших достижений // Прикладная спортивная наука. – 2015. – № 2. – С. 23–29.

6. Постановление от 5 декабря 2016 г. N 5532. О муниципальной программе «Развитие физической культуры и спорта в городе Новосибирске» на 2017–2020 г. [Электронный ресурс]. – URL: https://novo-sibirsk.ru/upload/iblock/343/2016_5532_3948_.pdf (дата обращения: 19.09.2019).

7. Сафронова М. В. Психосоциальное благополучие учащихся: факторы риска и защиты. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2013. – 275 с.

8. Сафронова М. В., Кузнецова В. Б., Козлова Е. А., Ахметова О. А., Варшал А. В. Психологическое благополучие ребенка в современном обществе: монография. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2016. – 288 с.

9. Селиверстова А. Д. Влияние спорта на психологическое здоровье и личность человека // Актуальные проблемы развития физической культуры слушателей образовательных организаций МВД России: сборник статей. – Орел, 2018. – С. 231–233.

10. Шведовская А. А., Загвоздкина Т. Ю. Социально-экономический статус семьи и пси-

хическое развитие ребенка: зарубежный опыт исследования // Психологическая наука и образование. – 2013. – № 1. – С. 73–84.

11. American psychiatric Association. Diagnostic and statistical manual of mental disorders, fourth edition, text edition (DSM-IV-TR). American Psychiatric Association. – Washington, 2000.

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

Поступила в редакцию 08.10.2019

Safronova Margarita Viktorovna

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Novosibirsk State Pedagogical University, safronova-rita@mail.ru, ORCID 0000-0002-4588-2524, Novosibirsk

Grebennikova Irina Nikolaevna

Candidate of Biological Sciences, Head. Department of Theoretical Foundations of Physical Culture, Associate Professor, Novosibirsk State Pedagogical University, tmfk2004@mail.ru, ORCID 0000-0001-6455-7885, Novosibirsk

Safronov Igor Dmitrievich

Doctor of Medical Sciences, Professor, Novosibirsk State Pedagogical University, safronov1962@mail.ru, ORCID 0000-0001-8270-9213, Novosibirsk

Salimzyanov Radik Rafikovich

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head. Department of Physical Culture and Sports, Ulyanovsk Institute of Civil Aviation named after the Chief Marshal of Aviation B. P. Bugaev, ORCID 0000-0002-8675-6970, Ulyanovsk

THE INFLUENCE OF SPORT ON PSYCHOLOGICAL WELL-BEING AND MENTAL HEALTH OF STUDENTS OF DIFFERENT AGES OF STUDENTS

Abstract. Introduction. At present, insufficient attention is paid to research on the importance of sports activities for the psychological well-being of children and youth at the stage of sports specialization. On the one hand, playing sports is the prevention of psychological problems of the younger generation, on the other, the participation of a child in serious sports competitions is a dangerous mental load for health. The question of optimal for mental health sports load of students of different ages is far from a reasonable solution.

The purpose of the article is to identify the importance of sports activities of school students for the psychological well-being and mental health of boys and girls of different ages.

Methodology and research methods. The study involved 658 parents of students in the first – tenth grades of schools in Novosibirsk. Parents answered the questionnaire about the regularity of sports and the duration of sports activity of the child, filled out the questionnaire “Strengths and difficulties” R. Goodman, which allowed to identify emotional and behavioral problems, difficulties in communicating with peers, the severity of hyperactivity and prosocial behavior.

Research result. All students had a non-linear relationship between the intensity of sports and hyperactivity. It was found that children's and youth sports are a factor of protection from emotional problems of primary school students. Boys-middle school students involved in sports had fewer problems with behavior and communication with peers, emotional problems. They were more likely to exhibit prosocial behavior. For the psychological well-being of high school students, the protection factor was training twice a week. Daily exercise became a risk factor for behavior problems in boys and communication difficulties with peers in girls. High school students who did not play sports had more emotional problems compared to those who attended sports sections.

Conclusion. Systematic, but not intensive (daily) sports were a factor in protecting the mental health of students.

Keywords: schoolchildren, sports, psychological well-being, boys, girls.

References

1. Berezhnaya, E. S., Anikanova, V. A., 2019. Influence of sport and physical activity on the psychological health of a person. *Alley of science*, Vol. 1, No. 1 (28), pp. 334–337. (In Russ.)
2. Zavadenko, N. N., 2005. Hyperactivity and attention deficit in childhood: study. allowance for students. higher student institutions. Moscow: Academy Publ., 256 p. (In Russ.)
3. Ilyin, E. P., 2012. Psychology of sport. St. Petersburg: Peter Publ., 352 p. (In Russ.)
4. Mash, E., Wolf, D., 2007. Pediatric Pathopsychology. Violations of the psyche of the child. Moscow: AST Publ.; St. Petersburg: Prime – EUROZNAK Publ., 511 p. (In Russ.)
5. Ogurtsova, E. A., Alekhovich, A. V., 2015. Results of psychological research in children and youth sports of the highest achievements. *Applied Sports Science*, No. 2, pp. 23–29. (In Russ.)
6. Decree of December 5, 2016 N 5532. On the municipal program “Development of physical education and sports in the city of Novosibirsk” for 2017–2020 [online]. Available at: https://novo-sibirsk.ru/upload/iblock/343/2016_5532_3948_.pdf (accessed: 19.09.2019). (In Russ.)
7. Safronova, M. V., 2013. Psychosocial well-being of students: risk and protection factors. Novosibirsk: NSTU Publ., 275 p. (In Russ.)
8. Safronova, M. V., Kuznetsova, V. B., Kozlova, E. A., Akhmetova, O. A., Varshal, A. V., 2016. Psychological well-being of a child in modern society. A monograph. Novosibirsk: NSTU Publ., 288 p. (In Russ.)
9. Seliverstova, A. D., 2018. Influence of sports on the psychological health and personality of a person. Actual problems of the development of physical culture of students of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia. Collection of articles. Orel, pp. 231–233. (In Russ.)
10. Shvedovskaya, A. A., Zagvozdina, T. Yu., 2013. Socio-economic status of the family and the mental development of the child: foreign research experience. *Psychological Science and Education*, No. 1, pp. 73–84. (In Russ.)
11. American Psychiatric Association. Diagnostic and statistical manual of mental disorders, fourth edition, text edition (DSM-IV-TR). American Psychiatric Association. Washington, 2000. (In Eng.)
12. Goodman, R., 2001. Psychometric properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40, pp. 1337–1345. (In Eng.)

Submitted 08.10.2019

DOI 10.15293/1813-4718.1906.15

УДК 159.923+316.6+378

Галай Игорь Алексеевич

Доцент кафедры психологии и педагогики Куйбышевского филиала, Новосибирский государственный педагогический университет, galay.igor@mail.ru, ORCID 0000-0002-8264-252X, Куйбышев

Лебедев Алексей Владимирович

Кандидат биологических наук, доцент кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности, Новосибирский государственный педагогический университет, lebedev05@mail.ru, ORCID 0000-0001-9803-3799, Новосибирск

Айзман Роман Иделевич

Доктор биологических наук, профессор, заведующий кафедрой анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности, Новосибирский государственный педагогический университет, aizman.roman@yandex.ru, ORCID 0000-0002-7776-4768, Новосибирск

ПСИХОСОЦИАЛЬНЫЙ ПОРТРЕТ ВЫПУСКНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА, ПРОЖИВАЮЩИХ В МЕГАПОЛИСЕ И РАЙОННОМ ЦЕНТРЕ

Аннотация. Введение. В статье актуализируется проблема психосоциального развития студенческой молодежи в контексте реформирования современной педагогической системы и повышения требований к качеству образования в высшей школе. Показана значимость своевременной оценки психосоциального потенциала абитуриентов и студентов для улучшения качества образования и социально-психологической адаптации студентов.

Цель – выявить особенности формирования личностного и психофизиологического потенциала студентов в динамике обучения в педагогическом вузе.

Методология. Исследование личностных характеристик проводили на основе диагностического комплекса экспресс оценки параметров личностного потенциала человека с помощью пакета психологических тестов. Психофизиологические параметры оценивали с помощью сертифицированных компьютерных программ: «Комплексная оценка здоровья и развития студентов высших и средних учебных заведений» и «Оценка социально-психологической адаптации и личностного потенциала студентов».

Результаты исследования. Показано, что существенные различия в динамике показателей личностного потенциала студенток за период обучения обусловлены особенностями социально-педагогической среды вузов мегаполиса и районного центра. Специфика таких различий связана с изменением психосоциального состояния студенчества в период обучения в вузе под воздействием как положительных, так и негативных социально-средовых, экономических и культурных факторов.

В заключении делается вывод о том, что использование подходов комплексной оценки психофизиологических и личностных характеристик позволяет выявить специфику влияния социально-педагогической среды вуза на процесс формирования профессиональной зрелости современного педагога.

Ключевые слова: студенты, социально-психологическая адаптация, личностный потенциал, социально-педагогическая среда.

Введение, постановка проблемы. Реформирование современной педагогической системы, перестройка ее структуры и приоритетов, внедрение новых образовательных стандартов предполагает новый более высокий уровень требований к каче-

ству образования в высшей школе, к готовности выпускников вуза к полноценной жизни и профессиональной деятельности в условиях современных социальных вызовов. Вместе с тем, значительные изменения в качественном составе контингента обучаемых, недостаточное финансирование высшей педагогической школы и тенденция рассматривать систему образования как сферу услуг, неизбежно ведут к падению социального статуса педагогов, снижению престижа педагогического образования и оттоку интеллектуальной молодежи из педагогической отрасли [17; 30]. Таким образом, проблема своевременной оценки психосоциального потенциала студентов вуза и разработка соответствующей стратегии его реализации, возможно, является ключевым фактором разрешения сложившихся противоречий и эффективным инструментом повышения качества образования и социально-психологической адаптации обучаемых в высшей школе [8; 25].

Обзор научной литературы по проблеме. Многие авторы отмечают, что при получении профессионального образования студенты оцениваются на экзаменах и зачетах по уровню демонстрируемых знаний и умений, реже по методико-практическим навыкам, а личностные и психосоциальные качества подготовленности выпускника к профессиональному труду уходят на второй план. Вместе с тем, многолетняя практика подтверждает, что ценность специалиста, его профессиональная успешность зависит от его уверенности, активности, самоорганизации, умения управлять своими эмоциями, адаптивности к условиям среды. Все эти качества и возможность их реализации в профессиональной деятельности, согласно исследованиям российских и зарубежных авторов, в значительной степени зависят от уровня самооценки человека [2; 4; 5; 12; 13; 15; 28]. Таким образом, в процессе обучения в вузе студенты должны формировать не только узкопрофессиональные качества,

развивать интеллект, но и социально адаптироваться к изменяющимся условиям среды, развивая индивидуальные психологические ресурсы. Как правило, именно наличие высокого личностного потенциала может обеспечить, в случае необходимости, мобилизацию интеллектуальной, креативной и прочих видов активности, способствуя достижению продуктивности и результативности деятельности. В литературных источниках динамика показателей личностного потенциала студентов в период обучения в вузе и специфика их реакции на влияние социально-средовых и психофизиологических факторов [9; 11] представлена еще недостаточно. Психосоциальные особенности личности и методики оценки характеристик психофизиологического развития описаны достаточно подробно [14; 22; 29], в тоже время зависимость этих параметров от специфики образовательной и социокультурной среды требует дальнейшего исследования.

