

**СИБИРСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

Научное периодическое издание

5/2019

**SIBERIAN
PEDAGOGICAL JOURNAL
SCIENTIFIC PERIODICALS**

Новосибирск

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

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



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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Кепплер Кристоф, доктор психологии, профессор Дортмунд (Германия)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

В. И. Петрицев, доктор педагогических наук, профессор, Санкт-Петербург

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Учредитель: ФГБОУ ВО
«Новосибирский государственный
педагогический университет»

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном
регистрационном каталоге (4.11.2004)

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

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

Распространяется по подписке и в розницу.

Подписной индекс по каталогу
«Почта России» 32358

Подписной индекс в каталоге «Роспечать» 40633
«Сибирский педагогический журнал» включен
в систему Российского индекса научного
цитирования (РИНЦ)

Перепечатка материалов из журнала допускается
только по согласованию с редакцией.

Ссылки на журнал при цитировании обязательны

ISSN 1813-4718

© ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный
педагогический университет», 2019

© Сибирский педагогический журнал, 2019

Founder: FSBEЕ HE
“Novosibirsk State Pedagogical University”

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

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

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

Distributed by subscription and at retail.

Subscription index in the directory
“Mail of Russia” 32358

Subscription index in “Rospechat” 40633
“Siberian Pedagogical Journal” is included
in the system of the Russian Index
of Scientific Citing

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

ISSN 1813-4718

© FSBEЕ HE “Novosibirsk State Pedagogical
University”, 2019

© Siberian Pedagogical Journal, 2019

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ НАУЧНОЕ ПЕРИОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

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

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

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

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

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

Приглашаем вас к участию в работе нашего журнала.

SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL SCIENTIFIC PERIODICALS

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

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ СООБЩЕНИЯ

- Леванова Е. А., Мудрик А. В., Пушкарева Т. В., Серыкова С. Б.** Мегapolis как социокультурный и социально-педагогический феномен..... 7
- Буланкина Н. Е.** Актуальные аспекты проектирования развивающей профессиональной среды в условиях рекуррентного образования педагога: методология и перспективы 15

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

- Щербаков А. В., Кисляков А. В., Ребикова Ю. В., Кинева Е. Л., Лямцева Е. В.** Организация и проведение профессионально-общественной экспертизы модельных дополнительных общеобразовательных программ 25
- Кузь Н. А.** Проектирование парциальных образовательных программ для детей дошкольного возраста как условие развития профессиональных компетенций педагогов 35
- Марчук С. В.** Учебный сайт как эффективный инструмент повышения качества образования..... 42
- Анкваб М. Ф., Беликова З. Ф.** Фундаментальность абхазской народной педагогики в приобщении студенческой молодежи к здоровому образу жизни 53
- Леонова Е. Е.** Критерии результативности организации педагогического содействия подросткам, оставшимся без попечения родителей, в ситуации возврата из замещающей семьи в социальное учреждение..... 63

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Большанина Л. В.** Оценка уровня развития коммуникативной компетенции будущих педагогов в образовательном пространстве вуза..... 69
- Фуряева Т. В., Тисляноква В. И., Фуряев Е. А.** Формирование готовности бакалавров к культурно-досуговой деятельности в открытом образовательном пространстве..... 79

CONTENTS

THEORETICAL MESSAGES

- Levanova E. A., Mudrik A. V., Pushkareva T. V., Seryakova S. B.** Megapolis As A Sociocultural And Socio-Pedagogical Phenomen..... 7
- Bulankina N. E.** Actual Aspects Of Designing The Developing Professional Environment In The Conditions Of Recurrent Education Of The Teacher: Methodology And Perspectives 15

UPBRINGING AND TRAINING QUESTIONS

- Shcherbakov A. V., Kislyakov A. V., Rebikova J. V., Kineva E. L., Lyamtseva E. V.** Organization and carrying out of professional and public examination of model additional general educational programs 25
- Kuz N. A.** Design of partial for preschool children as a condition for the development of professional competencies of educational programs..... 35
- Marchuk S. V.** Educational Website As Effective Tool In Improving Quality Of Education..... 42
- Ankvab M. F., Belikova Z. F.** The Fundamental Nature Of The Abkhazian Folk Pedagogy In The Admission Of Students To A Healthy Lifestyle..... 53
- Leonova E. E.** Performance Criteria For The Organization Of Pedagogical Assistance To Minors, Left Without Parental Care, To Return The Situation Of Foster Families In A Social Institution 63

PROFESSIONAL TRAINING

- Bolshanina L. V.** Assessment Of The Level Of Development Of Communicative Competence Of Future Teachers In The Educational Space Of The University..... 69
- Furyaeva T. V., Tislyankova V. I., Furyaev E. A.** Formation Of Readiness Of Bachelors To Cultural And Leisure Activity In The Open Educational Space 79

Данилова Е. Н., Сабинин Л. Т., Уланов В. Н. Терминология атлетической гимнастики как часть физкультурно-спортивной терминологии..... 91

Адольф В. А., Ситничук С. С. Исследования технико-тактических действий мужской команды по футболу при выступлениях на соревнованиях среди команд организации высшего образования 97

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Костюкова Т. А. Модели взаимодействия светского и религиозного в образовании: мировой опыт 103

Крашенинникова А. Е. Особенности государственной образовательной политики успешной экономической социализации старшеклассников в Канаде и США 109

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Дженнифер Лорд, Раймонд А., Мелинда Р. Пирсон Внедрение стратегий осознанности в целях смягчения негативных последствий травмирующих ситуаций и трудного детства 119

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Зайцева М. В., Волошина Т. В. Техника применения зеркального повтора как средства фонетического реимпринта 128

ОБРАЗОВАНИЕ. ЗДОРОВЬЕ. БЕЗОПАСНОСТЬ

Криволапчук И. А., Герасимова А. А., Чернова М. Б. Динамика функционального состояния первоклассников в разные периоды учебного года..... 138

РЕТРАКЦИЯ СТАТЕЙ..... 149

Danilova E. N., Sabinin L. T., Ulanov V. N. Terminology Athletic Gymnastics As A Part Of Sports Terminology..... 91

Adolf V. A., Sitnichuk S. S. Researches Of The Technical And Tactical Actions Of The Men's Football Team For Speeches At Competitions Among Teams Of Higher Education..... 97

COMPARATIVE PEDAGOGY

Kostyukova T. A. Models Of Interaction Of Secular And Religious In Education: World Experience..... 103

Krasheninnikova A. E. Peculiarities Of State Education Policy For Successful Economic Socialization Of High School Students In Canada And The Usa 109

CORRECTIONAL PEDAGOGICS

Jennifer Lord M. S., Raymond A., Melinda R. Pierson Implementing Mindfulness Strategies To Mitigate The Adverse Effects Of Traumatic Events And Exceptionally Challenging Childhoods 119

PSYCHOLOGICAL RESEARCHES

Zaitceva M. V., Voloshina T. V. Acoustic Mirroring Technique Application As A Means Of Phonetic Re-Imprinting..... 128

EDUCATION. HEALTH. SAFETY

Krivilapchuk I. A., Gerasimova A. A., Chernova M. B. Dynamics Of Functional State Of The First Grade Schoolchildren At Different Periods Of Academic Year 138

RETRACTION OF ARTICLES..... 149

DOI 10.15293/1813-4718.1905.01

УДК 316.7+316.3/4

Леванова Елена Александровна

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет, levanova.46@mail.ru, ORCID 0000-0002-8811-0540, Москва

Мудрик Анатолий Викторович

Доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, профессор кафедры социальной педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет, amudrik@yandex.ru, ORCID 0000-0003-0410-9487, Москва

Пушкарева Татьяна Владимировна

Доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры социальной педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет, pushkareva-tv@mail.ru, ORCID 0000-0002-6646-6917, Москва

Серякова Светлана Брониславовна

Доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социальной педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет, smkped@mail.ru, ORCID 0000-0003-4294-2373, Москва

МЕГАПОЛИС КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ И СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН¹

Аннотация. Анализ теоретической проработанности проблемы показал, что мегаполисы изучают в русле социальной географии, экономики, урбанистики, социологии. В то же время в социальной педагогике и в социальной психологии мегаполис не стал самостоятельным объектом изучения, что сдерживает развитие этих отраслей социогуманитарного знания. Актуальность заявленного исследования для социально-педагогического и социально-психологического знания определяются слабой изученностью проблемы социализации подрастающих поколений в условиях мегаполиса, что сдерживает развитие теории воспитания и создает ряд трудностей в социальной практике.

Цель статьи. Дать характеристику мегаполиса как социально-культурного и социально-педагогического феномена.

Методология и методика исследования. Методологию исследования составили концепция социализации человека и исследование мегаполиса как мезофактора социализации человека.

Теоретические методы: анализ а) исследований по урбанистике и социологии города; б) демографического, этноконфессионального и социокультурного состава населения; в) статистической информации о социокультурной сфере; г) криминальной статистики; д) состояния социокультурной инфраструктуры; е) прессы и Интернет-ресурсов. Эмпирические методы: а) созерцательное включенное наблюдение; б) фокус-группы; в) экспертные оценки специалистов, исследователей и чиновников социальной сферы; г) углубленное изучение нескольких муниципальных районов.

¹ Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта №19-013-00822 «Социально-педагогические основы теоретических и оперантных моделей муниципальных и локальных систем воспитания в мегаполисе».

Результаты исследования. В исследовании впервые дается характеристика мегаполиса в социально-педагогическом ракурсе. Предлагается синтезированное определение понятия «мегаполис», а также совокупность методов его изучения. Мегаполис охарактеризован как сложный, многосоставный, многоплановый феномен. Отдельно кратко описана архитектурно-планировочная среда мегаполиса и ее роль в социализации жителей. Дифференцировано описано население как совокупность возрастных, гендерных, социокультурных и социально-экономических страт, а также этнокультурных и конфессиональных слоев и общностей. и в том, и в другом случае намечаются взаимосвязи этих характеристик с социальным воспитанием. Особое внимание уделено проблемам человеческого капитала, культуре и контркультуре, сосредоточенным в мегаполисе, намечаются некоторые аспекты их взаимосвязи с социальным воспитанием.

Заклучение. В целом исследование свидетельствует о том, что мегаполис обладает рядом социокультурных характеристик, имеющих как всеобщий характер, так и присущие различным по объективным причинам районам города, благодаря которым становится психолого-педагогическим феноменом, существенно определяющим социализацию и социальное воспитание проживающих в нем подрастающих поколений.

Ключевые слова: мегаполис, социализация, социальное воспитание, архитектурно-планировочная среда, население мегаполиса, культура, контркультура.

Введение. Одной из наиболее явных тенденций в рамках глобализации и сопутствующей ей регионализации можно считать процесс «стягивания» населения стран, в том числе и Российской Федерации, в города-гиганты и в городские агломерации [1; 6]. и тех, и других условно можно объединить понятием мегаполис. В России их насчитывается около двадцати. Эти поселенческие образования существенно отличаются от всех иных городов, сельских поселений, поселков и других как экономическим, так и социокультурным уровнем развития. Это порождает специфические особенности образа жизни жителей, их ценностно-нормативной системы, социально-психологического климата и социально-педагогического статуса городов-гигантов, а также городских агломераций.

В социогуманитарных отраслях знания накоплен огромный багаж исследований городов и городов-гигантов (что будет показано ниже в характеристике теоретической проработанности проблемы). Однако новые социокультурные, социально-экономические, социально-психологические, технологические и бытовые реалии привели к тому, что все более значимыми становятся социально-педагогические процессы, проблемы и явления, все в большей мере корректирующие, а частично и определяющие

жизнь городов-гигантов. Вышесказанное определяет настоятельную необходимость в исследовании социально-педагогических характеристик, потенциалов и опасностей городов-гигантов, т. е. мегаполисов.

Цель исследования заявленной проблемы для социально-педагогического и социально-психологического знания определяется, как минимум, следующими обстоятельствами.

Во-первых, в мегаполисе имеют место специфические условия социализации подрастающих поколений, которые не изучены социальной педагогикой и социальной психологией в достаточной мере, что сдерживает развитие этих отраслей знания. Во-вторых, для мегаполиса характерна вариативность его составных частей – районов. Это определяет специфические особенности воспитания подрастающих поколений в различных муниципальных районах и в отдельных воспитательных организациях, что ставит задачу разработки теоретических и оперантных моделей муниципальных и локальных систем воспитания.

Уже краткая характеристика актуальности свидетельствует как о научной новизне, так и о теоретической, социальной и практической значимости заявленной проблемы, выявляя новые аспекты изучения и совершенствования воспитания подраста-

ющего поколения в условиях мегаполиса.

Теоретическая проработанность проблемы. Теоретические основы исследования города были заложены в конце XIX – начале XX в. В трудах классиков социогуманитарного знания Макса Вебера, Фердинанда Тённиса и Георга Зиммеля. В первой трети прошлого столетия Роберт Парк и его коллеги в рамках Чикагской школы разработали экологическую концепцию изучения города [7; 17]. Отталкиваясь во многом от идей перечисленных ученых, исследования города в течение прошлого века стали развиваться в русле истории, политической философии, экономики, социологии, политологии, культурологии. Обзоры современного состояния исследования проблемы города в этих отраслях знания представлены в ряде серьезных работ [1; 6; 13].

В отечественной педагогике город как среда социализации подрастающих поколений, насколько нам известно, впервые был кратко описан в работе А. В. Мудрика [4]. Во второй половине 90-х и особенно в нулевые годы наблюдается бурный рост педагогических, психологических и социологических исследований малых городов (по неполным данным более ста), а также появляются работы обобщающего характера [14].

Иначе обстоит дело с исследованием мегаполисов. Если в социологии, политической философии, культурологии в последние десятилетия они проводились (обзор дан в диссертации Д. С. Чумакова [15]), то социально-педагогических работ, посвященных изучению мегаполиса, обнаружить не удалось. Знакомство с работами, выполненными в других отраслях социогуманитарного знания, свидетельствует о том, что социально-педагогическая и социально-психологическая проблематика применительно к мегаполису находится вне поля их зрения. Хотя некоторые частные данные, содержащиеся в них, могут быть полезны для характеристики мегаполиса как социально-педагогического феномена [3; 9–11].

Результаты исследования и их об-

суждение. Мегаполис – наиболее крупная форма расселения жителей на современном этапе процесса урбанизации, большой город с населением более 1 млн. человек, который является важным экономическим, политическим и культурным центром для страны или региона [2; 8; 17]. Для мегаполиса характерны высокая плотность населения на ограниченной территории, существенно дифференцированные социально-профессиональная и этническая структуры населения, огромное разнообразие образов и стилей жизни горожан, высокая степень вариативности их занятий как в трудовой, так и во внепрофессиональной сферах.

В Российской Федерации насчитывается 15 городов с населением свыше 1 млн. человек (Москва, Санкт-Петербург, Новосибирск, Нижний Новгород, Екатеринбург, Самара, Омск, Казань, Челябинск, Ростов-на-Дону, Уфа, Волгоград, Пермь, Воронеж, Красноярск). Однако, как показал опрос экспертов, не все эти города могут быть названы мегаполисами в соответствии с приведенными выше критериями. Бесспорными мегаполисами можно считать Москву, Санкт-Петербург, Екатеринбург и Новосибирск. Наше исследование проведено в самом крупном российском мегаполисе Москве (население по экспертным оценкам до 15 млн. человек).

Попутно заметим, что существует достаточно большой пласт исследований проблем, особенностей и развития Московского мегаполиса. Но они посвящены главным образом урбанистическим и экономическим проблемам, а также анализу миграционных процессов [2; 3; 5; 8].

Исследование исходит из следующего предположения: мегаполис обладает рядом социокультурных характеристик, имеющих как всеобщий характер, так и присущих различным по объективному показателям муниципальным районам, благодаря которым становится психолого-педагогическим феноменом, во многом определяющим социализацию проживаю-

щих в нем подрастающих поколений.

Выдвинутые гипотетические предположения проверялись и будут проверяться в дальнейшем с помощью ряда методов, которые необходимы для решения тех или иных задач исследования. Теоретические методы: анализ а) исследований по урбанистике и социологии города; б) демографического, этноконфессионального и социокультурного состава населения; в) статистической информации о социокультурной сфере; г) криминальной статистики; д) состояния социокультурной инфраструктуры; е) прессы и Интернет-ресурсов. Эмпирические методы: а) наблюдательное включенное наблюдение; б) фокус-группы; в) экспертные оценки специалистов, исследователей и чиновников социальной сферы; г) углубленное изучение нескольких муниципальных районов.

Теоретический анализ и материалы эмпирического исследования позволяют предполагать, что феномен мегаполиса можно охарактеризовать в двух аспектах – социокультурном и социально-педагогическом. При этом важно иметь в виду, что социокультурные характеристики мегаполиса в реальности образуют контекст его социально-педагогических характеристик. В предлагаемом исследовании не ставилась задача дать всестороннюю социокультурную характеристику мегаполиса, а ограничиться выявлением и изучением тех ее параметров, которые особо значимы с социально-педагогической точки зрения.

Ниже даны основные выводы, каждый из которых нуждается в дальнейшем исследовании.

Мегаполис имеет сложную, многосоставную, многоплановую, многостилевую архитектурно-планировочную среду. Архитектурное пространство как носитель знаковой системы окружает жителей со всех сторон, человек «погружен» в нее, а точнее в те ее части, которые сложились в тех или иных районах мегаполиса. Различия архитектурно-планировочных сред и присущих им знаковых систем весьма

существенны между центральной частью мегаполиса, так называемым срединным поясом (обычно сложившимся в периоды индустриализации как заводские поселки), и спальными районами. Исследователи единодушны во мнении, что растущие в этих районах дети получают различные картины мира. Соответственно одной из задач социальной педагогики становится разработка путей и способов нивелирования этих различий в пользу интенсификации их позитивных элементов, компенсации и даже преодоления негативных. В эпоху развития ИКТ одним из таких способов может стать групповая и индивидуальная визуализация жизненного мира детей, подростков, юношей и девушек.

Население мегаполиса не только многочисленно, но и многосоставно. Оно дифференцировано не только по возрастным и гендерным, но и социально-экономическим, социокультурным, этноконфессиональным и иным признакам.

Так, социально-структурно население мегаполиса, с одной стороны, дифференцировано на ряд социальных страт в зависимости от доходов, имущественного положения и ряда других критериев (верхнюю, верхнюю среднюю, среднюю, базовую, нижнюю, социальное дно). с другой стороны, почти в каждой страте образуются социальные слои и группы по профессиональному, ценностному и иным признакам. В связи с этим системы воспитания и воспитательные организации столкнулись с существенной дифференциацией подрастающих поколений и их родителей по субкультурным признакам. Работникам социальной сферы в целом и педагогам в частности необходимо в процессе создания муниципальных и локальных систем воспитания принимать в расчет следствия стратификационной дифференциации, учитывать их и, если целесообразно и возможно, в какой-то степени эксплуатировать их и / или минимизировать и корректировать.

