

**СИБИРСКИЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
ЖУРНАЛ**

Научное периодическое издание

**6/2018**

**SIBERIAN  
PEDAGOGICAL JOURNAL  
SCIENTIFIC PERIODICALS**

**Новосибирск**

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

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



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

### РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

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

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

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

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

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

**А. Я. Найн**, доктор педагогических наук, профессор, Челябинск

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

**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

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

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

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

**A. Ya. Nine**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Chelyabinsk

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

### РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

**Н. П. Абаскалова**, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**N. P. Abaskalova**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk

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

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

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

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

**I. D. Bekh**, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Full Member of the National Academy of Pedagogical Sciences, Kiev (Ukraine)

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

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

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

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

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

**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. Петрицев**, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск

**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. Склярова**, 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

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

**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, Krasnoyarsk

**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

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

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

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», 2018

© Сибирский педагогический журнал, 2018

Founder: FSБEE 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

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

© FSБEE HE “Novosibirsk State Pedagogical University”, 2018

© Siberian Pedagogical Journal, 2018

# 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

- Тихомирова Е. В., Самохвалова А. Г., Кирпичник А. Г., Долотова Д. А.** Современные технологии воспитания: опорные точки дискуссии..... 7
- Гормакова В. В.** К вопросу о дифференциации понятий «метапредметные умения» и «универсальные учебные действия»..... 18
- Дулатова З. А., Ковыршина А. И., Лапшина Е. С., Штыков Н. Н.** Формирование, развитие и оценка логических универсальных учебных действий ..... 24
- Барышникова Н. Г., Головина Т. А., Стенина В. Ф.** Модель обучения русскому языку как иностранному с учетом особенностей концептосферы учащихся ..... 34
- Большунова Н. Я., Устинова О. А.** Особенности медиативного диалога с детьми дошкольного и младшего школьного возраста ..... 42
- Шабанов А. Г.** Организация социально-педагогической деятельности в молодежной среде ..... 56

### ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Александрова Е. А., Кузьминых Ю. Н.** Выявление и обоснование педагогических условий индивидуализации процесса формирования гражданского самосознания курсантов военного вуза ..... 62
- Степанова М. В.** Дидактико-методическая компетенция учителя иностранного языка по выбору и использованию школьного учебника в образовательном процессе как основного показателя качества его профессионального развития ..... 70
- Корытков В. А.** Педагогическая концепция профессиональной адаптации военнослужащих: композиционное построение ..... 77
- Широкова М. С., Днепров С. А.** Сформированность профессионально-нравственных ценностей будущих бакалавров по профилю «финансовый менеджмент» ..... 86
- Щербakov А. В.** Направления обеспечения профессионального роста педагога-воспитателя... 97

## CONTENTS

### UPBRINGING AND TRAINING QUESTIONS

- Tikhomirova E. V., Samokhvalova A. G., Kirpichnik A. G., Dolotova D. A.** Modern Technology of Education: Support Points of Discussion..... 7
- Gormakova V. V.** On the Issue of the Differentiation of the Concepts «Metasubject skills» and «Universal Educational Activities»..... 18
- Dulatova Z. A., Kovyrshina A. I., Lapshina E. S., Shtykov N. N.** Formation, Development and Evaluation of Logical Universal Learning Activities ..... 24
- Baryshnikova N. G., Golovina T. A., Stenina V. F.** Russian as a Foreign Language Education Model with Account of Students Concept Sphere Peculiarities..... 34
- Bolshunova N. Ya., Ustinova O. A.** The Characteristics Mediation Dialogue with Children of Preschool and Primary School Age..... 42
- Shabanov A. G.** The Organization of Social and Pedagogical Activity in the Youth Environment..... 56

### PROFESSIONAL TRAINING

- Alexsandrova E. A., Kuzminykh Y. N.** Identification and Justification of Pedagogical Conditions for Individualization of the Process of Forming Civil Consciousness of Cadets of Military Higher Education Institution..... 62
- Stepanova M. V.** Teacher of Foreign Language Didactic-Methodological Competence in Choosing and Adapting a School Textbook in The Educational Process as One of the Main indicators of Teacher's Professional Development Level..... 70
- Korytkov V. A.** Pedagogical Concept of Servicemen Professional Adaptation: Composite Building ..... 77
- Shirokova M. S., Dneprov S. A.** The Formedness of Professionally- Moral Values of the Future Bachelor of Financial Management..... 86
- Shcherbakov A. V.** Directions of Providing Professional Growth of the Teacher-Educator..... 97

## ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ

**Иванов А. А., Иващенко Я. С.** Дискурс пер-  
сональности в русской педагогической мысли  
середины XIX века..... 103

## СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

**Щербаков А. В., Кисляков А. В., Cazaillon  
Jean-Luc** Принципы нового образования в дея-  
тельности профессиональных сообществ педа-  
гогов-воспитателей Франции и России..... 114

**Самохвалова А. Г., Кудинов В. А.** Коммуни-  
кативные трудности российских и украинских  
подростков ..... 124

## ОБРАЗОВАНИЕ. ЗДОРОВЬЕ. БЕЗОПАСНОСТЬ

**Приходько А. Ю., Кониболоцкая Е. И., Ко-  
лосова Т. И.** Влияние стимулирующих форм  
двигательной активности на интеллектуальные  
способности подростков..... 135

**Тертычная В. Т., Тертычный А. В.** Организа-  
ция и проведение практических занятий по тео-  
рии спорта с учетом умственной и физической  
нагрузки студентов в течение учебного дня ... 141

## ИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА

**Мжельская Т. В., Спесивцева В. А.** Деловая  
игра как средство реализации задач фгос сред-  
него образования ..... 148

## НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

**Дубнищева Т. Я., Кузнецова А. Я.** Междуна-  
родная научная конференция «Интеллект. Куль-  
тура. Образование – 2018» ..... 159

## HISTORY OF THE PEDAGOGICAL SCIENCE AND PRACTICE

**Ivanov A. A., Ivaschenko Y. S.** Discourse of Per-  
sonality in the Russian Pedagogical Thought Mid-  
19th Century..... 103

## COMPARATIVE PEDAGOGY

**Shcherbakov A. V., Kislyakov A. V., Cazaillon  
Jean-Luc** Principles of New Education in the Ac-  
tivity of the Professional Communities of Teach-  
er-Educator of France and Russia ..... 114

**Samokhvalova A. G., Kudinov V. A.** Commu-  
nicative Difficulties Russian and Ukrainian Ado-  
lescents ..... 124

## EDUCATION. HEALTH. SAFETY

**Prikhodko A. Yu., Konibolotskaya E. I., Koloso-  
va T. I.** The Influence of the Forms of Stimulating  
Physical Activity on the Mental Abilities of Teen-  
agers ..... 135

**Tertychnaya V. T., Tertychnyi A. V.** Organization  
and Holdind of Practicai Ciasses on the Theory of  
Sports Taking Into Account Mentai and Physicai of  
Students During the Schooi Day..... 141

## FROM A PEDAGOGICAL EXSPERIENCE

**Mzhelskaya T. V., Spesivtseva V. A.** Business  
Game as a Means of Implementing Task Secondary  
School Education ..... 148

## SCIENTIFIC LIFE

**Dubnischeva T. Ya., Kuznetsova A. Ya.** Interna-  
tional scientific conference «Intelligence. Culture.  
Education – 2018» ..... 159

# ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

---

DOI: 10.15293/1813-4718.1806.01

УДК 37.0+371

## **Тихомирова Елена Викторовна**

*Кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, Костромской государственной университет, ORCID 0000-0002-3844-4622, tichomirowa82@mail.ru, Кострома*

## **Самохвалова Анна Геннадьевна**

*Доктор психологических наук, директор Института педагогики и психологии, Костромской государственной университет, ORCID 0000-0002-4401-053X, a\_samohvalova@ksu.edu.ru, Кострома*

## **Кирничник Анатолий Григорьевич**

*Кандидат психологических наук, профессор кафедры общей и социальной психологии, Костромской государственной университет, ORCID 0000-0003-2204-1009, kag1950@mail.ru, Кострома*

## **Долотова Дария Андреевна**

*Магистрант 2 курса, Костромской государственной университет, ORCID 0000-0003-1622-2129, Кострома*

## **СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ: ОПОРНЫЕ ТОЧКИ ДИСКУССИИ\***

*Аннотация.* Проблема и цель. Проблема технологизации воспитания сегодня стоит особенно остро. Она актуализируется контекстом возникшего противоречия в практике воспитания между осознанием педагогической общественностью потребности в личностно-ориентированном воспитании, позволяющем учитывать индивидуальные интересы и раскрывать потенциалы каждого ребенка, с одной стороны, и существующей тенденцией стандартизации образования для гарантированного достижения заранее заданных государственной системой результатов, с другой стороны.

Цель статьи – определить и описать опорные точки дискуссии, сложившиеся в современной теории и практике воспитания, обосновать применение современных технологий воспитания.

Методология. Авторы считают необходимым при рассмотрении проблемы технологизации воспитания исходить из междисциплинарного, системного и синергетического подходов, отвечающих запросам современной практики воспитания, стремящейся к соответствию тенденциям изменения мира.

К дискуссионным вопросам авторы относят ориентацию на западные технологии и традиции воспитания, цифровизацию воспитания, удержание баланса между жесткой алгоритмизацией и персонализацией технологий, необходимость детерминации выбора технологий методическим подходом к воспитанию, дискуссионный вопрос о терминологической определенности феномена «технологии воспитания».

Описаны наиболее востребованные в современной практике воспитания молодежи технологии: организации флешмоба и проектной деятельности.

---

\* Статья подготовлена по Государственному заданию Министерства образования и науки РФ № 27.12892.2018/12.1.

Приведены и описаны результаты эмпирического исследования, посвященного проблеме восприятия флешмоба молодежью, принимающей активное участие в жизни ближайшего микросоциума. Делается вывод об амбивалентном отношении юношей и девушек к флешмоб-технологии: отмечается как ресурсный потенциал для развития личности, так и психолого-педагогические ограничения флешмоба.

В заключении авторы приходят к выводу, что новые технологии – это те, которые востребованы педагогами и учащимися, удовлетворяют их образовательные интересы и потребности, оптимально развивают участников педагогического процесса, отвечают запросам общества, требованиям современного производства.

Несмотря на рассмотренные аргументы противников технологизации воспитания, авторы считают, что новые технологии воспитания в целом несут в себе огромный потенциал, при этом важно, чтобы заложенное содержание деятельности и формы работы были сообразны возрастным интересам, возможностям участников.

Результаты исследования дают основания считать, что современные технологии воспитания при условии соблюдения этических основ и гуманистических принципов воспитания обладают акмеологическим потенциалом и способствуют самопониманию и самореализации в юношеском возрасте.

*Ключевые* слова: воспитание, технология, технологизация воспитания, соучастие, Российское движение школьников.

*Любая деятельность может быть либо технологией, либо искусством. Искусство основано на интуиции, технология – на науке.*

*С искусства все начинается, технологией – заканчивается, чтобы затем все началось сначала.*

*В. П. Беспалько [2]*

**Постановка задачи.** Современный ребенок приходит в интенсивно изменяющийся мир, к которому ему предстоит адаптироваться, стать успешным в сложной трансформируемой системе социальных отношений. Вследствие этого педагогическая общественность осознала потребность в личностно-ориентированном воспитании, позволяющем учитывать индивидуальные интересы и раскрывать потенциалы каждого ребенка. В то же время существующая тенденция стандартизации образования опосредовала постановку задачи гарантированного достижения заранее заданных государственной системой результатов. Получить такие результаты позволяет использование педагогических технологий. При этом на смену традиционным технологиям приходят новые, такие как информационно-коммуникационные технологии, что, по мнению Т. А. Ромм,

требует иного понимания сути управляемости/неуправляемости взаимодействия постоянно меняющегося человека с постоянно изменяющимся миром [4].

**Введение в проблему. Опорные точки дискуссии.** Несмотря на то что современные технологии воспитания направлены на максимально возможную адаптацию ребёнка на каждом этапе развития к современным условиям жизни, реальным возможностям и перспективам, потребностям общества и запросам времени, существует немалое количество и оппонентов технологизации воспитания. Это не носит случайный характер.

В основном это связано с тем, что современные технологии воспитания, постепенно внедряемые в соответствующие образовательные структуры, *ориентируются непосредственно на западные традиции и системы*, что, в свою очередь, вызыва-



ет опасения и волну критики. Примером могут служить проектная деятельность и педагогика развлечений – технология Edutainment, характеризующиеся частью российских педагогов как ритуальные технологии, отличающиеся возрастной несообразностью в первом случае, подменной детского участия (когда родитель или педагог проектирует вместо ребенка), или поверхностностью – во втором варианте. Отмечается, что чтобы выдержать баланс между обучением, воспитанием и развлечением, задание по технологии «эдьютейнмент» должно соответствовать трем педагогическим принципам: связь теории с практикой, последовательность и доступность [5].

В то же время, несмотря на наличие противников современных западных технологий, система российского воспитания в последние пять лет активно ими пользуется, что, на наш взгляд, имеет несомненные плюсы. Так, по результатам контент-анализа сайтов школ – пилотных площадок РДШ, а также по результатам опроса педагогов, проведенного в 2017–2018 году, видно, что становятся все более часто применяемыми такие новые социальные технологии, как организации флешмоба, стартапа для развития детских предпринимательских инициатив, различные web-технологии, в том числе web-квесты, технологии портфолио и др. [8]. Сразу же находит свое отражение и вторая дискуссионная точка: *цифровизация технологий воспитания*. Педагогическую общественность беспокоит вопрос: не приведет ли это к еще большей вовлеченности детей и молодежи в виртуальное пространство, к росту межличностной агрессии, уходу от действительности и др. Неоднозначное отношение к массовому внедрению цифровых технологий в сферы воспитания, обучения обусловлено и технологическим разрывом между городами-мегаполисами и малыми городами и населенными пунктами. При этом на уровне стратегии раз-

вития воспитания в РФ предполагается развитие социальных институтов воспитания через расширение воспитательных возможностей информационных ресурсов. Это связано с медиатизацией нашего общества.

Мы сегодня должны признать, что телекоммуникационные и информационные технологии соответствуют современной молодежной субкультуре, отвечают тенденциям изменения мира: от накопления знаний к вариативности и проблематизации, персонализация, ориентировка в большом массиве информации, быстрое изменение технологий, искусственный интеллект, экологизация. Игнорировать эти тенденции невозможно, они определяют все процессы развития человека, в том числе процесс воспитания. К примеру, информационные системы входят в современную систему воспитания и педагог должен не демонизировать их, а умело использовать. Кроме того, информационные, дистанционные, сетевые технологии создают возможности для преодоления вариативных коммуникативных трудностей современных детей. Как показали исследования А. Г. Самохваловой, проводимые на протяжении 17 лет на общей выборке более 6000 человек, около 80 % современных российский детей и подростков в возрасте от 6 до 17 лет воспринимают значительное количество ситуаций межличностного общения со сверстниками и взрослыми как «трудные», «напряженные», «пугающие». Максимальное количество коммуникативных трудностей зафиксировано у подростков в возрасте 11–14 лет, когда проблемы в общении начинают осознаваться и серьезно препятствовать самореализации личности в социальных контактах [6].

Другим аргументом «против» технологизации воспитания является *признанный «творческий, гибкий» характер воспитания*, вследствие чего, по мнению практиков, *недопустимо его ограничивать жесткими алгоритмами* [1]. Действитель-

но, педагогические технологии нужны для того, чтобы сделать результат педагогической деятельности более предсказуемым и независимым от опыта отдельного педагога. Однако мы понимаем, что технологии, применяемые в гуманитарных системах, не исключают из воспитания, а, наоборот, предполагают влияние личности педагога, его профессионализма, проявляющегося при оптимальном выборе педагогических средств, методов, способов их применения, гибкости, интуиции, мобильности. Таким образом, говоря о технологиях воспитания, мы говорим и об исключительной инструментальности профессиональной культуры педагога.

Четвертым аргументом в критике технологизации воспитания выступает тот факт, что *часто в воспитательной практике «технологичность» конкретных видов и форм организации деятельности становится самоцелью*. Механистическое применение базовых и бездумное использование модных современных технологий воспитания, т. е. воспроизведение конкретных форм деятельности безотносительно к общей педагогической стратегии, логике их реализации, общей идее, или намеренное создание «внешнего антуража» реализации инновационных форм воспитания – распространенное явление в современной школе. Так, нередко проведение «КТД», «деловых игр», «психологических практикумов и тренингов», «игровых программ», «сюжетно-ролевых игр» никак не связано с методической системой. В этих случаях наблюдается несоответствие ожиданий педагогов и обучающихся и полученных результатов.

Отчасти эту проблему могла бы решить стратегия воспитания, реализуемая на федеральном уровне, но, к сожалению, и она нуждается, как мы понимаем, в глубокой переработке.

Здесь хотелось бы привести пример формул, предложенных Еленой Владимировной Титовой, демонстрирующих не-

обходимость использования технологий в рамках конкретных методических систем.

Методика коллективной творческой деятельности И. П. Иванова складывается из стратегии общей заботы об улучшении окружающей жизни, тактики содружества воспитателей и воспитанников и технологии коллективной организаторской деятельности.

Методика воспитания в коллективе и через коллектив А. С. Макаренко складывается из стратегии построения нового опыта общественной жизни, тактики сочетания единоначалия и коллегиальности и технологии самоуправления первичных коллективов.

Методика педагогики успеха включает в себя стратегию личных достижений, тактику стимулирования и помощи детям со стороны педагогов и технологию включенного участия в деятельности [7].

Таким образом, мы приходим к выводу, что для того, чтобы *технология была эффективной, ее выбор должен детерминироваться методическим подходом*.

И последний аргумент, который нуждается в освещении, это *неопределенность и многозначность трактовки самого понятия педагогической технологии*, что осложняет их систематизацию и применение.

К примеру, педагогические технологии рассматриваются как:

- проект определенной педагогической системы, реализуемый на практике (В. П. Беспалько);
- упорядоченная совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижение прогнозируемого результата в изменяющихся условиях образовательного процесса (В. А. Сластенин);
- совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный подбор и компоновку форм, методов, способов, приемов, воспитательных средств (схем, чертежей, диаграмм, карт) (Б. Т. Лихачев);

– последовательное и непрерывное движение взаимосвязанных между собой компонентов, этапов, состояний педагогического процесса и действий его участников (В. С. Безрукова);

– компонент педагогического мастерства, представляющий собой научно обоснованный профессиональный выбор операционного воздействия педагога на ребенка в контексте взаимодействия его с миром с целью формирования у него отношений к этому миру, гармонично сочетающих свободу личностного проявления и социокультурную норму (Н. Е. Щуркова) [9].

*Контраргументом являются четкие признаки технологии: алгоритмичность, воспроизводимость, жесткая связь с целями процесса воспитания и сами цели формулируются более диагностично, а результат контролируется.*

При этом мы должны понимать, что понятие «современные или новые педагогические технологии» еще более относительно. Часто мы сталкиваемся с мнением, что новых технологий просто не существует, что все новое – это хорошо забытое старое, или для одного педагога – это новая технология, для другого – хорошо известная. Мы не будем это оспаривать, но уточним, что не все традиционные технологии решают актуальные педагогические задачи и соответствуют современному уровню образования. Исследования свидетельствуют, что в опыте большинства педагогов доминируют коллективистические технологии воспитания, в то время как современная система образования отдает предпочтение продуктивным и субъектно-ориентированным технологиям.

**Исследовательская часть. Специфика технологии организации флешмоба.** К примеру, флешмоб как массовое, коллективное действие позволяет почувствовать свою сопричастность к важным общественным событиям, проявить социальное творчество в доступной и привлекательной для детей форме, сделать этот процесс бо-

лее позитивным и ярким в эмоциональном плане (Т. П. Булыгина, Ю. А. Михалёва, О. Е. Солтус и др.). Немаловажным достоинством данной формы является ее гибкость и доступность для реализации в интернет-пространстве. Двойственная природа флешмоба, заключающаяся в интеграции виртуальной и реальной сфер, придает этой форме особую привлекательность у подрастающего поколения. Флешмобы координируются преимущественно посредством электронных средств коммуникации, особенно на начальных этапах. Так, разработка сценария, поиск и вовлечение участников, обмен мнения осуществляются с привлечением сетевых ресурсов (страницы в социальных сетях, группы, чаты, e-mail-рассылки, блоги, форумы). При этом места проведения флешмобов и общение участников в рамках обозначенного пространства чаще реальны. Как отмечает О. В. Лебедева, участие в флешмобах – совершенно добровольное занятие, при котором происходит интеграция общей цели-замысла с индивидуальными целями участников: развлечение; почувствовать себя свободным от общественных стереотипов поведения; произвести впечатление на окружающих; самоутверждение; попытка получить острые ощущения; ощущение причастности к общему делу; получить эффект, как от групповой психотерапии; эмоциональная подзарядка и др. [3]. При этом педагоги отмечают и психологические издержки: поверхностность, ритуальность (формальность), ресурсозатратность, ориентированность на получение удовольствия и маркетинг или социальную рекламу. К примеру, в школах – площадках РДШ для любого флешмоба обязательным сопутствующим элементом является применение символики РДШ и интернет-отчет. Всё это несет риск утратить социальную и личностную значимость, а также снизить осознанность и рациональность осуществляемых совместно действий.

Важно отметить, что изначально флеш-моб – это перформанс, организуемый с целью извлечения эмоциональной реакции случайных зрителей, может не иметь заранее заданной социально значимой цели. Если же рассматривать отечественную педагогическую практику, то флеш-моб наделяется смыслом призыва к помощи, к осознанию социальных проблем. Флешмоб имеет много разновидностей: mob, x-mob, n-mob, long-mob, internet-mob, sms-mob, bookcrossing и др. В практике воспитания выделяют типы флешмобов в зависимости от видов системообразующей деятельности: танцевальный, вокальный, акробатический, спортивный, театральный и иные. В любом случае разнообразие флешмобов позволяет их использовать достаточно часто в практике воспитания.

**Организация исследования**

Цель исследования – выявить и опи-

сать особенности восприятия молодежью флешмоба как новой организационной формы воспитания.

Для выявления особенностей восприятия флешмоба молодежью было проведено эмпирическое исследование, участниками которого стали 150 человек: 75 человек, которые не имели опыта участия во флешмобах, и 75 человек с опытом участия в подобных событиях. Средний возраст респондентов 17 лет. Диапазон от 16 до 19 лет. Половой состав: 85 девушек и 65 юношей.

Методический дизайн включал авторскую анкету, направленную на выявление особенностей когнитивной и эмоциональной оценки флешмоба молодежью. Результаты были обработаны методом контент-анализа.

**Результаты исследования.** Контент-анализ результатов анкетирования показал существенные различия в отношении молодежи к технологии флешмоба.

*Таблица 1*

**Результаты анкетирования «Флешмоб в моей жизни»**

Категории контент-анализа	% от общего числа индикаторов по каждой группе категорий
<i>1</i>	<i>2</i>
А – Категория «Флешмоб» в понимании испытуемых	
A1 – массовость	85
A2 – внешняя организация	52
A3 – самоорганизация	0
A4 – интерес	36
A5 – развлечение	19
A6 – трендовость	9
A7 – яркий эмоциональный окрас	33
A8 – действие	97
В – Опыт участия во флешмобе	
B1 – внешнее пассивное участие / наблюдатель	6
B2 – активное участие в роли организатора	3
B3 – активное участие	67
B4 – не принимал участие	24

<i>I</i>	2
С – Источник получения информации	
С1 – СМИ	6
С2 – неорганизованное сообщество сверстников	9
С3 – организованное детское объединение	64
С4 – иное	15
D – Мотивация	
D1 – внешние мотивы	33
D10 – отклик на просьбу	39
D20 – нет внешних мотивов (заставили)	6
D2 – внутренняя мотивация	30
E – Самостоятельное принятие решения об участии в флешмобе	
E1 – полная самостоятельность принятия решения	49
E2 – частичная самостоятельность	6
E3 – не самостоятельное принятие решения	21
F – Наличие желания повторного участия в флешмобе	
F1 – есть желание	60
F2 – нет желания	30
G – Наличие желания самостоятельно организовать флешмоб	
G1 – есть желание	39
G2 – нет желания	60
H – Понимание пользы флешмоба	
H1 – имеется	82
H2 – не имеется	12
I – Видение негативных аспектов флешмоба	
I1 – имеются негативные аспекты;	30
I2 – не имеются негативные аспекты.	67

Из полученных результатов видно, что большее число респондентов понимают флешмоб как действие – 97 %; характеризуют его с точки зрения характеристик «массовость» – 85 % и «внешняя организация» – 52 %. Молодёжь практически не считает флешмоб явлением, в основе которого лежит самоорганизация и трендовость. Таким образом, мы отмечаем, что подростки воспринимают флешмоб не как возможность проявления инициативы, самостоятельности, самодеятельности, групповой самоорганизации, а как деятельную

форму организации групповой активности сторонним лицом, чаще взрослым человеком, который берет на себя организационную и направляющую функции. При этом подростки проявляют высокий интерес к этому социально-психологическому явлению и ассоциируют его с позитивными эмоциями.

По категории В «опыт участия» были выявлены следующие результаты: наблюдателями были 6 % опрошенных; организаторами – 3 %, принимали активное участие – 67 % и не принимали участия – 24 %

респондентов. Из полученных результатов видно, что большее число респондентов принимали активное участие во флешмобе 67 %, но не являлись их инициаторами. Инициация флешмоба исходила от взрослого наставника. При этом по категории G «Желание самостоятельно организовать флешмоб» такое желание было выявлено у 39 %, а не хотят брать на себя роль организатора 60 %. Это говорит о том, что инициативность и организаторские склонности свойственны не всем юношам и девушкам, что им легче быть участниками, нежели организаторами массовых мероприятий, но они легко вовлекаются в данную форму организации их активности.

С этим согласуются и данные по категории С «источник информации»: из полученных результатов видно, что большее число респондентов были проинформированы и осведомлены через организованное детско-юношеское объединение (64 %). Таким образом, мы приходим к выводу, что в настоящий момент флешмоб является формой работы с молодежью в детских общественных объединениях.

По категории D «мотивация» у большинства респондентов доминирует внешняя мотивация, а у 30 % респондентов – внутренняя. Так, респонденты отмечали, что одним из распространенных мотивов участия во флешмобе было следование призыву педагога-организатора, давление группы «давай, вместе» и т. д. Также одним из ведущих мотивов является желание развлечения, получения положительных эмоций.

По категории E «самостоятельное принятие решения об участии во флешмобе» нами были получены следующие результаты: полностью самостоятельно приняли решение про участие 49 % респондентов и не самостоятельно – 21 %. Таким образом, мы видим, что треть выборки приняло решение об участии во флешмобе под давлением группы и авторитета взрослого.

По категории F желание повторного

участия было выявлено у 60 % опрошенных. Как мы видим, далеко не все молодые люди изъявили желание повторного участия во флешмобе, что, возможно, говорит о том, что восприятие этого явления все же амбивалентно: молодежь отмечает как потенциал, так и издержки флешмоба.

Результаты нашего исследования дают основания считать, что флешмоб обладает акмеологическим потенциалом и способствует самореализации в юношеском возрасте, но при соблюдении этических основ и гуманистических принципов воспитания.

**Анализ специфики технологии проектной деятельности.** Значимое место в системе отечественного воспитания занимает технология проектной деятельности, осуществляемая учащимися под руководством педагогов. Наиболее существенными достоинствами этой формы работы являются нацеленность на конечный результат и перспективы, возможность решать нетиповые задачи, прогнозирование и контролируемость рисков, возможность распределения зон ответственности для каждого участника, наличие благоприятных условий для коммуникации в деловом аспекте, для самореализации как на индивидуальном, так и групповом уровнях, практико-ориентированность и др. При этом необходимо учитывать, что эффективность проектной деятельности во многом зависит от качества подготовки педагогов в данной области. Анализ сайтов школ показал, что на данный момент идеи для проектов чаще исходят от федеральной дирекции РДШ, региональных координаторов, дирекции школы. При этом есть и проекты, инициированные учащимися, представляющие особую ценность не только для школы, но и для ближайшего микросоциума, к примеру, микрорайона города, целого района, области. Так, заслуживает внимания проект юных экологов опорной школы № 10 г. Костромы «Настарт, эко-отряд РДШ!», в рамках которого

учащиеся выполнили ряд социально значимых работ: наводили порядок в Липовой аллее, которая располагается рядом с Ипатьевским монастырем, организовали для участников городского семинара «Школа-комплекс как основа раннего экологического образования» квест «Лес – наше богатство!» и флешмоб «Веселая зверобика», провели эко-эстафеты и др. Учащиеся Островской школы реализовали ряд мероприятий в рамках экологического проекта «Школьный дворик». Представители опорной площадки РДШ – ученики гимназии № 33 г. Костромы принимали активное участие в празднике ко Дню города, участвовали в шествии и в работе интерактивной молодёжной творческой площадки «Молодежь родному краю», провели для горожан и гостей города программу «Играй город» с вопросами экспресс-викторины по важным событиям и датам о любимом городе.

Следует отметить, что важными принципами организации проектной деятельности молодежи являются: опора на самостоятельность, наличие осязаемых результатов, ориентация на шаг развития личности, сообразность проблемы возрасту.

#### Библиографический список

1. Байбородова Л. В. Проблемы теории и практики использования педагогических технологий в образовании // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – Т. 2, № 2. – С. 69–76.
2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
3. Лебедева О. В. Флешмоб – инновационная информационно-коммуникативная технология в работе с молодежью // Технологии социальной работы с молодежью: материалы межрегион. заоч. науч.-практ. конф. – Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2013. – С. 102–107.
4. Ромм Т. А. Стратегические ориентиры социального воспитания в постиндустриальном обществе // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 2. – С. 26–31.
5. Сапун Т. В. Применение технологии «Эдьютейнмент» в образовательной сре-

**Заключение.** Говоря о новых технологиях, мы имеем в виду, прежде всего, современные технологии, т. е. те, которые:

- востребованы педагогами и учащимися;
- удовлетворяют их образовательные интересы и потребности;
- оптимально развивают участников педагогического процесса;
- отвечают запросам общества, требованиям современного производства.

Несмотря на рассмотренные нами аргументы противников технологизации воспитания, мы понимаем, что технологии воспитания при разумном, обоснованном использовании в рамках методической системы позволяют объединить и неразрывно связать три главенствующих процесса развития личности: управление учебным и воспитательным действием, проектирование и анализ результатов работы.

Новые технологии воспитания в целом несут в себе огромный потенциал, при этом важно, чтобы заложенное содержание деятельности и формы работы были сообразны возрастным интересам, возможностям участников.

де университета // Вестник ТГПУ. – 2016. – № 8 (173). – С. 30–34.

6. Самохвалова А. Г. Социокультурная детерминация коммуникативных трудностей современных детей и подростков // Психологические исследования. – 2017. – Т. 10, № 55. – С. 5–9.
7. Титова Е. В. Методологический потенциал концепции коллективного творческого воспитания // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. – 2014. – № 1 (191). – С. 88–95.
8. Тихомирова Е. В. Детско-юношеское движение школьников: контуры реальности (на материале пилотных школ РДШ) // Вестник КГУ. Серия Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – № 3. – С. 227–231.
9. Технологии педагогической деятель-

ности. – Часть I. Образовательные технологии: ской, Л. В. Байбородовой. – Ярославль: Изд-во учебное пособие / под общ. ред. А. П. Черняв- ЯГПУ, 2012. – 311 с.

Поступила в редакцию 29.09.2018

**Tikhomirova Elena Viktorovna**

*Cand. Sci. (Psycholog.), Assoc. Prof. Department of General and Social Psychology, Kostroma State University, ORCID 0000-0002-3844-4622, tichomirowa82@mail.ru, Kostroma*

**Samokhvalova Anna Gennadievna**

*Dr. Sci. (Psycholog.), Director of the Institute of Pedagogy and Psychology of Kostroma State University, ORCID 0000-0002-4401-053X, a\_samokhvalova@ksu.edu.ru, Kostroma*

**Kirpichnik Anatoly Grigorievich**

*Cand. Sci. (Psycholog.), Prof. Department of General and Social Psychology, Kostroma State University, ORCID 0000-0003-2204-1009, kag1950@mail.ru, Kostroma*

**Dolotova Daria Andreevna**

*Undergraduate 2 course, Kostroma State University, ORCID 0000-0003-1622-2129, Kostroma*

**MODERN TECHNOLOGY OF EDUCATION:  
SUPPORT POINTS OF DISCUSSION**

*Abstract.* The problem of technologization of education today is particularly acute. It is updated by the context of the emerging contradiction in the practice of education between the awareness of the pedagogical community of the need for personality-oriented education, which allows to take into account individual interests and reveal the potentials of each child on the one hand, and the current trend of standardization of education on the other hand.

The article describes the pivotal points of discussion that have emerged in modern theory and practice of education, striving to meet the trends of the world, to which we refer the orientation to Western technologies and traditions of education, digitalization of education, retaining a balance between hard algorithmization and personification of technologies, the need to determine the choice of technologies methodical approach to education, the question of the terminological certainty of technology education.

The most popular technologies for modern youth upbringing are described: flash mob organizations and project activities.

The results of a pilot study devoted to the problem of perception of a flash mob by young people who take an active part in the life of the nearest micro-society are presented and described. The conclusion is made about the ambivalent attitude of young men and women to the flash mob technology: both the potential and the costs of the flash mob are noted.

The results of our research suggest that modern educational technologies have acmeological potential and contribute to self-realization in adolescence, but with respect for the ethical foundations and humanistic principles of education.

*Keywords:* upbringing, technology, technologization of upbringing, complicity, Russian school movement.

**References**

1. Bayborodova, L. V., 2015. Problems of theory and practice of using pedagogical technologies in education. Yaroslavl Pedagogical Gazette, Vol. 2, № 2, pp. 69–76. (In Russ.)
2. Bespalko, V. P., 1989. The components of educational technology. Moscow, 192 p. (In Russ.)
3. Lebedeva, O. V., 2013. Flashmob – innovative information and communication technology in working with young people. Technologies of social work with young people: materials interregion.



in absentia scientific-practical conf. Kostroma: KSU them. O. N. Nekrasova Publ., pp. 102–107. (In Russ.)

4. Romm, T. A., 2013. Strategic guidelines of social education in a postindustrial society. *Siberian Pedagogical Journal*, 2, pp. 26–31. (In Russ.)

5. Sapuh, T. V., 2016. The use of technology “Edyutainment” in the educational environment of the university. *Bulletin of TSPU*, 8 (173), pp. 30–34. (In Russ.)

6. Samokhvalova, A. G., 2017. Socio-cultural determination of the communicative difficulties of modern children and adolescents. *Psychological studies*, Vol. 10, № 55, pp. 5–9. (In Russ.)

7. Titova, E. V., 2014. Methodological potential of the concept of collective creative education. *Scientific and technical statements SPbGPU. Humanities and social sciences*, 1 (191), pp. 88–95. (In Russ.)

8. Tikhomirova, E. V., 2017. School children and youth movement: the contours of reality (based on the pilot schools of the RShR). *Bulletin of KSU. Pedagogy series. Psychology. Sociokinetics*, 3, pp. 227–231. (In Russ.)

9. Chernyavskaya, A. P., Bayborodova, L. V., 2012. *Teaching technology. Part I. Educational technology: a tutorial*. Yaroslavl: YAGPU Publ., 311 p. (In Russ.)

*Submitted 29.09.2018*

*Гормакова Вера Владимировна*

*Аспирант кафедры педагогических технологий начального образования и психологии развития ребенка, Новокузнецкий институт (филиал) Кемеровского государственного университета, ver.vladimirowna2011@yandex.ru, ORCID 0000-0003-4126-9666, Новокузнецк*

## **К ВОПРОСУ О ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ПОНЯТИЙ «МЕТАПРЕДМЕТНЫЕ УМЕНИЯ» И «УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ»**

*Аннотация.* В статье рассматривается вопрос дифференциации понятий, имеющих отношение к исследованию результатов школьного обучения: «метапредметные умения» и «универсальные учебные действия».

Цель статьи – анализ научных мнений относительно определения метапредметных умений и универсальных учебных действий как системообразующих понятий современных образовательных стандартов.

Исследование проводилось на основе анализа психолого-педагогической литературы по вопросу дифференциации метапредметных умений и универсальных учебных действий как основных понятий, положенных в основу современных требований к результатам обучения. Проведенный анализ обнаружил наличие трех точек зрения на сущностную характеристику исследуемых понятий: метапредметные умения тождественны универсальным учебным действиям (Т. К. Бандина, Л. А. Калининченко, Е. В. Коренева и др.); метапредметные умения как составная часть метапредметных результатов обучения (А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, А. М. Кондаков и др.); метапредметные умения как результат сформированности общеучебных умений (С. А. Коломиец, Р. И. Маркова, Е. А. Молчанова, И. В. Прокофьева, С. Н. Старковская, М. А. Шалдина, Л. Д. Шеховцова). Существование трех точек зрения по вопросу дифференциации названных понятий обусловило необходимость проведения анализа сущности понятия «общеучебные умения». В результате авторами определено, что универсальные учебные действия и общеучебные умения не тождественны метапредметным умениям. На основе проведенного исследования под метапредметными умениями авторы понимают сформированность общеучебных умений и метапредметных понятий, служащих предпосылкой формирования универсальных учебных действий, направленных на достижения метапредметных результатов обучения.

В заключении представлен вывод о дифференциации понятий «метапредметные умения» и «универсальные учебные действия», сформулирована теоретическая сущность метапредметных умений как теоретической предпосылки формирования универсальных учебных действий.

*Ключевые слова:* метапредметные умения, универсальные учебные действия, общеучебные умения, педагогика начального общего образования.

**Постановка задачи.** Формирование метапредметных умений младших школьников является одной из приоритетных задач современного школьного обучения. Основываясь на положения стандартов образования, разделяющих результаты обучения на предметные, метапредметные и личностные, мы можем определить смещение цели школьного обучения с задачи

формирования конкретной суммы знаний на метапредметность обучения, формирование самостоятельного способа действий учащихся.

Начальная школа решает практические задачи формирования необходимых для дальнейшего обучения метапредметных умений младших школьников. Для успешного решения этих задач требуется теоре-

тическое осмысление сущности понятий «метапредметные умения» и «универсальные учебные действия».

**Научная экспозиция, введение в проблему.** Анализ Федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования (далее ФГОС НОО) и научных трудов, направленных на определение понятия «метапредметные умения», обнаруживает несколько точек зрения:

- метапредметные умения тождественны универсальным учебным действиям (Т. К. Бандина, Л. А. Калининченко, Е. В. Коренева и др.);

- метапредметные умения как составная часть метапредметных результатов обучения (А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, А. М. Кондаков и др.);

- метапредметные умения как результат сформированности общеучебных умений (С. А. Коломиец, Р. И. Маркова, Е. А. Молчанова, И. В. Прокофьева, С. Н. Старковская, М. А. Шалдина, Л. Д. Шеховцова).

**Анализ существующих точек зрения к решению поставленной задачи.** Раскрывая содержательную сущность метапредметных умений и универсальных учебных действий, рассмотрим подробнее точки зрения ученых по этому вопросу. Авторы (Т. К. Бандина, Л. А. Калининченко, Е. В. Коренева и др.) рассматривают метапредметные умения как синонимичное понятие «универсальным учебным действиям», что ставит знак равенства между умениями и действиями. Разработчики ФГОС НОО рассматривают метапредметные умения в контексте метапредметных результатов.

С. А. Коломиец, Р. И. Маркова, Е. А. Молчанова, И. В. Прокофьева, С. Н. Старковская, М. А. Шалдина, Л. Д. Шеховцова и другие под метапредметными умениями понимают сформированность общеучебных умений, приравнивая метапредметную деятельность к общеучебной деятельности.

**Исследовательская часть.** Учитывая позиции ученых, поясним собственную точку зрения на трактовку понятия «метапредметные умения». Рассматривая синонимичность понятий «универсальные учебные действия» и «метапредметные умения», заметим, что умения – это элемент деятельности, создающий возможность выполнения действия в различных условиях. Это позволяет утверждать, что умения не тождественны действиям.

Разработчики ФГОС НОО трактуют «метапредметные умения» в контексте метапредметных результатов, выделяя ряд умений, обеспечивающих достижение метапредметных результатов, однако не дают точного определения метапредметным умениям.

Обращаясь к анализу понятия «общеучебные умения», под которыми в источниках информации понимаются «умения и навыки, формируемые в процессе обучения многим предметам, становящиеся операциями для выполнения действий, используемые во многих учебных предметах и в повседневной жизни» [1], определяем, что формирование общеучебных умений происходит на разных учебных предметах, но не во взаимосвязи с учебными умениями.

А. В. Хуторской отмечает что, метапредметная деятельность не равна общеучебной деятельности, так как метапредметная деятельность связана с предметной деятельностью, т. е. находится как бы в ее основе, в отличие от общеучебной деятельности, располагающейся рядом с предметной [3]. Кроме того, автор полагает, что понятие метапредметность гораздо шире, так как включает не только деятельность, но и содержание. Таким образом, основываясь на определении общеучебных умений и высказываниях А. В. Хуторского о сущности метапредметной деятельности, можно сделать вывод о том, что метапредметные умения не тождественны общеучебным, а включают общеучебные умения.

**Результаты исследования.** Учитывая

позиции авторов, под «метапредметными умениями» мы понимаем сформированность общеучебных умений и метапредметных понятий, служащих предпосылкой формирования универсальных учебных действий у младших школьников. Основываясь на изложенном, рассмотрим группы общеучебных умений и метапредметные понятия, входящие в основу метапредметных умений.

В научной литературе существуют разные классификации общеучебных умений (Н. А. Лошкарева, В. Ф. Паламарчук, А. В. Усова, Л. М. Фридман и И. Ю. Кулагина и др.). В классификации общеучебных умений, представленной Н. А. Лошкаревой, метапредметные умения включают:

– *учебно-организационные умения*: организация рабочего места; выполнение правил гигиены учебного труда; принятие учебной цели; выбор способов деятельности; работа консультантом; планирование организации контроля труда;

– *учебно-интеллектуальные умения*: сравнение; анализ; систематизация; обобщение; абстрагирование; моделирование; классификация; причинно-следственные связи; мысленный эксперимент;

– *учебно-информационные умения*: чтение текста; работа с учебником; практическая работа; работа с дополнительной литературой; работа со справочной литературой; усвоение информации с помощью видеотехники, компьютера, аудиозаписи;

– *учебно-коммуникативные умения*: создание письменной речи: конспектирование, написание диктантов, правильное оформление работы; создание устной речи: умение пересказывать, отвечать на вопросы, рассуждать и т. п.; учебное слушание: умение выделять главное из сказанного, прочитанного, слушать и слышать собеседника, учителя, задавать вопросы [2].

Анализ классификации общеучебных умений Н. А. Лошкаревой позволил определить структуру метапредметных умений, составляющих основу метапредмет-

ных результатов обучения, понимаемых в «широком значении» как умение учиться. Выделенные метапредметные умения распределены на три группы: познавательные, регулятивные и коммуникативные. Рассмотрим подробнее каждую группу умений.

Структуру *познавательных умений* составляют: умение самостоятельно выделять и формулировать познавательную цель; анализировать объекты с целью выделения признаков; выбирать основания и критерии для сравнения, сериации, классификации объектов; выстраивать логическую цепь рассуждений; определять наиболее эффективные способы достижения результата; находить и выделять необходимую информацию; работать с разными источниками информации.

Содержание метапредметных умений в группе познавательных умений дополнено нами осваиваемыми применительно к младшему школьному возрасту умениями: выдвигать гипотезу и обосновывать ее; преобразовывать практическую задачу в познавательную; подводить под понятие (определять понятие); самостоятельно создавать способы решения проблем творческого и поискового характера. Включение этих умений не противоречит требованиям стандартов образования к организации самостоятельной учебной, исследовательской, проектной деятельности младших школьников, системно-деятельностным подходом к их обучению.

К *регулятивным умениям* относятся: умение ставить учебную задачу; планировать действия, контролировать промежуточные результаты. В дополнение к ним включены оценочные умения.

В *коммуникативные умения* входят: создание устной и письменной речи; выражение своих мыслей; умение слушать и слышать собеседника. Эта группа умений логично дополняется умением планировать учебное сотрудничество младших школьников со всеми участниками образовательного процесса.

Опираясь на определение метапредметных умений как результата формирования общеучебных умений и метапредметных понятий, обратимся к рассмотрению сущности метапредметных понятий. Современные ученые (А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, Н. В. Громыко, А. В. Хуторской и др.) трактуют метапредметное содержание различно. Ю. В. Громыко понимает под метапредметными понятиями предметы не традиционного цикла, например, «Буквы», «Культура», «Мироведение». А. В. Хуторской рассматривает метапредметность как содержание, предшествующее учебному предмету, находящееся в его основе и корневой связи, как «узловую точку», вокруг которой концентрируется изучаемый материал [3]. А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская рассматривают метапредметность через формирование метапредметных результатов, в основе которых лежит сформированность универсальных учебных действий.

Проведенный анализ трактовки метапредметных понятий выявил существование трех точек зрения на сущность этого

понятия. Принимая во внимание мнение ученых, мы придерживаемся представлений А. В. Хуторского о метапредметных понятиях как «узловых точках», позволяющих ученику сформировать целостное представление о том или ином явлении или предмете. Такой «узловой точкой» мы рассматриваем «обобщение» и включаем это понятие в структуру метапредметных понятий.

**Заключение.** Таким образом, изучение позиций ученых, анализ сущности понятий «метапредметные умения» и «универсальные учебные действия» позволили сформировать наше мнение о том, что «метапредметные умения» не тождественны универсальным учебным действиям и общеучебным умениям. Метапредметные умения включают в себя общеучебные умения и метапредметные понятия, которые служат предпосылкой формирования универсальных учебных действий, направленных на достижения метапредметных результатов обучения младших школьников.

### Библиографический список

1. Асмолов А. Г. Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 18–22.
2. Громыко Ю. В. Мыследеятельностная педагогика: теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства. – Минск: Технопринт, 2000. – 376 с.
3. Дулатова З. А., Лапина Е. С. Логические задачи как средство развития познавательных универсальных учебных действий // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 3. – С. 41–48.
4. Краевский В. В., Хуторской А. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 3–10.
5. Лошкарева Н. А. Общеучебные умения, формируемые у учащихся 5-х классов. – М.: Педагогика, 2010. – 412 с.
6. Савенков И. А. Учим детей выдвигать гипотезы и задавать вопросы // Одаренный ребенок. – 2003. – № 2. – С. 76–86.
7. Скрипкина Ю. В. Метапредметный подход в новых образовательных стандартах: вопросы реализации [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». – 2011. – № 4. – 25 апреля. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2011/0425-10.htm> (дата обращения: 10.08.2018).
8. Хуторской А. В. Метапредметное содержание образования с позиций человекообразности [Электронный ресурс] // Вестник Института образования человека. – 2012. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25333914> (дата обращения: 20.08.2018).
9. Хуторской А. В. Системно-деятельностный подход в обучении: научно-методическое пособие. – М.: Эйдос: Издательство Института образования человека, 2012. – 63 с.: ил. – (Серия «Новые стандарты»).
10. Федеральный государственный образо-

**Gormakova Vera Vladimirovna**

*Post-graduate Student of the chair of Pedagogical Technologies of Primary Education and Child Development Psychology Novokuznetsk Institute (branch) of Kemerovo State University, ver.vladimirovna2011@yandex.ru, ORCID 0000-0003-4126-9666, Novokuznetsk*

**ON THE ISSUE OF THE DIFFERENTIATION  
OF THE CONCEPTS “METASUBJECT SKILLS”  
AND “UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIVITIES”**

*Abstract.* The article deals with the issue of differentiation of concepts related to the study of the results of school education: “metasubject skills” and “universal educational actions”.

The purpose of the article is the analysis of scientific opinions on the definition of metasubject skills and universal educational actions as the system – forming concepts of modern educational standards.

The study was conducted on the basis of the analysis of psychological and pedagogical literature on the differentiation of metasubject skills and universal educational actions as the basic concepts underlying modern requirements for learning outcomes. The analysis revealed the presence of three points of view on essential characteristics of the studied concepts: meta-subject skills are identical to the universal educational actions (because Bandini, L. A. Kalinichenko, E. V. Koreneva, and others); interdisciplinary skills as an integral part of the interdisciplinary learning outcomes (A. G. Asmolv, G. V. Burmenskaya, Alexander Kondakov and others); interdisciplinary skills as a result of formation obshcheuchebnyh abilities (S. A. Kolomiets, R. I. Markov, E. A. Molchanova, I. V. Prokof'eva, S. N. Stark, M. A. Saldana, L. D. Shekhovtsova). The existence of three points of view on the differentiation of these concepts has necessitated the analysis of the essence of the concept of General educational skills. It was determined that under the General educational skills understand “the skills formed in the process of learning many subjects, becoming operations to perform actions used in many academic subjects and in everyday life”[1]. As a result, the authors determined that universal educational actions and General educational skills are not identical to metasubject skills. On the basis of the conducted research, the authors understand metasubject skills as the formation of General educational skills and metasubject concepts that serve as a prerequisite for the formation of universal educational actions aimed at achieving metasubject learning outcomes.

The conclusion about differentiation of concepts “metasubject abilities” and “universal educational actions” is presented in the conclusion, the theoretical essence of metasubject abilities as a theoretical prerequisite of formation of universal educational actions is formulated.

*Keywords:* metasubject skills, universal educational actions, General educational skills, pedagogy of primary general education.

**References**

1. Asmolv, A. G., 2009. System-activity approach in the development of standards of new generation. *Pedagogy*, 4, pp. 18–22. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Gromyko, V. V., 2000. *Myshledeyatelnaya pedagogiya: theoretical and practical guide to the development of higher samples of pedagogical art.* Minsk: Technoprint Publ., 376 p. (In Russ.)
3. Dulatova, Z. A., Lapshina, E. S., 2017. Logical problems as a means of development of cognitive universal educational actions. *Siberian Pedagogical Journal*, 3, pp. 41–48. (In Russ., abstract in Eng.)

4. Kraevsky, V. V., Khutorskoy, A. V., 2003. Subject and General subject in educational standards. *Pedagogy*, 2, pp. 3–10. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Loshkareva, N. A., 2010. General educational skills, formed by students of 5 classes. Moscow: *Pedagogy Publ.*, 412 p. (In Russ.)
6. Savenkov, I. A., 2003. Teach children to put forward hypotheses and ask questions. *Gifted child*, 2, pp. 76–86. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Skripkina, Yu. V., 2011. Interdisciplinary approach to new educational standards: implementation issues. Internet magazine “Eidos”, 25 APR. Available at: <http://www.eidos.ru/journal/2011/0425-10.htm> (accessed: 10.08.2018).
8. Khutorskoy, A. V., 2012. Metasubject content of education from the standpoint of humanism. *Bulletin of the Institute of human education*. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25333914> (accessed: 20.08.2018).
9. Khutorskoy, A. V., 2012. The system and activity approach in education: Scientific and methodological manual. Moscow: Eidos Publ.: Institute of human education Publ., 63 p. (In Russ.)
10. The Federal state educational standard of primary General education, 2010. Moscow: Education Publ., 31 p. (In Russ.)

*Submitted 15.10.2018*

DOI: 10.15293/1813-4718.1806.03

УДК 371+37.0

***Дулатова Зайнеп Асаналиевна***

*Кандидат физико-математических наук, заведующий 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*

***Лапина 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, tikubik8@gmail.com, ORCID 0000-0003-3298-078X, Иркутск*

**ФОРМИРОВАНИЕ, РАЗВИТИЕ И ОЦЕНКА ЛОГИЧЕСКИХ  
УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ. ЧАСТЬ 1**

*Аннотация.* Статья посвящена поиску общего подхода к формированию, развитию и оценке сформированности логических универсальных учебных действий (УУД) в процессе предметного обучения в школе. Приведен обзор существующих методологических и методических подходов и дидактических средств к формированию логических УУД. Предложен формально-логический подход, основанный на анализе логических структур и конструкций в теоретическом и практическом содержании дисциплины. Формально-логический подход предоставляет возможность его применения в процессе обучения дисциплинам, представляющим различные научные направления, что соответствует надпредметному характеру универсальных учебных действий. В статье выделены типичные логические ошибки обучающихся, совершаемые при выполнении заданий с развернутым ответом в рамках государственной итоговой аттестации по предметам «Математика» и «Обществознание». Для выявления причин несоответствия требований к уровню сформированности логических УУД выпускников требованиям, которые предъявляются федеральным государственным стандартом, проводится анализ содержания учебных пособий по математике и обществознанию.

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

**Научная экспозиция.** ФГОС общего образования определяет требования к результатам обучения в терминах универсальных учебных действий (УУД), где логические УУД выделяются в отдельную группу среди познавательных УУД. К логическим УУД традиционно относят следующие мыслительные операции и ло-

гические действия: анализ и синтез, сравнение, сериацию, классификацию, подведение под понятие, вывод следствий, построение логической цепи рассуждений, доказательство, выдвижение гипотез и их обоснование [2]. В педагогических исследованиях, посвященных формированию и оценке познавательных УУД, рассматри-



ваются задачи определения содержания УУД с учетом специфики предмета и возраста обучающихся, выделения показателей сформированности УУД, разработки системы заданий для формирования и диагностики сформированности УУД [1–4; 6; 9]. В ряде работ предлагается проводить развитие логических УУД обучающихся посредством расширения и углубления содержания дисциплины или изменения формата учебных занятий. К примеру, в своей работе Н. Л. Будахина описывает, как применение графического калькулятора при изучении экономики в рамках курса обществознания способствует развитию УУД [4]. При этом содержание курса обществознания расширяется посредством добавления межпредметных задач прикладного характера, а также добавления нового инструмента исследования, овладение которым требует навыков простейшего программирования. Использование различных режимов графического калькулятора позволяет также разнообразить формы учебного занятия. Г. А. Аджемян рассматривает математические задачи физического содержания как средство формирования логических УУД у младших подростков [1], учебная деятельность на уроках предполагает выполнение заданий с помощью специальных программных средств. Действительно, грамотно организованное освоение обучающимися новой теории естественным образом активизирует их мыслительную деятельность и влечет за собой развитие логических УУД. Однако неосознанное использование логических действий в процессе учебной деятельности, для которой логические УУД являются лишь средством, а не целью, не обеспечивает должного уровня их развития. То же самое можно заметить и об уместном использовании интерактивных форм обучения, когда психологическими и методическими средствами достигается более глубокое включение обучающихся в учебный процесс.

В цикле наших статей рассматривается

процесс формирования логических УУД средствами заданного содержания учебной дисциплины. Опыт работы в вузе и школе показывает, что существенное значение на начальном этапе формирования логических учебных действий имеет логическая точность изложения теоретического и практического материала – подчеркивание логической структуры понятий, суждений, доказательств, теорий. Вопрос о роли анализа логических конструкций в теоретическом и практическом учебном материале в обучении математике уже поднимался З. А. Дулатовой, Е.С. Лапшиной в [9; 10]. Продолжая следовать этой концепции, мы сосредотачиваем внимание на формально-логической составляющей в представлении содержания дисциплины. Перспективность исследований, касающихся роли логической структуры учебных заданий в формировании логических УУД, отмечалась В. А. Далингером (вопросно-ответные процедуры) [6]. Предлагаемый формально-логический подход соответствует содержанию логических УУД и предоставляет возможность для исследования теоретических положений различного предметного характера. В силу специализации авторов (преподающих математические дисциплины, логику, курсы философского и социально-экономического блока) особое внимание мы будем уделять вопросам формирования логических УУД в рамках дисциплин «Математика» и «Обществознание». Эти учебные предметы, с одной стороны, обладают, несомненным большим потенциалом для формирования логических УУД, с другой стороны, представляя различные области научного знания (логику-математические науки, социально-гуманитарные науки), эти предметы показательны для сопоставления в исследуемом аспекте. *Надпредметный характер* УУД объясняет особый интерес к анализу возможностей формирования УУД при изучении двух столь различных дисциплин [2].

**Постановка задачи.** Первая статья нашего цикла посвящена описанию и характеристике проблем сформированности логического мышления выпускников основной и средней школы. Анализируются школьные учебники по математике и обществознанию с целью выявления причин несоответствия уровня сформированности логических УУД выпускников требованиям ФГОС. Во второй статье конструируются типовые задания, направленные на формирование логических УУД обучающихся, проводится обоснование их функций в формировании логических действий. Далее мы обратимся к вопросу диагностики сформированности логических УУД, для решения которого необходимо определить показатели, критерии и шкалы оценки сформированности.

**Исследование и его результаты.** Исследование актуального состояния уровня сформированности логических УУД проводилось нами в процессе анализа работ государственной итоговой аттестации школьников. Оценка наличия средств для организации обучения, направленного на содействие осознанному усвоению обучающимися логических УУД, выполнялась посредством анализа учебных пособий по математике и обществознанию.

Рассмотрим ошибки логического характера, выявленные в процессе анализа выполнения заданий основного и единого государственного экзамена (ОГЭ и ЕГЭ) по математике и обществознанию. Большая часть ошибок основана на неправильном преобразовании истинных суждений и правильных умозаключений. Наиболее часто встречаются неправильные обращения, превращение, противопоставление субъекту и предикату для простых категорических суждений и соответствующих им непосредственных умозаключений. Также часто совершаются ошибки при построении суждений обратных, противоположных и обратно-противоположных для сложных импликативных суждений

и соответствующих им умозаключений. Распространено также неправомерное обобщение суждений и неправильное построение отрицаний для простых и сложных суждений.

В решениях экзаменационных заданий с развернутым ответом по математике часто встречаем ошибки следующих видов [17].