Цель статьи – выявить особенности формирования личностного и психофизиологического потенциала студентов в динамике обучения в педагогическом вузе мегаполиса и районного центра.

Методология и методы исследования. Исследование проводили на основе диагностического комплекса экспресс оценки параметров личностного потенциала человека с помощью пакета психологических тестов. Психофизиологические параметры исследовали с помощью компьютерных программ: «Комплексная оценка здоровья и развития студентов высших и средних учебных заведений» и «Оценка социально-психологической адаптации и личностного потенциала студентов» [16]. Этот диагностический пакет обеспечивает точность измерения наиболее важных психофизиологических характеристик и уверенность в адекватности полученного психосоциального портрета выпускника вуза. В Новосибирском государственном педагогическом университете и его фили-

але в районном центре (г. Куйбышев) нами было проведено исследование личностных характеристик девушек-студенток 1-го и 4-го курсов ($n = 201$), обучающихся по естественнонаучному и гуманитарному направлениям. Для характеристики личностного потенциала были использованы следующие методики: «Шкала самодетерминации личности» (Б. Шелдон; в адаптации и модификации Е. Н. Осина, 2007), «Шкала удовлетворенности жизнью» (Э. Динер 1985; в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. Н. Осина, 2005), «Опросник самоорганизации деятельности» (Е. Ю. Мандрикова, 2007), «Тест жизнестойкости» (С. Мадди 2002, в модификации Д. А. Леонтьева и Е. И. Рассказовой, вариант Е. Н. Осина 2006), «Опросник качества жизни и удовлетворенности» (М. Ричнер, в адаптации Е. И. Рассказовой, 2012), а также опросник «Якоря карьеры» (Э. Шейн, в адаптации В. А. Чикера, В. Э. Винокуровой, 2012) и «Оценка социально-психологической адаптации и личностного потенциала студентов» [1]. Для анализа данных были использованы методы описательной статистики (t-критерий Стьюдента); основные расчеты были выполнены с помощью пакета программ Statistica 7.0. И считались достоверными при $p \leq 0,05$.

Результаты исследования и обсуж-

дение. Результаты, полученные по шкале «Самоорганизация деятельности» (табл. 1), указывают на то, что в группе новосибирских студенток по субшкалам «Планомерность», «Самоорганизация», «Ориентация на настоящее», «Индекс самоорганизации» наблюдались статистически достоверные положительные различия в динамике показателей от первого к четвертому курсу, а уровень значений менялся от низкого до среднего по сравнению с нормативными значениями, определенными для студентов университетских городов [18]. В группе куйбышевских девушек наблюдалась незначительная положительная динамика по большинству показателей теста, однако достоверных различий между курсами не наблюдалось, уровень абсолютных значений – средний. Такие данные могут свидетельствовать о том, что девушки за время обучения в определенной степени сформировали способность рационально организовать свою деятельность, достигать целей, преодолевать трудности и в целом контролировать свои чувства, мысли и действия. Однако уровень самоорганизации оставался средним, что говорит о затруднениях в реализации планов, возможно, связанных с социально средовыми факторами малого города.

Таблица 1

Сравнение показателей по шкале «Самоорганизация деятельности»

Показатель	Новосибирск			Куйбышев		
	1 курс	4 курс	p	1 курс	4 курс	p
Планомерность	17,20±1,03	19,70±0,58	*	16,81±0,71	17,21±0,78	н/д
Целеустремленность	29,60±0,89	28,76±0,83	н/д	35,71±0,62	36,71±0,56	н/д
Настойчивость	19,00±0,77	18,70±0,63	н/д	22,3±0,86	22,61±0,60	н/д
Фиксация	18,36±1,13	20,85±0,70	н/д	20,91±0,66	21,51±0,65	н/д
Самоорганизация	7,36±0,68	9,58±0,73	*	7,4±0,51	7,81±0,49	н/д
Ориентация на наст.	7,60±0,40	8,82±0,24	*	9,31±0,34	9,21±0,34	н/д
Индекс	16,52±0,46	17,73±0,28	*	21,61±0,55	22,1±0,45	н/д

Примечание: в данной и последующих таблицах достоверность различий: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$; *** – $p \leq 0,001$; н/д – недостоверно.

Шкала «Удовлетворенность жизнью» позволяет дать когнитивную оценку соответствия жизненных возможностей ожиданиям человека, отражает общую меру внутренней гармонии и психологической удовлетворенности и, вероятно, имеет тесную взаимосвязь с объективными показателями успешности жизни человека [23]. Полученные данные (табл. 2) говорят о среднем уровне значения показателя «Удовлетворенности» в обеих группах. Однако, если в новосибирской группе к выпускному курсу этот показатель оставался на прежнем уровне, то в Куйбышеве он существенно повысился к концу обучения ($p \leq 0,01$), оставаясь при этом лишь в зоне средних значений.

Эти данные могут указывать на то, что в начале обучения новосибирские студентки уже имели достаточно высокий уровень удовлетворенности жизнью, были

готовы решать жизненные задачи и осваивать новые формы деятельности. Однако к концу обучения они или в какой-то мере разочаровались в выборе профессии, или значительно изменили мнение о своем социальном статусе, пересмотрели критерии качества жизни и более реально подошли к оценке перспектив профессиональной и личностной самореализации. Это отчасти объясняется повышением к концу обучения реалистичности студенток в оценке собственной значимости и возможности активного влияния на окружающий мир. В районном центре более весомой причиной, с нашей точки зрения, могут являться специфические социально-средовые и экономические факторы малого города, где, несмотря на достаточно высокий уровень подготовки выпускниц, вероятность трудоустройства и самореализации представлялась им невысокой [10].

Таблица 2

Сравнение показателей по шкалам «Удовлетворенность жизнью», Жизнестойкость»

Показатель	Новосибирск			Куйбышев		
	1 курс	4 курс	p	1 курс	4 курс	p
Удовлетворенность жизнью	24,4±0,98	24,3±0,9	н/д	20,9±0,86	24,61±0,6	**
Жизнестойкость	92,60±3,2	94,9±2,5	н/д	110,5±4,2	117,8±3,5	**

Жизнестойкость характеризует меру способностей человека выдерживать экстремальные и стрессовые ситуации, сохраняя внутреннюю сбалансированность и эффективность мышления, которые обеспечивают успешность деятельности в целом [7]. По нашим данным (см. табл. 2), значения показателя «Жизнестойкость» в обеих группах оценивались как низкие. Несмотря на общую тенденцию к повышению показателя, к концу обучения значимые изменения наблюдались только в Куйбышеве, что свидетельствует о благоприятном влиянии социально-педагогических условий образовательной среды филиала на развитие личностного потенциала. Данные новосибирских девушек

показывают, возможно, не столько высокую подверженность студенток стрессам (результаты по остальным шкалам были в пределах нормы), сколько осторожность в оценке собственной значимости и ценности, нежелание или неумение расширять границы своих возможностей.

Сознательное планирование личностного роста задает направленность на поиск и формирование профессиональной среды, необходимой для саморазвития и самореализации. Карьерное «продвижение» человека в адекватном направлении обеспечивает возможность достижения высокой степени уважения и признания, а также высокой удовлетворенности качеством собственной жизни [28].

Для студентов в силу возрастных и психофизиологических особенностей такие обстоятельства приобретают решающее значение, так как, сформировавшись, карьерные ориентации могут оставаться стабильными у человека в течение длительного времени [6]. Полученные результаты по тесту «Якоря карьеры» указывают на статистически значимую положительную динамику показателей в новосибирской

группе по шкалам «Служение» и «Свобода для», а в куйбышевской – по «Предпринимательству»; уровень всех показателей в обеих группах оценивался как средний. У девушек районного центра положительная динамика показателя «Предпринимательство» говорит о возросшей за время обучения потребности создавать что-то новое, иметь собственное дело и добиваться финансовой независимости (табл. 3).

Таблица 3

Сравнение показателей по шкале карьерных ориентаций

Показатель	Новосибирск			Куйбышев		
	1 курс	4 курс	p	1 курс	4 курс	p
Служение	4,85±0,16	5,41±0,15	*	5,40±0,10	5,21±0,12	н/д
Вызов	3,70±0,27	4,09±0,24		4,21±0,14	4,22±0,13	н/д
Предпринимательство	3,78±0,24	4,23±0,15		3,61±0,18	4,46±0,16	*
Свобода «для»	4,10±0,18	4,79±0,17	**	4,91±0,12	4,54±0,14	н/д
Свобода «от»	4,30±0,17	4,82±0,14		4,80±0,11	4,56±0,13	н/д

Рост показателей потенциала в группе Новосибирска свидетельствует об определенном личностном росте, стремлении работать с людьми и появлении потребности в большей самостоятельности действий. Низкие показатели и отсутствие значимой динамики в обеих группах по шкале «Вызов» могут свидетельствовать не столько о нежелании конкурировать, преодолевать препятствия и решать сложные задачи, сколько о предпочтении спланированной и осознанной деятельности простому авантюризму [24].

Личностный потенциал представляет собой интегральную характеристику уровня

зрелости, а главным ее феноменом и формой проявления выступает уровень самодетерминации личности [20]. Для оценки этого показателя у обследуемого контингента мы использовали методику «Шкала самодетерминации личности» [36]. Полученные данные по шкале «Аутентичность» показали, что девушки Новосибирска на первом курсе незначительно опережали сокурсниц из Куйбышева (табл. 4), а к выпускному курсу значения этого критерия практически выравнивались; положительная динамика показателя наблюдалась в группе девушек Куйбышева ($p < 0,05$).

Таблица 4

Сравнение показателей по шкале «Самодетерминация личности»

Шкала	Новосибирск			Куйбышев		
	1 курс	4 курс	p	1 курс	4 курс	p
Аутентичность	15,04±0,53	15,15±0,33	н/д	14,5±0,37	15,71±0,41	*
Самовыражение	8,80±0,27	9,73±0,15	**	10,3±0,25	10,0±0,26	н/д
Выбор	13,16±0,76	15,03±0,27	*	18,0±0,45	18,5±0,47	н/д
Индекс самодетерминации	12,33±0,21	13,55±0,19	**	14,30±0,25	14,70±0,30	н/д

По шкалам «Самовыражение» и «Выбор» отмечался значительный и достоверный прогресс у студенток мегаполиса, но к выпускному курсу эти показатели были выше у сельских студенток. В целом, уровень самодетерминации у студенток, несмотря на разную «внутригрупповую» динамику, оценивался как средненизкий. Полученные результаты свидетельствуют об определенной зависимости девушек от мнения окружающих, об их неполной удовлетворенности жизнью, неготовности принимать на себя ответственность за собственную жизнь.