В мегаполисе имеется много различных этнических групп, ментальность которых

влияет на степень урбанизированности семей и возникающих в мегаполисе этнических и этноконфессиональных общностей, а также на меру их обособления в городском социуме. Ментальность того или иного этноса, проживающего в мегаполисе, влияет на отношение его представителей к труду, представления о бытовой стороне жизни, о взаимоотношениях в семьях, а также на стиль общения внутри и вне этнических групп как в диффузных, так и особенно в образующихся анклавах, т. е. фактически в мегаполисе социальная педагогика имеет дело с поликультурным контингентом. Это требует социально-психологического исследования ценностей и норм различных этносов и особенно их установок на межэтническое восприятие и взаимодействие. Кроме того, и это главное в данном аспекте, необходимо определить меру и способы адаптации и / или учета этнических особенностей и их аккультурации (в отдельных случаях вплоть до создания условий для непринужденной ассимиляции) в системе воспитания мегаполиса в целом, в отдельных его районах (в связи со спецификой этнического состава жителей), а также в локальных системах каждой воспитательной организации.

Таким образом, мегаполис представляет собой средоточие человеческого капитала, многообразие и вариативность которого проявляются как в генетическом, так и в социальном, профессиональном и иных аспектах.

Наличие социального дна и других людей группы социального риска, накладывая свой отпечаток на человеческий ландшафт мегаполиса, снижает, но не отменяет его потенциал. Человеческий капитал мегаполиса определяет состояние социальной сферы в целом и систем воспитания в частности. Активизация человеческого капитала в процессе создания и функционирования муниципальных и особенно локальных систем воспитания – один из современных трендов, но явно недостаточно проработанный в педагогической теории

и в проектной и инновационной деятельности органов управления и сообществах педагогов-теоретиков.

Мегаполис можно назвать средоточием культуры. с одной стороны, материальной, начиная от архитектуры и памятников материальной культуры до промышленности, транспорта, инфраструктур связи, спорта, развлечений и т. п. с другой – в мегаполисе широко представлена духовная культура: памятники духовной культуры, учебные и научно-исследовательские организации, профессиональные и другие объединения. с третьей – в мегаполисе находится большое количество управленческих, торговых, общественных и иных организаций. Благодаря всему этому, а также благодаря многообразию слоев и групп населения мегаполис – средоточие информации, потенциально доступной его жителям.

Заключение. Современный мегаполис – средоточие контркультуры: политического и иных видов экстремизма, квазирелигиозных объединений, криминальных структур и групп, подпольных видов и способов развлечений и проведения досуга. В мегаполисе фиксируются все виды отклоняющегося поведения. В частности, имеется довольно большое количество потребителей наркотических и иных психоактивных веществ, распространены проституция и увлечение азартными играми и т. д.

Культурное многообразие мегаполиса создает веер возможностей для социального воспитания в своей позитивной части и ставит его перед ограничениями и вызовами, содержащимися в негативной его составляющей. Использование возможностей, их учет и принятие в расчет, а также большая или меньшая эффективность в профилактике и манипуляции отрицательных потенций во многом зависят от политики властей мегаполиса.

Наличие, проработанность и реализуемость городской политики в социальной сфере в целом и в сфере социального воспитания в частности, ее оформленность в правовых актах и характер их исполнения определяют

во многом мере позитивности социализации подрастающих поколений в мегаполисе. Важную роль играет согласованность и непротиворечивость работы структур региональной и муниципальных властей, а также органов самоуправления и самоорганизации в различных сообществах жителей (по интересам, по нуждам, по профессиям и т. д.). Важную роль в реализации социальной политики играют ее финансирование и создание необходимой инфраструктуры. Особое значение имеет реализуемая в мегаполисе

политика технологического развития в сфере интернетизации.

Степень социально-культурного благополучия, его содержательные характеристики, меры доступности и характер вовлеченности в различные социальные и культурные сегменты мегаполиса тех или иных номинальных и реальных групп, а особенно конкретных субъектов делает мегаполис более или менее эффективным фактором социализации своих жителей, в первую очередь подрастающих поколений.

Библиографический список

1. *Иваненко Е. А.* Мегаполис: Левиафан с человеческим лицом // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Философия. Филология. – 2009. – № 1 (5). – С. 37–47.
2. *Мегаполисы* в условиях глобализации [Электронный ресурс]. – М.: ИНИОН РАН, 2008. – URL: http://eknigi.org/gumanitarnye_nauki/76568-megapolisy-v-usloviyax-globalizacii.html (дата обращения: 15.06.2019).
3. *Мельникова Н. В.* Формирование этнической толерантности в мегаполисе: социологический анализ: автореф. дис. ... канд. социол. наук. – М., 2012.
4. *Мудрик А. В.* О воспитании старшеклассников. – М.: Москва, 1976. – 174 с.
5. *Назарова Е. А.* Регулирование миграции в столичном мегаполисе // Управление мегаполисом. – 2008. – № 1. – С. 83–93.
6. *Памятушева В. В.* Проблемы управления устойчивым развитием мегаполиса в условиях глобализации // Власть. – 2007. – № 5. – С. 40–60.
7. *Парк Р. Е.* Город как социальная лаборатория // Социологическое обозрение. – 2002. – Т. 2, № 3. – С. 3–12.
8. *Пивоваров Ю. Л.* Урбанизация в формировании социокультурного пространства. – М.: Наука, 1999. – 286 с.
9. *Пидодня Ю. А.* Восприятие образа города (социально-психологический аспект) // Успех
- современного естествознания. – 2004. – № 7. – С. 72–73.
10. *Порозов Р. Ю.* Визуальные коммуникации как «period eye» // Дискуссия. Журнал научных публикаций. – 2012. – № 7 (25). – С. 21–24.
11. *Сибирева М. Ю.* Ранняя социализация в городской среде: дис. ... канд. социол. наук. – СПб., 2011.
12. *Симонова О. Б.* Языки городской культуры: дис. ... канд. филос. наук. Ростов н/Д., 2007.
13. *Скрипачева И. А.* Современный город как культурная система: дис. ... д-ра культурологии. – М., 2010.
14. *Чичканова Т. А.* Пространство города как предмет педагогического исследования (и постановки проблемы) [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Науковедение». – 2014. – № 4 (23). – С. 1–19. – URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/101PVN414.pdf>. (дата обращения: 15.06.2019).
15. *Чумаков Д. С.* Московский мегаполис в политических процессах глобализации: автореф. дис. ... канд. полит. наук. – М., 2015.
16. *Шаховой В. А.* Проблемы московского мегаполиса в свете социологии // Управление мегаполисом. – 2010. – № 6. – С. 207–214.
17. *Shils E.* Center and Periphery: Essays in Macrosociology. – Chicago: University of Chicago Press, 1975.

Поступила в редакцию 08.08.2019

Levanova Elena Aleksandrovna

Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Head Department of Social Pedagogy and Psychology Moscow Pedagogical State University levanova.46@mail.ru, ORCID 0000-0002-8811-0540, Moscow

Mudrik Anatoly Viktorovich

Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Prof. of the Department of Social Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University, amudrik@yandex.ru, ORCID 0000-0003-0410-9487, Moscow

Pushkareva Tatyana Vladimirovna

Dr. Sci. (Pedag.), Doctor of Sciences in Education, Assoc. Prof., Prof. of the Department of Social Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University, pushkareva-tv@mail.ru, ORCID 0000-0002-6646-6917, Moscow

Seryakova Svetlana Bronislavovna

Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Prof. of the Department of Social Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University, umkped@mail.ru, ORCID 0000-0003-4294-2373, Moscow

**MEGAPOLIS AS A SOSIOCULTURAL
AND SOCIO-PEDAGOGICAL PHENOMENON¹**

Abstract. The analysis of theoretical development of a problem showed that the megalopolis is studied in line with social geography, economy, urbanistics, sociology. At the same time in social pedagogics and in social psychology the megalopolis did not become independent object of studying that constrains development of these industries of socio-humanistic knowledge. Relevance of the stated research for social and pedagogical and social and psychological knowledge will be defined by weak study of a problem of socialization of younger generations in the conditions of the megalopolis that constrains development of the theory of education and creates a number of difficulties in social practice.

Purpose of the article. To give characteristic of the megalopolis as welfare and pedagogical social phenomenon.

Research Methods. The methodology of a research was made the concept of socialization of the person (A.V. Mudrik) and a research of the megalopolis as mesofactor of socialization of the person.

Theoretical methods: analysis a) researches on urbanistics and sociology of the city; b) demographic, ethnoconfessional and sociocultural structure of the population; c) statistical information on the sociocultural sphere; d) criminal statistics; e) conditions of sociocultural infrastructure; e) press and Internet resources. Empirical methods: a) the contemplate included observation; b) focus groups; c) expert estimates of experts, researchers and officials of the social sphere; d) profound studying of several municipal districts.

Results. In a research characteristic of the megalopolis in a social and pedagogical foreshortening for the first time is given. The synthesized definition of the concept “megalopolis” and also set of methods of its studying is offered. The megalopolis is characterized as a difficult, polysynthetic, multidimensional phenomenon. Separately the architectural and planning environment of the megalopolis and its role in socialization of inhabitants is briefly described. It is differentiated the population as set of age, gender, sociocultural and social and economic strata and also ethnooccupation and confessional layers and communities is described. In either case interrelations of these characteristics with social education are outlined. Special attention is paid to the problems

¹ The publication was prepared in part supported by RFBR, research project No. 19-013-00822 «Socio-pedagogical bases of theoretical and operant models of municipal and local systems of education in the metropolis».

of the human capital, culture and a counterculture concentrated in the megalopolis, some aspects of their interrelation with social education are outlined.

Conclusions. In general the research demonstrates that the megalopolis has a number of the sociocultural characteristics having both general character, and inherent in districts of the city, various for the objective reasons, thanks to which becomes the psychology and pedagogical phenomenon significantly defining socialization and social education of the younger generations living in it.

Keywords: metropolis, socialization, social education, architectural and planning environment, population of the metropolis, culture, counterculture.

References

1. Ivanenko, E. A., 2009. Megalopolis: A Leviathan with a human face. Bulletin of the Samara humanitarian academy. Series: Philosophy. Philology, No. 1 (5), pp. 37–47. (In Russ.)
2. Megalopolises in the conditions of globalization [online]. Moscow, 2008. Available at: https://eknigi.org/gumanitarnye_nauki/76568-megalopolisy-v-usloviyax-globalizacii.html (accessed: 15.06.2019). (In Russ.)
3. Melnikova, N. V., 2012. Formation of ethnic tolerance in the megalopolis: sociological analysis. Moscow. (In Russ.)
4. Mudrik, A. V., 1976. About education of seniors. Moscow: Moscow Publ., p. 174. (In Russ.)
5. Nazarovo, E. A., 2008. Regulation of migration in the capital megalopolis. Management of the megalopolis, No. 1, pp. 83–93. (In Russ.)
6. Pamyatusheva, V. V., 2007. Problems of management of sustainable development of the megalopolis in the conditions of globalization. The Power, No. 5, pp. 40–60. (In Russ.)
7. Park, R. E., 2002. City as a social laboratory. Sociological review, Vol. 2, No. 3, pp. 3–12. (In Russ.)
8. Pivovarov, Yu. L., 1999. An urbanization in formation of sociocultural space. Moscow: Science Publ., 286 p. (In Russ.)
9. Pidodnya, Yu. A., 2004. Perception of an image of the city (social and psychological aspect). Success of modern natural sciences, No. 7, pp. 72–73. (In Russ.)
10. Porozov, R. Yu., 2012. Visual communications as “period eye”. Discussion. Magazine of scientific publications, No. 7 (25), pp. 21–24. (In Russ.)
11. Sibireva, M. Yu., 2011. Early socialization in the urban environment. St. Petersburg. (In Russ.)
12. Simonova, O. B., 2007. Languages of city culture. Rostov-on-Don. (In Russ.)
13. Skripacheva, I. A., 2010. Modern city as cultural system. Moscow. (In Russ.)
14. Chichkanova, T. A., 2014. City space as subject of a pedagogical research (and statements of a problem) [online]. Online magazine “Naukovedeniye”, No. 4 (23), pp. 1–19. Available at: <http://naukovedenie.ru/PDF/101PVN414.pdf> (accessed: 15.06.2019). (In Russ.)
15. Chumakov, D. S., 2015. The Moscow megalopolis in political processes of globalization. Moscow. (In Russ.)
16. Shakhova, V. A., 2010. Problems of the Moscow megalopolis in the light of sociology. Management of the megalopolis, No. 6, pp. 207–214. (In Russ.)
17. Shils, E., 1975. Center and Periphery: Essays in Macrosociology. Chicago: University of Chicago Press Publ. (In Eng.)

Submitted 08.08.2019

Буланкина Надежда Ефимовна

Доктор философских наук, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой гуманитарного образования, Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, NEBN@yandex.ru, ORCID 0000-0001-2345-6789, Новосибирск

АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СРЕДЫ В УСЛОВИЯХ РЕКУРРЕНТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГА: МЕТОДОЛОГИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация. Постановка задачи. Проблематику исследования составили вопросы создания инновационной профессиональной среды взаимодействия специалистов в условиях системы постдипломного образования в целях адаптации к постоянно меняющемуся контенту их профессионального развития. Цель статьи состоит в выявлении организационно-педагогических и методических условий проектирования профессиональной среды речевого и коммуникативного общения специалистов в качестве возможной модели создания пространства непрерывного и рекуррентного обучения.

Научная экспозиция. Теоретической базой служили представления о профессиональной среде, в основании которой культурологический, компетентностный и коммуникативный подходы к реализации содержательной технологичности дополнительных образовательных программ «Иностранные языки». Аксиологический подход к разработке инновационного образовательного пространства совершенствования профессиональных умений педагога культивируется на протяжении всего исследования как наиболее эффективный. Исследовательский контекст. Концептостроение индивидуального языка учителя, являющегося предпосылкой культуры речевого общения и методологической готовности педагога к решению актуальных задач современного иноязычного образования, а также формирование системы профессиональных умений как основы его мотивационной готовности к изменениям собственной деятельности становятся приоритетными условиями эффективного культурного самоопределения личности учителя в исследовательском пространстве поискового эксперимента практико-ориентированной направленности. Результаты исследования. Пространство выстраивается как непрерывное решение методических задач развивающего характера на практическом материале, культивируемого на уроках современного типа в школе.

В заключении делается вывод об общих закономерностях теоретико-методологических оснований повышения эффективности обучения специалистов в искомой системе, которые находят отражение в конкретике целевых установок, в обобщенном взгляде на выпускников образовательных программ, в экстраполяции на результаты первостепенной значимости. Практическая значимость проведенного исследования состоит в описании методических аспектов педагогических инноваций в области гуманитарного образования в целом. Статья может быть полезна исследователям, методистам, педагогам, работающим над решением идентичных проблем.

Ключевые слова: мотивационная и методологическая готовность, культурное самоопределение учителя, развивающая профессиональная среда.

Постановка задачи. Создание профессиональной развивающей среды взаимодействия специалистов в системе рекуррентного иноязычного образования признается одним из важнейших факторов дальнейшего развития личности педагога в языковом, культурном и коммуникативном аспектах в целях эффективного межкультурного общения. Считается, что педагог должен знать, понимать и быть готовым решать актуальные задачи иноязычного образования с учетом приоритетов

развития современного российского образования и общества в целом – *системно и качественно изменяющийся рынок труда, доступность и мобильность многообразной информации и современных технологий, ценность самобытности человека как языковой личности*. Причем процесс совершенствования профессиональных умений учителя иностранного языка рассматривается в качестве приоритетной задачи в искомой системе обучения, которое призвано обеспечивать дальнейшее развитие педагога в условиях непрерывной поддержки и сопровождения.

В контексте изложенного в качестве *объекта этого исследования* была избрана информационно-образовательная среда взаимодействия специалистов в области иноязычного образования в условиях системы дополнительного профессионального образования с позиций новых образовательных ценностей, сформулированных на государственном уровне. В свою очередь, *цель статьи* видится в теоретическом обосновании содержательной технологичности профессионального совершенствования специалистов в системе постдипломного непрерывного образования на региональном уровне, а также в разработке конкретных мер практического решения задачи в аспекте оптимизации культурного самоопределения педагога как процесса выбора индивидуальной траектории профессионального роста в условиях курсового повышения квалификации и переподготовки специалистов в рамках дополнительной образовательной программы «Иностранные языки».

Научная экспозиция, введение в проблему. Проанализировав большое количество материала, мы видим, что отечественная педагогическая наука в настоящий момент находится на стадии теоретического осмысления приоритетных практических задач культивирования *поликультур и полиязычий в образовании* [1–3; 18–21].

Причем следует отметить, что в про-

цессе *концептостроения* поликультурного образования постепенно вырабатывается единый подход к формированию *терминосистемы и понятийно-категориальной базы исследования* этого явления, обогащаясь *компетентностным, культурологическим и культуроведческим* подходами к образованию [4; 7; 12; 14].

В конце XX в. выдающийся отечественный методист Е. И. Пассов заявлял, что проблема терминосистемы до сих пор остается приоритетной задачей методики иноязычного образования [11]. Ученые-методисты (Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин, 2018; В. Н. Карташова, 2019; И. А. Колесникова, 2008 и др.) составляют современные словари методических терминов и понятий в области языкового образования, учитывая современные реалии [4; 6; 7; 15; 18; 20]. Это позволяет их последователям и педагогам-практикам ориентироваться в *концептосфере языка иноязычного образования* на теоретико-методологическом и практическом уровнях, которые достаточно весомо представлены в стандартах, примерных программах и в концепциях авторских учебно-методических комплексов (УМК) отечественных издательств [4; 6; 10].

В системе профессионального образования педагога-лингвиста культуротворческая миссия видится ученым в постоянной и системной организационно-педагогической поддержке и научно-методическом сопровождении учителя в целях формирования системы профессиональных компетенций, позволяющих творчески и профессионально решать задачи, поставленные государством и обществом [4; 11; 16; 17].

Подтверждение этому находим в работах, в которых «педагогическое образование рассматривается как мета-образование по отношению к образовательной сфере в целом, на него возлагается миссия быть реальным фактором опережающего развития общества и государства через человека. Это, в свою очередь, требует работы с содержанием образования как со средством

лично-профессионального становления... Учитель любого предмета, обладающий фундаментальной подготовкой, – это гуманитарий, основу образования которого составляют науки о человеке, культуре, обществе, процессах и закономерностях их развития, способах познания и возможностях творческого преобразования» [5, с. 59].