1. Непонимание логической основы метода эквивалентных преобразований уравнений и неравенств: замена эквивалентности «А тогда и только тогда, когда В» на импликацию «Если А, то В» и использование не всегда истинного ее обращения «Если В, то А». Эквивалентное преобразование должно приводить уравнение к уравнению с тем же множеством решений. Проводя неэквивалентные преобразования, школьники чаще всего получают лишние решения уравнений. Например, обучающиеся возводят обе части уравнения в квадрат и принимают решения нового уравнения за решения исходного. Здесь используется ложное обращение истинного утверждения: «Если два выражения равны, то равны и квадраты этих выражений». Эта ошибка может рассматриваться и как неправильное обобщение истинного суждения: «Если квадраты двух положительных чисел равны, то равны и сами эти числа». Ошибки такого типа в основном встречаются в решениях заданий № 21 ОГЭ, № 13 и № 15 ЕГЭ.

2. Доказательство общеутвердительных суждений частными примерами является также результатом неправильного обращения сложного импликативного суждения. Такое суждение, выражающее одно из правил логики предикатов «Из того, что все объекты данной предметной области обладают свойством Р, следует, что некоторые объекты этой предметной области обладают свойством Р», применяется многими в виде ложного обращения «Из того, что некоторые объекты данной предметной области обладают свойством Р, следует, что все объекты этой предметной области об-

ладают свойством Р». Ошибки такого рода чаще всего встречаются в решениях задания № 22 ОГЭ (текстовая задача на движение, работу). Обучающиеся в качестве решения задачи проводят проверку того, что некое число удовлетворяет условию. Такие же ошибки встречаются в решениях заданий № 25 ОГЭ, № 16 ЕГЭ (задачи на доказательство геометрического факта). К примеру, при доказательстве свойства равнобедренной трапеции длины ее боковых сторон принимаются за определенную числовую величину.

3. Ошибка, определяемая в логике как «логический круг в доказательстве», – использование в процессе рассуждений либо самого доказываемого утверждения, либо его следствий – часто совершается учащимися в процессе доказательства геометрических утверждений (задание № 25 ОГЭ, задания № 14, № 16 ЕГЭ). Примером непонимания метода доказательства приведением к противоречию (для доказательства утверждения А достаточно в предположении истинности неА доказать истинность некоторого утверждения В и его отрицания – неВ) и его наиболее распространенного частного случая – метода доказательства от противного (для доказательства имплицитивного утверждения «Если А, то В» достаточно доказать противоположное к обратному суждение – «Если неВ, то неА») могут служить следующие ошибки обучающихся. В решении задания № 25 ОГЭ, заданий № 14, № 16 ЕГЭ встречаем такую схему рассуждений: «Пусть надо доказать утверждение Х. Предположим, что Х верно. Строим, исходя из этого предположения, некоторые следствия, и не найдя противоречия, приходим к выводу, что Х верно». Эту схему можно рассматривать также как иллюстрацию подмены доказательства утверждения «из А следует В» доказательством обратного утверждения «из В следует А», при этом доказательство того, что «из В следует А», так же отсутствует.

4. Хаотичность и фрагментарность в понимании определений понятий и формулировок теорем проявляется также в неправомерном обобщении истинных утверждений. Например, в геометрическом задании № 24 ОГЭ нередко фигурирует произвольный треугольник с двумя заданными углами. Обучающиеся верно определяют третий угол равный 30°. Далее некоторые из них делают вывод, что катет, лежащий против этого угла, равен половине гипотенузы. В то время как из условия ясно, что треугольник не является прямоугольным, и используемая теорема к нему не применима. Таким образом, теорема «из А (треугольник прямоугольный) и В (в этом треугольнике один из углов равен 30°) следует С (сторона, лежащая против угла в 30° равна половине стороны, лежащей против прямого угла)» заменяется утверждением «из В следует С». Здесь происходит неправомерное обобщение теоремы – понятие «прямоугольный треугольник» заменяется на более общее понятие «треугольник».

Подобные логические ошибки встречаются не только при решении математических заданий. Рассмотрим выдержки из работ школьников на ЕГЭ по обществознанию: «Пример массовой культуры – это Конституция России, потому что ее принимали всем народом на референдуме», «Истина может быть ложной и заведомо ложной», «Критерием истины является чистая правда» [17]. И если первый пример можно еще как-то принять как сокращенную форму силлогизма, связывающего смутное понимание автором понятий «массовая культура», «то, что принимается всем народом» и «Конституция России», то второй и третий пример демонстрируют полное отсутствие логики у их авторов. Во втором суждении автор в некотором смысле устанавливает эквивалентность противоречивых понятий «истина» и «ложь». Так же в третьем суждении фактически утверждает эквивалентность понятий «критерий

истины» и «чистая правда», под которой понимается, скорее всего, тоже «истина». Это суждение может быть сформулировано автором по аналогии с известным утверждением «Практика – критерий истины» с неправомерной заменой понятия «практика» на понятие «чистая правда».

Приведенный краткий анализ результатов оценки знаний школьников по математике и обществознанию, являющихся, в некотором смысле, ключевыми дисциплинами, направленными на развитие логического мышления, показывает, что существующий подход к организации обучения этим и другим дисциплинам в школе не обеспечивает в должной мере достижения одной из основных целей обучения – *развития логического и критического мышления обучающихся*. Эта цель напрямую продекларирована в Федеральном государственном образовательном стандарте среднего (полного) общего образования [16]. Изучение общественных наук должно обеспечить обучающимся «сформированность навыков критического мышления, анализа и синтеза, умений оценивать и сопоставлять методы исследования, характерные для общественных наук; сформированность умений обобщать, анализировать и оценивать информацию: теории, концепции, факты, имеющие отношение к общественному развитию и роли личности в нем, с целью проверки гипотез и интерпретации данных различных источников» [16, с. 18]. В процессе изучения предметной области «Математика и информатика» обучающиеся «развивают логическое и математическое мышление, получают представление о математических моделях; овладевают математическими рассуждениями» [16, с. 29].

Для выявления причин несоответствия требуемых и получаемых результатов обучения обратимся к рассмотрению учебных пособий, являющихся важным компонентом образовательного процесса. Особый интерес представляют учебники для

5 классов. Ребенок этого возраста (11–12 лет – стадия формальных операций [18]) уже готов к овладению формально-логическими действиями, и это должно найти свое отражение в учебном материале [19].

Нами были рассмотрены учебные пособия по математике и обществознанию для обучающихся 5 классов. Анализ учебников по математике показал, что средства для целенаправленного обучения основам формальной логики (анализ отношений между понятиями, определение истинности суждений, правильности умозаключений, построение и преобразование суждений и умозаключений и т. д.) в них практически отсутствуют. Учебные задания носят в основном вычислительный характер. При этом формулировки большинства из очень редких заданий логического характера нуждаются в уточнении. К примеру, в требовании задачи читаем: «Согласны ли вы с утверждением...» [5]. Термин «согласен» в задании на определение истинности математического высказывания не совсем уместен. Согласие или несогласие с тем или иным утверждением определяется, кроме оценки истинности или ложности утверждения, еще и верой или не верой в его истинность на основе индивидуального опыта обучающихся. В другом подобном варианте «Дополните предложение» [11] не уточняется, что должно получиться истинное высказывание. Математическое содержание заданий довольно однообразно. В некоторых учебниках встречаются задания на доказательство утверждений, но в теоретическом и задачном материале мы не видим задач, которые направлены на обучение школьников выполнению таких заданий [12]. Еще один распространенный оборот из учебных пособий: «Проверим этот закон (выраженный общеутвердительным суждением – *прим. авт.*) на следующем примере...» Далее приводится частный пример, иллюстрирующий действие закона. Исключение составляет учебник Г. В. Дорофеева, Л. Г. Петерсон [7; 8].

В нем систематично представлены задания логического характера, разнообразного логического и математического содержания. Знакомству с основными логическими понятиями в учебнике Г. В. Дорофеева, Л. Г. Петерсона посвящен параграф «Язык и логика» первой главы, но задания, направленные на освоение логических конструкций и методов, пронизывают все содержание учебника. Например, в следующем задании из раздела «Дроби» требуется доказать или опровергнуть утверждения [8, с. 21]:

- дробь, числитель и знаменатель которой кратны 3, сократима;
- все дроби, больше  $\frac{2}{3}$ , сократимы;
- существует сократимая дробь, числитель и знаменатель которой простые числа;
- дробь несократима тогда и только тогда, когда разность между ее числителем и знаменателем равна 1.

При выполнении этого задания обучающиеся учатся доказывать и опровергать общие и частные суждения. В последнем из указанных пунктов нужно опровергнуть сложное суждение, имеющее вид эквивалентности (следствие верно только в одну сторону). Суждения эквивалентности практически не встречаются в учебниках математики 5–6 классов. Этим объясняются традиционные трудности не только геометрического, но и логического плана, которые возникают у обучающихся при доказательстве таких суждений в курсе геометрии в 7 классе. Подчеркнем, что в предшествующих разделах учебника школьники учатся опровергать общие утверждения посредством построения контрпримеров, строить примеры, доказывающие истинность экзистенциальных суждений, проводить доказательство общеутвердительных суждений. Таким образом, формирование логических знаний, умений и навыков происходит планомерно в течение всего курса математики 5 класса.

Приведем результат анализа некоторых учебников по обществознанию с позиций

развития логики мышления школьников. Первое, что бросается в глаза при чтении учебников по обществознанию, – изложение материала в них имеет упрощенно назидательный характер, многие утверждения приводятся без всякого обоснования. При наличии различных философских, антропологических и социологических концепций формирования и развития человека и общества утверждения, сформулированные в рамках той или иной концепции, почему-то считаются однозначными и очевидно истинными. Например, в учебнике под редакцией Л. Н. Боголюбова, Л. Ф. Ивановой в первой главе читаем, что «великие люди разных стран и народов» полагали, «что “должность” человек – самая прекрасная на Земле» [14]. Мало того, что сама формулировка неудачна (некорректный термин «должность»), также легко привести множество высказываний некоторых «великих людей» от легистов и Гераклита до Ницше, которые так совсем не считали. Или в той же главе встречаем такое предложение: «Человек, как самое разумное существо на свете, должен заботиться о благе других, делать все, чтобы на планете Земля все жили счастливо и дружно». По форме такое предложение больше похоже на предложение, взятое из какой-нибудь доброй сказки, а не из учебного издания. Что значит «самое разумное существо на свете»? Согласно какой-либо научной теории есть еще разумные существа? И если есть (например, представители других планет), то может быть они окажутся более разумными. С тем, что человек должен заботиться о благе других, согласятся, в частности, последователи П. Кропоткина, но поставят под сомнение это утверждение сторонники Гоббса. Предлагая опровергнуть (или поддержать) известное положение Дж. Локка: «Человек рождается как “чистый лист”», которое отражает базовый принцип философии эмпиризма, авторы учебника приводят текст, который к идее Локка не имеет прямого от-

ношения. Большое количество терминов, относящихся к различным разделам обществознания, дано без четкого определения. Возникает значительный произвол в определении смысла предложений с использованием разных значений этих терминов.

В другом учебнике по обществознанию (А. Ф. Никитин, Т. И. Никитина) также часто допускаются утверждения, которые по неясным причинам рассматриваются как общепринятые, а также даются неверные трактовки концептуальных положений [13]. «Человек живет в обществе. Дел у него много. Главное его занятие – труд. Самый интересный труд – творческий труд». Первое предложение банальное, второе – туманное, третье и четвертое – оценочные и спорные. Что касается учебника обществознания для 5 класса, авторами которого являются О. Б. Соболева и О. В. Иванов, то трудно содержательно обсуждать учебник, первая глава которого называется «Утро пятиклассника», и в ней описывается, как надо правильно спать, пробуждаться, делать зарядку и завтракать [15].

Таким образом, подавляющее большинство учебников 5 класса по математике и обществознанию характеризуется недостаточно строгим логическим изложением теоретического материала. Упрощенность, размытость формулировок определений,

утверждений, доказательств нередко не обуславливается возрастными психолого-педагогическими особенностями обучающихся. Логические конструкции в практических заданиях однообразны. Тем самым, учебные пособия по важнейшим школьным дисциплинам не предполагают целенаправленного формирования логических УУД обучающихся в 5 классе. Это приводит к тому, что в старших классах школьники оказываются не готовы к изучению теорий более высокого уровня абстракции и логической сложности.

Вторая часть нашей работы будет посвящена возможностям формирования осознанного освоения обучающимися логических УУД путем преобразования логической структуры теоретического и практического содержания школьных дисциплин. Будут рассматриваться задания, которые содержательно не выходят за установленные рамки этих дисциплин, но при этом логическая формулировка условия заданий и предъявляемые требования к их решению, будут делать их использование более эффективным в развитии логических УУД обучающихся. Уровневая дифференциация средств формирования и оценки сформированности логических УУД будет основываться на разработанных показателях, критериях и шкалах их оценки.

### Библиографический список

1. *Аджемьян Г. А.* Формирование универсальных учебных действий у младших подростков при выполнении математических заданий физического содержания: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2016. – 277 с.
2. *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.
3. *Боженкова Л. И.* Познавательные универсальные учебные действия в обучении математике // Наука и школа. – 2016. – № 1. – С. 54–60.
4. *Будахина Н. Л.* Совершенствование обще-

учебных умений и навыков школьников на уроках экономики посредством применения графического калькулятора [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 2. – URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=5665> (дата обращения: 30.10.2018).

5. *Виленкин Н. Я., Жохов В. И., Чесноков А. С., Шварцбург С. И.* Математика. 5 класс: учеб. для учащихся общеобразоват. организаций. – 31-е изд. – М.: Мнемозина, 2013. – 280 с.

6. *Далингер В. А.* Вопросно-ответные процедуры как средство формирования универсальных учебных действий учащихся при обучении

- математике // *Фундаментальные исследования*. – 2013. – № 6. – С. 1238 – 1242.
7. *Дорофеев Г. В., Петерсон Л. Г.* Математика. 5 класс. Часть 1. – Изд. 2-е, перераб. – М.: Ювента, 2011. – 176 с.
8. *Дорофеев Г. В., Петерсон Л. Г.* Математика. 5 класс. Часть 2. – Изд. 2-е, перераб. – М.: Ювента, 2011. – 240 с.
9. *Дулатова З. А., Лапишина Е. С.* Логические задачи как средство развития познавательных универсальных учебных действий // *Сибирский педагогический журнал*. – 2017. – № 3. – С. 41–48.
10. *Дулатова З. А., Лапишина Е. С.* О развитии логического мышления учащихся средствами математики // *Сибирский педагогический журнал*. – 2016. – № 3. – С. 7–12.
11. *Козлова С. А., Рубин А. Г.* Математика. 5 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений: в 2 ч. – Ч. 1. – 2-е изд. – М.: Баласс, 2013. – 208 с.
12. *Никольский С. М., Потанов М. К., Решетников Н. Н., Шевкин А. В.* Математика. 5 класс: учеб. для общеобразоват. организаций. – 14-е изд. – М.: Просвещение, 2015. – 272 с.
13. *Никитин А. Ф.* Обществознание. 5 кл.: учебник. – М.: Дрофа, 2014. – 208 с.
14. *Боголюбов Л. Н., Виноградов Н. Ф., Городецкая Н. И.* и др. Обществознание. 5 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений с прил. на электрон. носителе / под ред. Л. Н. Боголюбов, Л. Ф. Ивановой. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2013. – 127 с. – (Академический школьный учебник).
15. *Соболева О. Б., Иванов О. В.* Обществознание. 5 кл.: учебник. – М.: Вентана-Граф, 2015. – 144 с.
16. *Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования [Электронный ресурс]*. – URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 30.10.2018).
17. *Федеральный институт педагогических измерений [Электронный ресурс]*. – URL: <http://www.fipi.ru/> (дата обращения: 30.10.2018).
18. *Piaget and his School / eds. B. Inhelder, H. N. Chipman, C. Zwingmann.* – N. Y., 1976. – 302 с.
19. *Nunes T., Bryant P., Evans D., Bell D., Gardner S., Gardner A., Carraher J.* The contribution of logical reasoning to the learning of mathematics in primary school // *British Journal of Developmental Psychology*. – 2007. – Vol. 25, Iss. 1. – pp. 147–166.

*Поступила в редакцию 01.11.2018*

### ***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](mailto: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](mailto: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](mailto: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](mailto:tukubik8@gmail.com), ORCID 0000-0003-3298-078X, Irkutsk*

**FORMATION, DEVELOPMENT AND EVALUATION OF LOGICAL  
UNIVERSAL LEARNING ACTIVITIES. PART 1**

*Abstract.* The article is devoted to the search for a common approach to the formation, development and evaluation of the formation of logical universal learning activities (ULA) in the process of subject teaching in school. A review of the existing methodological and methodological approaches and didactic tools for the formation of logical ULA is given. A formal logical approach based on the analysis of logical structures and structures in the theoretical and practical content of the discipline is proposed. The formal-logical approach provides the possibility of its application in the process of teaching disciplines representing various scientific fields, which corresponds to the above-subject nature of universal learning activities. The article highlights the typical logical errors of students made when performing tasks with a detailed answer in the framework of the state final certification in the subjects of “Mathematics” and “Social Studies”. To identify the causes of non-compliance of the requirements for the level of formation of logical ULA graduates with the requirements of the federal state standard, the content of textbooks in mathematics and social studies is analyzed.

*Key words:* logical universal learning actions, logical thinking, school education.

**References**

1. Adzhemyan, G. A., 2016. Formation of universal educational actions for younger adolescents when performing mathematical tasks of physical content.  *cand. sci. (pedagogy). Moscow, 277 p. (In Russ.)*
2. 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: Prosveshchenie Publ., 151 p. (In Russ.)
3. Bozhenkova, L. I., 2016. Cognitive universal educational actions in teaching mathematics.  *Scienceand School, № 1, pp. 54–60. (In Russ., abstract in Eng.)*
4. Budakhina, N. L., 2012. Improving study skills with use of the graphic calculator at economy lessons in high school.  *Modern problems of science and education, № 2. Available at: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=5665> (accessed: 30.10.2018). (In Russ.)*
5. Vilenkin, N. Y., 2013. Mathematics. Grade 5: a textbook for general education organizations. Moscow: Mnemozina Publ., 280 p. (In Russ.)
6. Dalinger, V. A., 2013. Question-answering technique as a means of students general educational activities development in mathematics teaching.  *Fundamental research, № 6, pp. 1238–1242. (In Russ., abstract in Eng.)*
7. Dorofeev, G. V., Peterson, L. G., 2011. Mathematics. Grade 5. Part 1. Moscow: Juventa Publ., 176 p. (In Russ.)
8. Dorofeev, G. V., Peterson, L. G., 2011. Mathematics. Grade 5. Part 2. Moscow: Juventa Publ., 240 p. (In Russ.)
9. Dulatova, Z. A., Lapshina, E. S., 2017. Logical problems as means of development of cognitive universal learning activities.  *Siberian Pedagogical Journal, № 3, pp. 41–48. (In Russ., abstract in Eng.)*
10. Dulatova, Z. A., Lapshina, E. S., 2016. About the development of logical thinking of students means of mathematics.  *Siberian Pedagogical Journal, № 3, pp. 7–12. (In Russ., abstract in Eng.)*
11. Kozlova, S. A., 2013. Mathematics. Grade 5: a textbook for general education organizations. Part 1. Moscow: Balass Publ., 208 p. (In Russ.)
12. Nikolsky, S. M., 2015. Mathematics. Grade 5: a textbook for general education organizations. Moscow: Prosveshcheniye Publ., 272 p. (In Russ.)
13. Nikitin, A. F., 2014. Social Studies. Grade 5: a textbook. Moscow: Drofa Publ., 208 p. (In Russ.)
14. Bogolyubov, L. N., Vinogradov, N. F., Gorodetskaya, N. I. and others, 2013. Social Studies. Grade 5: a textbook for general education organizations. Moscow: Prosveshcheniye Publ., 127 p. (Academic school textbook). (In Russ.)



15. Soboleva, O. B., Ivanov, O. V., 2015. Social Studies. Grade 5: a textbook. Moscow: Ventana-Graf Publ., 144 p. (In Russ.)
16. Federal state educational standard of secondary (complete) general education. Available at: <https://fgos.ru/> (accessed: 30.10.2018). (In Russ.)
17. Federal Institute of Pedagogical Measurements. Available at: <https://fgos.ru/> (accessed: 30.10.2018). (In Russ.)
18. Inhelder, B., Chipman, H. H., Zwingmann, C., 1976, eds. Piaget and his School. N.Y., 302 p. (In Eng.)
19. Nunes, T., Bryant, P., Evans, D., Bell, D., Gardner, S., Gardner, A., Carraher, J., 2007. The contribution of logical reasoning to the learning of mathematics in primary school. *British Journal of Developmental Psychology*, Vol. 25, Iss. 1, pp. 147–166. (In Eng.)

*Submitted 01.11.2018*

DOI: 10.15293/1813-4718.1806.04

УДК 372.016:811.161.1+37.0

**Барышникова Наталья Геннадьевна**

*Кандидат педагогических наук, зав. кафедрой РКИ, Алтайский государственный технический университет им. И. И. Ползунова, nat-bar@yandex.ru, ORCID 0000-0001-9107-5929, Барнаул*

**Головина Татьяна Анатольевна**

*Кандидат филологических наук, доцент кафедры РКИ, Алтайский государственный технический университет им. И. И. Ползунова, gol-an-ta@mail.ru, ORCID 0000-0002-5623-0636, Барнаул*

**Стенина Виктория Федоровна**

*Кандидат филологических наук, доцент кафедры РКИ, Алтайский государственный технический университет им. И. И. Ползунова, steninavf@rambler.ru, ORCID 0000-0002-7533-7930, Барнаул*

**МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ С УЧЕТОМ ОСОБЕННОСТЕЙ КОНЦЕПТОСФЕРЫ УЧАЩИХСЯ\***

*Аннотация.* Статья посвящена описанию модели обучения русскому языку как иностранному на основе поэтапного знакомства с номинативным полем концепта, представленного в учебных текстах, а также выявлению основных характеристик концепта, которые должны учитываться при определении содержания лингвокультурологического комментария. Цель статьи: описание поэтапного знакомства с концептами в учебных текстах по РКИ. Содержание каждого этапа работы с концептами анализируется в зависимости от уровня владения инофоном русским языком, коммуникативной ценности концепта, соотношения «нового» и «известного» в его структуре. В заключении представлены отличия работы преподавателя РКИ с новой лексикой и с концептами. Предложенный в статье подход основан на результатах проведенных коллективом кафедры РКИ АлтГТУ исследований особенностей концептосферы народов приграничных территорий Большого Алтая (казахи, русские, китайцы, уйгуры) и научных работ, посвященных изучению структуры концептов. По мнению автора, лингвокультурологический подход позволит выявлять смысловое наполнение информационного, образного и интерпретационного компонентов представленного инофону концепта и определять его парадигматические, синтагматические, ассоциативные связи в родной и чужой языковой картинах мира. Предложенная модель позволит вовлечь учащихся в диалог разных культур и языков и тем самым обеспечит осознанное и более быстрое «вхождение» в культуру изучаемого языка.

*Ключевые слова:* концепт, лингвокультурный концепт, диалог культур, методика преподавания русского языка как иностранного, уровни владения РКИ, учебный текст.

**Введение в проблему.** Во многих современных исследованиях убедительно показано, что взаимопонимание народов достигается в диалоге национальных культур. В методике преподавания русского языка как иностранного речь идет о модели обучения, «которая требует способности человека рассматривать себя не только как представителя своего этноса, но и как гражданина мира, являющегося субъектом

диалога культур» [7, с. 205]. В своей статье «Новые методические приемы в преподавании русского языка» А. Мустайоки пишет: «Глобализация культуры и мышления не означает, что национальным культурам уже не стоит уделять должного внимания; вывод как раз обратный: при натиске унификационных процессов люди осознают уникальность разных культурных явлений и хотят узнавать именно о них» [6, с. 135].

\* Статья подготовлена при поддержке гранта РГНФ «Лингвокультурологические подходы в контексте развития трансграничного сотрудничества Большого Алтая» № 17-14-22001

Опираясь на выводы ученых и результаты собственных исследований [1], направленных на изучение особенностей концептосферы народов приграничных районов Большого Алтая (русские, китайцы, уйгуры, казахи), в настоящей статье мы предпримем попытку найти механизм бесконфликтного взаимодействия культур разных народов в процессе знакомства с иноязычной культурой, а именно обоснуем модель представления учебных текстов по русскому языку как иностранному с учетом особенностей концептосферы учащихся.

**Методологическая основа.** В качестве механизмов взаимодействия языка и культуры ученые рассматривают лакуны, фоновые знания, концепты и др. Научные труды, в которых изучаются сложные культурномаркированные единицы (концепт понимается нами как культурномаркированная единица), многочисленны и разнообразны (И. Е. Аверьянова, Е. М. Верещагин, Е. И. Зиновьева, В. И. Карасик, В. Г. Костомаров, В. В. Красных, Н. И. Курганова, Ю. С. Степанов, И. А. Стернин и др.). Так, например, Н. И. Курганова отмечает, что межкультурное общение обуславливает расширение концептуальной системы личности за счет постижения смыслов другой культуры [3]. В рамках лингвокультурологического подхода концепт понимается учеными как «сгусток культуры в сознании человека» [8, с. 42], а номинативное поле концепта выступает в качестве его основной единицы.

Результаты анализа учебных текстов по РКИ позволяют полагать, что концепт имеет обучающий потенциал, его включение в учебные тексты помогает сформировать у учащихся концепты, которые отсутствуют в их родной языковой картине мира или не имеют всего объема смысловых и ассоциативных связей. В условиях, когда обучение иностранным языкам осуществляется не в стране изучаемого языка, важная роль отводится работе с концептами другой культуры, что предполагает изучение

общего и особенного в структуре ментального знания у представителей двух культур [3, с. 117–119].

Лингвокультурологическое комментирование расширяет знания значений слов и влияет на понимание образов, а это, в свою очередь, определяет успешность коммуникации между разными народами.

Лингвистическая интерпретация концептов должна опираться на принцип концентризма как в подаче культурологически значимой информации, так и языковых средств, предлагаемых к усвоению в системе заданий по развитию умений и навыков говорения, письма, аудирования, чтения. Соблюдение принципа концентризма предусматривает учет сложного многоуровневого содержания концепта, наличие в его структуре информационного, образного, интерпретационного компонентов и оценочной, энциклопедической, утилитарной, регулятивной и социально-культурной зон. Ценностно-смысловое наполнение основных зон концепта происходит в результате постепенного увеличения количественных и содержательных параметров, предлагаемых к изучению учебных текстов в рамках структуры и зон изучаемого концепта. «Полноценное усвоение иностранной лингвокультуры учащимися возможно только через проникновение в ключевые компоненты и зоны базовых концептов, понимание связей между ними» [2].

Коллективом ФГБОУ ВО «Алтайский государственный технический университет имени И. И. Ползунова» в рамках гранта РГНФ «Лингвокультурологические подходы в контексте развития трансграничного сотрудничества Большого Алтая» было проведено исследование по выявлению содержания базовых концептов, характерных для народов Большого Алтая, и на основе сравнительного анализа определены их национально-культурные особенности. Результатом работы стал вывод о том, что концепты, имеющие этнокультурную специфику, обязательно заключают

в себе сложное многоуровневое содержание, а полноценное усвоение иностранной лингвокультуры учащимися возможно только через проникновение в ключевые компоненты и зоны базовых концептов, понимание связей между ними [1].

**Исследовательская часть.** Поскольку в процессе обучения языку концепт проявляет себя в учебном тексте, то моделирование его смысловой структуры предполагает «представление ядерной части выделенных когнитивных слоев (сегментов) рассматриваемого концепта» [12].

В рамках исследования базовых концептов народов Большого Алтая были обнаружены различия, которые не вызывали реакции отторжения транслируемых смыслов в процессе обучения русскому языку как иностранному. Однако эти различия способны были затруднить усвоение учебного материала.

Все это позволяет утверждать, что при реализации модели обучения русскому языку как иностранному с учетом особенностей концептосферы учащихся целесообразно учитывать уровень владения языком. Это облегчит усвоение лингвокультурного материала и предупредит речевые ошибки.

Таким образом, представление всех зон и структурных компонентов концепта в учебных текстах должно логично «вытекать» из уровневых характеристик владения русским языком (Элементарный, Базовый, Первый, Второй, Третий, Четвертый). Так, ключевая лексема, представляемая в учебном тексте, должна являться «своеобразным маркером соответствующего концепта в коммуникативно-когнитивной базе инофона» и являться «стимулом для порождения его собственного высказывания о данном концепте» [12]. Учебные тексты, предьявляющие тот или иной концепт, должны спроецировать усложнение семантической структуры концепта и включение в нее интерпретационной части. Различия объема и степени сложности лингвокультурного и языкового материала позволяют

варьировать этот материал в зависимости от уровня подготовки по русскому языку студентов-иностранцев.

В этом подходе важным является соответствие языкового оформления информационного содержания текста, его грамматической структуры уровню развития языковой личности обучаемых, этапу обучения РКИ. Предлагаемые учебные тексты должны моделировать постепенное знакомство с семантической структурой концепта подбирать лексико-грамматический материал в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта по РКИ.

Подготовительная работа по освоению концептов учащимися включает выполняемые отдельно, но в то же время взаимодополняющие процедуры.

Схематичное представление модели обучения русскому языку как иностранному с учетом особенностей концептосферы можно представить в виде следующих этапов:

1) выявление номинативного поля концепта (на базе словарных дефиниций), отнесение выявленных семантических признаков к образному, информационному компонентам и интерпретационному полю и установление их соотношения в структуре концепта;

2) определение ядра и периферии номинативного поля концепта, отраженных в различных коммуникативных ситуациях и влияющих на содержание концепта;

3) выявление структурных элементов номинативного поля концепта (в ядре и периферии), необходимых для овладения русским языком как иностранным в соответствии с требованиями к уровням владения РКИ;

4) исследование семантических связей слов, которые позволяют определить содержание концепта в тексте (учебном – на начальном этапе, художественном – на продвинутом этапе);

5) определение места изучаемого концепта в русской языковой картине мира и в картине мире инофона;

б) подготовка лингвокультурного комментария в случае выявления различий в понимании того или иного концепта.

Модель основана на результатах многих научных исследований, подтверждающих знание о том, что номинативное поле концепта характеризуется высоким лингвокультурологическим потенциалом и представляет собой комплекс культурно-маркированных лексических средств.

В предлагаемой нами модели представлены этапы работы с концептом, однако необходимо понимать, что концепты не «подаются» отдельно, а включены в учебные или художественные тексты. В связи с этим выявление механизмов предьявления и работы с инокультурными текстами целесообразно проводить в рамках теории лакун. В лингвистике под лексико-семантическими лакунами понимается отсутствие в языке лексемы в структуре лексической парадигмы. Этот термин был введен В. Г. Костомаровым для обозначения трудности в понимании каких-либо понятий или явлений иностранными учащимися. Понимание обучающимися лингвокультурологических единиц заключается в процедуре исключения (устранения) лакун, которая реализуется двумя способами: заполнением и компенсацией. Заполнение лакун происходит в результате раскрытия смысла понятия, принадлежащего незнакомой инофону культуре. Заполнение (как языковое, так и семантическое) различается глубиной (общее или детальное). В любом случае процесс компенсации лакун должен снимать национально-специфические трудности в понимании определенной единицы, обладающей лингвокультурологической коннотацией. Таким образом, в тексте некоторой культуры появляются элементы другой культуры, не совпадающие с элементами первой. При этом облегчается понимание текста инофоном, однако в определенной степени утрачивается национально-культурная специфика исходной культуры [5, с. 67].

Анализ учебных текстов по РКИ (Эле-

ментарный, Базовый, Первый уровень) показал, что компоненты и зоны базовых концептов народов Большого Алтая представлены неравномерно. Оценочная и энциклопедическая зоны проявлены в большей степени; регулятивная, утилитарная и социокультурная зоны реализованы частично. Конечно, это объясняется требованиями, предъявляемыми к тому или иному уровню владения РКИ. Однако именно это и определяет логику построения модели обучения русскому языку как иностранному с учетом особенностей концептосферы. Содержание обучения на каждом этапе обосновано не только постепенным предьявлением лингвокультурологической информации и обеспечением ее связей, но и спецификой работы с компонентами и зонами концептов.

Следует отметить, что рассматриваемая нами проблема очень тесно связана с другим очень важным вопросом – определением лексического минимума уровней владения РКИ. Дело в том, что до сих пор четко не определены принципы отнесения лексического материала к тому или иному уровню. В настоящее время в основе распределения слов по уровням лежит коммуникативная эффективность и ситуации общения. Бесспорно, это важные принципы. Однако если учитывать результаты исследований концептов, рассмотрения их структуры и правил предьявления в учебных текстах тех или иных зон концептов, то становится понятно, что ограничиться только названными принципами нельзя, особенно на продвинутых этапах. На наш взгляд, следование только перечисленным принципам нарушает эффективность межкультурной коммуникации представителей разных народов. Конечно, в какой-то степени отсутствие фиксированного минимума концептов компенсирует перечень фразеологизмов и устойчивых сочетаний, расположенный в лексических минимумах Второго, Третьего уровней. Благодаря этому разделу учащиеся могут получить представление о языковых единицах, отражаю-

щих русскую национальную картину мира. Безусловно, отражение в лексических минимумах лингвокультурной компетенции (знаний о заложенной в русском языке системе культурных ценностей и способности оперировать этими знаниями в практической деятельности) очень сложно. В настоящее время критерием отбора лингвокультурных единиц является частотность употребления и коммуникативная ценность, однако до сих пор эти критерии не разработаны и не исследованы.

Исследование коллектива АлтГТУ, проведенное в рамках гранта РФНФ, подтвердило, что наряду с огромной массой концептов, специфичных для той или иной культуры, существуют также некоторые базовые концепты, которые могут быть лексикализованы во многих языках. Следовательно, культурные различия между группами людей основываются на том, как эти концепты используются, а не на наличии некоторых базовых концептов у одной группы и их отсутствии у другой [4, с. 210].

Таким образом, основными отличительными чертами методики работы с концептами являются, во-первых, наличие этапа их «распознавания», а во-вторых, необходимость их семантизации. Поскольку некоторые зоны концепта не имеют точного эквивалента в родном языке учащихся, у преподавателя часто нет уверенности в абсолютно правильном понимании учащимися значения этих концептов. В связи с этим, в работе на Элементарном и Базовом уровнях существенную помощь преподавателю, на наш взгляд, может оказать реализация предложенной выше модели обучения русскому языку как иностранному с учетом особенностей концептосферы, поскольку работа над выявлением структуры концепта и поэтапное введение в тексты всех его структурных компонентов и зон позволяет не только прогнозировать затруднения и достигать доступности текста в понимании, но и помогает выбрать адекватные приемы семантизации лакун и содержание лингвокультурологического

комментария. Говоря о видах работы с концептами, следующих за специфическим этапом семантизации, следует отметить, что они во многом схожи с работой над другими лексическими и лексико-грамматическими единицами языкового уровня текста: формирование речевых навыков, их развитие и совершенствование. Однако и здесь имеются специфические черты. Первое отличие работы с концептами от работы с новой лексикой заключается в необходимости постоянной проверки правильности понимания значения концепта, «спиралеобразного» возвращения к его семантике с целью введения новых зон на каждом последующем этапе работы. Второе отличие работы с концептами состоит в большей сложности введения многих из них в активный словарь учащихся. Проблема объясняется, с одной стороны, отсутствием иноязычного эквивалента, а с другой стороны, их связью с особенностями ментальности и мировосприятия другого народа, что предполагает большее количество материала для наблюдения над этим языковым явлением и времени для формирования языковой интуиции учащихся. Это, безусловно, удлиняет процесс присвоения данных единиц, замедляет развитие навыков самостоятельного употребления их в речи.

В своем исследовании нами были учтены рекомендации ученых по обучению РКИ, которое должно содержать следующие составляющие: «комплекс учебных лингвокультурных текстов, вводящих темы, раскрывающие основные содержательные сферы концептуализированной области концептов; систему упражнений, направленных на формирование лингвокультурологической компетенции; материалы для учебного лингвокультурологического словаря, содержащего языковое воплощение концептуализированной области» [11].

**Результаты исследования.** В своей статье мы представили модель обучения русскому языку как иностранному на основе последовательного формирования лингво-

социокультурной компетенции учащихся. С практической точки зрения предлагаемая модель, основанная на анализе структуры концепта, способствует выявлению и усвоению лингвострановедческого материала, снимает трудности понимания и облегчает доступность иноязычного учебного текста.

Более того, обеспечение системности данной работы расширяет лингвокультурный кругозор учащихся, помогает им увидеть закономерность культурно-языковых явлений, дает возможность по-иному увидеть окружающий мир, «открывает окно» в другую культуру.

### Библиографический список

1. Барышникова Н. Г., Белокурова С. М., Двоежанова Н. Г., Карагодин А. А., Карагодина И. А., Киба О. А. Лингвокультурологическая реконструкция концептосферы народов Большого Алтая (на примере концепта «семья») // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 12–4(78). – С. 65–69.
2. Карагодин А. А., Карагодина И. А. Лингводидактическая модель концепта «семья» в учебных текстах по РКИ [Электронный ресурс] // Grand Altai Rearch & Education / Nauka i obrazovanie Bol'shogo Altaï: сетевое издание. – 2018. – Вып. 2 (9). – URL: [http://rectors.altstu.ru/ru/periodical/archiv/2018/2/articles/4\\_2.pdf](http://rectors.altstu.ru/ru/periodical/archiv/2018/2/articles/4_2.pdf) (дата обращения: 12.07.2018).
3. Курганова Н. И. Обучение иностранным языкам на основе лингвокультурных концептов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2007. – Вып. 28, Т. 7. – С. 117–122.
4. Мартиросян Н. В. Лингвокультурологический аспект преподавания РКИ // Материалы 77-й международной научно-практической конференции ААИ «Автомобиле- и тракторостроение в России: приоритеты развития и подготовка кадров». – М.: МГТУ «МАМИ», 2012. – С. 210–213.
5. Матвеев В. Э. Лингвокультурологическое комментирование текста русской народной сказки в иностранной аудитории студентов-филологов // Вестник РУДН. Сер. Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2011. – № 1. – С. 64–69.
6. Мустайоки А. Новые методические приёмы в преподавании русского языка // Русское слово в мировой культуре: в 4 т. – Т. 2. Образовательное пространство русского языка как иностранного. – СПб.: Политехника, 2003. – С. 130–166.
7. Пугачёв И. А. Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка как иностранного: монография. – М.: РУДН, 2011. – 284 с.
8. Степанов Ю. С. Константы. Словарь русской культуры. – М.: Академический Проект, 2004. – 991 с.
9. Тимошенко Г. Ю., Садовская Е. Ю. Формирование лингвокультурологической компетенции инофона на занятиях по РКИ // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2013. – № 11. – С. 45–49.
10. Шерстобитова И. А. Концепт в методике преподавания русского языка как иностранного // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 11. – С. 114–119.
11. Хачмафова З. Р. Формирование лингвокультурологической компетенции иностранных студентов при обучении русскому как иностранному на материале концепта «Женщина» // Вестник АГУ. Сер. Педагогика и психология. – 2012. – № 1. – С. 224–228.
12. Цветкова И. В. Концепт русская провинция в контексте обучения русскому языку как иностранному // Проблемы управления в социально-гуманитарных, экономических и технических системах: сборник научных трудов / под. ред. И. И. Павлова. – Тверь: Тверской государственный технический университет, 2015. – С. 350–357.

Поступила в редакцию 28.09.2018

**Baryshnikova Natalia Gennadievna**

*Cand. Sci. (Pedag.), Head of the Department of Russian as a foreign language, Polzunov Altai State Technical University, nat-bar@yandex.ru, ORCID 0000-0001-9107-5929, Barnaul*

**Golovina Tatiana Anatolievna**

*Cand. Sci. (Philol.), Assoc. Professor of the Department of Russian as a foreign language, Polzunov Altai State Technical University, gol-an-ta@mail.ru, ORCID 0000-0002-5623-0636, Barnaul*

**Stenina Victoria Fedorovna**

*Cand. Sci. (Philol.), Assoc. Professor of the Department of Russian as a foreign language Polzunov Altai State Technical University, steninavf@rambler.ru, ORCID 0000-0002-7533-7930, Barnaul*

## **RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE EDUCATION MODEL WITH ACCOUNT OF STUDENTS CONCEPT SPHERE PECULIARITIES\***

*Abstract.* The article is devoted to the description of the Russian as a foreign language teaching model on the basis of gradual acquaintance with the nominative field of the concept presented in the educational texts, as well as identifying concept main characteristics that should be taken into account when determining the content of Linguistic and Cultural commentary. The approach proposed in the article is based on the results of studies (conducted by ASTU Russian as a foreign language department staff) of the concept-sphere of the peoples of Greater Altai border territories (the Kazakhs, Russian, Chinese, Uigurs) and scientists works about concepts structure. According to the authors, the linguistic-culturological approach will allow to identify the semantic content of the informational, imaginative and interpretative components of the concept presented to the foreign speaker and determine its paradigmatic, syntagmatic, associative connections in the native and foreign language pictures of the world. The proposed model will allow students to be involved in the different cultures and languages dialogue and thus will provide a conscious and more rapid “entry” into the culture of the language being studied.

*Keywords:* concept, linguistic-culturological concept, dialogue of cultures, methods of teaching Russian as a foreign language, Russian as a foreign language proficiency levels, educational text.

### **References**

1. Baryshnikova, N. G., Belokurova, S. M., Dvoezhanova, N. G., Karagodin, A. A., Karagodina, I. A., Kiba, O. A., 2017. The linguistic-culturological reconstruction of concept-sphere of Greater Altai peoples (on the example of the concept of “family”). *Philological sciences. Theory and practice questions*, No. 12–4 (78), pp. 65–69. (In Russ.)
2. Karagodin, A. A., Karagodina I. A., 2018. Lingvodidactic model of the concept of “family” in the educational texts on Russian as a foreign language. *Grand Altai Research & Education. Nauka i obrazovanie Bol'shogo Altaï: network edition*, Issue 2 (9). Available at: [http://rectors.altstu.ru/ru/periodical/archiv/2018/2/articles/4\\_2.pdf](http://rectors.altstu.ru/ru/periodical/archiv/2018/2/articles/4_2.pdf) (accessed: 12.07.2018). (In Russ.)
3. Kurganova, N. I., 2007. Teaching of foreign languages on the basis of linguistic-culturological concepts. *News of the Russian State Pedagogical University. A.I. Herzen*, Vol. 28, Iss. 7, pp. 117–122. (In Russ.)
4. Martirosyan, N. V., 2012. Linguistic-culturological aspect of teaching Russian as a foreign language. *Proceedings of the 77th International Scientific and Practical Conference of the AAI “Automobile and tractor construction in Russia: development priorities and training”*. Moscow: MSTU “MAMI” Publ., pp. 210–213. (In Russ.)
5. Matveenko, V. E., 2011. Linguistic-cultur-

\* The article was prepared with the support of RSHF grant “Linguistic and Cultural Approaches in the Context of the Development of Greater Altai Cross-Border Cooperation” No. 17-14-22001



ological russian folk tale text commenting in the foreign audience of philology students. Bulletin of RUDN. Ser. Russian and foreign languages and their teaching methods, No. 1, pp. 64–69. (In Russ.)

6. Mustayoki, A., 2003. New methodical Techniques in Russian Language Teaching. Russian Word in World Culture: 4 vols., Vol. 2, Educational Space of the Russian Language as a Foreign Language. St. Petersburg: Polytechnic Publ., pp. 130–166. (In Russ.)

7. Pugachev, I. A., 2011. The ethno-oriented method in the multicultural teaching of Russian as a foreign language: a monography. Moscow: RUDN Publ., 284 p.

8. Stepanov, Yu. S., 2013. Constants. Dictionary of Russian culture. Moscow: Academic Project Publ., 991 p. (In Russ.)

9. Timoshenkova, G. Yu., Sadovskaya E. Yu., 2013. The formation of foreign students linguistic-culturological competence during the classes of

Russian as a foreign language. Scientific Bulletin of the Voronezh State University of Architecture and Civil Engineering. Linguistics and Intercultural Communication, No. 11, pp. 45–49. (In Russ.)

10. Sherstobitova, I. A., 2016. Concept in the methodology of teaching Russian as a foreign language. Pedagogical education in Russia, No. 11, pp. 114–119. (In Russ.)

11. Khachmafova, Z. R., 2012. Formation of linguistic-culturological competence of foreign students in teaching Russian as a foreign language on the basis of the concept of “Woman”. ASU Bulletin, Ser. Pedagogy and psychology, № 1, pp. 224–228. (In Russ.)

12. Tsvetkova, I. V., 2015. Concept of the Russian province in the context of teaching Russian as a foreign language. Problems of management in social and humanitarian, economic and technical systems: a collection of scientific papers. Tver: Tver State Technical University Publ., pp. 350–357. (In Russ.)

*Submitted 28.09.2018*

**Большунова Наталья Яковлевна**

*Доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии и истории психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, nat\_bolshunova@mail.ru, ORCID 0000-0001-8826-1499, Новосибирск*

**Устинова Ольга Анатольевна**

*Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и общей педагогики, Новокузнецкий институт (филиал) Кемеровского государственного университета, ustinova\_oly@mail.ru, Новокузнецк*

**ОСОБЕННОСТИ МЕДИАТИВНОГО ДИАЛОГА С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*Аннотация.* Проблема и задачи исследования. В статье формулируется проблема специфики медиативного диалога детей дошкольного и младшего школьного возраста как средства предупреждения и разрешения детских конфликтов в условиях их нарастания и обострения в современной школе, рассмотрены социальные и социокультурные причины детской конфликтности. Представлено состояние исследований по проблеме детского диалога и возможностей его актуализации у детей. Показана необходимость применения в современной социокультурной ситуации новых подходов при профилактике и разрешении детских конфликтов; обосновано, что одним из наиболее эффективных средств работы с детскими конфликтами является духовно-нравственный диалог, применяемый в его возрастной специфике. Рассмотрены основные требования к диалогу в контексте специфики детской субкультуры дошкольников и младших школьников. Показано, что важнейшим условием развития духовно-нравственного диалога и его эффективного использования в медиации является создание благоприятной социально-психологической и социокультурной ситуации, основанной на организации образования в формах детской субкультуры.

В эмпирической части описаны проекты и программы развития детского диалога в контексте социокультурного развития дошкольников и младших школьников, дан анализ результатов развивающего эксперимента в детском саду и в начальной школе.

В заключении показана необходимость в современных социокультурных условиях специальной работы по развитию медиативного духовно-нравственного диалога, основанного на учете специфики детской субкультуры, как средства предупреждения и разрешения детских конфликтов у дошкольников и младших школьников.

*Ключевые слова:* детский конфликт, детская субкультура, медиация, медиативный диалог, социокультурное развитие, прощение, ценности, дошкольники, младшие школьники.

**Проблема и задачи исследования.** События последних лет свидетельствуют о нарастании конфликтных взаимоотношений не только между государствами, этносами, социальными группами, но и в межличностном взаимодействии. Причем конфликты «спускаются» по возрастной лестнице, и их «разрешение» все чаще начинает отличать высокий уровень враждебности и агрессивности. Жестокие драки и избиения в школах, расправы над

обидчиками, явления самоповреждения, суицида требуют особого внимания психологов и педагогов к процессам, происходящим в детских сообществах.

В школах организуются особые службы примирения (медиации), призванные предупреждать и разрешать школьные конфликты. Однако работа этих служб может быть успешной лишь при условии понимания изменений, происходящих в детском сообществе, и применении способов

и приемов работы с детьми и с детскими конфликтами, соответствующими их содержанию и возрастной специфике детской субкультуры.

Существующие исследования по конфликтологии [1] в большей мере касаются производственных конфликтов или конфликтов между взрослыми людьми (супружеские, семейные и пр.). В то время как школьные межличностные конфликты (между сверстниками, родителями, школьниками и учителями, родителями и педагогами) отличаются от производственных тем, что в их основе лежит не столько конфликт интересов, связанных с деловым престижем, успехом или неуспехом в деле, в карьере и прочем, сколько конфликт смысловой и ценностный, обусловленный недостаточным развитием коммуникативной рефлексии и не пониманием как самого себя, так и другого, своих взаимоотношений с миром и с самим собой.

В школьном (детском) конфликте «пуганности» представляются ребенку базовые для растущего человека ценности: человеческого достоинства, дружбы, доверия, близости, справедливости, любви. Такой конфликт в условиях возрастной неустойчивости мировоззрения актуализирует целую палитру негативных чувств и эмоций (страха, обиды, ненависти, гнева, зависти, ущемленного самолюбия, одиночества, жажды мести и пр.), которые могут при выраженном переживании несправедливости разряжаться крайними проявлениями и обуславливать отвержение всего того, что ранее казалось ценным. Можно думать, что участвовавшие как в школе, так и семье случаи крайне выраженного насилия в отношении других и самого себя (буллинг, моббинг, суициды, деструктивные акты и пр.) могут трактоваться как ре-сентиментное поведение, которое трудно поддается изменению и коррекции.

Возрастание количества и напряженности детских конфликтов наблюдается уже в детском саду и начальной школе, что,

по-видимому, обусловлено в современной социокультурной ситуации нарушением того характера взаимоотношений ребенка с миром, который необходим для нормального развития детей этого возраста. В ряде исследований обсуждается проблема «исчезновения детства» и трансформации процесса взросления [10; 14; 21; 24–26], что связано с отмиранием известных способов посредничества взрослыми процессов социализации детей и введения их в культуру. Так, Н. Постман считает, что утрата взрослыми авторитета (в сфере знаний, нравственных норм, социального поведения и пр.) связана с равной доступностью упрощенной информации, что, в том числе, приводит к утрате такой важной характеристики детства, как любопытство, а также приводит к повышению роли общения со сверстниками в ущерб роли семьи и школы [26]. Д. Элкиндр отмечает изменение позиции взрослых в отношении детства («нападение» на детство), свидетельствующее о непонимании его миссии: попытки интенсификации, ускорения детского развития, что приводит к размыванию границ детства и имитации взрослости [25]. Б. Д. Эльконин полагает, что происходит утрата идеального образа взрослости как ориентира процесса взросления [24]. Д. И. Фельдштейн сообщает данные, свидетельствующие о ретардации детского развития в отношении ряда показателей: игровой деятельности у дошкольников, саморегуляции, эмоциональной и аксиологической сфер у детей разных периодов развития и т. д. [21].

#### **Состояние исследований по проблеме.**

Изменения современного детства требуют новых способов и форм взаимодействия ребенка и взрослого с целью его подлинной социализации и введения в культуру с учетом исторических изменений детства. Особенно это касается наиболее болезненной проблемы, о которой уже сказано выше, детской агрессивности и конфликтности.

Ребенок в отношениях с миром находится в ситуации неопределенности (он пока не понимает многих явлений, его удивляют природные процессы, люди, предметы и их функции, ему сложно предвидеть, как могут развернуться те или иные события<sup>1</sup>, и пр.). Мир во всех его проявлениях наполнен для него тайной, что побуждает ребенка вступать с ним в особые отношения – «отношения общения» [6, с. 25]. Причем эти отношения должны быть наполнены близостью<sup>2</sup>, любовью и доверием. Только в интимных отношениях с миром<sup>3</sup>, в диалоге с ним неопределенность переживается ребенком не как угроза, а как то, что актуализирует любопытство, потребность понять. Особенно значима здесь позиция взрослого, который является для ребенка посредником в его взаимоотношениях с миром [23; 24]. Известно, что уже только присутствие в незнакомой ситуации близкого взрослого актуализирует познавательную и исследовательскую активность ребенка раннего и дошкольного возраста [15]. Однако зачастую взрослые – педагоги и родители – не понимают и не принимают возрастные особенности детей, тем самым усугубляя и усиливая проявления тревоги. Картинка из жизни: ребенок приостановился перед турникетом. Ему страшно? Любопытно? Молодая женщина (мать?) силой проталкивает ребенка через турникет – ребенок проваливается в истерику!

Рассматривая специфику конфликтов у детей, важно учитывать и то обстоятель-

ство, что недостаточно развиты в этом возрасте собственно процессы саморегуляции, становление которых, вследствие незрелости, возрастной неуравновешенности процессов торможения и возбуждения, продолжается и за пределами младшего школьного возраста. Особенно это касается детей, имеющих темпераменты, относящиеся к группе риска.

Одной из существенных причин детских конфликтов является также ценностная неопределенность, свойственная современной социокультурной ситуации, дети вслед за взрослыми не различают, что хорошо и что плохо, и это обуславливает неумение общаться со сверстниками. В детскую субкультуру посредством интернета, СМИ, модных игрушек насаждаются ценности взрослого мира. Например, исследование ценностей детей младшего школьного возраста (модифицированная методика «Робинзон» В. В. Абраменковой, 50 респондентов) обнаружило, что для детей 9–10 лет весьма значимы такие ценности, как «сила», «деньги», «секс!».

Таким образом, проблема предупреждения и конструктивного разрешения детских конфликтов предполагает, прежде всего, помощь детям в выстраивании конструктивных отношений с предметным миром и другими людьми, освоение ценностной картины мира, основанное на диалоге.

Современные дети нередко чувствуют себя отделенными от мира взрослых, одинокими, непонятыми. Уход в виртуальный мир, виртуальное общение – один из способов преодоления такого отчуждения у подростков. Дошкольников и младших школьников переживание изоляции пока еще может побуждать к поиску взаимодействия с миром предметным, социальным, социокультурным.

Ребенок от рождения находится в диалоговых отношениях с миром, поскольку именно через них он открывает себя, обнаруживает свое «Я». И в то же время, «Другой» открывается ребенку через при-

<sup>1</sup> Неопределенность, непредсказуемость будущего сопряжена с высоким уровнем тревоги и у взрослых людей [11].

<sup>2</sup> Эриком Берном «близость» понимается как «спонтанное, свободное от игр чистосердечное поведение человека, осознающего окружающее, освобождено, эйдетически воспринимающего мир глазами неспорченного ребенка, который со всей искренностью живет в настоящем» [5, с. 155].

<sup>3</sup> По П. Слотердайку, подлинный и целостный человек пребывает в сфере (пространстве) «разделенной интимности» [18, с. 554].

частность (любовь, близость, доверие) этому «Другому». В этих отношениях рождается вопросчивость<sup>4</sup> и ответственность<sup>5</sup> друг другу, себе, миру, что и является основанием диалога: «Кто Я?», «Почему Я – это Я?», «Слышат ли меня, понимают ли меня другие?» и т. д. Вопросы, «которые задают дети, чрезвычайно разнообразны и охватывают все области знаний о мире, природе, обществе, человеке» [23, с. 135]. А. И. Сорокиной в диссертационном исследовании 1945 г. выделено три группы мотивов, лежащих в основе детских вопросов, одним из наиболее значимых является стремление приобщить взрослого к соучастию в своей деятельности [17]. Выделены также такие мотивы «“детской вопросительности”», как стремление к эмоциональному переживанию и стремление к познанию окружающего мира». Такого рода вопросы к себе и к миру замечательно представлены в диалогах Алисы – героини книги Л. Кэрролла «Приключения Алисы в стране чудес», а также в сказках Д. Родари.

Таким образом, отношения диалога

<sup>4</sup> Под *вопросчивостью* мы понимаем состояние, в котором явлено такое отношение к ситуации, к миру, к другому человеку, в котором представлено что-либо неясное, требующее ответа или решения, могущее быть выражено вербально либо посредством интонации, взгляда, позы, движения и пр. Причем, в психологическом контексте вопросчивость рассматривается нами как социокультурное отношение, как обращенность именно к социокультурному пространству своей жизни, как интенция к социокультурному самоопределению, поскольку выявить свою человеческую единичность можно лишь через явленность в себе и других духовного начала как исключительной отличительной особенности человека [8].

<sup>5</sup> Под *ответственностью* мы понимаем активное, самоценное, самостоятельное, избирательное действие человека (ребенка, если иметь в виду онтогенез) как ответ, отклик на обращение, на зов, призыв к социокультурному самоопределению и развитию. Это *выбор* ребенка, но выбор из того содержания, которое представлено в его социокультурной ситуации [8].

являются естественным и необходимым состоянием детей в их отношениях с миром. Однако отношения диалога могут быть актуализированы только в условиях любви, доверия, близости, принятия каждого. Услышанность порождает отклик на «зов», «призыв» к социокультурному развитию, обуславливает открытие другого (сверстника, взрослого) как «Другого», имеющего право быть другим. Обнаруживая в таком общении себя, свою индивидуальность и неповторимость, ребенок открывает индивидуальность и в другом. «Ответчивость» другому и миру выражается в актуализации переживания «своего» внутреннего мира и «Другого». Иначе говоря, подлинный диалог открывает возможность сохранения границ «Я», границ личности «Другого», инициирует интерес к миру (предметному, социальному, социокультурному), обозначает ребенку его индивидуальность и индивидуальность «Другого». Доминанта на «Другом», безусловно, должна вести к снижению остроты детских конфликтов, актуализировать способность договариваться, прощать, понимать и сочувствовать.

Диалог, вслед за Т. А. Флоренской [22], мы понимаем как модус постоянной актуализации в себе и собеседнике духовного «Я», осмысления себя и мира в соизмерении с совестью. Подлинный диалог (диалог *согласия* в терминологии М. М. Бахтина) разворачивается не только между собеседниками, но и в человеке: между его наличным и духовным «Я» (в том числе между реальным, идеальным и зеркальным «Я» в его наличном «Я»). Для того, чтобы понять и себя, и «Другого», отношения «Я» и «Другого», необходимо встать в отношение к самому себе, увидеть себя глазами другого человека и совести, т. е. встать в отношение «внеаходимости», по М. М. Бахтину [3]. А. А. Ухтомский называл такое отношение в диалоге доминантой на «Другом», на лицо «Другого» [20].