Тест «Качество жизни и удовлетворен-

ность» позволяет диагностировать и сопоставлять удовлетворенность и качество жизни в сфере физического здоровья, эмоциональной и социальной сферах, активности в свободное время [26; 38]. Результаты тестирования по указанному тесту свидетельствуют о достаточно высоком уровне и наличии динамики показателей «Физическое здоровье» и «Активность» в обеих исследуемых группах (табл. 5). «Эмоциональные переживания» ярче выражены у студенток в районном центре, а расширение «Сферы общения» успешнее происходило в мегаполисе.

Таблица 5

Сравнение показателей по шкале «Качество жизни и удовлетворенность»

Показатель	Новосибирск			Куйбышев		
	1 курс	4 курс	p	1 курс	4 курс	p
Физическое здоровье	15,12±0,34	16,39±0,25	**	12,51±0,37	14,71±0,34	**
Переживания	21,12±0,42	20,30±0,40		19,91±0,40	21,31±0,30	*
Активность в св. время	10,52±0,36	12,12±0,20	**	10,10±0,28	10,60±0,25	**
Сфера общения	20,08±0,49	21,70±0,26	**	20,61±0,38	21,4 ± 0,33	н/д
Индекс УЖЖ	16,95±0,28	17,63±0,17	*	16,10±0,28	17,3 ± 0,23	**

Возможно, такие результаты обусловлены особенностями субъективного психоэмоционального восприятия социально-бытовой среды и высоким уровнем самооценки обследуемых студенток. Соотношение этих характеристик, очевидно, положительно влияет на адаптацию к новым условиям и, как следствие, дает возможность девушкам больше времени уделять освоению нового пространства, увлечениям, общественной жизни и спорту. Подтверждением этому предположению служит динамика показателя «Индекс удовлетворенности качеством жизни», который статистически достоверно возрастал в обеих группах.

Полученные результаты свидетельствуют о наличии существенных различий в динамике показателей личностного потенциала студенток НГПУ за период обучения в зависимости от особенностей

социально-педагогической среды вузов мегаполиса и районного центра. Специфика таких различий связана с изменением психосоциального состояния студенчества в период обучения в вузе под воздействием как положительных, так и негативных социально-средовых, экономических и культурных факторов.

Анализ результатов по тесту социально-психологической адаптации показал, что общий уровень адаптации первокурсниц был существенно выше в Новосибирске, однако студентки выпускных курсов в обеих выборках уже не имели значимых различий, демонстрируя уровень адаптации выше среднего (табл. 6).

Уровень показателей «Адаптивность» и «Самопринятие» выше среднего в обеих группах, но статистически значимые различия динамики в процессе обучения наблюдались только в Куйбышеве. Результаты по

шкалам «Стремление к доминированию» и «Принятие других» в куйбышевской выборке имело общую положительную динамику, демонстрируя, соответственно, средний и высокий уровень значений, тогда как в новосибирской группе наблюдалась отрицательная динамика этих показателей – с высокого до среднего уровня к концу обучения. По шкалам «Интернальность» и «Эмоциональный комфорт» в обеих группах отмечались положительные изменения к выпускному курсу, однако уровень значений был более высоким у студенток мегаполиса как в начале, так и в конце обучения. В целом, если у первокурсниц в Куйбышеве показатели социально-пси-

хологической адаптации были ниже, чем в Новосибирске, то к четвертому курсу эти значения в обеих группах сравнивались и по некоторым параметрам («Принятие других», «Стремление к доминированию») студентки малого города начинали опережать новосибирцев. Это обстоятельство может свидетельствовать, с одной стороны, о невысоком уровне психологической самооценки обследуемых в районном центре на начальном этапе обучения; с другой стороны, указывать на то, что образовательная среда КФ НГПУ способствовала благоприятному профессионально-личностному становлению и самоопределению студентов.

Таблица 6

Сравнение показателей социально-психологической адаптации студенток НГПУ

Показатель	Новосибирск			Куйбышев		
	1 курс	4 курс	p	1 курс	4 курс	p
Адаптивность	64,8±1,3	64,0±2,2	н/д	60,6±1,1	65,5±1,3	**
Самопринятие	78,0±1,4	79,4±1,9	н/д	73,8±1,2	77,8±1,3	**
Принятие других	68,3±1,5	61,9±2,8	*	63,3±1,5	70,1±1,6	**
Эмоциональный комфорт	63,8±1,9	65,9±3,2	н/д	60,1±1,5	63,6±2,0	н/д
Интернальность	66,6±1,2	71,1±1,7	*	62,2±1,3	66,9±1,8	*
Стремление к доминированию	61,1±1,6	52,5±2,4	**	55,4±1,7	59,8±2,6	н/д
Уровень адаптации	3,73±0,07	4,00±0,07	*	3,48±0,08	3,81±0,08	*

Известно, что уровень социально-психологической адаптации в значительной степени зависит от личностных характеристик человека, в том числе от эмоционального состояния. Наиболее показательным компонентом психоэмоционального статуса человека является характеристика уровня тревожности, оценка своего эмоционального состояния является для него существенным компонентом самоконтроля и самовоспитания. Анализ результатов по тесту Ч. Д. Спилберга – Ю. Л. Ханина показал, что все группы обследуемых имели средний уровень личностной тревожности, значимых различий между группами первого и четвертого курсов не выявлено

(табл. 7). Реактивная тревожность как первокурсниц, так и выпускниц была на низком уровне в обеих группах, но в новосибирской группе наблюдалось достоверное ее повышение к концу обучения. Низкие показатели ситуативной тревожности в начале обучения могут свидетельствовать по некоторым данным [37] об отсутствии у студенток состояния напряжения и беспокойства, стрессовых ситуаций, связанных с новым видом деятельности и сменой социокультурной среды. В группах четвертых курсов ситуативная тревожность значительно выше у девушек районного центра, причем уровень различий уже статистически значимый. Следует отметить,

что уровень тревожности у новосибирских студенток снижался к окончанию вуза, в то время как в куйбышевской группе значимых изменений за период обучения не выявлено. Это обстоятельство может сви-

детельствовать о том, что новосибирские студентки увереннее смотрят в будущее, в то время как девушки из районного центра не видят перспектив профессионального и личностного роста [34].

Таблица 7

Сравнение показатели тревожности и агрессивности студенток НГПУ

Показатель	Новосибирск			Куйбышев		
	1 курс	4 курс	p	1 курс	4 курс	p
Реактивная тревожность	27,5±1,2	22,5±0,8	*	25,4±0,9	25,8±1,0	н/д
Личностная тревожность	42,3±1,1	39,1±1,2	н/д	43,1±0,9	42,1±1,4	н/д
Негативизм	2,5±0,2	2,6±0,2	н/д	2,4±0,2	1,8±0,2	*
Вербальная агрессия	6,8±0,2	6,6±0,4	н/д	4,8±0,2	6,4±0,4	**
Чувство вины	5,8±0,2	5,8±0,3	н/д	6,6±0,2	5,9±0,2	**
Индекс враждебности	10,0±0,3	9,8±0,5	н/д	10,4±0,4	10,4±0,4	н/д
Индекс агрессивности	16,1±0,7	15,5±0,8	н/д	15,9±0,5	14,6±0,8	н/д

Одним из важных показателей психоэмоционального состояния человека является агрессивность – свойство личности, характеризующееся наличием деструктивных тенденций, в основном в области субъектно-субъектных отношений. Для оценки проявлений агрессивности нами был использован тест Басса-Дарки, в котором разделены понятия «агрессия» и «враждебность». Полученные результаты по «Индексу враждебности» (см. табл. 7) свидетельствуют о среднем уровне показателя как в группах первокурсниц, так и у выпускниц обоих городов, достоверных различий не обнаружено. «Индекс агрессивности» находился на низком уровне во всех группах и практически не изменялся от первого курса к четвертому. Полученные данные могут указывать на наличие у обследуемых понимания необходимости созидательной деятельности и способности к устранению препятствий, противодействующих этому процессу. Вместе с тем, деструктивный компонент человеческой активности в нормативных пределах является необходимым для индивидуального развития, а слабая реакция на

такой вызов может отражать пассивность, ведомость, конформность личности [31].

Мотивационная направленность личности на достижение успеха предполагает наличие нескольких взаимозависимых компонентов, которые определяют характер активности и мотивации достижения успеха [27]. Адекватная мотивация достижения успеха может формироваться и конструктивно реализовываться лишь в рамках определенной системы отношений, среды, которая характеризуется чертами подлинного сотрудничества и позитивного санкционирования успехов и неудач. С этой целью нам важно было оценить уровень проявления мотивации достижения успеха у студенток и специфику влияния образовательной среды на процесс ее формирования. Проведенный анализ показал, что у студенток первых курсов обоих городов высокий уровень мотивации к успеху, однако к четвертому курсу значение показателя у девушек Куйбышева снижается до средних значений, а в Новосибирской группе остается высоким с тенденцией к положительной динамике. Таким образом, у выпускниц вуза в Новосибирске мотиваци-

онная активность значительно выше, чем в Куйбышеве, что может говорить о не-которой «предпочтительности» образова-тельной среды областного центра, которая

значительно расширяет возможности для карьерного роста и самореализации вы-пускников, несмотря на неизбежные риски и социальные вызовы мегаполиса (табл. 8).

Таблица 8

Сравнение психофизиологических показателей студенток НГПУ

Показатель	Новосибирск			Куйбышев		
	1 курс	4 курс	p	1 курс	4 курс	p
Мотивация к успеху	18,1±0,4	18,8±0,7	н/д	18,0±0,5	16,3±0,5	*
Механическая память	4,9±0,2	4,5±0,3	*	4,7±0,2	3,8±0,3	*
Смысловая память	6,6±0,2	7,6±0,3	н/д	8,6±0,2	8,3±0,3	н/д
Образная память	7,7±0,1	8,3±0,2	*	8,0±0,2	8,8±0,1	***
Переключение внимания	53,4±2,4	57,5±2,7	н/д	62,8±3,1	58,7±3,7	н/д
Подвижность нервных про- цессов	2,0±0,1	1,9±0,0	***	1,9±0,0	1,7±0,0	***
Продуктивность нервных про- цессов	0,46±0,01	0,5±0,0	***	0,52±0,01	0,6±0,0	**

Успешность в учебной деятельности и адаптация к ней в значительной степени зависит от развития когнитивных качеств [19], среди которых ведущую роль играет память. Память, в числе многих определений, можно охарактеризовать и как подструктуру интеллекта, и как подсистему личностного развития [35]. При оценке по шкале «Механическая память» установлено, что во всех обследуемых группах уровень значений был ниже среднего, причем, к концу обучения студентки демонстрировали снижение этого показателя, особенно заметна отрицательная динамика в куйбышевской группе (см. табл. 8). Несмотря на то, что механическая память основана на нервных связях преимущественно первой сигнальной системы, сохранение и воспроизведение информации вызывало затруднения у испытуемых. Этот тревожный сигнал можно рассматривать как результат специфики «инновационного» обучения и, соответственно, поверхностного восприятия и обработки информации современной молодежью. Уровень смысловой памяти студенток первого курса был достоверно выше у куйбышевских девушек

и соответствовал высокому значению, в новосибирской группе – среднему, но к четвертому курсу различия нивелировались. «Образная память» имела высокий уровень значений и положительную динамику в обеих группах. Таким образом, выявленная динамика показателей различных видов памяти абсолютно идентична у студенток обоих городов, что может свидетельствовать о влиянии на обучаемых фактора однотипной системы обучения.