В исследованиях, проведенных в последнее время, все чаще актуализируются проблемы профессионального роста учителя иностранного языка в системе рекуррентного образования, это позволяет утверждать, что поиск осуществляется, прежде всего, в ценностном аспекте содержательности программно-методического обеспечения и на организационном уровне. По мнению академика РАО В. Я. Синенко, «эффективной становится трехэтапная, циклическая, каскадная система повышения квалификации» [13, с. 5].

Исследователем принципа рекуррентности в образовании Е. В. Егоровой предложена авторская педагогическая концепция иноязычной подготовки студентов, отражающая единство профессиональной, воспитательной, научно-исследовательской, методологической, практической и социальной деятельности. Феномен рекуррентности в образовании при содержательном толковании этого понятия трактуется автором через проявления следующей совокупности значений: возобновление; приобретение; совершенствование; пере-квалифицирование в радикально ином профессиональном направлении; образование, неокрашенное линейностью и характеризующее прерывистостью. В ходе экспериментального исследования автор этой концепции приходит к выводу, что «иноязычная подготовка должна иметь бинарную структуру, удовлетворяя как информационно-профессиональные потребности студентов, так и социально-культурные потребности в профессиональном развитии и самореализации личности» [1, с. 3–4].

В свою очередь, *организационно-педа-*

гогическое решение исследователи видят в погружении учителя «в контекст одной из основополагающих педагогических теорий, личностного принятия ее ценностных, методологических положений, принципов, способов познания педагогических явлений и преобразования педагогической действительности» [5, с. 59] в рамках *модульного подхода* к формированию программно-методического обеспечения [7; 12; 13; 15; 17].

В качестве предпочтительных условий предлагается «диалогизация образовательного процесса, так как в ходе диалога осуществляется взаимообмен и взаимообогащение чувствами, переживаниями, духовными ценностями, смыслами, информацией и т.д. В диалоге преподаватели утверждают в наиболее ценных с позиции педагогического сообщества сторонах своей индивидуальности, осознают перспективы самосовершенствования, наблюдают влияние своего стиля преподавания на обучаемых и коллег» [6, с. 4].

Несмотря на обозначенные государством приоритеты и меры по стабилизации образовательных процессов и развитию интеллектуальной развивающей составляющей человеческого потенциала, нередко в образовательных организациях наблюдается прагматика при актуализации задач организационно-педагогического и содержательного характера:

- не всегда оправданная углубленная специализация;

- установка на «голые знания», поверхностные и востребованные лишь на уровне «языка выживания» (Survival);

- игнорирование субъекта в качестве поли / языковой личности, принижение значимости гуманитарной / языковой составляющей в образовательном пространстве других учебных дисциплин, нарушение паритета в языковой картине мира других предметников;

- использование заигранных форм и средств самопрезентации, рассчитанных

на быстрый и непродолжительный эффект, при этом недооценка личностной / социальной успешности и одновременно ответственности за результаты такой быстротечной самопрезентации.

При этом отмечается (в силу разных причин), что педагоги существенно отличаются по уровню мотивационной готовности к обучению в условиях рекуррентного образования, не владея на должном уровне навыками рефлексивной и экспертной деятельности.

Иными словами, в обществе продолжает иметь место неудовлетворенность результирующими эффектами в образовании, прежде всего неустойчивость и разрушение их ценностного контекста. Об этом свидетельствуют и результаты исследований отечественных ученых о необходимости повышения уровня методологической и мотивационной готовности учителя к решению актуальных проблем современного образования в искомой системе профессионального развития педагога [5; 6; 8–10; 11; 17]. Причем следует отметить, что в системе профессиональных умений и навыков наибольшую трудность для педагогов представляет деятельность по осознанному научно обоснованному выбору учебных изданий для культивирования иноязычного образования в конкретных условиях работы той или иной школы. В то время как выбор учебного издания для работы – один из важнейших компонентов профессиональной деятельности учителя, в особенности учителя иностранного языка, который в своем распоряжении на настоящий момент имеет возможность такого выбора и отечественных, и зарубежных учебных изданий.

А потому в нашем исследовании этот вид деятельности занимает особое место в силу того, что *современный школьный учебник* (в системе УМК) в своей основе ориентирован на примерные программы и стандарты, которые являются обязательной составляющей *методологической*

и мотивационной готовности учителя к пониманию философии иноязычного образования. Одновременно выступая контентом для дальнейшего развития профессиональных умений освоения современного содержания и технологий иноязычного образования в российских школах.

Исследовательская часть. В ходе исследования на различных его этапах использовались такие *методы и приемы*, как изучение и анализ литературных источников по искомой проблеме, государственных образовательных стандартов, предметных концепций, а также рабочих программ и учебных изданий по иностранным языкам. Организация и проведение поискового эксперимента, включая анкетирование и тестирование, сопровождалось включенным наблюдением за процессом взаимодействия специалистов во время и после обучения. Статистическая обработка полученных данных, апробация и тиражирование положительного опыта позволяли корректировать естественный процесс обучения.

Входное, текущее и финальное диагностическое обследование направлено на выявление основных показателей методологической и мотивационной готовности учителя английского языка к выполнению экспертной деятельности в процессе освоения авторской концепции отечественных учебных изданий по английскому языку в формате УМК. В качестве *метода исследования* используется *контент-анализ текстов* устных и письменных высказываний учителя о работе с тем или иным УМК отечественного издательства, оформленных в виде экспертного заключения с последующей презентацией, а также сценариев открытых уроков и выступлений на проблемных семинарах.

В *поисковом эксперименте* (2017–2019 гг., всего 300 человек) приняли участие учителя десяти стажировочных площадок школ города Новосибирска (Гимназия № 1, Гимназия № 10, Гимназия № 12, Гимназия

№ 13, Экономический Лицей, МБОУ СОШ № 137, Инженерный Лицей, Лицей № 126, Лицей № 12, Лицей «София»). Слушатели стационарных курсов повышения квалификации специалистов и программы профессиональной переподготовки неспециалистов в области иноязычного образования Новосибирской области также стали участниками этого проекта.

Результаты *входной диагностики* свидетельствуют о том, что большинство слушателей (95 %) испытывают трудности при осознанном выборе УМК, не аргументируют свой выбор, не знают и не владеют научно обоснованными критериями оценки концепции того или иного УМК. Согласно ответам слушателей, выбор за них делает администрация района или школы, а учителя практически не участвуют в осознанном выборе того или иного учебного издания; вновь пришедшие в школу педагоги работают по учебникам, отобранным до них, и начинают по ходу своей деятельности осваивать концепцию того или иного УМК. Учителя признаются в том, что во время учебы они не получали достаточной информации относительно тех или иных учебных изданий; также учителя ссылаются на отсутствие свободного времени для изучения искомого материала. 5 % участников не смогли выполнить проект.

В ходе проведенного *финального обследования* отмечается повышение уровня методологической и мотивационной готовности учителя к анализу и обобщению своего педагогического опыта у всех участников поискового эксперимента. Результаты были зафиксированы, найдя отражение в готовности учителя: а) подготовить (1 000) экспертные заключения на отечественные УМК по английскому языку; в) подготовить к публикации научно-методические работы в формате статей (всего – 200 наименований) во Всероссийских профессиональных журналах – Иностранные языки. Сибирский учитель. Английский язык в школе; г) подготовить

два учебно-методических пособия к публикации (под общей редакцией автора исследования) по проблемам проектирования инновационного пространства гуманитарного образования в современной школе (из опыта учителей иностранного языка Новосибирской области, Москва, «Просвещение»). Особая роль была отведена организации и проведению тематических семинаров на базе стажировочных площадок совместно со слушателями программы (всего – 50), цель которых заключается в повышении уровня ответственности каждого участника программы. Согласно отзывам слушателей, содержание и технология в предложенных условиях профессионального развития учителя полностью себя оправдывает: высоко оценивается важность работы с УМК в формате системы развивающих методических заданий, а также отмечается значимость изучения терминологического аппарата для повышения уровня речевой культуры общения специалистов, что частично отражено в опубликованных статьях учителей.

Содержательная технологичность профессиональной развивающей среды поддерживается авторскими учебно-методическими пособиями (в количестве четырех пособий объемом 10 п. л.), отражающими коммуникативные аспекты современного иноязычного образования. В частности, вопросы готовности учителя-гуманитария к реализации концепций школьного языкового образования; коммуникативные технологии в современном гуманитарном образовании в контексте требований ФГОС ОО; коммуникативный метод в процессе формирования иноязычной культуры школьников, а также постоянно обновляющийся профессиональный контент на сайте института.

Результаты исследования. Предложенная модель профессиональной среды взаимодействия специалистов в области иноязычного образования представляет собой программно-методическое обеспечение

процесса обучения *модульного типа*, позволяющее системно и целенаправленно создавать условия для исследовательской деятельности по обогащению концептосферы языка учителя как носителя культуры речевого общения (показатель методологической готовности) в условиях проектирования индивидуальной траектории саморазвития (показатель мотивационной готовности учителя).

В основании искомой *деятельности общенациональные ценности* – родная страна как ценность; жизнь (природа, жизнь человека и человеческой цивилизации) как ценность; мировая культура как ценность; свободы и права личности как ценность; общение и сотрудничество (в том числе межнациональное, кросс-культурное) как ценность. Именно эти ценности становятся для учителя ориентировочной критериальной базой при разработке методологии исследования и организации процедуры экспертной оценки содержания образовательного процесса, предлагаемого в учебно-методических комплексах отечественных издательств. В фокусе внимания слушателей программы находятся вопросы активизации иноязычной речевой деятельности обучающихся – говорение, чтение, письмо, аудирование – на разных этапах освоения иноязычной культуры (начальная, средняя и старшая школы, обучение взрослых) через *ценностно-смысловую, творчески-игровую и рефлексивную формы*.

Стратегически деятельность специалистов представляется в расширении творческих возможностей каждого участника программы в коммуникативном полилоговом пространстве культурного самоопределения с помощью средств самой культуры – языковых средств, а точнее многочисленных языков культуры (вербальные и невербальные, искусственные и естественные, авторский язык и др.). Для этого исследовательская познавательная деятельность слушателей организована как критическое осмысление школьных

проблем в аспекте личностных, метапредметных и предметных результатов и новых образовательных ценностей в рамках проекта «Современный учебник английского языка». Причем участникам предоставляется возможность выбора УМК, типа развивающего методического задания, этапа обучения.

Содержание развивающей деятельности специалистов оформляется через *систему развивающих методических заданий* алгоритмического, частично-поискового и творческого характера, в процессе выполнения которых актуализируется терминосистема иноязычного образования. *Тактически* освоение философии иноязычного образования происходит в условиях диалогизации процесса взаимодействия специалистов, так как меж / поликультурное речевое общение слушателей программы с использованием двух языков, родного и английского, признается наиболее эффективным способом дальнейшего языкового, культурного и коммуникативного развития специалистов. Освоение концепции того или иного УМК осуществляется в сопоставлении разных подходов к презентации учебного материала по активизации иноязычной речевой деятельности.

Особое значение приобретает *самоконтроль и самоанализ*, обеспеченный содержательно дидактическими материалами с вопросами и развивающими заданиями к текстам для самоподготовки, отражающими содержание современных отечественных и международных стандартов, а также учебных программ и учебных пособий в школах разного типа.

Мотивационная готовность учителя к изменениям в своей профессиональной деятельности, в основании которой серьезная *методологическая подготовка*, находит отражение в активном участии в проектах различного содержания и уровня: тиражирование опыта в формате статей, авторских семинаров, выступлений на конференциях, чтения авторских лекций

и проведения практикумов и мастер-классов на курсах повышения квалификации. Это, естественно, повышает уровень ответственности автора за предлагаемый результат для широкого обсуждения.

Заключение. Таким образом, вышеизложенный концепт полностью вписывается в авторский педагогический конструкт «*Стратегия и тактика культурного самоопределения как процесс языковой самореализации и самовыражения личности*», культивируемый на кафедре гуманитарного образования института при разработке нового содержательного и технологического контента профессиональной развивающей среды с 1995 г. по настоящее время. При этом в основе содержательной технологичности системы постдипломного непрерывного (Recurrent education [18]) иноязычного образования – взаимосвязь между атмосферой обучения мотивирующего ха-

рактера и методологической готовностью специалиста к решению актуальных задач отечественного иноязычного образования. В пространстве неясных и противоречивых приоритетов относительно преподавания иностранных языков в современной школе до сих пор отсутствует *концепция иноязычного образования на федеральном уровне*, в отличие от других предметных концепций. А потому к положительным результатам нашего исследования можно отнести не только обновленные содержание и технологию разработки дополнительных профессиональных программ, обеспечивающих системно и последовательно *содержательную технологичность* профессиональной развивающей среды с помощью авторских учебно-методических пособий, но и сам подход к организации процесса обучения учителя иностранного языка в условиях рекуррентного образования.

Библиографический список

1. *Егорова Е. В.* Проблема рекуррентности в современном научно-педагогическом дискурсе [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Мир науки». – 2018. – № 5. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/79PDMN518.pdf> (дата обращения: 25.07.2019).
2. *Захарова М. А., Карпачева И. А., Меренкова В. С.* Концепция проектирования и реализации программ дополнительного профессионального образования в системе непрерывного образования // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2018. – № 1(41). – С. 83–91.
3. *Игнатович Е. В.* Историко-семантический анализ английского концепта непрерывного образования // Непрерывное образование: XXI век. – 2017. – Вып. 4 (20). – С. 115–136. – DOI:<http://dx.doi.org/10.15393/j5.art.2017.3769>.
4. *Карташова В. Н.* Теория культурного самоопределения младшего школьника в условиях раннего иноязычного образования: монография. – Елец: ЕГУ, 2012. – 99 с.
5. *Корнеева Т. В., Руденко Г. Л.* Принципы и технология университетского педагогического образования // Известия ЮФУ. Педагогические науки. – 2016. – № 4. – С. 54–62.
6. *Костюк Е. В.* Поле индивидуального развития учителя иностранного языка. Метапрофессиональные умения [Электронный ресурс] // Обучаем иностранному языку: из опыта учителя Санкт-Петербурга. – 2017. – С. 5–8. URL: http://old.prosv.ru/attach/inyaz/inyaz_saint_petersburg_new.pdf (дата обращения: 25.07.2019).
7. *Кравцов Ю. В., Мишутина О. В.* Интеграция учебных дисциплин в системе подготовки бакалавров педагогического образования // Сибирский учитель. – 2019. – № 2(123). – С. 28–34.
8. *Кудинов С. И., Кудинова И. Б., Айбазова С. Р.* Психологические особенности ценностно-смысловой направленности у студентов // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. – 2016. – Т. 5, № 1. – С. 54–60.
9. *Крупнов А. И., Кожухова Ю. В., Воробьева А. А.* Настойчивость и академические достижения по иностранным языкам студентов есте-

ственнаучного факультета // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. – 2017. – Т. 14, № 2. – С. 143–154.

10. Мильруд Р. П. Символизация культуры в языке // Дидактические материалы для учащихся высшей школы. – Тамбов, 2012. – Вып. 10. – С. 127–157.

11. Пассов Е. И. Теория методики: цель и содержание иноязычного образования. Книга 5. – Елец: Типография, 2013. – 452 с.

12. Сергеев Н. К., Сериков В. В. Педагогическая деятельность и педагогическое образование в инновационном обществе: монография. – М.: Логос, 2013. – 364 с.

13. Синенко В. Я., Кондратенко А. П. Естественнонаучные знания в аспекте гуманитарного образования: монография. – Новосибирск: НИПКИПРО, 2016. – 230 с.

14. Теория практика индивидуализации образования: сборник лекций / под ред. А. В. Выршикова, Г. А. Ястребовой. – Волгоград: Принт, 2013. – 324 с.

15. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: СЛОВО, 2008. – 262 с.

16. Филонов Г. Н. Рефлексивный потенциал социальных трансформаций // Педагогика. – 2013. – № 7. – С. 43–50.

17. Хажгаиева Г. Х. Ценностное самоопределение студента в полилингвальном образовательном пространстве вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2019. – 15 с.

18. Kallen Dennis, Bengtsson Jarl. Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning. Organisation for Economic Cooperation and Development. – Paris: Centre for Educational Research and Innovation, 1973. – 88 p.

19. Nucci L. Social cognitive domain theory and moral education // Handbook of moral and character education. – N.Y., 2008. – P. 291–309.

20. Nunan D. Language Teaching Methodology, Hertfordshire: Phoenix ELT, 1995. HP2 7EZ.

21. Power F. C. Moral self in community. Moral development, self and identity. – N.Y.: Erlbaum, 2004. – P. 47–64.

Поступила в редакцию 16.08.2018

Bulankina Nadezhda Efimovna

Dr. Sci. (Philosophy.), Cand. Sci. (Pedag.), Prof., Head of Liberal Education of the Novosibirsk Institute of Professional Skills Improvement and Vocational Retraining of Education Workers, NEBN@yandex.ru, ORCID -0000-0001-2345-6789, Novosibirsk

ACTUAL ASPECTS OF DESIGNING THE DEVELOPING PROFESSIONAL ENVIRONMENT IN THE CONDITIONS OF RECURRENT EDUCATION OF THE TEACHER: METHODOLOGY AND PERSPECTIVES

Abstract. Problem statement. The problems of the research were the issues of creating an innovative professional environment for interaction of specialists in the conditions of post-graduate education and for adapting to the constantly changing content of their professional development. The purpose of the article is to identify the organizational, pedagogical and methodological conditions for designing a professional environment of speech and communicative communication of specialists as a possible model for creating a space of continuous and recurrent learning. Scientific exposition. The theoretical basis was the idea of the professional environment, which is based on cultural, competence and communicative approaches to the implementation of the content of technological additional educational programmes “Foreign languages”. Axiological approach to the development of the innovative educational space gives grounds for improving professional skills of teachers cultivated throughout the study as the most effective approach. Research context. The concept of an individual language of teachers, which is the premise of the speech communication and methodological readiness of teachers to solve problems of modern foreign language education and formation of professional skills as the foundation of their motivational readiness to change

their own activities become of prior importance for the effective cultural self-determination of the teacher in the space of this study in the aspect of practice-oriented experiments. Research results. The professional space is built as a continuous solution of methodological task-based problems of development origin on the practical material cultivated at classes in modern schools. In conclusion, there presented general laws of theoretical and methodological grounds for improving the effectiveness of training specialists reflected in the specifics of the target settings, in a generalized view of graduates of educational programmes, in the extrapolation to the results of paramount importance. The practical significance of the study is to describe the methodological aspects of pedagogical innovations in the humanitarian education. The article can be of use for researchers, methodologists, and educators who investigate the identical problems.