Очевидно, что организация такого диа-

лога с детьми возможна при определенных условиях. Во-первых, взрослый (педагог, воспитатель, родитель) сам должен быть готов к духовно-нравственному диалогу и способен его осуществлять, переживая свое дело как причастность, рассматривая ребенка и его благополучное развитие как особую, значимую для него ценность, что предполагает специально организованное обучение и воспитание педагогов. Во-вторых, подлинный диалог может осуществляться в контексте содержания и ценностей детской субкультуры, что открывает возможность неотчужденного и заинтересованного включения в него ребенка.

Детская субкультура включает в себя характеристики ведущей деятельности; особенности общения, свойственные возрасту (при доминировании тех форм, в которых реализуются отношения близости); систему ценностей, которая, отражая специфику детского миропонимания, образует тем не менее аксиологическое единство детского и взрослого сообщества; детскую картину мира и специфику ее средств [6; 7].

Для дошкольника, как показывает многолетнее исследование, организация образования и воспитания в формах игры средствами сказки (в формах детской субкультуры) является весьма эффективной [6; 7; 18]. При такой организации образования занятия и другие события в жизни ребенка осуществляются как игра-драматизация, разворачивающаяся по сказочному сюжету. Предметное содержание, которое необходимо освоить ребенку, вписано в контекст сказочного сюжета. По ходу игры дети должны (для того, чтобы игра состоялась) не только решать задачи, связанные с освоением предметного мира, но и постоянно вступать во взаимодействие как друг с другом, так и с героями сказки: обсуждать, как лучше решить ту или иную проблему, советоваться друг с другом, помогать героям сказки, делать выбор, совершать поступки, соизмеряя их с теми

ценностями, которые всегда имплицитно присутствуют в сказке, причем представлены в ней в форме образов, доступных ребенку (Марья-краса как образ добра, Кощей Бессмертный – воплощение зла, отношение Иванушки к братьям как образ прощения и т. д.).

Таким образом, организация образования дошкольников в формах игры средствами сказки предполагает актуализацию социокультурно ориентированного диалога. В диалоге, осуществляемом в процессе игры на основе сказки как особом социокультурном тексте, разворачивается взаимодействие «вопросчивости» и «ответчивости» содержанию сказки, поступкам героев, сверстников; ребенок в игре слышит и чувствует «Другого».

Взрослый, являясь в игре организатором и участником детской деятельности, актуализатором диалогов ребенка, выступает как посредник между детской и взрослой субкультурами. На этой основе у дошкольника появляются осознаваемая и неосознаваемая рефлексия социокультурных образцов, представленных образами сказки как особого социокультурного текста, потребность к выбору и поступку, соизмеряемых с социокультурными образцами в ситуации игровой деятельности и общения в формах близости.

Детская субкультура, характерная для младшего школьного возраста, постепенно формируется в процессе освоения деятельности учения. Она характеризуется появлением творческой продуктивной деятельности, направленностью на получение некоторого результата (научиться писать, решить задачу, сделать поделку, сформулировать ответ на вопрос и пр.) в соответствии с некоторыми критериями, появляется ответственность нормативному социокультурному образцу, отображенному в художественных текстах, поступках взрослых, школьных требованиях; появляется осознанная социокультурная рефлексия поступков в соответствии с социаль-

ными нормами и правилами в контексте общения в форме отношений сотрудничества со взрослыми и сверстниками. Диалог здесь становится событием, в котором рождается не только знание, но понимание, социокультурные и когнитивные смыслы знакомого. Задача взрослого здесь состоит в том, чтобы в процессе диалога актуализировать потребность в освоении смыслов («вопросчивость» и «ответчивость» смыслам). «Другость» «Другого» здесь открывается в вариативности смыслов, обнаруживаемых в общении по поводу освоения предметного и социокультурного содержания деятельности.

Медиативный (посреднический) диалог, выступающий как средство конструктивного разрешения детских конфликтов в дошкольном и младшем школьном возрасте, должен актуализировать «вопросчивость» и «ответчивость» в формах, соответствующих специфике детской субкультуры. Он может быть более или менее успешен в зависимости от того, насколько в детском сообществе (в группе детского сада, в классе, в семье, в системе образования, в обществе в целом) присутствуют соответствующие формы общения, обеспечивающие доминирование отношений близости, доверительности, интимности<sup>1</sup>. Поэтому работа с детскими конфликтами должна носить, прежде всего, превентивный характер, включающий развитие у детей способности к диалогу, прощению, умение слушать и слышать другого, понимать и сопереживать.

**Организация исследования.** С целью развития способности к диалогу и проше-

нию нами разработаны и реализованы ряд программ и проектов. Проект «Путь к согласию: человек и конфликт» реализован в детских садах и школах г. Новокузнецка. Его цель состоит в создании условий для развития у детей способности к диалогу и прощению в ситуации конфликта в контексте их социокультурного «взросления».

Проект состоит из нескольких программ: «Я и Другой», «Диалоги о Главном», «Прощение – путь к согласию: человек и конфликт». Каждая программа включает материалы (обсуждения, упражнения, игры и пр.), рассчитанные на разные периоды детства. Так, в программе «Я и Другой» представлено содержание работы с детьми в периоды детских кризисов: дошкольно-школьного, подросткового, юношеского; программа предполагает 50 занятий для каждого периода детства. В ситуации кризиса, неустойчивости личностных структур и внутренней противоречивости ребенок особенно остро нуждается в помощи и поддержке, с одной стороны, и особенно чувствителен к отношениям, с другой. Ребенок становится более внимательным к себе и другому, начинает активно осуществлять поиск себя и своего места в трансформирующейся системе отношений.

Программа «Я и Другой» предполагает интеграцию и содействие здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья, позволяющие взаимодействовать, слушать и слышать «особенных» детей, вступать с ними в отношения диалога. Программа реализуется на интегрированной детской площадке «Корабль детства», приспособленной для игр и здоровых, и особенных детей, где они имеют возможность вместе играть и общаться. Такого рода детская площадка начала работать также на территории православного храма «Святая Троица».

Целью программы «Диалоги о Главном» является развитие у детей аксиологической ответственности, инициируемой в процессе духовно-ориентированного ди-

<sup>1</sup> Перечислим позиции некоторых философов, педагогов, психологов, подчеркивающих значение такого общения в развитии подлинно человеческого в человеке: идеи глубинного общения Г. С. Батищева [2], доминанты на «Другом» А. А. Ухтомского [20], духовного диалога Т. А. Флоренской [22], диалога согласия М. М. Бахтина [3], коммунарного общения Н. А. Бердяева [4], «пузыря» интимности П. Слотердайка [18] и др.

алога. Содержание диалогов, осуществляемых в соответствии с возрастными особенностями детей, направлено на обсуждение того, что является подлинно ценным для человека, каковы смыслы поступков, что является для человека главным. В частности, использовалась сказка Л. Андреева «Цветок на земле». У детей с учетом возраста актуализировалась «ответчивость» и «вопросчивость» проблемам добра и зла, прощения и благодарности, совести, человечности, а также саморегуляции, гнева и пр.

Отслеживание результатов реализации программ осуществлялось с помощью комплекса методик Н. И. Непомнящей [12], направленных на выявление типа отношений, свойственных ребенку, и уровня развития ценностей. Осуществлялся также анализ изменения содержания диалогов по мере реализации программ [19].

В проекте применялись психологические технологии, обращенные к индивидуальным ресурсам ребенка, актуализирующие умение справляться с коммуникативными трудностями. При использовании тех или иных техник диалога учитываются культуральные и региональные, половозрастные особенности, ценностные ориентации, что инициирует самостоятельность детей в процессе решения коммуникативных задач.

Важно, что реализация проекта осуществляется во взаимодействии с родителями, которые становятся активными участниками обсуждений и акций. Например, совместно с родителями были проведены такие занятия, как: «Мы друзья», «Прощение, как нравственное действие человека» и т. д. Во время открытия «Мастерской волшебства» (для детей начальной школы), родители выполняли роли волшебника, снежной королевы, фокусника и т. д.

Согласно сценарию одного из занятий, детям нужно было найти книгу «Добрых дел», которая оказалась в православном храме Георгия Победоносца. Священник

объяснил, что такая книга есть у каждого человека, он пишет ее сам своими делами, и самое главное, что и какие добрые дела сможет сделать человек. Оказалось, что настоящий волшебник – это тот, кто делает добрые дела.

В настоящее время в классе находится книга «Добрых дел», в которую ребята записывают свои добрые дела. Например, среди добрых дел появились и такие: «Научились прощать и просить прощения», «Помог Маше решить задачу», «Поддержал Влада, он был сегодня грустным, его родители стали жить раздельно», «Помогла Никите, он грустил, не успевал выучить стихотворение» и т. д. На этом этапе «Книга добрых дел» помогает ребенку осуществлять рефлекссию и саморегуляцию своих отношений с другими людьми, осуществлять самоопределение в отношении того, что хорошо и что плохо.

Все дети выступали перед родителями с концертом «Диалоги о Главном»: пели песни и читали стихи о милосердии, терпении, дружбе, сочувствии, рассказывали о своих добрых делах и т. д. В классе с помощью родителей сделан уголок примирения: родители сшили для уголка особые перчатки, на которых написаны «мирилки». С помощью таких особых «мирильных» перчаток дети стали мириться и учиться договариваться.

Два раза в неделю волонтеры – студенты психологи – играют с детьми на большой перемене в игры, способствующие сближению и пониманию друг друга.

Уже среди младших школьников появляются дети, проявившие желание рассказать школьникам из других классов о важности мира друг с другом, умении договариваться, о воспитании в себе миролюбивых качеств характера. Школьники старших классов становятся сотрудниками службы примирения и прощения, выступают по радио лица, с концертами, акциями, ведут активную работу в своих классах по примирению.



Совместно с администрацией, родителями и детьми (младшими школьниками, подростками, студентами факультета психологии, волонтерами) на базе МБ НОУ «Лицей № 111» г. Новокузнецка открыт «Центр социокультурного и духовно-нравственного развития человека – МИР». Одним из направлений работы центра является кураторство школьной службы примирения, а также создание «Службы прощения и примирения». В центр обращаются не только школьники лицея, но их родители, сотрудники лицея, их дети, родители из других образовательных организаций.

Проведенное нами диагностическое обследование показало, что у детей (3 класс, 28 человек) статистически значимо улучшились такие коммуникативные умения (методика Г. А. Цукерман), как продуктивность совместной деятельности, умение договариваться, эмоционально-положительное отношение к совместной деятельности. В этом классе 62 % школьников характеризуются высоким уровнем развития коммуникативных умений.

Диагностика по методике Н. И. Непомнящей показала, что после проведения развивающего эксперимента у значительной части детей младшего школьного возраста преобладает восьмой (высший) тип отношений с другими, сформированы универсальные ценности (62,9 %). У этих детей представлены три типа ценностей: продуктивной деятельности, личностных отношений и деятельности, в высокой степени выражена способность «быть собой» и «быть другим». Например, они так определяют доброго человека: «Добрый человек – это тот, кто желает добра себе и другим. Делает для других добро и сам поступает по-доброму. Добрый человек должен быть внутри себя полностью добрым».

Для 11,1 % детей этого класса характерен седьмой тип отношений «Я – другой». При этом типе отношений сочетаются два

типа ценностей (отношения и деятельности): «У нас самый хороший Серёжа, он всем помогает выполнять задание. После этого детей никто не ругает. Учительница всем ставит пятёрки и четвёрки».

У детей представлены также шестой (7,4 %), пятый (3,7), четвертый (3,7), третий (3,7), второй (3,7) и первый (5,5) типы отношений «Я – другой».

Произошли статистически значимые изменения в развитии «социального Я» (методика Н. И. Непомнящей «Я – другой»). К высокому уровню развития «социального Я»<sup>1</sup> относится 88,8 % детей. Эти дети способны выделять множество характеристик «социального Я» (умный, хороший, трудолюбивый, отличник и т. д.), а также подробно раскрывать содержание всех объяснений: «Я успешный, учусь на 4 и 5. У меня много хороших друзей. Я люблю участвовать в разных конкурсах». Средний уровень развития «социального Я» мы наблюдаем у 9,2 % детей. У детей сформированы представления о своем «социальном Я», но они пока не могут дать развернутых объяснений. Низкий уровень развития «социального Я» наблюдается у 1,8 % школьников.

Обработка данных по  $\phi^*$ -критерию Фишера показала, что по всем указанным показателям произошли значимые изменения ( $P \leq 0,05$ ) (табл. 1). Анализ детских диалогов показал, что изменился и ход, и содержание диалога. В своих высказываниях дети стали обращать внимание на «внутреннее Я» человека, на такие нравствен-

<sup>1</sup> Мы выделяем следующую структуру «Я»: «внутреннее Я», «социальное Я», «социокультурное Я». Под «социокультурным Я» мы имеем в виду отношение к социокультурным образцам, с которыми человек себя соизмеряет; «социальное Я» включает в себя отношение к совокупности норм и требований со стороны общества; «внутреннее Я» – это переживание себя как существующего в этом мире и отличного от других, которое по мере развития наполняется социокультурными смыслами [19, с.40].

ные инстанции, как «совесть», «доброта» и т. д. В диалогах младших школьников «внутреннее Я» наделяется воображением, умом и другими качествами. Диалоги наполнились социокультурными смыслами, что позволяет классифицировать многие из них как социокультурные<sup>1</sup> по уровню развития. Дети научились обнаруживать противоречия в своих и чужих высказываниях, формулировать различные варианты (версии) понимания ситуации или задачи, внимательно слушать и понимать друг друга. В высказываниях детей появилась направленность на «Другого». Диалог приобрел более активный характер: появилось большое количество вопросов, а также потребность найти на них ответы. Можно думать, что в диалоге появились отношения «вопросчивости» и «ответчивости».

Таким образом, экспериментальное исследование показало, что открытие и осознание своего внутреннего мира, появление внутреннего диалога и диалога с миром способствуют развитию рефлексии (осознание себя), принятию ценности своего внутреннего мира и другого; благоприятным отношениям со сверстниками, снижению конфликтности.

В ряде детских садов (Новосибирск, Новокузнецк) реализуется разработанная нами программа развития способности к прощению. Она является частью программы социокультурного развития дошкольников и осуществляется в контек-

сте концепции организации образования дошкольников в формах игры средствами сказки. Содержательно программа включает в себя чтение, обсуждение, драматизацию сказок, в которых актуализированы ценности прощения. Духовно-нравственный диалог выступает в качестве средства освоения детьми смыслов сказок. Он представлен в обсуждении содержания сказок, актуализируется в процессе игры-драматизации между сверстниками и героями сказочных сюжетов. Медиативный диалог используется также в ситуации детских конфликтов.

Программа предусматривает оснащение детей особыми средствами, которые помогают дошкольникам реализовать установки на прощение: фольклорные мирилки, «прощальные» предметы (мягкие, привлекательные муфточки, рукавички, мешочки и прочее, благодаря которым мирящиеся дети могут прикоснуться друг к другу, эмоционально пережить момент прощения на телесном уровне), «прощальное» место (специально обозначенное место, где осуществляется ритуал прощения).

К реализации программы обязательно привлекаются родители как активные ее участники. Включенность родителей в осуществление программы позволяет создать психологически благоприятную атмосферу для диалога не только сверстников и героев сказок, но также детей и родителей, родителей и педагогов. Атмосфера ценности прощения постепенно становится значимой не только в группе детского сада, но и в семье. Вовлечение родителей осуществляется через организацию совместной с детьми деятельности: поиск интересных фольклорных мирилок, изготовление «прощальных» предметов, сочинение сказок и историй о прощении, иллюстрация сказок и историй и т. д.

Разработана методика диагностики способности к прощению у дошкольников. Она включает девять коротких историй (общие и специально ориентированные

<sup>1</sup>Мы выделяем три уровня развития диалога: *психологический*, который характеризуется развитием коммуникативных навыков, возможностью выделения «своего» внутреннего мира; *социальный* – развитием эффективной системы коммуникации с целью достижения успеха «ради себя»; *социокультурный* – представленностью ценности «своего» внутреннего мира и «другого», социокультурных ценностей; наличие индивидуальных точек зрения, направленности их на «Другого» и рефлексивности; наличие высказываний, обнаруживающих противоречия в диалоге [19, с. 183].

на мальчиков и девочек), в которых ребенку нужно принять решение, можно ли обиженному простить обидчика. Причем истории содержат ситуации, когда обида была нанесена нечаянно; специально, но

обидчик попросил прощение; специально и обидчик не считает себя виновным. Ответы детей могут оцениваться в баллах, может также осуществляться содержательный анализ ее результатов.

Таблица 1

**Сравнительные данные развития диалога в экспериментальной и контрольной группах у детей девяти лет по  $\phi^*$ -критерию Фишера**

	Уровни развития диалога		
	Психологический	Социальный	Социокультурный
1 группа Экспериментальная Начало (60 человек)	0	25%	0
1 группа Экспериментальная Окончание (54 человека)	27,7%	31,4%	40,7%
Значение коэффициента $\phi^*$ -критерия Фишера	5,9	0,7	7,4
Уровень значимости по $\phi^*$ -критерию Фишера	$P \leq 0,05$		$P \leq 0,05$
2 группа контрольная Начало (57 человек)	0	24,5%	0
2 группа. Контрольная Окончание (53 человека)	0	26,4%	0
Значение коэффициента		0,9	
Значение коэффициента	5,7	0,57	7,1
Уровень значимости (критерий $\phi$ Фишера)	$P \leq 0,05$		$P \leq 0,05$

Несмотря на то, что программа начала апробироваться относительно недавно, уже можно говорить о ее позитивном результате. У детей действительно формируется готовность к прощению. Они с удовольствием используют для примирения «прощальные» предметы и фольклорные «мирилки», «ритуальные» «прощальные» места. Обсуждая истории о прощении, дети все чаще делают выбор в пользу прощения, особенно, если обида нанесена случайно. Старшие дошкольники способны обосновать свой выбор: «Нужно прощать, а то все будут драться», «Прощаю, потому что он нечаянно сделал».

Интересно, что в случаях детских конфликтов, успокаивающим и примиряющим фактором может становиться ссылка вос-

питателя на сказку, ее героев, напоминание о «мирилке» или «прощальном» предмете. Это означает, что диалог с героями сказки и ее смыслами является «длящимся», т. е. ребенок в конфликтной ситуации продолжает его, соизмеряя свои действия с образами и смыслами сказки, осуществляя рефлексию своего поведения.

Важно отметить, что выявлены гендерные различия в отношении детей к прощению. Девочки значимо чаще в целом проявляют готовность к прощению, чем мальчики.

**Заключение.** Таким образом, проведенное нами исследование показало, что организация медиативного социокультурного (духовно-нравственного) диалога с детьми дошкольного и младшего школь-

ного возраста в формах детской субкультуры создает условия для его развития; такой диалог начинает применяться детьми для регуляции отношений со сверстниками и урегулирования конфликтов, он становится также эффективным средством примирения при использовании его взрослыми.

Основными условиями развития медиативного диалога являются:

- создание в группе, в классе социально-психологической атмосферы доверия, близости;

- вовлеченность во взаимодействие по поводу развития диалога и реализации социокультурных программ родителей и дру-

гих близких взрослых;

- организация социокультурного (аксиологического) пространства деятельности детей;

- организация взаимодействия детей друг с другом с опорой на специфику детской субкультуры.

Медиативная функция детского духовно-нравственного диалога обусловлена тем, что он способствует развитию представлений о себе и другом, в нем актуализируется доминанта на «Другом», развивается рефлексия и «ответчивость» таким ценностям, как доброта, милосердие, благодарность, сочувствие, прощение и т. д.

### Библиографический список

1. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология: учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2015. – 528 с.

2. Батищев Г. С. Особенности культуры глубинного общения // Вопросы философии. – 1995. – № 3. – С. 95–129.

3. Эстетика словесного творчества / сост. С. Г. Бочаров, С. С. Аверинцев. – М.: Искусство, 1979. – 423 с.

4. Бердяев Н. А. Творчество и объективация. – Минск: Экономпресс, 2000. – 304 с.

5. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы. – М.: Прогресс, 1988. – 400 с.

6. Большунова Н. Я. Организация образования дошкольников в формах игры средствами сказки: учебное пособие. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2000. – 372 с.

7. Большунова Н. Я., Инчина М. В. Развитие индивидуальности и субъектности в формах детской субкультуры: учебное пособие. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013. – 232 с.

8. Большунова Н. Я., Устинова О. А. «Вопросчивость» и «ответчивость» как внутренняя работа развития образа Я // Челпановские чтения 2016: Диалог научных школ Психологического института: Л. С. Выготский, Б. М. Теплов, Г. И. Челпанов: сборник научных материалов Всероссийской научно-практической конфе-

ренции (Москва, 15 ноября 2016). Альманах Научного архива Психологического института. Вып. 8. / сост., науч. ред., ответственные выпуска О. Е. Серова, Е. П. Гусева. – М.; СПб.: Нестор-История, 2016. – 541 с.

9. Большунова Н. Я., Устинова О. А. Детский конфликт: причины, последствия и возможности разрешения в контексте детской субкультуры // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 6. – С. 115–124.

10. Венгер А. Л. Ребенок в обществе: исторический кризис детства // Вопросы психологии. – 2008. – № 4. – С. 3–12.

11. Леонтьев Д. А. Вызов неопределенности как центральная проблема психологии личности [Электронный ресурс] // Психологические исследования. – 2018. – Т. 11, № 61. – URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 14.10.2018).

12. Непомнящая Н. И. Психодиагностика личности: теория и практика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 192 с.

13. Печин Ю. В. Прощение как терапия культурной травмы // Сибирский педагогический журнал. – 2014(а). – № 1. – С. 171–174.

14. Поливанова К. Н. Взросление сегодня: социальные изменения современного детства [Электронный ресурс]. – URL: [http://sch2083.mskobr.ru/files/social\\_nye\\_izmeneniya\\_sovremennogo\\_detstva.pdf](http://sch2083.mskobr.ru/files/social_nye_izmeneniya_sovremennogo_detstva.pdf) (дата обращения:

04.10. 2018).

15. *Смирнова Е. О., Галигузова Л. Н., Мещерякова С. Ю.* Примерная парциальная образовательная Программа для детей раннего возраста (1–3 года) «Первые шаги» [Электронный ресурс]. – М., 2014. – URL: [www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/02/Pervye-shagi.pdf](http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/02/Pervye-shagi.pdf) (дата обращения: 04.10. 2018).

16. *Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – 424 с.

17. *Сорокина А. И.* Мотивы вопросов ребенка дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1945. – 130 с.

18. *Слотердайт П.* Сферы. Микросферология. – Т. I Пузыри. – СПб.: Наука, 2005. – 654 с.

19. *Устинова О. А.* «Образ – я» и его развитие средствами диалога: дис. ... канд. психол. наук. – М., 2012. – 456 с.

20. *Ухтомский А. А.* Доминанта. – СПб.: Питер, 2002. – 448 с.

21. *Фельдштейн Д. И.* Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования // Вестник практической психологии образования. – 2011. – № 4. – С. 3–12.

22. *Флоренская Т. А.* Диалог в практической психологии: наука о душе. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 208 с.

23. *Эльконин Д. Б.* Психическое развитие в детских возрастах: избранные психологические труды. – М.; Воронеж: Институт практической психологии: МОДЭК, 1995. – 416 с.

24. *Эльконин Б. Д.* Кризис детства и основания проектирования форм детского развития // Вопросы психологии. – 1992. – № 3. – С. 7–13.

25. *Elkind D.* Hurried Child: Growing Up Too Fast Too Soon. – Hachette UK, 2009. – 288 p.

26. *Postman N.* The Disappearance of Childhood. – N.Y.: Vintage Books, 1994. – 178 p.

*Поступила в редакцию 15.10.2018*

### ***Bolshunova Natalia Yakovlevna***

*Dr. Sci. (Psycholog.), Prof. of the Department of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, nat\_bolshunova@mail.ru, ORCID 0000-0001-8826-1499, Novosibirsk*

### ***Ustinova Olga Anatolyevna***

*Cand. Sci. (Psycholog), Assoc. Prof. of the Department of Psychology and General Pedagogics, Novokuznetsk Institute (branch) Kemerovo State University, ustinova\_oly@mail.ru, Novokuznetsk*

## **THE CHARACTERISTICS MEDIATION DIALOGUE WITH CHILDREN OF PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL AGE**

*Abstract.* The problem and research objectives. In article is formulated the problem of the characteristics mediation dialogue for preschool and primary school age as a means of preventing and resolving children's conflicts in terms of their rise and exacerbation of the modern school, examined social and sociocultural causes of childhood conflicts Presented the state of research on child dialogue and its mainstreaming in children. Shows the need to apply in modern socio-cultural situation of new approaches for the prevention and resolving children's conflicts; It is proved, that one of the most effective ways to work with children's conflict is the spiritual-moral dialogue, applied in its age specifics. The basic requirements for a dialogue in the context of the specificity of children's subculture of preschool and primary school age. It is shown that an essential condition for the development of spiritual and moral dialogue and its effective use in mediation is creating a favourable socio-psychological and socio-cultural situation based on the Organization of education in forms children's subculture.

In the empirical part describes projects and programmes for the development of children's dialogue in the context of the socio-cultural development of preschool and primary school age the

analysis of the results of developmental experiment in kindergarten and in elementary school, the use of dialogue to update and develop the capacity for forgiveness and reconciliation.

In the conclusion of shows need for modern socio-cultural conditions of special work on development signed mediation of spiritual and moral dialogue, based on the specificity of children's subculture, as a means of preventing and resolving children's conflict in preschool and elementary school students.

*Keywords:* children's conflict, children's subculture, mediation, mediativnyj dialogue, socio-cultural development, forgiveness, values, preschoolers, primary school age.

### References

1. Ancupov, A. Y., Shipilov, A. I., 2015. Conflictology. Training manual for students. St. Petersburg: Piter Publ., 528 p. (In Russ.)
2. Batishchev, G. S., 1995. Submerged culture of communication. *Voprosy filosofii*, 3, pp. 95–129. (In Russ.)
3. Bocharov, S. G., Averintsev, S. S., 1979. Aesthetics of verbal creativity. Moscow: Iskustvo Publ., 423 p. (In Russ.)
4. Berdyaev, N. A., 2000. Creativity and objectification. Minsk: Medisont Publ., 304 p. (In Russ.)
5. Bern, E., 1988. Games people play. The Psychology of human relationships. People who play games. Psychology GIA human destiny. Moscow: Progress Publ., 400 p. (In Russ.)
6. Bolshunova, N. Ya., 2000. Education preschoolers in the forms of games means tales: training manual for students. Novosibirsk: Novosibirsk state pedagogical university Publ., 372 p. (In Russ.)
7. Bolshunova, N. Ya., Inchina, M. V., 2013. Development of individuality and subjectivity in the forms of children's subculture: the manual. Novosibirsk: Novosibirsk state pedagogical university Publ., 232 p. (In Russ.)
8. Bolshunova, N. Ya., Ustinova, O. A., 2016. "Voproschivost" and "otvetchivost" as an inside job development I. Chelpanovskie image reading 2016: Dialogue of scientific schools Psychological Institute: L. S. Vygotsky, B. M. Teplov, G. I. Chelpanov: collection of scientific materials All-Russian scientific-practical Conference (Moscow, November 15, 2016). Almanac of the scientific archive of the psychological Institute. Issue 8. Moscow; St. Petersburg: Nestor-history, 541 p. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Bolshunova, N. Ya., Ustinova, O. A., 2017. Kids conflict: causes, consequences and possible solutions in the context of children's subculture. *Siberian pedagogical magazine*, 6, pp. 115–124. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Wenger, A. L., 2008. Child in society: the historical crisis of childhood. *Psychology*, 4, pp. 3–12. (In Russ., abstract in Eng.)
11. Leontiev, D. A., 2018. Call uncertainty as the central problem of Psychology Personality. *Psychological studies*, Vol. 11, No. 61. Available at: <http://psystudy.ru> (accessed: 04.10.2018). (In Russ., abstract in Eng.)
12. Nepomnyashchaya, N. I., 2001. Psychodiagnosics of personality: theory and practice: learning to benefit top Stud. learning facility. Moscow: VLADOS Publ., 192 p. (In Russ.)
13. Pechin, Y. V., 2014 (a). Forgiveness as therapy cultural trauma. *Siberian pedagogical magazine*, 1, pp. 171–174. (In Russ., abstract in Eng.)
14. Polivanova, K. N. Maturing today: social changes of modern childhood. Available at: [http://sch2083.mskobr.ru/files/social\\_nye\\_izmeneniya\\_sovremennogo\\_detstva.pdf](http://sch2083.mskobr.ru/files/social_nye_izmeneniya_sovremennogo_detstva.pdf) (accessed: 04.10.2018). (In Russ., abstract in Eng.)
15. Smirnova, E. O., Galiguzova, L. N., Meshcheryakova, S. Y., 2014. The estimated collective educational program for young children (1–3 years) "first steps". Moscow. Available at: [www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/02/Pervye-shagi.pdf](http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/02/Pervye-shagi.pdf) (accessed: 04.10.2018). (In Russ.)
16. Rubinstein, S. L., 1973. General Psychology Problems. Moscow: Pedagogy Publ., 424 p. (In Russ.)
17. Sorokina, A. I., 1945. Motives issues child of preschool age: dis. ph.d. in pedagogical sciences. Leningrad, 130 p. (In Russ.)
18. Sloterdijk, P., 2005. Sphere. *Mikrosferologija*, Vol. I Bubbles. St. Petersburg: Nauka

Publ., 654 p. (In Russ.)

19. Ustinova, O. A., 2012. "Image-I" and its development means dialogue: dis. ph.d. Psychology sciences. Moscow, 456 p. (In Russ.)

20. Ukhtomsky, A. A., 2002. Domination. St. Petersburg: Piter Publ., 448 p. (In Russ.)

21. Feldstein, D. I., 2011. Profound changes of modern childhood and due to their actualization of psycho-pedagogical problems of educational development. Bulletin of applied psychology education, 4, pp. 3–12. (In Russ., abstract in Eng.)

22. Florenskaya, T. A., 2001. Dialogue in practical psychology: the science of the soul. Moscow: VLADOS Publ., 208 p. (In Russ.)

23. Jelkonin, D. B., 1995. Mental development in children ages: selected psychological works. Moscow; Voronezh: Institute of applied psychology Publ.: MODJEK Publ., 416 p. (In Russ.)

24. Jelkonin, B. D., 1992. Crisis of childhood and the founding of design forms of child development. Questions psychology, 3, pp. 7–13. (In Russ.)

25. Elkind, D., 2009. Hurried Child: Growing Up Too Fast Too Soon. Hachette UK, 288 p. (In Eng.)

26. Postman, N., 1994. The Disappearance of Childhood. New York: Vintage Books Publ., 178 p. (In Eng.)

*Submitted 15.10.2018*

*Шабанов Артем Геннадьевич*

*Доцент кафедры педагогики и психологии, Институт истории, гуманитарного и социального образования, Новосибирский государственный педагогический университет, shabanov\_11.01.84@mail.ru, ORCID 0000-0002-8478-5348, Новосибирск*

## ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

*Аннотация.* Проблема и цель. Актуальность социальной деятельности в профсоюзной организации студентов обусловлена особой значимостью социальной защиты, организацией социальной помощи студентам. Цель статьи – изложение социально-педагогической деятельности в молодежной общественной организации на примере профсоюзной организации студентов ФГБОУ ВО «НГПУ».

Методология. Теоретическими основаниями исследования стало определение сущностного содержания социально-педагогической деятельности и деятельности по защите прав студентов, также выделены и проанализированы основные подходы, условия и принципы организации социально-педагогической деятельности. В заключении делается вывод, что профсоюзная организация имеет большое влияние на развитие как личностных качеств студента, так и профессиональных качеств будущего педагога.

*Ключевые слова:* молодежь, социально-педагогическая деятельность, студенческая среда, молодежная общественная организация.

**Постановка задачи.** Перемены в экономике и, как следствие, в политике Российского государства не могли не коснуться молодежных общественных организаций и профсоюзного движения. Переход к рыночной экономике, многообразие форм собственности, утверждение конституционно-правовых основ Российской государственности требуют от профессиональных союзов поиска иных форм и методов работы, переосмысления приоритетных направлений деятельности, совершенствования организационной структуры.

Образование Федерации Независимых Профсоюзов России, Профсоюза работников народного образования и науки Российской Федерации, Студенческого координационного совета Общероссийского Профсоюза образования, возникновение других профсоюзов и профобъединений, провозгласивших и приступивших к осуществлению на практике своих целей и задач, форм и методов работы по защите прав и интересов трудящихся и обуча-

ющихся, положили начало новому этапу в развитии российского молодежного профсоюзного движения [6].

Ведущей деятельностью человека зрелого возраста является трудовая деятельность. Труд является значительной и важной частью жизни каждого индивида на протяжении всей истории человечества. Он является регулятором развития человечества и, в то же время, каждая историческая эпоха предъявляет специфические требования к человеку в целом и к труду в частности. Получение образования является трудовой деятельностью студента [5].

Социально-защитные механизмы, регулируемые государством и обществом, в определенной степени снизили нестабильность экономической ситуации в современной России. В значительной мере это отражается и на современной российской молодежи, испытывающей на себе различные проблемы: «Где взять средства для поступления в вуз и на обучение в нем, на жилье, где и как устроиться на работу по



окончании обучения?» и т. д. Как результат коммерциализации и одновременно большого роста привлекательности высшего образования – привлечение значительной части молодежи, которая и составляет студенчество [2].

Студенты имеют право участвовать в обсуждении и решении важнейших вопросов деятельности вузов, в том числе и через общественные организации. Конкретные взаимоотношения администрации вуза и общественных организаций обучающихся определяются коллективным договором или соглашением между ними и уставом вуза [1].

Сами же студенты считают, что привлечение к решению проблемы, связанной с нарушением их прав, третьей стороны лишь создает повышенную нервозность и накаляет обстановку. Лучше не создавать какую-либо дополнительную структуру (или определенную общественную организацию), помогающую студентам решать свои проблемы, а усилить внутривузовскую систему защиты прав (например, студенческие профсоюзы или профкомы) [9].

В настоящее время профсоюзные организации принимаются в той или иной степени студентами как орган, защищающий их права. В основном роль профсоюзов студенты видят в организации досуга студентов (смотри художественной самодеятельности «Студенческая весна», адаптационные сборы, посвящение в студенты, проведение КВН, спортивных мероприятий и др.), и в социальной защите студентов (предоставление материальной помощи, оформление документов в санаторий, выдача студенческих транспортных карт и др.). Фактически главная проблема, напрямую касающаяся прав студентов, которую решает профсоюз, – проблема с общежитием (предоставления мест, обеспечение бытовых условий проживания, студенческие семейные комнаты и др.) [7].

**Научная новизна, введение в проблему.** На современном этапе деятельность

студенческих профсоюзных организаций в России стала настолько незаметной, что вопрос о необходимости их существования как таковых, о возможных направлениях их деятельности, а также о том, должны ли студенческие организации способствовать выполнению общих задач, стоящих перед высшей школой, выступая тем самым в качестве субъекта педагогической деятельности, приобрел особую остроту [3].

В то же время следует признать, что, несмотря на наличие значительного числа работ, посвященных студенческим коллективам (группам), социальной роли студенчества, его важнейшим деятельностью, социально-психологическим качествам (В. Г. Афанасьев, А. В. Баранов, Э. Б. Гусейнов, О. В. Зиневич, Н. Ф. Осипова и др.), а также исследований по проблемам подготовки будущих учителей (А. Н. Богатырев, Э. А. Гришин, А. И. Еремкин, Э. Э. Карпов, В. А. Комелина, В. Г. Максимов и др.), вопрос о студенческой организации как субъекте педагогической деятельности в процессе подготовки будущих учителей практически не затрагивался.

Таким образом, мы выделили следующие противоречия:

– между потребностями государства в правовой и социальной защите студентов и слабой готовностью вуза и молодежных общественных организаций;

– между потребностями в организации социально-педагогической деятельности по защите прав студентов и недостаточной теоретической обоснованностью этого вида деятельности;

– между готовностью студентов участвовать в деятельности молодежных общественных организациях и отсутствием инновационных технологий и педагогических условий.

Проблема исследования: при каких педагогических условиях социально-педагогическая деятельность по защите прав студентов в молодежной общественной

организации будет эффективной?

**Исследовательская часть.** Диагностической задачей нашего исследования является определение правовых и социальных проблем, с которыми встречаются члены профсоюзной организации нашего университета.

Нами было проведено анонимное анкетирование. Всего было опрошено 50 человек. Большинство респондентов являлись студентами первого курса Института истории, гуманитарного и социального образования НГПУ.

Стоит отметить, что все респонденты не только являются членами профсоюза, но и знают общие сведения и род деятельности профсоюзной организации студентов НГПУ.

55 % респондентов во время учебы постоянно проживают в Новосибирске, 40 % – в общежитии и 5 % – в Новосибирской области.

Анализируя заявления студентов на материальную помощь, мы выявили, что главная проблема студентов – слабая материальная обеспеченность.

Вторая проблема из анализа заявлений – слабое состояние здоровья. В вузе обучается 87 студентов с ограниченными возможностями здоровья.

С целью уточнения проблем, с которыми сталкиваются студенты, мы провели анкетирование. Анализ результатов позволил выявить три группы проблем:

- психолого-педагогические (отношения с преподавателями и однокурсниками);
- организационно-педагогические (организация учебной и внеучебной деятельности в вузе);
- правовые (степень защищенности прав студентов, безопасность в вузе).

Остановимся более подробно на каждом выделенном направлении групп проблем.

Отвечая на вопрос об отношениях с однокурсниками, студенты выделили проблему трудностей в построении эмоциональных отношений, связанных с низким уровнем эмпатии и высокой степенью ин-

дивидуализированности (40 % опрошенных).

Анализируя проблемы, возникающие с преподавателями, мы обнаружили, что студенты:

- испытывают чувство страха перед преподавателями (70 % опрошенных);
- не понимают разницу в стилях обучения в школе и вузе (45 %);
- теряются в понимании требований, высказываемых разными преподавателями в совершенно разных стилях (25 %).

Организационные проблемы оказались более разнообразными. Обозначим их в ранжированном порядке:

- отсутствие студенческих структур защиты прав и интересов студентов (50 % опрошенных);
- отказ деканов в материальной поддержке студентов (30 %);
- нет финансовой поддержки в проведении культурно-массовых мероприятий (20 %);
- низкий уровень организации спортивных мероприятий (15 %);
- отсутствие предоставления студентам возможности влиять на наполнение (содержание) студенческой жизни на факультете и в университете (7 %);
- сложное получение студентами путевок в санаторий-профилакторий, летний оздоровительный лагерь, на базу отдыха на Алтае (3 %).

**Результаты исследования.** В последнее время органы власти стараются по мере возможности улучшать жизнь и качество образования российского студента: повышаются размеры стипендий, широкое распространение получают гранты для образования и различных научных исследований, увеличивается число стажировок для студентов языковых факультетов и др. Будет и дальше увеличиваться финансирование крупнейших университетов посредством специальных фондов развития учебных заведений, а также совершенствоваться законодательство, стимулирующее

подобные расходы и создающее для такого развития необходимые гарантии [4].

В связи с этим, социальные риски студентов, требующие усиления социально-защитных механизмов, возрастают в условиях коммерциализации и продолжающегося удорожания высшего профессионального образования, отсутствия гарантий на трудоустройство по завершении обучения в высшем учебном заведении, а также в целом роста социального и материального неблагополучия [8].

Поскольку педагогический вуз является особым, он готовит специалистов в системе «человек – человек», то студенческий профсоюз дает возможность активировать и развивать умения и навыки социального влияния и взаимодействия с другими [10].

**Заключение.** Таким образом, профсоюзная организация имеет большее влияние на развитие как личностных качеств студента, так и профессиональных качеств будущего педагога. Профсоюзная организация основана на взаимопомощи, поддержки, добровольности, самостоятельности и т. п.

В итоге нашего исследования были решены поставленные изначально задачи.

Была дана характеристика студенчества и студенческой среды. Мы изучили сущность и специфику социально-педагогической деятельности по защите прав студентов в сфере образования. В ходе изучения теоретического материала по проблеме было выявлено, что профсоюзная организация является органом правовой и социальной защиты студентов, также мы изучили историю становления Профсоюзной организации студентов НГПУ. В результате исследования мы подвели итоги и проанализировали влияние профсоюзной организации на улучшения качества жизни студентов и совершенствование правовой и социальной защиты студентов.

Рассмотрев и проанализировав роль профсоюзной организации в совершенствовании правовой и социальной защиты студентов НГПУ, мы пришли к выводу, что профсоюзная организация всесторонне развивает студентов, влияет на их социализацию, помогает в организации студенческой жизни, регулирует правовые аспекты обучения. Итоги исследования подтверждают, что Первичная общественная организация студентов НГПУ является реально действующей и способной оказать поддержку для студентов, членов Профсоюза.

#### Библиографический список

1. Киселева Е. В., Киселев Н. Н. Межличностные отношения как ресурс эмоциональной безопасности образовательной среды // Сибирский педагогический журнал. – 2014 – № 6. – С. 36–39.
2. Киселева Е. В., Киселев Н. Н. Модель воспитания: существенные характеристики, вузовская специфика // Вопросы воспитания. – 2013. – № 3. – С. 22–26.
3. Киселев Н. Н., Киселева Е. В. Гуманитарные технологии в учебно-воспитательном процессе Института истории, гуманитарного и социального образования НГПУ как средство снижения дезадаптации студентов // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 6. – С. 36–39.
4. Омельченко Е. А., Чеснокова Г. С., Агавелян Р. О. Ценности и самовыражение студентов отечественных и зарубежных вузов // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2018. – Т. 8, № 1. – С. 7–22.
5. Ромм Т. А. Высшее образование в России в условиях трансформации // Вестник педагогических инноваций. – 2016. – № 1 (41). – С. 11–17.
6. Шабанов А. Г. Социальная активность молодежи как социопедагогический феномен // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 2. – С. 384–393.
7. Шабанов А. Г. Социальная инициативность молодежи как педагогическая категория // Педагогика и психология: диалог о воспитании: материалы VII Сибирского педагогического се-

минара. – Новосибирск, 2014. – С. 122–130.

8. Chesnokova G. S., Voloshina T. V. Interactive technologies in foreign language extracurricular work as a condition of students foreign communicative competence formation // ICT for Language Learning Conference proceedings. – Florence: Institute of foreign languages, 2017. –

pp. 374–377.

9. Ruys K., Stapel D. The Secret Life of Emotions // Psychological Science. – April 2008. – Vol. 19. – pp. 385–391.

10. Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie / hrsg. J. Petersen, G. B. Reinert. – Donauwörth, 1994. – 312 p.

Поступила в редакцию 08.10.2018

**Shabanov Artyom Gennadievich**

Assist. Prof. of the Department of Pedagogics and Psychology, Institute of History, Humanitarian and Social Education, Novosibirsk State Pedagogical University, shabanov\_11.01.84@mail.ru, ORCID 0000-0002-8478-5348, Novosibirsk

**THE ORGANIZATION OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITY IN THE YOUTH ENVIRONMENT**

*Abstract.* Problem and goal. The relevance of social activities in the trade Union organization of students due to the special importance of social protection, the organization of social assistance to students. The purpose of the article is to present the socio – pedagogical activity in the youth public organization on the example of the trade Union organization of students.

*Methodology.* The theoretical basis of the study was the definition of the essential content of socio-pedagogical activities and activities to protect the rights of students, also identified and analyzed the main approaches, conditions and principles of the organization of socio-pedagogical activities. In conclusion, it is concluded that the trade Union organization has a greater impact on the development of both personal qualities of the student and professional qualities of the future teacher.

*Keywords:* youth, social and pedagogical activity, student environment, youth public organization.

**References**

1. Kiseleva, E. V., Kiselev, N. N., 2014. Interpersonal relations as a resource of emotional security of educational environment. Siberian pedagogical journal, № 6, pp. 36–39. (In Russ., abstract in Eng.)

2. Kiseleva, E. V., Kiselev, N. N., 2013. Model of education: the essential characteristics, University specifics. Problems of education, № 3, pp. 22–26. (In Russ., abstract in Eng.)

3. Kiselev, N. N., Kiseleva, E. V., 2014. Humanitarian technologies in the educational process of the Institute of history, humanitarian and social education of NSPU, as a means of reducing students ‘ maladjustment // Siberian pedagogical journal, № 6. – pp. 36–39. (In Russ., abstract in Eng.)

4. Omelchenko, E. A., Chesnokova, G. S., Agaveyan, O. R., 2018. Values and self-expression

of students of domestic and foreign universities. Vestnik of the Novosibirsk state pedagogical University, Vol. 8, № 1, pp. 7–22. (In Russ., abstract in Eng.)

5. Romm, T. A., 2016. Higher education In Russia in the conditions of transformation. Vestnik pedagogical innovations, № 1 (41), pp. 11–17. (In Russ., abstract in Eng.)

6. Shabanov, A. G., 2010. Social activity of youth as a sociopathic phenomenon. Siberian pedagogical journal, № 2, pp. 384–393. (In Russ.)

7. Shabanov, A. G., 2014. Initiative of youth as a pedagogical category. Pedagogy and psychology: dialogue on education: proceedings of the VII Siberian pedagogical seminar. Novosibirsk, pp. 122–130. (In Russ.)

8. Chesnokova, G. S., Voloshina, T. V., 2017.

- Interactive technologies in foreign language extracurricular work as a condition of students foreign communicative competence formation. ICT for Language Learning Conference proceedings. Florence: Institute of foreign languages Publ., pp. 374–377. (In Eng.)
9. Ruys, K., Stapel, D., 2008. The Secret Life of Emotions. Psychological Science, Vol. 19, pp. 385–391. (In Eng.)
10. Petersen, J., Reinert, G. B., 1994, eds. Theories and draughts of the educational anthropology. Donauwoerth. 312 p., 312 p. (In German)

*Submitted 08.10.2018*

DOI: 10.15293/1813-4718.1806.07

УДК 378+355/359

*Александрова Екатерина Александровна*

*Доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой методологии образования, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, alexkatika@mail.ru, ORCID 0000-0002-2101-7050, Саратов*

*Кузьминых Юрий Николаевич*

*Адъюнкт, Саратовский военный ордена Жукова Краснознаменный институт войск национальной гвардии Российской Федерации, kuzmin3101@mail.ru, ORCID 0000-0002-4679-6345, Саратов*

## ВЫЯВЛЕНИЕ И ОБОСНОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОГО САМОСОЗНАНИЯ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА

*Аннотация.* Одним из приоритетных направлений отечественного образования является гражданское образование и воспитание. Возрастающие требования государства и общества к личности и профессионализму офицера; приоритетное значение гражданских качеств курсанта определяют необходимость и актуальность разработки программ и концепции воспитательной работы. Цель статьи – выявление и обоснование педагогических условий индивидуализации процесса формирования гражданского самосознания у курсантов войск национальной гвардии России. Достижение высокого уровня гражданского самосознания обеспечивается рядом условий, обеспечивающих активизацию формирования гражданского самосознания курсантов. Создание педагогических условий рассматривается как совокупность благоприятных факторов, создаваемых в образовательном процессе, которые способствуют повышению уровня сформированности гражданского самосознания. Анализ литературных источников по исследуемой проблеме позволил выделить и обосновать совокупность условий, обеспечивающих формирование гражданского самосознания курсантов: мотивация курсантов на формирование гражданского самосознания; организация сотрудничества в системе «преподаватель – курсант – командир»; формирование профессионального самосознания.

*Ключевые слова:* воспитание; гражданское самосознание; курсант военного вуза; индивидуализация; формирование гражданского самосознания.

**Постановка задачи.** Проблема формирования гражданского самосознания курсантов военных вузов обусловлена масштабностью и сложностью происходящих в мире изменений, усиливающейся глобализацией современного общества, интернационализацией отношений, а также недостаточной разработанностью данной проблемы в психолого-педагогической литературе, применительно к новым историческим условиям с позиций индивиду-

ализации процесса формирования гражданского самосознания. Приоритетность гражданского воспитания определена в нормативно-правовых документах в области образования (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Государственная программа «Развитие образования на 2013–2020 годы», Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» и др.). Законо-

дательство о военной службе и основные руководящие документы Министерства обороны РФ относят государственно-патриотическое воспитание военнослужащих в разряд приоритетных направлений профессионального воспитания [9–11]. Гражданское самосознание способствует формированию у курсантов профессионального самосознания, позволяет активно включиться в сферу учебной, а затем и профессиональной деятельности. Возрастание роли гражданского самосознания личности как инструмента подготовки будущих офицеров определяет проблему его формирования актуальным направлением психолого-педагогических исследований.

В российской педагогике проблема гражданского воспитания и формирования гражданского самосознания ставилась А. С. Макаренко [3], В. А. Сухомлинским [13] и др. Различные вопросы гражданственности становились предметами современных психолого-педагогических исследований. Например, анализ феномена российской гражданской идентичности в среде студенческой молодежи проведен в работе А. Н. Махихина [8]. Гражданственность определяется Г. И. Филоновым как комплекс субъективных качеств личности, проявляющихся в отношениях и деятельности человека при выполнении им основных социально-ролевых функций [16]. В работе М. В. Шакуровой рассматривается вопрос о формировании гражданской идентичности личности, конкретизируются проблемы, связанные с реализацией педагогом субъектной позиции в данном процессе [17]. Вопросы патриотического воспитания курсантов военного вуза, студентов вуза, школьников глубоко изучены в трудах С. Н. Филипченко. Так, автором разработана система формирования патриотической культуры студентов в процессе изучения гуманитарных дисциплин [15]. Различные аспекты гражданско-патриотического воспитания студентов рассматривались и в иных работах

[1; 7]. Так, анализируя тенденции развития педагогической теории и практики, А. С. Гаязов выделяет перспективные направления в изучении вопроса формирования современного гражданина. В частности, актуальными исследованиями являются: поиск путей превращения гражданского сознания и поведения личности в элемент ее ментальной характеристики, разработка методик гражданского воспитания средствами учебной и внеучебной деятельности и др. [4].

Полагаем, что комплексность гражданского самосознания не позволяет формировать его в каком-либо направлении воспитания (патриотическом, нравственном, духовном и т. д.), в рамках одной дисциплины. Формирование гражданского самосознания неразрывно связано с процессом развития личности и личностного самосознания. Это вызывает противоречие между коллективным характером учебно-воспитательной деятельности и необходимостью учитывать индивидуальное усвоение знаний, выработку умений и навыков, зависящих от способностей, личностных качеств и опыта обучаемого. Поэтому актуальным становится вопрос об индивидуализации процесса обучения и воспитания. Цель статьи – выявление и обоснование педагогических условий индивидуализации процесса формирования гражданского самосознания у курсантов войск национальной гвардии России.

**Исследовательская часть.** Междисциплинарная сущность категории «гражданское самосознание» обусловила внимание исследователей целого ряда наук: философии, социологии, психологии, педагогики. Представители каждого научного подхода обращаются к определенному аспекту самосознания, изучают понятие с использованием «собственного инструментария». В педагогических исследованиях рассматриваются методы, формы, средства, условия формирования гражданского самосознания обучающегося в ходе учебно-воспитательного процесса.

На основе проведенного анализа работ, посвященных определению гражданского самосознания личности, выделяем следующие его компоненты:

- эмоциональный (чувства и переживания гражданства, ощущение себя гражданином, позитивное принятие страны);

- когнитивный (знание о гражданственности, гражданских, политических, социальных нормах, правилах);

- регулятивный (отношение к собственной деятельности (к себе как к военному профессионалу, призванному защищать свою страну, самообразование, самовоспитание), сформированность притязаний на признание своего «Я» как «Я»-гражданина, «Я»-профессионала, отношение к обществу (активная гражданская позиция, гражданская зрелость);

- поведенческий (поведение и деятельность, направленные на страну, других людей (в системе «Я – Другие») и на самого себя (в системе «Я – Я»)).

Выделенные компоненты гражданского самосознания выступают в глубоком внутреннем единстве. Таким образом, под гражданским самосознанием курсантов мы понимаем личностное образование, развивающееся под влиянием образовательной среды военного вуза, определяемое эмоционально-ценностным отношением к самому себе как гражданину, к своей стране; системой знаний о гражданских, политических, социальных нормах и правилах, которые выражаются в последовательном поведении по отношению к ней и к овладеваемой военно-профессиональной деятельности по её защите.

Формирование гражданского самосознания обучающегося происходит в контексте взаимодействия объективных и субъективных отношений. Объективные связи формирования гражданского самосознания устанавливаются положением государства, а также той социально-экономической, духовно-нравственной ситуацией, в которой совершается данный процесс.

Субъективные отношения формирования гражданского самосознания зависят от образа жизни, познавательных и побудительных аспектов социализации личности.

Итак, под *процессом формирования гражданского самосознания* курсантов военных вузов войск национальной гвардии будем понимать процесс, направленный на развитие и дальнейшее становление личности курсанта с устойчивыми воззрениями, знаниями, осознанием собственных гражданских качеств, проявляющихся через поступки и поведение. Формирование этого качества – это синтез всех общественных норм, выступающий внешним фактором, и собственный внутренний мир личности курсанта, его уже сформированные качества, с которыми он приходит в военный вуз.

Создание педагогических, внешних условий формирования гражданского самосознания курсантов является важной составляющей образовательного процесса. Педагогическими являются те условия, которые сознательно организуются для обеспечения наиболее результативного осуществления исследуемого процесса. Индивидуализация процесса формирования гражданского самосознания создается на комплексном подходе к изучению индивидуальных особенностей обучаемых, охватывает все компоненты образовательного процесса в их взаимосвязи.

Само понятие индивидуализации восходит к древнекитайской философии, где была выдвинута и осознана мысль о важности индивидуального подхода к учащемуся. Идея индивидуализации присутствует в философских, социологических, психологических и педагогических учениях многих исследователей. Индивидуализация представляет собой становление индивидуальности как самобытной личности, активно, творчески проявляющей себя в жизни. Согласно мнению В. П. Бедерхановой, «индивидуализация... есть деятельность взрослого (педагога) и самого учащегося»



по поддержке и развитию того единичного, особого, своеобразного, что заложено в данном индивиде от природы или что он приобрел в индивидуальном опыте» [2, с. 88]. Индивидуализация образовательного процесса означает поддержку и развитие индивидуальности обучающегося, осознанное прохождение им части жизненного пути, своей индивидуальной образовательной траектории (Т. М. Ковалева [6], И. Э. Унт [14] и др.). Индивидуализация процесса формирования гражданского самосознания курсанта представляет собой процесс, способствующий профессиональному образованию обучающегося и позитивному изменению его внутреннего мира с целью самореализации в профессиональной деятельности и жизни в целом. Деятельность педагогов направлена на педагогическое сопровождение курсантов в процессе разработки и реализации индивидуальных траекторий формирования гражданского самосознания. Деятельность курсантов связана с разработкой и реализацией индивидуальных траекторий в учебной и внеучебной деятельности.

Анализ литературных источников по исследуемой проблеме позволил выделить и обосновать совокупность условий, обеспечивающих формирование гражданского самосознания курсантов: мотивация курсантов на формирование гражданского самосознания; организация сотрудничества в системе «преподаватель – курсант – командир»; формирование профессионального самосознания.

Первое условие – мотивация курсантов на формирование гражданского самосознания. Опираясь на работы В. Г. Асеева, А. Г. Асмолова, Е. П. Ильина, А. Н. Леонтьева и др., рассматриваем мотивацию формирования гражданского самосознания как совокупность всех побуждений и устремлений курсанта, которые определяют и регулируют процесс формирования гражданского самосознания.

Формирование положительных мотива-

ционных установок, обеспечение системы знаний и умений по формированию гражданского самосознания, актуализация потребностей по развитию профессионального самосознания позволяет реализовать это педагогическое условие.

Второе условие – организация сотрудничества в системе «преподаватель – курсант – командир». В процессе формирования гражданского самосознания сотрудничество основывается на взаимопонимании и взаимодействии командиров курсантских подразделений, педагогических работников. Необходим индивидуальный подход к каждому курсанту, а также нужно организовать межличностное сотрудничество, в центре которого лежат идеи взаимодействия, эмпатии, доверия. Под педагогикой сотрудничества понимается установление гуманистических отношений между всеми участниками педагогического процесса. Курсант рассматривается как добровольный, заинтересованный участник, ответственный за результаты этого процесса. Учёт индивидуальных особенностей курсантов, установление доброжелательных и доверительных взаимоотношений с ними, а также личного контакта с каждым курсантом способствует гуманистическим взаимоотношениям между всеми участниками образовательного процесса.

Третье условие – развитие профессионального самосознания через индивидуальное сопровождение курсанта. Среда является важнейшим фактором, который определяет поведение человека. Реализация этого условия основана на использовании идей педагогической помощи (А. В. Мудрик), поддержки (О. С. Газман, В. П. Бедерханова, Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин и др.), сопровождения (Е. А. Александрова, М. Р. Битянова и др.) по развитию профессионального самосознания, а следовательно, гражданского самосознания. В процессе формирования гражданского самосознания курсантов

военных вузов нужно учитывать особенности профессиональной деятельности офицера и подготовки курсантов войск национальной гвардии. Сформировать гражданское самосознание невозможно без осознания каждым курсантом самого себя как будущего офицера, важности и значимости своей профессии, а значит без развития профессионального самосознания будущих офицеров. Гражданское самосознание формируется в процессе становления курсанта как профессионала, оно тесно связано с рефлексией, без активного рефлексирования невозможно становление «Я-образа профессионала», поэтому актуализация развития профессионального самосознания будущего офицера способствует формированию его гражданского самосознания.