Диагностика внимания позволяет оценить такие нейродинамические особенности психической деятельности, как темп работы, вработываемость в задание, и определить условия проявления признаков утомления. Кроме того, использованная нами методика В. Шульце дает представление о скорости и качестве формирования простой программы деятельности, степени развития элементарных графических навыков и зрительно-моторной координации. При оценке переключения внимания статистически достоверных различий динамики в группах не было выявлено, однако, уровень значений у студенток Куйбышева снижался от высокого до среднего, а в Но-

в Новосибирске оставался у верхней границы средних значений (см. табл. 8). Отрицательная динамика концентрации внимания к концу обучения в куйбышевской группе, вероятнее всего, свидетельствует о неблагоприятном воздействии образовательной среды на развитие когнитивной функции, либо о нарастающем уровне утомления выпускниц.

Совокупность процессов внимания и памяти влияет на умственную работоспособность – способность человека к выполнению конкретной умственной работы в рамках заданных временных лимитов и параметров эффективности [21]. По мере развития утомления нервные процессы, лежащие в основе этих функций, ухудшаются, и результативность работы снижается [33]. Результаты исследования умственной работоспособности по корректурной пробе В. Я. Анфимова показали средний ее уровень и снижение продуктивности

и качества работы в обеих группах к 4-му курсу (см. табл. 8). Это может указывать на высокую степень психологического напряжения перед окончанием обучения в вузе, связанного с предстоящими аттестационными испытаниями и необходимостью смены специфики деятельности.

Для оценки роли нейрофизиологических процессов в обеспечении когнитивных функций у студенток мы оценили функциональное состояние центральной нервной системы по скорости и устойчивости реакции на стимул [3]. Результаты по тесту «Время простой зрительно-моторной реакции» свидетельствовали о значимых различиях сенсорного ответа у первокурсниц в пользу куйбышевской группы, показавших высокую скорость реакции. К выпускному курсу время реакции уменьшалось в обеих группах примерно в равной степени при сохранении более высокой скорости у студенток Куйбышева (табл. 9).

Таблица 9

Сравнение средних значений скорости сенсомоторных реакций студенток НГПУ

Показатель	Новосибирск			Куйбышев		
	1 курс	4 курс	p	1 курс	4 курс	p
Время простой зрительно-моторной реакции, мсек	256,0±8,3	201,5±7,3	***	203,3±5,6	183,8±5,7	***
Реакция на движущийся объект: опережение, мсек	380±20	390±30	н/д	350±20	390±25	н/д
Реакция на движущийся объект: запаздывание, мсек	430±15	450±18	н/д	450±10	470±17	н/д

По результатам теста «Реакция на движущийся объект» студентки всех групп показывали относительный баланс времени опережения и запаздывания ответных реакций, что свидетельствовало об уравновешенности нервных процессов возбуждения и торможения [39].

Заключение. Анализируя динамику показателей психосоциального развития студенток НГПУ в процессе обучения, следует отметить положительное влияние образовательных условий вуза на личност-

ные качества и когнитивные характеристики обучаемых. В обеих группах общий уровень тревожности и агрессивности был низким, при высоком уровне мотивации к успеху и среднем уровне развития когнитивных функций. Это соотношение характеристик, вероятно, обеспечило высокий уровень социально-психологической адаптации студенток к образовательному пространству вуза как в мегаполисе, так и в районном центре. Вместе с тем, следует отметить существенное влияние со-

циально-экономических и культурных факторов городской среды на специфику формирования психосоциального статуса молодежи. Так, в условиях областного вуза у студенток более ярко выражена динамика качеств самоорганизации, самодетерминации и способности к рациональному планированию, поэтому социально-ценностные побуждения к деятельности на фоне высокого уровня мотивации активизируются в направлении созидательных задач преобразования среды своего существования. В районном центре при низком уровне оценки соответствия жизненных возможностей своим ожиданиям и среднем уровне мотивации личностный потенциал студенток прогрессирует в большей степени благодаря целеустремленности, настойчивости и жизнестойкости, а жизненная активность направлена на преодоление возможных рисков и личную финансовую независимость. Соотношение показателей социально-психологической адаптации, когнитивных возможностей и сенсомоторных характеристик девушек позволяет

высказать предположение о том, что образовательная среда педагогического вуза создает условия для развития потенциала личностных качеств, социальной адаптивности и творческого мышления студентов. Такая «модель» выпускника, характеризующаяся в настоящий момент по большинству показателей средним уровнем развития, пока в целом соответствует требованиям современного рынка труда и критериям профессиональной деятельности педагога. Однако, без должной социально-экономической поддержки педагогической отрасли, уровень профессиональной компетентности выпускников неизбежно будет снижаться из-за оттока интеллектуально развитой и социально адаптированной молодежи в более «перспективные» сферы жизнедеятельности. Понимание особенностей психосоциального состояния современной молодежи дает возможность корректировать образовательные программы в соответствии с концепцией развития личности на основе диагностики адаптивных возможностей будущих педагогов.

Библиографический список

1. Айзман Р. И., Лебедев А. В., Айзман Н. И. Оценка социально-психологической адаптации и личностного потенциала студентов. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2013615200 от «11» апреля 2013 г. г. Москва ФГУП НТЦ «Информрегистр».
2. Ананьев Б. Г. О проблеме современного человекознания. – М.: Наука, 1977. – 380 с.
3. Байгузин П. А. Результативность тестирования простой зрительно-моторной реакции у студенток в зависимости от модуляции значимого сигнала // Адаптация биологических систем к естественным и экстремальным факторам среды. – Челябинск: Челябинский государственный педагогический университет, 2010. – С. 110–113.
4. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. – 422 с.
5. Богомаз С. А., Мацута В. В. Оценка личностного потенциала и выявление основных

типов ориентации на профессиональную деятельность у современной вузовской молодежи // Психология обучения. – Вып. 12. – М.: СГУ, 2010. – С. 77–88.

6. Богомаз С. А. Модификация опросника «Якоря карьеры»: ценностная ориентация на инновационную и предпринимательскую деятельность // Сибирский психологический журнал. – 2012. – № 44. – С. 101–109.

7. Богомаз С. А., Баланев Д. Ю. Жизнестойкость как компонент инновационного потенциала человека // Сибирский психологический журнал. – 2009. – № 32. – С. 23–28.

8. Бочарская И. А. Профессиональная и социально-психологическая адаптация студентов в вузе как процесс воспитания социально-ориентированной и конкурентоспособной личности // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2006. – № 3. – С. 125–127.

9. Галай И. А., Айзман Р. И. Гендерные особенности личностного потенциала студентов первого курса педагогического вуза // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – Т. 7. – С. 95–105.
10. Галай И. А., Лебедев А. В., Айзман Р. И. Сравнительная характеристика личностного потенциала юношей вуза в крупном городе и районном центре // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2015. – Т. 7, 3(25). – С. 94–101.
11. Герьянская Н. О. Психоземоциональное здоровье педагога в условиях модернизации образования // Сибирский психологический журнал. – 2008. – № 29. – С. 86–89.
12. Гульянова Н. А. О связи самопринятия и осознания Я-образа в ситуации неуспеха // Вестник моск. ун-та. Психология. – 2001. – № 3. – С. 68–75.
13. Джемс У. Психология. – М.: Педагогика, 1991. – 368 с.
14. Зимбардо Ф. Формирование самооценки // Самосознание и защитные механизмы личности. – Самара: Бахрах, 2003. – С. 58–65.
15. Корнеева Л. Н. Самооценка как механизм саморегуляции профессиональной деятельности // Вестник ЛГ. – 1989. – Вып. 4. – С. 91–96.
16. Лебедев А. В., Айзман Р. И., Рубанович В. Б., Айзман Н. И. Программа комплексной оценки здоровья и развития студентов высших и средних учебных заведений. – Новосибирск, 2013.
17. Лиман И. А. Проблемы финансирования высшего образования в РФ // Университетское управление: практика и анализ. – 2005. – № 5. – С. 31–39.
18. Литвина С. А., Богомаз С. А., Галай И. А., Айзман Р. И. Особенности личностно-обусловленного восприятия вузовской молодежью среды города (на материале исследований в Иркутске, Томске и Куйбышеве) // Психология в экономике и управлении. – 2014. – № 1(11). – С. 106–111.
19. Литвинова Н. А. Роль индивидуальных психофизиологических особенностей студентов в адаптации к умственной и физической деятельности: дис. ... д-ра биол. наук. – Кемерово, 2008. – 284 с.
20. Мартынова М. А., Богомаз С. А. Самодетерминация в структуре личностного потенциала современной российской молодежи // Вестник ТГУ. – 2012. – № 357. – С. 164–168.
21. Мусина С. В., Егорычева Е. В., Татарникова М. К. Физиологическая и умственная работоспособность студентов и влияние на нее различных факторов // Известия волгоградского государственного технического университета. – 2008. – № 5 (43), т. 5. – С. 148–150.
22. Негашева М. А., Манукян А. С. Комплексный подход к изучению морфофизиологической и психической адаптации юношей и девушек-студентов московских университетов // Вестник Московского университета. Серия 23: Антропология. – 2016. – № 2. – С. 49–58.
23. Осин Е. Н., Леонтьев Д. А. Апробация русскоязычных версий двух шкал экспресс-оценки субъективного благополучия [Электронный ресурс] // Материалы III Всероссийского социологического конгресса. – М.: Институт социологии РАН: Российское общество социологов, 2008. – URL: <https://publications.hse.ru/chapters/78753840> (дата обращения: 10.08.2019).
24. Петухова Ю. О. Ценностная ориентация на вызов и принятие риска как компоненты инновационного потенциала личности // Диагностика и формирование мотивационной готовности к инновационной деятельности в условиях непрерывного профессионального образования: материалы Всероссийской научной конференции. – Томск: ТМЛ-Пресс, 2010. – С. 125–132.
25. Подольская Е. А. Противоречивость социального статуса современного студента: социологическое измерение // Ценности и смыслы. – 2010. – № 3 (6). – С. 79–91.
26. Рассказова Е. И. Методика оценки качества жизни и удовлетворенности: психометрические характеристики русскоязычной версии // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2012. – № 4, т. 9. – С. 81–90.
27. Селезнёва Н. Т., Рубленко Н. В., Тодышева Т. Ю. Жизнеспособность личности: монография. – Красноярск: Красноярский государственный педагогический ун. им. В. П. Астафьева,

2015. – 308 с.

28. Шибутани Т. Я-концепция и чувство собственного достоинства. Самосознание и защитные механизмы личности. – Самара: Бахрах, 2003. – 656 с.

29. Cabello R., Sorrel M. A. et al. Age and gender differences in ability emotional intelligence in adults: A cross-sectional study // *DevPsychol.* – 2016. – Vol. 52 (9):1486-92. – P. 1486–1492. – DOI: 10.1037/dev0000191.

30. Isayeva N. So. Psychological criteria for assessing the educational environment of the University // *Modern problems of science and education.* – 2014. – № 6. – P. 1555.