Keywords: motivational and methodological competence, cultural self-determination of a pedagogue, developing professional environment.

References

1. Egorova, E. V., 2018. The problem of recurrence in modern scientific and pedagogical discourse [online]. Internet journal "World of science", No. 5. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/79PDMN518.pdf> (accessed: 25.07.2019). (In Russ., abstract in Eng.)
2. Zaharova, M. A., Karpacheva, I. A., Merenkova, V. S., 2018. The conception of creating and implementing teachers' supplementary vocational education programmes in the system of recurrent education. Educational psychology in polycultural space, No. 1 (41), pp. 83–91. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Ignatovich, E. V., 2017. History and semantic analysis of anglijskogo koncepta nepreryvnogo obrazovaniya. Recurrent education: XXI century. DOI: <http://dx.doi.org/10.15393/j5.art.2017.3769> (accessed: 25.07.2019). (In Russ., abstract in Eng.)
4. Kartashova, V. N., 2012. Theory of cultural self-determination of a junior schoolchild in the conditions of international education for primary school. Monograph. Eletz: EGU Publ., 99 p. (In Russ.)
5. Korneeva, T. V., Rudenko, G. L., 2016. Principles and technology of University pedagogical education. News of Southern Federal University. Pedagogical sciences, No. 4, pp. 54–62. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Kostyuk, E. V., 2017. Space for individual development of a foreign language teacher. Meta-professional skills [online]. Teaching international languages: Saint-Petersburg teachers' experience, pp. 5–8. Available at: http://old.prosv.ru/attach/in yaz/in yaz_saint_petersburg_new.pdf (accessed: 25.07.2019). (In Russ.)
7. Kravtsov, Yu. V., Mishutina, O. V., 2019. Integration of academic disciplines in the system of training bachelors of pedagogical education. Siberian teacher, No. 2 (123), pp. 28–34. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Kudinov, S. I., Kudinova, I. B., Aybazova, S. R., 2016. Psychological features of axiological orientation of students. Izvestiia of the Saratov University. New series. Acmeology of education. Developmental psychology, Vol. 5, No. 1, pp. 54–60. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Krupnov, A. I., Kozhukhova, Yu. V., Vorobyova, A. A., 2017. Persistence and academic achievements in foreign languages of students of the faculty of Natural Sciences. Bulletin RUDN. Series: Psychology and pedagogy, Vol. 14, No. 2, pp. 143–154. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Milrud, R. P., 2013. Symbolization of culture in language. Didactic materials for high school students, Iss. 10. Tombov, pp. 127–157. (In Russ.)
11. Passov, E. I., 2013. Theory of methodology: the purpose and content of foreign language education. Book 5. Eletz: Typography Publ., 452 p. (In Russ.)
12. Sergeev, N. K., Serikov, V. V., 2013. Pedagogical activity and pedagogical education in innovative society. Monograph. Moscow: Logos Publ., 364 p. (In Russ.)
13. Sinenko, V. Ya., Kondratenko, A. P., 2016. Natural sciences in the aspect of the Humanities education: monograph. Novosibirsk: NIPKiPRO Publ., 230 p. (In Russ.)
14. Vyrshchikov, A. V., Yastrebova, G. A., 2013, eds. Theory and practice of individual ed-

ucation: an anthology. Volgograd: Print Publ., 324 p. (In Russ.)

15. Ter-Minasova, S. G., 2008. Language & international communication. Moscow: SLOVO Publ., 262 p. (In Russ.)

16. Filonov, G. N., 2013. Reflexive potential of social transformations. Pedagogy, No. 7, pp. 43–50. (In Russ., abstract in Eng.)

17. Hazhgalieva, G. H., 2019. Axiological self-determination of a student in the polylingual educational space of University. Orenburg, 15 p. (In Russ.)

18. Kallen, Dennis, Bengtsson, Jarl, 1973. Recurrent Education: A Strategy for Lifelong

Learning. Organisation for Economic Cooperation and Development. Paris: Centre for Educational Research and Innovation Publ., 88 p. (In Eng.)

19. Nucci L., 2008. Social cognitive domain theory and moral education. Handbook of moral and character education. N.Y., pp. 291–309. (In Eng.)

20. Nunan, D., 1995. Language Teaching Methodology. Hertfordshire: Phoenix ELT Publ., HP2 7EZ.

21. Power, F. C., 2004. Moral self in community. Moral development, self and identity. N.Y.: Erlbaum Publ., pp. 47–64. (In Eng.)

Submitted 16.08.2018

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

DOI 10.15293/1813-4718.1905.03

УДК 371+37.0

Щербаков Андрей Викторович

Кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник кафедры воспитания и дополнительного образования, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, pravka74_z@mail.ru, ORCID 0000-0002-2976-4851, Челябинск

Кисляков Алексей Вячеславович

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой воспитания и дополнительного образования, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, kislyakov_a@mail.ru, ORCID 0000-0001-9955-1045, Челябинск

Ребикова Юлия Валерьевна

Заведующий регионального центра дополнительного профессионального образования, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, ORCID 0000-0002-8410-5146, Челябинск

Кинева Екатерина Леонидовна

Заведующий лабораторией научно-методического сопровождения обновления содержания и технологий дополнительного образования детей, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, kinewa.ek@yandex.ru, Челябинск

Лямцева Елена Валерьевна

Заведующий лабораторией учебно-методического обеспечения инновационной деятельности организаций, реализующих дополнительные общеобразовательные программы, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, lamcevaev@yandex.ru, ORCID 0000-0002-4081-9462, Челябинск

ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОВЕДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБЩЕСТВЕННОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ МОДЕЛЬНЫХ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ

Аннотация. В настоящее время система дополнительного образования детей претерпевает серьезные изменения. Реализация Национального проекта «Образование» и его подпроекта «Успех каждого ребенка» требует создания и внедрения адаптивных, практико-ориентированных и гибких образовательных программ. Современная реальность показывает, что такие преобразования невозможны без использования потенциала программ дополнительного образования для детей, которые должны быть связаны с новым понимаем сущности образования подрастающего поколения, способствующего социальному, экономическому, культурному развитию нашего общества. Челябинским институтом переподготовки и повышения квалификации работников образования была организована работа по проведению профессиональной экспертизы модельных дополнительных общеобразовательных программ, разработанных в рамках реализации мероприятий «Субсидия на реализацию пилотных проектов по обновлению содержания и технологий дополнительного образования по приоритетным направлениям» государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» по теме проекта «Педагогический франчайзинг развертывания сети дополнительных общеобразовательных программ на уровне муниципальных образований Челябинской области». Актуальность проводимого исследования определя-

лась нормативными требованиями к обеспечению охвата, доступности и качества реализации дополнительных общеобразовательных программ, а также задачами реализуемого проекта. В статье рассматриваются общие вопросы организации и проведения профессионально общественной экспертизы модельных дополнительных общеобразовательных программ. Описываются основные результаты проведенного исследования, которые определяют степень соответствия модельных дополнительных общеобразовательных программ современным нормативно-правовым требованиям, методическим рекомендациям и готовности педагогов к использованию этих программ к реализации в организациях образования, культуры, физической культуры и спорта.

Ключевые слова: дополнительное образование детей, модель, модельная дополнительная общеобразовательная программа, экспертиза, профессионально-общественная экспертиза.

Постановка проблемы. Сегодня система дополнительного образования детей рассматривается как важнейшая составляющая единого образовательного пространства региона. С одной стороны, она позволяет обеспечить поддержку и развитие талантливых и одаренных детей, способствует формированию здорового образа жизни и профилактике девиаций и деформаций в детской среде. С другой – продуманная система развертывания сети востребованных дополнительных общеобразовательных программ как основного инструмента развития системы дополнительного образования позволяет быстро и точно реагировать на современные вызовы социального заказа на оказываемые образовательные услуги в соответствии с интересами ребенка, его семьи и государства.

Дополнительная общеобразовательная программа – локальный нормативный акт образовательной организации, в котором отражаются значимые концептуальные, содержательные и методические подходы к образовательной деятельности и ее планируемым результатам, определяется своеобразная «стратегия» построения образовательного процесса на весь период обучения. С одной стороны, программа дополнительного образования – это документ эффективного экономического управления образовательным процессом, основанный на персонификации финансирования, с другой стороны – «обеспечивающий поддержку мотивации, свободу выбора и построения образовательной

траектории участников дополнительного образования» [5].

В этой связи у практиков возникает потребность научиться правильно разрабатывать, оформлять и предъявлять свой главный документ – образовательную программу. В соответствии со статьей 2 п. 9 Федерального закона № 273 «Об образовании в Российской Федерации» введено единое понятие «образовательная программа» как комплекса основных характеристик образования (объем, содержание, планируемые результаты), организационно-педагогических условий и в случаях, предусмотренных настоящим федеральным законом, форм аттестации, который представлен в виде учебного плана, календарного учебного графика, рабочих программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов, а также оценочных и методических материалов. В этом контексте, рассматриваемый нами закон определяет сущность и задает единую для всех образовательных программ структуру, которая должна отражать педагогическую концепцию педагога-разработчика программы, создавать целостные представления о содержании предлагаемого детям учебного материала, планируемых результатах его освоения и методиках их выявления и оценки [1]. Соответственно, привычная для всех специалистов дополнительного образования детей с 2006 г. структура дополнительной общеобразовательной программы должна быть пересмотрена и реформатирована

под современные требования Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации». В соответствии с установленными лицензионными требованиями каждая образовательная программа должна содержать в своей структуре обозначенные в законе компоненты. Но нельзя забывать и о проблеме содержания реализуемых программ, насколько они востребованы потребителями (детьми и их родителями) и отражают стратегический заказ государства, а именно обеспечения глобальной конкурентноспособности российского образования и вхождения Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования. Выход из возникшей проблемы возможно найти в использовании модельных дополнительных общеобразовательных программ.

Что мы понимаем под этим понятием? Во-первых, модельная дополнительная общеобразовательная программа – это методическое основание для конструирования педагогами собственных дополнительных общеобразовательных программ. Во-вторых – это, методический конструктор, в котором описывается алгоритм проектирования и реализации дополнительных общеразвивающих программ. В-третьих, она является «конструктором» для разработки педагогом дополнительного образования собственной образовательной программ.

Модельная дополнительная общеобразовательная программа как методический продукт для педагогов дополнительного образования имели ряд ключевых особенностей при проектировании и разработке.

Эти программы рассматриваются нами как методически выверенные, базовые основы для создания педагогами дополнительного образования собственных образовательных программ, в которых определено минимально-достаточное содержание программы в аспекте планируемых результатов реализации программы. При этом разработанные структурные компоненты программы, отра-

жающие комплекс основных ее характеристик и организационно-педагогических условий: целевой, содержательный, организационный, результативный; структурные элементы каждого компонента программы представляют собой инвариантную часть в соответствии с требованиями, обозначенными в действующих нормативных документах, регламентирующих организацию образовательной деятельности по дополнительным.

При разработке модельных дополнительных общеобразовательных программ учитывался опыт лучших практик дополнительного образования, а именно реализованных на территории Челябинской области дополнительных общеобразовательных программ, которые уже были апробированы и по которым были получены положительные результаты.

Рассматриваемые программы были разработаны на основе авторской концепции проектирования модельных дополнительных общеразвивающих программ, описанных в методических рекомендациях по разработке модельных дополнительных общеобразовательных программ в рамках мероприятий проекта «Педагогический франчайзинг развертывания сети дополнительных общеобразовательных программ на уровне муниципальных образований Челябинской области» реализуемого Челябинским институтом переподготовки и повышения квалификации работников образования [2; 3; 6].

Исследовательская часть. Проведение профессионально-общественной экспертизы разработанных программ было направлено на получение объективной информации от профессионального сообщества о степени соответствия модельных дополнительных общеобразовательных программ современным нормативно-правовым требованиям, методическим рекомендациям и готовности организаций образования, культуры, физической культуры и спорта к реализации этих программ.

Одним из методологических оснований

организации исследования послужила разработанная авторским коллективом ГБУ ДПО ЧИППКРО в рамках мероприятий ФЦПРО Концепция организации дистанционного исследования по изучению удовлетворенности качеством предоставления образовательных услуг (далее – Концепция), определившая:

1) подходы к определению оптимального количества респондентов выборочной совокупности;

2) способы отбора образовательных организаций выборочных совокупностей.

В соответствии с задачами проекта и предложенные Концепцией подходы

было определено оптимальное количество респондентов выборочной совокупности на основании разработанных В. И. Паниотто [4] расчетов репрезентативной выборки с допущением пятипроцентной ошибки (табл.), которое составило 350 руководящих и педагогических работников, реализующих дополнительные общеобразовательные программы Челябинской области. В качестве расчета объема генеральной совокупности – количество работников, занятых в системе дополнительного образования Челябинской области, составляющих в 2017 г. 3216 педагогов.

Таблица

Расчетная таблица выборки

Параметр / количество				
Объем генеральной совокупности	500	1000	2000	3000
Объем выборки	222	286	333	350
Объем генеральной совокупности	4000	5000	10000	100000
Объем выборки	360	370	385	398

Отбор выборочных совокупностей образовательных организаций был осуществлен в соответствии со следующим подходом – участие в экспертной оценке руководящих и педагогических работников, реализующих дополнительные общеобразовательные программы, представляющих все муниципальные образования Челябинской области должно осуществляться в количестве пропорциональной общей численности педагогических кадров в системе дополнительного образования данного муниципального образования.

Критериев экспертизы в соответствии с целями и задачами Проекта были сформулированы следующим образом:

– определение степени соответствия содержания и структуры модельной дополнительной общеобразовательной программы требованиям к образовательным

программам в соответствии с п. 9, ст. 2 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273 «Об образовании в Российской Федерации»;

– учет в содержании модельной дополнительной общеобразовательной программе специфики заявленной направленности;

– степень готовности модельной дополнительной общеобразовательной программы для использования педагогами в разработке собственной дополнительной общеобразовательной программы в образовательной организации;

– готовность педагога (выступающего в качестве эксперта) рекомендовать модельную дополнительную общеобразовательную программу для использования своим коллегам.

Исследование было организовано с использованием электронных ресурсов офи-

циального портала института на основе специально разработанного диагностического инструментария для проведения профессиональной экспертизы, а именно электронного экспертного листа, включающего два раздела: «сведения об эксперте» и «качественная оценка содержания и структуры модельной дополнительной общеобразовательной программы».

Экспертной оценке подвергались 42 модельных дополнительных общеобразовательных программы (по 7 программ в каждой из 6 направленностей дополнительного образования), разработанных в рамках Проекта, предварительно размещенные в свободном доступе на официальном сайте института.

В качестве респондентов выступали педагогические и руководящие работники сферы образования, культуры, физической культуры и спорта всех муниципальных образований Челябинской области, в том числе участники курсов повышения квалификации в рамках Проекта, а также педагогические и руководящие работники организаций дополнительного образования и дополнительного профессионального образования Российской Федерации, партнеры ГБУ ДПО ЧИППКРО.

Удобная и однозначная форма анкет с простыми комментариями и инструкциями, доступность входа в автоматизированную систему с использованием сервиса «Google формы» позволили обеспечить высокий уровень доступности. Характер вопросов, включенных в экспертный лист, обеспечивал целенаправленность и адресность экспертизы, а также возможность использования ее результатов для принятия управленческих решений исполнителями Проекта.

Как мы уже указали выше, экспертный лист для оценки модельной дополнительной общеобразовательной программы включал два раздела. В первом – «сведения об эксперте» – определялись: территория (субъекты Российской Федерации

или муниципалитеты Челябинской области); место работы (общеобразовательные организации (школы), организации дополнительного образования, дошкольные образовательные организации, иные организации); должность (педагогический работник, руководитель образовательной организации, другая); направленность дополнительного образования, в рамках которой выступал эксперт. Во втором – «качественная оценка содержания и структуры модельной дополнительной общеобразовательной программы» – экспертам предлагалось ответить на четыре вопроса.

1. Соответствие содержания и структуры модельной дополнительной общеобразовательной программы требованиям, предъявляемым к образовательным программам в соответствии с п. 9, ст. 2 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273 «Об образовании в Российской Федерации».

2. Соответствие содержания и структуры модельной дополнительной общеобразовательной программы специфике содержания направленности дополнительного образования детей.

3. Готовность модельной дополнительной общеобразовательной программы к использованию экспертом в качестве основы для разработки дополнительной общеобразовательной программы в образовательной организации.

4. Готовность эксперта рекомендовать модельную дополнительную общеобразовательную программу своим коллегам.

Представляемый по результатам профессиональной экспертизы модельных дополнительных общеобразовательных программ аналитический отчет включал соответственно два раздела: «анализ данных экспертов, участвовавших в профессиональной экспертизе» и «анализ результатов экспертной оценки содержания и структуры модельной дополнительной общеобразовательной программы».

Анализ данных экспертов, участвовав-

ших в профессиональной экспертизе, показал, что в процессе профессиональной экспертизы модельных дополнительных общеобразовательных программ было осуществлено 2255 экспертных оценок педагогическими и руководящими работниками из 11 субъектов Российской Федерации (Алтайский и Пермский край; Амурская, Курганская, Московская, Мурманская, Омская, Рязанская, Челябинская области; Республики Крым и Татарстан). Челябинская область была представлена экспертами из всех 42 муниципальных образований. Большинство из принявших участие в экспертизе (48,8 %) представляли общеобразовательные организации, 30,3 – организации дополнительного образования и 14 – дошкольные образовательные организации. Эксперты из учреждений культуры, спорта, а также некоммерческих организаций и вузов составили 2,3 %. Не указали какой тип организации они представляют 4,6 % опрошиваемых. Полученные данные также отражают представленность (в процентном отношении) дополнительных общеобразовательных программ в названных типах учреждений и являются подтверждением репрезентативности выборки экспертов по рассматриваемому показателю. Распределения по должностям, принявшим в экспертизе респондентов, показали, что наибольшее количество из них представляют педагогические работники (61,8 %). Распределение экспертов по направленностям дополнительного образования соответствовало в процентном соотношении количеству детей, занимающихся в данной направленности. Таким образом, количество экспертных оценок соответствует заявленным целям экспертной оценки модельных дополнительных общеобразовательных программ и может свидетельствовать о репрезентативности и достоверности полученных результатов.