На основе выделенных педагогических условий мы считаем, что целесообразно выделить три этапа формирования гражданского самосознания курсантов (мотивационно-целевой, операционально-деятельностный, оценочно-рефлексивный) и определить специфику деятельности субъектов на этих этапах.

Мотивационно-целевой этап направлен на формирование мотивации формирования гражданского самосознания, актуализацию интересов и потребностей курсантов в осмыслении гражданских ценностей. На данном этапе проводится мониторинг сформированности гражданских качеств курсантов.

На основе данных психолого-педагогической диагностики создаются индивидуальные программы развития курсанта, определяются условия формирования его гражданского самосознания. Результаты анкетирования дают педагогу основание для коррекции содержания педагогического сопровождения. При недостаточном развитии у курсантов эмоциональных переживаний предполагаются мероприятия мотивирующего характера: проведение встреч с ветеранами войны, контртеррористических операций, выдающимися

земляками, чествования военнослужащих, просмотр и обсуждение документальных и художественных фильмов гражданско-патриотической направленности и т. д. Для развития когнитивного компонента гражданского самосознания планируется посещение выставок и экскурсий, участие в конференциях и семинарах. Поведенческий компонент гражданского самосознания имеет разную направленность. В контексте проявления человеком своей гражданской позиции можно рассматривать политическую, социальную, собственно гражданскую активность. Тенденция последних лет, связанная с перенесением различных форм активности из реальной жизни в виртуальное пространство, затрагивает и гражданскую активность. Обучающиеся всё чаще используют интернет-среду для проявления своей гражданской позиции (участие в опросах, акциях общественных организаций и т. д.). Недостаток у курсантов опыта практической деятельности активизирует их участие в работе поисковых отрядов, памятных мероприятиях, социальных проектах, волонтерство и участие в общественных организациях и др.

Мотивационно-целевой этап включал серию мероприятий на тему: «Я – гражданин», «Я – профессионал», направленных на формирование мотивационных установок, обсуждение вопросов профессионального становления курсантов как будущих офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации, обеспечение знания и умения по формированию гражданского и профессионального самосознания, актуализацию потребностей по их развитию, разъяснение гражданских ценностей курсантам, организовывалась рефлексивная деятельность курсантов.

На операционально-деятельностном этапе выбираются формы, методы и средства, способствующие формированию гражданского самосознания. Формирование гражданского самосознания у курсантов требует содержательного обеспечения,

которое может быть обеспечено гуманитарными дисциплинами, а также другими источниками информации (СМИ, литература, жизненные ситуации и др.). В Саратовском военном ордена Жукова Краснознаменном институте войск национальной гвардии Российской Федерации регулярно проводятся мероприятия, направленные на формирование гражданского самосознания курсантов. Во внеучебной (воспитательной) работе применяются разнообразные формы и методы военно-профессионального и патриотического характера: встречи с ветеранами войны; дискуссии; круглые столы («Ценности народов России», «Долг, ответственность, совесть» и др.); тематические вечера («Герои России моей...»); экскурсии в парк Победы и в музей Боевой Славы; книжные выставки, посвященные выпускникам института, удостоенным звания Героя Советского Союза и Героя России; участие в проведении государственных праздников и т. п., а также просмотр кинофильмов, разъяснения, внушение, пример, убеждения, диспут, беседы, поощрение и др. Выбор различных форм, методов и средств как в учебной, так и во внеучебной работе зависит от множества факторов: от уровня сформированности «образа Я-профессионала», самооценки, притязаний курсантов, личного принятия (непринятия) тех или иных методов, форм, средств участниками образовательного процесса и т. д.

Выделенные педагогические условия так или иначе присутствуют в профессиональной подготовке курсантов. Наша задача заключается в том, чтобы через систему педагогических приемов, форм, методов, средств актуализировать их и тем самым обеспечить их направленность на формирование гражданского самосознания курсантов.

Для оценки педагогических условий

нами был разработан диагностический инструментарий, позволяющий проводить мониторинг формирования гражданского самосознания курсантов. Эффективность рассматриваемых педагогических условий индивидуализации процесса формирования гражданского самосознания курсантов оценивалась по уровню сформированности и характеру проявления структурных компонентов гражданского самосознания с использованием критериев (эмоциональных переживаний, когнитивный, регулятивный, поведенческий) и показателей (самопереживание себя как гражданина, знание о гражданственности, гражданских, политических, социальных нормах, правилах, соотнесение своих личностных качеств, возможностей с интересами государства, общества, коллектива, способность к самоанализу своего поведения и деятельности как гражданина).

**Результаты исследования.** Гражданско-патриотическое воспитание является одним из основных направлений воспитательной работы вуза. Возрастающие требования государства и общества к личности и профессионализму офицера; приоритетное значение гражданских качеств курсанта определяют необходимость и актуальность разработки программ и концепции воспитательной работы [12]. Анализ научно-педагогической литературы по вопросам организации гражданско-патриотического воспитания обучающихся позволил выявить и обосновать педагогические условия формирования гражданского самосознания курсанта. Направлениями дальнейшего исследования может быть разработка критериев эффективности деятельности педагогов, командиров курсантских подразделений, определение условий оптимизации гражданско-патриотического воспитания курсантов.

#### Библиографический список

1. Александрова Е. А., Суменков И. А. Сопровождение куратором гражданско-патриотического воспитания студентов в вузе // Балтийский гуманитарный журнал. – 2017. – Т. 6,

№ 4 (21). – С. 235–238.

2. *Бедерханова В. П.* Становление личностно-ориентированной позиции педагога. – Краснодар, 2001. – 220 с.

3. *Воспитание* гражданина в педагогике А. С. Макаренко / Ред.-сост., примеч. С. С. Невской. – М.: Акад. Проект: Альма-Матер, 2006. – 970 с.

4. *Гаязов А. С.* Формирование современного гражданина: теория, практика, проблемы // Вестник ВЭГУ. – 2018. – № 1 (93). – С. 40–57.

5. *Евдокимова Е. Ю.* Становление идеи гражданского воспитания в отечественной педагогике // Сибирский педагогический журнал. – 2016. – № 2. – С. 82–87.

6. *Ковалева Т. М.* Идея тьюторства как идея работы с индивидуальной образовательной траекторией // Индивидуально-ориентированная педагогика: сб. науч. трудов. – М.; Томск, 1997. – 122 с.

7. *Малкова И. Ю., Фахретдинова А. П.* Основные подходы к содержанию и организации гражданского образования и воспитания // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 4. – С. 32–39.

8. *Махинин А. Н.* Актуализация политики формирования гражданской идентичности в студенческой среде // Вестник Воронежского

государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2016. – № 3. – С. 52–57.

9. *О воинской обязанности и военной службе.* Федеральный закон № 53-ФЗ, 1998. – 66 с.

10. *О статусе военнослужащих.* Федеральный закон № 76-ФЗ, 1998. – 56 с.

11. *Об утверждении* общевоинских уставов Вооруженных Сил Российской Федерации: Указ Президента РФ № 1495, 2007. – 348 с.

12. *Ромм Т. А.* Теория воспитания в изменяющемся обществе // Вопросы воспитания. – 2014. – № 1. – С. 57–65.

13. *Сухомлинский В. А.* Рождение гражданина. – М.: Молодая гвардия, 1979. – 335 с.

14. *Унт И. Э.* Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: Педагогика, 1990. – 192 с.

15. *Филипченко С. Н.* Формирование патриотической культуры студентов // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2011. – Т. 11, № 4. – С. 106–109.

16. *Филонов Г. И.* Феномен гражданственности в структуре личностного развития // Педагогика. – 2007. – № 8. – С. 38–44.

17. *Шакурова М. В.* Формирование российской гражданской идентичности личности: проблема педагога // Педагогика. – 2014. – № 3. – С. 83–91.

*Поступила в редакцию 10.10.2018*

***Alexsandrova Ekaterina Aleksandrovna***

*Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Saratov State University named N. G. Chernyshevsky, alexkatika@mail.ru, ORCID 0000-0002-2101-7050, Saratov*

***Kuzminykh Yuriy Nikolaevich***

*Military graduate student, Zhukov Order Saratov Military Red Banner Institute of National Guard Troops of the Russian Federation, kuzmin3101@mail.ru, ORCID 0000-0002-4679-6345, Saratov*

**IDENTIFICATION AND JUSTIFICATION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR INDIVIDUALIZATION OF THE PROCESS OF FORMING CIVIL CONSCIOUSNESS OF CADETS OF MILITARY HIGHER EDUCATION INSTITUTION**

*Abstract.* Nowadays civil education and upbringing is one of the priorities and significant part of national education. The increasing demands of the state and society to the personality and professional skills of an officer as well as the importance of the civic qualities of a cadet determine the necessity and relevance of new programs, approaches and concept of educational work. The article aims at identifying and justifying the pedagogical conditions for the individualization of

the process of the formation of civil self-consciousness among the cadets of the Russian National Guard Forces. Achieving a high level of civil self-awareness is provided by a number of conditions ensuring the intensification of the formation of civic self-consciousness of cadets. Creation of pedagogical conditions is considered as establishing of favorable factors and making favorable conditions in the educational process, which contribute to increasing the level of formation of civil self-consciousness. Analysis of researches of the problem under discussion allows to identify and justify a set of conditions that ensure the formation of cadets' civil identity. These conditions are motivation of cadets to form a civil identity; organization of cooperation in the framework "teacher – cadet – commander" and formation of professional identity.

*Keywords:* civil education; self-awareness; a cadet of military high school; individualization; formation of civil self-awareness.

### References

1. Aleksandrova, E. A., Sumenkov, I. A., 2017. Tutor's support of the civil-patriotic education of students in higher educational institutions. *Baltic Humanitarian Journal*, Vol. 6, Issue 4, pp. 235–238. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Bederhanova, V. P., 2001. The formation of student-oriented position of a teacher. Krasnodar, 220 p. (In Russ.)
3. Citizen education in pedagogy A. S. Makarenko. Moscow: Acad. Project Publ.: Alma Mater Publ., 2006, 970 p. (In Russ.)
4. Gayazov, A. S., 2018. Formation of a modern citizen: theory, practice, problems. *Bulletin of VEGU*, 1, pp. 40–57. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Evdokimova, E. Yu., 2016. Experience of civic education in domestic pedagogics. *Siberian Pedagogical Journal*, 2, pp. 82–87. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Kovaleva, T. M., 1997. The idea of tutoring as an idea of working with an individual educational trajectory. *Individually-oriented pedagogy: Collection of scientific. works.* Moscow; Tomsk, 122 c. (In Russ.)
7. Malkova, I. Yu., Fakhretdinova, A. P., 2017. The Main Approaches to the Content and Organization of Civic Education and Upbringing. *Siberian Pedagogical Journal*, 4, pp. 32–39. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Makhinin, A. N., 2016. Actualization of the policy aimed at the development of the Russian civic identity in the student environment. *Bulletin of Voronezh state University. Series: problems of higher education*, 3, pp. 52–57. (In Russ., abstract in Eng.)
9. RF. Federal Law "On Military Duty and Military Service" of 28.03.1998 No. 53-FZ. 66 p. (In Russ.)
10. RF. The Federal Law "On the Status of Servicemen" of 27.05.1998, No. 76-FZ. 56 p. (In Russ.)
11. RF. Decree of the President of the Russian Federation of 10.11.2007, No. 1495 "On the approval of general military manuals of the Armed Forces of the Russian Federation". 348 p. (In Russ.)
12. Romm, T. A., 2014. Theory of education in the changing society. *Questions of Education*, 1, pp. 57–65. (In Russ.)
13. Suhomlinskij, V. A., 1979. The birth of a citizen. Moscow: Molodaya gvardiya Publ., 335 p. (In Russ.)
14. Unt, I. E., 1990. Individualization and differentiation of learning. Moscow: Pedagogy Publ., 192 p. (In Russ.)
15. Filipchenko, S. N., 2011. Students Patriotic Culture Formation. *News of Saratov University*, Vol. 11, Issue 4, pp. 106–109. (In Russ., abstract in Eng.)
16. Filonov, G. I., 2007. Citizenship phenomenon in the structure of personal development. *Pedagogika*, 8, pp. 38–44. (In Russ., abstract in Eng.)
17. Shakurova, M. V., 2014. Formation of the Russian civic identity of the person: the problem of the teacher. *Pedagogika*, 3, pp. 83–91. (In Russ., abstract in Eng.)

*Submitted 10.10.2018*

*Степанова Марина Владимировна*

*Главный методист по иностранным языкам, Корпорация «Российский учебник», stepanova.m.v@bk.ru, ORCID 0000-0002-6208-0312, Москва*

## **ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПО ВЫБОРУ И ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ШКОЛЬНОГО УЧЕБНИКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ КАК ОСНОВНОГО ПОКАЗАТЕЛЯ КАЧЕСТВА ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ**

*Аннотация:* В статье актуализируется взаимосвязь между формированием дидактико-методической компетенции как компонента профессиональной компетентности учителя и процессом выбора им учебника с последующей его адаптацией в учебном процессе. Рассматривается понятие «дидактико-методическая компетенция» в сравнении с такими понятиями, как «методическая компетенция» и «лингвометодическая компетенция». Автор анализирует составляющие дидактико-методической компетенции и соотносит их с видами деятельности учителя по выбору и внедрению учебника в образовательный процесс на примере актуальных задач иноязычного образования обязательности изучения второго иностранного языка, достижения планируемого результата в предметной области «Иностранный язык» в соответствии с требованиями ФГОС ООО и существующие сложности по реализации этой задачи. Рассматривая выбор и освоение учителем учебника как решение методической задачи, автор актуализирует необходимость оценки качества и уровня профессиональной подготовки учителя в условиях реализации компетентностного подхода с позиции выполняемых учителем действий и принимаемых решений.

*Ключевые слова:* дидактико-методическая компетенция, профессиональная компетентность, учебник, ФГОС, компетентностный подход, второй иностранный язык, методическая задача.

**Постановка задачи.** В стратегии инновационного развития РФ на период до 2020 года применительно к сфере образования поставлена задача по формированию у граждан нашей страны компетенций, отвечающих требованиям XXI в., включая владение иностранными языками. В соответствии с требованиями ФГОС ООО изучение как первого, так и второго иностранного языка является обязательным. Однако не во всех регионах страны изучение второго иностранного языка проходило в соответствии с требуемой хронологией реализации положений ФГОС в силу ряда причин, и на сегодняшний момент остро стоит вопрос решения задачи обучения второму иностранному языку и достижения планируемого результата

в сокращенный временной период. Эта ситуация предъявляет повышенные требования к сформированности у учителя целого комплекса умений по анализу и освоению УМК, т. е. развитию на достаточно высоком уровне дидактико-методической компетенции учителя.

**Научная экспозиция, введение в проблему.** Роль учебника как индикатора профессиональной компетентности педагога обозначена давно. Как пишет Е. Н. Соловова, «все новое есть хорошо забытое старое, однако такие традиционные процедуры определения профессиональной компетентности педагога как анализ или самоанализ занятий, авторских концепций и программ, разработанных методических материалов, тестов и публикаций может

о многом сказать» [8, с. 44]. Дидактико-методическая компетенция учителя, связанная с анализом учебно-методических материалов, в число которых входит учебник, авторских программ и концепций, является ведущей в профессиональной компетентности педагога, и именно ей уделяется большое внимание в работах ученых.

Компетентностный подход в образовании понимается как достижение компетентности через приобретение и развитие компетенций. Вариативна как структура, так и состав профессиональной компетентности. К. С. Махмурян определяет профессиональную компетентность учителя иностранного языка как единство содержательного и структурного компонентов, реализуемых через такие компетенции, как коммуникативная, филологическая, психолого-педагогическая, социальная, методическая, компенсаторная, общекультурная, информационно-коммуникационная, управленческая. [6, с. 21]. Высокий уровень развития одной из них не может компенсировать недостаточность развития другой. Практически все исследователи вопроса структуры профессиональной компетентности выделяют методическую компетенцию как неотъемлемый компонент профессиональной компетентности учителя, т. е. понятия «профессиональная компетентность» и «методическая компетентность» соотносятся как общее и частное соответственно. Т. Н. Сокольницкая, размышляя о методической компетенции учителя, выделяет два понятия «компетентность» и «компетенция» и отмечает, что можно говорить о методической компетенции, некоей готовности, потенциальном состоянии в качестве результата методической подготовки в вузе. А методическая компетентность – понятие, характеризующее «действующего специалиста, занимающегося профессиональной методической деятельностью» [7, с. 164]. Особое значение методической компетентности придает А. А. Люботинский, выделяя ее в качестве

«основного компонента профессиональной компетентности учителя иностранных языков. Она связана с выбором методов обучения, средств, форм и методов педагогического воздействия, способов формирования знаний, навыков, умений и отношений у учащихся, имеет практический характер. Методическая компетентность – это интегративное свойство личности учителя иностранного языка, определяющее его готовность и способность эффективно решать методические задачи» [5, с. 4]. Основываясь на этой позиции и рассматривая выбор учебника как сопряженную с независимостью и многовариативностью решения профессиональную задачу, можно предположить наличие непосредственной связи между формированием, развитием методической компетенции и процессом выбора педагогом учебника с последующей его адаптацией в учебном процессе.

**Исследовательская часть.** «Методическая компетенция» как термин имеет свою историю вопроса от общей характеристики деятельности учителя, которая была дана Г. В. Роговой: «учитель должен знать иностранный язык, владеть им практически, уметь обучать ему, находя методы и приемы, адекватные условиям» до понятий «методическая подготовка», «методическое мастерство», «методическая компетенция» [Привод. по: 9, с. 2]. А. А. Люботинский в структуре методической компетенции выделяет следующие составляющие: 1) когнитивно-аналитическую компетенцию; 2) коррекционно-гностическую; 3) коммуникативно-организаторскую; 4) проективную; 5) креативную; 6) коррекционно-организаторскую; 7) информационно-техническую; 8) рефлексивно-гностическую. Востребованность в определенной составляющей методической компетенции существует на различных этапах выбора и адаптации учебника для реализации образовательных задач. Мотив на смену учебника и выбор нового, анализ и обработка дидактико-методической составля-

ющей, заложенной в учебнике, разработка путей и способов применения учебника в образовательном процессе, его адаптация в конкретно-заданных условиях, достижение результата и рефлексия процесса и приобретенного опыта требуют применения той или иной составляющей методической компетенции или совокупности ее

отдельных компонентов.

Таким образом, можно обозначить не только тесную связь процесса формирования методической компетенции с процессом освоения учебника, но и рассматривать учебник как средство развития методической компетенции педагога в совокупности всех ее составляющих (табл. 1).

Таблица 1

**Соотнесение составляющих методической компетенции (по А. А. Люботинскому) с видами деятельности учителя по выбору и адаптации учебника к конкретно-заданным образовательным условиям**

Составляющие методической компетенции (по А. А. Люботинскому)	Виды деятельности учителя по выбору и внедрению учебника в образовательный процесс
Когнитивно-аналитическая	Анализ и обработка дидактико-методической, речевой, лингвистической составляющей учебника
Коррекционно-гностическая	Первичная (методическая / речевая /языковая) адаптация материала учебника к конкретно-заданным образовательным условиям
Коммуникативно-организаторская компетенция	Организация деятельности учащихся по освоению содержания УМК и формированию необходимых компетенций у учащихся
Проектировочная компетенция	Стратегическое проектирование процесса и предполагаемого результата с новым учебником. Решение тактических оперативных задач по использованию учебника
Креативная	Творческая деятельность учителя в практике применения учебника. Дифференциация и индивидуализация образовательного процесса
Коррекционно-организаторская	Коррекция процесса адаптации и применения учебника в конкретно-заданных образовательных условиях
Информационно-техническая	ИКТ составляющая по работе с печатной и электронной формой учебника
Рефлексивно-гностическая	Анализ и оценка полученных результатов. Вывод о возможности и необходимости дальнейшего использования учебника в условиях конкретного класса, школы

Применяемое учеными понятие «дидактико-методическая компетенция» [2] на наш взгляд является более полным и точным, по сравнению с понятием «методическая компетенция», так как вербализует и обобщает дидактические компоненты и методические аспекты обучения иностранным языкам, что составляет дидактико-методическую сущность любого учебника.

Нельзя не упомянуть, что сегодня су-

ществуют различные подходы к позициям понятий «методическая компетенция» и «лингводидактическая компетенция»: совмещение или разграничение этих понятий. Ряд ученых, вслед за основоположником термина «лингводидактическая компетенция» Н. М. Шанским, придерживаются широкого понимания этого термина как обозначающего совокупность всех теоретических и практических вопросов



преподавания языка и фактически заменяющего по своей сути термин «методика». Как отмечает Н. В. Языкова, такие ученые, как Н. Д. Гальскова, И. И. Халеева, А. А. Миролюбов, А. А. Леонтьев и другие, разграничивают обозначенные выше термины, так как лингводидактика имеет свою объектно-предметную область, отличную от методики обучения, и тогда методическая компетенция выделяется в качестве основного элемента профессиональной компетентности любого учителя, компетенции по выбору методов обучения, средств, форм и методов педагогического воздействия [9]. А. Н. Шамов отмечает, что «отношения между лингводидактикой и методикой не соответствуют отношениям, которые существуют между теорией и практикой. Лингводидактика формулирует общие закономерности, касающиеся функционирования механизмов способности человека к иностранному языку, к общению на нем и способов формирования. <...> Методика обучения иностранным языкам берет на вооружение лингводидактические закономерности, “препарирует” их с точки зрения педагогических законов, реализует их в конкретных учебниках, системах упражнений, средствах обучения, в реальном учебном процессе по иностранным языкам» [1, с. 16]. При выборе и использовании учебника в образовательном процессе учитель, прежде всего, оперирует методической составляющей, вскрывая пути и способы реализации лингводидактического потенциала и таким образом совершенствуя свою дидактико-методическую компетенцию.

**Результаты исследования.** «Второй иностранный язык» на настоящий момент включен в учебный план с 5 класса, но в ряде регионов РФ экстренно вводится также с 6, 7, 8 класса, в том случае, если учащиеся не изучали его ранее. Учителю в сложившейся ситуации необходимо провести анализ учебников с 5 по 9 класс основной школы, чтобы разработать и вы-

строить свою учебную программу по овладению учащимися вторым иностранным языком на требуемом допороговом уровне в условиях сокращения периода на его освоение. Не ускорить прохождение материала, а отобрать материал по формированию речевых умений и языковых навыков. Изучение второго иностранного языка в сложившихся условиях как никогда ранее актуализирует положение Н. А. Горловой о необходимости рассматривать учебник не как цель образовательного процесса с поступательным прохождением его содержания, а как средство, т. е. отбирать материал, проектировать решение образовательной задачи в соответствии с заявленной целью. Н. А. Горлова подчеркивает: «Качественное отличие использования учебника как средства обучения состоит в том, что учитель знает, понимает и сам создает систему последовательных действий – свою персональную технологию обучения как продукт профессиональной деятельности» [3, с. 24].

В этой ситуации, на наш взгляд, внимание учителя должно быть обращено, прежде всего, на учебники с мощной речевой составляющей, тренинг и усвоение учащимися речевых образцов, предъявление лингвистической составляющей в контексте, умение работать с линейным и нелинейным текстом, с информацией, предъявляемой на слух. Когнитивно-аналитическая составляющая методической компетенции учителя в сложившихся условиях выходит на первый план при анализе содержательной и процессуальной сторон учебников основной школы по второму иностранному языку, материалов Примерной основной образовательной программы, сути общеевропейских компетенций по овладению иностранным языком и уровней владения языком как иностранным. Проведенный анализ учебно-методических материалов и документов позволит учителю приступить к проектировочной стороне вопроса. Осуществление страте-

гического проектирования образовательного процесса на базе линейки учебников в соответствии с требуемым результатом потребует в свою очередь от учителя сформированности проектировочной компетенции, умения отобрать материал и определить объем тренинга, чтобы разработать рабочую программу и добиться планируемого результата. В ходе движения от аналитико-синтетической, и на базе этого проектировочной, деятельности к реализации поставленной задачи учитель корректирует процесс адаптации материала учебника в классе и вносит творческую составляющую в образовательный процесс. Тем самым происходит формирование креативной и коррекционно-гностической составляющих дидактико-методической компетенции учителя. Образовательный процесс, как известно, имеет как объектную, так и субъектную составляющую. Коммуникативно-организаторская и коррекционно-организаторская компоненты дидактико-методической компетенции в свою очередь развиваются в рамках процессуальной стороны образовательного процесса, организационной деятельности учителя по мотивации учащихся и упорядочиванию и построению их деятельности по овладению вторым иностранным языком, коррекции процесса адаптации и применения учебника в конкретно заданных образовательных условиях.

Сокращение периода времени на изучение второго иностранного языка усиливает требования, предъявляемые и к самому учебнику, так как только речевой, направленный на функциональность языка учебник является реальным средством для решения поставленной задачи. Путь в речевую составляющую через тщательное освоение системы языка и формирование речевого компонента аналитическим методом в конкретных временных условиях представляется невозможным к реализации. Эта ситуация, на наш взгляд, должна педализировать потребность учителя

в осознании методов, применяемых в обучении иностранным языкам сегодня, и заставить обратить пристальное внимание на те из них, которые оптимизируют достижение цели (формирование иноязычной коммуникативной компетенции), а не приводят к известному результату, когда учащиеся знают язык, но не говорят на нем.

Предлагаемые пути решения задачи, примеры и направления анализа нормативных документов, ПООП и учебников по немецкому языку как второму иностранному, в условиях введения второго иностранного языка в образовательных организациях не с 5 класса, как это предусмотрено ФГОС ООО и учебно-методическими комплектами по второму иностранному языку, включенными в ФП и предлагаемые к реализации в условиях образовательного процесса, были подробно рассмотрены и проанализированы на методических семинарах в ряде регионов РФ с сентября 2018 г. (Свердловская область, Московская область, Белгородская область и другие территории).

**Заключение.** В условиях реализации компетентностного подхода оценка качества и уровня профессиональной подготовки учителя должна осуществляться именно с позиции обозначенного подхода. Главным инструментом оценки профессиональной компетентности учителя, как отмечает О. Н. Игна, должна быть задача, сформулированная как проблемная ситуация. Личностные и деловые качества педагога оцениваются в выполняемых им действиях, в ситуациях выбора и взаимодействия, в принимаемых решениях. Как пишет ученый: «При прогрессировании тенденции перехода к компетентностному подходу в развитии педагогического образования целью педагогического образования также является становление профессиональной компетентности как интегральной характеристики, определяющей «способность решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи,

возникающие в реальных ситуациях профессиональной педагогической деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей» [4, с. 36]. Показательно, что задача как инструмент оценки наиболее «популярна» в числе предлагаемых современных способов оценки уровня сформированности методической компетентности.

Выбор, анализ и адаптация учителем учебника – это одна из методических задач, которая в существующих условиях иноязычного образования становится все более актуальной, разноплановой и решение которой свидетельствует об уровне сформированности дидактико-методической компетенции учителя, его способности и готовности работать в современном изменяющемся мире.

### Библиографический список

1. Ариян М. А., Шамов А. Н. Основы общей методики преподавания иностранных языков. Теоретические и практические аспекты: учебное пособие. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2017. – 224 с.
2. Артеменко Н. А. Подготовка будущих учителей-словесников к реализации профильного обучения на основе компетентностного подхода: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Томск, 2007. – 23 с.
3. Горлова Н. А. Методические ориентиры для выбора учебника иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 2. – С. 17–24.
4. Изна О. Н. Ведущие цели и принципы современной профессиональной подготовки учителя [Электронный вариант] // Вестник ТГПУ. – 2015. – № 12 (165). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/veduschie-tseli-i-printsipy-sovremennoy-professionalnoy-podgotovki-uchitelya> (дата обращения: 13.11.2018).
5. Люботинский А. А. Формирование методической компетентности у будущих учителей иностранного языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – СПб., 2014. – 26 с.
6. Махмурян К. С. Теоретико-методические основы ускоренной подготовки учителя иностранного языка в условиях дополнительного профессионального образования: автореф. д-ра ... пед. наук: 13.00.02. – М., 2009. – 51 с.
7. Сокольницкая Т. Н. К вопросу о методической компетентности учителя русского языка // Человек и образование. – 2012. – № 2 (31) – С. 162–165.
8. Соловова Е. Н., Боголепова С. В. Современные подходы к определению профессиональной квалификации преподавателя иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2017. – № 4. – С. 36–44.
9. Языкова Н. В., Макеева С. Н. Сущность и структура методической компетенции учителя иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 7. – С. 2–9.

Поступила в редакцию 14.11.2018

### Stepanova Marina Vladimirovna

Chief Foreign language Teacher Trainer, Corporation “Rossiyskiy Uchebnik”, [stepanova.m.v@bk.ru](mailto:stepanova.m.v@bk.ru), ORCID 0000-0002-6208-0312, Moscow

## TEACHER OF FOREIGN LANGUAGE DIDACTIC-METHODOLOGICAL COMPETENCE IN CHOOSING AND ADAPTING A SCHOOL TEXTBOOK IN THE EDUCATIONAL PROCESS AS ONE OF THE MAIN INDICATORS OF TEACHER'S PROFESSIONAL DEVELOPMENT LEVEL

*Abstract.* The article considers the relationship between the development of didactic-methodological competence as a component of teacher professional competence and the process of choosing a textbook and its adaptation in the educational process. The author of the article compares the term “didactic – methodological competence” with the terms “methodological compe-

tence” and “lingua-methodological competence”, analyzes the components of it and corresponds them to the types of teacher’s actions of choosing and adapting textbook into the educational process. It is presented on the example of one of the most topical foreign language education themes today – compulsory study of the second foreign language, teaching foreign languages according to the requirements of standard and some problems which exist in this field. Considering the problem of choosing and adapting the textbook into educational process as a methodological task the author underlines the demand and necessity to estimate the level of teacher’s professional competence as a whole and didactic-methodological competence as its essential component according to the competence approach – from the point of analyzing teacher’s actions and decisions.

*Keywords:* didactic-methodological competence, professional competence, school textbook, standard, competence approach, second foreign language, methodological task.

### References

1. Ariyan, M. A., Shamov, A. N., 2017. The basis of common methodology of teaching foreign languages. Theoretical and practical aspects: textbook. Moscow: FLINTA Publ.: Nauka Publ., 224 p. (In Russ.)
2. Artemenko, N. A., 2007. Training future teachers of Russian language and literature for implementation of specialized courses on the basis of competence approach: cand. sci. (ped.). Tomsk, 23 p. (In Russ.)
3. Gorlova, N. A., 2012. Methodological guidance for choosing foreign language textbook. Foreign languages at school, 2, pp. 17–24. (In Russ.)
4. Igna, O. N., 2015. The main goals and principles of professional teacher training programme. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/veduschie-tseli-i-printsipy-sovremennoy-professionalnoy-podgotovki-uchitelya> (accessed: 13.11.2018). (In Russ.)
5. Lubotinskiy, A. A., 2014. The development of future teachers of foreign languages methodological competence: cand. sci. (ped.). St.-Petersburg, 26 p. (In Russ.)
6. Mahmuryan, K. S., 2009. Theoretic-methodological basis of accelerated training programme of teachers of foreign languages in the circumstances of further professional education: doct. sci. (ped). Moscow, 51 p. (In Russ.)
7. Sokolnitskaya, T. N., 2012. On the issue of the teacher of Russian language and literature methodological competence. Man and education, 2 (31), pp. 162–165. (In Russ.)
8. Solovova, E. N., Bogolepova, S. V., 2017. Contemporary approaches to the definition of the teacher of foreign language professional qualification. Foreign languages at school, 4, pp. 36–44. (In Russ.)
9. Yazykova, N. V., Makeeva, S. N., 2012. The essence and the structure of the teacher of foreign language methodological competence. Foreign languages at school, 7, pp. 2–9. (In Russ.)

*Submitted 14.11.2018*

**Корытков Владимир Александрович**

*Кандидат педагогических наук, военнотружующий, войсковая часть 71592, vladalex-kor@yandex.ru, Екатеринбург*

## **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ: КОМПОЗИЦИОННОЕ ПОСТРОЕНИЕ**

*Аннотация.* В статье исследуется композиционное построение концепции профессиональной адаптации военнотружующих Вооруженных сил Российской Федерации. Избранные в качестве теоретико-методологических оснований концепции системный, системно-мыслетельностный и личносно-деятельностный подходы позволили дать полное представление об исследуемом феномене. В результате проведенного анализа автором выделены основные разделы композиционного построения концепции: общие положения; теоретико-методологические основания; ядро концепции, определяющее особенности построения концепции и характеризующее ее специфику; содержательно-смысловое наполнение; организационно-педагогические условия эффективного функционирования; критерии оценки результативности процесса профессиональной адаптации военнотружующих. В качестве основных критериев оценки результативности выделены мотивационный, операционно-процессуальный и результативный критерии. Реализация педагогической концепции профессиональной адаптации позволит, в целом, сформировать высокий уровень адаптированности военнотружующих.

*Ключевые слова:* военно-профессиональная адаптация, военнотружующие, адаптированность, концепция профессиональной адаптации, критерии профессиональной адаптации.

**Введение в проблему.** Актуальной проблемой Вооруженных сил России является подготовка военнотружующих с глубокими военно-профессиональными знаниями, умениями и навыками эксплуатации оружия и военной техники, как в мирное, так и в военное время, обладающих высокими профессионально значимыми и личностными качествами. Это обусловлено следующими факторами:

– современной сложной геополитической обстановкой, требующей высокой готовности Вооруженных сил Российской Федерации к ведению боевых действий в локальных конфликтах и к отражению полномасштабной агрессии;

– новыми тенденциями в развитии средств и способов ведения вооруженной борьбы;

– сложностью современного высокотехнологического оружия и военной техники;

– высокой морально-психологической нагрузкой на военнотружующих в боевой обстановке и др.

Важное место в подготовке военнотружующих занимает их профессиональная адаптация. Ее цель заключается в том, чтобы сформировать профессионально адаптированную к условиям военной службы мирного и военного времени личность военнотружующего, соответствующую современным требованиям и способную надежно защитить национальные интересы России.

Возможность профессиональной адаптации военнотружующих обеспечивается согласованностью потребностей военной практики и педагогической науки, что вызвало необходимость разработки концепции их профессиональной адаптации, ее композиционного построения.

Разрабатывая концепцию профессиональной адаптации военнотружующих,

автор рассматривает ее, во-первых, с позиций научной новизны и значимости содержащегося в концепции материала, во-вторых, с точки зрения практической значимости для использования в войсках, т. е. адаптированности содержания концепции к условиям жизни и деятельности современных Вооруженных сил России, возможности получения с ее помощью необходимых результатов.

**В качестве методологической основы разрабатываемой концепции** автором берется понимание категории «концепция» как с позиций философской мысли, так и с точки зрения педагогической науки.

Проблему разработки категории «концепция» рассматривали зарубежные и отечественные философы: П. Абелья, Д. М. Армстронг, Х. Блюменберг, Х. Уайт, Ж. Делёз, Ф. Гваттари, В. С. Библер, С. С. Неретина и др.

Непосредственно в оборот категорию «концепция» ввели средневековые философы Пьер Абелья и Гильберт Порретанский. У них и других средневековых авторов концепция понималась как акт «схватывания» той или иной вещи в сознании субъекта. Данные акты «схватывания» находят свое выражение в речи. Согласно Абельяру, эта речь представляется концептом в душе воспринимающего ее [1, с. 171].

Х. Блюменберг связывает концепцию с символизацией личностного перцептивного опыта через метафору, Х. Уайт – через систему тропов [24].

Современные постмодернисты Ж. Делёз и Ф. Гваттари, представляя философию как творчество концептов, являющихся ядром концепции, рассматривают концепты как нечто, что внутренне присутствует в мысли, как условие возможности ее самой, как живую категорию, как составную часть трансцендентального опыта [4]. В концепции диалога В. С. Библера концептуальным ядром выступает произведение [3].

У Д. М. Армстронга элементами кон-

цепции выступают концепты как прочные смысловые сгущения, которые возникают в ходе речевой коммуникации и диалога, поэтому концепциями он называет любые формы предикации [22, с. 78].

С. С. Неретина определяет концепцию как руководящую идею, замысел и конструктивный принцип деятельности [13, с. 29].

В педагогической науке проблеме понятия «концепция» исследовали В. И. Загвязинский, И. Н. Кузнецов, Н. В. Зеленская, Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева, В. А. Адольф, О. В. Евтихов и др.

В. И. Загвязинский один из первых в отечественной педагогической науке под концепцией понимал сущность, цель, движущие силы, структуру, закономерности и способы функционирования образовательного процесса [6]. И. Н. Кузнецов концепцией называет свод научных знаний об изучаемом объекте, которые оформлены специальным образом [11]. У Н. В. Зеленской концепция представлена как система современных идей, взглядов, целей и основных направлений учебного процесса [7].

Учитывая специфику педагогики как науки, Е. В. Яковлев и Н. О. Яковлева понимают педагогическую концепцию как целенаправленную, сложную, подвижную систему, включающую фундаментальные знания о педагогическом явлении, всесторонне и полно раскрывающие его содержание, сущность, особенности, а также методику, приемы и способы оперирования с этим явлением в процессе образовательной деятельности [20]. Этому определению понятия «концепция» придерживаются в своем исследовании В. А. Адольф и О. В. Евтихов [5, с. 144].

Что касается композиционного построения педагогической концепции, то здесь следует отметить, что названные и другие исследователи имеют схожие представления.

Н. В. Зеленская в структуру педагогической концепции включает актуальность концепции, цель, сущность системы высшего профессионального образования,

структуру и содержание системы, развитие учебно-материальной базы, управление и основные этапы реализации [7]. У Т. Л. Комозы – общие положения, цель, принципы, содержание и технология [9]. Композиционное построение П. И. Третьякова представлено аналитическим обоснованием, актуальностью, целями и задачами, сущностью концепции, структурой учебно-воспитательного процесса, прогнозом конечных результатов [18]. О. В. Евтихов и В. А. Адольф, наряду с общим положением, теоретико-методологической основой, ядром, содержательным наполнением, добавляют организационно-педагогические условия реализации, а также критерии оценки и результативности [5]. У Е. В. Яковлева и Н. О. Яковлевой композиционное построение педагогической концепции представлено общими основными положениями, понятийно-категориальным аппаратом, теоретико-методологическим основанием, ядром, содержательным и смысловым наполнением, педагогическими условиями результативного функционирования и развития исследуемого феномена и верификацией [20].

**Постановка задачи.** Проанализировав основные подходы названных авторов к исследованию проблемы педагогической концепции, перейдем к разработке композиционного построения педагогической концепции профессиональной адаптации военнослужащих.

Сначала дадим определение понятия «концепция профессиональной адаптации военнослужащих» – это комплекс основных положений, всесторонне и полно раскрывающих сущность, содержание, основные этапы профессиональной адаптации военнослужащих, технологию в современных условиях.

Опираясь на структуру педагогической концепции, разработанную О. В. Евтиховым и В. А. Адольфом, можно заключить, что композиционное построение разрабатываемой педагогической концепции

профессиональной адаптации военнослужащих должно включать следующие разделы:

- общие положения;
- теоретико-методологические основания;
- ядро;
- содержательно-смысловое наполнение;
- организационно-педагогические условия эффективного функционирования;
- критерии оценки результативности.

Схематично группировка и взаимосвязь разделов педагогической концепции представлена на рис. 1.

Первый раздел структуры разрабатываемой педагогической концепции включает:

- цель концепции;
- нормативно-правовую основу;
- субъекты и объекты процесса профессиональной адаптации военнослужащих.

Исходя из функций и содержания педагогической концепции профессиональной адаптации военнослужащих, целью выступает теоретико-методологическое и технологическое обеспечение процесса профессиональной адаптации военнослужащих как особенного процесса, обеспечивающего качественную профессиональную подготовленность военнослужащих российской армии.

Нормативно-правовой базой концепции являются Законы Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» [16], «О воинской обязанности и военной службе» [14], «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» [15], а также следующие документы: «Концепция федеральной системы подготовки граждан РФ к военной службе на период до 2020 г.» [10], Федеральная программа «Реформирования системы военного образования в Российской Федерации» [19].

Субъектами процесса военно-профессиональной адаптации выступают учащиеся общеобразовательных школ, студенты начального и среднего профессионального образования, студенты вузов, военнослужащие. Объектами этого процесса явля-

ются профессорско-преподавательский состав учебно-военных центров и военных кафедр вузов, учителя средних общеобразовательных школ, преподаватели на-

чальных и средних образовательных учреждений, офицерский состав частей и подразделений Вооруженных сил Российской Федерации.



Рис. 1. Структура педагогической концепции

Теоретико-методологическим основанием исследуемой концепции автором выбраны системный, личностно-деятельностный и системно-деятельностный подходы. Каждый из этих подходов позволяет раскрыть ту или иную особенность исследуемого процесса профессиональной адаптации, а совокупное их использование позволяет дать полное и общее представление об этом феномене.

Содержание каждой научной теории в первую очередь определяется её основными положениями (фундаментальными законами, постулатами, аксиомами и т. д.), которые представляют ядро или теоретический базис [21, с. 82]. Ядром педагогического процесса профессиональной адаптации военнослужащих будем называть систему основных поло-

жений, которые определяют специфику построения теории и характеризуют её особенности.

Взяв за основу это определение, в ядро концепции автор включает закономерности и принципы процесса профессиональной адаптации военнослужащих Вооружённых сил Российской Федерации.

Выявленный комплекс закономерностей и принципов отражён на рис. 2.

Содержательно-смысловым наполнением концепции являются этапы реализации процесса профессиональной адаптации военнослужащих:

- 1) допризывный этап;
- 2) этап прохождения военной службы по призыву или контракту;
- 3) этап после прохождения военной службы.





Рис. 2. Ядро концепции процесса профессиональной адаптации военнослужащих

Первичный момент начала адаптации к военно-профессиональной деятельности должен начинаться со средней общеобразовательной школы, образовательного учреждения начального и среднего профессионального образования и продолжаться в процессе первоначального теоретического обучения и военно-профессиональной подготовки в учебных подразделениях воинских частей и на факультетах военного обучения при вузах.

Непосредственно профессиональная адаптация как интенсивный процесс согласования профессиональных намерений военнослужащих, их индивидуальных качеств и требований той или иной военно-профессиональной деятельности должен наиболее полно проявиться в процессе учебно-боевой подготовки в войсках, практической деятельности военнослужащих.

Основными организационно-педагогическими условиями реализации концепции

процесса профессиональной адаптации военнослужащих предложены:

- учет предшествующего опыта новобранца;
- степень психологической устойчивости молодого пополнения к адаптационным процессам;
- качественный профессионально-психологический отбор кандидатов на соответствующие воинские специальности;
- совершенствование учебно-материальной базы образовательных организаций и учебно-методическое обеспечение образовательного процесса;
- разработка концептуальных основ развития системы военно-профессиональной адаптации;
- разработка критериального аппарата современных средств и методов оценивания уровня профессиональной адаптации

военнослужащих;

- высокий уровень профессиональной компетентности педагогических кадров;
- создание условий для эффективного профессионального развития педагогов как важного фактора достижения успеха в обучении [23].

Критерии оценки результативности профессиональной адаптации военнослужащих, которые определяют признаки, предназначенные для оценки различных параметров исследуемого процесса [12], включают:

- мотивационный критерий, отражающий мотивы, интересы, потребности, направленность профессиональной подготовки военнослужащих по профессиям и военно-учетным специальностям;

- операционально-процессуальный критерий, характеризующий динамику и качество подготовленности военнослужащих;

- результативный критерий, отражающий итоговые показатели подготовленности военнослужащих.

В целом результатом процесса адаптации можно считать адаптированность личности [8] военнослужащего.

**Результаты исследования.** Как нам представляется, реализация педагогической концепции профессиональной адаптации военнослужащих позволит:

- интегрировать всех субъектов профессиональной адаптации военнослужащих в

единую педагогическую систему, нацеленную на совершенствование процесса военно-профессиональной адаптации;

- обеспечить непрерывность процесса профессиональной адаптации военнослужащих;

- решить проблему ускоренной профессиональной адаптации всех категорий военнослужащих;

- в итоге сформировать высокий уровень адаптированности военнослужащих.

Перечисленные результаты реализации педагогической концепции позволят не только решить задачи военно-профессиональной адаптации, но и сформироваться «целостной, зрелой личности будущего специалиста-профессионала» [2, с. 65].

Таким образом, концепция профессиональной адаптации военнослужащих разработана на основе выявленных особенностей военно-профессиональной адаптации в российской армии и армиях зарубежных стран, а также анализа нормативно-правовых документов, регламентирующих деятельность Вооружённых сил России.

В структуре концепции процесса профессиональной адаптации военнослужащих выделены следующие основные компоненты: общие положения, теоретико-методологические основания, ядро, содержательно-смысловое наполнение, организационно-педагогические условия эффективного функционирования, критерии оценки результативности.

#### Библиографический список

1. *Абеляр П.* Диалектика // Пьер Абеляр. Теологические трактаты / пер. с лат., вступ. ст., сост. С. С. Неретиной. – М.: Прогресс: Гнозис, 1995. – 413 с.

2. *Адольф В. А., Дашкова А. К.* Адаптация студентов вуза к будущей профессиональной деятельности // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 1. – С. 61–65.

3. *Библер В. С.* Что есть философия?! // На гранях логики культуры. – М.: Просвещение, 1997. – С. 41–55.

4. *Делёз Ж., Гваттари Ф.* Что такое фило-

софия? / пер. с фр. и послесл. С. Н. Зенкина. – СПб., 1998. – 288 с.

5. *Евтихов О. В., Адольф В. А.* Теоретико-методологические основы формирования профессиональной компетентности курсантов в вузе правоохранительных органов: монография. – Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева, 2014. – 364 с.

6. *Загвязинский В. И.* Методология и методика дидактического исследования. – М.: Просвещение, 1982. – 160 с.

7. *Зеленская Н. В.* Педагогическая концеп-

ция управления качеством подготовки офицерских кадров: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2008. – 47 с.

8. *Ильченко А. М.* Социально-психологическая адаптация иностранных студентов: процесс, способность, результат // Молодой ученый. – 2017. – № 5. – С. 394–397.

9. *Комоза Т. Л.* Концепция общепрофессиональной подготовки бакалавра: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Чита, 2011. – 42 с.

10. *Концепция* федеральной системы подготовки граждан РФ к военной службе на период до 2020 г. [Электронный ресурс]: Распоряжение Правительства Российской Федерации от 3 февраля 2010 г. № 134-р. – URL: <https://rg.ru/2010/02/12/prisyv-dok.html> (дата обращения: 20.03.2018).

11. *Кузнецов И. Н.* Научное исследование: Методика проведения и оформления. – М.: Дашков и К, 2004. – 432 с.

12. *Михайлов И. Л.* Подготовка солдат запаса в гражданских вузах: компетентностная модель // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия Лингвистика и педагогика. – 2016. – № 3 (20). – С. 146–154.

13. *Неретина С. С.* Тропы и концепты. – М.: ИФ РАН, 1999. – 277 с.

14. *О воинской обязанности и военной службе* [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 28.03.1998 г. N 53-ФЗ. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_18260/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_18260/) (дата обращения: 20.03.2018).

15. *О Стратегии* национальной безопасности Российской Федерации [Электронный ресурс]: Указ Президента РФ от 31.12. 2015 г. № 683. – URL: <http://www.consultant.ru/>

[document/cons\\_doc\\_LAW\\_191669/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_191669/) (дата обращения: 20.03.2018 г.).

16. *Об образовании* в Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 29.12.2012 г. N 273-ФЗ. – URL: [http://www.consultant.ru/document/Cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/Cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 20.03.2018 г.).

17. *Прохоров А. В.* Педагогическая концепция целостного саморазвития человека: монография. – Рязань: Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина, 2010. – 144 с.

18. *Третьяков П. И.* Управление школой по результатам: Практика педагогического менеджмента. – М.: Новая школа, 1997. – 288 с.

19. *Федеральная программа «Реформирование системы военного образования в Российской Федерации»* [Электронный ресурс]: Постановление Правительства Российской Федерации от 27 мая 2010 г. № 352. – URL: <http://base.garant.ru/184504/> (дата обращения: 20.03.2018).

20. *Яковлев Е. В., Яковлева Н. О.* Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. – М.: ВЛАДОС, 2006. – 239 с.

21. *Яковлева Н. О.* Концепция педагогического проектирования: методологические аспекты: монография. – М.: АТ и СО, 2002. – 194 с.

22. *Armstrong D. M.* Universals. An Opinionated introduction. Boulder. – San-Francisco; London, 1989.

23. *Barber M., Mourshed M.* How the world best-performing school systems come out on top // McKenzie Review. – September, 2007. – 272 p.

24. *White H.* Metahistory. The Historical Imagination in Nineteenth-Century. – Baltimor & L., 1973.

*Поступила в редакцию 09.10.2018*

***Korytkov Vladimir Alexandrovich***

*Cand. Sci. (Pedagog), Serviceman, Military unit 71592, vladalex-kor@yandex.ru, Ekaterinburg*

## **PEDAGOGICAL CONCEPT OF SERVICEMEN PROFESSIONAL ADAPTATION: COMPOSITE BUILDING**

*Abstract.* The composition of the concept of professional adaptation of servicemen of the Armed Forces of the Russian Federation is examined in the article. Selected as the theoretical and methodological foundations of the concept of system, system-mind-activity and personality-ac-

tivity approaches allowed to give a complete picture of the phenomenon being studied. As a result of the analysis, the author singled out the main sections of the compositional construction of the concept: general provisions; theoretical and methodological grounds; the core of the concept, which determines the features of the conception and characterizes its specificity; content-semantic content; organizational and pedagogical conditions for effective functioning; criteria for assessing the effectiveness of the process of professional adaptation of military personnel. The main criteria for assessing performance are the motivational, operational-procedural and effective criteria. The implementation of the pedagogical concept of professional adaptation will, on the whole, create a high level of adaptation of servicemen.

*Keywords:* military-professional adaptation, servicemen, adaptedness, the concept of professional adaptation, professional adaptation criteria.

### References

1. Abelar, P., 1995. *Dialectics*. Pierre Abelard. Theological treatises. Moscow: Progress Publ., Gnosis Publ., 413 p. (In Russ.)
2. Adolf, V. A., Dashkova, A. K., 2017. Adaptation of university students to future professional activity. *Siberian Pedagogical Journal*, 1, pp. 61–65. (In Russ.)
3. Bibler, V. S., 1997. What is philosophy ?!. On the facets of the logic of culture. Moscow, pp. 41–55. (In Russ.)
4. Deleuze, J., Guattari, F., 1998. *What is philosophy*. St. Petersburg, 288 p. (In Russ.)
5. Evtikhov, O. V., Adolf, V. A., 2014. Teoretik-methodological bases of formation of professional competence of cadets in high school of law enforcement bodies: the monography. Krasnoyarsk: KPSU named in honor of V. P. Astaf'ev Publ., 364 p. (In Russ.)
6. Zagvyazinsky, V. I., 1982. *Methodology and methodology of didactic research*. Moscow: Prosvescheniye Publ., 160 p. (In Russ.)
7. Zelenskaya, N. V., 2008. Pedagogical concept of quality management of officer training. *Dr. Sci. (Ped.)*. St. Petersburg, 47 p. (In Russ.)
8. Ilchenko, A. M., 2017. Socio-psychological adaptation of foreign students: process, ability, result. *Young Scientist*, 5, pp. 394–397. (In Russ.)
9. Komoza, T. L., 2011. The concept of general professional training of a bachelor: *Dr. Sci. (Ped.)*. Chita, 42 p. (In Russ.)
10. Russian Federation Government Order “Concept of the federal system of training citizens of the Russian Federation for military service for the period until 2020” dated February 3 2010, No. 134-p. Available at: <https://rg.ru/2010/02/12/prisyv-dok.html> (accessed: 20.03.2018). (In Russ.)
11. Kuznetsov, I. N., 2004. *Scientific research: Methods of conducting and processing*. Moscow: Dashkov and K Publ., 432 p. (In Russ.)
12. Mikhaylov, I. L., 2016. Reserve soldiers training in civilian universities: competent model. *South-Western State University proceedings. Series Linguistics and Pedagogy*, 3 (20), pp. 146–154. (In Russ.)
13. Neretina, S. S., 1999. *Paths and concepts*. Moscow, 277 p. (In Russ.)
14. RF Federal Law “On Military Duty and Military Service” dated March 28 1998, No 53-FZ. Available at: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_18260/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_18260/) (accessed: 20.03.2018). (In Russ.)
15. Presidential Decree “On the National Security Strategy of the Russian Federation” dated December 31 2015, No 683-FZ. Available at: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_191669/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_191669/) (accessed: 20.03.2018). (In Russ.)
16. RF Federal Law “On Education in the Russian Federation” dated December 29 2012, No 273-FZ. Available at: [http://www.consultant.ru/document/Cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/Cons_doc_LAW_140174/) (accessed: 20.03.2018). (In Russ.)
17. Prokhorov, A. V., 2010. *Pedagogical concept of the holistic self-development of man: monograph*. Ryazan: Ryazan SU named in honor of S. A. Yesenin Publ., 144 p. (In Russ.)
18. Tretyakov, P. I., 1997. *Management of the school by results: The practice of pedagogical management*. Moscow: Novaya shkola Publ., 288 p. (In Russ.)
19. Federal program “Reforming the system of

military education in the Russian Federation” dated May 27 2010, No. 352 Russian Federation Government Decree. Available at: <http://base.garant.ru/184504/> (accessed: 20.03.2018). (In Russ.)

20. Yakovlev, E. V., Yakovleva, N. O., 2006. Pedagogical concept: methodological aspects of the construction. Moscow: VLADOS Publ., 239 p. (In Russ.)

21. Yakovleva, N. O., 2002. The concept of pedagogical design: methodological aspects. Mos-

cow: Information and publishing. Center AT and CO, 194 p. (In Russ.)

22. Armstrong, D. M., 1989. Universals. An Opinionated introduction. Boulder. San-Francisco; London.

23. Barber, M., Mourshed, M., 2007. How the world best-performing school systems come out on top. McKenzie Review. September, 272 p.

24. White, H., 1973. Metahistory. The Historical Imagination in Nineteenth-Century. Baltimor & L.

*Submitted 09.10.2018*

DOI: 10.15293/1813-4718.1806.10

УДК 378+65.0

**Широкова Марина Сергеевна**

*Старший преподаватель кафедры профессионального развития, Российский государственный профессионально-педагогический университет, marina\_shirokova@list.ru, ORCID 0000-0001-8120-6761, Екатеринбург*

**Днепров Сергей Антонович**

*Доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры профессиональной педагогики и психологии, Российский государственный профессионально-педагогический университет, dneprovsergey@gmail.com, ORCID 0000-0003-3968-6057, Екатеринбург*

**СФОРМИРОВАННОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПО ПРОФИЛЮ «ФИНАНСОВЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ»**

*Аннотация.* Проблема и цель. Общеизвестно, что экономика – это реализация системы знаний в целях улучшения качества жизни большинства населения. К сожалению, сегодня экономика России не стремится соблюдать интересы большинства. Она ориентирована на личностное обогащение отдельных граждан. Мировой исторический опыт показывает, что усиление социального неравенства неизбежно приводит к социальным катастрофам. Для того чтобы этого избежать, необходимо изменить мировоззренческие позиции будущих специалистов экономических сфер, в первую очередь финансистов. Одним из шагов, которые с этой целью можно предпринять, является формирование профессионально-нравственных ценностей в процессе высшего образования.

Цель настоящего исследования заключается в том, чтобы выяснить в первую очередь то, насколько хорошо студенты знакомы с ценностями профессионального сообщества.

По результатам был сделан вывод: уровень знаний профессионально-значимых понятий довольно низок. Студенты не видят в этих понятиях профессионально-нравственных ценностей. Необходимо продолжить исследование сформированности профессионально-нравственных ценностей будущих бакалавров по профилю «Финансовый менеджмент».

*Ключевые слова:* образование, студенты, уровень знаний, экономика, профессионально-нравственные ценности, финансисты.

**Актуальность.** В Послании к Федеральному собранию 2014 г. Президент РФ В. В. Путин отметил: «Качество, масштаб российской экономики должны соответствовать нашей геополитической и исторической роли. Надо вырваться из ловушки нулевых темпов роста, в течение трех-четырёх лет выйти на темпы роста выше среднемировых» [13]. Среди резервов повышения эффективности национальной экономики важнейшую роль призваны сыграть кадровые резервы, которые обеспечат не только количественный рост экономики, но и качественный, когда коммерческие транзакции будут совершаться

не только ради получения максимальной прибыли, но и с обязательным учетом нравственных ценностей, нацеливающих предпринимателей на снижение социальных, экологических, политических и юридических рисков (осознанной угрозы) для репутации предприятий. Репутация предприятия становится важнейшим нематериальным активом предприятий. Как же репутация влияет на состояние финансов? Как обеспечить повышение репутации предприятия педагогическими средствами?

Общеизвестно, что неотъемлемой частью экономики страны и важнейшим инструментом реализации как государ-

ственной, так и экономической политики каждого предприятия являются финансы. Однако далеко не все участники рыночных отношений сознают, что финансы – это сфера морального долга, повышенной ответственности и особого риска всех участников этих отношений. Современные глобальные условия характеризуются частыми, иногда непредсказуемыми экономическими кризисами и длительными периодами стагнации экономики. Поэтому сегодня, как никогда раньше, важна работа финансового менеджера на основе нравственных ценностей. Соответственно повышаются требования к выпускникам вузов, обучающимся по профилю «Финансовый менеджмент».

Современный финансовый менеджер осуществляет свою профессиональную деятельность в условиях повышенных рисков доходящей до бесконечности информационной множественности, ситуативной неопределенности и жесткого ограничения ресурсов, в первую очередь временных.