31. Korytchenko N., Akhverdova O. A., Smagina S. S. Integral characteristics of aggressiveness of the personality // *Bulletin of Kemerovo state University.* – 2016. – № 4. – P. 152–156.

32. Matud M. P., Bethencourt J. M., Ibáñez I. Gender differences in psychological distress in Spain // *Int J Soc Psychiatry.* – 2015. – Vol. 61(6):560-8. – P. 1–9. – DOI: 10.1177/0020764014564801.

33. Miyamoto R., Kikuchi Y. Gender differences of brain activity in the conflicts based on implicit self-esteem // *PLoS One.* – 2012. – Vol. 7(5):e37901. – P. 1–10. – DOI: 10.1371/journal.pone.0037901.

34. Mullola S., Ravaja N. et al. Gender

differences in teachers' perceptions of students' temperament, educational competence, and teachability // *Br J EducPsychol.* – 2012. – Jun 82 (Pt 2). – P. 185–206. – DOI:10.1111/j.2044-8279.2010.02017.x.

35. Nostro A. D., Müller V. I. et al. Correlations Between Personality and Brain Structure: A Crucial Role of Gender // *Cereb Cortex.* – 2016. – Jul 7. – P. 1–15. – DOI: 10.1093/cercor/bhw191.

36. Osin E. N., Oniwell I. Self-determination and well-being. Poster presented at the Self-Determination Conference (Ghent, Belgium, May 2010).

37. Rajchert J. M., Żułtak T., Smulczyk M. Predicting reading literacy and its improvement in the Polish national extension of the PISA study: The role of intelligence, trait-and state-anxiety, socio-economic status and school-type // *Learning and Individual Differences.* – 2014. – Vol. 33. – P. 1–11.

38. Ritsner M., Kurs R., Gibel A., Ratner Y., Endicott J. Validity of an abbreviated Quality of Life Enjoyment and Satisfaction Questionnaire (Q-LES-Q-18) for schizophrenia, schizoaffective, and mood disorder patients // *Quality of Life Research.* – 2005. – № 14. – P. 1693–1703.

39. Tadevosyan N. E., Gevorgyan E. G. et al. Comparative analysis of indices of simple visual-motor reactions to rhythmic and non-rhythmic signals // *Medical science of Armenia.* – 2010. – T. 50, № 4. – С. 56–64.

Поступила в редакцию 28.09.2019

Galay Igor Alekseevich

Assoc. Prof. Department of Psychology and Pedagogy, Kuibyshev Branch of Novosibirsk State Pedagogical University, galay.igor@mail.ru, ORCID 0000-0002-8264-252X, Kuibyshev

Lebedev Alexey Vladimirovich

Cand. Sci. (Biol.), Assoc. Prof., of the Department of Anatomy, Physiology and Life Safety, Novosibirsk State Pedagogical University, lebedev05@mail.ru, ORCID 0000-0001-9803-3799, Novosibirsk

Aizman Roman Idelevich

Doc. Sci (Biology), Prof. Head of the Department of Anatomy, Physiology and Life Safety, Novosibirsk State Pedagogical University, aizman.roman@yandex.ru, ORCID 0000-0002-7776-4768, Novosibirsk

PSYCHOSOCIAL PORTRAIT OF GRADUATES OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY RESIDING IN MEGAPOLIS AND THE DISTRICT CENTER

Abstract. Problem The article actualizes the problem of the psychosocial development of students in the context of reforming the modern pedagogical system and increasing the requirements for the quality of education in higher education. The importance of timely assessment of the psychosocial potential of applicants and students to improve the quality of education and socio-psychological adaptation of students is shown.

The purpose is to identify the features of the development of the personal and psychophysiological potential of students in the dynamics of learning at a pedagogical university.

Methodology. The study of personality characteristics was carried out on the basis of a diagnostic complex express assessment of the parameters of a person's personal potential using a package of psychological tests. Psychophysiological parameters are evaluated using certified computer programs: "A comprehensive assessment of the health and development of students in higher and secondary educational institutions" and "Assessment of the socio-psychological adaptation and personal cooperation of students."

Research results. Authors consider that significant differences in the dynamics of the indicators of students' personal potential over the period of study are due to the characteristics of the socio-pedagogical environment of the universities of the metropolis and the regional center. The specificity of such differences is associated with a change in the psychosocial state of students during their studies at the university under the influence of both positive and negative socio-environmental, economic and cultural factors.

In conclusion, it is concluded that the use of approaches to a comprehensive assessment of psychophysiological indicators allows us to identify the specifics of the influence of the socio-pedagogical environment of the university on the formation of professional maturity of a modern teacher.

Keywords: students, socio-psychological adaptation, personal potential, socio-pedagogical environment.

References

1. Aizman, R. I., Lebedev, A. V., Aizman, N. I., 2013. Assessment of socio-psychological adaptation and students' personal potential. Certificate of state registration of computer programs No. 2013615200 dated April 11. Moscow Federal State Unitary Enterprise Scientific and Information Center Informregister. (In Russ.)
2. Ananiev, B. G., 1977. On the problem of modern human knowledge. Moscow: Nauka Publ., 380 p. (In Russ.)
3. Baiguzhin, P. A., 2010. The effectiveness of testing a simple visual-motor reaction in students depending on the modulation of a significant signal. Adaptation of biological systems to natural and extreme environmental factors. Chelyabinsk: Chelyabinsk State Pedagogical University Publ., pp. 110–113. (In Russ.)
4. Burns, R., 1986. Development of self-concept and education. Moscow: Progress Publ., 422 p. (In Russ.)

5. Bogomaz, S. A., Matsuta, V. V., 2010. Assessment of personal potential and the identification of the main types of orientation toward professional activity in modern university youth. *Psychology of Education*, Vol. 12. Moscow: SSU Publ., pp. 77–88. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Bogomaz, S. A., 2012. Modification of the questionnaire “Career Anchors”: value orientation on innovative and entrepreneurial activity. *Siberian Psychological Journal*, No. 44, pp. 101–109. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Bogomaz, S. A., Balanev, D. Yu., 2009. Vitality as a component of human innovative potential. *Siberian Journal of Psychology*, No. 32, pp. 23–28. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Bocharskaya, I. A., 2006. Professional and socio-psychological adaptation of students at a university as a process of educating a socially-oriented and competitive personality. *Bulletin of Kazan State University of Culture and Arts*, No. 3, pp. 125–127. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Galay, I. A., Aizman, R. I., 2017. Gender characteristics of the personal potential of first-year students of a pedagogical university. *Bulletin of the Novosibirsk State Pedagogical University*, Vol. 7, pp. 95–105. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Galay, I. A., Lebedev, A. V., Aizman, R. I., 2015. Comparative characteristics of the personal potential of young men of a university in a large city and regional center. *Bulletin of the Novosibirsk State Pedagogical University*, Vol. 7, 3 (25), pp. 94–101. (In Russ., abstract in Eng.)
11. Geryanskaya, N. O., 2008. Psychoemotional health of a teacher in the context of modernization of education. *Siberian Psychological Journal*, No. 29, pp. 86–89. (In Russ., abstract in Eng.)
12. Gulianova, N. A., 2001. On the relationship of self-acceptance and awareness of the self-image in a situation of failure. *Bulletin of Moscow. un-that. Psychology*, No. 3, pp. 68–75. (In Russ., abstract in Eng.)
13. James, W., 1991. *Psychology*. Moscow: Pedagogy Publ., 368 p. (In Russ., abstract in Eng.)
14. Zimbardo, F., 2003. Formation of self-esteem. Self-awareness and protective mechanisms of personality. Samara: Bahrakh Publ., pp. 58–65. (In Russ.)
15. Korneeva, L. N., 1989. Self-assessment as a mechanism for self-regulation of professional activity. *Bulletin of LG*, Vol. 4, pp. 91–96. (In Russ., abstract in Eng.)
16. Lebedev, A. V., Aizman, R. I., Rubanovich, V. B., Aizman, N. I., 2013. Program for the comprehensive assessment of the health and development of students in higher and secondary educational institutions. Novosibirsk. (In Russ.)
17. Liman, I. A., 2005. Problems of financing higher education in the Russian Federation. *University Management: practice and analysis*, No. 5, pp. 31–39. (In Russ.)
18. Litvina, S. A., Bogomaz, S. A., Galay, I. A., Aizman, R. I., 2014. Peculiarities of personality-conditioned perception by the university youth of the city environment (based on research in Irkutsk, Tomsk and Kuibyshev). *Psychology in Economics and management*, No. 1 (11), pp. 106–111. (In Russ.)
19. Litvinova, N. A., 2008. The role of individual psychophysiological characteristics of students in adaptation to mental and physical activity. *Kemerovo*, 284 p. (In Russ.)
20. Martynova, M. A., Bogomaz, S. A., 2012. Self-determination in the structure of the personal potential of modern Russian youth. *Bulletin of TSU*, No. 357, pp. 164–168. (In Russ., abstract in Eng.)
21. Musina, S. V., Egorycheva, E. V., Tarnikova, M. K., 2008. Physiological and mental performance of students and the influence of various factors on it. *Bulletin of the Volgograd State Technical University*, No. 5 (43), Vol. 5, pp. 148–150. (In Russ.)
22. Negasheva, M. A., Manukyan, A. S., 2016. An integrated approach to the study of morphophysiological and mental adaptation of boys and girls-students of Moscow universities. *Moscow University Bulletin. Series 23: Anthropology*, No. 2, pp. 49–58. (In Russ., abstract in Eng.)
23. Osin, E. N., Leontyev, D. A., 2008. Testing of Russian-language versions of two scales for express assessment of subjective well-being [online]. Materials of the III All-Russian Sociological Congress. Moscow: Institute of Sociology, Russian Academy of Sciences: Russian Society of Sociologists Publ. Available at: <https://publications>

hse.ru/chapters/78753840 (accessed: 10.08.2019). (In Russ.)

24. Petukhova, Yu. O., 2010. Value orientation to the challenge and risk taking as components of the individual's innovative potential. Diagnostics and the formation of motivational readiness for innovative activity in the context of continuing professional education. Materials of the All-Russian Scientific Conference. Tomsk: TML-Press Publ., pp. 125–132. (In Russ.)

25. Podolskaya, E. A., 2010. The inconsistency of the social status of the modern student: the sociological dimension. Values and meanings, No. 3 (6), pp. 79–91. (In Russ., abstract in Eng.)

26. Rasskazova, E. I., 2012. Methods of assessing the quality of life and satisfaction: psychometric characteristics of the Russian-language version. Psychology. Journal of the Higher School of Economics, No. 4, Vol. 9, pp. 81–90. (In Russ., abstract in Eng.)

27. Selezneva, N. T., Rublenko, N. V., Todysheva, T. Yu., 2015. Viability of personality. Monograph. Krasnoyarsk: Krasnoyarsk State Pedagogical University V. P. Astafyeva Publ., 308 p. (In Russ.)

28. Shibutani, T., 2003. I-concept and self-esteem. Self-awareness and protective mechanisms of personality. Samara: Bahrah Publ., 656 p. (In Eng.)

29. Cabello, R., Sorrel, M. A. et al., 2016. Age and gender differences in ability emotional intelligence in adults: A cross-sectional study. DevPsychol, Vol. 52 (9):1486–92, pp. 1486–1492. DOI: 10.1037/dev0000191. (In Eng.)