Количество экспертных оценок в одной направленности не регламентировалось,

каждый из экспертов самостоятельно осуществлял выбор программ и их количество для проведения экспертизы, что и подтверждают полученные данные по количеству экспертных оценок по каждой программе в отдельности. При этом возможно констатировать, что минимальные крайние значения свидетельствуют о допустимом процентном соотношении к общему количеству экспертиз в одной направленности. И экспертные данные по каждой модельной дополнительной общеобразовательной программе можно рассматривать как репрезентативные.

Наибольший интерес в ходе проведения профессионально-общественной экспертизы представлял «Анализ результатов экспертной оценки содержания и структуры модельной дополнительной общеобразовательной программы».

Одним из ведущих требований к реализации программ в организации является их соответствие нормативным требованиям федерального законодательства в области регулирования образовательной деятельности, в частности соответствие требованиям Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273 «Об образовании в Российской Федерации». В связи с этим экспертам предлагалось ответить на вопрос: «Определите степень соответствия содержания и структуры модельной дополнительной общеобразовательной программы требованиям к образовательным программам в соответствии с п. 9, ст. 2 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273 – ФЗ “Об образовании в Российской Федерации”» выбрав один из предложенных вариантов (соответствует полностью; соответствует в основном; соответствует частично).

Большая часть экспертов (69,6 %) отметили, что содержание и структура модельной дополнительной общеобразовательной программы полностью соответствует требованиям Федерального закона, 27,4 – считают, что соответствует в основном, и 3 – отметили, что частично соответствует.

Полученные результаты подтверждают высокую степень соответствия модельных дополнительных общеобразовательных программ требованиям законодательства.

Содержательные аспекты модельных дополнительных общеобразовательных программ оценивались экспертами при ответе на второй вопрос. 66,6 и 30,6 % экспертов соответственно считают, что «модельная дополнительная общеобразовательная программа полностью / в основном учитывает специфику содержания направленности дополнительного образования детей». И только 2,8 % экспертов указали, что представленные им программы частично учитывают специфику содержания направленности дополнительного образования детей. Эти данные опроса могут рассматриваться как подтверждение высокого качества разработанных в ходе Проекта программ и позволяют нам сделать вывод о том, что содержание и структура большинства модельных дополнительных общеобразовательных программ отражает специфику содержания направленности дополнительного образования детей.

Готовность модельной дополнительной общеобразовательной программы к использованию экспертом в качестве основы для разработки дополнительной общеобразовательной программы в образовательной организации подтвердили 60,1 % экспертов; 32,3 отметили, что эта программа может быть в основном использована для разработки дополнительной общеобразовательной программы в образовательной организации. Эти результаты свидетельствуют о высокой степени готовности представленных программ к распространению в качестве «моделей», образца для проектирования собственных программ, что позволит педагогам более рационально организовать процесс разработки новых программ, выступая в качестве своеобразного «методического пособия».

7,6 % экспертов посчитали, что «можно использовать отдельные компоненты

модельной дополнительной общеобразовательной программы для разработки дополнительной общеобразовательной программы в образовательной организации» и такая позиция опрошенных согласуется с основной особенностью реализуемых программ как авторских.

Вопрос «Рекомендовали бы Вы данный продукт своим коллегам?», с одной стороны, оценивал готовность экспертов распространять информацию об рассматриваемом продукте, с другой стороны, выступал своеобразным «проверочным вопросом» на степень искренности экспертов. По результатам экспертизы, 77,4 % экспертов рекомендовали бы своим коллегам модельную дополнительную общеобразовательную программу и 19,2 рекомендовали бы, но с комментариями. Только 3,4 % опрошенных затруднились с ответом.

Выводы. Таким образом, полученные данные подтвердили высокую степень искренности экспертов, так как полученные результаты – 3,4 % в пределах значений, которых выбирали третью позицию в предлагаемых вопросах. При этом 96,6 % экспертов проявили готовность рассказывать коллегам о модельных дополнительных общеобразовательных программах, что подтверждает высокое качество модельных дополнительных общеобразовательных программ и их полезность для системы дополнительного образования.

Этот вывод подтверждает значимость всей проведенной работы и акцентирует наше внимание на то, модельные дополнительные общеобразовательные программы помогут не только минимизировать временные и организационно-методические затраты педагогических работников на процесс разработки дополнительных общеобразовательных программ, в том числе предупредить типичные ошибки, связанные с нормативными аспектами их разработки и системностью проектирования содержания, но и обеспечить педагогических работников методическим ресурсом,

созданным на базе лучших практик дополнительного образования и возможностью его воспроизведения и наращивания при проектировании собственных дополнительных общеобразовательных программ. На уровне образовательной организации помогут обеспечить согласованность в проектировании и реализации дополнительных общеобразовательных программ, позволяющих выстроить на уровне образовательной организации индивидуальную образовательную траекторию для разных категорий обучающихся, удовлетворения их образовательных потребностей и интересов не ущемляя право педагогов реали-

зовать свой индивидуальный творческий подход и сохранить авторский стиль при формировании и обновлении содержания и технологий образования в рамках проектирования (разработки) собственных дополнительных общеобразовательных программ. На муниципальном уровне образования возможность использования модельных дополнительных общеобразовательных программ создает возможность для быстрого проектирования сети дополнительных общеобразовательных программ и выступает как механизм управления качеством и доступностью дополнительного образования.

Библиографический список

1. Буйлова Л. Н. Современные подходы к разработке дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2015. – № 15. – С. 567–572. – URL: <https://moluch.ru/archive/95/21459/> (дата обращения: 16.07.2019).
2. Кисляков А. В., Ребикова Ю. В., Щербаков А. В., Кинева Е. Л., Лямцева Е. В. Методические рекомендации по разработке модельных дополнительных общеобразовательных программ. – Челябинск: ЧИППКРО, 2018. – 340 с.
3. Кисляков А. В., Кинева Е. Л., Лямцева Е. В., Ребикова Ю. В., Щербаков А. В. Повышение квалификации муниципальных команд по вопросам развития сети дополнительных общеобразовательных программ [Электрон-

ный ресурс] // Вопросы педагогики. – 2019. – № 4–2. – С. 118–124. – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_37402868_61032540.pdf (дата обращения: 12.07.2019).

4. Паниотто В. И., Максименко В. С. Количественные методы в социологических исследованиях. – Киев, 2003. – 270 с.

5. Концепция развития дополнительного образования детей: Распоряжение Правительства РФ от 04 сентября 2014 г. № 1726-р. [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_168200/ (дата обращения: 16.07.2019).

6. Селиванова Е. А. Развитие готовности педагога к обмену знания // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2019. – № 2 (39). – С. 38–46.

Поступила в редакцию 03.08.2019

Shcherbakov Andrey Viktorovich

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Senior Researcher of the Department of Education and Further Education, Chelyabinsk Institute of Retraining and Further Training of Education Workers, upravka74_z@mail.ru, ORCID 0000-0002-2976-4851, Chelyabinsk

Kislyakov Alexey Vyacheslavovich

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Education and Further Education, Chelyabinsk Institute for Retraining and Further Training of Education Workers, kislyakov_a@mail.ru, ORCID 0000-0001-9955-1045, Chelyabinsk

Rebikova Julia Valerevna

Head of the Regional Center for Continuing Professional Education, Chelyabinsk Institute for Retraining and Further Training of Education Workers, ORCID 0000-0002-8410-5146, Chelyabinsk

Kineva Ekaterina Leonidovna

Head of the Laboratory of Scientific and Methodological Support for Updating the Content and Technologies of Continuing Education for Children, Chelyabinsk Institute for Retraining and Further Training of Education Workers, kinewa.ek@yandex.ru, Chelyabinsk

Lyamtseva Elena Valerevna

Head of the Laboratory for Educational and Methodological Support of Innovation Activities of Organizations Implementing Additional General Education Programs, Chelyabinsk Institute for Retraining and Further Training of Education Workers, lamcevaev@yandex.ru, ORCID 0000-0002-4081-9462, Chelyabinsk

ORGANIZATION AND CARRYING OUT OF PROFESSIONAL AND PUBLIC EXAMINATION OF MODEL ADDITIONAL GENERAL EDUCATIONAL PROGRAMS

Annotation. Currently, the system of additional education for children is undergoing major changes. The implementation of the National Education Project and its subproject Success of Every Child requires the creation and implementation of adaptive, practice-oriented and flexible educational programs. Modern reality shows that these transformations are impossible without using the potential of continuing education programs for children, which should be associated with a new understanding of the essence of education of the younger generation, contributing to the social, economic, cultural development of our society. The Chelyabinsk Institute for Retraining and Advanced Training of Education Workers organized work on the professional examination of additional model general education programs developed as part of the implementation of the “Subsidy for the implementation of pilot projects to update the content and technology of further education in priority areas” state program of the Russian Federation “Education Development “On the topic of the project” Pedagogical franchising network deployment additional general education programs at the level of municipalities of the Chelyabinsk region.” The relevance of the study was determined by regulatory requirements to ensure the coverage, accessibility and quality of implementation of additional general education programs, as well as the objectives of the project. The article discusses the general issues of organizing and conducting a professionally public examination of model additional comprehensive educational programs. The main results of the study are described, which determine the degree of compliance of the model additional general educational programs with modern regulatory requirements, methodological recommendations and the willingness of teachers to use these programs for implementation in educational, cultural, physical education and sports organizations.

Keywords: additional education of children, model, model additional general educational program, examination, professional and public examination.

References

1. Buylova, L. N., 2015. Modern approaches to the development of additional general educational general development programs [online]. Young scientist, No. 15, pp. 567–572. Available at: <https://moluch.ru/archive/95/21459/> (accessed: 16.07.2019). (In Russ.)
2. Kislyakov, A. V., Rebikova, Yu. V., Shcherbakov, A. V., Kineva, E. L., Lyamtseva, E. V., 2018. Methodological recommendations for the development of model additional general educational programs. Chelyabinsk: CHIPPKRO Publ., 340 p. (In Russ.)
3. Kislyakov, A. V., Kineva, E. L., Lyamtseva, E. V., Rebikova, Yu. V., Scherbakov, A. V., 2019. Continuing education of municipal teams on the development of a network of additional comprehensive educational programs [online]. Pedagogical issues, No. 4–2, pp. 118–124. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_37402868_61032540.pdf (accessed: 12.07.2019). (In Russ.)
4. Paniotto, V. I., Maksimenko, V. S., 2003. Quantitative methods in sociological research. Kiev, 270 p. (In Russ.)
5. The concept of development of additional education of children. Order of the Government of the Russian Federation of September 04, 2014 No. 1726-r. [online]. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_168200/ (accessed: 16.07.2019). (In Russ.)
6. Selivanova, E. A., 2019. Development of the teacher's readiness for the exchange of knowledge. Scientific support of the system of advanced training of personnel, No. 2 (39), pp. 38–46. (In Russ.)

Submitted 03.08.2019

Кузь Наталья Александровна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования Новосибирского государственного педагогического университета, kuz1977@rambler.ru, ORCID 0000-0003-4164-7962, Новосибирск

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПАРЦИАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ДЛЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. Проблема и цель. В статье актуализируется проблема развития профессиональных компетенций педагогов дошкольного образования в процессе создания части основной образовательной программы дошкольного образования, формируемой участниками образовательных отношений (на примере авторских парциальных образовательных программ для детей дошкольного возраста). Цель статьи – описать этапы проектирования, реализации и оценки качества авторской парциальной программы как условия развития профессиональных компетенций педагогов дошкольного образования.

Методология. Описаны подходы включения парциальных программ в часть основной образовательной программы дошкольного образования, формируемую участниками образовательных отношений: репродуктивный и творческо-поисковый. Дифференцированы понятия «авторская парциальная программа» и «модифицированная парциальная программа»; представлен алгоритм создания и апробации авторских парциальных образовательных программ для детей дошкольного возраста, включающий семь этапов: стратегический, аналитический, целеполагающий, организационно-деятельностный, апробационный, рефлексивно-оценочный, презентационный. Показан опыт Новосибирского государственного педагогического университета в построении образовательных маршрутов профессионального роста педагогов дошкольного образования в процессе проектирования авторских парциальных программ: освоения дополнительных профессиональных образовательных программ (программ повышения квалификации), научно-методического консультирования коллективов дошкольных образовательных организаций, обучения педагогов в магистратуре.

Ключевые слова: Профессиональные компетенции педагогов дошкольного образования, авторская парциальная образовательная программа, алгоритм проектирования программы, оценка качества парциальной образовательной программы, образовательный маршрут педагога.

Постановка проблемы. Современные условия развития кадрового потенциала дошкольных образовательных организаций предполагают непрерывное совершенствование профессиональных компетенций педагогов. Одним из средств профессионального самосовершенствования педагогов является проектирование авторской парциальной образовательной программы для детей дошкольного возраста.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного

образования (далее ФГОС ДО) определено, что в основной образовательной программе дошкольного образования (далее ООП ДО) должны быть две части: обязательная часть, охватывающая пять образовательных областей, и часть, формируемая участниками образовательных отношений, состоящая преимущественно из парциальных образовательных программ.

Понятие «парциальные образовательные программы» употребляется в ФГОС ДО при описании структуры ООП ДО

в части, формируемой участниками образовательных отношений, – это «выбранные и / или разработанные самостоятельно участниками образовательных отношений Программы, направленные на развитие детей в одной или нескольких образовательных областях, видах деятельности и / или культурных практиках...» [9].

В Примерной ООП ДО, одобренной решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 20.05.2015 года № 2/15), парциальные программы определяются как программы, спроектированные для «решения конкретной проблемы развития дошкольников, определенной образовательной области или технологии, методу деятельности... и предназначены для того, чтобы дополнить программу и разработать ту часть ООП, которая создается участниками образовательных отношений» [5].

Авторские парциальные образовательные программы создаются творческими коллективами (или отдельными авторами) и отражают, с одной стороны, уникальность идей и профессиональных возможностей разработчиков, а с другой, – запрос семей обучающихся. Важным условием создания такой программы является соблюдение общего единства методологии ООП ДО, преемственность структурных элементов: обязательной части и части, формируемой участниками образовательных отношений.

Проблема исследования определяется тем, что в нормативно-правовых и методических документах, регламентирующих процесс проектирования части ООП ДО, формируемой участниками образовательных отношений, представлено определение парциальных программ и некоторые требования к их структуре, но алгоритм проектирования и оценки качества таких программ не описан, что, в свою очередь, затрудняет осуществление трудовых действий педагогами дошкольного образования, связанных с проектированием и ре-

лизацией парциальных образовательных программ.

Решение проблемы. Представляется важным дифференцировать два основных подхода включения парциальных программ в часть ООП ДО, формируемую участниками образовательных отношений: модификация уже существующих парциальных программ и проектирование авторских парциальных программ для детей дошкольного возраста [1].

Первый подход: репродуктивный (модификация парциальных программ).

Как показывает опыт научно-методического сопровождения коллективов дошкольных образовательных организаций на этапе разработки части ООП ДО, формируемой участниками образовательных отношений, те программы, которые уже представлены в системе дошкольного образования (апробированные, опубликованные и рекомендованные для внедрения в практику работы с детьми дошкольного возраста) чаще всего подвергаются модификации (преобразованию, видоизменению) и «подстраиваются» педагогами под специфику деятельности конкретного детского сада. Уникальность условий в каждой организации определяется рядом параметров: спецификой развивающей предметно-пространственной среды, материально-техническими возможностями, особенностями тематического планирования содержания образовательной деятельности в ООП ДО, кадровыми ресурсами, взаимоотношениями с сетевыми партнерами, региональными, климатическими, этнокультурными особенностями и др. [2; 3; 6; 7].

В ФГОС ДО в п. 2.12 отмечено, что «часть Программы, формируемая участниками образовательных отношений, может быть представлена в виде ссылки на соответствующую методическую литературу, позволяющую ознакомиться с содержанием выбранных участниками образовательных отношений парциальных программ, методик, форм организации

образовательной работы» [9]. Репродуктивное использование парциальных образовательных программ (разработанных, апробированных и рекомендованных для детей дошкольного возраста) предполагает соблюдение последовательности, этапов деятельности, перечня необходимого оборудования и др.

Перед началом реализации программы педагогический коллектив оценивает объективные и субъективные условия внедрения программы и вносит в нее изменения с учетом своеобразия образовательной среды детского сада, запроса семей обучающихся и направленности деятельности групп. Как правило, границы модификации определены разработчиками программ и описаны в методической части, где указывается какие разделы (темы, модули) можно изменять, удалять, увеличивать или уменьшать объем содержания, а какие элементы нельзя подвергать изменениям, так как они являются ценностно-смысловой основой программы. На начальных этапах внедрения ФГОС ДО при разработке вариативной части ООП ДО педагогические коллективы использовали преимущественно уже разработанные парциальные образовательные программы в модифицированном варианте [8].

Второй подход: творческо-поисковый (проектирование парциальных программ). Современные условия развития дошкольного образования (внешние и внутренние) заставляют коллективы стремиться к повышению качества образовательной среды детского сада, учету возможностей и запросов всех участников образовательных отношений, созданию уникальных ресурсов дошкольной образовательной организации, это привело к тому, что педагоги стали предлагать собственные разработки в виде авторских парциальных образовательных программ [4].

В Новосибирском государственном педагогическом университете осуществляется научно-методическое сопрово-

ждение авторских коллективов (авторов), желающих разработать такие программы. Педагогам предлагается несколько образовательных маршрутов для развития профессиональных компетенций, позволяющих им осуществлять трудовые действия, связанные с проектированием и реализацией авторских парциальных образовательных программ:

- прохождение автором (авторским коллективом) персонифицированной программы дополнительного профессионального образования – программы повышения квалификации «Методология проектирования авторской парциальной программы»;

- заключение договора о научно-методическом сотрудничестве дошкольной образовательной организации с кафедрой теории и методики дошкольного образования по вопросу сопровождения педагогического коллектива при проектировании части ООП ДО, формируемой участниками образовательных отношений;

- обучение в магистратуре по направлению 44.04.01 «Педагогическое образование», направленность программы «Научно-методическое обеспечение образовательного процесса в дошкольной образовательной организации».

Все форматы развития профессиональных компетенций педагогов дошкольного образования дают возможность освоить алгоритм проектирования авторской парциальной образовательной программы для детей дошкольного возраста и оценки ее качества, но в различные сроки и с различным уровнем апробации:

- персонифицированная программа повышения квалификации рассчитана на 36 часов и предполагает создание концепции и общей структуры парциальной программы;

- договор о научно-методическом сотрудничестве заключается на один год и позволяет педагогическому коллективу выстроить систему проектирования и реализации парциальных программ в соответствии с условиями дошкольной образова-

тельной организации;

– обучение в магистратуре (заочная форма) составляет два с половиной года и позволяет в рамках изучения ряда дисциплин и выполнения магистерской диссертации реализовать запрос работодателя и (или) инициативу педагога и освоить методологию создания авторской парциальной образовательной программы от идеи (стратегии) до ее апробации и презентации в профессиональном сообществе.