Во-первых, для современной экономики характерна информационная множественность, когда в режиме реального времени на рынке предлагается не один десяток вариантов товаров и услуг, а сразу несколько сотен. Финансовому менеджеру необходимо решить проблему соотношения «цена – качество» не только в пользу более низкой цены, но и что очень важно – высокого качества, которое, в отличие от цены, не имеет количественного критерия, а во многом определяется субъективными признаками и показателями, среди которых важное место занимает репутация предприятия.

Во-вторых, совершение оптимальных финансовых транзакций затрудняет царящая в экономике ситуативная неопределенность, когда многие критерии и показатели производства и технические характеристики наукоемких товаров, играющие определяющую роль для совершения транзакций, изменяются почти молниеносно. Это положение характерно для быстроизменяю-

щейся экономики не только в ближайшей, но и в среднесрочной и особенно – в отдаленной перспективе.

В-третьих, несмотря на обилие предложений, финансовому менеджеру в современных реалиях приходится действовать в условиях острой нехватки ресурсов, в первую очередь – финансовых и временных. С одной стороны, кризисное развитие экономики ограничивает доступ к «дешевым» финансам, которые не так давно предоставляли западные банки, а с другой стороны – усиление конкуренции заставляет принимать ответственные решения в более сжатые сроки, а для этого приходится выполнять финансово-экономические, организационно-управленческие, научно-исследовательские проекты в сфере экономики.

Для противодействия неблагоприятным вызовам современной экономики финансовому менеджеру необходимо не просто обладать профессиональными знаниями, умениями и навыками, но и профессионально значимыми личностными качествами, сформированными на основе профессионально-нравственных ценностей, которые имеют дуальную природу. С одной стороны, они детерминированы потребностями, интересами, социальными установками индивида, а с другой стороны, ценности – это все, в чем человек видит индивидуальный личностный смысл или значимость – общественный смысл.

Профессионально-нравственные ценности, будучи проверенными практикой, приобретают для людей характер нравственных норм и поэтому выступают регуляторами отношений между ними, определяя формы их взаимоотношений и поведения.

Общепризнанные и устойчивые профессионально-нравственные ценности являются регуляторами профессиональной деятельности индивида и профессиональных команд, потому что становятся мотивационной основой развития и становле-

ния профессионального мировоззрения. От того, какими профессионально-нравственными ценностями располагает индивид или производственный коллектив, всецело зависит личностный и профессиональный рост, модели поведения в конкретной реальной проблемной ситуации и тип отношений в профессиональной среде.

**Научная экспозиция введение в проблему.** Общеизвестно, что все специалисты в своей профессиональной деятельности, так или иначе, руководствуются ценностями профессиональных сообществ, к которым они относятся. В настоящее время существует немало исследований таких ценностей. Среди них большую долю занимает анализ профессионально-нравственных основ деятельности педагогов [3; 10; 14; 15], социальных работников [1; 9], медиков [2; 5], военнослужащих [7; 12; 16], полицейских [4; 6; 8; 11]. Такой интерес, очевидно, связан с высокой социальной ответственностью людей, занимающихся общественно-значимыми видами профессиональной деятельности.

Несмотря на большой путь развития, который прошло общественное сознание – от ненависти к недоверию; до уважения к профессиональной деятельности финансиста пока довольно далеко. Она до сих пор воспринимается многими людьми с негативным оттенком. Принято считать, что главной целью финансистов является лишь максимизация прибыли собственников предприятий любыми доступными средствами. Какую роль в их деятельности играют профессионально-нравственные ценности? Любое предприятие, каждая отрасль экономики и государство в целом не могут развиваться, да и функционировать без грамотно налаженной финансовой системы. Финансовый менеджер осуществляет управление этой системой финансовыми методами, с опорой на финансовые законы, а любые законы имеют в своей первооснове нравственность.

**Исследовательская часть.** Мы обрати-

лись к экспертам-практикам, менеджерам финансовых служб промышленных предприятий различных отраслей, бюджетных и финансовых учреждений Верхнекамского промышленного региона Пермского края. Все они имеют соответствующее профессиональное образование, стаж работы по специальности более 15 лет, занимают должности на различных уровнях управления и время от времени выполняют экспертные функции.

Экспертам было предложено составить список из наиболее важных экономических понятий, в которых отражены профессионально-нравственные ценности в виде дескрипторов нравственно-правовых основ экономической деятельности [17]. Так, например, все эксперты-практики среди профессионально-нравственных ценностей в первую очередь выделили «первичную документацию» и «сводную бухгалтерскую документацию».

Первичная бухгалтерская документация является фундаментом бухгалтерского учета предприятия. На ее основе составляются бухгалтерские проводки и формируется сводная бухгалтерская документация, которая обрабатывается и обобщается в целях получения целого ряда экономических показателей, объективно характеризующих финансово-хозяйственную деятельность предприятия. Именно она ложится в основу годовой финансовой бухгалтерской отчетности.

Нравственная сторона этих профессиональных ценностей отражает порядочность, добросовестность и достоверность работы финансиста, что позволяет избежать искажения финансовой информации, недостоверности учета, отчетности предприятия и гарантирует «прозрачность» его деятельности как для надзорных органов, так и для деловых партнеров.

Вышеупомянутая годовая финансовая бухгалтерская отчетность так же является особой профессионально-нравственной ценностью финансиста. Нравственная



сторона этой ценности заключается в том, что в агрегированной форме проявляются результаты решений, принятых менеджерами в определенный период времени и оказавших непосредственное влияние на текущее и перспективное состояние предприятия.

Нравственная сторона такой профессиональной ценности, как «законодательные и нормативные акты» состоит в том, что морально-нравственные нормы тесно взаимосвязаны с правовыми нормами, лежащими в основе финансового законодательства, нарушение которого неизбежно влечет за собой конфликты интересов бизнес-партнеров. В настоящее время финансовые взаимоотношения, по причине недобросовестного отношения финансистов к соблюдению законодательства, нередко характеризуются частыми случаями хищений в форме финансового мошенничества.

Морально-нравственная сторона «денежных средств», которые были определены экспертами в качестве их профессионально-нравственной ценности, являющиеся инструментом осуществления финансовых операций, заключается в том, что они являют собой адекватное и справедливое мерило количества и качества труда человека и его ценности как для предприятия, так и общества в целом, обеспечивая, таким образом, достойное качество жизни человека. К сожалению, сегодня деньги рассматриваются многими не как инструмент и средство достижения цели, а как самостоятельная цель жизни, которая безжалостно подавляет все остальные ценности.

Эксперты-практики выделили такую профессионально-нравственную ценность, как «налоги, сборы и отчисления». Ее нравственная сторона отражена в принципах справедливости и добросовестности. Налоги являются основным источником дохода государства, эти принципы означают всеобщий характер налогообложения и такое же всеобщее равенство

перед налоговым законодательством всех налогоплательщиков. Справедливость – в установлении государством, в лице Министерства финансов, налогового бремени адекватного доходам налогоплательщиков, а добросовестность – в полном и своевременном осуществлении этих платежей налогоплательщиками. Следование принципу добросовестности говорит о высокой социальной ответственности предприятия, в лице его финансистов.

Такая профессионально-нравственная ценность финансиста, как «выручка», а точнее ее наличие или отсутствие, не просто является показателем выполнения плана реализации продукции или оказания услуг. Выручка – основной источник финансовых поступлений на предприятие, от своевременности этих поступлений напрямую зависит стабильность работы предприятия в целом. Именно этим и обусловлена нравственная сторона этой ценности. Выполнение плана реализации продукции гарантирует покрытие необходимых обязательных платежей в бюджет и внебюджетные фонды, своевременную выплату заработной платы сотрудникам, покрытие всех видов издержек, связанных с выпуском и реализацией продукции. А значит, добросовестная работа по четкому ее планированию и контролю, так же является свидетельством высокой социальной ответственности бизнеса.

Эксперты-практики к своим профессиональным ценностям отнесли «расходы» и «себестоимость». Главное их отличие в том, что себестоимость – это всегда расходы, но расходы – не всегда себестоимость. Себестоимость – это сумма всех затрат предприятия, непосредственно связанных с производством и реализацией продукции. Эти затраты покрываются из выручки, а все что остается после их покрытия – финансовый результат деятельности предприятия (прибыль или убыток). Нравственная сторона этой ценности определяется ответственностью финансиста.

Намеренное завышение показателей стоимости приводит к занижению прибыли, и как следствие – занижению суммы налога на прибыль. Следует помнить, что прибыль – это не просто гарантия материального благополучия собственников предприятия, это в первую очередь – возможность его развития в технологическом, экологическом, интеллектуальном и других направлениях. Завышение расходов, напрямую не связанных с производством и реализацией продукции, сокращает для предприятия эти возможности, а иногда и вовсе лишает их.

Финансовый результат деятельности предприятия, конечно, также был определен экспертами в качестве их профессионально-нравственной ценности. Прибыль – основная цель любого предприятия. В погоне за прибылью (желательно сиюминутной) зачастую нарушается законодательство, попираются нормы техники безопасности и экологические нормы, вводятся в заблуждение потребители продукции и т.д. Такая философия сиюминутной выгоды, к сожалению, не редкость. Но на ней никогда не построить долгосрочного бизнеса с высокой репутацией.

Репутационный капитал предприятия (goodwill) является гарантом рентабельности, ликвидности, финансовой устойчивости и высокой деловой активности предприятия. Благодаря репутации значительно упрощаются переговоры, поставщики охотнее предоставляют скидки на свои товары и услуги. Поэтому деловая активность предприятия сопряжена с его деловой репутацией. Чем выше репутация, тем выше уровень эффективности использования капитала предприятия. Поэтому эксперты практики включают ее в совокупность своих профессионально-нравственных ценностей. С точки зрения экономики она оказывает непосредственное влияние на показатели рентабельности, ликвидности и финансовой устойчивости

предприятия, а с нравственной точки зрения – характеризует качество управления предприятием. Вот почему понятие «репутация» относится к числу важнейших профессионально нравственных ценностей финансового менеджера, как и понятие «рентабельность». Им руководствуются все представители этой профессии в своей каждодневной работе, поскольку оно составляет регулятивную основу их деятельности. «Нравственность» этого понятия заключается в том, что оно отражает не только экономическую, но и обязательно – гуманистическую сторону предприятия, так как учитывает все расходы, в том числе на заработную плату, расходы на социальную сферу, поддержание благоприятной экологической обстановки и т. д.

Финансовая устойчивость как профессионально-нравственная ценность финансовых менеджеров характеризует, с одной стороны, самостоятельность и независимость предприятия, а с другой – роль менеджера как посредника в отношениях между предприятием и потенциальными кредиторами и инвесторами. Заемные и привлеченные средства вкладываются в различные виды ресурсов (материальные, трудовые, интеллектуальные и др.), в результате использования этих ресурсов улучшается качество производимой предприятием продукции (работ, услуг), а следовательно, улучшается качество жизни конечного их потребителя. Основная задача финансового менеджера – скоординировать эти отношения таким образом, чтобы заемные источники финансирования привлекались предприятием лишь в тех пределах, в которых оно может обеспечить их полный и своевременный возврат.

Все рассмотренные понятия характеризуют уровень социальной ответственности, детерминированный профессионально-нравственными ценностями финансового менеджмента. К сожалению, профессиональное образование будущих бакалавров

менеджмента до сих пор осуществляется без опоры на профессионально-нравственные ценности профессионального сообщества. В процессе образования мы делаем главный акцент на запоминание и закрепление профессиональных понятий в системе профессиональных знаний будущих бакалавров, тогда как упор необходимо делать именно на объяснении ценности этих понятий, поскольку даже самое закреплённое понятие со временем может быть забыто, ценность же усвоенного смысла сохраняется надолго, если не навсегда.

Сегодня процесс разработки учебных планов высшего образования бакалавров и логика их построения отданы на откуп самим образовательным организациям. К сожалению, это существенно затрудняет создание опоры на профессионально-нравственные ценности. Перемена местами образовательных дисциплин в учебных планах или поспешная замена одной дисциплины на другую нарушают логику последовательности их преподавания и межпредметные связи, затрудняя усвоение студентами теоретического и практического материала, который должен раскрыть для них личностный смысл этих ценностей. Тем не менее, в процессе изучения экономико-правовых дисциплин существуют до сих пор нереализованные возможности формирования таких ценностей. Сегодня пока не используется ресурс интеграции морально-нравственной составляющей в профессиональное образование будущих финансовых менеджеров.

Формирование профессионально-нравственных ценностей затрудняется тем, что в настоящее время не существует универсальной методики выявления уровня их сформированности у будущих бакалавров. Необходимо выяснить, насколько хорошо с ценностями профессионального общества знакомы будущие финансовые менеджеры. С этой целью весной 2016 г.

студентам, обучающимся по направлениям, связанным с управлением финансами, была предложена открытая (т. е. без вопросов в тестовой форме) анкета, содержащая перечень профессиональных ценностей, определенных ранее экспертами-практиками. Задача студентов заключалась в том, чтобы самостоятельно раскрыть сущность каждого понятия и определить область его применения в профессиональной деятельности. Общее количество опрошенных студентов достигло 106. Все они студенты 3–4 курсов обучались на очных и заочных отделениях трех университетов: Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Екатеринбург), Пермского государственного национального исследовательского университета (филиал г. Березники) и Уральского юридического института Министерства внутренних дел Российской Федерации (г. Екатеринбург). В процессе оценки знаний была применена пятибалльная шкала.

**Результаты исследования.** В результате обработки полученных данных, в качестве показателя, определяющего уровень знаний опрошенных, за каждое определение понятия была выведена средняя оценка (табл. 1).

Анализ оценки знаний опрошенных студентов в целом показал удовлетворительный уровень знаний. Самые серьезные затруднения у респондентов вызвала такая ценность, как «Сводная бухгалтерская документация», «Финансовая устойчивость» – средняя оценка 2,7 балла, и «Деловая активность» – 2,6. Лучше всего (3,3) опрошенные студенты знают, что такое «Выручка», «Себестоимость» и «Годовая финансовая бухгалтерская отчетность».

В табл. 2 приведены средние оценки, полученные опрошенными студентами в зависимости от формы их обучения.

**Средняя оценка ценности понятия**

Ценности	Средняя экспертная оценка значимости ценности	Средняя оценка знаний опрошенных студентов
Первичная документация	2	3,1
Сводная бухгалтерская документация	2,6	2,7
Законодательные и нормативные акты	4,8	3,0
Денежные средства	3	3,2
Налоги, сборы, отчисления	3,4	3,1
Выручка	3,8	3,3
Расходы	3,5	2,9
Себестоимость	4	3,3
Финансовый результат деятельности предприятия	4,8	3,2
Годовая финансовая бухгалтерская отчетность	5	3,3
Рентабельность	5	2,9
Ликвидность	4,8	2,9
Финансовая устойчивость	5	2,7
Деловая активность	4,7	2,6

Таблица 2

**Сравнительный анализ оценок опрошенных студентов  
в зависимости от формы их обучения**

Профессиональные ценности	Заочное отделение	Вечернее отделение	Очное отделение
Первичная документация	3,3	3,6	2,7
Сводная бухгалтерская документация	2,9	2,5	2,4
Законодательные и нормативные акты	3,2	2,1	3,2
Денежные средства	3,4	3,3	2,9
Налоги, сборы, отчисления	3,5	3,1	2,7
Выручка	3,7	3,3	2,9
Расходы	3,3	3,3	2,7
Себестоимость	3,5	3,4	3,0
Финансовый результат деятельности предприятия	3,5	3,4	2,8
Годовая финансовая бухгалтерская отчетность	3,6	3,1	3,3
Рентабельность	3,0	2,4	2,9
Ликвидность	2,9	2,9	2,9
Финансовая устойчивость	2,9	2,7	2,5
Деловая активность	2,9	2,5	2,3
Итого средняя	3,26	2,97	2,8

Как видно из табл. 2, самые худшие знания показывают студенты дневного отделения, их общий средний балл – 2,8. Самая низкая полученная ими оценка – 2,3, а самая высокая – 3,3.

Наилучшие знания выделенных профессиональных ценностей показали студенты заочники. Их общая средняя оценка 3,26 балла. У них самые большие затруднения с ответами вызвали такие ценности, как «Сводная бухгалтерская документация», «Ликвидность», «Финансовая устойчивость», «Деловая активность» (средний балл среди заочников 2,9). В общем же оценка знаний профессиональных ценностей студентов заочников укладываются в интервал (2,9 – 3,7).

Студенты вечернего отделения показали общий средний балл ниже, чем студенты заочники (2,97), и их оценки сводятся к интервалу (2,1 – 3,6). Всего 2,1 балла получили при определении такой профессиональной ценности, как «Законодательные и нормативные акты». Вечерники, показали довольно высокий балл, дали определение и указали область применения такой ценности, как «Первичная документация».

Как уже было сказано, в опросе участвовали студенты 3 и 4 курсов, в опросных листах им были предложены уже известные, изученные ими понятия. Почему же они показывают такой низкий уровень знаний?

На наш взгляд, такие расхождения в оценках получились потому, что студенты заочного и вечернего отделений имеют некоторое практическое преимущество перед студентами дневных отделений, поскольку большинство из них, как правило,

уже имеют среднее профессиональное образование и работают по специальности, а значит, имеют практические навыки и определенный опыт в профессии. Они основывают свои ответы именно на этом опыте, но он, как видно, недостаточен, из-за того, что выполняемые ими на рабочих местах финансовые операции, как правило, узкоспециализированные. Кроме того, эти операции автоматизированы. Финансисту, выполняющему их, важнее знать, что именно надо сделать, не задумываясь, почему это нужно делать именно так, а не иначе.

Теоретическая подготовка студентов очного отделения оказалась несколько лучше, поскольку у них довольно большой объем аудиторных часов по сравнению с заочниками и вечерниками, но практического опыта им не хватает. В результате чего, в случае, если теория позабылась – ответа нет.

**Заключение.** Необходимо отметить, что в целом все студенты, к сожалению, показали довольно невысокие знания профессионально значимых понятий, на этом основании можно предположить, что и ценность их тоже будет невысока. Мы продолжаем исследование в этом направлении, а пока, можно говорить о том, что, поскольку, оценивая уровень профессиональной подготовки студента-выпускника, работодатели обращают внимание на его умение применять на практике теоретические знания, то, на наш взгляд, необходимо больше внимания уделять организации практических занятий со студентами таким образом, чтобы формировалась осознанность значимости профессиональных понятий.

#### Библиографический список

1. *Агронина Н. И.* Особенности формирования профессионально-этической культуры специалиста по социальной работе в вузе // Социальная политика и социология. – 2010. – № 4 (58). – С. 190–194.

2. *Алиханова Ф. Н., Ярычев Н. У.* Воспитание профессионально-нравственных качеств во

внеучебной работе у студентов медицинского колледжа. – М.: Московский институт государственного управления и права, 2017. – 156 с.

3. *Бездухов В. П., Гущина А. В.* Суть профессионально-нравственных аспектов воспитания будущего учителя [Электронный ресурс] // Воспитание в современном культурно-образо-

вательном пространстве: сборник статей. – Самара: Самарский государственный социально-педагогический университет, 2016. – С. 27–33.

4. *Бурцева Е. В.* Методические рекомендации по проведению занятий по профессионально-нравственному воспитанию с сотрудниками органов внутренних дел. – Владивосток: Мор. гос. ун-т им. адм. Г. И. Невельского, 2011. – 41 с.

5. *Вишневецкая Н. В.* Теоретические основы реализации программы «Профессионально значимые ценности среднего медицинского работника» // Педагогическая аксиология: ценностные доминанты современности: коллективная монография. Сер. «Научные школы» / под ред. Н. А. Асташовой. – Брянск, 2013. – С. 152–164.

6. *Денисенко С. В.* Закрепление моральных ценностей в полицейском законодательстве // Онтология и аксиология права: тезисы докладов и сообщений Седьмой международной научной конференции. – Омск: Омская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации, 2015. – С. 99–101.

7. *Долинский Н. И.* Педагогическая система формирования нравственных качеств будущих офицеров [Электронный ресурс]: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Саратов, 2007. – 26 с. – URL: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01003175437#?page=1> (дата обращения: 19.05.2018).

8. *Ерошенков Н. В.* Образовательная среда вуза МВД России в профессионально-нравственной подготовке будущего полицейского [Электронный ресурс] // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2012. – № 11 (19). – С. 47–60. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18763982> (дата обращения: 19.05.2018).

9. *Исмаилова Л. М.* Профессиональная культура социального работника // Международный научно-исследовательский журнал. – 2016. – № 11–1 (53). – С. 131–133.

10. *Левченко Н. В.* Духовно-нравственное воспитание будущих педагогов в условиях полиэтничного региона // Вестник тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2013. – № 4. – С. 227–232.

11. *Маюров Н. П., Трофимова Т. А.* Роль тра-

диций в профессионально-нравственном воспитании сотрудника органов внутренних дел [Электронный ресурс] // Пробелы в российском законодательстве. – 2010. – № 2. – С. 285–287. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15273559> (дата обращения: 19.05.2018).

12. *Мироненко Е. А.* Духовно-нравственные ценности в воспитании военнослужащих российской армии [Электронный ресурс] // Становление и развитие профессионального образования в России в современных условиях: проблемы и перспективы: сборник научных статей межвузовской научно-практической конференции. – СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2017. – С. 42–45. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30501912> (дата обращения: 19.05.2018).

13. *Послание* Президента РФ Федеральному Собранию от 04.12.2014 [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_law\\_171774/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_171774/) (дата обращения: 27.11.2017).

14. *Пояркова Н. В.* Процессуальные характеристики профессионально-нравственного становления будущих педагогов // Известия волгоградского государственного педагогического университета. – 2008. – № 6. – С. 117–120.

15. *Чеботарева И. В.* Формирование системы профессионально-нравственных ценностей как основы профессиональной модели поведения будущего педагога // Проблемы современного педагогического образования: сборник научных трудов. Сер. Педагогика и психология. – Ялта: РИО ГПА, 2016. – № 50–3. – С. 209–216.

16. *Шадрин В. А.* Актуализация патриотического потенциала воспитательной работы в военном институте как условие формирования готовности будущего офицера к патриотическому воспитанию военнослужащих // Проблемы современного педагогического образования: сборник научных трудов. Сер. Педагогика и психология. – Ялта: РИО ГПА, 2016. – № 53–11. – С. 200–205.

17. *Щирокова М. С., Днепров С. А.* Профессиональные ценности – основа для формирования компетенций бакалавра менеджмента // Проблемы современного педагогического образования: сборник научных трудов. Сер.: Педа-

гоика и психология. – Ялта: РИО ГПА, 2018. – № 59-4. – С. 378–388.  
18. Kluckhohn C. Values and Value Orientations

in the Theory of Action // Toward a General Theory of Action. – Cambridge: Harvard UP, 1951. – pp. 388–433.

Поступила в редакцию 20.09.2018

**Shirokova Marina Sergeevna**

Senior Lecturer of Department Professional Growth Russian State Vocational Pedagogic University, marina\_shirokova@list.ru, Ekaterinburg

**Dneprov Sergey Antonovich**

Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. of Department of Professional Pedagogy Russian State Vocational Pedagogic University, dneprovsergey@gmail.com, Ekaterinburg

**THE FORMEDNESS OF PROFESSIONALLY-MORAL VALUES OF THE FUTURE BACHELOR OF FINANCIAL MANAGEMENT**

*Abstract.* The problem and purpose. It's common knowledge that economy is the implementation of the knowledge-based system meant to improvement life quality of popular majority. Unfortunately, as of today Russian economy is loathe to respect the interests of majority. Is oriented toward personal benefication some persons. The world historical experience is show that strengthening social disparity is necessarily lead to social catastrophe. With a view to prevent this today more than ever before take on a dimension to change the worldview of future professionals by economy area, primarily – financial industry experts. One of the moves, which we can do, is the development of professionally-moral values during the higher education.

Goal of research was that to enquire as students are competent in terms of financier's values. In accordance with any findings was made conclusion: level of knowledge professionally-valued concepts is relatively low.

It has allowed to develop a hypothesis: the students don't recognize in this terms the professionally-moral values. And in this direction we are continuing research.

*Keywords:* education, students, level of knowledge, economy, professionally-moral values financial industry experts.

**References**

1. Agronina, N. I., 2010. Formation of professional and ethical culture of future social workers. Social policy and sociology, 4 (58), pp. 190–194. (In Russ.)
2. Alipkhanova, F. N., Yarychev, N. U., 2017. Education professional moral quality in extracurricular activities have medical students. Moscow: Moscow Institute of Public Administration and Law Publ., 156 p. (In Russ.)
3. Bezdukhov, V. P., Guschina, A. V., 2016. Professional and ethical aspects of future teachers education. Education in contemporary cultural and educational space. Samara: Samara State Socio-Pedagogical University Publ., pp. 27–33. (abstract in Eng.)
4. Burtseva, E. V., 2011. Methodological recommendations upon conduction lessons at professionally-moral education with law enforcement officers. Vladivostok: Admiral Nevelskoy Maritime State University Publ., 41 p. (In Russ.)
5. Vishnevskaya, N. V., 2013. Theoretical foundations of implementation program «Professionally important values of normal health worker». Pedagogical axiology: the dominant values of modernity: a collective monograph. Ser. “Scientific schools”. Bryansk, 300 p. (In Russ.)
6. Denisenko, S. V., 2015. Consolidation of moral values in the police legislation. Ontology and axiology of law: Talk abstracts of reports by VII international scientific conference. Omsk: OmA of MVD of Russia Publ., pp. 99–101. (In Russ.)
7. Dolinsky, N. I., 2007. Pedagogical system by

formation of moral quality future officer personnel: Cand. Sci. (Pedagog.). Saratov, 26 p. Available at: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01003175437#?page=1> (accessed: 19.05.2018). (In Russ.)

8. Eroshenkov, N. V., 2012. Educational environment of the university the russian interior ministry in professional and ethical training of future police. Modern Research of Social Problems (electronic journal), 11 (19), pp. 47–60. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18763982> (accessed: 19.05.2018). (In Russ., abstract in Eng.)

9. Ismailova, L. M., 2016. Professional culture of social worker. International Research Journal, 11–1 (53), pp. 131–133. (In Russ., abstract in Eng.)

10. Levchenko, N. V., 2013. Spiritual and moral education future teachers in a multi-ethnic regions. Bulletin of Tver State University. Ser.: Pedagogy and Psychology, 4, pp. 227–232. (In Russ., abstract Eng.)

11. Mayurov, N. P., Trofimova, T. A., 2010. Importance of traditions in the professionally-moral education law enforcement officer. Gaps in Russian legislation, 2, pp. 285–287. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15273559> (accessed: 19.05.2018). (In Russ., abstract Eng.)

12. Mironenko, E. A., 2017. Moral and spiritual values in the education of Russian forces militaries. Establishment and development of vocational education and training in Russia: problems and prospects: collection of scientific articles of the inter-university scientific-practical conference. St. Petersburg: Russian State Pedagogical University. A. I. Herzen Publ., pp. 42–45. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30501912> (accessed: 19.05.2018). (In Russ.)

13. Presidential Address to the Federal Assembly by 04.12.2014. Available at: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_law\\_171774/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_171774/) (accessed: 27.11.2017). (In Russ.)

14. Poyarkova, N. V., 2008. Procession characteristics of professionally-moral establishment future teaching staff. News of Volgograd State Pedagogical University, 6, pp. 117–120. (In Russ.)

15. Chebotareva, I. V., 2016. Formation of professionally-moral values system, as foundation professional behavior pattern future pedagogue. Problems of modern Teacher Education. Ser.: Pedagogy and Psychology. Yalta: Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University Publ., 50–3, pp. 209–216. (In Russ.)

16. Shadrin, V. A., 2016. Actualization patriotic potential of educational work in military institute as a condition of formation of readiness of the future officers to the patriotic education of servicemen. Problems of modern pedagogical education: a collection of scientific papers. Ser.: Pedagogy and Psychology. Yalta: Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University Publ., 53–11, pp. 200–205. (In Russ., abstract Eng.)

17. Shirokova, M. S., Dneprov, S. A., 2018. Professional values – basis for formation management bachelor’s behaviors. Problems of modern pedagogical education: a collection of scientific papers. Ser.: Pedagogy and Psychology. Yalta: Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University Publ., 59-4, pp. 378–388. (In Russ.)

18. Kluckhohn, C., 1951. Values and Value Orientations in the Theory of Action. Toward a General Theory of Action. Cambridge: Harvard UP Publ., pp. 388–433. (In Eng.)

*Submitted 20.09.2018*



*Щербаков Андрей Викторович*

*Кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник кафедры воспитания и дополнительного образования, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, upravka74\_z@mail.ru, ORCID 0000-0002-2976-4851, Челябинск*

## НАПРАВЛЕНИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА ПЕДАГОГА-ВОСПИТАТЕЛЯ\*

*Аннотация.* В современном образовании возрастает значимость ценностных ориентаций, приобретаемых человеком в процессе овладения знаниями и умениями. Ведущую роль в процессе нравственного становления играет педагог-воспитатель, обладающий личностной профессиональной позицией воспитателя. В исследованиях различных авторов профессиональная позиция рассматривается как непрерывный процесс становления человека в деятельности, осуществляемой в образовательной организации. В статье предлагается описание ведущих направлений обеспечения профессионального роста педагога-воспитателя. На первом этапе исследования был осуществлен контент-анализ научной литературы с целью определения направлений обеспечения профессионального роста (развития) педагогов. Полученные данные позволяют сделать вывод о том, выявленные направления могут обеспечивать профессиональный рост педагога, реализующего воспитательную деятельность, однако остается нерешенным вопрос о влиянии этих направлений на становление и развитие профессиональной позиции педагога как воспитателя. На следующем этапе исследования был осуществлен теоретический анализ исследований, описывающих различные специфические условия, направления, обеспечивающие рост (развитие) педагога, реализующего воспитательную деятельность. В результате проведенного анализа были выявлены направления, обеспечивающие профессиональный рост педагога-воспитателя: развитие индивидуального профессионального стиля деятельности педагога-воспитателя; развитие профессионального мировоззрения педагога-воспитателя; развитие рефлексивной культуры педагога-воспитателя.

*Ключевые слова:* профессионализм, профессиональный рост, профессиональная позиция, педагог-воспитатель.

**Постановка проблемы.** В теории человеческого капитала Теодора Шульца образование обеспечивает экономический эффект, если оно сопровождает человека на протяжении всей его жизни, а профессиональное развитие является приоритетом его профессиональной карьеры. Реализация этой теории на практике привела к появлению следующей этической проблемы – возможность свободного (практически без контрольного) получения знаний и технологий для любого человека выводит на первый план проблему ценностных

ориентаций. Наиболее важным для безопасности общества является не столько владение человеком знаниями, компетенциями, сколько моральная ответственность за их применение. Огромным потенциалом в нравственном становлении человека обладает школа, и ведущую роль играет педагог-воспитатель, обладающий личностно-профессиональной позицией воспитателя, основные мотивы педагогической деятельности которого лежат в «сфере духовной и связаны с пониманием учителем своей гражданской и культурной миссии в обще-

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научно-исследовательского проекта № 17-06-00161а «Теоретические и методические основы обеспечения профессионального роста педагога-воспитателя в образовательной организации»

стве» [7, с. 9]. Ориентация педагога на приоритетность воспитательной деятельности в школе, проявляющаяся как профессиональная позиция, создает образовательное пространство, ориентированное на передачу гуманистических ценностей.

Позиция педагога – позиция человека, самоопределившегося во всей полноте своей профессии [1]. В профессионально-педагогической позиции воспитателя проявляется ее субъектная, концептуальная (субъектно-авторская (В. В. Сериков)), гуманистическая, понимающая, демократическая, поддерживающая составляющие. Позиция воспитателя складывается из отношения к ребенку (человеку), его природе и возможности совершенствоваться, к себе самому как потенциальному источнику влияния на другого человека, к существующей практике воспитания (подходы, содержание, способы, критерии оценки), к своим коллегам и другим участникам воспитательного процесса [2]. В рамках нашего исследования мы разделяем мнение А. И. Григорьевой, считающей, «что нельзя быть педагогом-профессионалом, т. е. владеющим полнотой профессии, не будучи педагогом-воспитателем» [4, с. 12].

Большинство исследователей (Н. М. Борытко, И. В. Варганова, А. И. Григорьева, Е. И. Исаев, А. И. Колесникова, Н. Л. Селиванова, В. И. Слободчиков) [1–5; 7] рассматривают профессиональную позицию как динамическое качественное состояние человека, профессионала, представляющее непрерывный процесс становления человека в деятельности, осуществляемой в образовательной организации. В тоже время остается открытым вопрос: какие направления обеспечения становления и развития профессиональной позиции педагога как воспитателя являются наиболее эффективными.

На решение названной выше проблемы ориентирована наша статья, достигающая следующей **цели**: определения ведущих направлений обеспечения профессиональ-

ного роста педагога-воспитателя в общеобразовательной организации.

**Описание исследования.** В процессе контент-анализа встречающихся в научной литературе направлений обеспечения профессионального роста (развития) педагогов нами был определен следующий их перечень:

- изучение психолого-педагогической литературы;
- наблюдение за опытом других коллег;
- обобщение собственного педагогического опыта;
- участие в системе методической работы образовательной организации, района, города;
- обучение на курсах в системе повышения квалификации вне школы;
- руководство профессиональным ростом других учителей;
- работа в составе органов управления школой;
- самообразование и самовоспитание и т. д.

Представленный список направлений включает далеко не полный перечень всех формулировок, которые встречаются у многочисленных авторов, мы представили наиболее обобщенный перечень направлений. В рамках нашего исследования мы считаем, что все названные выше направления могут обеспечивать профессиональный рост педагога, реализующего воспитательную деятельность, однако остается нерешенным вопрос о влиянии этих направлений на становление и развитие профессиональной позиции педагога как воспитателя.

Прежде всего, мы считаем, необходимо учитывать, что ведущим фактором в повышении эффективности «традиционных» направлений развития педагога-воспитателя выступает гуманистический характер отношений, складывающийся в процессе взаимодействия педагогов – «существенным для реализации учителем воспитательных функций является наличие у него чувства единения со школьным коллекти-

вом, восприятия школы как семьи, родного дома» [8, с. 136].

Вместе с тем, исследователи теории воспитания обращают внимание на различные «специфические» условия, направления, обеспечивающие рост (развитие) педагога, реализующего воспитательную деятельность. Так, Н. Л. Селиванова считает, что принципиальное значение для развития профессионально-личностной позиции педагога как воспитателя имеет его субъектность, которая является своеобразной гарантией как эффективности его воспитательной деятельности, так и его профессионального роста как воспитателя. Особую роль в этом процессе играют педагогический коллектив, различные педагогические сообщества, педагогическая среда, в которую включен педагог в своем образовательном учреждении и за его пределами [8].

Подтверждение позиции Н. Л. Селивановой о важности развития субъектности педагога мы находим в работах В. А. Сластенина, который считает, что отсутствие субъектного развития и саморазвития учителя блокирует процесс воспроизводства педагогических кадров [9]. Одним из «механизмов», обеспечивающих личностный рост педагогов, выступает самоорганизация учителем своего личностного профессионально-развивающего пространства. В этом пространстве он, с одной стороны, выступает как субъект своего профессионального становления, с другой стороны, происходит освоение и принятие педагогом содержания и технологий современного образования, а также выработка индивидуально-творческого профессионального стиля, авторской педагогической системы.

Становление субъектного потенциала специалиста – «процесс обретения им смысла жизни и профессионального бытия, и их реализация в сфере педагогического труда. Это – целенаправленный процесс новообразования социально-феноменологического характера, обуслов-

ливающих достижение субъектности на определенном этапе развития специалиста как профессионала, как личности, как субъекта деятельности» [6, с. 11].

Стиль учителя, по мнению М. Грин (M. Green), – это проявление его индивидуальности, отношения к себе и другим. Важно все, что учитель думает о себе, своем предмете; какие у него отношения с учащимися; что он о них думает и что ожидает; как и какие вопросы задает; какими технологиями владеет и какие методы использует. Ценности, опыт, личные взгляды, воображение и оценки – вот тот «багаж», который дает каждому учителю свой стиль поведения с учащимися [10]. По мнению Н. М. Борытко, в отечественной науке стиль раскрывается через категорию «педагогическая позиция» [1]. Мы считаем, что эти понятия находятся во взаимосвязи, в частности, стиль педагога является внешним проявлением имеющейся у педагога позиции, которую он демонстрирует в отборе средств воспитания и при непосредственном общении и взаимодействии с ребенком.

Таким образом, одним из ведущих направлений профессионального роста педагога-воспитателя может выступать формирование и развитие его индивидуального профессионального стиля деятельности, в процессе которого будет осуществляться процесс становления субъектного потенциала педагога как воспитателя через освоение, проживание им содержания и технологий воспитания, выработку индивидуально-творческого профессионального подчерка, авторской педагогической системы.

И. В. Степанова считает, что позиция педагога-воспитателя формируется в деятельности, а значит, именно в той школе, куда он пойдет работать, его позиция и будет формироваться. Условиями, при которых такая позиция может быть сформирована являются:

- 1) формирование в школе коллектива

педагогов-воспитателей;

2) повышение воспитательной мотивации педагогов;

3) освоение в «режиме проживания» разных видов деятельности, методик и технологий, организации воспитания, которые имеют большой воспитательный потенциал [6].

В коллективном труде «Воспитательная деятельность педагога» авторы выделяют следующие условия «готовности и способности педагога к воспитательной работе: гуманно-личностная ориентация педагога; его способность стать носителем социокультурных и профессиональных ценностей в жизнедеятельности других людей; осознание своего места и функциональных возможностей как воспитателя в определенной социокультурной и образовательной ситуации; стремление к восприятию и пониманию другого человека; наличие внутренних предпосылок к дальнейшему профессиональному росту (самовоспитанию)» [3, с. 284]:

Д. В. Григорьев считает, что развитие воспитательного потенциала педагога напрямую связано с уровнем развития его профессионального сознания, и выделяет следующие условия, позволяющие педагогу-воспитателю с объектного уровня через задачный достигать проблемного уровня развития: освоение рефлексивного анализа, обеспечение ценностно-смыслового самоопределения и личностно-профессионального саморазвития. Переходу с одного уровня на другой будет способствовать проектирование и реализация все более «усложняющихся форм совместности педагогов, начиная с простых процедур совместного обсуждения проблем воспитания и заканчивая созданием самоопределяющейся профессиональной событийной общности педагогов как воспитателей» [7, с. 140].

В исследовании механизмов развития воспитательного потенциала педагога П. В. Степанов особое внимание уделяет анализу направлений «стратегии поддер-

живающего менеджмента»: формирование организационной культуры образовательного учреждения, основанной на доверии к педагогу-воспитателю; проявление максимального внимания к личности каждого педагога в отдельности; создание в школе атмосферы, способствующей высокой «воспитательной мотивации» всех педагогов [7].

Проанализированные подходы позволяют нам выделить еще два направления, объединяющие различные условия и механизмы профессионального роста педагога-воспитателя: развитие профессионального мировоззрения и развитие рефлексивной культуры.

Развитие профессионального мировоззрения педагога-воспитателя будет объединять технологии, формы и содержания профессионального роста, направленные на развитие гуманно-личностной ориентации педагога, его способности стать носителем социокультурных и профессиональных ценностей в жизнедеятельности других людей; осознание своего места и функциональных возможностей как воспитателя в определенной социокультурной и образовательной ситуации; стремление к восприятию и пониманию другого человека; наличие внутренних установок к дальнейшему профессиональному росту (самовоспитанию).

В развитии рефлексивной культуры педагога-воспитателя особое внимание необходимо уделить процессу осознания себя как воспитателя, социального субъекта, обладающего воспитательным потенциалом, включающим ряд компонентов (Д. В. Григорьев): аксиологический, телеологический, концептуальный, методический и интерактивный [7].

**Выводы.** Профессионализм педагога-воспитателя определяется наличием и степенью проявления в педагогической деятельности позиции воспитателя, характеризующей его отношение к ребенку (человеку), к себе самому как потенциально-

му источнику влияния на другого человека, к существующей практике воспитания, к своим коллегам и другим участникам воспитательного процесса. Профессиональная позиция является динамическим непрерывным процессом становления человека в деятельности, осуществляемой в образовательной организации.

Анализ сущностных характеристик позиции воспитателя и условий его развития в общеобразовательной организации

позволил в рамках нашего исследования выделить следующие направления, обеспечивающие профессиональный рост педагога-воспитателя:

- развитие индивидуального профессионального стиля деятельности педагога-воспитателя;
- развитие профессионального мировоззрения педагога-воспитателя;
- развитие рефлексивной культуры педагога-воспитателя.

### Библиографический список

1. *Борытко Н. М.* Педагог в пространствах современного воспитания: моногр. / науч. ред. Н. К. Сергеев. – Волгоград: Перемена, 2001. – 214 с.
2. *Варганова И. В.* Становление субъектной позиции студента в процессе профессионального образования // Казанский педагогический журнал. – 2008. – № 12. – С. 7–12.
3. *Воспитательная деятельность педагога:* учеб. пособие / под общ. ред. В. А. Сластенина и А. И. Колесниковой. – М.: Академия, 2005. – 336 с.
4. *Григорьева А. И.* Становление профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе послевузовской подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1998. – 26 с.
5. *Исаев Е. И., Слободчиков В. И.* Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах. – М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. – 431 с.
6. *Методологические последствия парадигмального сдвига в теории воспитания* / ред. Н. Л. Селиванова, Е. И. Соколова. – М.–Тверь: Виарт, 2011. – 200 с.
7. *Перспективы и механизмы развития воспитательного потенциала российского учительства* / под ред. Н. Л. Селивановой и П. В. Степанова. – М., 2011. – 176 с.
8. *Селиванова Н. Л.* Воспитание в современной школе: от теории к практике. – М.: УРАО ИТИП, 2010. – 168 с.
9. *Сластенин В. А.* Субъектно-деятельностное содержание профессионально-личностного развития учителя // Профессионализм педагога: компетентностный подход в образовании. – М.: МАНПО, 2011. – С. 3–18.
10. *Green M.* Philosophy and Teaching // Handbook of Research on Teaching. N.Y.; Macmillan, 1986. – pp. 479–500.

Поступила в редакцию 03.10.2018

### *Shcherbakov Andrey Viktorovich*

*Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Senior Researcher of the Department Upbringing and Further Education, Chelyabinsk Institute of Personnel Development and Continuing Education, upravka74\_z@mail.ru, ORCID 0000-0002-2976-4851, Chelyabinsk*

## DIRECTIONS OF PROVIDING PROFESSIONAL GROWTH OF THE TEACHER-EDUCATOR

*Abstract.* In modern education, the importance of value orientations acquired by a person in the process of mastering knowledge and skills is increasing. The leading role in the process of moral formation is played by the teacher-educator, who has the personal professional position of the educator. In the studies of various authors, professional position is considered as a continuous process of becoming a person in the activities carried out in an educational organization. The

article offers a description of the leading directions for ensuring the professional growth of a teacher-educator. At the first stage of the study, a content analysis of the scientific literature was carried out in order to determine the directions of ensuring professional growth (development) of teachers. The data obtained will allow us to conclude that the identified areas can provide professional growth for the teacher who provides upbringing but the question remains about the impact of these areas on the formation and development of the teacher's professional position as an educator. At the next stage of the study, a theoretical analysis of studies describing various "specific" conditions, directions ensuring the growth (development) of a teacher performing upbringing was carried out. As a result of the theoretical analysis the directions providing professional growth of the teacher-educator were defined: the development of the individual professional style of the teacher-educator; the development of the professional worldview of the teacher-educator; development of the reflective culture of the teacher-educator.

*Keywords:* professionalism, professional growth, professional position, teacher-educator.

### References

1. Borytko, N. M., 2001. A teacher in the spaces of modern education. Scientific. Volgograd: Change Publ., 214 p. (In Russ.)
2. Varganova, I. V., 2008. Formation of a student's subject position in the process of vocational education. *Kazan Pedagogical Journal*, № 12, pp. 7–12. (In Russ.)
3. Slastenin, V. A., Kolesnikova, A. I., 2005, eds. The educational activities of the teacher: schoolbook. Moscow: Academy Publ., 336 p. (In Russ.)
4. Grigorieva, A. I., 1998. Formation of the professional position of the teacher-educator in the system of postgraduate training: author's abstract. dis. ... cand. ped. sciences. Moscow, 26 p. (In Russ.)
5. Isaev, E. I., Slobodchikov, V. I., 2013. Psychology of human education: Formation of subjectivity in educational processes. Moscow: PSTGU Publ., 431 p. (In Russ.)
6. Selivanova, N. L., Sokolova, E. I., 2011, eds. Methodological consequences of the paradigm shift in the theory of education. Moscow–Tver: Viart Publ., 200 p. (In Russ.)
7. Selivanova, N. L., Stepanov, P. V., 2011, eds. Prospects and mechanisms for the development of the educational potential of the Russian teacher. Moscow, 176 p. (In Russ.)
8. Selivanova, N. L., 2010. Education in the modern school: from theory to practice. Moscow: URAO ITIP Publ., 168 p. (In Russ.)
9. Slastenin, V. A., 2011. Subject-activity content of professional and personal development of a teacher. Teacher's professionalism: competence-based approach in education. Moscow: MANPO Publ., pp. 3–18. (In Russ.)
10. Green, M., 1986. Philosophy and Teaching. Handbook of Research on Teaching. N.Y.; Macmillan, pp. 479–500. (In Eng.)

*Submitted 03.10.2018*

# ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ

DOI: 10.15293/1813-4718.1806.12

УДК 37.0(47)(09)''19''

**Иванов Андрей Анатольевич**

*Доктор философских наук, профессор кафедры философии и истории, Сибирский университет потребительской кооперации, larsandr@mail.ru, ORCID 0000-0002-5799-7038, Новосибирск*

**Иващенко Яна Сергеевна**

*Доктор культурологии, профессор кафедры управления образованием, Новосибирский государственный педагогический университет; профессор кафедры истории и политологии, Новосибирский государственный технический университет, iva\_ya@mail.ru, ORCID 0000-0001-5721-9634, Новосибирск*

## ДИСКУРС ПЕРСОНАЛЬНОСТИ В РУССКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ СЕРЕДИНЫ XIX ВЕКА

*Аннотация.* Проблема и цель. В основе исследования лежит культурно-реляционный подход к пониманию личности как антропологической модели Модерна и социального конструкта, продуцируемого в рамках дискурса личности. Целью статьи является выявление и анализ категорий дискурса личности в русской педагогической публицике XIX в.

*Методология.* Главным методом исследования выступает дискурс-анализ, предполагающий выявление дискурсивно-семантических фигур (категорий), в пределах взаимодействия которых описывается и интерпретируется концепт личности в текстах педагогической проблематики. Материалом для анализа послужила педагогическая публицистика 1830–60-х гг. Н. А. Добролюбова, Д. И. Писарева, К. Д. Ушинского, Н. И. Пирогова и др.

Результаты исследования. К общим дискурсивным рамкам конструирования антропологической модели личности в обществах Модерна отнесены антиномии: негация – идентификация; индивидуальность – универсальность; формальная единица – интенциональное целое. Сочетание этих антиномий наделяет личность статусом суверенного источника социальных институтов. Русский педагогический дискурс 30–60-х гг. XIX в. представляет эти антиномии в специфической конфигурации дискурсивно-семантических фигур: внутреннее – внешнее; индивид – общество; разум – чувство; нравственность – мораль. Определена семантика этих категорий, дистрибутивные и предикативные отношения между ними и функции, которые они выполняют в педагогических дискуссиях на темы искренности, народности, моральной раздвоенности общества и воспитания целостной личности.

В заключении делается вывод о том, что специфическая конфигурация категорий дискурса личности XIX в. в контексте проблем воспитания представлена в следующей форме: педагогическая деятельность ориентируется на воспитание внутренней автономии индивида, способного выражать и реализовывать себя вовне, противопоставляя свою нравственную целостность моральной раздвоенности и разрозненности общества.

*Ключевые слова:* личность, субъект, антропологическая модель, дискурс личности, дискурсивно-семантическая фигура, десоциализация, автономия.

**Постановка проблемы.** Проблематичность понятия «личность» в современной гуманитаристике выражается в противоречии двух позиций – эссенциалистской и культурно-реляционной. В рамках первой из них личность понимается как не-

зависимая от социокультурного контекста объективная сущность – психика человека, обладающая константными признаками в любых социокультурных условиях. Другой взгляд утверждает культурно-историческую относительность личности, представляющей собой специфический культурный паттерн самосознания и идентичности – *антропологическую модель*, конструируемую с помощью дискурсивных стратегий и конструирующую психический мир индивидов внутри определенной культуры.

В статье применяется культурно-реляционный подход, рассматривающий личность (person) как доминирующую антропологическую модель в обществах Модерна (Modernity). Формировавшийся в Западной Европе с XVI по XIX в. тип культуры включал в качестве регулятивной ценности позицию автономного субъекта, мыслящего от первого лица, способного отличать себя от окружающих условий и объективировать себя в них. При этом нельзя отрицать длительную и изменчивую историю и эволюцию понятия личности как социокультурного конструкта.

Идея дискурсивного конструирования психики человека получает наиболее последовательное и радикальное оформление в трудах представителей социального конструкционизма (П. Бергер, Т. Лукман, К. Герген, Р. Харре и др.) [2; 24; 25]. Как отмечает Н. П. Бусыгина, в перспективе этого подхода психика выступает продуктом дискурсов, приписывающих смыслы поведению и переживаниям людей в соответствии с определенным культурным контекстом и социальными практиками [4]. Психические состояния, эмоции, смысловые комплексы, определяющие политическую, профессиональную, гендерную идентичность, рассматриваются в социально-конструкционистских исследованиях как процессы и результаты согласования интерпретаций в пределах культурных репертуаров и социальных практик «гово-

рения» – дискурсов [27; 28].

Исследованию генезиса, функционирования и развития антропологической модели личности посвящены работы М. Мосса, С. Гринблатта, И. С. Кона, Л. М. Баткина и др. [15; 6; 13; 1]. Анализ дискурсивных стратегий конструирования и воспроизводства «персональности» в различных формах культуры Модерна – философии, литературе, эго-документах – предпринимали в своих исследованиях Л. Я. Гинзбург, И. Буссе, Н. С. Плотников, В. А. Куренной, А. Л. Зорин, Г. Йанке и др. [5; 3; 19; 14; 9; 26].

На основе культурно-реляционного подхода к феномену личности очерчим «контур» ставящейся здесь научной проблемы. Концепт «личность» является антропологической моделью Модерна, которая производится и транслируется с помощью различных институциональных дискурсов – педагогических, медицинских, художественных, юридических, однако во всех них можно выделить общую дискурсивную «рамку», отвечающую за воспроизводство атрибутов модели, – *дискурс персональности* [3; 13]. Так, философско-гносеологическая концепция, педагогическая теория, литературный роман и интимный дневник, не смотря на все различия этих дискурсов, отражают и воспроизводят «сквозную» дискурсивную стратегию конструирования антропологической модели личности. Одним из достоверных показателей формирования дискурса персональности в культуре является зарождение педагогических концепций, основанных на признании самостоятельной субъектности ребенка и делающих упор на практики самоформирования, автокультивации.

Целью статьи является анализ дискурса персональности в русской педагогической мысли середины XIX в. Сходную проблему исследовал В. А. Куренной, рассматривая категории персональности в русском педагогическом дискурсе второй половины XIX в. [14]. Однако его больше интересовала специфика «межкультурного



трансфера» дискурса личности из европейской культуры в русскую, сама же структура дискурса была очерчена в достаточно общих чертах. В статье мы сосредоточимся на определении семантики основных категорий дискурса личности в русской педагогической мысли рассматриваемого периода, определим, как общие дискурсивные формы личности, свойственные культуре Модерна, реализуются в специфических условиях русской культуры XIX в.

Мы можем уточнить хронологические рамки периодом 1840–1860-х гг., так как именно в это время в русской культуре, во-первых, фиксируется формирование педагогического дискурса вместе с русской общественной мыслью в целом, во-вторых, появляется специфическая группа социальных агентов – *интеллигенция*, важным составляющим идеологии которой являлся дискурс автономной личности [12].

**Методология исследования.** Основным методом исследования выступает *дискурс-анализ*, предполагающий выявление «рамок знания» – дискурсивно-семантических фигур, определяющих восприятие и понимание участниками коммуникации того или иного явления реальности. Дискурсивно-семантические фигуры («фреймы») представляют собой наиболее общие категории, объединенные в оппозиционные пары, в пределах которых описывается и интерпретируется объект [3; 22]. Взаимодействия между категориями внутри отдельной фигуры определяются правилами предикации, взаимодействие между фигурами – правилами дистрибуции.

Материалом для анализа послужили тексты Н. А. Добролюбова, Д. И. Писарева, К. Д. Ушинского, Н. И. Пирогова, посвященные педагогической проблематике. Кроме того, выявление категориальной структуры дискурса личности базировалось на анализе различных манифестаций интеллигентской культуры – философских, публицистических, критических

и эгодокументальных текстов, в которых затронута проблематика личности.

**Результаты.** Личность – антропологическая модель Модерна, включающая ряд общих характеристик: самоидентифицированность, индивидуальность, автономия, ответственность, ролевая дистанция. Эти свойства-требования артикулируются и обосновываются в разных дискурсах и контекстах с помощью множества дефиниций. Тем не менее, выделим наиболее общие дискурсивные стратегии конструирования антропологической модели, аранжирующие «разговор о личности» в пределах нескольких антиномий: негация – идентификация, индивидуальность – универсальность, формальная единица – интенциональное целое [11].

Антиномия *негация – идентификация* реализуется в том, что за личность Модерна признается свойство отличать себя от окружающих условий и социальных ролей (отрицание) и благодаря этому присваивать объективные культурные формы и социальные роли, отождествлять себя с ними, не отчуждаясь в них (идентификация). Антиномия *индивидуальность – универсальность* реализована в манифестации единичности-особенности субъекта как универсального признака всех индивидов и главного условия их общности. Каждая личность не просто мыслит свою индивидуальность, но понимает ее как всеобщее свойство, и это понимание, в свою очередь, делает ее «шире» окружающих условий и обстоятельств. Антиномия *формальная единица – интенциональное целое* характеризует репрезентацию личности то в форме редуцированной формальной единицы (галочки в бюллетени, подписи в документе), то в форме неисчерпаемой внутренней целостности, выражающей себя вовне (автор, биографический или романтический герой, участник неформальной коммуникации). Сочетание этих антиномий в описании личности наделяет ее статусом суверенного источника

социальных установлений и трансформаций, неизменного основания изменчивых институций Модерна. Другими словами, «короткое замыкание» между этими категориями позволяет видеть в личности причину собственных поступков, а не объект внешних – природных и социальных – детерминаций.

Врусскойкультурестановлениедискурса персональности происходило в 30–40-х гг. XIX в. В философских и политических кружках, в публицистике и беллетристике концепт *личность* становится одним из центральных, разрабатываются и проблематизируются ключевые свойства личности: индивидуальность, свобода, целостность, отношение к обществу и природе, способность к социальному действию. Язык выражения и проблематизации этих свойств отражал общие для Модерна дискурсивные стратегии персональности, но конкретные формы их артикуляции сложились, во многом, под влиянием философии Гегеля и национального социокультурного контекста, в котором особо следует выделить фактор рождения новой социальной группы – интеллигенции [12].

Специфическую конфигурацию дискурса персональности в культуре русской интеллигенции XIX в. составляет взаимодействие таких семантических фигур, как *внутреннее – внешнее, индивид – общество, разум – чувство, нравственность – мораль*. Разумеется, невозможно исчерпать этим герметичным набором все многообразие атрибутов, проблем и позиций по отношению к проблеме личности; в зависимости от жанра, вида и контекста задействуются и другие концептуальные единицы (социальные, географические, гендерные). Тем не менее, эта модель семантической структуры представляется наиболее общей для разных вариаций дискурса; идеологические или идейно-эстетические позиции в русской интеллигентской среде (западники, славянофилы, нигилисты, народники и т. д.) в тех или

иных вариантах воспроизводят эти общие комплексы значений [10].

Широкое обсуждение проблем образования и воспитания в русской общественной мысли в 1850–60-х гг., наряду со столь же бурным обсуждением крестьянского и женского вопросов, свидетельствует о кризисе господствующей сословной культуры, прежних институций и методов социализации и воспитания человека.

Одной из первых тем, вызвавших бурную дискуссию в периодической печати, стал поднятый медиком и педагогом Н. И. Пироговым вопрос о воспитании «внутреннего человека», имеющего твердые нравственные убеждения и способного сопротивляться воздействию социального окружения. «Внутренний человек <...> с ранних лет приучен пронизательно смотреть в себя <...> с первых лет жизни любить искренно правду, стоять за нее горюю» [16, с. 587]. Воспитание внутренних убеждений, основывающееся на самопознании ребенка, на свободе его мысли и способности отвлечения, Пирогов противопоставил воспитанию «наружного человека», адаптации ребенка к навязываемым ролевым правилам и иерархическим статусам.

Семантическая фигура *внутренний – внешний человек* выражается также в характерных дискуссиях на тему искренности: «Преобладание внешности проходит через все отрасли нашего воспитания,» – отмечает Д. И. Писарев [18]. Даже детские театральные спектакли осуждаются как «школа лжи и притворства» [17, с. 91]. Мир детства в такой перспективе предстает как естественная, изначально гармоничная, но пассивная сущность, испытывающая искажающее, раскалывающее воздействие культуры, отмеченной печатью двойственности и неискренности.