30. Isayeva, N. So., 2014. Psychological criteria for assessing the educational environment of the University. Modern problems of science and education, No. 6, pp. 1555. (In Eng.)

31. Korytchenko, N., Akhverdova, O. A., Smagina, S. S., 2016. Integral characteristics of aggressiveness of the personality. Bulletin of Kemerovo state University, No. 4, pp. 152–156. (In Eng.)

32. Matud, M. P., Bethencourt, J. M., Ibáñez, I., 2015. Gender differences in psychological distress in Spain. Int J Soc Psychiatry, Vol. 61(6):560–8, pp. 1–9. DOI: 10.1177/0020764014564801. (In Eng.)

33. Miyamoto, R., Kikuchi, Y., 2012. Gender differences of brain activity in the conflicts based on implicit self-esteem. PLoS One, Vol. 7(5):e37901, pp. 1–10. DOI: 10.1371/journal.pone.0037901. (In Eng.)

34. Mullola, S., Ravaja, N. et al., 2012. Gender differences in teachers' perceptions of students' temperament, educational competence, and teachability. Br J. EducPsychol, Jun. 82 (Pt 2), pp. 185–206. DOI:10.1111/j.2044-8279.2010.02017.x. (In Eng.)

35. Nostro, A. D., Müller, V. I. et al., 2016. Correlations Between Personality and Brain Structure: A Crucial Role of Gender. Cereb Cortex, Jul. 7, pp. 1–15. DOI: 10.1093/cercor/bhw191. (In Eng.)

36. Osin, E. N., Oniwell, I. Self-determination and well-being. Poster presented at the Self-Determination Conference (Ghent, Belgium, May 2010). (In Eng.)

37. Rajchert, J. M., Źułtak, T., Smulczyk, M., 2014. Predicting reading literacy and its improvement in the Polish national extension of the PISA study: The role of intelligence, trait-and state-anxiety, socio-economic status and school-type. Learning and Individual Differences, Vol. 33, pp. 1–11. (In Eng.)

38. Ritsner, M., Kurs, R., Gibel, A., Ratner, Y., Endicott, J., 2005. Validity of an abbreviated Quality of Life Enjoyment and Satisfaction Questionnaire (Q-LES-Q-18) for schizophrenia, schizoaffective, and mood disorder patients. Quality of Life Research, No. 14, pp. 1693–1703. (In Eng.)

39. Tadevosyan, N. E., Gevorgyan, E. G. et al., 2010. Comparative analysis of indices of simple visual-motor reactions to rhythmic and non-rhythmic signals. Medical science of Armenia, Vol. 50, No. 4, pp. 56–64. (In Eng.)

Submitted 28.09.2019

К 80-ЛЕТИЮ ВАСИЛИЯ МИХАЙЛОВИЧА КРАВЦОВА

В декабре 2019 г. исполняется 80 лет со дня рождения кандидату географических наук, профессору кафедры физической географии Василия Михайловича Кравцова.

Василий Михайлович родился 13 декабря 1939 г. В селе Старо-Майзас Кыштовского района Новосибирской области. В 1956 г. он окончил среднюю школу № 1 села Кыштовка и поступил в Новосибирский государственный педагогический институт на отделение «география – естествознание» географического факультета. По окончании института с 1961 г. Василий Михайлович работал сначала учителем, а затем завучем и директором школы в селе Верх-Коён Искитимского района Новосибирской области. В ноябре 1966 г. он поступил в аспирантуру НГПИ по специальности «климатология» к А. П. Слядневу. По окончании аспирантуры с ноября 1969 г. до конца жизни Василий Михайлович работал в НГПИ. Сначала в должности ассистента, а с 1973 г. – в должности старшего преподавателя. В 1974 г. Василий Михайлович защитил диссертацию на соискание ученой степени кандидата географических наук. В 1975 г. он был избран на должность декана естественно-географического факультета; в 1976 г. стал доцентом кафедры физической географии и был назначен проректором по учебной работе НГПИ. В 1977 г. Василию Михайловичу присвоено ученое звание доцента. В 1986–1987 гг. он работал секретарем парткома НГПИ. В 1991 г. Василий Михайлович стал Ученым секретарем Совета НГПИ и был избран на должность профессора кафедры физической географии. В 1995 г. В. М. Кравцов вновь назначен проректором по учебной работе, а с 1999 г. – первым проректором. В этой должности он прора-

ботал до декабря 2008 г. И затем, до своей кончины 9 марта 2009 г., он трудился профессором кафедры физической географии.

Василий Михайлович был вдумчивым исследователем природы. Это проявилось уже в итогах его первого законченного исследования – кандидатской диссертации. Основные ее результаты заключались в выявлении ведущих факторов формирования почвенного климата (на примере Кулунды) и в картировании параметров этого климата. Василий Михайлович принял участие в составлении карт в «Почвенно-климатическом атласе Новосибирской области», а также физико-географических профилей и карт в Атласах Новосибирской области, в Атласе юного туриста-краеведа Новосибирской области. Совместно с Л. Б. Мильчаковой он работал над созданием электронного Атласа растений Новосибирской области. В соавторстве с Р. П. Донукаловой им написано учебное пособие для учащихся средней школы «География Новосибирской области». Совместно с коллегами-историками Василий Михайлович создал серию научно-популярных очерков о прошлом нашего края. Он принял участие в подготовке информационно-справочного издания «Новосибирская область: природа, население, хозяйство» и пособия «Природа Новосибирской области», рекомендованного учебно-методическим объединением по образованию в области подготовки педагогических кадров в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений.

Большое внимание Василий Михайлович уделял методической работе. Он выступил с идеей применения системного подхода в преподавании региональных физико-географических дисциплин. По

результатам использования этой идеи организованная Василием Михайловичем проблемная группа преподавателей издала серию учебных пособий и научных статей.

Василий Михайлович читал студентам курсы «Физическая география России», «Физическая география Сибири и Новосибирской области». За почти 40-летнюю преподавательскую деятельность через занятия Василия Михайловича прошли многие учителя географии школ Новосибирской области. Если коллеги уважали его за человеческие качества и профессиональные умения, то студенты были покорены еще и его глубоким пониманием природы Сибири. Будучи физико-географом, он прекрасно разбирался в геологии, геоморфологии, палеогеографии, почвоведении, гидрологии, почвоведении, геоботанике, экологии.

С большой теплотой помогал Василий Михайлович и молодым преподавателям, обращавшимся к нему за консультацией и помощью.

Будучи блестящим управленцем, Ва-

сий Михайлович умел сочетать трудно совместимые качества: высокую требовательность к себе и к коллегам, искреннее уважение к любому человеку, простоту в общении, желание и умение находить решение сложных вопросов при соблюдении интересов всех заинтересованных сторон, великолепное владение тонкостями организации учебного процесса в университете. Но самым главным его качеством, которое превыше всего в нем ценили коллеги и студенты, была его личная глубочайшая порядочность. Еще при жизни Василия Михайловича называли «совестью института».

За достигнутые успехи Василий Михайлович неоднократно удостоивался благодарностей и награждался денежными премиями, почетными грамотами НГПИ и Министерства просвещения Российской Федерации, знаками «Победитель социалистического соревнования», «Отличник народного просвещения», «За труд на благо города». 24 августа 1999 г. ему было присвоено звание «Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации».

Кравцов Юрий Васильевич

Доктор биологических наук, профессор кафедры географии, регионоведения и туризма,

Новосибирский государственный педагогический университет,

kravtsov60@mail.ru, Новосибирск

ОТЗЫВ НА КОЛЛЕКТИВНУЮ МОНОГРАФИЮ «ПОНЯТИЙНЫЙ АППАРАТ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ»

11 ВЫПУСК, 2019 г.

(Урал. гос. пед. ун-т; отв. ред. М. А. Галагузова, В. М. Полянский. – Екатеринбург: [б.и.], 2019. – Вып. 11. – 388 с.)

Одиннадцатый выпуск монографического сборника научных трудов посвящен понятийно-терминологическим проблемам, обусловленным инновационными процессами в отечественном образовании, развитие которых выходит на качественно новый уровень.

Сегодня происходит изменение статуса образования в обществе. Образование перестает рассматриваться как ведомственная отрасль, обслуживающая интересы других ведомств и социальных практик. Из ведомственной отрасли образование превращается в сферу самостоятельной общественной практики – в сферу развития личности, региона, страны в целом. Из способа социализации отдельных индивидов образование преобразуется в механизм развития культуры, общества и человека. Развивающая функция образования становится определяющей: оно превращается в «генетическую матрицу» воспроизводства общества, выступает пространством личностного развития каждого человека.

В таком контексте должно быть принципиально переосмыслено само понятие «образование»; оно должно пониматься и осваиваться как особая *философско-антропологическая* категория, фиксирующая фундаментальные основы бытия человека и форму становления человеческого в человеке. Мировоззренческое значение антропологических идей в образовании состоит в понимании человека как творческого, самосозидающего существа, в признании человеческой личности как самоценности, в рассмотрении образования как атрибута человеческого бытия, а не как служебной функции социально-производственных систем [1].

Тематика 11-го выпуска определяется необходимостью коллективного обсуждения и глубокого научного осмысления как самой категории «*воспитание*», так и множества связанных с ней понятий и явлений, с выявлением концептуально-теоретических и методологических оснований развития образования, которые позволят упорядочить процессы, обосновать стратегически значимые ориентиры структурных преобразований образовательной системы и деятельности разных коллективных и индивидуальных субъектов образования.

В монографии раскрыто содержание основных понятий, используемых в современных исследованиях психологии личности. Рассмотрено соотношение категорий. Обоснована необходимость использования категорий и понятий.

Все статьи посвящены проблеме формирования понятийного аппарата педагогической науки. Анализируется общий и универсальный диалектический метод восхождения от абстрактного к конкретному и от конкретного к абстрактному; рассматривается роль логико-гносеологических процедур и категории методологии в формировании категорий и понятий педагогики; обосновывается, что категории и понятия присущи понятийному аппарату как общетеоретических, так и отраслевых педагогических наук.

В монографии обобщены и усилены понятия традиционного конвенционализма в педагогике и образовании. Для этого сформулированы и обоснованы утверждения, что не только некоторые, но все суждения, которые принимаются и которые образуют методологию педагогики, не определяются однозначно данными опыта, но зависят от

выбора понятийного аппарата, с помощью которого интерпретируются эти данные. При этом можно выбирать тот или иной понятийный аппарат, изменяя тем самым все представление об образовании.

Это означает, что в той мере, в какой кто-либо использует определенную понятийную структуру, заставляют его признавать определенные суждения. Однако, сами по себе эти данные не вынуждают к безоговорочному признанию этих суждений. Каждый вправе выбрать иной понятийный аппарат педагогики, на основании которого те же самые опытные данные не требуют признания этих суждений, ибо в новом понятийном аппарате эти суждения вообще не фигурируют.