Алгоритм проектирования авторской парциальной программы для детей дошкольного возраста – это этапы (инструкции), описывающие порядок (последовательность) действий педагогов. Алгоритм включает семь этапов профессиональной деятельности педагогических коллективов (авторов): стратегический, аналитический, целеполагающий, организационно-деятельностный, апробационный, рефлексивно-оценочный, презентационный.

I этап – стратегический.

Цель: изучение потенциала образовательной среды дошкольной образовательной организации.

Задачи:

– анализ стратегически значимых документов (федерального, регионального уровней), определяющих общественно-государственный запрос (вектор развития) относительно содержания и качества дошкольного образования;

– анализ социально-культурных ожиданий (запросов) семей обучающихся (по результатам анкетирования) относительно части ООП ДО, формируемой участниками образовательных отношений;

– осмысление конкурентных преимуществ, потенциальных возможностей дошкольной образовательной организации (кадровых, материально-технических и др.) и выбор направленности (темы) парциальной программы;

– обоснование актуальности создания парциальной программы, отражающей консолидацию общественно-государствен-

ных ожиданий и запросов семей обучающихся в контексте направленности (цели) парциальной программы.

II этап – аналитический.

Цель: определение теоретико-методологических основ парциальной программы.

Задачи:

– изучение и обобщение опыта реализации уже известных (апробированных) парциальных программ для детей дошкольного возраста в рамках выбранного направления;

– определение принципов, подходов и условий проектирования и реализации парциальной программы;

– описание концептуальных (теоретических) основ парциальной программы.

III этап – целеполагающий.

Цель: создание модели парциальной программы.

Задачи:

– конкретизация цели и задач, сроков реализации парциальной программы;

– определение предполагаемых результатов освоения парциальной программы – целевых ориентиров с учетом возрастных возможностей детей и индивидуальных различий;

– систематизация содержания парциальной программы (модулей, разделов, тем и др.);

– разработка системы мониторинга.

IV этап – организационно-деятельностный.

Цель: оформление парциальной программы в соответствии с требованиями ФГОС ДО.

Задачи:

– структурирование целевого, содержательного и организационного разделов парциальной программы в соответствии с п. 2.9 ФГОС ДО;

– самооценка качества парциальной программы с точки зрения методологического, содержательного и организационного единства, а также преемственности к обязательной части ООП ДО как условия

взаимодополняемости и необходимости реализации требований ФГОС ДО;

- презентация и утверждение парциальной программы на педагогическом совете дошкольной образовательной организации;

- ознакомление родителей (законных представителей) с содержанием парциальной программы.

V этап – апробационный.

Цель: внедрение парциальной программы в практику работы с детьми дошкольного возраста.

Задачи:

- реализация содержания парциальной программы;

- обсуждение промежуточных результатов реализации программы в коллективе педагогов и с семьями обучающихся;

- коррекция содержания программы (при необходимости).

VI этап – рефлексивно-оценочный.

Цель: оценка качества парциальной программы.

Задачи:

- самооценка авторским коллективом (автором) качества парциальной программы (возможность достижения цели; реалистичность запланированных задач; преемственность структурных и содержательных компонентов программы; возможность создания запланированных условий реализации; частота корректировки содержания; вариативность содержания; интерес детей (семей) к содержанию программы; сложности, возникшие в процессе реализации и др.);

- обсуждение итоговых результатов реализации программы в коллективе педагогов и с семьями обучающихся;

- коррекция содержания программы (при необходимости).

VII этап – распространение опыта проектирования и реализации авторской парциальной программы в профессиональном сообществе.

Цель: презентация опыта.

Задачи:

- участие в методических семинарах и конференциях различного уровня в соответствии с направленностью парциальной программы;

- обобщение опыта проектирования и реализации авторской парциальной программы в виде публикации тезисов или статей;

- методическое руководство (консультирование) педагогов, разрабатывающих парциальные программы.

Выводы.

1. Авторская парциальная образовательная программа для детей дошкольного возраста – это продукт профессиональной деятельности педагога, представленный в виде документа, определяющего вариативность содержания и условия реализации части ООП ДО, формируемой участниками образовательных отношений, и отражающий уровень профессиональной компетентности педагога дошкольного образования.

2. Процесс проектирования авторских парциальных программ является одним из условий развития профессиональных компетенций педагогов дошкольного образования и позволяет интегрировать профессиональные знания из различных областей наук, опыт профессиональной деятельности и отражает творческий исследовательский потенциал автора (коллектива авторов).

3. Подготовка высококвалифицированных кадров для системы дошкольного образования, способных проектировать, реализовывать и оценивать качество авторских образовательных программ для детей дошкольного возраста базируется на компетентностном и персонифицированном подходах и имеет практико-ориентированную направленность.

4. Уровневый подход в освоении алгоритма проектирования парциальных программ для детей дошкольного возраста (освоение дополнительной образовательной программы – программы повышения квалификации, научно-методическое сотрудничество преподавателей университетов

та коллектива педагогов дошкольной образовательной организации или освоение основной профессиональной образовательной программы высшего образования по направлению профессиональной дея-

тельности – уровень магистратуры) позволяет дифференцировать объем работы педагогов и предоставляет им право выбора собственного образовательного маршрута развития профессиональных компетенций.

Библиографический список

1. *Болотова А. К., Макарова И. В.* Прикладная психология: учебник для вузов. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 383 с.
2. *Карелина О. И.* Характеристика современных парциальных программ развития эмоциональной сферы детей дошкольного возраста // *Academicka psychologie.* – 2017. – № 4. – С. 20–33.
3. *Майданкина Н. Ю.* Конструирование регионального навигатора парциальных образовательных программ дошкольного образования // *Управление дошкольным образовательным учреждением.* – 2017. – № 1. – С. 105–109.
4. *Пороткина В. Ф., Демидова О. Г.* Оценка качества образовательной деятельности в парциальной программе // *Инновационная деятельность в образовательных организациях: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием.* – 2018. – С. 118–123.
5. *Примерная основная образовательная программа дошкольного образования.* Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 20.05.2015 года № 2/15) [Электронный ресурс]. – URL: https://firo.ranepa.ru/files/docs/do/primernaya_osn_obr_prog_do.pdf (дата обращения: 18.07.2019).
6. *Сидорова Е. И., Милеева О. И., Михайлина Н. А.* Использование парциальных программ для формирования основ краеведения у дошкольников // *Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития.* – 2016. – № 3(10). – С. 54–56.
7. *Слепцова И. Ф.* Парциальные программы дошкольного образования в контексте ФГОС ДО // *Дошкольное воспитание.* – 2018. – № 10. – С. 4–12.
8. *Тавстуха О. Г., Муратова А. А.* Особенности проектирования парциальной образовательной программы дошкольного образования в современных условиях // *Актуальные научные исследования в современном мире.* – 2016. – № 11–4(19). – С. 95–99.
9. *Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования* [Электронный ресурс]: Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 N 1155. – URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 18.07.2019).

Поступила в редакцию 15.08.2019

Kuz Natalia Alexandrovna

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of preschool education theory and methods' Department, Novosibirsk State Pedagogical University, kuz1977@rambler.ru, ORCID 0000-0003-4164-7962, Novosibirsk

DESIGN OF PARTIAL FOR PRESCHOOL CHILDREN AS A CONDITION FOR THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF EDUCATIONAL PROGRAMS

Abstract. The scientific exposition. The problem of preschool education teachers' professional competences' development during the preschool education basic program's part formed by the educational relations' participants' designing process (on the example of author's partial educational programs for preschoolers) is revealed in the article.

The goal setting. The purpose of the article is to describe the stages of design, implementation and quality assessment of the author's partial program as a condition for the preschool education teachers' professional competencies' development.

Methodological basis. The approaches of partial programs' inclusion in the preschool education basic program's part formed by the educational relations' participants are described: reproductive and creative-search. The concepts of "author's partial program" and "modified partial program" are differentiated; the author's partial educational programs for preschoolers' creation and approbation algorithm is presented, it includes seven phases: strategic, analytical, goal-setting, organizational and activity, approbation, reflexive evaluation, presentation. The Novosibirsk State Pedagogical University experience of teachers' professional development's educational routes' building is presented: the additional professional educational programs (training programs) learning, scientific and methodological consultancy to preschool educational institutions group, training in magistracy.

Keywords: preschool teachers' professional competence, author's partial educational program, program designing algorithm, partial educational program evaluation quality, teacher's educational route.

References

1. Bolotova, A. K., Makarova, I. V., 2001. Applied psychology. Moscow: Aspect Press Publ., 383 p. (In Russ.)
2. Karelina, O. I., 2017. The characteristics of the current partial programs of preschoolers emotional sphere development. *Academicka psychologie*, No. 4, pp. 20–33. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Maidankina, N. Y., 2017. Designing regional Navigator partial educational programs of preschool education. *Management of preschool educational institution*, No. 1, pp. 105–109. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Porotkina, V. F., Demidova, O. G., 2018. The quality evaluation of educational activities in the partial program. *Innovation in educational organizations: materials of the all-Russian scientific-practical conference with international participation*. Moscow, pp. 118–123. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Approximate basic educational program of preschool education. Approved by the decision of the Federal educational-methodical Association on education (minutes 20.05.2015 No. 2/15) [online]. Available at: https://firo.ranepa.ru/files/docs/do/primernaya_osn_obr_prog_do.pdf (accessed: 18.07.2019). (In Russ.)
6. Sidorova, E. I., Milaeva, O. I., Mikhailina, N. A., 2016. The use of the partial programs for the foundations of preschoolers regional studies. *Preschool education: experience, problems, prospects*, No. 3(10), pp. 54–56. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Sleptsova, I. F., 2018. Partial programs of preschool education in the context of FSES PE. *Preschool education*, No. 10, pp. 4–12. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Tavstuha, O. G., Muratova, A. A., 2016. Design features of partial preschool education program in modern conditions. *Actual scientific researches in the modern world*, No. 11-4 (19), pp. 95–99. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Federal state educational standard of preschool education [online]. The Ministry of education of Russia dated 17.10.2013 N 1155. Available at: <https://fgos.ru/> (accessed: 18.07.2019). (In Russ.)

Submitted 15.08.2019

Марчук Светлана Владимировна

Аспирант кафедры педагогики и педагогических технологий, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, lanaimage21@gmail.com, ORCID 0000-0002-7931-5405, Санкт-Петербург

УЧЕБНЫЙ САЙТ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В научно-исследовательской работе представлены понятия качества образования и его категории. Авторы представляют учебный сайт как эффективный инструмент обеспечения качества образовательного процесса. Поднимаются проблемные вопросы достижения качественного обучения, разъяснены отличия эффективности и качества образования. Описано использование аудиовизуальных приемов с помощью персонального сайта для обучающихся иностранцев. Авторы указывают на необходимость компетентного подхода в современном образовательном пространстве преподавателей. Подробно изложена работа с сайтом, его структура и функции. Приведены примеры исследовательской деятельности, доказывающие эффективность использования учебного сайта как эффективного средства освоения русского языка как иностранного. Благодаря экспериментальной деятельности с использованием учебного сайта при обучении русскому языку как иностранному доказано эффективное воздействие сайта как средства взаимодействия учитель – ученик. Показаны возможности применения разных методических приемов благодаря персональному сайту. Авторы уверены, что этот вид технологии является одним из способов управления образованием в настоящее время.

Цель статьи: показать эффективность использования учебного сайта преподавателя для повышения качества образования на подготовительном курсе у иностранных студентов технического вуза

Ключевые слова: качество образования, эффективность качества, учебный сайт, электронные ресурсы, компетентность, компетенции, аудиовизуальный метод (АВМ), аксиология образования, методическая служба, вебсайт, образование, педагогические технологии.

Введение. Качество образования как соответствие принятым требованиям и стандартам – это тема, значимость которой оспаривать не приходится. Предпринимаются разного рода преобразования для повышения качества процесса и результата усвоения знаний, умений и навыков в системе различных учебных заведений. Важной ступенью также является самообразование, которое стало еще более доступно в силу прогресса технических средств обучения.

Иначе говоря, качество – это *существенная определенность*, благодаря которой образование отличается от других жизненных процессов. Как предмет, оставаясь самим собой, не может потерять свое

качество, так и образование не вправе заявлять о себе без совокупности определенных признаков, которые четко определены в учебнике по педагогике под редакцией В. А. Сластенина: «Образование – это самостоятельная система, функцией которой является систематическое обучение и воспитание членов общества, ориентированная на овладение определенными знаниями (прежде всего научными), идейно-нравственными ценностями, умениями, навыками, нормами поведения» [7, с. 69].

Сегодня в образовании не всегда есть возможность соответствовать принятым законам и стандартам, так как смешение *академического* образования, которое было достаточно долгое время основой

в образовательном устройстве государства, и ратификация *Болонского процесса* имеют двустороннее значение. с 2003 г. В российское образование внедряется система высшего образования стран Европы с целью входа в единое европейское пространство. Отсутствие подготовленности к таким серьезным реформам отражается на качестве образования, и критерии оценки качества не всегда отражают реальную ситуацию.

Так, С. П. Елшанский поднимает проблему отсутствия продуктивной оценки эффективности образования. Надо отметить, что понятия «качество» и «эффективность» автор не разделяет. Но трудно не согласиться с его доводами в общем. Например, нельзя сравнивать деятельность педагога-ученого и педагога-практика. «Получение нового знания (задача науки) и передача уже имеющегося знания (задача образования) – две абсолютно разные задачи, требующие разных компетенций и предполагающие разные “таланты”» [4, с. 99–105]. Он критикует такой критерий качества работы вуза, как критерий удельного веса численности иностранных студентов: «В вузе может быть много иностранных студентов, но качество обучения при этом может быть плохим» [4, с. 101]. Важно отметить, что эффективность не подменяет качество, а дополняет его по своей сути и раскрывает, например, *темпы достижения* нужного качества.

Объектом нашего исследования будет считаться *качество* и его *эффективность* в рамках образовательного процесса высшей школы, в частности на подготовительном курсе русского языка как иностранного.

Предмет – учебный сайт как средство достижения эффективности качества в педагогической технологии.

Представлен анализ и синтез внедрения учебного сайта преподавателя, который апробируется на подготовительном курсе иностранцев при обучении русскому языку. Используются *методы* описания, эксперимента, наблюдения, изучения и обоб-

щения передового педагогического опыта, изучения применимости предлагаемой педагогической технологии.

Гипотеза – при грамотном использовании учебного сайта повысится эффективность качества образования.

Основные теоретические положения. Главной целью образования является доведение самого образования объекту, т. е. ученику. Качество обеспечения этого процесса – условие необходимое для результата поставленной цели. Оценка качества образовательных услуг, на наш взгляд, определяется работодателями – то, насколько выпускники подготовлены образовательным учреждением для выполнения необходимой работы. Именно рынок труда диктует степень качества результата образования. Существуют и промежуточные показатели качества, например, олимпиады разного уровня, контрольно-оценочные мероприятия. Значит, в этих формах есть общее – степень успешности как преподавательской деятельности, так и конкретных учащихся, которая определяется некоей внешней структурой. Критерии компетенции обучающихся и компетентности преподавателей требуют особенно тщательного исследования с учетом ментальности контингента.

Главной категорией образования является *качество*, которое может быть достигнуто далеко не эффективным методом, но при достаточно сильной мотивации. Это заключение бесспорно. К сожалению, внутренняя мотивация – прерогатива отдельных личностей, имена которых, зачастую, становятся известны всему миру. Например, академик М. В. Ломоносов, пришедший в Москву получить образование из далекого Архангельского края. Пионер космонавтики и ракетной техники К. Э. Циолковский, не имеющий никаких знакомых, снял дешевый угол и поставил себе целью в кратчайший срок самостоятельно пройти предметы университетского курса.

Для образовательного процесса эффективность и качество обучения всегда открытая тема для педагогов-исследователей. В этой связи в науке разворачиваются исследования по поиску эффективного способа достижения качества в той или иной отрасли.

В технике, например, одна и та же задача может быть решена различными способами, но среди всех возможных решений ищется такое, которое обеспечит наилучшее значение по тому или иному критерию, к примеру, наименьшее время достижения заданной цели.

В педагогике для эффективности качества оптимальна такая *педагогическая технология*, как научное проектирование и точное воспроизведение, что и гарантирует успех.

Бесспорно, повышение качества образования определяется *аксиологией образования*. Аксиология – понятие о системе ценностей и их месте в реальности. По мнению С. П. Елшанского, «ценность определяется значимостью объекта для субъекта, а значит, существует субъективно. Никакой логической процедуры оправдания или ниспровержения той или иной системы ценностей просто не существует» [4, с. 36]. Без ценностей невозможно ставить и достигать стратегические жизненные цели, без ценностей нет внутренней мотивации человека. Идеология образования – это передача культурных достижений. Со временем аксиология поглощалась онтологией, поэтому главная задача ценности – показать ее место в структуре бытия.

Неожиданно быстрый скачок совершен в информационной отрасли. Информационно-коммуникативные технологии вошли в жизнь людей хаотично, без идеологического подхода. В современном образовательном пространстве обучающимся от преподавателя меньше всего нужна информация, так как доступом к абсолютно любого рода информации обеспечены все. Значит, на педагогику ложится весьма

трудная задача, удержать управление образованием, т. е. поменять аксиологию образования. Но это значит, необходимо начать с себя, что даже с биологической точки зрения очень трудно.

Огромное значение для качества образования имеет четко отлаженная *методическая служба* – элита в образовании, миссией которой является качественное решение задач, поставленных согласно цели, но на основе идеологических ценностей. Верно ориентированная методическая структура корректирует учебный процесс на предмет соответствия эталонным характеристикам. «В XXI веке мы тонем в огромном потоке информации, остановить который не пытаются даже цензоры... люди нуждаются в умении понимать информацию, отличать важное от несущественного, а главное – соединять разрозненные фрагменты информации в целостную картину мира» [11, с. 550].

Также необходимой частью структуры образования является *тезаурус объекта* воздействия информации, соответствующий будущему педагогическому процессу, иначе систематизированная совокупность понятий в отрасли современного образования.

Важное место в образовании занимает *техническое обеспечение*, которое становится не дополнительным средством обучения, а его неотъемлемой частью.