В дихотомии целостной «природы» детства и расколотой «культуры» взрослых конституирующей фигурой выступает оппозиция индивид – общество, противопоставляющая раздвоенности общества

изначальную целостность индивида. Раздвоенность социума, в свою очередь, понимается как противоречие между идеями (благородными, нравственными, христианскими), которые транслируются в процессе воспитания и обучения, и практическими принципами, которые усваиваются воспитанниками через влияние родителей и социальной среды. В педагогической публицистике много примеров и указаний на это противоречие между внешней символикой и реальной практикой: православное воспитание и материальное стяжательство (Н. И. Пирогов); христианская нравственность и семейно-родовой эгоизм (К. Д. Ушинский) [21]; «мертвые предания» и «мелкие интересы века» (Н. А. Добролюбов) [8], «богатство внешнего блеска» и «бедность внутреннего мира» (Д. И. Писарев) [18].

Стоит отметить, что признание разрыва между декларируемыми общественными ценностями и реальными социальными нравами, между символическим и практическим измерениями – не специфическая черта русской культуры того времени. Это характерный для любой модернизирующейся культуры конфликт между «базисом» и «надстройкой» в условиях русского общества середины XIX в. выражается в критике традиционных сословных субкультур – дворянской элиты, духовенства, купечества и в меньшей степени крестьянской общины.

Сословные разделения вступают в противоречие с универсализирующими тенденциями институтов Модерна – национального государства, промышленного капитала, массовой культуры, для которых более адекватен индивид, осознающий свою универсальность. Критика Пироговым «реальной школы», с ранних лет готовящей к отдельным, выбранным родителями профессиональным сферам, призывает к тому, чтобы воспитывать не узко-ролевою идентичность, но самоформирующееся единство индивидуальных

и универсальных качеств, способное управлять своей судьбой: «Дайте выработать и развиваться внутреннему человеку! дайте ему время и средства подчинить себе наружного и у вас будут и негоцианты, и солдаты, и моряки, и юристы; а главное, у вас будут люди и граждане» [16, с. 573].

В условиях раздвоенного общества целью воспитания становится личность, способная сопротивляться раскалывающему воздействию социальной среды, что является осуществлением негативной предикации между индивидом и обществом: «Приготовить нас воспитанием к внутренней борьбе, неминуемой и роковой, доставив нам все способы и всю энергию выдерживать неравный бой.» – пишет Пирогов, имея в виду борьбу как с внутренними «низкими» стремлениями и слабостями, так и с внешней социальной средой [16, с. 571]. Иными словами, для становления личности необходима своего рода *десоциализация* – возможность дистанцироваться от внешних обстоятельств, массовых стереотипов и навязываемых ролей, выйти за пределы социальной обусловленности и определенности [7].

Положительная предикация между индивидом и обществом осуществляется в идентификации личности с социальной субстанцией – *народностью*, наделенной свойствами мистической транссубъективной сущности, духовной «почвы» каждого индивида. К. Д. Ушинский считает, что народность – общий и безусловный компонент любой личности, на который необходимо опираться в педагогическом воздействии: «Есть одна только общая для всех прирожденная наклонность, на которую всегда может рассчитывать воспитание: это то, что мы называем народностью» [20, с. 160]. Семантика концепта народности во многом близка современному понятию культуры в том аспекте, который включает влияние социальной памяти и опыта на ценности и установки индивидов. Но для культуры того времени

характерно восходящее к романтизму риторическое гипостазирование народности – представление ее в качестве самостоятельной духовной субстанции, которая может отделяться от народа, как душа от тела («народ без народности – тело без души» [20, с. 161]), или в разной степени воплощаться в отдельных личностях. Тогда можно говорить о тех, в ком народный дух выразился более полно («великий человек», «народный писатель»), и тех, в ком лежит только зародыш народности (и только в силу этого они могут понимать первых).

Итак, целью воспитания и педагогической деятельности является личность – субъект, исходящий в своих поступках из внутренних убеждений и способный отстаивать их перед натиском внешних обстоятельств, противопоставляющий свою целостность раскалывающему воздействию общества. Тем не менее, внутренние убеждения должны исходить из социального бытия человека, чтобы их реализация не разрушала общественный организм. Иными словами, личностные убеждения и их воспитание должны быть нравственными, особенно в силу признаваемого «недостатка общественной нравственности» в русском обществе [21, с. 428]. Проблематизация *нравственности* в дискурсе персональности идет по линии противопоставления внутренней этики традиционной *морали* как внешней норме – «священной витрине», навязываемой общественным мнением и традицией. «Мораль» – это та самая патриархальная символическая норма, которая уже не способна регулировать субъективные установки и индивидуальные практики, но консервирует социальную несправедливость и разобщенность. Воспитание должно быть направлено на уничтожение нравственной «раздвоенности нашей природы» [21, с. 467], на обновление устаревших патриархальных норм новыми, соответствующими современному состоянию общества гражданскими и общечеловеческими ценностями.

Широкое обсуждение проблемы воспитания нравственности, формирования «второй природы» в человеке – характерный показатель идущих процессов персонализации и субъективации социальных практик. Соблюдение внешней формы, исполнение предписаний символического порядка перестает быть знаком действительного (внутреннего) состояния личности, которая обнаруживает способность дистанцироваться от социально признанной формы и манипулировать ею. Н. В. Щелгунов, к примеру, вспоминал о своей учебе в Лесном институте как о формальной муштре, почти не затрагивающей личность: «В этом, конечно, была хорошая сторона военного воспитания, требовавшего только видимой, формальной дисциплины и не заглядывавшего в душу <...> Снаружи нас замуровывали, крыли казенным лаком; нутро же оставляли целым, точно ни для военного, ни для классного начальства его и не существовало» [23, с. 64]. Поэтому главной проблемой педагогической деятельности считалось именно то, как сформировать в человеке твердые внутренние убеждения, руководящие его жизнью, как превратить нравственные идеи во «вторую природу». Вопрос о том, как влиять на формирование психического мира личности решается посредством дифференциации этого мира, определения его структуры.

Для русской культуры XIX в. доминирующей дискурсивно-семантической фигурой структуризации внутреннего мира личности выступает оппозиция *разум – чувство*. Разум – это общее обозначение способностей к абстрактно-обобщенному, рациональному мышлению; чувство – экспрессивно-эмоциональное начало, интимно-интенсивный опыт человека. Именно эта оппозиция фиксирует активную природу личности, ее субъектность, направленную на действие во внешнем мире. Остальные дефиниции личностных качеств – память, воля, чувственное восприятие, телесные

импульсы и инстинкты – располагаются внутри нее или скрываются за ней.

Взаимодействие элементов этой фигуры и выбор между ними обусловлены тем, какой функцией они наделяются в воспитании свободного и нравственного человека. Выделяются две крайние позиции, отдающие приоритет одному из элементов пары, – теории «разумного эгоизма» и «нравственного чувства». Последователи теории «разумного эгоизма» (Н. Г. Чернышевский, Н. А. Добролюбов, Д. И. Писарев) утверждали, что целью воспитания является личность, осознающая рациональную связь личных интересов с благополучием общества; полагаясь на разум, человек способен освободиться от власти «мертвых преданий» и преобразовывать свою жизнь и жизнь общества. При этом обоснование строилось не только на объяснении общественной и нравственной пользы эгоистического расчета, но и на раскрытии рационального расчета в нравственных поступках, в жертвенном поведении, в «высоких чувствах». Сторонники доминанты «чувства» – К. Д. Ушинский, Н. И. Пирогов – считают, что рациональность не способна исчерпать личность и детерминировать ее поступки, а воспитание должно быть направлено на культивацию чувственной сферы личности и ее эмоциональных связей с обществом: «Нет, одного ума и познаний еще недостаточно, для укоренения в нас того нравственного чувства, того общественного цемента, который иногда в согласии с рассудком, а часто

и в противоречии с ним, связывает людей в честное, дружное общество» [21, с. 431].

**Заключение.** Формирование дискурса личности отражается в русской педагогической мысли середины XIX в. на уровне воспроизводства общих дискурсивно-семантических категорий, аранжирующих дискуссии о личности и ее воспитании. К этим категориям мы отнесли четыре основные: *внутреннее – внешнее, индивид – общество, нравственность – мораль, разум – чувство*. В контексте педагогической проблематики их конфигурация может быть выражена следующей формулировкой: *педагогическая деятельность ориентируется на воспитание внутренней автономии индивида, способного выразить и реализовывать себя вовне, противопоставляя нравственную целостность (единство разума и чувства, убеждений и действий) моральной раздвоенности и разрозненности общества*. Педагогическая мысль взятого периода обнаруживает постоянное воспроизводство обозначенных категорий дискурса личности и их структурных взаимодействий между собой в разных вариациях и формах. Выделенная дискурсивная модель отражает, с одной стороны, общие свойства антропологической модели Модерна в целом, с другой, особенности социокультурной ситуации модернизирующейся России, испытывающей кризис традиционных сословных субкультур и рождение институтов (массового образования) и субкультур (интеллигенции), противостоящих традиции.

#### Библиографический список

1. Баткин Л. М. Европейский человек наедине с собой. Очерки о культурно-исторических основаниях и пределах личного самосознания. – М.: Изд-во РГГУ, 2000. – 1005 с.
2. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности (Трактат по социологии знания). – М.: Медиум, 1995. – 323 с.
3. Буссе И. История понятий – история дискурса – лингвистическая эпистемология. Фило-

софские замечания по поводу теоретических и методологических основ исторической семантики в связи с философией личности // Персональность. Язык философии в русско-немецком диалоге: научный сборник. – М.: Модест Колеров, 2007. – С. 110–135.

4. Бусыгина Н. П. Психические феномены и дискурс: перспектива социального конструкционизма // Культурно-историческая психоло-

гия. – 2009. – № 4. – С. 44–52.

5. *Гинзбург Л. Я.* О психологической прозе. – М.: Intrada, 1999. – 413 с.

6. *Гринблатт С.* Формирование «я» в эпоху Ренессанса: от Мора до Шекспира [Электронный ресурс] // Новое литературное обозрение. – 1999. – № 35. – URL: [magazines.russ.ru/nlo/1999/35/grinblat.html](http://magazines.russ.ru/nlo/1999/35/grinblat.html) (дата обращения: 18.07.2018).

7. *Декомб В.* Дополнение к субъекту. Исследование феномена действия от первого лица. – М.: Новое литературное обозрение, 2011. – 576 с.

8. *Добролюбов Н. А.* О значении авторитета в воспитании. Мысли по поводу «Вопросов жизни» г. Пирогова [Электронный ресурс]. – 1857. – URL: [http://az.lib.ru/d/dobroljubow\\_n\\_a/text\\_0480.shtml](http://az.lib.ru/d/dobroljubow_n_a/text_0480.shtml) (дата обращения: 18.07.2018).

9. *Зорин А. Л.* Появление героя. Из истории русской эмоциональной культуры конца XVIII – начала XIX века. – М.: Новое литературное обозрение, 2016. – 690 с.

10. *Иванов А. А.* Репрезентация субъективности в культуре русской интеллигенции XIX века. – Комсомольск-на-Амуре: КНАГТУ, 2016. – 240 с.

11. *Иванов А. А.* Субъект и «нулевое означующее»: к вопросу о различии традиции и Модерна // Ученые записки КНАГТУ. Науки о человеке, обществе и культуре. – 2016. – № 1-2 (25). – С. 42–47.

12. *Иванов А. А.* Формирование дискурса субъективности в русской культуре 30–40-х годов XIX века // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – 2014. – № 10. – С. 70–75.

13. *Кон И. С.* Открытие «Я». – М.: Политиздат, 1978. – 367 с.

14. *Куренной В. А.* К постановке проблемы персональности в русском педагогическом дискурсе середины XIX – начала XX века // Персональность. Язык философии в русско-немецком диалоге: научный сборник. – М.: Модест Колеров, 2007. – С. 294–306.

15. *Мосс М.* Об одной категории человеческого духа: понятие личности, понятие «Я» // Мосс М. Общества. Обмен. Личность. Труды по социаль-

ной антропологии. – М.: КДУ, 2011. – 416 с.

16. *Пирогов Н. И.* Вопросы жизни // Морской сборник. – 1856. – № 9. – С. 559–596.

17. *Пирогов Н. И.* Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1985. – 496 с.

18. *Писарев Д. И.* «Журнал для воспитания» 1857, 1858 и 1859 годов [Электронный ресурс]. – 1858. – URL: [http://az.lib.ru/p/pisarew\\_d/text\\_1858\\_zhurnal\\_dlya\\_vospitania.shtml](http://az.lib.ru/p/pisarew_d/text_1858_zhurnal_dlya_vospitania.shtml) (дата обращения: 18.07.2018).

19. *Плотников Н. С.* От «индивидуальности» к «идентичности» (история понятий персональности в русской культуре) [Электронный ресурс] // Новое литературное обозрение. – 2008. – № 91. – URL: <http://magazines.russ.ru/nlo/2008/91/pl5.html> (дата обращения: 18.07.2018).

20. *Ушинский К. Д.* О народности в общественном воспитании // Ушинский К. Д. Собрание сочинений: в 11 т. – Т. 2. – М.: Академия педагогических наук, 1948. – С. 69–166.

21. *Ушинский К. Д.* О нравственном элементе в русском воспитании // Ушинский К. Д. Собрание сочинений: в 11 т. – Т. 2. – М.: Академия педагогических наук, 1948. – С. 425–488.

22. *Филлмор Ч. Фреймы и семантика понимания* // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 23. Когнитивные аспекты языка. – М.: Прогресс, 1988. – С. 52–92.

23. *Шелгунов Н. В., Шелгунова Л. П., Михайлов М. Л.* Воспоминания: в 2 т. – Т. 1. – М.: Художественная литература, 1967. – С. 49–326.

24. *Gergen K. J.* Relational Being: A Brief Introduction // Journal of Constructivist Psychology. – 2011. – Vol. 24, Iss. 4. – pp. 280–282. – DOI: <https://doi.org/10.1080/10720537.2011.593453>.

25. *Harre R.* The person as the nexus of patterns of discursive practices // Culture&Psychology. – 2015. – Vol. 21, Iss. 4. – pp. 492–504. – DOI: <https://doi.org/10.1177/1354067X15615808>.

26. *Jancke G.* Persons, the «Autobiographical Person» and Cultural Concepts of the Person: Early Modern Self-narratives from German-speaking Areas in Transcultural Perspective // Medieval History Journal. – 2015. – Vol. 18, Iss. 2. – pp. 346–377. – DOI: <https://doi.org/10.1017/S0022278X15000000>.

org/10.1177/0971945815601307.

doi.org/10.17583/MCS.2017.2734.

27. *Rodriguez J. C., Gonzalez M. P., Torre N. C., Rodriguez M. V.* Masculinities and Emotions as Sociocultural Constructions: A Bibliometric Review // *Masculinities and Social Change*. – 2017. – Vol. 6, Iss. 3. – pp. 217–256. – DOI: <http://>

28. *Sveinsdottir A. K.* The Social Construction of Human Kinds // *Hypatia – A Journal of Feminist Philosophy*. – 2013. – Vol. 28, Iss. 4. – pp. 716–732. – DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.2012.01317.x>.

Поступила в редакцию 08.10.2018

**Ivanov Andrey Anatolyevich**

*Dr. Sci. (Philos.), Prof. of the Chair of Philosophy and History, Siberian University of Consumer Cooperation, larsandr@mail.ru, ORCID 0000-0002-5799-7038, Novosibirsk*

**Ivaschenko Yana Sergeevna**

*Dr. Sci. (Cultural St.), Prof. of the Chair of History and Political Science, Novosibirsk State Technical University, iva\_ya@mail.ru, ORCID 0000-0001-5721-9634, Novosibirsk*

**DISCOURSE OF PERSONALITY IN THE RUSSIAN PEDAGOGICAL THOUGHT MID-19TH CENTURY**

*Abstract.* Problem and Aim. The research is based on the cultural-relational approach to understanding the personality as an anthropological model of the Modern and social construct, produced within the framework of the discourse of personality. The article is aimed to identify and analyze the categories of personality discourse in Russian pedagogical publicism of the XIX century.

*Methodology.* The basic method of research is discourse-analysis, which involves the identification of discourse-semantic figures (categories) within whose interaction the personality concept is described and interpreted in the texts on pedagogical problems. The material for analysis was the pedagogical publicism in the 1830s-60s. of N.A. Dobrolyubov, D.I. Pisarev, K.D. Ushinsky, N.I. Pirogov and others.

*Results.* The general discursive frameworks for constructing an anthropological model of «person» in Modern societies are defined as antinomies: negation – identification; individuality – universality; formal unity – intentional integrity. The combination of these antinomies gives the personality a status of a sovereign source of social institutions. Russian pedagogical discourse of the 30-60s of the XIX century represents these antinomies in a specific configuration of discursive-semantic figures: internal – external; individual – society; intellect – emotion; ethic – morality. The semantics of these categories, the distributive and predicative relations between them, the functions they perform in pedagogical discussions on topics of sincerity, nationality, the moral division of society and the nurture of an integral personality are determined.

The conclusion is made that the specific configuration of the categories of personality discourse of the XIXth century in the context of nurture’s problems is presented in the following form: pedagogical activity is guided by the upbringing of the internal autonomy of the person, capable to express and realize himself outward, opposing his moral integrity to the moral duality and disunity of society.

*Keywords:* personality, subject, anthropological model, discourse of personality, discursive-semantic figure, desocialization, autonomy.

**References**

1. Batkin, L. M., 2000. *The European Individual Alone with Himself*. Moscow: Russian State University for Humanities Publ., 1005 p. (In Russ.)
2. Berger, P., Luckmann, T., 1995. *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Moscow: Medium Publ.,

323 p. (In Russ.)

3. Busse, D., 2007. History of Concepts – History of Discourse – Linguistic Epistemology. Philosophical Remarks about the Theoretical and Methodological Foundations of Historical Semantics in Connection with the Philosophy of Personality. Personality. The language of philosophy in the Russian-German Dialogue. Moscow: Modest Kolerov Publ., pp. 110–136. (In Russ.)

4. Busygina, N. P., 2009. Psychic Phenomena and Discourse: the Social Constructionism Perspective. Cultural and Historical Psychology, 4, pp. 44–52. (In Russ.)

5. Ginzburg, L. Y., 1999. On psychological Prose. Moscow: Intrada Publ., 413 p. (In Russ.)

6. Greenblatt, S., 1999. Renaissance Self-Fashioning: From More to Shakespeare. New Literary Review, 35. Available at: [magazines.russ.ru/nlo/1999/35/grinblat.html](http://magazines.russ.ru/nlo/1999/35/grinblat.html) (accessed: 18.07.2018). (In Russ.)

7. Decombes, V., 2011. Complements to Subject. Study of the Phenomenon of First-Person Action. Moscow: New Literary Review Publ., 576 p. (In Russ.)

8. Dobrolyubov, N. A., 1857. The Importance of Authority in Education. Reflections on Mr. Pirogov's Problems of Life. Available at: [http://az.lib.ru/d/dobroljubow\\_n\\_a/text\\_0480.shtml](http://az.lib.ru/d/dobroljubow_n_a/text_0480.shtml) (accessed: 18.07.2018). (In Russ.)

9. Zorin, A. L., 2016. Appearance of the Hero. From the History of Russian Emotional Culture of the late XVIII – early XIX century. Moscow: New Literary Review Publ., 690 p. (In Russ.)

10. Ivanov, A. A., 2017. Representation of Subjectivity in the Culture of Russian Intelligentsia in XIX century. Komsomolsk-on-Amur: Komsomolsk-on-Amur State Technical University Publ., 240 p. (In Russ.)

11. Ivanov, A. A., 2016. Subject and “Zero Meaning”: of Difference between Tradition and Modernity. Scientific notes of Komsomolsk-on-Amur State Technical University Publ., 1-2 (25), pp. 42–47. (In Russ.)

12. Ivanov, A. A., 2014. Formation of Discourse of Subjectivity in the Russian Culture of the 30–40s of the XIX century. Historical, philosoph-

ical, political and legal Sciences, cultural studies and art history. Theory and practice, 10, pp. 70–75. (In Russ.)

13. Kon, I. S., 1978. Discovery of Self. Moscow: Politizdat Publ., 367 p. (In Russ.)

14. Kurennoy, V. A., 2007. On the Problem of Personality in the Russian Pedagogical Discourse of the mid-XIX-early XX century. Personality. The language of philosophy in the Russian-German Dialogue. Moscow: Modest Kolerov Publ., pp. 294–306. (In Russ.)

15. Mauss, M., 2011. A category of the human mind: the notion of person; the notion of self. In: Mauss, M. Societies. Exchange. Personality: Works on social anthropology. Moscow: KDU Publ., pp. 326–352. (In Russ.)

16. Pirogov, N. I., 1856. Problems of Life. Maritime Collection, 9, pp. 559–596. (In Russ.)

17. Pirogov N. I., 1985. Selected pedagogical works. Moscow: Pedagogy Publ., 496 p. (In Russ.)

18. Pisarev, D. I., 1858. “Journal for education” 1857, 1858 and 1859. Available at: [http://az.lib.ru/p/pisarew\\_d/text\\_1858\\_zhurnal\\_dlya\\_vospitania.shtml](http://az.lib.ru/p/pisarew_d/text_1858_zhurnal_dlya_vospitania.shtml) (accessed: 18.07.2018). (In Russ.)

19. Plotnikov, N. S., 2008. From “Individuality” to “Identity” (History of the Concepts of Personality in Russian Culture). New Literary Review, 91. Available at: <http://magazines.russ.ru/nlo/2008/91/pl5.html> (accessed: 18.07.2018). (In Russ.)

20. Ushinsky, K. D., 1948. On Nationality in Public Education. Ushinsky, K. D. Collected Works: 11 vols., Vol. 2. Moscow: Academy of Pedagogical Sciences Publ., pp. 69–166. (In Russ.)

21. Ushinsky, K. D., 1948. On the moral element in Russian education. Ushinsky K. D. Collected Works: 11 vols., Vol. 2. Moscow: Academy of Pedagogical Sciences Publ., pp. 425–488. (In Russ.)

22. Fillmore, C. J., 1988. Frames and the Semantics of Understanding. New in foreign linguistics, Iss. 23. Cognitive aspects of language. Moscow: Progress Publ., pp. 52–92. (In Russ.)

23. Schelgunov, N. V., Schelgunova, L. P., Mikhailov, M. L., 1967. Memories. Memories: in 2 vols., Vol. 1. Moscow: Imaginative Literature Publ., pp. 49–326. (In Russ.)



24. Gergen, K. J., 2011. Relational Being: A Brief Introduction. *Journal of Constructivist Psychology*, Vol. 24, Iss. 4, pp. 280–282. DOI: <https://doi.org/10.1080/10720537.2011.593453>. (In Eng.)
25. Harre, R., 2015. The person as the nexus of patterns of discursive practices. *Culture&Psychology*, Vol. 21, Iss. 4, pp. 492–504. DOI: <https://doi.org/10.1177/1354067X15615808>. (In Eng.)
26. Jancke, G., 2015. Persons, the “Autobiographical Person” and Cultural Concepts of the Person: Early Modern Self-narratives from German-speaking Areas in Transcultural Perspective. *Medieval History Journal*, Vol. 18, Iss. 2, pp. 346–377. DOI: <https://doi.org/10.1177/0971945815601307>. (In Eng.)
27. Rodriguez, J. C., Gonzalez, M. P., Torre, N. C., Rodriguez, M. V., 2017. Masculinities and Emotions as Sociocultural Constructions: A Bibliometric Review. *Masculinities and Social Change*, Vol. 6, Iss. 3, pp. 217–256. DOI: <http://doi.org/10.17583/MCS.2017.2734>. (In Eng.)
28. Sveinsdottir, A. K., 2013. The Social Construction of Human Kinds. *Hypatia – A Journal of Feminist Philosophy*, Vol. 28, Iss. 4, pp. 716–732. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.2012.01317.x>. (In Eng.)

*Submitted 08.10.2018*

DOI: 10.15293/1813-4718.1806.13

УДК 37.0(44)+37.0(47)

**Щербаков Андрей Викторович**

*Кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник кафедры воспитания и дополнительного образования, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, [upravka74\\_z@mail.ru](mailto:upravka74_z@mail.ru), ORCID 0000-0002-2976-4851, Челябинск*

**Кисляков Алексей Вячеславович**

*Кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой воспитания и дополнительного образования, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, [kislyakov\\_a@mail.ru](mailto:kislyakov_a@mail.ru), ORCID 0000-0001-9955-1045, Челябинск*

**Jean-Luc CAZAILLON**

*Directeur Général Ceméa France – Генеральный директор, SEMEA (Национальная ассоциация центров обучения методам активного воспитания), Франция, [jean.luc.cazaillon@cemea.asso.fr](mailto:jean.luc.cazaillon@cemea.asso.fr); ORCID 0000-0002-0862-2969, Париж*

## ПРИНЦИПЫ НОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СООБЩЕСТВ ПЕДАГОГОВ-ВОСПИТАТЕЛЕЙ ФРАНЦИИ И РОССИИ

*Аннотация.* В современном обществе и образовании в эпоху глобальных трансформаций возникают социокультурные изменения, которые меняют подходы и принципы к организации воспитания и обучения детей и молодежи в разных странах. Ведущая роль в развитии образования, в определении ключевых принципов Нового образования может принадлежать профессиональным сообществам педагогов-воспитателей, деятельность которых осуществляется в рамках общественных организаций. В статье предлагается описание опыта деятельности общественных организаций России и Франции, которые реализуют различные практики воспитания детей и молодежи на основе принципов Нового образования. На первом этапе исследования был осуществлен анализ целевых ориентиров деятельности профессиональных сообществ и их ведущие признаки. Исследование посвящено рассмотрению идей Нового образования, являющихся педагогическим ориентиром, миссией деятельности SEMEA Франции, которые получили свое развитие в деятельности педагогических сообществ России и в других странах мира. На следующем этапе исследования был осуществлен анализ принципов Нового образования, которые отражены в таких концептах, как действия, диалектика «личность-группа», среда, отношения. В логике изложения всего исследования раскрыты особенности деятельности профессиональных сообществ педагогов-воспитателей Франции и России, где центральное место занимает обучающая практика распространения методов активного воспитания. Полученные данные анализа позволяют сделать вывод о том, что основные принципы Нового образования, которые концептуально отражают суть педагогической методологии и практики организации воспитания в пространствах неформального и формального образования SEMEA Франции, становятся предметом обсуждения и обменом практики профессиональных сообществ педагогов-воспитателей различных стран.

*Ключевые слова:* новое образование, активное воспитание, профессиональные сообщества педагогов-воспитателей, глобализация, межкультурное взаимодействие.

**Постановка проблемы.** Современное мировое развитие характеризуется изменениями не только в сфере экономики, мы наблюдаем широкомасштабные изменения

в политической, социокультурной и духовной сферах развития гражданского общества. Эти изменения рассматриваются в рамках проблемы глобализации. Процессы глобализации в образовании приводят как к положительным, так и к отрицательным последствиям для развития отдельных стран. В частности, наблюдается поляризация стран: один полюс – стремление к глобализации на основе своих цивилизационных ценностей, другой – стремление к глобализации через диалог между различными системами и слоями общества, который характеризуется накоплением совокупных материальных и духовных ценностей как необходимого условия для прогресса человечества. Поэтому следует найти оптимальный компромисс между полюсами, который позволил бы гармонично развиваться всей планете, а не ряду отдельных стран [1]. Таким образом, глобализация не всегда способствует разрушению традиционных национальных составляющих современных стран, до какой-то степени влияет на модернизацию или объединение ранее разорванных связей и элементов в стране.

Обращение к опыту, теориям, реализуемым за рубежом для педагогического научного сообщества, практических работников сферы образования России всегда приносило положительные результаты, способствовало активизации инновационных процессов, развитию профессионального мастерства педагогов, что в итоге приводило к повышению качества образования. Существенный вклад в развитие систем образования, повышения мастерства педагогов в процессе обмена педагогическими идеями, подходами, принципами организации воспитания и обучения разных стран вносили и продолжают вносить профессиональные педагогические сообщества, имеющие различные юридические формы организации.

Проблему влияния профессиональных сообществ на развитие профессио-

нализма педагога изучали отечественные (Ю. О. Натейкина, Т. Ф. Сергеева, В. И. Слободчиков, А. Ю. Рытов и др.) [4–6] и зарубежные ученые (А. Bordás, A. Brennan, M. T. Clonan, C. Ferranti, J. McCarthy, M. McKenzie-Mills, S. Nyström, R. Phillips, K. Yoon и др.) [7–10; 12–14; 16; 17]. Создаваемые профессионалами в системе образования сообщества, направленные на достижение эффективных результатов своей деятельности, в последние десятилетие получили широкое распространение во многих странах и прежде всего в России. В исследованиях встречаются различные подходы к описанию содержания деятельности, структуры и результатов деятельности профессиональных сообществ. Р. Парриш (R. Parrish) на основе исследования виртуальных сообществ предложил определение понятия «сообщество», по нашему мнению, отражающее ключевые особенности этого явления: «Сообщество – это группа людей, разделяющих общие цели, интересы и опасения, которые виртуально (через средства массовой коммуникации) или реально (face-to-face) взаимодействуют, сотрудничают, помогают друг другу, поддерживая непрерывный контакт» [15].

Проведенный нами анализ исследований, описывающих опыт деятельности профессиональных сообществ, позволил определить цель их деятельности и ведущие признаки. Профессиональные сообщества создаются с целью обмена опытом и практиками, выработки знаний и поиска новых, более эффективных подходов к решению поставленных перед ними профессиональных задач. Для них характерны следующие ведущие признаки: неформальность (структуры и организации); высокая личная заинтересованность и ответственность участников; принятие общих правил и ценностей группового взаимодействия; ориентация на сотрудничество и поддержку; сплоченность; ориентированность на достижение результата; личностное (про-

фессиональное) развитие участников сообщества.

Названные цель и признаки профессиональных сообществ ярко представлены в деятельности национальной ассоциации центров обучения методам активного воспитания (СЕМЕА) Франции и некоммерческого партнерства «Центр содействия распространения методов активного воспитания» (г. Челябинск), являющегося ассоциированным членом международной ассоциации СЕМЕА, объединяющей более 30 национальных Центров СЕМЕА.

Цель статьи представить педагогическому сообществу России идеи Нового образования, являющиеся педагогическим ориентиром, миссией деятельности СЕМЕА Франции и в других странах. В том числе описание ведущих педагогических идей СЕМЕА, являющейся общественной организацией и успешно реализующей эти идеи в своей деятельности на протяжении 80 лет своего существования, может являться своеобразным примером или ориентиром для деятельности формирующихся в нашей стране общественных профессиональных объединений [11].

**Исследовательская часть.** С начала XX в. в Европе и в мире Новое образование (в русском переводе контекст понятия «новое образование» может рассматриваться как «Новое воспитание») определяется как образование для свободы с целью преобразования современного общества в общество более справедливое и равное для всех, проявляющее уважительное отношение к людям и окружающей среде. Амбиции Нового образования касаются политической, этической, философской и образовательной сфер. Оно адресовано всем и каждому, опирается на действия групп людей, объединенных общими признаками, и жизненное желание каждого существа учиться и расти на протяжении всей своей жизни. Это образование не навязывает искусственные знания или передачу культуры, а основывает свое действие на

учете потребностей каждого в непрерывной динамике экспериментов, действий и рефлексии без иерархии ценностей. Таким образом, это форма освобождения образования от каких-либо ограничений и зависимостей.

Национальная ассоциация центров обучения методам активного воспитания (СЕМЕА, Франция) является одной из активных ассоциаций, реализующих в своей деятельности принципы Нового образования. СЕМЕА была создана с желанием изменить социальные отношения между людьми, чтобы преобразовать общество, чтобы сделать его более равным, более справедливым и позволить каждому жить в соответствии со своим выбором. Чтобы преобразовать общество, СЕМЕА выбрала образование и культуру. Деятельность СЕМЕА организуется в соответствии с определением ЮНЕСКО: «В самом широком смысле культуру сегодня можно рассматривать как сплав отличительных духовных, материальных, интеллектуальных и эмоциональных качеств, которые присущи обществу или социальной группе. Она включает помимо искусств, литературы и науки, образ жизни, законы, системы ценностей, традиции и убеждения». Деятельность СЕМЕА способствует не только этому культурному присвоению, но также и культурной эволюции, чтобы избежать, насколько это возможно, всех форм кризиса в том же обществе: кризиса социального, культурного, художественного, цифрового, интеллектуального, в сфере ручного труда.

Идеология Нового образования является краеугольным камнем философии, определяющей действия СЕМЕА. Эта философия гораздо больше, чем просто внедрение «активных» и инновационных методов, которые поставили бы в центр образовательной системы желания детей, как хотят заставить в это поверить сторонники консервативного образования, поскольку стремятся сохранить барьер между социальными классами. Новое образование

является одновременно и основой для действий, и целью. Поэтому мы можем сказать, что оно выступает формой «Жизненной философии».

Образование, предлагаемое СЕМЕА, в полной мере участвует в трансформации общества, действует на способы организации, поддерживает свободу личности и направлено на расширение равенства и прав каждого. Подход, который мы продвигаем, заключается в том, что глобальное образование фокусируется на перспективах трансформации образовательной практики, взаимосвязи между различными социальными контекстами, разрыве и взаимодополнении формальных и неформальных образовательных пространств. Именно поэтому думать о новом образовании можно только в перспективе, которая ставит гуманизм в центр политического проекта.

Новое образование направлено на достижение социальной справедливости в действиях; ревалоризацию знаний, базирующихся на действенной силе культуры; восстановление своего авторитета и против ограничений в формировании свободы; борьбу против снижения уровня школьного обучения и гражданского воспитания; борьбу с бездействием во всех его формах.

Реализация педагогических практик, связанных с Новым образованием, также предполагает, что человек нащупывает, пытается экспериментировать. В связи с этим в названии центров неслучайно присутствует понятие «центры обучения» методам активного воспитания. В действиях, осуществляемых СЕМЕА, можно «тренироваться», чтобы жить по-другому, разговаривать друг с другом иначе, изменять иерархические отношения между учителями и учениками, между руководителями кружков, секций и детьми, между преподавателями и стажерами. Эти пространства были и остаются привилегированными местами встречи, открытости миру, отношениям с Другим, другими для преодоления предрассудков тех, кто знает

лишь стереотипы, транслируемых обществом. Действовать через тренинг – это установить принцип, согласно которому движение самих людей оказывает влияние на трансформацию практики.

Таким образом, деятельность СЕМЕА базируется на четырех основных принципах, представленными концептами [3].

**«Действия».** Под такими действиями понимаются усилия, направленные на приведение в физическое или интеллектуальное движение группы лиц. Быть деятельным – это касается всех сфер жизнедеятельности личности. Деятельность имеет важное значение для становления личности и овладения культурой. Деятельность должна противостоять реальности. Представляется важным понимание людьми того, что мы можем действовать в мире. Существует настоятельная необходимость продвижения идеи символически дать власть детям и молодым людям для того, чтобы они могли, обучаясь, иметь лучший доступ к знаниям.

#### **Диалектика «личность-группа».**

Люди – это социальные существа, в этом смысле они принадлежат к коллективам. Нет никакого превосходства одного над другим, коллектива над человеком. В действиях, осуществляемых СЕМЕА, люди и группа организуются, рассматриваются в диалектике. СЕМЕА не подчиняется ни логике индивидуализма, ни идее коллективизма.

Коллективная жизнь рассматривается как инструмент личного развития фактора эмансипации или самореализации. Возможность индивидуального выбора должна питать коллектив с тем, чтобы он не подвергался манипулированию или грубому воздействию на него.

Этот образовательный подход создает ситуации, в которых каждый, ребенок, подросток, взрослый, может быть более осведомлен о мире, который его окружает, может приспособиться к нему, заставить его развиваться, изменять его с точки зре-

ния индивидуального, коллективного и социального прогресса.

**Среда.** Любое действие, независимо от того, что это такое, происходит в определенной обстановке, окружающей среде. Поэтому необходимо разрешить главным действующим лицам вступать в контакт с этой непосредственной и близкой, но также и более отдаленной средой, обустроить ее, развивать, пробуждать в ней желание. Речь идет о том, чтобы позволить людям этой группы построить свой путь, свою интеллектуальную прогрессию и осознать взаимосвязь, которую люди поддерживают своей окружающей средой, в логике устойчивости.

В этом контексте стоит согласиться с размышлениями Анри Валлона в его широкой концепции понимания среды: социальной, биологической, идеологической. Эта среда играет важную роль в образовании и повышает возможность личности и/или группы приспособиться к своей среде и преобразовывать ее. Жизненная среда строится историей, географическим и социальным положением, на котором личность действует как актер проекта и способная осуществлять свою власть. Человек находится в постоянной динамике с другими актерами, участвующими в выполнении различных форм власти (политической, институциональной, социальной, культурной, экономической, правовой и т. д.). Только глубокое знание своего жизненного окружения может привести человеческое существо к индивидуальной и коллективной самореализации.

**Отношения.** Речь идет о том, чтобы установить реальные отношения с другими людьми и позволить членам группы поддерживать их. Это не означает уступить, это не означает все принять, наоборот. Новое образование предполагает иерархию, но не иерархизирует. Это также касается обеспечения эмоциональной безопасности всех. Таким образом, СЕМЕА участвуют в развитии бытия во всей своей потен-

циальности, обучении ответственного человека, осознании эмоциональных и сексуальных констант каждого человека, формировании максимально освобожденного человека для развития склонности каждого, развития критического мышления. Это предпринимается для того, чтобы помочь осуществлять выбор, который затрагивает людей и общество, в котором личности развиваются, и тем самым способствовать приобретению ими знаний и культуры.

Другие концепции, другие «ключевые слова» образуют составные части Нового образования. Они являются идентичностью того, что мы стремимся реализовать: педагогика, основанная на деятельности; педагогика, направленная на эмансипацию, развитие окружающей среды, которая объединяет размышления о месте Воспитателя и которая разъясняет отношения между полномочиями и ответственностью. Это образовательная деятельность, способствующая сотрудничеству; практика, поддерживающая логику инноваций, которая позволяет экспериментировать в поддержку дающих плоды противоречий, отношений, основанных на доверии. Это ежедневная поддержка ребенка в выражении его способности удивляться и проявлять любопытство, что вызывает желание учиться.

Сообщество активистов и преданных граждан, сторонники СЕМЕА знают, что история, вчерашняя практика и сегодняшние действия помещают СЕМЕА в нужное место, чтобы поддержать ценности Нового образования, мобилизуя таким образом политический подход к образованию. Спротивляясь возникновению мощных идеологий, основанных на изоляции, сегрегации, расизме, СЕМЕА еще раз подтверждает свою борьбу за ценности секуляризма, демократии, братства, солидарности и прав человека. За пределами границ, СЕМЕА поддерживает появление солидарных во взглядах стран мира и Европы. Постулаты

доверия, признание значимости другого тогда становятся в высшей степени политическими, когда они составляют основу всей образовательной деятельности.

В деятельности профессиональных сообществ педагогов-воспитателей Франции и России обучение занимает центральное место в распространении методов активного воспитания. Активное воспитание это процесс, который позволяет каждому человеку строить себя в своем поведении, развить свои компетенции и обогащать свои знания. В этом контексте образование реализуется основательно через личный опыт, прожитый в лоне коллективного достояния в постоянном развитии среды обитания, семьи, общества, мира. Обучение представляет собой процесс преобразования личностью своего отношения к себе, к деятельности и миру.

В этой логике становится очевидным, что нет никакой активности в смысле человеческой деятельности, как мы ее понимаем, когда нет места экспериментированию, возможности пройти путь методом проб и ошибок. Речь идет о возможности личности присвоить к своей системе координат культурный и социальный опыт в выбранном виде деятельности, пройти путь, который вызывает любознательность и вслед за ней позитивную динамику открытия.

В этом отношении можно согласится с позицией, которая отражает принципы Нового образования в деятельности профессиональных сообществ педагогов-воспитателей на международном уровне: целью образования должно стать формирование эмансипированного гражданина, солидарного, ответственного и критичного:

– эмансипированный гражданин, т. е. способный анализировать стереотипы и самостоятельно думать, прежде чем действовать в своем окружении и оценивать свои возможности;

– ответственный, критичный и солидарный гражданин, то есть способный изменить общество, в котором он живет,

в соответствии с своими устремлениями и ценностями в перспективе социального прогресса [2].

Актуальность определения и реализации принципов Нового образования в практике деятельности профессиональных сообществ педагогов-воспитателей во Франции и России объясняется возрастающим глобальным распространением изменений в развитии современного общества, в котором происходит становление мультикультурализма. Непрерывное взаимодействие между локальным и интернациональным, миграция и изменения избранные по доброй воле или в результате внешних воздействий сегодня более чем когда-либо ставят культуры и идентичности в положение замкнутости или открытости. Поэтому для таких организаций, как СЕМЕА, межкультурализм является социальным проектом, способом познания мира. СЕМЕА претворяет в жизнь подходы разнородности, разнообразия и культурного смешения, что заложено в новых подходах, значится в концепции человеческих взаимоотношений, в которых непохожесть имеет большое значение, обязательное в воспитании. Диалог «мульти-транс-меж-плюро-культурный», «воспитание в разнообразии» – является одновременно концепцией, однозначно выражающей политические выборы и различные подходы, которые становятся непоколебимыми основами для уравниваемости системы и ее обыденным видом.

В этом контексте совершенно обоснованным является то, что важно конструировать воспитание способное создавать проблемные ситуации, в которых каждый человек – ребенок, подросток, юноша – завтра был бы более приспособлен к окружающей действительности, смог бы адаптироваться к ней, понимая правила игры, и каким образом занять в этом мире свое место, чтобы поступать в соответствии с этими правилами.

**Выводы.** Основные принципы Нового

образования, которые концептуально отражают суть педагогической методологии и практики организации воспитания в пространствах неформального и формального образования СЕМЕА Франции, становятся предметом обсуждения и обменом практики в профессиональных сообществах педагогов-воспитателей различных стран. Ключевые позиции, которые отражены в принципах Нового образования и представлены в концептах: действия, диалектика «личность-группа», среда, отношения,

могут стать особым направлением исследований в теории и практике развития профессиональных сообществ в международном пространстве. Принципы Нового образования характеризуют выбор стратегии и механизмов обучающих практик распространения методов активного воспитания, которые востребованы профессиональными сообществами разных стран, активно действующих в ситуации постоянных изменений и вызовах современности в эпоху глобализации.

### Библиографический список

1. Бурзалова А. А. К вопросу о глобализации экспансия или диалог // Вестник Бурят. гос. ун-та. – 2010. – Вып. 6. – С. 121–125.

2. Леконт И., Шебби С. Философские принципы, к которым относит себя FICEMEA // Дополнительное образование детей в изменяющемся мире: перспективы развития востребованности, привлекательности, результативности: материалы II Международной научно-практической конференции / под ред. А. В. Кислякова, А. В. Щербакова. – Челябинск: ЧИППКРО, 2015. – С. 235–238.

3. Казайон Ж.-Л. Новые практики воспитания во всех образовательных и социальных пространствах // Воспитание человека в эпоху глобальных преобразований: материалы Международной научно-практической конференции / под ред. А. В. Кислякова, А. В. Щербакова. – Челябинск: ЧИППКРО, 2018. – С. 203–210.

4. Натейкина Ю. О. Сетевые профессиональные сообщества как ресурс управления персоналом [Электронный ресурс] // Наука вчера, сегодня, завтра: сб. ст. по материалам XX Междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск: СибАК, 2015. – № 1 (18). – URL: <https://sibac.info/conf/science/xx/40716> (дата обращения: 20.11.2018).

5. Сергеева Т. Ф., Рытов А. Ю. Профессиональные педагогические сообщества как инновационный ресурс системы образования // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 5 (36). – С. 128–130.

6. Слободчиков В. И. Событийная образова-

тельная общность – источник развития и субъект образования // Известия Саратовского ун-та. Сер. Акмеология образования. Психология развития. – 2010. – № 2. – С. 3–8.

7. Bordás Andrea. Professional development of hungarian teachers in Romania – narratives from inside the system [Электронный ресурс]. – URL: <http://hdl.handle.net/2437/246045> (дата обращения: 21.11.2018).

8. Brennan A. Exploring the impact of a professional learning community on teacher professional learning for inclusive practice [Электронный ресурс]. – URL: [http://doras.dcu.ie/21956/1/ABrennanEdDThesis\\_FINAL\\_August\\_2017.pdf](http://doras.dcu.ie/21956/1/ABrennanEdDThesis_FINAL_August_2017.pdf) (дата обращения: 18.10.2018).

9. Clonan M. T. The impact of a community of practice on physical education teachers' practices, understandings and beliefs [Электронный ресурс]. – URL: <http://hdl.handle.net/10344/6534> (дата обращения: 15.11.2018).

10. Ferranti C. Studio etnografico di una comunità professionale blended: il ruolo delle tecnologie formative nella prospettiva della Activity Theory [Электронный ресурс]. – URL: <http://paduaresearch.cab.unipd.it/5888/> (дата обращения: 13.11.2018).

11. Les CEMÉA. Plus de 80 ans d'existence et toujours passeurs d'avenir. Ouvrage coordonné par Jean-Baptiste Clerico et Christian Gautellier. – Paris, 2017. – 80 p.

12. McCarthy J. Understanding teacher collaboration in disadvantaged urban primary schools: uncovering practices that foster



professional learning communities [Электронный ресурс]. – URL: <http://hdl.handle.net/10468/950> (дата обращения: 10.10.2018).

13. McKenzie-Mills M. Developing a community of practice for trainers: towards a culture of conscience in clinical research [Электронный ресурс]. – URL: [http://wrap.warwick.ac.uk/3171/1/WRAP\\_THESIS\\_McKenzieMills\\_2009.pdf](http://wrap.warwick.ac.uk/3171/1/WRAP_THESIS_McKenzieMills_2009.pdf) (дата обращения: 18.09.2018).

14. Nyström S. Becoming a professional: a longitudinal study of graduates' professional trajectories from higher education to working life. Doctoral thesis, comprehensive summary [Электронный ресурс]. Linköping: Linköping University Electronic Press, 2009. – URL: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-16940>

(дата обращения: 15.10.2018).

15. Parrish R. *The Changing Nature of Community // Strategies: Journal of Theory, Culture & Politics*. – 2002. – Vol. 15, Iss. 2. – pp. 259–284. – DOI: 10.1080/1040213022000013939.

16. Phillips R. Community Capacity Building, Community Development and Health: A Case Study of 'Health Issues in the Community' [Электронный ресурс]. – URL: <http://hdl.handle.net/1842/1515> (дата обращения: 03.09.2018).

17. Yoon K. Professional development and its impact on teacher and pupil learning: a community of practice case study in South Korea [Электронный ресурс]. – URL: <http://etheses.bham.ac.uk/7070/5/Yoon16PhD.pdf> (дата обращения: 23.10.2018).

*Поступила в редакцию 25.10.2018*

### **Shcherbakov Andrey Viktorovich**

*Cand. Sci. (Pedag.), docent, senior researcher of the department upbringing and further education, Chelyabinsk Institute of Personnel Development and Continuing Education, upravka74\_z@mail.ru, ORCID 0000-0002-2976-4851, Chelyabinsk*

### **Kislyakov Alexey Vyacheslavovich**

*Cand. Sci. (Pedag.), docent, Head of Department, Chelyabinsk Institute of Personnel Development and Continuing Education, kislyakov\_a@mail.ru, ORCID 0000-0001-9955-1045, Chelyabinsk*

### **Jean-Luc Cazaillon**

*Director-General, Semea (National Association of Centres for Active Education), France, jean.luc.cazaillon@cemea.asso.fr, ORCID 0000-0002-0862-2969, Paris*

## **PRINCIPLES OF NEW EDUCATION IN THE ACTIVITY OF THE PROFESSIONAL COMMUNITIES OF TEACHER-EDUCATOR OF FRANCE AND RUSSIA**

*Abstract.* In modern society and education in the era of global transformations, there are sociocultural changes that change the approaches and principles to the organization of education and training of children and young people in different countries. The leading role in the development of education, in defining the key principles of the New Education may belong to the professional communities of educators, whose activities are carried out within the framework of public organizations. The article proposes a description of the experience of the activities of public organizations in Russia and France, which implement various practices of education with children and youth based on the principles of the New Education. At the first stage of the study, an analysis of the target orientations of the activities of professional communities and their leading signs was carried out. The study is devoted to the consideration of the ideas of New Education, which are a pedagogical reference point, the mission of CEMEA France, which have been developed in the activities of the pedagogical communities of Russia and in other countries of the world. At the next stage of the study, an analysis of the principles of the New Education was carried out, which are reflected in such concepts as: actions, dialectic “personality-group”, environment, relations.

In the logic of presentation of the entire study, the peculiarities of the activities of professional communities of teachers and educators in France and Russia are revealed, where the teaching practice of disseminating active education methods is central. The findings of the analysis allow us to conclude that the basic principles of the New Education, which conceptually reflect the essence of the pedagogical methodology and practice of organizing education in non-formal and formal education CEMEA France, are the subject of discussion and the exchange of the practice of professional communities of educators from various countries.

*Keywords:* new education, active education, professional communities of educators, globalization, intercultural interaction.

### References

1. Burzalova, A. A., 2010. On the issue of globalization, expansion or dialogue. Bulletin Buryat state un-that, Vol. 6., pp. 121–125. (In Russ.)
2. Lecont, I., Shebbi, S., 2015. Philosophical principles to which FICEMEA refers themselves. Additional education of children in a changing world: prospects for the development of relevance, attractiveness, effectiveness: materials of the II International Scientific and Practical Conference. Chelyabinsk: CHIPPKRO Publ., 532 p. (In Russ.)
3. Cazaillon, J.-L., 2018. New practices of education in all educational and social spaces. Human education in the era of global transformations: materials of the International Scientific and Practical Conference. Chelyabinsk: ChIPPKRO Publ., 532 p. (In Russ.)
4. Nateykina, Yu. O., 2015. Network professional communities as a resource for personnel management. Science yesterday, today, tomorrow: sat. st. on mater. XX International scientific-practical conf., 1 (18). Novosibirsk: SibAK Publ. Available at: <https://sibac.info/conf/science/xx/40716> (accessed: 11.20.2018). (In Russ.)
5. Sergeeva, T. F., Rytov, A. Yu., 2012. Professional pedagogical communities as an innovative resource of the education system. World of Science, Culture, and Education, № 5 (36), pp. 128–130. (In Russ.)
6. Slobodchikov, V. I., 2010. The co-existent educational community – the source of development and the subject of education. News of Saratov University. Ser. Acmeology of education. Developmental psychology, № 2, pp. 3–8. (In Russ.)
7. Bordás, Andrea, 2017. Professional development of hungarian teachers in Romania – narratives from inside the system. Available at: <http://hdl.handle.net/2437/246045> (accessed: 21.11.2018). (In Hungarian)
8. Brennan, A., 2017. Exploring the impact of a professional learning community on teacher professional learning for inclusive practice. Available at: [http://doras.dcu.ie/21956/1/ABrennanEdDThesis\\_FINAL\\_August\\_2017.pdf](http://doras.dcu.ie/21956/1/ABrennanEdDThesis_FINAL_August_2017.pdf) (accessed: 18.10.2018). (In Eng.)
9. Clonan, M. T., 2017. The impact of a community of practice on physical education teachers' practices, understandings and beliefs. Available at: <http://hdl.handle.net/10344/6534> (accessed: 15.11.2018). (In Eng.)
10. Ferranti, C., 2013. Studio etnografico di una comunità professionale blended: il ruolo delle tecnologie formative nella prospettiva della Activity Theory. Available at: <http://paduaresearch.cab.unipd.it/5888/> (accessed: 13.11.2018). (In Italian)
11. Les CEMÉA, 2017. Plus de 80 ans d'existence et toujours passeurs d'avenir. Ouvrage coordonné par Jean-Baptiste Clerico et Christian Gautellier. Paris, 80 p. (In French)
12. McCarthy, J., 2011. Understanding teacher collaboration in disadvantaged urban primary schools: uncovering practices that foster professional learning communities. Available at: <http://hdl.handle.net/10468/950> (accessed: 10.10.2018). (In Eng.)
13. McKenzie-Mills, M., 2009. Developing a community of practice for trainers: towards a culture of conscience in clinical research. Available at: [http://wrap.warwick.ac.uk/3171/1/WRAP\\_THESIS\\_McKenzieMills\\_2009.pdf](http://wrap.warwick.ac.uk/3171/1/WRAP_THESIS_McKenzieMills_2009.pdf) (accessed: 18.09.2018). (In Eng.)
14. Nyström, S., 2009. Becoming a professional: A longitudinal study of graduates' professional trajectories from higher education to working life. Doctoral thesis, comprehensive

summary. Linköping: Linköping University Electronic Press Publ. Available at: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-16940> (accessed: 15.10.2018). (In Eng.)

15. Parrish, R., 2002. The Changing Nature of Community. Strategies: Journal of Theory, Culture & Politics, Vol. 15, Iss. 2, pp. 259–284. DOI: 10.1080/1040213022000013939. (In Eng.)

16. Phillips, R., 2007. Community Capacity

Building, Community Development and Health: A Case Study of ‘Health Issues in the Community’. Available at: <http://hdl.handle.net/1842/1515> (accessed: 03.09.2018). (In Eng.)

17. Yoon, K., 2017. Professional development and its impact on teacher and pupil learning: a community of practice case study in South Korea. Available at: <http://etheses.bham.ac.uk/7070/5/Yoon16PhD.pdf> (accessed: 23.10.2018).

*Submitted 25.10.2018*

DOI: 10.15293/1813-4718.1806.14

УДК 159.922.8+316.7

**Самохвалова Анна Геннадьевна**

Доктор психологических наук, директор Института педагогики и психологии, Костромской государственной университет, *a\_samohvalova@ksu.edu.ru*, ORCID 0000-0002-4401-053X, Кострома

**Кудинов Владимир Андреевич**

Доктор исторических наук, профессор кафедры педагогики и акмеологии личности, Костромской государственной университет, *vkudinov@mail.ru*, Кострома

## КОММУНИКАТИВНЫЕ ТРУДНОСТИ РОССИЙСКИХ И УКРАИНСКИХ ПОДРОСТКОВ\*

*Аннотация.* Проблема и цель. В статье актуализируется проблема затрудненного общения подростков, проживающих в разных социокультурных условиях. Цель – выявить кросс-культурные различия коммуникативных трудностей и способов их преодоления у подростков, проживающих в мирных условиях (г. Кострома, Россия) и в зоне военных действий (г. Луганск, Украина).

Методология. Исследование проведено на основе социокультурного и кросс-культурного подходов, позволяющих выявлять детерминанты и специфику коммуникативных трудностей подростка, его субъективные переживания и способы совладания с ними в той социокультурной среде, в которой непосредственно происходит социализация субъекта.

Выявлены и описаны кросс-культурные, возрастные и половые различия коммуникативных трудностей подростков в ситуациях общения с взрослыми и сверстниками, а также различия в способах преодоления возникающих коммуникативных трудностей.

Делается вывод о том, что подростковым возрастом коммуникативные трудности играют амбивалентную роль: в случае их осознания и конструктивного преодоления происходят позитивные сдвиги в процессе развития субъекта общения; и, напротив, неспособность подростка признать, понять и своевременно преодолеть свои коммуникативные трудности тормозит онтогенез общения.

В заключении авторы делают вывод о необходимости консолидации усилий специалистов в области психологии и педагогики с целью обеспечения индивидуально-ориентированной, адресной помощи подросткам, живущим в ситуации хронического стресса войны, в осознании и преодолении их актуальных коммуникативных трудностей, мобилизации ментальных и социальных ресурсов для развития коммуникативной компетентности.

*Ключевые слова:* подросток, общение, коммуникативные трудности, способы преодоления, ресурсы, социокультурная среда.

**Постановка задачи.** В последние годы проблема затрудненного общения детей и подростков является одним из приоритетных объектов исследования как в научном, так и в прикладном аспектах. Мы рассматриваем *затрудненное общение* как интегративный, психосоциальный процесс, в ходе которого актуальный уровень коммуникативного развития субъекта не

может обеспечить эффективное решение задачи общения без привлечения дополнительных ресурсов, что обуславливает возникновение *коммуникативных трудностей* (различной силы и степени выраженности объективных или субъективно переживаемых препятствий коммуникации, нарушающих внутреннее равновесие субъекта общения; усложняющих межлич-

\* Исследование проведено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 17-06-00607-ОГН/18.

ностные отношения; требующих внутренних усилий, направленных на их преодоление) [9].

Однако в отечественной психологии феноменология затрудненного общения рассматривается преимущественно деконтекстуализированно, без учета влияния реальной социокультурной ситуации, в которой происходит развитие ребенка на определенном этапе онтогенеза, на характер его общения [11].

На современном этапе развития общества отмечается социальная и культурная неоднородность, определяющая разные «траектории развития», характер ценностей, «проектов ребенка» и пр. [3]. Оторванность изучения специфики психического развития от исторически заданных «смысложизненных контекстов» [2], от культурно определенного «хронотопа» [7] нередко приводит к натурализации и абстрактности получаемых знаний, обуславливает невозможность использования новых научных фактов для интерпретации и понимания реальных проблем в непосредственных ситуациях межличностного взаимодействия детей и подростков.

Нам представляется чрезвычайно важным реализация *социокультурного* и *кросс-культурного* подходов в исследовании затрудненного общения, позволяющих выявлять детерминанты и специфику коммуникативных трудностей ребенка, его субъективные переживания и способы совладания с ними в той социокультурной среде, в которой непосредственно происходит социализация субъекта. Особую значимость эти подходы имеют при изучении характера общения подростков, проживающих в *зонах военных действий*. Ведь именно стрессогенные условия жизни, постоянное ощущение тревоги и страха зачастую являются причинами отклоняющихся вариантов онтогенеза общения в контексте разнообразных трансформаций современной культурной ситуации [4; 14–16].