Без особых претензий на точность, в этом и состоит основной тезис монографии. Позицию, определяемую этим тезисом, можно назвать «радикальным конвенционализмом» в педагогике. Возможно, кто-то найдет его сходство со взглядами французского философа Леруа, и не только с ними [3]. Выше шла речь о суждениях как о том, что может быть сформулировано в рамках понятийного аппарата. Однако, это относится не ко всем суждениям, но только к одному классу суждений, а именно к суждениям, которые мы назовем артикулированными. Значение этого выражения имеется в работе «Язык и значение». Там также определен термин «понятийный аппарат».

Напомним вкратце важнейшие понятия и полученные результаты, которыми здесь пользуемся. Так, различают три вида правил значения, а именно:

1) аксиоматические правила значения, определяющие значения предложений, отрицание которых, независимо от ситуации, в которой это отрицание происходит, указывает на искажение свойственного данному языку способа приписывания значений;

2) дедуктивные правила значения, определяющие значения таких пар предложений, что, признавая первое предложение,

необходимо признать и второе, чтобы не исказить свойственный языку способ приписывания значений;

3) эмпирические правила значения, которые определенным опытным данным ставят в соответствие определенные предложения [2].

Полагаем, что это различие имел в виду Пуанкаре, когда говорил: «Когда некоторый закон получил достаточное опытное подтверждение, мы можем занять по отношению к нему одну из двух позиций: или подвергать его непрерывным проверкам и пересмотрам... или же возвысить его в ранг принципов, принимая при этом такие соглашения, чтобы предложение было несомненно истинным... Принцип, который с этих пор как бы кристаллизовался, уже не подчинен опытной проверке» [4].

Так получается в тех случаях, когда предложения, принятые как принципы, и предложения, диктуемые эмпирическими правилами значения, а также опытные данные приходят дедуктивным путем к противоречию. Желая избавиться от такого противоречия, мы должны оставить язык, в рамках которого возник конфликт, и перейти к другому языку.

По сути, именно образование сегодня может стать беспрецедентной практикой созидания человека в целостности его человеческих проявлений, в его свободе и достоинстве.

В монографии речь идет о постановке громадной, исторической задачи для образования в период десятилетия Детства 2017–2028 гг.: оно должно стать универсальной формой становления и развития базовых, родовых способностей человека, позволяющих ему быть и отстаивать собственную человечность, быть не только материалом и человеческим ресурсом социального производства, но стать подлинным субъектом культуры и исторического действия в Российской Федерации.

Для этого в одиннадцати выпусках «Понятийного аппарата педагогики и образо-

вания» идет обсуждение проблем и поиска новых смыслов и подходов к воспитанию, развитию его понятийного аппарата в новых социальных условиях. Рассматриваемая монография в общем основывается на выводах из более 40 исследований и предполагает тщательное знакомство с нею. В дальнейших выпусках также необходи-

мо осуществить тотальное преобразование всего существа образования на основе преобразования его онтологических и мировоззренческих оснований, его целевых установок, принципиальной смены сложившегося на сей день научного уклада на основе уточнения понятийного аппарата науки педагогики.

Библиографический список

1. *Картина мира и понятийный аппарат* [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kartina-mira-i-ponyatiynyy-apparat> (дата обращения: 10.08.2019).

2. *Проблемы методологии формирования категориально понятийного аппарата юридической науки* [Электронный ресурс]. – URL: [https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-](https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-metodologii-formirovaniya-kategorialno-ponyatiynogo-apparata-yuridicheskoy-nauki)

[metodologii-formirovaniya-kategorialno-ponyatiynogo-apparata-yuridicheskoy-nauki](https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-metodologii-formirovaniya-kategorialno-ponyatiynogo-apparata-yuridicheskoy-nauki) (дата обращения: 10.08.2019).

3. *Понятийный аппарат психологии адаптации личности* [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatiynyy-apparat-psiologii-adaptatsii-lichnosti> (дата обращения: 10.08.2019).

4. *Пуанкаре А.* О науке. – М., 1983. – С. 264.

Моисеева Людмила Владимировна

доктор педагогических наук, профессор,

ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет».

Эксперт ФУМО РФ по педагогическому образованию.

ПРЕДВАРЯ РЕФОРМЫ В ОБРАЗОВАНИИ

29 ноября 2019 г. состоялась Международная научно-практическая конференция «*Деятельностный подход в модернизации содержания образования*», посвященная 80-летию Заслуженного учителя Кыргызской Республики, лауреата Государственной премии Кыргызской Республики, одного из авторов ряда оригинальных учебников по математике, профессора **Нуржамал Ибраевой**.

Инициаторами научной конференции стали коллеги и ученики видного в Кыргызстане педагога: декан педагогического факультета КГУ им. И. Арабаева Байсалов Джоомарт Усубакунович, президент Кыргызской академии образования Токтомамбетов Алмазбек Даткабекович и др.

Перед началом конференции участники смогли обозреть выставку научных трудов и учебников математики для начальных классов Нуржамал Ибраевой, диссертации ее аспирантов: А. Д. Токтомамбетова, З. Мамбетовой, Г. Адиловой, А. А. Касымова.

На конференции приняли участие ученые, методисты, учителя и сотрудники издательств из всех регионов Кыргызской Республики, а также были представители из Российской Федерации, Республики Казахстан и Республики Турция.

С приветственными словами выступили зам. министра, начальник департамента науки Министерства образования и науки КР А. Баатов, первый проректор КГУ имени И. Арабаева Т. Абдрахманов, работавшая в одно время вместе с ученой Айтматовой Роза Торекуловна (сестра Чингиза Айтматова), коллеги и родственники.

В пленарной части поднимались вопросы о роли математики в образовании, компетентности педагога, модели развития школы, познавательной деятельности. С докладами выступили:

1) проф., д-р Байсалов Джоомарт Усубакунович, КГУ им. И. Арабаева. *Роль мате-*

матики в начальном образовании;

2) доц. Чеснокова Галина Сергеевна, Новосибирский педагогический университет», Новосибирск, Россия. *Формирование профессиональных компетенций будущих педагогов начального образования средствами конкурсного и олимпиадного движения;*

3) проф., д-р ЙЫЛМАЗ Күршат, университет Күтахия Думлупынар, Турция, Кыргызско-Турецкий университет Манас. *Явление в образовании Турции 2023: философия образования, основная политика, содержание-практика, модель развития школы;*

4) канд. пед. наук Токтомамбетов Алмазбек Даткабекович, Кыргызская академия образования. *Познавательная деятельность и образовательная среда в документах ЮНЕСКО;*

5) Доц. Касымов Адылбек Акматалиевич, Кыргызская академия образования. *Компетентность как ожидаемый результат познавательной деятельности;*

6) Капранчик Е. А. *orip.kz – платформа электронных учебников от издательства «Алтынкітап баспасы».*

Секционные заседания прошли очень интересно и с бурными обсуждениями. Тематика секций была обширная:

1) научно-практические предпосылки для модернизации образования;

2) проблемы подготовки компетентных педагогических кадров;

3) новые технологии в образовании;

4) проблемы развития ребенка и воспитания.

Участники секционных заседаний обсудили широкий круг теоретико-методологических вопросов деятельностного подхода в модернизации содержания образования. В представленных докладах нашли отражение вопросы научно-методического обеспечения системы образования по следующим направлениям:

– проблемы и перспективы начального

школьного образования;

- научно-практические предпосылки для модернизации образования, новые стандарты и пути их реализации;

- проблемы подготовки учителей-методистов (педагогических кадров) и исследователей для начального образования;

- связь школьного образования с профессиональным образованием в подготовке педагогических кадров;

- отечественный и международный опыт по реализации и внедрению магистерских и Ph.D программ по педагогике;

- внедрение IT технологий в начальное образование и подготовку педагогических кадров.

Также на секционных была возможность познакомиться с практическим опытом развития деятельностного подхода на примере работы воспитателей дошкольных учреждений, педагогов общеобразовательных школ, преподавателей профессионального образования и других специалистов-практиков. Участники конференции на обобщающем этапе конференции также согласовали общую практико-ориентированную позицию в понимании основных направлений практической реализации задач развития и совершенствования системы образования в условиях внедрения Государственного образовательного стандарта среднего общего образования Кыргызской Республики и в целом модернизации содержания образования в дальнейшем.

В резолюции конференции были представлены следующие рекомендации по дальнейшему развитию системы образования в КР.

Органам управления образования и методическим службам

1. Обеспечить координацию всех социальных институтов по вопросам преемственности программ дошкольного и среднего общего образования.

2. Активизировать деятельность по внедрению и распространению результативного

педагогического опыта по деятельностному и компетентностному подходам в процессе модернизации системы образования.

3. Разработать план мероприятий по подготовке учителей и учащихся к участию в международном исследовании PISA (обучение авторов УМК, учителей-практиков, разработка методических пособий и рекомендаций и т. д.)

4. Использовать опыт *opiq.kz* – платформа электронных учебников от издательства «Алтынкітап баспасы» для совершенствования книгоиздания в стране.

Организациям профессионального образования

1. При подготовке специалистов для системы образования особое внимание уделять овладению новыми технологиями по освоению обучающимися основной образовательной программы в соответствии с госстандартом среднего общего образования КР.

2. При подготовке педагогов для системы образования обеспечить готовность к внедрению разнообразных форм сотрудничества с родителями, местным сообществом.

3. На базе КАО организовать экспериментальные площадки по внедрению деятельностного и компетентностного подходов в контексте нового госстандарта.

Руководителям образовательных организаций

1. Внедрять инновационные технологии и модели управления образовательной деятельностью в практику образования, соответствующие современной социокультурной ситуации в условиях реализации модернизации образования в КР.

2. Совершенствовать условия реализации основных образовательных программ для осуществления инклюзивного образования и построения индивидуальных траекторий развития каждого ребенка.

3. Совершенствовать систему взаимодействия педагогов с участниками образовательных отношений и социальными партнерами по оказанию комплексной

психолого-педагогической помощи детям дошкольного возраста и школьного возраста в условиях реализации госстандарта.

Педагогам

1. Развивать предметно-пространственную среду на принципах учета развития личности, ее субъективной позиции, самостоятельности, инициативности.

2. Осваивать технологии, способствующие повышению активной позиции родителей как непосредственных участников образовательных отношений.

3. На основе исследований выстроить национальные особенности в рамках образовательных программ.

4. Вести воспитательную работу с целью предотвращения насилия в школе среди подростков.

И, конечно же, в конце хочется сказать несколько слов о самой Нуржамал Ибраевне, памяти которой была посвящена научно-практическая конференция. В воспоминаниях ученых о ней слышались теплые слова как о компетентном ученом, о справедливом человеке и вообще высокопорядочной личности, готовой оказать помощь всем. О Нуржамал Ибраевой многие вспоминали, что она в 1962 г. с отличием окончила Женский педагогический институт имени В. В. Маяковского (ныне КГУ имени И. Арабаева), работала в этом же институте преподавателем, учителем школы, и много лет своей жизни, т. е. в 1972–2003-е гг., трудилась в Кыргызской академии образования (в эти годы она называлась «Кыргызский научно-исследовательский институт», «Кыргызский институт образования»), с 2003 г. и до конца жизни работала заведующей, профессором кафедры Математики и технологии обучения института Педагогики и психологии КГУ имени И. Арабаева.