Наконец, *компетентность преподавателя*, которая должна быть шире и многограннее критериев, обозначенных стандартами, поэтому в центре внимания личность учителя. Повышение эффективности образовательного процесса обусловлено компетентным подходом преподавателя, критерии оценки которого должны быть четко обозначены согласно современным требованиям. Педагог-новатор Шалва Амонашвили, внесший большой вклад в диалектику образования, объяснил по-своему компетентность преподавателя: «Профессия учителя не терпит шаблона, отставания от требований времени. Учи-

тель сам должен быть личностью, ибо личность может быть воспитана только личностью» [2, с. 56]. Надо понимать, что личность, как и характер, закаляют жизненные проблемы и способы их решения. Наставник может лишь направить. Иначе говоря, компетентность преподавателя выражена использованием педагогических технологий личностным подходом педагога, соответствующего запросам современного поколения. «Компетентность относится к особым сочетаниям знаний и ноу-хау, которые проявляют оригинальную, нестереотипную адаптацию к беспрецедентным ситуациям» [12, с. 3].

Технологии сами по себе нейтральны, все зависит от того, как люди используют их на себе и на других. «Любая педагогическая задача эффективно может быть решена только с помощью адекватной технологии, реализуемой квалифицированным педагогом – профессионалом» [7, с. 407]. Значит, адекватная педагогическая технология должна быть целесообразной в определенной ситуации. Неадекватная же может образовываться при создании новой технологии эмпирическим путем на основе неполных или недостоверных данных.

Таким образом, педагогическая технология гарантировано ведет к достижению поставленной цели с использованием инструментария, алгоритма и направлена на конкретный объект деятелем, осуществляющим методический комплекс.

Одним из способов эффективного подхода в педагогической технологии является использование мультимедийных технологий. Важным источником создания зримых образов становится видеоряд, презентации, компьютерные путешествия. Компьютер создает уникальные возможности для самостоятельного изучения студентов видеoinформации. В этом случае используется «электронное обучение», которым можно воспользоваться по двум направлениям.

Первое направление – электронный ре-

сурс как дополнительное средство помощи учащимся в их самостоятельной работе в очном обучении. В этом случае электронная среда используется в дополнение к основному традиционному учебному процессу для следующих видов деятельности:

- для организации Самостоятельной Работы Студентов (СРС) – это электронные материалы для самоподготовки;

- для проведения консультаций с использованием интернет-форумов и вебинаров;

- для организации текущего и промежуточного контроля;

- для организации проектной работы студентов в электронных средах.

Второе направление – электронный ресурс как основной элемент, организующий работу учащихся в очном обучении. В этой технологии организации обучения в электронную среду (в электронные ресурсы) частично переносятся информационное и инструктивное содержание отдельных видов учебной деятельности – эти виды учебной деятельности теперь организуются в виде самостоятельной работы учащихся (студентов) с электронными ресурсами (в электронных средах) [6, с. 71].

Необходимо заметить, что электронное обучение поддерживается Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации». Электронные ресурсы создают условия для использования смешанной формы обучения, которая является самой оптимальной. В этом случае обучающийся имеет возможность взаимодействия с преподавателем лично и дистанционно, но под контролем педагога.

Оказалось целесообразным и рациональным в педагогической технологии применение личных веб-сайтов, использование которых поможет достигнуть поставленную задачу.

«Веб-сайт это – набор web-страниц, составляющих единое целое (посвященных какой-либо одной тематике либо принадлежащих одному и тому же автору), как

правило, размещенных на одном и том же сервере, имеющих одно и то же доменное имя и связанных между собой перекрестными ссылками.

Сервер – это специализированное аппаратное устройство с программным обеспечением. Именно на сервере хранятся веб-сайты в том числе.

Доменное имя – присвоенное сайту уникальное имя, позволяющее однозначно идентифицировать сайт в сети Интернет и обратиться к его содержимому (контенту). Доменные имена назначаются (регистраются) соответствующими организациями, отвечающими за формирование структуры World Wide Web в данном регионе» [5].

Перекрестные ссылки обеспечивают связь внутри своего файла, их надо отличать от гиперссылок, создающих связь с внешними документами.

Одной из проблем для внедрения и использования личных веб-сайтов может быть некомпетентность преподавателей, что противоречит духу времени, так как умение владеть электронными ресурсами – это обязательный критерий современного преподавателя.

Другой проблемой может быть отсутствие необходимой материально-технической базы обучаемого.

Третьим препятствием может быть образовательный климат коллектива, который также влияет на результат формирования коммуникативных компетенций, поэтому внедрение учебного сайта как информационного средства среди преподавателей является не менее важным условием для эффективности образования.

Гипотетически повысить эффективность формирования коммуникативных компетенций, а значит и качества образования возможно, если использовать персональный учебный сайт преподавателя как одно из основных средств взаимодействия с обучающимися и внедрить его в среду преподавателей, что откроет больше воз-

можностей при обучении.

Кроме персонального взаимодействия «учитель-ученик» возможны видеоконференции, где каждый зарегистрированный ученик-пользователь может иметь возможность создания личного кабинета.

Продуктивным будет сайт, где преподавателем размещена необходимая информация (в том числе учебные пособия, аудиозаписи, видеofilмы, ссылки на нужные страницы и т. д.), обязательно наличие обратной связи, главным же является администрирование собственного сайта преподавателем в любое время.

Автор исследовательской работы «Обучение иностранцев русской лексике для чтения текстов на начальном этапе с использованием компьютера» С. В. Фадеев апробировал систему компьютерного обучения и сделал вывод, что «слабые учащиеся экспериментальной группы освоили на 58 % больше лексического материала, чем “сильные” учащиеся контрольной группы» [9, с. 15].

И. В. Роберт уже в конце XX в. средствам новых информационных технологий придавала огромное значение, описывая их уникальные возможности и определяя основные направления внедрения в образование. «Использование в качестве средства новых информационных технологий, в качестве средства обучения, инструмента познания, средства развития личности обучаемого. Использование в качестве средства информационно-методического обеспечения, средства коммуникаций; использование в качестве средства автоматизации процессов контроля, коррекции результатов учебной деятельности» [6, с. 13].

Весьма полезными для нас оказались результаты исследований О. А. Громовой, изложенные в пособии «Аудиовизуальный метод и практика его применения» [1]. Автор подробно разбирает научный подход французского лингвиста Ф. де Соссюра, который положил начало строгому анализу и описанию структуры живых языков. де

Соссюр и последователи АВМ (аудиовизуальный метод) опирались на концепцию языка, речи и речевой деятельности. «Как известно, Соссюр различает язык (*langue*), речь (*parole*) и речевую деятельность (*langage*). Он считает, что человеческая речевая деятельность позволяет коммуникацию между людьми благодаря системе акустических знаков (устно) и графических знаков (письменно)» [1, с. 8].

Практическая часть

Аудиовизуальный метод имеет место в педагогической технологии. Используя возможности сайта, мы провели апробационные эксперименты по обучению русского языка у иностранцев, изучающих русский язык на подготовительном курсе в техническом вузе. Задания, предложенные иностранным студентам через сайт, заметно активизируют учебную деятельность самих студентов.

1. Подготовительный курс вьетнамской группы технического вуза. *Цель* – внедрить технологию с использованием веб-сайта: добиться у курсантов при прочтении текста грамотной фонетики и всех грамматических норм русского языка с пониманием прочитанного после прослушивания и прочтения текста самостоятельно. Средством служит учебный сайт преподавателя, как возможность персонально взаимодействовать с обучающимся.

Иностранному студенту был предложен текст повышенной сложности с завуалированным смыслом, который выражен в авторской позиции в самом начале.

Текст. «Самой бездарной была гибель голландского транспорта “Паулус Поттер”. Это был новейший транспорт, построенный в 1942 году, водоизмещением в 7 168 тонн. Он был потоплен подводной лодкой U-255 13 июля к северо-востоку от острова Надежды только через 8 суток после того, как корабль покинула команда. 5 июля “Паулус Поттер” подвергся атаке немецких самолетов. Однако ни одна бомба его не задела. Тем не менее, экипаж на спасательных шлюпках покинул корабль.

15 июля полуживых моряков с “голландца” к северу от залива Моллера подобрал героический “Мурманец”. Немецкая подлодка случайно наткнулась на дрейфующее голландское судно. Командир подлодки капитан-лейтенант Рейнхард Рехе без помех высадил на судно второго вахтенного офицера и двух унтер-офицеров, захватил там ценные секретные документы и большое количество провизии и затем потопил “Паулуса Поттера” своей единственной торпедой» [3, с. 54].

Задание для обучающихся дифференцировано по трем вариантам:

1) прослушать текст в записи и прочитать (двое студентов со слабой подготовкой);

2) прочитать текст без прослушивания (четыре студента со средней подготовкой);

3) трое студентов читали без подготовки.

Результат. 1. Студенты со слабой подготовкой, прослушавшие текст, читали уверенно с пониманием. 2. Студенты, которые прочитали без вспомогательного прослушивания, читали с ошибками. 3. Остальные текст не поняли, допускали ошибки.

Вывод. Использование учебного сайта показало хорошие результаты. В учебном аспекте результатом стало безошибочное чтение с пониманием содержания. В психологическом аспекте обучающийся чувствует уверенность, а значит настроен на качественное прочтение.

Следовательно, использование сайта – это гарантированный успех для достижения поставленной задачи в процессе педагогической технологии на подготовительном курсе обучения русскому языку иностранных студентов.

Студенты из Конго начали изучение русского языка 4 марта 2019 г. Экзамены по русскому языку в июне 2019 г., т. е., приступили к изучению несвоевременно, закончить должны согласно учебному плану образовательного учреждения, выполнив учебную программу.

Цель предложенного задания в качестве эксперимента – обучить грамотному пись-

му под диктовку после самостоятельного прослушивания текста и его прочтения. Средством служит учебный сайт преподавателя. На сайте размещен текст и аудио исполнение.

1. Он, там, дом, тут, ты, мы, вы, это, фото, мама, папа, лампа, Анна, Алла, луна, Иван, Антон, она, вода. Это Иван. Это он. Это мама. Это она. Это и папа. Это дом. Это лампа.

2. Ваши? Ваш журнал? Это ваш журнал? Наши? Наш автобус? Это наш автобус? Наша? Наша остановка? Это наша остановка? Ваша страна? Это ваша страна? Ваше? Ваше фото? Это ваше фото?

3. Это мой стол, а это твой стол. Это моя шапка, а это твоя шапка. Это моё яблоко, а это твоё яблоко. Шкаф тут, а стол там. Кот там, а собака тут. Иван дома, Антон тоже дома.

Одной из проблем в обучении русскому языку иностранцев на начальном этапе является письмо. Замена букв, не воспринимаемая на слух фонетика, отсутствие лексического запаса слов приводит к сложности в обучении. Приведенный прием подготовки к диктанту показал положительные результаты. Были допущены незначительные ошибки и описки. Это резко отличалось от результатов написания диктанта без соответствующей подготовки, а значит не имело продуктивности как в техническом, так и психологическом аспектах.

В результате взаимодействия через учебный сайт восприятие новых букв усваивается быстрее, так как обучаемый имеет возможность слышать аудио запись и воспринимать ее визуально в удобное для него время и необходимое количество раз. Проведенный диктант был написан всей группой на «хорошо» и «отлично».

Учебный персональный сайт является эффективным средством в образовательном процессе в *особых случаях*.

Особый случай

Особенностью обучения является экстремальная ситуация: 6 слушателей при-

были в конце февраля из Конго, один человек из Гвинеи спустя месяц и два человека поочередно еще спустя месяц из Танзании. Входной уровень подготовки нулевой. Задача подготовить иностранных студентов военно-технического вуза к экзамену для перевода на первый основной курс. Дата экзамена назначена на 23 июля. Значит, подготовить к переводному экзамену необходимо за четыре с половиной месяца.

На экзамене предполагается три задания: 1) чтение с проверкой техники чтения, умения составить вопросы по тексту с кратким пересказом; 2) рассказ на заданную тему (пять тем на выбор); 3) проверка знания научной лексики посредством прочтения текста и пересказа.

Сложности экстремальной ситуации выражены в сжатых сроках подготовки к экзамену обучающихся в возрасте 22–24 лет, не владеющих русским языком, также пребывания в группе разных носителей языка, (французский, английский, испанский), прибытие в разные сроки обучающихся, ограниченная свобода курсантов, запрет в общении с носителями русского языка, наличие очередных нарядов по службе, большая численность группы (девять человек). Самая большая сложность – ограниченность использования интернета в силу установленных правил на территории учебного заведения, что особенно осложняет исследовательскую работу преподавателя, связанную с использованием персонального сайта.

Для эффективности качества обучения иностранцев преподавателем использовался персональный учебный сайт www.info.lanaimage.com как средство персонального взаимодействия. с первых занятий курсанты имели возможность прослушивать и читать фонетические упражнения, используя учебный сайт. Посредством социальных сетей обучающиеся получали ссылки на необходимую страницу для выполнения задания. Следующим этапом было изучение текста самостоятельно.

Алгоритм подготовки задания для веб-сайта

1. Подготовить рабочий материал.
2. Проставить ударение в тексте.
3. Сделать

перевод новых слов на двух языках (английский обязательно). 4. Выставить задание на странице сайта. 5. Проинформировать о задании (ссылка на сайт, страницу).

Российская Федерация – самая большая страна в мире. Ее площадь 17 миллионов квадратных километров. Россия расположена в Европе и в Азии. Граница между Европой и Азией проходит по Уральским горам. Россия граничит с 18 (восемнадцатью) государствами. По суше – с Норвегией, Финляндией, Эстонией, Польшей, Белоруссией, Украиной, Грузией, Азербайджаном, Казахстаном, Монголией и Китаем. По морю – с США и Японией.

расположена	located	situé
граница	Border	frontière
Уральские горы	Ural Mountains	montagnes de l'Oural
суша	land	terre
море	sea	mer
общая протяженность	total length сухопутные	générale longueur

Примечание: полный текст смотреть на сайте www.info.lanaimage.com

Задание для самостоятельного изучения:

1. Прослушать и прочитать текст «Российская Федерация», размещенный на сайте.

2. Составить вопросы по тексту и прислать через обратную связь на проверку.

Обучающиеся имеют возможность выполнять полученное задание в удобное для них время, готовиться самостоятельно, прослушивать аудио запись текста нужное количество раз. Для дополнительного удобства обучающимися был получен текст на бумажном носителе.

Результаты выполнения задания

Обучающиеся, следовавшие предложенному алгоритму, справились с заданием на «хорошо» и «отлично». Неудовлетворительных результатов не было. Текст включал в себя сложные названия городов России, национальностей, метафоричность, литературные тропы – эмоционально окрашенные выражения. Надо отметить, что для лучшего и быстрого усвоения был размещен перевод отдельных слов и выражений рядом с текстом. Вопросы по тексту было предложено прислать через обратную связь сайта, что ускорило процесс изучения для правильного выполнения задания. Продуктивность этого эксперимента безусловна даже в рамках ограниченных возможностей использования интернета. Эффективность качества выполненных за-

даний имела хороший результат.

В процессе экспериментальной работы с сайтом возникла неизбежность внедрения его в преподавательскую среду. Эффективность любого нововведения может быть исследована в полной мере в случае совместной работы, обменом опыта. Проверить результативность, выявив все положительные и отрицательные моменты, будет продуктивнее с разными группами других преподавателей.

Следовательно, использование учебного сайта есть эффективный инструмент для реализации ряда основополагающих образовательных задач: мобильности в обучении; возможности консультаций в любое время; конкретности в выборе обучающего материала; эффективности качества обучения.

Важной задачей при формировании социокоммуникативной компетенции обучающихся иностранных студентов является изучение раздела страноведения России. «Опыт с учебным сайтом как средством персонального взаимодействия для формирования коммуникативной компетенции иностранцев показывает, что знакомить с национальными традициями, обучать способности извлекать из языка страноведческую информацию и пользоваться ею, является важным, интересным и удобным способом как для студентов, так и препода-

давателей. Этот способ обучения возможно использовать как для подготовки к мероприятию или новой теме, так и для анализа проведенного.

Например, *посещение виртуальных экскурсий*, связанных с местами боевой славы не только Великой Отечественной войны 1941–1945 гг., но и других важных исторических сражений возможно при наличии Интернет-ресурса, в частности учебного персонального сайта.

Прослушивание памятников древнерусской литературы с комментариями и переводом на современный язык. *Документальные фильмы о почетных гражданах России, ветеранах, писателях. Исторический анализ дружбы России с другими странами. Изучение пословиц и поговорок* [5, с. 277–282].

Возможности сайта как инструмента

Возможности использования обучающего сайта не ограничены. Парадигма в методике обучения требует определенных корректировок, чему способствует прогресс в информационно-коммуникационных технологиях. Задача преподавателя помочь в понимании и выборе информации по своему направлению. Необходимо использовать методические приемы, проверенные академическим образованием, с помощью эффективного мультимедийного инструмента – персонального учебного сайта.

Например: *предупредительный диктант (П.д.)* – на сайте предлагается текст для П.д. с аудиозаписью; *онлайн-тесты* по аудированию, чтению, говорению, грамматике – обучающиеся могут самостоятельно готовиться по тестам, представленным на

сайте; *видеоэкскурсия* с составлением плана и направлением через обратную связь – может быть представлена в виде презентации или в режиме 3d; *использование* видеоконференций; *дифференцированный* подход – возможность подходить к каждому индивидуально при изучении одной темы; *домашнее задание* с методическими рекомендациями по выполнению – обучающиеся сами заходят на сайт в любое время и видят домашнее задание с методическими рекомендациями, что высвобождает время на уроке.

Надо заметить, что перечисленные приемы эффективны при обучении русскому языку как иностранному на любом этапе обучения.

Выводы. Аудиовизуальные приемы обучения представляют собой большую ценность при изучении русскому языку как иностранному. Учебный сайт как средство персонального взаимодействия преподавателя с обучающимся создает возможность погрузиться в языковую среду, а значит, является залогом эффективного образовательного процесса, следовательно, качественного результата.

«Электронное обучение – как современная технология организации и обеспечения самостоятельной работы обучающихся – является развивающимся и перспективным направлением совершенствования всего процесса обучения» [10, с. 76].

Можно с уверенностью сказать, что учебный персональный сайт преподавателя является эффективным инструментом в педагогической технологии и служит для повышения качества образования.

Библиографический список

1. Громова О. А. Аудио-визуальный метод и практика его применения: учеб. пособие для ин-тов и фак. иностр. яз. – М.: Высшая школа, 1977. – 100 с.
2. Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю. И. Введение в философию образования. – М.: Логос, 2003. – 248 с.