Важно брать за основу исследования представления о том, что развитие исто-

рично [5], происходит в культуре, в особую «историческую эпоху взросления», определяющую границы поколений [13], а также осуществляется в пространстве различных социальных групп, каждая из которых оказывает влияние на развитие ценностно-смыслового, когнитивного, эмотивного и инструментального компонентов общения, формирует определенные механизмы осознания и преодоления возникающих коммуникативных трудностей, обуславливает индивидуализацию и социализацию субъекта общения.

**Организация исследования.** С учетом чрезвычайной актуальности обозначенной проблематики в современном транзитивном обществе нами было организовано кросс-культурное исследование, *целью* которого стало изучение специфики коммуникативных трудностей в ситуациях общения со взрослыми и сверстниками у подростков, проживающих в мирной социокультурной среде (г. Кострома, Россия) и в условиях длительных военных действий (г. Луганск, Украина). С 2014 г. по настоящее время в Луганске только среди гражданского населения было убито более 2 450 человек (из них 42 ребенка в возрасте от нескольких месяцев до 16 лет) и около 9 000 ранено [6].

Проверялась *гипотеза* о существовании кросс-культурных различий коммуникативных трудностей подростков, воспитывающихся в разных социокультурных условиях.

В исследовании приняли участие 310 подростков, из них 155 российских и 155 украинских. Каждая национальная группа включала в себя представителей мужского ( $n = 73$ ) и женского пола ( $n = 82$ ) разных возрастных категорий: 13–15 лет (8–9 классы общеобразовательных школ, 43 мальчика и 52 девочки) и 16–18 лет (10–11 классы общеобразовательных школ, 30 мальчиков и 30 девочек).

Методический дизайн исследования включал опросник А. Г. Самохваловой «Трудности в общении со сверстниками и взрослыми», позволяющий выявлять ком-

муникативные трудности четырех групп: базовые (личностные), содержательные, инструментальные, рефлексивные [8].

Для подростков Луганска эта методика была переведена на украинский язык и адаптирована В. Н. Кусургашевым, старшим преподавателем кафедры философии и социологии Луганского национального университета им. Т. Шевченко.

Для выявления *способов преодоления подростками коммуникативных трудностей* использовался *метод экспертных оценок* (для каждой группы респондентов привлекались по три эксперта – педагоги, психологи, непосредственно общающиеся с подростками). Экспертам предлагалось с помощью систематического наблюдения определить характерные для каждого подростка паттерны поведения в ситуациях затрудненного общения: *деструктивные* (агрессия, ложь, шантаж, манипуляция,

поиск заступника, хитрость, лесть, конформизм, саморазрушающее поведение и др.) и *конструктивные* (поиск причин возникшего непонимания, попытки договориться, готовность уступать, способность рассказать о своих чувствах и желаниях, использование юмора, самоиронии, признание своих трудностей, просьбы о помощи и др.).

Статистическая обработка данных проводилась с помощью программного пакета SPSS Statistics V.19.0 (U-критерий Манна-Уитни, ранжирование).

**Результаты исследования.** Сравнение эмпирических данных по опроснику «Трудности в общении со сверстниками и взрослыми», доказало наличие кросс-культурных различий коммуникативных трудностей российских и украинских подростков (табл. 1).

Таблица 1

**Значимые различия коммуникативных трудностей российских и украинских мальчиков-подростков (по критерию U Манна-Уитни)**

Мальчики-подростки в возрасте 13–15 лет (n = 86)				
Коммуникативные трудности	Российские подростки		Украинские подростки	
	трудности со взрослыми	трудности со сверстниками	трудности со взрослыми	трудности со сверстниками
1	2	3	4	5
Трудности эмпатии		U = 687,0; p = 0,04		
Раздражительность		U = 664,5; p = 0,02		
Трудности в установлении контакта	U = 682,0; p = 0,03			U = 658,5; p = 0,02
Ожидание предвзятого отношения			U = 681,1; p = 0,03	
Конформизм				U = 616,5; p = 0,007
Проявление зависти		U = 651,5; p = 0,01		
Эмоционально-личностная зависимость от партнера			U = 678,5; p = 0,03	
Трудность целеполагания		U = 689,0; p = 0,04		
Недостаток коммуникативных знаний	U = 683,5; p = 0,04			
Неспособность предвидеть конфликт		U = 664,5; p = 0,01		

1	2	3	4	5
Трудность выбора способов влияния	U = 692,0; p = 0,04			U = 654,5; p = 0,01
Трудность в принятии ведущей позиции в общении				U = 652,0; p = 0,01
Неспособность дать адекватную оценку своим действиям	U = 708,0; p = 0,05	U = 708,5; p = 0,05		
Трудность понимания намерений и ожиданий партнера				U = 694,0; p = 0,04
Страх использовать новые способы общения			U = 668,5; p = 0,02	
Мальчики-подростки в возрасте 16–18 лет (n = 60)				
Трудности эмпатии	U = 283,0; p = 0,009	U = 264,5; p = 0,004		
Раздражительность	U = 287,0; p = 0,009			
Трудность в установлении контакта		U = 237,0; p = 0,001		U = 267,0; p = 0,005
Проявление зависти		U = 234,0; p = 0,001	U = 286,5; p = 0,01	
Эмоционально-личностная зависимость от партнера				U = 262,5; p = 0,003
Трудности планирования	U = 271,5; p = 0,005			
Трудность перестройки коммуникативной программы			U = 316,0; p = 0,04	
Недостаток коммуникативных знаний		U = 306,0; p = 0,03		
Трудность выбора способов влияния			U = 281,0; p = 0,005	
Неспособность предвидеть конфликт		U = 243,0; p = 0,002		
Трудность прогнозирования		U = 317,5; p = 0,05		
Неумение использовать в речи выразительные, образные, яркие средства			U = 315,0; p = 0,03	U = 318,0; p = 0,04
Фонетические и экстралингвистические трудности			U = 311,5; p = 0,03	
Кинесические трудности			U = 247,5; p = 0,001	U = 260,0; p = 0,005
Трудность построения диалога		U = 306,0; p = 0,03		
Неспособность исправлять свои ошибки в общении	U = 311,0; p = 0,03	U = 228,0; p = 0,001		
Страх использовать новые способы общения			U = 249,0; p = 0,002	U = 251,5; p = 0,004

*Российские мальчики-подростки* в возрасте 13–15 лет испытывают *трудности в установлении контакта с взрослыми*. В одних случаях это связано с застенчивостью, неуверенностью, в других – с *недостатком коммуникативных знаний и трудностями выбора адекватного способа влияния* в общении. Общевозрастной особенностью взаимодействия подростка с взрослыми является обесценивание взаимодействия, склонность к протестам [10], что обуславливает *неспособность подростка давать адекватную оценку своим коммуникативным действиям* в ситуациях межпоколенной коммуникации.

К 16–18 годам у российских юношей вышеназванные трудности трансформируются в иные проблемы: трудности в установлении контакта переходят в *трудности эмпатии и раздражительность* по отношению к взрослым; недостаток коммуникативных знаний в *трудности планирования*, а рефлексивные трудности – в *неспособность исправлять свои ошибки в общении*.

В ситуациях *взаимодействия со сверстниками* российским мальчикам 13–15 лет свойственны такие базовые трудности, как *отсутствие эмпатии, раздражительность, склонность к зависти*, поскольку слишком высок дух соперничества, стремление к самовыражению; на содержательном уровне проявляются *трудности целеполагания, неспособность предвидеть конфликт*; на рефлексивном – неумение *адекватно оценить собственные коммуникативные действия*, что также является следствием возрастных ограничений в развитии рефлексии.

К 16–18-летнему возрасту у юношей в процессе общения со сверстниками сохраняются *трудности эмпатии и склонность к зависти*. Они преодолевают свою агрессивность, раздражительность, однако возникают *трудности установления контакта* (особенно с противоположным полом) и *построения диалога*, что непо-

средственно связано с содержательными трудностями подростков – *недостатком знаний в сфере общения, неспособностью предвидеть конфликт* и трудностями *прогнозирования* коммуникации. В межличностных отношениях со сверстниками юноши не готовы *исправлять свои ошибки в общении*, склонны к шаблонным способам самопрезентации.

Профиль коммуникативных трудностей *украинских мальчиков-подростков* имеет существенные отличия. Они более эмпатийны, менее агрессивны и раздражительны. В контактах с взрослыми 13–15-летние подростки *ожидают предвзятого к себе отношения*, тревожны; *зависимы* от их мнения, оценок, несамостоятельны в выборе действий, испытывают *страх использования новых способов общения*.

В 16–18 лет юноши начинают *завидовать* значимым взрослым, которые кажутся им эталоном социального поведения. Установка на четкое планирование и самоконтроль в общении становится причиной возникновения *трудностей перестройки коммуникативных программ, выбора способов влияния*, препятствует проявлению креативности и спонтанности в социальных ситуациях. Возникают инструментальные трудности – *неумение использовать в речи выразительные, образные, яркие средства; фонетические, экстралингвистические, кинесические трудности*, которые актуальны вплоть до 18-летнего возраста. Все это приводит к ригидности в общении, ориентации на социально-одобряемое, нормативное поведение; ожиданию позитивной оценки со стороны взрослых; утрате индивидуальности в общении.

В *отношениях со сверстниками* у украинских мальчиков 13–15 лет возникают *трудности в установлении контакта*, настороженность, склонность к *конформизму*; а к 16–18 годам проявляется *эмоционально-личностная зависимость* от более сильного, успешного сверстника. Подрост-



ки становятся ведомыми, безынициативными, эмоционально холодными, испытывают страх использования новых моделей общения.

В целом по выборке мальчиков-подростков в возрасте 13–15 лет в процессе общения с взрослыми уровень базовых, содержательных, инструментальных и рефлексивных трудностей значимо выше у российских подростков ( $p \leq 0,01$ ); а в общении со сверстниками уровень базовых и инструментальных коммуникативных трудностей значимо выше у украинских подростков ( $p \leq 0,02$ ), при этом содержательные трудности также доминируют в общении российских мальчиков со сверстниками ( $U = 624,0$ ;  $p = 0,009$ ).

Российские мальчики-подростки в возрасте 16–18 лет в процессе общения как со взрослыми, так и со сверстниками значимо чаще испытывают базовые и содержательные коммуникативные трудности ( $p \leq 0,003$ ); в то время как украинские подростки более ярко выражают трудности общения на инструментальном, поведенческом уровне ( $U = 188,0$ ;  $p = 0,001$ ).

Установлены также различия в доминирующих способах преодоления коммуникативных трудностей подростками двух стран. Так, российские мальчики-подростки в возрасте 13–15 лет в ситуациях затрудненного общения используют преимущественно деструктивные способы: агрессия (1 R), манипуляция (2 R), поиск заступника (3 R). В возрасте 16–18 лет актуализируются более конструктивные способы преодоления трудностей: самоирония (1 R), готовность уступать (2 R), попытки договориться (3 R).

Иная ситуация с украинскими подростками: мальчики в возрасте 13–15 лет просят о помощи (1 R), рассказывают взрослым о своих переживаниях (2 R), хитрят (3 R); а в более старшем возрасте склонны ко лжи (1 R), манипулятивности (2 R), саморазрушающему поведению (3 R). То есть наблюдается тенденция деструктивизации способов преодоления коммуникативных трудностей.

Кросс-культурные различия коммуникативных трудностей девочек представлены в табл. 2.

Таблица 2

**Значимые различия коммуникативных трудностей российских и украинских девочек-подростков (по критерию U Манна-Уитни)**

Девочки-подростки в возрасте 13–15 лет (n = 104)				
Коммуникативные трудности	Российские подростки		Украинские подростки	
	трудности со взрослыми	трудности со сверстниками	трудности со взрослыми	трудности со сверстниками
1	2	3	4	5
Трудности эмпатии	U = 1022,5; p = 0,02	U = 778,5; p = 0,000		
Раздражительность	U = 892,5; p = 0,001			
Неуверенность в себе				U = 874,5; p = 0,001
Конформизм			U = 997,5; p = 0,02	
Ригидность	U = 996,0; p = 0,01			
Трудность выбора способов влияния	U = 1021,0; p = 0,02			

1	2	3	4	5
Трудность перестройки коммуникативной программы			U = 965,5; p = 0,02	
Трудность прогнозирования				U = 954,5; p = 0,009
Трудность понимания намерений и ожиданий партнера				U = 987,5; p = 0,04
Девочки-подростки в возрасте 16–18 лет (n = 60)				
Ожидание предвзятости	U = 307,5; p = 0,01			
Безынициативность			U = 309,0; p = 0,02	U = 311,5; p = 0,03
Трудность планирования		U = 310,0; p = 0,03		
Трудность прогнозирования		U = 308,5; p = 0,02		
Трудность выбора способов влияния	U = 315,0; p = 0,03			
Трудность перестройки коммуникативной программы			U = 314,5; p = 0,03	
Фонетические и экстралингвистические трудности			U = 302,5; p = 0,02	
Просодические трудности			U = 312,0; p = 0,03	U = 308,5; p = 0,03
Трудность самоанализа коммуникативных действий			U = 286,5; p = 0,01	U = 309,0; p = 0,03
Страх использовать новые способы общения			U = 319,0; p = 0,002	U = 263,5; p = 0,01

Российские девочки-подростки 13–15 лет в общении со взрослыми испытывают трудности *эмпатии, раздражительность*; в процессе общения *ригидны*, порой консервативны, безынициативны. Испытывают трудности выбора способов влияния вплоть до 18-летнего возраста, что связано с особенностями мировоззрения, ценностных ориентаций, паттернов общения разных поколений.

У девушек 16–18 лет в коммуникациях с взрослыми возникает *ожидание предвзятости*, недоверие, неготовность к близким отношениям.

В общении со сверстниками у российских девушек 16–18 лет возникают трудности планирования и прогнозирования,

что объясняется противоречием между чрезмерным стремлением девушек производить впечатление, нравиться, вызывать позитивные оценки и недостаточной их логичностью и последовательностью в планировании коммуникативных программ.

Украинские девочки-подростки 13–15 лет при общении с взрослыми полностью им доверяют, ищут в них защиты и поддержки, редко проявляют инициативу, жестко следуя намеченным целям и программам общения; а в случае возникновения противоречий склонны к конформизму. К 16–18 годам добавляется спектр невербальных трудностей (*фонетические, экстралингвистические, просодические*), связанных с повышенной тревожностью,

неуверенностью, фрустрированностью девушек; а также возникают трудности самоанализа коммуникативных действий и *страх использовать новые способы общения*, поскольку их последствия трудно предугадать. Все эти трудности возникают не только в ситуациях общения с взрослыми, но и со сверстниками, что создает двойную нагрузку на психо-эмоциональное состояние девушек.

В общении со сверстниками украинские девочки 13–15 лет проявляют *неуверенность в себе, трудности понимания намерений и ожиданий партнера* и в связи с этим – *трудности прогнозирования* результатов коммуникации.

Выявлено, что группа *рефлексивных трудностей* более выражена у *российских девочек в возрасте 13–15 лет* ( $U = 1024,5$ ;  $p = 0,03$ ) в процессе общения со взрослыми. У *российских девушек в возрасте 16–18 лет в процессе общения со сверстниками* значимо чаще возникают *содержательные трудности* ( $U = 290,0$ ;  $p = 0,01$ ), а у *украинских девушек – инструментальные трудности* ( $U = 304,0$ ;  $p = 0,03$ ).

*Способы преодоления коммуникативных трудностей* российскими и украинскими девочками также различны. Так, *российские девочки* в возрасте 13–15 лет в ситуациях затрудненного общения используют преимущественно такие способы, как хитрость (1 R), поиск заступника (2 R), лезть (3 R). В возрасте 16–18 лет актуализируются такие стратегии, как поиск причин возникшего непонимания (1 R), признание своих трудностей (2 R), манипулятивность (3 R).

*Украинские девочки* в возрасте 13–15 лет ищут заступника (1 R), просят о помощи (2 R), хитрят (3 R); а в более старшем возрасте склонны к конформизму (1 R), агрессивности (2 R), лжи (3 R). То есть, как и у украинских мальчиков, наблюдается тенденция деструктивизации способов преодоления коммуникативных трудностей.

## Выводы

1. Социокультурная среда онтогенеза подростков, характеризующаяся межнациональным конфликтом, непрекращающимися военными действиями, социальной депривацией, фрустрацией базовых потребностей личности, деформацией ценностно-смысловой сферы и коммуникативных качеств субъекта, является мощным фактором риска возникновения специфических, не соответствующих возрастным нормам коммуникативных трудностей, а также фактором деструктивизации индивидуальных способов преодоления этих трудностей.

2. Существуют кросс-культурные различия коммуникативных трудностей подростков, воспитывающихся в мирных условиях и в условиях военных действий. Для российских подростков в сфере общения характерны тенденции сепарации от взрослых, автономизации и индивидуализации, склонность к самопрезентации, готовность к приобретению нового коммуникативного опыта. Украинские подростки, напротив, демонстрируют тенденцию «сближения с взрослыми», ищут в них поддержки, имитируют паттерны их общения, ориентируются на их оценку, стремятся «замаскировать», скрыть яркие проявления своей индивидуальности, склонны к шаблонному, стереотипному поведению, испытывая страх приобретения нового коммуникативного опыта.

3. Коммуникативные трудности в подростковом возрасте играют амбивалентную роль: в случае их осознания и конструктивного преодоления происходят позитивные сдвиги в процессе развития субъекта общения; и, напротив, неспособность подростка признать, понять и своевременно преодолеть свои коммуникативные трудности тормозит онтогенез общения [12]. На протяжении подросткового возраста у российских подростков отмечается позитивная динамика способов преодоления коммуникативных трудностей.

стей (от деструктивных способов к конструктивным); у украинских подростков наблюдается тенденция деструктивизации способов преодоления коммуникативных трудностей, что является фактором риска онтогенеза общения.

4. Выносливость по отношению к стрессорам, фрустраторам зависит от наличия поддержки, моральной помощи, соучастия, сочувствия других людей [1]. Вот

почему чрезвычайно важна консолидация усилий специалистов в области психологии и педагогики с целью обеспечения индивидуально-ориентированной, адресной помощи подросткам, живущим в ситуации хронического стресса войны, в осознании и преодолении их актуальных коммуникативных трудностей, мобилизации ментальных и социальных ресурсов для развития коммуникативной компетентности.

### Библиографический список

1. *Ананьев Б. Г.* Психология и проблемы человекознания. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 384 с.
2. *Братусь Б. С.* Аномалии личности. – М.: Мысль, 1988. – 301 с.
3. *Бурлакова Н. С., Давидович П. С.* Опыт культурно-исторического анализа эмоционально-личностного развития детей в разной социальной и исторической ситуации [Электронный ресурс] // Психологические исследования. – 2018. – № 11 (58). – С. 8. – URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 15.10.2018).
4. *Карабанова О. А.* Социальное конструирование детства // Образовательная политика. – 2010. – № 5–6. – С. 52–61.
5. *Кон И. С.* Ребенок и общество. – М.: Академия, 2003. – 336 с.
6. *Кусургаишев В. Н.* Трансформация ценностных установок подростков под воздействием военных действий на Донбассе // Детское и молодежное движение: история и современность: материалы междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред., авт. предисл. В. А. Кудинов. – Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2016. – С. 150–156.
7. *Марцинковская Т. Д.* Культура и субкультура в пространстве психологического хронотопа. – М.: Смысл, 2017. – 271 с.
8. *Самохвалова А. Г.* Коммуникативные трудности подростков: исследование психометрических качеств опросника «Трудности в общении со сверстниками и взрослыми» [Электронный ресурс] // Психологические исследования. – 2018. – Т. 11, № 60. – С. 7. – URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2018v11n60.html> (дата обращения: 17.10.2018).
9. *Самохвалова А. Г.* Коммуникативные трудности ребенка: феноменология, факторы возникновения, динамика. – Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2014. – 342 с.
10. *Самохвалова А. Г.* Социальное сиротство как фактор затрудненного общения подростка // Вопросы психологии. – 2016. – № 3. – С. 29–40.
11. *Самохвалова А. Г.* Социокультурная детерминация коммуникативных трудностей современных детей и подростков [Электронный ресурс] // Психологические исследования. – 2017. – Т. 10, № 55. – С. 5. – URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2017v10n55.html> (дата обращения: 18.10.2018).
12. *Самохвалова А. Г.* Структурно-динамическая концепция затрудненного общения в онтогенезе общения: дис. ...д-ра психол. наук. – Кострома, 2015. – 673 с.
13. *Сиврикова Н. В.* Проблемы изучения поколений в психологии // Культурно-историческая психология. – 2015. – № 11 (2). – С. 100–107.
14. *Смирнова Е. О.* Современная детская субкультура // Консультативная психология и психотерапия. – 2015. – № 23 (4). – С. 25–35.
15. *Толстых Н. Н.* Современное взросление // Консультативная психология и психотерапия. – 2015. – № 23 (4). – С. 7–24.
16. *Фельдштейн Д. И.* Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы // Национальный психологический журнал. – 2010. – № 2. – С. 6–11.

Поступила в редакцию 19.10.2018

**Samokhvalova Anna Gennadievna**

*Dr. Sci. (Psychology), Prof., Director of the Institute of Pedagogy and Psychology of Kostroma State University, a\_samokhvalova@ksu.edu.ru, ORCID 0000-0002-4401-053X, Kostroma*

**Kudinov Vladimir Andreevich**

*Dr. Sci. (Historic.), Prof. of Pedagogy and Acmeology of the Person of the Kostroma State University, vkudinov@mail.ru, Kostroma*

## COMMUNICATIVE DIFFICULTIES RUSSIAN AND UKRAINIAN ADOLESCENTS\*

*Abstract.* The problem and the goal. The article addresses the problem of difficult communication of adolescents living in different socio-cultural conditions. The goal is to identify cross-cultural differences in communication difficulties and ways to overcome them in adolescents living in peaceful conditions (Russia, Kostroma) and in a war zone (Ukraine, Lugansk).

*Methodology.* The study was conducted on the basis of sociocultural and cross-cultural approaches, which allow identifying the determinants and specifics of the adolescent's communicative difficulties, his subjective experiences and ways of coping with them in the sociocultural environment in which the socialization of the subject takes place.

The cross-cultural, age and sex differences of the communicative difficulties of adolescents in situations of communication with adults and peers, as well as differences in the ways of overcoming the communicative difficulties that have arisen are described and described.

It is concluded that the communicative difficulties of adolescence play an ambivalent role: in the case of their awareness and constructive overcoming, positive shifts occur in the development process of the subject of communication; and, on the contrary, the adolescent's inability to recognize, understand, and timely overcome their communication difficulties hinders the ontogeny of communication.

In conclusion, the authors conclude that it is necessary to consolidate the efforts of specialists in the field of psychology and pedagogy in order to provide individual-oriented, targeted assistance to adolescents living in a situation of chronic stress of war, in understanding and overcoming their actual communicative difficulties, mobilizing mental and social resources for development of communicative competence.

*Keywords:* adolescent, communication, communication difficulties, methods of overcoming, resources, socio-cultural environment.

### References

1. Anan'ev, B. G., 1996. Psychology and Problems of Humanism. Moscow: Institute of Practical Psychology Publ., 384 p. (In Russ.)
2. Bratus, B. S., 1988. Anomalies of personality. Moscow: Thought Publ., 301 p. (In Russ.)
3. Burlakova, N. S., Davidovich, P. S., 2018. Experience of cultural and historical analysis of emotional and personal development of children in different social and historical situations. Psychological research, 11 (58), p. 8. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Karabanova, O. A., 2010. Social construction of childhood. Educational policy, 5–6, pp. 52–61. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Kon, I. S., 2003. Child and Society. Moscow: Academy Publ., 336 p. (In Russ.)
6. Kusurgashev, V. N., 2016. The Transformation of the Value Assets of Adolescents under the Influence of Military Operations in the Donbas. Children and Youth Movement: History and Modernity: materials of the Intern. Scientific-practical. conf. Kostroma, pp. 150–156. (In Russ.)
7. Marcinkovskaya, T. D., 2017. Culture and subculture in the space of the psychological chrono-

\* The reported study was funded by RFBR according to the research project № 17-06-00607-ОГН/18.

tope. Moscow: Sense Publ., 271 p. (In Russ.)

8. Samokhvalova, A. G., 2018. Communicative difficulties of adolescents: a study of the psychometric qualities of the questionnaire “Difficulties in communicating with peers and adults”. *Psychological research*, Vol. 11, No 60, p. 7. (In Russ., abstract in Eng.)

9. Samokhvalova, A. G., 2014. Communicative difficulties of the child: phenomenology, factors of origin, dynamics. Kostroma, 342 p. (In Russ.)

10. Samokhvalova, A. G., 2016. Social orphanhood as a factor of teenager’s difficult communication. *Questions of psychology*, 3, pp. 29–40. (In Russ., abstract in Eng.)

11. Samokhvalova, A. G., 2017. Socio-cultural determinism of communicative difficulties of modern children and adolescents. *Psychological research*, Vol. 10, No 55, p. 5. (In Russ., abstract in Eng.)

12. Samokhvalova, A. G., 2015. Structural-dynamic concept of hindered communication in ontogeny of communication: *Doct. Sci. (Psychol.)*. Kostroma, 673 p. (In Russ.)

13. Sivrikova, N. V., 2015. Problems of studying of generations in psychology. *Cultural-historical psychology*, 11 (2), pp. 100–107. (In Russ., abstract in Eng.)

14. Smirnova, E. O., 2015. Modern children’s subculture. *Consultative psychology and psychotherapy*, 23 (4), pp. 25–35. (In Russ., abstract in Eng.)

15. Tolstaya, N. N., 2015. Modern maturation. *Consultative psychology and psychotherapy*, 23 (4), pp. 7–24. (In Russ., abstract in Eng.)

16. Feldshtein, D. I., 2010. A changing child in a changing world: the psychological and pedagogical problems of a new school. *The National Psychological Journal*, 2, pp. 6–11. (In Russ., abstract in Eng.)

*Submitted 19.10.2018*

DOI: 10.15293/1813-4718.1806.15

УДК 61+612

## **Приходько Антон Юрьевич**

*Ассистент кафедры физического воспитания факультета физической культуры, Новосибирский государственный педагогический университет, toni.prihodko.10@mail.ru, ORCID 0000-0002-8301-4533, Новосибирск*

## **Кониболоцкая Елена Игоревна**

*Доцент кафедры физического воспитания факультета физической культуры, Новосибирский государственный педагогический университет, konibolo@yandex.ru, ORCID 0000-0003-1455-0719, Новосибирск*

## **Колосова Татьяна Игоревна**

*Доцент кафедры физического воспитания факультета физической культуры, Новосибирский государственный педагогический университет, kolosovanew@yandex.ru, ORCID 0000-0002-5204-4393, Новосибирск*

## **ВЛИЯНИЕ СТИМУЛИРУЮЩИХ ФОРМ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ НА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ ПОДРОСТКОВ**

*Аннотация.* Статья посвящена исследованию влияния стимулирующих форм двигательной деятельности на интеллектуальные способности подростков. В статье подробно исследуются принципы физиологических связей с интеллектуальной деятельностью человека. Источниками для анализа послужили актуальные экспериментальные и теоретические данные как отечественных, так и зарубежных исследований в области биологии. Исследуется влияние сложнокоординационных и мелкомоторных упражнений, анализируются их отличительные признаки. В методике основной составляющей были мелкомоторные упражнения для синхронизации правого и левого полушарий, а также сложнокоординационные действия: индивидуально, в парах, в тройках, в пятерках; на месте и в движении.

Педагогическая составляющая работы состоит в том, что на основании анализа законов биологического развития, автор строит методику урока физической культуры, где базисными являются сложнокоординационные и мелкомоторные упражнения. Исследование выполнено на стыке биологических и педагогических наук.

В рамках работы был проведен эксперимент в условиях программы общеобразовательной школы, составлена специализированная анкета для фиксирования показателей уровня интеллектуального развития. Результаты статьи имеют практическое применение и будут полезны работникам общеобразовательных учреждений. Материалы статьи обсуждались на ежегодной научно-практической конференции кафедры физического воспитания НГПУ.

*Ключевые слова:* физическая культура, интеллект, педагогика, подростки, образование, развитие.

**Введение.** Отношение ученика к изучаемому предмету складывается из многих факторов. На наш взгляд, наиболее важными из них являются: 1) сам предмет; 2) значимость для будущей жизни. В связи с этим, важно отметить, что роль психологических характеристик, таких как заинтересованность и мотивация, отходят на второй план и зависят от педагогических условий. В этом ключе урок физической

культуры является уникальным во многих отношениях, но такое положение среди других дисциплин, с одной стороны, делает его более уязвимым, с другой, расширяет его потенциал. Два вышеперечисленных фактора при правильной организации урока физической культуры могут сделать его ключевым для решения целого ряда педагогических проблем. Во-первых, сам предмет должен ассоциироваться у учеников со здоровьем, красотой, силой. Во-вторых, его значимость определяется социальными факторами. Занятия физической культурой и спортом положительно влияют на развитие качеств личности и характера. Они воспитывают и формируют сознание здорового человека, учат стойкости и способности преодоления трудностей. Физическая нагрузка помогает контролировать социализацию человека в обществе. Любые соревнования помогают ребенку сформировать психологическую обстановку, выработать личностные качества человека. В этом контексте остается в стороне интеллектуальная деятельность, на которую и направлен весь учебный процесс.

**Теоретическая часть.** Установлено, что двигательная активность влияет на процессы, протекающие в головном мозге [10]. Анализируя научную литературу по этому направлению, мы пришли к следующим выводам. Во-первых, мелкомоторные и сложнокоординационные упражнения вовлекают большое количество связанных между собой структур мозга. Во-вторых, такие виды двигательной активности (мелкомоторные и сложнокоординационные) оказывают положительное воздействие на способности мозга к обучению [3; 8].

Приведем краткий анализ основных биологических причин, стимулирующих интеллект. В частности в трудах С. В. Савельева имеются экспериментальные данные доказывающие, что между мелкомоторными и сложнокоординационными упражнениями и развитием головного мозга есть прямая взаимосвязь [8]. Основы-

ваясь на своих исследованиях, С. В. Савельев делает вывод, что такие занятия, как каллиграфия, оказывают положительный эффект на интеллектуальные способности. Это связано с тем, что площадь проекции кисти занимает около трети всей области проекции коры головного мозга и тесно связана с речевыми центрами [9].

Известно, что ассоциативные зоны коры больших полушарий занимают больше половины всей коры головного мозга. При сложных двигательных актах эти структуры связывают друг с другом сенсорные и двигательные зоны, которые являются частью высших психических функций, таких как височно-теменно-затылочные подобласти, лобные области, лимбические структуры [5]. Каждая из этих областей отвечает за целый ряд интегративных процессов: высшие сенсорные функций, речь, высшие двигательные функций, запуск поведенческих актов, внимание, память и эмоциональное поведение [2]. Этот факт отражает важную роль двигательных центров при интеллектуальной нагрузке. Проведенные эксперименты с использованием ЭЭГ показывают, что мозг реагирует на новые и стереотипные задачи по-разному. При решении новой задачи приборы фиксируют повышение высокочастотной активности, в то время как стереотипные ведут к снижению показателей [4].

Например, М. Мерцених утверждает, что при соблюдении правильных условий освоение нового навыка окажет положительное влияние на многие факторы, обеспечивающие высокие интеллектуальные способности. По данным Д. Нормана, из-за адаптационных механизмов при решении новых задач, изменяется нейронная структура, которая обеспечивает повышение способности интеллекта к обучению [7].

Результаты патологоанатомических и психофизиологических исследований свидетельствуют о том, что обучение повышает количество нейронных связей. В результате роста числа связей происхо-



дит раздвижение нейронов, вызывающее повышение объема и плотности мозга. В свою очередь, стимулированные нейроны формируют больше нейронных ветвей [7].

**Цель исследования.** Целью нашего исследования стало опробовать сложнокоординационные и мелкомоторные упражнения как средство повышения интеллектуальных способностей на уроках физической культуры.

**Задачи исследования.** Такая постановка цели предполагает решение двух задач: 1) составить методику, в которой преобладают мелкомоторные и сложнокоординационные упражнения; 2) провести педагогический эксперимент.

Дадим определение мелкомоторным и сложнокоординационным упражнениям. Под сложнокоординационными упражнениями мы понимаем функциональные возможности органов и структур организма, взаимодействие которых обуславливает согласование отдельных элементов дви-

жения в единое двигательное смысловое действие. К таким упражнениям можно отнести все движения, которые требуют синхронности и согласованности действий.

Под мелкомоторными упражнениями мы понимаем способность пальцами рук выполнять тонкие координированные манипуляции и движения малой амплитуды. Примерами таких упражнений являются: кинезиология, занятия по чистописанию, каллиграфия и т. д.

Отличительной чертой нашей методики стал комплекс сложнокоординационных и мелкомоторных упражнений на которых строилось все обучение. Эти упражнения выполнялись в разной форме и в разной последовательности. Апробация методики проходила во время учебного процесса в рамках урока физической культуры.

**Исследовательская часть.** Исследование проходило на базе СОШ № 160 в период с 22 января по 22 марта 2018 года (табл. 1).

Таблица 1

## Содержание урока

Часть урока	Содержание	Время
Подготовительная	Мелкомоторные движения для кистей рук и пальцев выполнялись при ходьбе и беге. Сложнокоординационные упражнения при проведении ОРУ	15 мин.
Основная	Обучение сложнокоординационным упражнениям, в которых присутствовал элемент новизны	20 мин.
Заключительная	Подвижные игры. Принцип проведения: каждый урок новая игра, правила игры менялись каждые 5 мин.	10 мин.

В указанный период было проведено 22 урока (в экспериментальной группе). В исследовании приняли участие школьники 4б (контрольная группа) и 4г (экспериментальная группа) классов. Группы решено было сформировать следующим образом: контрольная группа 4б класс – 14 человек, из них 7 мальчиков и 7 девочек; экспериментальная группа 4г класс – 14 человек, из них 7 мальчиков и 7 девочек. Эксперимент состоял из трех частей: 1) фиксация исходных данных до экспе-

римента; 2) проведение занятий по нашей методике в экспериментальной группе; 3) тестирование после эксперимента. Для проведения тестирования нами был подготовлен специальный тест, состоящий из 20 заданий. Эти задания делятся на четыре группы по 5 заданий. Каждая группа заданий относилась к определенной области интеллектуальной деятельности: 1) логика; 2) пространственное мышление; 3) память; 4) внимание. На решение всех заданий отводилось 20 мин.

## Результаты эксперимента

Вид группы	Среднее кол-во баллов до эксперимента	Среднее кол-во баллов после эксперимента	Соотношение, %
Контрольная	9,9	11,2	13
Экспериментальная	9,5	13,3	40

**Выводы.** Исследуемое направление изучено еще недостаточно, но перспективы дальнейших исследований позволят решить целый ряд педагогических проблем. Исследуемые нами формы двигательной активности оказывают положительное воздействие на интеллектуальное развитие подростков и способствуют повышению их успеваемости в школе. Апробация методики показала положительный результат, поэтому она может применяться на практике как в вузах, так и в школах.

Наше исследование еще раз косвенно доказывает, что такие занятия, как каллиграфия, рисование, чистописание, музыка, также способствуют лабильности нервных процессов и раскрытию интеллектуального потенциала. В связи с этим необходимо провести дополнительную апробацию исследования с участием различных научных специалистов и рассмотреть полученные результаты на предмет внедрения в программу школьного образования.

## Библиографический список

1. Айзман Р. И., Айзман Н. И., Лебедев А. В., Рубанович В. Б. Методика комплексной оценки здоровья учащихся общеобразовательных школы. – Новосибирск, 2008. – 124 с.
2. Айзман Р. И., Лысова Н. Ф. Возрастная физиология: учебное пособие для студентов всех пед. спец. и направлений, аспирантов и преподавателей пед. и мед. вузов педиатрического профиля. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2010. – 202 с.
3. Афтанас Л. И. Динамика корковой активности в условиях измененного состояния сознания: исследования медитации с помощью ЭЭГ высокого разрешения // Физиология человека. – 2003. – Т. 29, № 2. – С. 18–27.
4. Баркер Р., Баррази С., Нил М. Наглядная неврология: учеб. пособие / пер. с англ. Г. Н. Левинского; под ред. В. И. Скворцовой. – М.: ГЭОТАР-медиа, 2006. – 136 с.: ил. (Серия «Экзамен на отлично»).
5. Водогреева Л. В., Полесский В. А. Социальные проблемы формирования здоровья: от методологии к практике. – М.: Ин-т человека, 2003. – 200 с.
6. Граевская Н. Д. Спортивная медицина. – М.: Советский спорт, 2004. – 358 с.
7. Норман Д. Пластичность мозга. Потрясающие факты о том, как мысли способны менять структуру. – М.: Эксмо, 2011. – 544 с.
8. Савельев С. В. Изменчивость и гениальность. – 3-е изд., стер. – М.: ВЕДИ, 2018. – 144 с.
9. Фонсова Н. А. Дубынин В. А. Функциональная анатомия нервной системы: учебное пособие для вузов. – М.: Экзамен, 2004. – 192 с.
10. Weinschenk Susan. How To Get People To Do Stuff Berkeley. CA; London: New Riders: Pearson Education, 2013.

Поступила в редакцию 15.09.2018

**Prikhodko Anton Yurievich**

*Assis. of the Department of Physical Education, the Faculty of Physical Culture, Novosibirsk State Pedagogical University, toni.prikhodko.10@mail.ru, ORCID 0000-0002-8301-4533, Novosibirsk*

**Konibolotskaya Elena Igorevna**

*Senior lecturer, of the Department of Physical Education, the faculty of Physical Culture, Novosibirsk State Pedagogical University, konibolo@yandex.ru, ORCID 0000-0003-1455-0719, Novosibirsk*

**Kolosova Tatiana Igorevna**

*Senior lecturer, of the Department of Physical Education, the faculty of Physical Culture, Novosibirsk State Pedagogical University, kolosovanew@yandex.ru, ORCID 0000-0002-5204-4393, Novosibirsk*

## **THE INFLUENCE OF THE FORMS OF STIMULATING PHYSICAL ACTIVITY ON THE MENTAL ABILITIES OF TEENAGERS**

*Abstract.* This article refers to the investigation of stimulating forms of motor activity to the intellectual abilities of teenagers. This article investigates principles of physiological connections with intellectual activity in detail. The source of the analysis was actual experimental and theoretical data, both in native and in foreign investigations in the area of biology. This article investigates the influence of complex coordinative and fine coordinative skills exercises, analyzes their differences from other forms of motor activities. Pedagogical component of this research is that based on the analysis of laws of biological development, author creates the method of the PE lesson, based on complex coordinative and fine coordinative skills exercises. This research was created on the border of biological and pedagogical sciences. The uniqueness of the work is that there was an experiment in conditions of secondary school, a questionnaire was compiled to fix the indications in the level of intellectual development. The results of this research have practical usage and will be useful for the teachers. Materials of this article were discussed in the annual conference of the Department of Physical Education of NSPU.

*Keywords:* physical culture, intelligence, pedagogy, teenagers, education, development.

### **References**

1. Aizman, R. I., Aizman, N. I., Lebedev, A. V., Rubanovich, V. B., 2008. Method of comprehensive assessment of health of students in general education schools. Novosibirsk, 124 p. (In Russ.)
2. Aizman, R. I., Lisova N. F., 2010. Age-related physiology: a textbook for students of all peds. specialist. and directions, graduate students and teachers. and honey. pediatric higher educational institutions. Novosib. state. ped. un-t. Novosibirsk: NGPU Publ., 202 p. (In Russ.)
3. Aftanas, L. I., 2003. Dynamics of cortical activity in conditions of an altered state of consciousness: studies of meditation with EEG / LI with high resolution. *Physiology of the person*, Vol. 29, № 2, pp. 18–27. (In Russ.)
4. Barker, R., Barazi, S., Neal, M., 2006. Visual neurology: a textbook. Trans. from Eng. G. N. Levitsky. Moscow: GEOTAR-media Publ., 136 p. (The “Excellent Exam” series). (In Russ.)
5. Vodogreeva, L. V., 2003. Social problems of health formation: from methodology to practice. Human health: socio-humanitarian and biomedical aspects. Moscow: Institute for Human Rights Publ. (In Russ.)
6. Graevskaya, N. D., 2004. Sports medicine. Moscow: Soviet Transport Publ. (In Russ.)
7. Norman, D., 2011. Plasticity of the brain. Stunning facts about how thoughts can change the structure. Moscow: Eksmo Publ. (In Russ.)
8. Savelyev, S. V., 2018. Variability and geni-

us. 3rd ed., senior. Moscow: VEDI Publ., 144 p.  
(In Russ.)

9. Fonsova, N. A., Dubynin, V. A., 2004. Functional anatomy of the nervous system: Textbook for high schools. Moscow: The Publishing House

“Exam” Publ., 192 p. (In Russ.)

10. Weinschenk, Susan. How To Get People To Do Stuff Berkeley. CA; London: New Riders: Pearson Education, 2013. Publ. (In Engl.)

*Submitted 15.09.2018*

**Тертычная Валентина Тихоновна**

*Преподаватель высшей категории по теории спорта, Новосибирское училище (колледж) олимпийского резерва, av.tertychnyy@mail.ru, ORCID 0000-0002-9857-0364, Новосибирск*

**Тертычный Алексей Владимирович**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания, Новосибирский государственный технический университет; методист, Детский оздоровительно-образовательный центр «Спутник», av.tertychnyy@mail.ru, ORCID 0000-0003-3453-6260, Новосибирск*

## **ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОВЕДЕНИЕ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО ТЕОРИИ СПОРТА С УЧЕТОМ УМСТВЕННОЙ И ФИЗИЧЕСКОЙ НАГРУЗКИ СТУДЕНТОВ В ТЕЧЕНИЕ УЧЕБНОГО ДНЯ**

*Аннотация.* В современных условиях, учитывая введение новых ФГОС СПО и снижение интереса студентов к учебе, поиск и претворение в жизнь резервов в активизации обучаемых имеет первостепенное значение в повышении качества образования. Целью исследования являлась разработка и обоснование рекомендаций по организации и проведению практических занятий по теории спорта с учетом концентрации умственной и физической нагрузки у студентов в течение учебного дня. Экспериментально обоснована необходимость дифференциации структуры и содержания практических занятий с учетом умственной и физической нагрузки студентов в течение учебного дня. Разработаны методические рекомендации по организации и проведению практических занятий по теоретической дисциплине, в форме инструкционно-диагностических карт, на основе полученных нами данных об изменении уровня внимания и работоспособности студентов, уровня индекса напряжения в процессе регистрации variability сердечного ритма.

Педагогические наблюдения показывают признаки улучшения дисциплины студентов на занятиях и дают основание говорить о положительном влиянии экспериментальной программы на результаты обучения.

*Ключевые слова:* студенты, умственная и физическая нагрузка, мотивация, внимание, работоспособность, структура учебной деятельности.

**Введение в проблему.** Учебная дисциплина «Теория и история физической культуры и спорта» (ТиИФКиС) имеет индекс ОП.07 в ФГОС СПО [9] по специальности 49.02.01 «Физическая культура». В графике учебного плана Новосибирского училища (колледжа) олимпийского резерва (НУ(К)ОР) эта дисциплина представлена в 3–8 семестрах учебного процесса. Относится к циклу общепрофессиональных дисциплин. Содержание этого, интегрированного из трех разделов, предмета: история физической культуры изучается в 3-м семестре (34 часа); основы физической культуры проходят в 4, 5 семестрах соответственно (60 и 96 часов) и освоение

предмета завершается в 7 и 8 семестрах (68 и 32 часа) изучением раздела «Основы спорта».

Проблемы этой дисциплины с позиции качества ее освоения в этом варианте учебного плана заключаются, во-первых, в недостаточной обеспеченности определенными формами контроля обученности студентов. Так, за 3–7 семестры оценка выставляется по текущей успеваемости, и только за 8-й семестр установлен дифференцированный зачет. Во-вторых, каждую из составных частей ТиИФКиС преподают разные педагоги, со свойственными каждому из них приоритетами в реализации структуры учебной деятельности, ее форм

и видов. И в-третьих, вопреки нередко декларируемой сегодня точке зрения об исчезновении проблемы дисциплины и мотивации учащихся и студентов к учению [7], практика учебного процесса по предмету ТиИФКиС демонстрирует совершенно противоположные тенденции. Наблюдается резкое снижение интереса студентов к учебной деятельности, мотивации учения. Значительная часть причин этого явления обусловлена происходящими в обществе политическими, социально-экономическими и организационными изменениями.

Следует отметить первую важную особенность студентов 4-го курса НУ(К)ОР – это молодые люди, которые уделяют много времени своему спортивному совершенствованию. Вторая особенность связана с тем, что в структуре учебного дня занятия с «умственной» нагрузкой в НУ(К)ОР могут чередоваться с физической. При этом требования к результатам освоения общекультурных и профессиональных компетенций по специальности 49.02.01 «Физическая культура» достаточно высоки [9].

В итоге функционирования указанных выше противоречий студенты подходят к 7-му семестру, к моменту начала освоения основ теории спорта, недостаточно мотивированными к освоению соответствующих компетенций, сформулированных в ФГОС СПО и с низким уровнем знаний о содержании понятий и терминов, свойственных области физической культуры и спорта.

Особенностью раздела «Теория спорта» является то, что 50 % общего ее объема (100 часов) предусмотрено на проведение практических занятий. Вместе с тем, широко известно, что ведущей дидактической целью практических занятий является формирование практических умений – профессиональных или учебных [6].

Ведущее отличие практических занятий от семинарских заключается в преимущественно самостоятельном характере

работы студентов. Содержание этих занятий и методика их проведения должны обеспечивать развитие творческой активности личности. Они развивают научное мышление и речь обучающихся [4].

Именно поэтому, при разработке методического обеспечения практических занятий в соответствии с ФГОС СПО в целях повышения качества обучения мы задумались о резервах, которые могли бы снизить потенциал выявленных противоречий.

В качестве гипотезы мы предлагаем следующее: данные научно-методической литературы свидетельствуют об изменении кардиогемодинамических показателей и ритма сердца студентов под воздействием учебной нагрузки в течение учебного года, недели и учебного дня [3]. При этом изменение указанных показателей тесно связано со сдвигами в состоянии центрального и автономного отделов нервной системы. Указанные психофизиологические закономерности не могут не сказываться на особенностях восприятия студентами учебного материала. Было сделано предположение: если организовывать и осуществлять учебную деятельность студентов НУ(К)ОР на практических занятиях по теории спорта с учетом накопления умственной и физической нагрузки в течение учебного года, недели, учебного дня, то реально достижение более высокой эффективности, качества занятий.

**Цель исследования:** разработать и обосновать рекомендации по организации и проведению практических занятий по теории спорта с учетом концентрации умственной и физической нагрузки у студентов в течение учебного дня.

**Организация и методы исследования.** Экспериментальные исследования проводились в четыре этапа.

1. На первом этапе, с 1.09. 2016 по 1.04. 2017 г. проводилось исследование устойчивости внимания и работоспособности 7 юношей и 7 девушек, студентов 4-го курса НУ(К)ОР по методике Э. Шульте [2].

Изучалась динамика указанных выше показателей в течение учебного дня.

2. Второй этап экспериментальных исследований (12 по 22 мая 2017) был проведен на базе кафедры физического воспитания Новосибирского государственного технического университета (НГТУ). В них приняли участие 9 юношей и 6 девушек в возрасте 18–21 лет, отнесенные к основной медицинской группе допуска к занятиям по физическому воспитанию. В дни исследований, утром в 10:00 до нагрузки и сразу после, проводилась запись вариабельности сердечного ритма (ВСР) в течение 5 минут в положении испытуемых – сидя.

За время эксперимента проведено 28 коротких записей. Регистрация и анализ ВСР выполнялись с использованием аппаратно-программного комплекса (АПК) пульсовой диагностики «ВедаПульс», изготовитель ООО «Биоквант» г. Новосибирск. Метод анализа вариабельности ритма сердца, лежащий в основе работы АПК «ВедаПульс», рекомендован Комиссией по клинко-диагностическим приборам и аппаратам Комитета по новой медицинской технике Министерства здравоохранения Российской Федерации (2000). Измерения и интерпретация характеристик ВСР производилась в соответствии не только с отечественными, но и с международными стандартами [10].

При анализе ВСР в покое изучались странственно-спектральные компоненты ВСР. Основное внимание обращалось на анализ показателя – индекс напряжения (ИН).

3. На третьем этапе (июль, август 2017) разрабатывались методические рекомендации, инструкционно-диагностические карты, где структура, содержание и формы учебной деятельности на практических занятиях были спроектированы с учетом полученных на первом этапе данных по устойчивости внимания и динамике работоспособности студентов 4-го курса НУ(К)ОР в течение учебного дня.

4. На четвертом этапе исследования,

с 1.09.2017 по 01.04.2018 г., был проведен педагогический эксперимент. В эксперименте участвовало 2 группы студентов 4-го курса НУ(К)ОР, в общем количестве 48 человек. Учебная деятельность на практических занятиях по теории спорта осуществлялась в соответствии с разработанными на предыдущем этапе рекомендациями.

**В результате** первого эксперимента по выявлению средних величин времени выполнения заданий пяти таблиц Шульте установлено:

– волнообразный характер показателей устойчивости внимания в течение учебного дня;

– наибольшее сосредоточение внимания зарегистрировано в период второй учебной пары (с 10:50 до 12:25);

– достоверное снижение устойчивости внимания к началу третьей пары, которое проходит на фоне снижения умственной работоспособности и усиления усталости.

Полученные данные согласуются с данными других исследователей [8].

В результате сравнительного сопоставления результатов спектрального анализа, в частности, индекса напряжения функционального состояния организма студентов, до выполнения учебного задания на практическом занятии и сразу после было установлено существенное увеличение индекса напряжения как у студентов-юношей, так и у девушек (табл. 1).

Полученные экспериментальные данные являются объективным основанием для разработки рекомендаций по организации и проведению практических занятий по теории спорта с учетом концентрации умственной и физической нагрузки у студентов в течение учебного дня.

Итоги наших собственных исследований, отображенных выше, и обобщение данных специальной литературы по проблеме изменения уровня восприятия и преобразования информации студентами на практических занятиях в течение учебного дня, а также стремление выстроить луч-

шую систему таких занятий позволило нам разработать соответствующие рекомендации. Они освещают специфику подготовки

преподавателя, определенные изменения в структуре учебной деятельности и в ее содержании по сравнению с традиционными.

Таблица 1

**Динамика индекса напряжения юношей и девушек до и после выполнения практического занятия**

Время теста	ИН (у.е.)	
	юноши	девушки
До	99,7±81	63,7±37
После	706±564	311,3±346,2

Следует подчеркнуть, что в статье мы сосредоточили внимание на определенной части этих рекомендаций – на конструкции инструктивно-диагностических карт (ИДК). ИДК – это своеобразное методическое руководство к деятельности преподавателя и студентов на занятии. Они разработаны нами на каждое занятие отдельно. Целевым компонентом системы ИДК является освоение студентами умений в области профессиональной деятельности на уровне Государственных требований по специальности физическая культура в сегменте теории спорта [9]. При этом мы опирались на принцип, свидетельствующий, что практическое занятие обеспечит рациональную эффективность при условии, если его организация и проведение будут дифференцированы с учетом реального психофизиологического состояния студентов и уровня их мотивации. Было разработано 25 карт (по числу занятий). При этом каждая карта имеет два варианта. Первый предназначался для применения на первой-второй учебных парах. Второй – обеспечивал управление учебной деятельностью студентов на той стадии учебного дня, когда их устойчивость внимания заметно снижена, проявляются признаки усиления усталости, т. е. чаще всего на третьей паре. В этой связи для студентов, для которых «Теория спорта» была первым занятием в учебном дне, первая половина занятия ориентировалась на наиболее трудоемкий

материал, на работы, имеющие частично-поисковый и поисковый характер.

Вторая половина занятия проводилась в условиях с постепенным снижением уровня напряжения внимания. При этом для студентов, для которых практическое занятие по рассматриваемой дисциплине было третьим в режиме учебного дня, первая часть занятия ориентировалась на создание условий для повышения уровня мотивации, применялись методические приемы для снятия напряжения, компенсации утомления. Выполнялись задания репродуктивного характера. Это позволяло приступить во второй половине занятия к работе с более сложным материалом.

Следует отметить, что в обеспечении эффективности практических занятий, реализуемых, в частности в часы, когда в состоянии обучаемых наблюдается усталость и пониженная мотивация, существенный вклад вносят активные методы обучения [1]. В этой связи мы включили активные методы обучения в структуру наших ИДК. Большое значение имеет и применение информационных технологий.

Структура разработанных нами ИДК включает следующие составляющие: тема занятия; цель; задачи; оборудование; блок мотивации; план самостоятельной деятельности студентов; формы обучения; инструкции по выполнению задания; формы регистрации результатов выполнения задания (специально разработанные таблицы);



материал для самоконтроля и контроля; рефлексия.

Подчеркнем, что структура карты, о которой мы писали выше, иная. В ней представлен другой порядок занятия, другая версия последовательности предъявления заданий в связи с разной степенью напряжения физиолого-психологических функций, вызываемого ими. Изменены и формы обучения.

Рассмотрим результаты педагогического эксперимента, проведенного на четвертом этапе исследования.

Экспериментальный учебный процесс по теории спорта, скомпонованный из лекций и модернизированных практических занятий проводился в течение 7 месяцев. Достигнутые обучаемыми результаты отражают более высокую успеваемость студентов 4-го курса НК(У)ОР в 2017/18 учебном году по дисциплине, к которой обращено наше внимание (средний балл равен 4,13) по сравнению с успеваемостью их сверстников в 2016/17 учебном году (средний балл равен 3,72). При этом разница величины средних показателей успеваемости достоверна при  $p < 0,01$ . В то же время, данные педагогических наблюдений показывают признаки улучшения дисциплины студентов на занятиях. Все это дает основание говорить о положительном влиянии экспериментальной программы на результаты обучения.

**Выводы.** В настоящее время учебный процесс в сузуз характерен двумя особенностями: введение новых ФГОС СПО и снижение интереса студентов к учебе. В этих условиях педагоги сузуз нуждаются в обновлении научно-методического обеспечения учебной деятельности. Вот почему исследование, направленное на со-

вершенствование организации и проведения практических занятий по предмету из цикла общепрофессиональных дисциплин, является актуальным.

В результате экспериментальных исследований, из которых первое проведено с применением методики, имеющей субъективный характер (таблицы Шульте), а второе организовано на базе объективной методики (запись variability сердечного ритма), получены данные о волнообразном характере уровня способностей студентов физкультурно-спортивного профиля к восприятию учебного материала в привязке к расписанию занятий в НК(У)ОР в течение учебного дня. Определены благоприятные и неблагоприятные часы для эффективного образования в учебное время. Это дает основание для варьирования инструментами научно-методического обеспечения.

Полученные в ходе экспериментов данные явились основанием для разработки документов научно-методического характера – инструкционно-диагностических карт. Эта форма методических рекомендаций была апробирована в реальном процессе практических занятий в НК(У)ОР. При этом достигнут положительный результат, выразившийся в достоверном ( $p < 0,01$ ) улучшении показателей успеваемости студентов, занимавшихся по инновационной программе, по сравнению с успеваемостью их сверстников, обучавшихся годом ранее.

Таким образом, мы можем заключить, что сформулированная нами гипотеза нашла свое обоснованное подтверждение посредством ряда естественных и преобразующего экспериментов, а также путем обобщения данных литературных источников.

#### Библиографический список

1. Горшкова О. В. Активные методы обучения: формы и цели применения // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № S3. – С. 10–15. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/470039.htm>. (дата обращения: 10.09.2018).
2. Коровкин С. Ю. Общая психология: практикум. – Ярославль: ЯрГУ, 2008. – 73 с.
3. Минасян С. М., Геворкян Э. С. и др. Из-

менение кардиогемодинамических показателей ритма сердца студентов под воздействием учебной нагрузки // Российский физиологический журнал им. И. М. Сеченова. – 2006. – Т. 92, № 7. – С. 817–826.

4. *Образцов П. И., Уман А. И., Виленский М. Я.* Технология профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: учеб. пособие / под ред. В. А. Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2017. – 271 с. – (Образовательный процесс).

5. *Патутина Е. С.* Уровень мотивации студентов к обучению // Молодой ученый. – 2017. – № 1. – С. 244–249.

6. *О рекомендациях по проведению лабораторных работ и практических занятий в образовательных учреждениях среднего профессионального образования: Письмо Минобразования РФ от 05.04.1999 №16-52-58ин/16-13 [Электронный ресурс]. – URL: www.consultant.ru (дата обращения: 10.08.2018).*

7. *Современные виды и формы процесса обучения [Электронный ресурс]. – URL: mirznani.com/a/175878/sovremennye-vidy-i-formy-protsesa-obucheniya (дата обращения: 10.08.2018).*

8. *Ставцева В. В.* Динамика умственной работоспособности учащихся 4–11 классов на уроках в течение учебного дня и недели // Научные ведомости. Серия «Естественные науки». – 2012. – № 3 (122), Вып. 18. – С. 167–173.