Нуржамал Ибраева в 1984 г. успешно защитила кандидатскую диссертацию на тему: «Формирование опыта учебно-познавательной деятельности учащихся начальных классов» в российском городе Че-

лябинске. В целях реализации на практике научной работы Нуржамал Ибраева уже во время Советского Союза в соавторстве с Исаком Бекбоевым начала разрабатывать рукописи оригинальных учебников математики для кыргызских начальных классов (1–4-е классы), которые прошли экспертизу в Московской академии педагогических наук и получили положительную оценку. Опубликование во время Советского Союза в одной республике оригинальных учебников по математике было резонансным событием. Затем она в соавторстве написала учебник математики для 5-го класса, учебник алгебры для 7-го класса.

В результате труд Нуржамал Ибраевой был оценен, в 1995 г. она была удостоена звания Заслуженный учитель Кыргызской Республики; в 2002 г. награждена Государственной премией Кыргызской Республики (вместе с И. Бекбоевым, А. Борубаевым); в 1997 г. стала членом-корреспондентом Московской академии педагогических и социальных наук.

Во время ее заведования отделом дошкольного и начального образования Кыргызской академии образования (КАО) под общим руководством Нуржамал Ибраевны обоснованы предметы «Литературное чтение», «Родиноведение» для начальных классов, опубликованы учебники нового поколения, внесен огромный вклад в разработку учебника математики для 4-го класса.

Нуржамал Ибраева подготовила много кандидатов наук, долгие годы выполняла обязанности ученого секретаря диссертационного совета в КАО, внесла весомый вклад в повышение потенциала научных кадров.

Выступавшие отметили также многосторонность ее увлечений. Она добилась успехов и в спорте, стала мастером спорта по фехтованию и защищала честь страны на всесоюзных соревнованиях.

В завершении конференции выступила дочь Нуржамал Ибраевой, Джуну-

шева Бакыт, которая поблагодарила кол- и проведение такого широкомасштабного
лег и учеников мамы за оказанную честь мероприятия.

Тагаева Гульмира Сарыгуловна,

кандидат педагогических наук, доцент, (Киргизская АО);

Байсалов Джоомарт Усубакунович,

доктор педагогических наук, профессор (КГУ им. И. Арабаева);

Казиева Гүлзат Качканаковна,

кандидат педагогических наук, доцент (КГУ им. И. Арабаева);

Чеснокова Галина Сергеевна,

кандидат педагогических наук, доцент (ФГБОУ ВО «НГПУ»)

III ВСЕРОССИЙСКАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ, ПОСВЯЩЕННАЯ 85-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ А. Н. ЛУТОШКИНА «ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ»

Администрация Костромской области, Костромской государственный университет, Институт педагогики и психологии приглашают принять участие в работе III Всероссийской научно-практической конференции «Психология и педагогика социального воспитания», посвященной 85-летию со дня рождения А. Н. Лутошкина, проводимой в Институте педагогики и психологии Костромского государственного университета 3–5 марта 2020 г.

Цель конференции – создать условия для представления инновационных разработок, оригинальных результатов исследований, лучших практик в области социального воспитания; а также для организации плодотворного взаимодействия и сотрудничества специалистов в сфере психологии и педагогики социального воспитания.

Основные направления конференции

- Социальная реальность и социальное воспитание.
- Ценностные основания и ориентиры социального воспитания.
- Субъекты и объекты в социальном воспитании.
- Воспитательная организация, группа, команда, коллектив, общность в социальном воспитании.
- Воспитательное пространство и воспитательная среда.
- Воспитательные ресурсы информационной среды.
- Лидерство, руководство, организаторская деятельность.
- Общественные объединения детей: социальная инициатива и опыт участия.
- Социальное воспитание во временных детских объединениях.
- Инновационные технологии и эффективные практики социального воспитания.
- Значимые и эмоциогенные ситуации в социальном воспитании.
- Подготовка кадров для социального воспитания подрастающего поколения.
- Психологическая служба и психологическая помощь в системе социального воспитания.

Конференция будет проходить на территории Института педагогики и психологии Костромского государственного университета (г. Кострома, пос. Новый, д. 1).

К участию в Конференции приглашаются ученые, руководители и педагогические работники образовательных учреждений, другие специалисты, заинтересованные в обсуждении данной проблемы.

В рамках Конференции планируется проведение пленарного заседания; секционные заседания; публичные лекции; дискуссионные площадки; мастер-классы; представление стендовых докладов. Отдельный день конференции будет посвящен памяти А. Н. Лутошкина.

Оргкомитет оставляет за собой право вносить изменения в порядок проведения конференции.

КОНТАКТНАЯ ИНФОРМАЦИЯ

Почтовый адрес: 156012, Кострома, поселок Новый, д. 1, Костромской государственный университет, Институт педагогики и психологии.

Телефон: (4942) 49-21-52 (доп. 405), факс (4942) 49-21-50 (с обязательной пометкой «Конференция «Психология и педагогика социального воспитания»).

E-mail: lutoshkin_conf2019@mail.ru

УСЛОВИЯ УЧАСТИЯ в КОНФЕРЕНЦИИ:

Проезд и размещение иногородних участников – за счет командировочных организаций.

Для участия в конференции необходимо представить в оргкомитет регистрационную форму – заявку (приложение 1) и материалы для публикации (приложение 2). **Материалы и заявка (Приложение 1) принимаются с 01 декабря 2010 до 01 февраля 2020 г. по электронной почте lutoshkin_conf2019@mail.ru с темой письма «На конференцию».**

Материалы, присланные без заполненной заявки или позже указанных сроков, не принимаются к рассмотрению.

По итогам работы конференции будет издан сборник с присвоенными кодами ISBN, УДК и ББК, размещенный в научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU (<http://elibrary.ru/>) и включенный в Российский индекс научного цитирования (РИНЦ).

Автор имеет право на публикацию **двух работ:** собственную и с соавторами. Все присланные статьи будут рецензироваться. Оргкомитет оставляет за собой право отклонения материалов, не соответствующих объявленной тематике конференции, а также полученных после **01 февраля 2020 г.** Решение о принятии материалов в сборник Оргкомитет сообщит не позднее **15 февраля 2020 года.**

Организационный взнос за участие в конференции:

– очная форма участия с публикацией – 1000 рублей (публикация материалов, участие в мастер-классах, кофе-брейки, сертификат);

– заочная форма участия – 500 рублей (публикация материалов, сертификат);

– очное участие без публикации (участие в мастер-классах, кофе-брейки, сертификат) – 500 рублей.

Для студентов всех форм обучения и аспирантов без публикации материалов участие бесплатное.

ЗАЯВКА

**на участие в III Всероссийской научно-практической конференции,
посвященной 85-летию со дня рождения А. Н. Лутошкина
«ПСИХОЛОГИЯ и ПЕДАГОГИКА СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ» 3–5 марта
2020 г. В г. Костроме, Костромском государственном университете
(все графы просим заполнять без сокращений)**

	Фамилия Имя Отчество	
	Город	
	Место работы	
	Должность	
	Ученая степень	
	Ученое звание	

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

	Тема доклада	
	Вид доклада (пленарный, секционный, стендовый, выступление на круглом столе – выбрать)	
	Направление конференции	
	Форма участия (участие с докладом, мастер-класс, публикация материалов без участия)	
	Контактный телефон (с кодом города)	
	Факс	
	E-mail	
	Почтовый адрес (с указанием индекса)	

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 Cyt, 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 редколлегией.

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 редколлегий научного издания «Сибирский педагогический журнал», так и высококвалифицированные ученые и специалисты НГПУ и других организаций и предприятий, обладающие глубокими профессиональными знаниями и опытом работы по конкретному научному направлению. Рецензентом не может быть автор или соавтор рецензируемой работы.

3.5. 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 редколлегии;
- 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 переоформляются 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. Вилуйская 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

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 КОМПЕТЕНТНОСТНО 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 прочтения компетентностной основы профессионального образования.

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. | 3. |
| 2. | 4. |

Morozova Olga Vasilievna

Dr. Sci. (Pedag.), Prof. of the 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. *Аbeleва 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 Саратов. ун-та, 2007. – Вып. 7. – С. 230–236.
12. *Барт Р.* Лингвистика текста // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1978. – Вып. VIII: Лингвистика текста. – С. 442–449.
13. *Сиротинина О. Б.* Структурно-функциональные изменения в современном русском литературном языке: проблема соотношения языка и его реального функционирования // Русская словесность в контексте современных интеграционных процессов: материалы междунар. науч. конф. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2007. – Т. 1. – С. 14–19.
14. *Браславский П. И., Данилов С. Ю.* Интернет как средство инкультурации и аккультурации // Взаимопонимание в диалоге культур: условия успешности: монография: в 2 ч. / под общ. ред. Л. И. Гришаевой, М. К. Поповой. – Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2004. – Ч. 1. – С. 215–228.
15. *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. *Школовая М. С.* Лингвистические и семиотические аспекты конструирования идентичности в электронной коммуникации: дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2005. – 174 с.

Ссылки на электронные ресурсы

В затекстовых ссылках электронные ресурсы включаются в общий массив ссылок, и поэтому следует указывать обозначение материалов для электронных ресурсов – [Электронный ресурс].

1. *Бахтин М. М.* Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса [Электронный ресурс]. – 2-е изд. – М.: Худож. лит., 1990. – 543 с. – URL: http://www.philosophy.ru/library/bahtin/rable.html#_ftn1 (дата обращения: 05.10.20...).
2. *Борхес Х. Л.* Страшный сон [Электронный ресурс] // Письмена Бога: сборник. – М.: Республика, 1992. – 510 с. – URL: <http://literature.gothic.ru/articles/nightmare.htm> (дата обращения: 20.05.20...).
3. *Орехов С. И.* Гипертекстовый способ организации виртуальной реальности [Электронный ресурс] // Вестник Омского государственного педагогического университета: электронный научный журнал. – 2006. Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. – URL: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-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 (дата обращения: 17.05.20...).

5. Панасюк А. Ю. Имидж: определение центрального понятия в имиджологии [Электронный ресурс] // Академия имиджологии. – 2004. –

26 марта. – URL: http://academim.org/art/pan1_2.html (дата обращения: 17.04.20...).

6. Парпалак Р. Общение в Интернете [Электронный ресурс] // Персональный сайт Романа Парпалака. – 2006. – 10 декабря. – URL: <http://written.ru> (дата обращения: 26.07.20...).

7. Общие ресурсы по лингвистике и филологии: сайт Игоря Гаршина. – 2002 [Электронный ресурс]. – URL: <http://katori.pochta.ru/linguistics/portals.html> (дата обращения: 05.10.20...).

Пример 3. Оформление специального приставного 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. Typologies 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

6/2019

Ведущий редактор: Г. С. Чеснокова

Корректор: И. О. Малая

Верстальщик: И. С. Заковряшина

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28

Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.

Сайт журнала: <http://sp-journal.ru>

E-mail: sp-journal@nspsu.ru

Формат 70×108/16. Печать цифровая.

Усл.-печ. л. 15,4. Уч.-изд. л. 17,5.

Подписан в печать: 26.12.2019 г. Тираж 600 экз. Заказ № 137.

Отпечатано:

630126, ФГБОУ ВО «НГПУ», г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28