9. *Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 49.02.01 физическая культура (утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 11 августа 2014 г. №976).*

10. *Task Force of European Society of Cardiology and the North American Society of Pacing and Electrophysiology. Heart rate variability. Standards of Measurement. Physiological interpretation and clinical use // Circulation. – 1996. – № 93. – pp. 1043–1065.*

*Поступила в редакцию 28.08.2018*

#### ***Tertychnaya Valentina Tikhonovna***

*A Teacher of the Highest Category in Theory of Sport, Novosibirsk School (college) of Olympic reserve, av.tertychnyy@mail.ru, ORCID 0000-0002-9857-0364, Novosibirsk*

#### ***Tertychnyi Alexey Vladimirovich***

*Cand. Sci (Pedag.). Assoc. Prof. of the Department of Physical Education, Novosibirsk State Technical University, a.v.tertychnyy@mail.ru, ORCID 0000-0003-3453-6260, Novosibirsk*

### **ORGANIZATION AND HOLDING OF PRACTICAL CLASSES ON THE THEORY OF SPORTS TAKING INTO ACCOUNT MENTAL AND PHYSICAL ACTIVITY OF STUDENTS DURING THE SCHOOL DAY**

*Abstract.* In the current circumstances, taking into account the federal State educational standard for secondary vocational education and the decrease in the interest of students to study, the search for and materialization of reserves in the activation of students is of paramount importance in improving the quality of education. The purpose of the study was to develop and substantiate recommendations concerning the organization and holding of practical classes on the theory of sports, taking into account the concentration of mental and physical activity of students during the day at the university. The need for differentiation of the structure and content of practical classes, taking into account mental and physical activity of students during the day at the university, was experimentally justified. Methodical recommendations concerning the organization and holding of practical classes on theoretical discipline were developed in the form of instructional and diagnostic charts based on the information we received on changes in the level of attention and efficiency of students and on the information about tension level in the process of registering the variability of the heart rhythm.

Pedagogical observations show signs of improving the discipline of students in class and give reason to talk about the positive impact of the experimental program on the result of improvement.

*Keywords:* students, mental and physical activity, motivation, attention, efficiency, structure of educational activity.

### References

1. Gorshkova, O. V., 2017. Active methods of teaching: forms and purposes. Scientific and methodological electronic journal "Concept", No S3, pp. 10–15. Available at: <http://e-koncept.ru/2017/470039.htm> (accessed: 10.08.2018).
2. Korovkin, S. Y., 2008. General psychology: workshop. Yaroslavl: Yaroslavl State University Publ., 73 p. (In Russ.)
3. Minasyan, S. M., Gevorkyan, E. S. and other, 2006. Changes in the cardiohemodynamic parameters of the heart rhythm of students under the influence of the training load. I. M. Sechenov Physiological Journal, Vol. 92, No. 1, pp. 817–826. (In Russ.)
4. Obraztsov, P. I., Uman, A. I., Vilenskyy, M. Y., 2017. Technology of vocational education in higher school: teaching aid, edited by V. A. Slastenin. Moscow: Urait Publ., 271 p., Educational process. (In Russ.)
5. Patunina, E. S., 2017. The level of motivation for students to learn. The young scientist, 1, pp. 244–249. (In Russ.)
6. About recommendations for conducting laboratory work and practical training in educational institutions of secondary vocational education: letter from the Ministry of Education of the Russian Federation from 05.04.1999 №16-52-58in/16-13. Available at: [www.consultant.ru](http://www.consultant.ru) (accessed: 10.08.2018).
7. Modern forms and forms of the learning process. Available at: [mirznanii.com/a/175878/sovremennye-vidy-i-formy-protseasa-obucheniya](http://mirznanii.com/a/175878/sovremennye-vidy-i-formy-protseasa-obucheniya) (accessed: 10.08.2018).
8. Stavtseva, V. V., 2012. Dynamics of mental working activity of pupils of 4–11 classes at lessons during the school day and week. Scientific Bulletin Series of Natural Sciences, No. 3 (122), Iss.18, pp. 167–173. (In Russ.)
9. Federal State educational standard for secondary vocational education on a specialty 49.02.01 physical culture (Order of the Ministry of Education of the Russian Federation 11 August 2014. № 976). (In Russ.)
10. Task Force of the European Society of Cardiology and the North American Society of Pacing and Electrophysiology. Heart rate variability. Standarts of Measurement. Physiological interpretation and clinical use., 1996. Circulation, 93, pp. 1043–1065. (In Eng.)

*Submitted 28.08.2018*

DOI: 10.15293/1813-4718.1806.17

УДК 371+37.0

**Мжельская Татьяна Владимировна**

*Кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной и всеобщей истории, Новосибирский государственный педагогический университет, mze108@mail.ru, Новосибирск*

**Спесивцева Вера Александровна**

*Кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной и всеобщей истории, Новосибирский государственный педагогический университет, wierra@yandex.ru, Новосибирск*

## ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ЗАДАЧ ФГОС СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Аннотация.* Введение в проблему. В статье авторы рассматривают понятие и специфику деловой игры. Игра видится авторам как один из наиболее эффективных способов развития личности обучающегося (дидактического субъекта) путем имитации реальной действительности. Авторы считают, что деловая игра является перспективным фактором по формированию компетенций ФГОС среднего образования, одним из оптимальных методов по реализации деятельностно-компетентного подхода и обладает большим потенциалом по формированию практических навыков обучающихся.

Игровые приемы и методы помогают реализоваться исследовательским, творческим и познавательным возможностям обучающегося и подготовить его к будущей практической деятельности. В статье анализируются современные подходы к организации, реализации и оценке игровой деятельности, а также предлагаются авторские варианты организации и реализации игр. Одним из таких приемов может стать деловая игра, в которой школьники выступают в роли ученых-исследователей.

Целью статьи является представление практической разработки, организации и проведения двух игр, проведенных на фестивалях научных обществ учащихся общеобразовательных учреждений города Новосибирска «НОУ ФЕСТ».

Деловая игра как фактор развития исследовательских и коммуникативных компетенций обучающихся. Авторы считают, что регулярное проведение такого рода игр может повысить уровень коммуникативности, интеллектуальной активности, а также исследовательской мотивации обучающихся. Результатом настоящего исследования стали разработанные одним из авторов статьи две игры и методические рекомендации по их реализации.

В заключение статьи авторы подчеркивают эффективность деловой игры как фактора формирования исследовательской, коммуникативной компетенции и научного взгляда на мир.

*Ключевые слова:* игра, деловая игра, образование, формирование компетенций, исследовательская деятельность.

**Введение в проблему.** Одними из самых востребованных сегодня навыков, необходимых человеку для жизни в обществе, являются такие, как креативность, лидерство, способность работать как самостоятельно, так и в команде [8, с. 90]. Это во многом определяет процесс реформирования современного российского обра-

зования. Он направлен на формирование самостоятельно мыслящего индивидуума, который сможет активно применять исследовательские навыки в будущей практической деятельности. Этот процесс базируется на программных документах, в которых отражены основные принципы его проведения. Так, закон «Об образовании в Россий-

ской Федерации», действующий в России с 2013 г., подразумевает, что «среднее общее образование направлено на дальнейшее становление и формирование личности обучающегося, развитие интереса к познанию и творческих способностей обучающегося, формирование навыков самостоятельной учебной деятельности на основе индивидуализации и профессиональной ориентации содержания среднего общего образования, подготовку обучающегося к жизни в обществе, самостоятельному жизненному выбору, продолжению образования и началу профессиональной деятельности» [10].

Федеральные образовательные стандарты всех ступеней школьного образования подразумевают, кроме всего прочего, учебно-исследовательскую и проектную деятельность обучающихся [11]. Перед современным учителем стоит задача подобрать такие приемы, которые способствовали бы развитию самостоятельного мышления учащихся, научили бы их не только запоминать и воспроизводить знания, которые дает им школа, но и уметь применять их на практике. Одним из таких приемов может стать деловая игра, в которой школьники выступают в роли ученых-исследователей. Этой проблематике уделяется серьезное внимание как в России, так и за рубежом [13; 14].

Сегодня игра стала одним из базовых методов современного интерактивно-

го обучения. Она, как правило, является упрощенной моделью действительности и базируется на реальной жизни. Игра имеет свой собственный сценарий и магистральную тему, связанную с той проблематикой, на разработку которой она направлена. Игроки (обучающиеся) ставятся в определенные условия, отражающие один или несколько аспектов реальной действительности. У каждой из участвующих в игре команд есть свое видение проблемы, но помимо этого еще и каждый участник команды имеет свою собственную точку зрения. У участников в арсенале имеется разнообразный жизненный опыт, исследовательский и интеллектуальный потенциал, различная социальная адаптация и несоответствующий знанию компонент. Таким образом, организация эффективной командной деятельности в игре является довольно сложной проблемой. В этом случае командная работа многозадачна, т. е. направляет участников на принятие многоуровневых решений, продуктивное взаимодействие, получение важного эмоционального опыта, устойчивого интереса к самостоятельной исследовательской деятельности.

Одной из основных задач игровой деятельности является развитие личности учащегося. Интересные данные по разработке этой проблемы содержатся в работе Л. П. Никулиной (табл. 1) [7, с. 161].

*Таблица 1*

**Развитие личности учащегося в игровой деятельности**

Принципы	Новообразования личности
Активности	Личная активность в некоторых избранных ими видах учебно-профессиональной деятельности
Самостоятельности	Поиск своего самоопределения
Коллективности	Стремление быть в коллективе и играть в нем определенную роль
Проблемности	Интеллектуальная активность, умственная и познавательная самостоятельность и инициативность учащихся
Двуплановости	Развитие двух видов мотивов – мотивации достижения и познавательной мотивации
Соревновательности	Стремление к лидерству, победе

Такие исследователи, как В. А. Трайнев, Л. Н. Матросова, И. В. Трайнев, в работе «Теория и методология учебных деловых игр» показывают, что игра позволяет достичь таких образовательных целей, как стимулирование мотивации и интереса; усиление значения полученной ранее информации в другой форме; развитие навыков критического мышления и анализа; принятие решений, коммуникация, саморазвитие [9]. Развивающая природа игры во многом определяется принципом проблемности [7]. Также многими исследователями отмечается, что компетенции, выделенные в современных профессиональных и образовательных стандартах, формируются для того, чтобы обучающийся был наилучшим образом адаптирован к современной жизни. А значит, и формироваться они должны в условиях приближенных (или имитирующих) действительность. Реализация этой модели может быть осуществлена в том числе и с применением дидактических и деловых игр. Широкие возможности применения игры отмечают многие педагоги [4].

**Целью данной статьи** является представление практической разработки, организации двух игр, проведенных на фестивалях научных обществ учащихся общеобразовательных учреждений города Новосибирска «НОУ ФЕСТ».

Для достижения указанной цели были поставлены следующие задачи:

- 1) обосновать актуальность и целесообразность игры как интерактивного метода;
- 2) разработать игру;
- 3) проверить эффективность разработанной игры в ходе апробации.

Авторы считают, что регулярное проведение такого рода игр может повысить уровень коммуникативности, интеллектуальной активности, а также исследовательской мотивации обучающихся. Результатом настоящего исследования стали разработанные одним из авторов статьи две игры и методические рекомендации по

их реализации. За методологическую основу были взяты работы ведущих исследователей ФГБОУ ВО «НГПУ» – Т. А. Ромм и Е. В. Андриенко [8; 1].

*Деловая игра как фактор развития исследовательских и коммуникативных компетенций обучающихся.* Уже более сорока лет Дворец пионеров и школьников, а затем его преемник ДТДиУМ «Юниор» города Новосибирска, является организатором научно-практических конференций и конкурсов для обучающихся, активно участвующих в исследовательской деятельности. В течение всех этих лет ведется взаимодействие с научными обществами учащихся «Сибирь», которые организованы в средних общеобразовательных учреждениях города Новосибирска. Целью такой деятельности является создание оптимальных условий, обеспечивающих выявление, развитие и творческое становление школьников, перспективных в области научного творчества, так как «инновационная среда воспитательной компоненты будет способствовать развитию дополнительных условий для успешной социализации учащихся» [12, с. 33].

Для более плодотворного взаимодействия и улучшения качества исследовательской деятельности проводятся различные дополнительные мероприятия. Так, в течение нескольких лет проходят фестивали научных обществ учащихся общеобразовательных учреждений города Новосибирска «НОУ ФЕСТ» и «Старт-сессия». Целью проведения последнего мероприятия является улучшение качества исследовательской деятельности учащихся города Новосибирска. Так, осенью 2018 г. была заявлена следующая тема: «Проектно-исследовательская деятельность обучающихся как фактор реализации реформы школьного образования». В рамках старт-сессии проходило несколько мероприятий. На открытый круглый стол «Проектно-исследовательская деятельность школьников в образовательном пространстве города

Новосибирска: новые аспекты и обсуждение опыта работы» были приглашены специалисты районных (окружных) отделов образования, специалисты Городского центра развития образования, курирующие работу с одаренными детьми.

Перед обучающимися выступили организаторы конференций и конкурсов, члены жюри. Речь шла об особенностях проведения конференций, открытии новых направлений и секций. Семинар-практикум на тему «Проектно-исследовательская деятельность обучающихся как фактор реализации реформы школьного образования» проводился для педагогов-руководителей научно-исследовательских и проектных работ всех возрастных групп. Для общения с ними были приглашены преподаватели вузов, которые осуществляют руководство секциями на научно-практической конференции НОУ «Сибирь» и конференции младших школьников «Мое первое открытие», а также «Конкурсе исследовательских проектов 5–8 классов».

В последние два года в рамках сессии проводилась деловая игра «Исследовательский кластер» для учащихся 9–11 классов, в которой может принять участие команда из 3 человек из образовательных учреждений города Новосибирска. Разработчиком игры является один из авторов этой статьи – кандидат исторических наук, доцент ФГБОУ ВО «НГПУ» – Т. В. Мжельская. Кандидат исторических наук, доцент ФГБОУ ВО «НГПУ» В. А. Спесивцева является одним из членов жюри.

Смысл деловой игры заключается в том, что участники выступают в роли представителей каких-либо профессий (например, разыгрывается суд, участники которого играют соответствующие роли – судьи, адвоката, свидетелей, прокурора и др.). В рамках нашей игры участники выступают в роли ученых-исследователей. Для привлечения внимания и возбуждения интереса к профессии вступительное слово о привлекательности работы ученого было

основано на цитатах Альберта Эйнштейна: «Наука – это спорт, гимнастика ума, доставляющая мне удовольствие», и Людвига Фейербаха: «Ученый не знает большего наслаждения, чем работать и быть деятельным, все остальные наслаждения имеют для него только значение отдыха».

В первый год, осенью 2017 г., правила игры были следующие: команды состояли из представителей разных школ – по 6 человек. В начале игры было приведено два примера того, каким образом производится научное исследование. В первом случае было рассказано о том, как с применением трассологических методов было сделано определение бронзового предмета, который долгое время хранился в многопрофильном музее НГПУ. Определение проводил кандидат исторических наук, доцент И. А. Дураков и опубликовал в своей кандидатской диссертации в 2001 г. [3]. Он считает, что это модель, которая служила основой для отливки серии бронзовых чеканов. Следовательно, можно говорить о высоком уровне бронзолитейного производства на юге Западной Сибири в эпоху раннего железного времени. Рассказ сопровождался показом слайдов.

Второй пример был взят из монографии В. Я. Проппа «Исторические корни волшебной сказки». Владимир Яковлевич предлагает оригинальную версию происхождения такого сказочного персонажа, как Баба Яга. В качестве иллюстрации были показаны слайды с реальными фотографиями исследователей рядом с погребениями на сваях и избушкой на курьих ножках из иллюстраций сказки.

Таким образом, получив примеры, которые можно использовать в качестве некоей «инструкции по применению», обучающиеся приступают непосредственно к процессу игры.

Условия игры:

– 2 площадки по 6 команд (руководители делегаций играют, но в конкурсе не участвуют);

- номер и цвет являются обозначением команды, где они получают первое задание;
- команды передвигаются от стола к столу и выполняют все 6 заданий; на столах лежат листы с заданиями;
- время выполнения 4 минуты;
- ответы озвучивают команды в зависимости от номера, участники других команд могут участвовать в обсуждении;
- победители определяются по очкам, поставленным жюри в соответствии с критериями. Победителями были признаны по одной команде из двух линий.

Участникам было предложено несколько заданий, на которые они должны были предложить свое объяснение явлений. На каждом столе лежали листы с заданиями. Участники переходили от стола к столу и в течение 4 минут выполняли задание. На листе было описание конкретного явления и вопрос. Перед участниками стояла задача в процессе обсуждения и полемики найти собственный ответ на поставленный вопрос.

**Задание 1.** В течение длительного времени в науке существовали две концепции происхождения *Homo sapiens* – моноцентрическая и полицентрическая. Обеим идеям не противоречит доказанная миграция *Homo sapiens* из Африки на территорию Евразии около 80 тысяч лет назад и последующее распространение их потомков по всему евразийскому континенту. В разные периоды ученые придерживались совершенно противоположных точек зрения на вопрос: является ли неандерталец одним из прямых предков современного человека (*Homo sapiens sapiens*)?

В последние годы ведутся масштабные палеогенетические исследования генома неандертальца. Результаты этих исследований сравнили с генами африканцев, европейцев и азиатов. Результат: у африканцев нет генов неандертальцев, а у европейцев и азиатов они составляют от 1 до 4 %.

*Вопрос.* Определите, в пользу какой концепции говорят полученные данные и яв-

ляется ли неандерталец прямым предком *Homo sapiens sapiens*.

*Ответ.* Полученные результаты являются дополнительными аргументами в пользу полицентрической теории происхождения *Homo sapiens*. Неандертальцы внесли свой вклад в становление человека современного вида, но не занимают промежуточного положения в ряду представителей вида *Homo*.

**Задание 2.** В гробах Тутанхамона находились три цветочных венка. С помощью специальных исследований были определены растения, из которых они были выполнены: это дикий сельдерей, василек, мандрагора, синяя водяная лилия, олива, ива, паслен. Василек цветет во время жатвы в марте или апреле, в это же время созревают плоды мандрагоры и паслена. Маленькая *Picris* (горлюха) также цветет в марте и апреле. Цветение водяной лилии в канавах и сточных прудах Нижнего Египта продолжается с июля по ноябрь, все же весьма вероятно, что она выращивалась искусственно и цвела значительно раньше.

*Вопрос.* Какой вывод был сделан учеными при исследовании растений из погребения фараона Тутанхамона?

*Ответ.* Изучение растений, цветов и плодов позволило сделать выводы о времени года, когда был погребен Тутанхамон. Поэтому с достаточной уверенностью можно утверждать, что Тутанхамон был погребен между серединой марта и концом апреля

**Задание 3.** Из папирусов Древнего Египта в настоящее время нам известны имена семи зубных врачей, шесть из них жили в Древнем царстве в 2800–2250 г. до н. э., а вот седьмой врач – на полтора тысячелетия позднее. Исследование более пятисот древнеегипетских черепов, содержащихся в музейных коллекциях, выявило устрашающую картину состояния зубов древних египтян. Были изучены черепа как детей, так и взрослых за период от додинастических времен (6000 лет назад) до оккупации



Египта римлянами (2000 лет назад). Практически во всех имеющихся черепках не хватает хотя бы одного зуба, а оставшиеся – стерты до пеньков и поражены кариесом. Во многих случаях видны следы абсцессов и хронической инфекции челюстных костей. На челюстях не обнаружено никаких следов лечебного воздействия. В том числе исследование мумии фараона Аменхотепа III обнаружило, что его жизнь была сплошной пыткой: каждый кусок пищи вызывал мучительную боль. Его зубы (те, которые еще оставались) сгнили до корней. Изучался зубной материал со следами болезней и высших представителей власти и рядовых египтян.

Основным виновником износа зубов в Египте был хлеб, который из-за особенностей помола и выпечки содержал большое количество песка. Такой хлеб приводил к серьезной деформации зубной ткани. Кроме того, хлебный мякиш из двузернянки был очень липким. Он долго оставался на зубах и застревал между ними, что способствовало развитию бактерий, вызывающих кариес. Еще одной серьезной опасностью для зубов египтян стал мед.

*Вопрос.* К какому выводу пришли ученые после исследования предоставленных им черепков?

*Ответ.* Наличие такого большого количества материала показывает, что, вопреки распространенному мнению, в Древнем Египте не была развита стоматология. На черепках нет никаких следов работы дантистов. Даже в тех случаях, когда источенный болезнями зуб еле держался в челюсти, его не удаляли, хотя это могло избавить пациента от мучений.

**Задание 4.** На территории Западной Сибири в раннем железном веке были широко распространены бронзовые кельты. Это многоцелевые орудия имеют полую втулку для рукоятки и так называемую «пещерку». Ранее считалось, что она является либо украшением, либо способом крепления рукоятки. Привлечение данных из истории

развития металлургического производства, в частности использование так называемого «болвана», позволило сделать вывод о появлении «пещерки» на изделии.

*Вопрос:* Объясните, каким образом «пещерка» появляется на изделии.

*Ответ:* «Пещерка» появляется в результате производственного процесса – это место недолива бронзы в месте крепления распорок «болвана»[2].

Все команды имели право ответить на поставленные вопросы. После того как прозвучали ответы команд, были показаны слайды с правильным ответом с иллюстрациями.

В следующем 2018 г. было решено оптимизировать условия игры. По сравнению с предыдущей игрой 2017 г., основной идеей было то, что в деятельности исследователя основной целью является доказать или опровергнуть гипотезу, объясняющую суть какого-либо явления. Игра построена на основе конфликта двух концепций одного и того же феномена и представлена в виде полемического противостояния обучающихся.

Теперь команды формировались таким образом, что состояли из представителей разных образовательных учреждений. Столы, за которыми они работали, были выстроены в два ряда и получили номера – от 1 до 10. Четные номера составляли один ряд, нечетные – другой. Задания для команд были напечатаны на разноцветной бумаге: нечетные – на зеленой, четные – на красной. Такое разделение обусловлено тем, что две команды должны были найти аргументы в пользу разных гипотез, объясняющих одно и то же явление. Текст на листах был одинаковым, под номерами 1 и 2 были прописаны гипотезы, которые должны были доказывать соответственно четные и нечетные номера команд.

Игра началась с выступления ведущего, который в интерактивной форме обсудил с участниками само понятие «гипотеза» и привел примеры того, что может быть несколько гипотез, объясняющих какое-либо явление. В пользу каждой из них исследо-

ватели приводят систему доказательств. Тем не менее, оппоненты могут опровергать какие-либо аргументы. В качестве примера были приведены идеи, объясняющие происхождение изобразительного искусства. Далее были озвучены критерии оценивания работы команд в игре.

1. Участие в дискуссии с противоположной командой: они знают гипотезу оппонентов и могут выдвигать опровергающие аргументы (от 0 до 5 баллов).

2. Личное сопереживание и убежденность, убедительность выступления (от 0 до 5 баллов).

3. Регламент: команды должны закончить обсуждение в группах одновременно, снижение баллов за игнорирование выступлений других команд (от 0 до 5 баллов).

4. Использование смартфонов не возбраняется, но ведет к снижению балла (-1 балл).

5. Качество и количество аргументов (от 0 до 5 баллов).

Следует отметить второй критерий: участники должны доказывать гипотезу независимо от личной убежденности. Подобранный прием был заимствован из приемов «Дебаты» и «Дискуссия», которые применяются в технологии критического мышления [6].

Ниже представляем тексты, которые получили команды.

**Феномен:** «Глобальное потепление климата»

1. Гипотеза: глобальное потепление является природным явлением. На основании тщательного проведенных исследований, изучения множества различных источников, льдов на полюсах, осадочных пород было установлено, что в геологической истории нашей планеты наблюдается чередование ледниковых и межледниковых эпох разной степени протяженности.

2. Гипотеза: глобальное потепление проявилось в результате необдуманной хозяйственной деятельности человека — примерно 65 % от сжигания углеводоро-

дов (нефти, газа, угля и др.), выброса в атмосферу планеты фриона и 35 % вызвано неэкологичным освоением новых земель и массовой вырубкой лесов по всей планете. Парниковые газы удерживают излучение и способствуют нагреванию Земли.

**Феномен:** «Исчезновение мамонтов и других плейстоценовых животных»

1. Гипотеза: исчезновение мамонтов примерно 14–10 тысяч лет назад связано с серьезными изменениями климата (потеплением). Это предположение основано на многочисленных обнаружениях замерзших животных в тундровой полосе, а также на догадках о смене растительности и сокращении кормовой базы.

2. Гипотеза: мамонты вымерли в результате массовой охоты на них групп первобытных охотников. Было найдено существенное количество мест забоя и разделки туш мамонтов, костей с застрявшими в них остатками копий, палеолитических рисунков с изображением охоты на мамонтов, их загона, мамонтов в ловушках.

**Феномен:** «Индийская демографическая катастрофа»

1. Гипотеза: индейцев истребили европейские переселенцы в Америку. Она основана на зафиксированных свидетельствах жесткого обращения европейцев с индейцами, уничтожение ими жизненной среды индейских племен (уничтожение бизонов, создание резерваций на непригодных для сельского хозяйства местах, алкоголь) и т. д.

2. Гипотеза: большинство индейцев погибло в результате эпидемий инфекционных заболеваний, возбудители которых были завезены европейцами и от которых у индейцев не было иммунитета (оспа, тиф, корь, грипп, бубонная чума).

**Феномен:** «Исчезновение (вымирание) динозавров произошло 65,5 миллиона лет назад»

1. Гипотеза: падение астероида вызвало мощную серию извержений вулканов, это привело к выбросу огромных количеств

серных газов и углекислоты в воды океанов Земли, в атмосфере возникли ураганы, которые разнесли взметнувшуюся в небо пыль по всей Земле. Солнечный свет не достигал поверхности Земли, средняя суточная температура упала с плюс 19 до минус 10 градусов Цельсия.

2. Гипотеза: ряд ученых полагает, что динозавры не выдержали межвидовой конкуренции с более прогрессивными млекопитающими.

**Феномен:** «Внедрение в производство продуктов питания и фармакологию генномодифицированных организмов (плюсы и минусы)»

1. Гипотеза: ГМО (генно-модифицированные организмы) могут негативно влиять на здоровье человека и окружающую среду. Возможны сильные аллергические реакции; дальнейшее распространение генов, резистентных к антибиотикам, как следствие у организмов вырабатывается практически полная невосприимчивость к действию различных антибиотиков; перенос генов модифицированных растений в обыкновенные культуры отрицательно скажется на возможностях к размножению у других растений, что несет угрозу полной потери биоразнообразия.

2. Гипотеза: негативное влияние ГМО (генно-модифицированных организмов) на человека не доказано, более того, применение продуктов питания и лекарственных средств с ГМО поможет успешно решать такие проблемы, как ликвидация голода в странах третьего мира, увеличение количества и качества продуктов питания, промышленности и фармакологии благодаря большей устойчивости растений к целому ряду заболеваний, возможность излечения большого количества опасных заболеваний человечества (например, сахарного диабета).

Командам было дано 5 минут на подготовку. Как видно из текста заданий, в нем уже были подсказки для успешного его выполнения. Такой подход был обусловлен

тем, что команды состояли из учащихся, у которых был разный уровень знаний. По этой причине у них имелась возможность воспользоваться интернетом, но за это жюри отнимало один балл. Стоит сказать, что ни одна из команд этой возможностью не воспользовалась.

После подготовки от каждой команды выходит представитель, озвучивающий доказательство гипотезы, которая была в задании. Команды выступают по очереди от четного и нечетного номеров и объясняют одно и то же явление. Следует отметить, что часть команд только озвучивала те аргументы, которые были заложены в задании. Идея же заключалась в том, чтобы выступление содержало более развернутые и самостоятельные доказательства и суждения. Четыре команды устроили настоящую дискуссию, в которой опровергали аргументы оппонентов и приводили свои. В целом задачи игры были достигнуты, она получилась интересной и динамичной.

После выступления команд и дискуссии жюри представили свое мнение об игре и участниках. Следует отметить, что членами жюри были кандидаты исторических и географических наук, доценты ФГБОУ ВО «НГПУ» и ГАУ ДПО НСО НИПКИПРО.

Награждение участников было также необычным. Победителями были признаны две команды: одна из четного и одна из нечетного рядов. Им были вручены призы – флеш-накопители, ручки и блокноты с логотипом игры. Остальные получили конфеты, распределенные по номинациям (табл. 2).

Подготовка жюри к награждению была достаточно длительной, поэтому для участников было подготовлено сообщение на тему «Алтайская принцесса: от мифа к науке». Идея заключалась в том, чтобы показать, что существуют лженаучные и около научные гипотезы, в процессе доказательства которых могут привлекаться реальные научные достижения [5].

Таблица номинаций

Команда	Название конфет	Номинация
1	Кара-кум	Вы, как путники в пустыни в поисках редких источников живой влаги, нашли редкие, но важные аргументы
2	Ромашка	Вы, как девушки, которые гадают на ромашке, отрывая лепестки, также сыпали аргументами, как лепестками
3	Сказка	Ваша доказательная база была похожа на речь сказителя (или на сказку)
4	Чародейка	Вы, как чародеи, творили волшебство, доказывая предложенную точку зрения
5	Шалунья	Ваше выступление было таким же легким как поведение шаловливой девчонки
6	Красная шапочка	Вы, как красная шапочка, отправились в темный лес неразгаданной тайны
7	Пчелка	Вы, как и пчелы, по крупичам собирали нектар доказательств, чтобы выдать нам мед практически доказанной гипотезы
8	Синица	Вы в своей системе доказательств предпочли синицу в руках, чем журавля в небе
9	Ярче	Ваши аргументы были яркими и вкусными (или что-то другое, близкое к реальности)
10	Леденцы	Ваши аргументы позволили доказать ледящую душу гипотезу

**Заключение.** Таким образом, проведение деловых игр, в которых учащиеся выступают в роли исследователей, позволяет решать определенные задачи, заложенные во ФГОС среднего (полного) образования. У школьников формируется или совершенствуется навык исследовательской деятельности, они видят примеры из реальной научной практики. Кроме того, было пока-

зано, каким образом используются реальные достижения науки для аргументации лженаучных или околонуучных спекуляций. Все это в целом способствует формированию у обучающихся научной картины мира. Обсуждение заданий в группах, состав которых лишь наполовину знаком участникам, способствует формированию коммуникативной компетенции.

#### Библиографический список

1. Андриенко Е. В. Особенности кросс-культурных исследований образования в контексте меняющихся социокультурных факторов // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 6. – С. 13–19.

2. Дураков И. А. К вопросу о технологии производства полого литья кулайской культуры // Археология вчера, сегодня, завтра: межвуз. сб. науч. тр. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 1995. – С. 107–112.

3. Дураков И. А. Серийное производство

в литейном деле большебереченской культуры // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: История, филология. – 2018. – Т. 17, № 3. – С. 100–110.

4. Казакова Е. С. Возможности игры в формировании социокультурной компетенции студентов // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 6. – С. 41–50.

5. Мжельская Т. В., Дураков И. А. Мультидисциплинарные исследования в археологии: учебно-методическое пособие. – Новосибирск:

Изд. НГПУ, 2011. – 133 с.

6. *Мжельская Т. В., Спесивцева В. А., Дорошина А. О.* Дискуссия как форма формирования исследовательских компетенций на занятиях студентов-историков // Педагогика: традиции и инновации: материалы IX Междунар. науч. конф. (г. Казань, январь 2018 г.). – Казань: Бук, 2018. – С. 88–91.

7. *Никулина Л. П.* Деловая игра как условие развития личности старшего школьника // Известия российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2009. – № 113. – С. 160–164.

8. *Ромм Т. А.* Стандартизация воспитания в высшем профессиональном педагогическом образовании // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 5. – С. 89–93.

9. *Трайнев В. А., Матросова Л. Н., Трайнев И. В.* Теория и методология учебных деловых игр. – М.: Прометей, 2000. – 457 с.

10. *Об образовании* в Российской Фе-

дерации: Федеральный закон N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2018 года [Электронный ресурс]. – URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/> (дата обращения: 03.10.2018).

11. *Федеральный* государственный образовательный стандарт основного общего образования: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от «17» декабря 2010 г. № 1897 [Электронный ресурс]. – URL: // [www.standart.edu.ru](http://www.standart.edu.ru) (дата обращения: 03.10.2018).

12. *Шушарина Н. В.* К вопросу об инновациях в воспитании: научный образ // Сибирский педагогический журнал. – 2018. – № 1. – С. 29–37.

13. *Elder C. D.* Problems in the structure and use of educational simulation. In: Greenblat C. S., Duke R. D. *Gaming-Simulation Rational, Design and Application*. N.Y.: Sage Pubis, 1975. 106 p.

14. *Riceiardi F. M.* *Top Management Decision Simulation: the AMA Approach*. – N.Y.: American Management Association, 1957. – 132 p.

*Поступила в редакцию 12.10.2018*

### ***Mzhelskaya Tatiana Vladimirovna***

*Cand. Sci. (Historical), Assoc. Prof., of the Department of National and Universal History, Novosibirsk State Pedagogical University, mze108@mail.ru, Novosibirsk*

### ***Spesivtseva Vera Alexandrovna***

*Cand. Sci. (Historical), Assoc. Prof., of the Department of National and Universal History, Novosibirsk State Pedagogical University, wierra@yandex.ru, Novosibirsk*

## **BUSINESS GAME AS A MEANS OF IMPLEMENTING TASK SECONDARY SCHOOL EDUCATION**

*Abstract.* In the article, the authors consider the concept and specifics of a business game. The game is seen as one of the most effective ways of developing a student's personality (didactic subject) by imitating reality. The authors believe that the business game is a promising factor in forming competences required by Federal Governmental Educational Standards for the secondary education and one of the best methods for implementing activity-competence approach and has a great potential in developing practical skills of students.

Gaming techniques and methods help to realize a student's research, creative and cognitive abilities and to prepare him for future practical activities. In the article authors analyze modern approaches to the organization, implementation and evaluation of gaming activities, and also propose their own options of organizing and implementing games. The business game, in which students act as research scientists, can be one of these techniques.

The purpose of this article is to present the practical development, organization and conducting of the two games, which were carried out at the festivals held by the Novosibirsk's student scientific society "No Fest".

A business game as a factor in developing research and communication skills in students. The authors believe that regular carrying out of such games can increase the level of communication and intellectual activity, as well as research motivation of students. The result of this research is two games, developed by one of the authors, and methodological recommendations for their implementation.

In conclusion, the authors emphasize the effectiveness of the business game as a factor of research and communicative competence and scientific view formation.

*Keywords:* game, business game, education, competencies formation, research activities.

### References

1. Andrienko, E. V., 2017. Peculiarities of cross-cultural studies of education in the context of a changing socio-cultural factors. *Siberian pedagogical journal*, № 6, pp. 13–19. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Durakov, I. A., 1995. On the issue of production technology of hollow casting of kulay culture. *Archaeology yesterday, today, tomorrow: international University collection of scientific works*. Novosibirsk: NSPU Publ., pp. 107–112. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Durakov, I. A., 2018. Mass production in foundry bolshechye culture. *Vestnik of Novosibirsk state University. Series: History, Philology*, Vol. 17, № 3, pp. 100–110. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Kazakova, E. S., 2017. The possibilities of the game in the formation of socio-cultural competence of students. *Siberian pedagogical journal*, № 6, pp. 41–50. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Mzhelskaya, T. V., Durakov, I. A., 2011. *Multidisciplinary studies in archaeology textbook*. Novosibirsk: NSPU Publ., pp. 133. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Mzhelskaya, T. V., Spesivtseva, V. A., Doronina, A. O., 2018. Discussion as a form of research competence formation at the classes of students-historians. In the collection: *Pedagogy: traditions and innovations: proceedings of the IX International scientific conference*. Kazan: Buk Publ., pp. 88–91. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Nikulina, L. P., 2009. Business game as a condition of development of the personality of the senior school student. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Herzen*, № 113, pp. 160–164. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Romm, T. A., 2013. Standardization of education in higher professional pedagogical education. *Siberian pedagogical journal*, № 5, pp. 89–93. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Traynev, V. A., Matrosova, L. N., Traynev, V. I., 2000. *The theory and methodology of simulation games*. Moscow: Prometey Publ., 457 p. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Federal law on education in the Russian Federation № 273-FZ of 29 December 2012 as amended in 2018. Available at: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/> (accessed: 03.10.2018).
11. Federal state educational standard of basic General education. Order of the Ministry of education and science of the Russian Federation of December 17, 2010. № 1897. Available at: [www.standart.edu.ru](http://www.standart.edu.ru) (accessed: 03.10.2018).
12. Shisharina, N. V., 2018. To the question about innovation in education: scientific. *Siberian pedagogical journal*, № 1, pp. 29–37. (In Russ., abstract in Eng.)
13. Elder, C. D., 1975. Problems in the structure and use of educational simulation. In: Greenblat, C. S., Duke, R. D. *Gaming-Simulation Rational, Design and Application*. New York: Sage Pubis, Publ., 106 p.
14. Riceiardi, F. M., 1957. *Top Management Decision Simulation: the AMA Approach*. New York: American Management Association Publ., 132 p.

*Submitted 12.10.2018*

### МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «ИНТЕЛЛЕКТ. КУЛЬТУРА. ОБРАЗОВАНИЕ – 2018»

В Новосибирском государственном педагогическом университете 16–18 сентября с большим успехом прошла Международная научная конференция «Интеллект. Культура. Образование», учредителями которой, наряду с Институтом детства НГПУ, являлись и другие организации образования: Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского, Сибирский институт управления – филиал РАНХиГС и НОУ Образовательный комплекс школа-сад «Наша Школа». Эта конференция традиционна для нашего города – проводится с 2008г., т. е. в некотором смысле она – юбилейная. Признаемся, без ложной скромности, что конференция прошла на самом высоком научном и организационном уровне. Яркие, живые, интересные и порой даже провокационные, высоконаучные (недаром проводили серьезный отбор) доклады никого не оставили равнодушными. Слушали с интересом, засыпали вопросами, спорили (и до сих пор спорят) и гости конференции, и сотрудники НГПУ, и даже студенты (многие заинтересовались и оставались до конца).

На конференции «Интеллект. Культура. Образование – 2018» были представлены Новосибирский государственный университет, Омский государственный университет, Новосибирский государственный педагогический университет, Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, Московский государственный технический университет им. Н. Э. Баумана, Монаш университет (Мельбурн, Австралия) – всего около 20 вузов. Географию участников конференции этого года рискну привести, чтобы не быть голословной. Это города: Новосибирск, Москва, Санкт-

Петербург, Минск, Киев, Будапешт, Мельбурн, Омск, Томск, Казань, Набережные Челны, Архангельск, Астрахань, Алматы, Ашхабад, Барнаул, Благовещенск, Брест, Екатеринбург, Днепр, Иркутск, Йошкар-Ола, Казань, Кемерово, Киров, Краснодар, Красноярск, Кунгур, Мариинск, Махачкала, Нижний Новгород, Новокузнецк, Орел, Оренбург, Пермь, Пятигорск, Раменское, Ростов-на-Дону, Рубцовск, Саратов, Ставрополь, Таганрог, Ташкент, Тирасполь, Тюмень, Улан-Удэ, Челябинск, Хабаровск, Харьков, Шадринск, Шуя. Так в чем же ее уникальность и такая популярность, что в НГПУ собираются для общения и обогащения идеями занятые люди из многих вузов и городов.

Во-первых, продолжающиеся все эти десять лет конференции были посвящены памяти академика РАО Иоасафа Семеновича Ладенко, а нынешняя – 85-летию со дня его рождения. Конечно, такая активность ученых и преподавателей отражает обострившийся в период мирового кризиса конца XX – начала XXI столетия общий интерес к проблемам интеллектуальной культуры общества и положения в нем науки и образования. В мире все возрастающей роли техники и технологий нового века наука и образование находятся как бы «на заднем дворе» интересов и внимания государства, кроме того, они все так же отделены друг от друга.

И. С. Ладенко эти проблемы осознал еще в 70-е гг. и разработал методологию интеллектуальных систем (ИС), самая суть которых состоит в объединении как самих специалистов, так и знаний, когнитивных средств, техники, технологий. Можно сказать, что ИС объединяют науку,

образование, технику и технологии на выполнение общих задач. В ИС происходит преобразование знаний в информацию и обратно, поэтому они позволяют разрабатывать новые методы и приемы упаковки и преобразования знаний/информации. Все это время мы слышим о необходимости междисциплинарных взаимодействий, об интеграции науки и техники, о стремительно развивающейся информатике. Однако, ученые, аспиранты, студенты и люди, связанные с образованием, осознают, что продвижение в этом направлении пока незначительно. Понимая, что использование вычислительных машин изменит стиль мышления человека, а через него все общество, Иоасаф Семенович, активно продвигая свои идеи, организовал общественный «Институт интеллектуальных инноваций и проблем консультирования». С этой целью в НГУ он вел еженедельный общегородской семинар по интеллектуке, активные участники которого развивали эти идеи и являлись приглашенными докладчиками этой конференции 2018 года. В научной школе И. С. Ладенко на основе идей генетической логики были сформированы научные представления о развитии интеллекта и процессах рефлексии.

Во-вторых, эта конференция, как следует из подзаголовка ее названия, содержит элементы научной школы для молодежи. В самом деле, зал заседаний Ученого совета НГПУ был заполнен студентами, проявившими самый активный интерес к обсуждению поднятых проблем. На мой взгляд, для учащейся молодежи было особенно важно даже не содержание и обсуждение актуальных проблем, а та замечательная атмосфера конференции, о которой мне, как члену оргкомитета и приглашенному докладчику, говорить нескромно. Но молодые люди сейчас в своем большинстве не имеют возможности окунуться в атмосферу творческого поиска и борьбы идей, которая оказала большую роль в образовании нашего поколения.

В-третьих, приглашенные докладчики Владимир Ильич Разумов, доктор философских наук, почетный работник ВПО РФ, профессор, заведующий кафедрой философии Омского государственного университета им. Ф. М. Достоевского (Омск); Татьяна Яковлевна Дубнищева, доктор физико-математических наук, профессор, академик РАН, профессор кафедры информационных технологий Новосибирского государственного университета экономики и управления (Новосибирск); Валерий Анатольевич Николаев, кандидат педагогических наук, генеральный директор образовательного комплекса школа-сад «Наша Школа» (Новосибирск); Альвина Яковлевна Кузнецова, доктор философских наук, профессор Новосибирского государственного педагогического университета (Новосибирск), выступающие на Пленарном заседании, активные участники семинара И. С. Ладенко. Они творчески развивают его идеи самостоятельно в разных научных областях. Приветственное слово от НГПУ произнес Борис Олегович Майер, доктор философских наук, проректор по научной работе Новосибирского государственного педагогического университета. Приведем Решение конференции.

1. Интерес к конференции проявили ученые как из разных регионов России (от Калининграда до Хабаровска), так и других государств (Украины, Молдовы, Узбекистана) (общее количество участников – 85).

2. Участники конференции отмечают актуальность и необходимость дальнейшего изучения научного наследия И. С. Ладенко – (методологии интеллектуальных систем и интеллектики).

3. Конференция выявила, что научная школа И. С. Ладенко продолжает свою продуктивную работу в современных условиях.

4. Идеи И. С. Ладенко получают творческое развитие в работах российских и зарубежных учёных.

5. Доклады участников конференции



вызвали живой интерес в молодежной аудитории и привели к конструктивной дискуссии.

6. Участники конференции подчеркнули значимость дальнейшего распространения и внедрения идей И. С. Ладенко в педагогическое образование.

7. Участники конференции обращаются к научно-педагогической общественности о поддержке традиции проведения конференции «Интеллект. Культура. Образование – 2018».

Итак, наша конференция «Интеллект. Культура. Образование – 2018» состоялась. Мы благодарны всем ее участникам. Мы сами рады возможности пообщаться. В настоящее время создаются и начинают использоваться новые инструменты госу-

правления – когнитивные центры (КЦ). Они, в отличие от ситуационных центров, опираются на развитую систему математических моделей, отражающих динамику управляемого объекта и его наиболее вероятную реакцию на управляющие воздействия, что позволяет использовать знания экспертов вне зависимости от их места нахождения. Их цели – стратегическое планирование, определение будущего. Поэтому в развитии идеи И.С. Ладенко расширение сознания человека за пределы собственного тела с помощью компьютерных систем, сейчас повсеместно и активно происходит. И мы надеемся, что это поможет коллективному разуму человечества в разрешении глобальных проблем цивилизации.

*Дубнищева Татьяна Яковлевна,  
доктор физико-математических наук, профессор  
Новосибирского государственного университета экономики и управления,  
t.y.dubnishcheva@nsuet.ru*

*Кузнецова Альвина Яковлевна,  
доктор философских наук, профессор кафедры теории  
и методики дошкольного образования Новосибирского  
государственного педагогического университета, phileducation@yandex.ru*

# 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.

1.9. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается при предоставлении ими справки об обучении в аспирантуре на очном отделении.

1.10. 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.

1.11. Перепечатка материалов «Сибирского педагогического журнала» без разрешения редакции запрещена, ссылки на журнал при цитировании обязательны.

### 2. ТРЕБОВАНИЯ К МАТЕРИАЛАМ И РУКОПИСЯМ

2.1. Автор предоставляет 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 20 тыс. печ. знаков. Содержание и структура текста должны включать следующие обязательные элементы:

- постановка задачи;
- научная экспозиция, целью которой является введение в проблему;
- исследовательская часть;
- результаты исследования;
- научный аппарат и библиография.

Статья должна быть написана языком, понятным не только специалистам в данной области, но и широкому кругу читателей, заинтересованных в обсуждении темы.

Текст печатается в формате Word, шрифт Times New Roman, кегль 14, межстрочный интервал 1,5. Поля страницы – по 2 см с каждого края. Страницы должны быть автоматически пронумерованы. Имена иностранных авторов в тексте статьи приводятся на языке оригинала.

2.4. Аннотация должна соответствовать содержанию статьи. В тексте аннотации необходимо указывать цель работы, методологию исследования, основные достижения и выводы. Приветствуется следование структуре статьи. Объем аннотации – 1 000 знаков (шрифт Times New Roman, кегль 12, 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 Cyr, размер № 12, межстрочный интервал 1,0 (одинарный). Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw.

### **3. ПРАВИЛА НАПРАВЛЕНИЯ, РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ И ОПУБЛИКОВАНИЯ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ**

3.1. Авторы регистрируют свои материалы на сайте журнала.

3.2. Зарегистрированные материалы направляются для рассмотрения на первичную экспертизу тематики, содержания и формата представленного текста. В случае несоответствия одному из принятых в журнале требований статья отклоняется от рассмотрения. Автору отправляется об этом уведомление. Редакция не вступает в полемику с автором в случае его несогласия с принятым решением.

3.3. Рецензирование рукописей статей, прошедших первичную экспертизу.

3.3.1. Открытое внутреннее рецензирование (автор и рецензент знают друг о друге). В данном случае рецензентом выступают лица, имеющие ученую степень доктора наук. Список рецензентов предлагается и утверждается редколлекцией.

3.3.2. «Одностороннее слепое» внутреннее рецензирование (рецензент знает имя автора, автор не знает имени рецензента). Проводится членами редакционной коллегии и редакционного совета, сформированных согласно требованиям ВАК.

3.3.3. «Двустороннее слепое» (double-blind peer-review) рецензирование (рецензент и автор не знают имени друг друга). Осуществляется в случае поступления дискуссионных материалов и неоднозначной оценки члена редакционной коллегии и редакционного совета журнала.

Рецензент на основании анализа статьи принимает решение или рекомендовать ее к публикации (без доработки или с доработкой), или о необходимости направить ее на дополнительное рецензирование, или о ее отклонении. В случае несогласия автора статьи с замечаниями рецензента его мотивированное заявление рассматривается редакционной коллегией.

3.4. К рецензированию привлекаются ученые, имеющие признанный авторитет и работающие в области знаний, к которой относится содержание рукописи. Рецензентами могут быть как члены редакционного совета и редколлекций научного издания «Сибирский педагогический журнал», так и высококвалифицированные ученые и специалисты НГПУ и других организаций и предприятий, обладающие глубокими профессиональными знаниями и опытом работы по конкретному научному направлению. Рецензентом не может быть автор или соавтор рецензируемой работы.

3.5. Рецензии на рукописи статей хранятся в редакционной коллегии тематической серии в течение пяти лет со дня публикации статей и могут представляться по запросам экспертных советов ВАК РФ.

3.6. Требования к содержанию рецензии. Рецензия должна содержать квалифицированный анализ материала статьи, объективную, аргументированную его оценку и обоснованные рекомендации, оценку возможности ее публикации в журнале:

- мотивированное перечисление положительных качеств материала;
- мотивированное перечисление недостатков материала;
- общую оценку работы и рекомендацию для редколлекции;
- предложения по доработке текста.

3.7. Форма рецензии может быть как свободной, так и заполненной экспертной анкетой, утвержденной редакционной коллегией.

3.8. Редакция имеет право отклонить рукопись, если она не соответствует требованиям, предъявляемым к научным публикациям, содержит признаки клеветы, оскорбления, плагиата или нарушения авторских прав. В случае отрицательной оценки рукописи в целом рецензент должен мотивированно обосновать свои выводы.

3.9. При положительной экспертизе и согласия членов редакционной коллегии статья включается в план публикации соответствующего тематического раздела журнала с уведомлением автора об этом.

3.10. При получении рецензии на статью с замечаниями о возможности опубликования ответственный секретарь направляет автору по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями. К доработанной рукописи статьи необходимо приложить ответы на все замечания рецензента. Сопроводительные документы к рукописи статьи 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 до 1,5 месяца, 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. Вилюйская 28, НГПУ,

редакция «Сибирского педагогического журнала»

Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.

Сайт журнала: <http://sp-journal.ru>

E-mail: [sp-journal@nspsu.ru](mailto:sp-journal@nspsu.ru)

## Пример 1. Оформление статьи

УДК 378+37.0

**Морозова Ольга Александровна**

*Доктор педагогических наук, профессор кафедры ....., Кузбасская государственная педагогическая академия, ... @mail.ru, ORCID ....., Новокузнецк*

**Абрамов Юрий Петрович**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры ....., Кузбасская государственная педагогическая академия, ... @mail.ru, ORCID ....., Новокузнецк*

### **ИНТЕГРАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* В статье обоснована необходимость реализации культурологического, аксиологического, компетентностного, задачного, акмеологического, личностно ориентированного подходов, обладающих значительным потенциалом для активной включенности будущих педагогов в разные виды культурно-творческой деятельности, при проектировании развития культуры творческой самореализации личности с учетом специфики непрерывного педагогического образования.

*Ключевые слова:* интеграция; непрерывное педагогическое образование; культура творческой самореализации личности.

Текст. Текст. Текст. Текст. Текст.

#### **Библиографический список**

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

**Morozova Olga Vasilievna**

*Dr. Sci. (Pedag.), Prof. of the of the Department ....., Kuzbass State Pedagogical Academy, ... @mail.ru, ORCID ....., Novokuzneck*

**Abramov Yurij Petrovich**

*Cand. Sci. (Pedag.), Assist. Prof. of the Department ....., Kuzbass State Pedagogical Academy, ... @mail.ru, ORCID ....., Novokuzneck*

### **INTEGRATION OF PEDAGOGICAL APPROACHES AT DESIGNING OF DEVELOPMENT OF CULTURE OF CREATIVE OF CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION**

*Abstract.* The article was substantiated necessity for realization of cultural, axiological, competence, problematical, acmeological, person-oriented approaches which have significant potential for active involvement of future teachers in different kinds of culture- creative activity, designing the development the culture of creative self-realizations of the person according the specificity of continuous pedagogical education.

*Keywords:* integration of pedagogical approaches, a continuous pedagogical education, culture of creative self-realizations of the person.

#### **References**

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

## Пример 2. Оформление библиографического списка различных видов изданий в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5-2008

Затекстовые ссылки помещаются после основного текста, а при нумерации затекстовых библиографических ссылок используется сплошная нумерация для всего текста документа.

В тексте производится отсылка к затекстовой ссылке. Отсылка к затекстовой ссылке заключается в квадратные скобки. Отсылка может содержать порядковый номер затекстовой ссылки в перечне затекстовых ссылок.

Если в отсылке содержатся сведения о нескольких затекстовых ссылках, то группы сведений разделяются точкой с запятой: [13; 26], [74, с. 16–17; 82, с. 26].

Если текст цитируется не по первоисточнику, а по другому документу, то в начале отсылки приводят слова «Цит. по:», например, [Цит. по: 132, с. 14]. Если дается не цитата, а упоминание чьих-то взглядов, мыслей, идей, но все равно с опорой не на первоисточник, то в отсылке приводят слова «Приводится по:», например, [Приводится по: 108]. Если необходимы страницы, их также можно указать: [Приводится по: 108, с. 27].

### Ссылки на текстовые источники

1. *Абелева И. Ю.* Речь о речи. Коммуникативная система человека. – М.: Логос, 2004. – 304 с.
2. *Алефиренко Н. Ф.* Спорные проблемы семантики: монография. – Волгоград: Перемена, 1999. – 274 с.
3. *Белл Р. Т.* Социолингвистика. 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.* Психолингвистика: 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](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-omgrpu-21.pdf> (дата обращения: 10.01.20...).

4. *Новикова С. С.* Социология: история,

основы, институционализация в России. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 464 с. [Электронный ресурс]. Систем. требования: Архиватор RAR. – URL: [http://ihtik.lib.ru/edu\\_21sept2007/edu\\_21sept2007\\_685.rar](http://ihtik.lib.ru/edu_21sept2007/edu_21sept2007_685.rar) (дата обращения: 17.05.20...).

5. *Панасюк А. Ю.* Имидж: определение центрального понятия в имиджологии [Электронный ресурс] // Академия имиджологии. – 2004. – 26 марта. – URL: [http://academim.org/art/pan1\\_2.html](http://academim.org/art/pan1_2.html) (дата обращения: 17.04.20...).

6. *Парпалак Р.* Общение в Интернете [Электронный ресурс] // Персональный сайт Романа Парпалака. – 2006. – 10 декабря. – URL: <http://written.ru> (дата обращения: 26.07.20...).

7. Общие ресурсы по лингвистике и филологии: сайт Игоря Гаршина. – 2002 [Электронный ресурс]. – URL: <http://katori.pochta.ru/linguistics/portals.html> (дата обращения: 05.10.20...).

### Пример 3. Оформление специального пристатейного списка на английском языке

3.1. Ссылка на монографию: авторы/под ред., год издания, перевод названия на англ. яз., выходные данные (место издания на англ. яз.: Moscow, St. Petersburg, название изд-ва на англ. яз.: Moscow St. Univ. Publ. или транслитерация собственного названия: Nauka), количество страниц в издании. После описания – указание на язык источника (In Russ.).

Пример: Klarin, M. V., 1989. Educational technology in the educational process. Moscow: Znaniye Publ., 80 p. (In Russ.)

Larionova, M. V. ed., 2004. Formation of the European Higher Education Area. Tasks for Russian higher education. Moscow: Nauka Publ., 524 p. (In Russ.)

3.2. Описание русскоязычной статьи в научном периодическом журнале: фамилия и инициалы автора (транслитерация), год издания, название статьи на английском языке, название журнала на англ. языке, указание номера выпуска, указание страниц. После описания статьи – указание на язык источника (In Russ.). Также следует указать наличие резюме на английском языке (abstract in Eng.).

Пример: Belyaev, G. Yu., 2013. Epistemological problems of the theory of education in the general scientific context. Siberian Pedagogical Journal, 3, pp. 42–48. (In Russ., abstract in Eng.)

3.3. Ссылка на другие материалы.

3.3.1. Сборник конференции:

Zakamennykh, G. I., 2012. Organization of the educational process. Innovative technologies in educational activities. Proc. Sci. and method. conf. Nizhny Novgorod: NSTU n. a. R. E. Alekseev Publ., pp. 4–7. (In Russ.)



3.3.2. Ссылка на диссертацию:

Kryukova, T. L., 2005. Psychology coping behavior in different periods of life. Cand. Sci. (Psychol.). Moscow, 50 p. (In Russ.)

3.3.3. Ссылка на закон:

On Education in Russian Federation. RF Federal Law dated 29 December 2012, No 273-FZ. (In Russ.)

3.3.4. Ссылка на электронный ресурс:

Lopuchina, T., Gradirovsky, S., 2015. Tipologies of migration processes. Russian archipelago network project [online]. Available at: <http://www.archipelag.ru/authors/gradirovsky/?library=1108> (Accessed 12 December 2015). (In Russ.)

**При публикации статьи в зарубежном издании, индексируемом Scopus и Web of Science, ссылку на статью в нашем журнале необходимо оформлять с использованием транслитерации: Sibirskij pedagogicheskij zhurnal [Siberian Pedagogical Journal].**

#### **Пример 4. Оформление заявки на публикацию в журнале**

Заявка на публикацию в «СИБИРСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ЖУРНАЛЕ»

Фамилия \_\_\_\_\_  
Имя \_\_\_\_\_  
Отчество \_\_\_\_\_  
Город \_\_\_\_\_  
Организация, должность \_\_\_\_\_  
Учёная степень \_\_\_\_\_  
Учёное звание \_\_\_\_\_  
Тема статьи \_\_\_\_\_  
Ранее публиковались в журнале \_\_\_\_\_ да (год) \_\_\_\_\_ нет  
Была подписка на журнал \_\_\_\_\_ да (год) \_\_\_\_\_ нет  
Ваш h-index \_\_\_\_\_  
ORCID (<https://orcid.org/register>) \_\_\_\_\_  
Адрес для отправки авторского экземпляра \_\_\_\_\_  
Телефон для связи \_\_\_\_\_  
E-mail \_\_\_\_\_

#### **Пример 5. Акт экспертизы о возможности опубликования**

(на сайте журнала <http://sp-journal.ru>).

# СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

*Научное периодическое издание*

**6/2018**

**Ведущий редактор:** Г. С. Чеснокова  
**Корректоры:** О. А. Разумова, И. О. Щербина  
**Верстальщик:** И. С. Заковряшина

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28  
Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.  
Сайт журнала: <http://sp-journal.ru>  
E-mail: [sp-journal@nspu.ru](mailto:sp-journal@nspu.ru)

Формат 70×108/16. Печать цифровая.  
Усл.-печ. л. 15,0. Уч.-изд. л. 13,5.  
Подписан в печать: 29.12.2018 г. Тираж 600 экз. Заказ № 120.

Отпечатано:  
630126, ФГБОУ ВО «НГПУ», г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28