3. Дремлюг В. В., Военные годы в Арктике. Воспоминания почетного полярника. – СПб.: ГеоГраф, 2013. – 102 с.
4. Елианский С. П. Об оценке эффективности образования в вузе // Проблемы современного образования. – 2017. – № 5. – С. 99–108.
5. Марчук С. В. Понятие о русском мире при

формировании социокультурной компетенции у иностранных студентов // Самарский научный вестник. – 2019. – № 1(26)7. – С. 277–282.

6. Роберт И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. – М.: ИИО РАО, 2007. – 140 с.

7. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: учебник для студ. высш. учеб. заведений. – 9-е изд., стер. – М.: Академия, 2008. – 576 с.

8. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования. – М.: ИИО РАО, 2009. – 96 с.

9. Фадеев С. В. Обучение иностранцев русской лексике для чтения текстов на начальном этапе с использованием компьютера: автореф.

дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 1992. – 16 с.

10. Шатуновский В. Л., Шатуновская Е. А. Электронное обучение (понятие и технологии) // Наука, образование, молодежь в современном мире: материалы Международной научно-методической конференции (Москва, 26–27 мая 2016 г.). – М.: Издательский центр РГУ нефти и газа (НИУ) имени И. М. Губкина, 2016. – Ч. 2. – С. 70–76.

11. Харари Юваль Ной. 21 урок для XXI века. – М.: Синдбад, 2019. – 440 с.

12. Fastrez Pierre, De Smedt Thierry. Les compétences en littératiemédiatique. De la définition aux nouveaux enjeux éducatifs // Mediadoc. – 2013. – Vol. 1, № 11. – P. 2–8.

13. Vial Jean. Histoire de l'éducation. – Paris: Presses Universitaires de France, 2004. – 127 p.

Поступила в редакцию 10.08.2019

Marchuk Svetlana Vladimirovna

Postgraduate Student of the Department of Pedagogy and Pedagogical Technologies Pushkin Leningrad State University, lanaimage21@gmail.com, ORCID 0000-0002-7931-5405. Saint Petersburg

EDUCATIONAL WEBSITE AS EFFECTIVE TOOL IN IMPROVING QUALITY OF EDUCATION

Abstract. In this research article the Authors present the notions of education quality and its categories. They submit an educational site as effective instrument for providing quality of educational process. Raising the issues of achievement of educational quality, explaining the differences between effectiveness and quality of education. Describing the utilization of audio and video techniques with the assistance of Personal Website for foreign students learning Russian language. The Authors emphasize the necessity of competency-based approach of teachers into contemporary educational space. Also, they give detailed information how to work with website, its framework and functions. Research works, which are exemplified therein, prove the effectiveness of use of educational website as means of personal interaction between students and teachers in quality of acquisition of Russian language as foreign. Through the experimental activities with use of educational website when studying Russian language by foreign it was proved the effectiveness of website as means of cooperation in link teacher – learner. Presented the ample opportunity of use different methods and techniques through the personal website. The Authors are confident that such kind of techniques is one of way the administer education at present time.

Keywords: education quality, effectiveness quality, educational website, e-resources, competence, audio-visual method (AVM), axiology of education, website, education, Bologna Process.

References

1. Gromova, O. A., 1977. Audio-visual method and practice of its utilization. Scholl-book for foreign languages institutes and faculties. Moscow: Higher Scholl Publ., pp. 100. (In Russ.)
2. Gusinskiy, E. N., Turchaninova, Y. I., 2003. Introduction to education philosophy. Moscow: Logos Publ., 248 p. (In Russ.)
3. Dremluyg, V. V., 2013. Wartime at Artic

Region. Memories of Honorary Polar Explorer. – St.-Petersburg: GeoGraph Publ., pp. 102. (In Russ.)

4. Elshanskiy, S. P., 2017. Effectiveness of education at Higher Scholl and its assessment. Problems of modern education, No. 5, pp. 99–108. (In Russ., abstract in Eng.)

5. Marchuk, S. V., 2019. Concept of Russian World while developing sociocultural competences in foreign students. Samara scientific messenger, No. 1(26)7, pp. 277–282. (In Russ., abstract in Eng.)

6. Robert, I. V., 2017. Modern information technologies in education: didactique problems; prospects for application. Moscow: ИО РАО Publ., pp. 140. (In Russ.)

7. Slastenin, V. A., Isaev, I. F., Shiyayov, E. N., 2008. Pedagogics. Scholl-book for Higher school students under editorship. Moscow: Academy Publ., pp. 576. (In Russ.)

8. Explanatory dictionary of terms of conceptual frameworks in educational informatization. Moscow: ИО РАО Publ., 2009, pp. 96. (In Russ.)

9. Fadeev, S. V., 1992. Education of foreigners to Russian lexis for reading being used computers in the start-up phase. St.-Petersburg, pp.16 (In Russ., abstract in Eng.)

10. Shatunovskiy, V. L., Shatunovskaya, E. A., 2016. Electronic training (concept and technologies). Science, education, youth in the modern world. Submissions of International scientific-methodical conference (Moscow, May 26 – 27th, 2016). Moscow: I. M. Gubkina RSU oil and gas (SRU) Publication centre Publ., Part 2, pp. 70–76. (In Russ., abstract in Eng.)

11. Kharari Yuval Noy, 2019. 21 lesson for XXI century. Moscow: Sindbad Publ., pp. 440 (In Russ.)

12. Fastrez, Pierre, De Smedt, Thierry. Les compétences en littératiemédiatique. De la définition aux nouveaux enjeuxéducatifs. Mediadoc, Vol. 1, No.11, pp. 2–8. (In Frans.)

13. Vial, Jean, 2004. History of education. Paris: Presses Universitaires de France Publ., 127 p. (In Frans.)

Submitte 10.08.2019

Анквab Марина Фёдоровна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Абхазский государственный университет, ankvaб.marina@yandex.ru, ORCID 0000-0002-7142-9619, Республика Абхазия, Сухум

Беликова Залина Фёдоровна

Кандидат медицинских наук, доцент кафедры дерматовенерологии, Северо-Осетинская государственная медицинская академия Министерства здравоохранения Российской Федерации, z.f.bel@mail.ru, ORCID 0000-0003-6754-8764, PCO-Алания, Владикавказ

ФУНДАМЕНТАЛЬНОСТЬ АБХАЗСКОЙ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ПРИОБЩЕНИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ

Аннотация. Вседозволенность, стирание культурно-нравственных ориентиров, пагубные привычки – обратная сторона всемирной глобализации, которой необходимо противостоять, стремление к чему и обуславливает актуальность нашего исследования. Статья посвящена анализу путей приобщения студенческой молодежи Республики Абхазия в частности к здоровому образу жизни. Новым и ранее не рассматриваемым являются поиск оздоравливающих методов и средства абхазской народной педагогики. Авторы задаются вопросом почему проблемы популяризации спорта и спортивных мероприятий, насаждаемые повсеместно идеи здорового образа жизни, приобщение к которому важно для сохранения полноценного национального генофонда и первоначально для процветания народа, не находят в полной мере должного отклика среди подрастающего поколения; каковы приемлемые для народа принципы реализации правильных установок, способствующих росту хорошего самочувствия населения и медицинских показателей республики. Исследование, осуществляемое с использованием общенаучного, диалектического, деятельностного, системного, структурно-функционального и других методов, выявило возможность разно-стороннего приобщения к здоровому образу жизни средствами народной педагогики, заинтересованность и увлеченность ими студенческой молодежи, стремление им следовать, что свидетельствует об эффективности, фундаментальности и практической значимости проведенного исследования. Анализ содержания дискуссионного вопроса представляет теоретическую значимость в деле изучения как этнопедагогических основ, так и способов оздоровления студенческой молодежи, представляющих интерес не только в рамках указанного региона.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, абхазская народная педагогика, физическое здоровье, физическая активность, правильное питание, здоровье, народное воспитание, этнопедагогика, оздоровление, абхазы, студенческая молодежь.

Постановка задачи. Возрождение и сохранение национального наследия в общемировом контексте немислимо без изучения, совершенствования и применения принципов народной педагогики. Каждый этнос является носителем той самобытности, тех уникальных характеристик, ценных знаний и опыта, которые будучи отдельными категориями народности

в своем сочетании и составляют единую картину этнопедагогики, привнося свои идеи воспитания и критерии назидательного воздействия в общую копилку мудрости и многовековой информации.

Богата, разнообразна и фундаментальна педагогическая мысль абхазского народа. Незаменимы его воспитательные особенности, неистощимо его просветительское

стремление в деле приобщения молодого поколения к нормам и правилам человеческого общежития. Однако, несмотря на изобилие принципов, способствующих всестороннему развитию личности, адатов, регулирующих взаимоотношения в социуме и определяющих вектор педагогического воздействия, в настоящее время среди молодежи Республики Абхазия наблюдается отхождение от выверенных веками устоев, обусловленное стремительными глобализационными процессами, затронувшими практически все человечество. Пагубное воздействие информационной доступности в купе с ослаблением или вовсе отсутствием контроля, цензуры, регуляционной системы, недостаток знаний этики, культуры, традиций своего народа и прочие отрицательные факторы негативно воздействуют на поведенческие качества молодежи, влияя и на медицинские показатели региона. В силу климатических, цивилизационных, генетических и других изменений «молодеют» многие заболевания, а неумение противостоять всевозможным зависимостям является потенциальной угрозой существования этноса. Пропаганда значимости физической активности, популяризация спорта и спортивных мероприятий, систематически проводимых в Республике Абхазия, насаждаемые повсеместно идеи здорового образа жизни, приобщение к которому важно для сохранения полноценного национального генофонда и первостепенно для процветания народа, не находят в полной мере должного отклика среди подрастающего поколения.

Здоровый образ жизни предполагает включение в повседневную жизнь правил, выполнение которых направлено на сохранение и укрепление здоровья отдельного человека, его семьи, окружающих его людей. Данная цель может быть достигнута при условии осознания каждым человеком ценности здоровья и взятии на себя ответственности за его состояние.

Программа здорового образа жизни включает занятия физической культурой, рациональное сбалансированное питание, правильное чередование умственных и физических нагрузок, труда и активного отдыха, соблюдение правил личной гигиены, организацию полноценного сна, закаливание. Здоровый образ жизни категорически исключает курение, употребление алкоголя и наркотиков, пристрастие к азартным играм, неразборчивость в сексуальных контактах. Перечисленные постулаты испокон веков существовали и были нормой для абхазского народа, свидетельством чему является присущее этому этносу долгожительство, служащее предметом исследования многих ученых, утверждающих, что у людей с повышенной продолжительностью жизни «обыкновенно сильный, уравновешенный тип высшей нервной системы, они имеют прочный жизненный стереотип поведения, рационально чередуют труд и отдых, умеренны в еде, не подвержены влиянию вредных привычек, живут спокойной, размеренной, неторопливой семейной жизнью и в основном в сельской местности. Многие долгожители продолжают трудиться и в преклонном возрасте благодаря положительному физическому и психическому настрою на работу, до глубокой старости сохраняют хорошую память и умственные способности. Несомненно, высокая жизнеспособность долгожителей обуславливается не только внешними природными условиями и здоровым образом жизни, но и наследственностью» [11, страницы]. Приведенные определения во многом тождественны друг другу, а методы и средства, способствующие достижению описанных преимуществ, веками реализовывались абхазским этносом и аккумулировались в его народной педагогике. Перечисленные факты немаловажны для доказательства эффективности и аргументации необходимости изучения и популяризации норм и правил здорового образа жизни народа

Абхазии в условиях современной действительности.

Цель исследования – определение принципов абхазской народной педагогики, способствующих приобщению подрастающего поколения к здоровому образу жизни. Задачи исследования заключаются в выявлении:

- содержания воспитания приверженности к здоровому образу жизни разных направлений абхазской народной педагогики;

- применимости и возможности адаптации методов и средств абхазской народной педагогики в процессе приобщения студенческой молодежи к здоровому образу жизни в настоящее время;

- путей внедрения результатов исследования в рамках высшего учебного заведения.

Научная экспозиция, введение в проблему. Анализ научной литературы позволил обнаружить в настоящее время высокий интерес исследователей к проблеме физического здоровья подрастающего поколения. Работы российских ученых Ю. С. Бабышевой [1], З. Х. Ниетовой и С. Е. Ищановой [7], Н. И. Савелова [10], Е. А. Тиняковой [12], а также зарубежных авторов П. Крисай, [14], Дж.У. Грин [15], Б. Стин [16] посвящены изучению различных аспектов здорового образа жизни. Этнические особенности гармоничного физического развития, роль народной педагогики в формировании здоровых предпочтений и установок отображены в трудах Р. Р. Галиева, раскрывающего мудрость татарских национальных высказываний, направленных на борьбу с курением [3]; У. А. Исмаиловой утверждающей, что «этнокультурный компонент предполагает осуществление образовательной деятельности по физическому развитию детей с учетом климатогеографических условий республики и включения в традиционную систему национальных средств физического воспитания, основанных на идеях народной педагогики формирования здорового образа жизни» [4, с. 88]; Н. В. Конрашовой

[5]; С. В. Мурашевой, обнаруживающей пути формирования здорового образа жизни у учащихся лица средствами народной педагогики [6]; Г. Г. Парфиловой, убежденной в том, что «многие методы и приемы формирования здорового образа жизни, использованные народом можно применять в современном семейном воспитании детей и молодежи» [9, с. 77] и др. Несмотря на большое количество исследований, посвященных анализируемому аспекту, нерешенным остается вопрос приобщения студенческой молодежи к здоровому образу жизни средствами неиссякаемой мудрости и высокой эффективности принципов абхазской народной педагогики.

Исследовательская часть. В ходе исследования нами были использованы общенаучный, диалектический, деятельностный, системный, структурно-функциональный, количественный, качественный и прочие методы. Изучался исторический, этнографический, фольклорный, фило-софский, архивный материал, проводился сбор данных о состоянии медицинских показателей региона. Существенная доля сведений была получена благодаря респондентам, представителям абхазского этноса как молодого поколения, так и лиц старше 1960 г. рождения, проживающих в городах и деревнях республики. Уровень приверженности молодого поколения к здоровому образу жизни на начальном и итоговом этапе исследования устанавливался путем анкетирования, бесед, опросов, наблюдений и анализу статистических данных Министерства здравоохранения РА.

Статья 10 закона Республики Абхазия о здравоохранении гласит: «Органы государственного управления ответственны за обеспечение социальных, экономических и других условий жизнедеятельности населения, способствующих формированию, охране и укреплению здоровья населения, экологического и санитарно-эпидемиологического благополучия и профилактики заболеваний, развития здравоохранения»

[8, с. 15]. Далеко в прошлом, в отсутствие свойственного современной действительности законодательного регулирования всевозможных отраслей человеческого бытия, существовала самобытная система эффективных методов и средств абхазской народной педагогики. Она, будучи связанной с воспитательным воздействием на подрастающую смену, предопределяла силу и здоровье нации, формировала полезные привычки, навыки и устои, ведущие к гармоничному физическому развитию и сохранению полноценной активности на долгие годы.

Фундаментальность абхазской народной педагогики в приобщении к здоровому образу жизни объясняется масштабностью и охватом всех направлений назидательного воздействия – умственного, трудового, эстетического, нравственного.

Умственное воспитание. О красоте физической и пользе положительных жизненных устоев и привычек нельзя говорить, если подрастающий индивид не понимает той ценности и тех благ, которые обеспечивает здоровый образ жизни. Любые установки бессмысленны, хрупки и недолговечны без умственного осознания заключающегося в них смысла.

Уделяя повышенное внимание здоровью – первостепенной составляющей всех сфер человеческой жизни, осознавая его значимость, абхазы понимали, что без соблюдения определенных правил, без осмысления пользы и прогнозирования, избегания вреда ни приумножить, ни сохранить имеющееся не представляется возможным. «Голова человеку дана для того, чтобы ноги не страдали», – гласит абхазская поговорка. Смысл приведенного в пример изречения подразумевает вред от бездумного расхода ресурсов собственного организма, связанного с отсутствием определенных мыслительных навыков, логического продумывания предстоящих действий, неспособность к анализу и склонность к неорганизованности.

Поскольку приобщение к здоровому образу жизни в абхазской народной педагогике с позиции умственного воспитания происходило при помощи национального фольклора, существовали и другие единицы поучительного народного творчества. Сказки и мифы этноса прославляли героев сильных, выносливых, неуязвимых. Этническая выдумка слагала повествование так, чтобы на них хотелось равняться, им старались подражать, что немаловажно в стремлении приобщить подрастающее поколение к позитивным жизненным установкам.

В настоящее время этносом интуитивно используются принципы абхазской народной педагогики. Анализируя сведенья, полученные в процессе общения со студенческой молодежью и собственные наблюдения за процессом традиционного семейного взаимодействия, было выявлено что, следуя генетической памяти, старшее поколение не подразделяет здоровый образ жизни на категории наличия определенной физической активности и кулинарных предпочтений. Оно, согласно воспитательной мудрости народа, старается непременно объяснить значимость определенных усилий, пользу того или иного действия. Толковалась незаменимость питательных свойств национальных блюд, пищевая ценность которых не вызывает сомнений и является залогом здоровья, подчеркивалась уникальность даров природы, отличающихся своим изобилием и целебными свойствами.

Так, через умственные способности как основной залог формирования приверженности к положительным установкам абхазский народ выстраивал систему знаний, обуславливающую следование молодым поколением нормам и правилам здорового образа жизни. Согласно вышесказанному категория умственного воспитания является основной платформой для реализации возможностей абхазской народной педагогики в направлении студенческой молодежи

жи на путь оздоровления.

Трудовое развитие и его связь с физическим воспитанием. Физическое здоровье, его сохранение и приумножение объяснялось абхазами необходимостью трудиться на благо семьи, народа, а также соответствовать традиционному национальному устою, а одним из эффективных способов его поддержания, залогом долголетия, согласно воззрениям этноса, был труд. Именно такая деятельностная активность считалась народом целью и одновременно средством приобщения к здоровому образу жизни.

Методы, относящиеся к трудовой сфере приучения к нормам и правилам, обеспечивающим здоровье, на наш взгляд, являются:

- обучение труду с учетом временного распорядка;
- распределение обязанностей по гендерному признаку;
- возрастная градация трудовых навыков;
- организация досуга.

Так, соблюдение определенного режима трудового дня, к которому приучались дети с малого возраста, синхронизированный с распорядком взрослых, закладывал установки на полноценный ночной сон, ранний подъем, своевременное принятие пищи и соответствие ее объема способности работать. Необходимость завершать первую половину трудового дня задолго до полудня, строго соблюдаемая абхазами, продиктована особенностью климатических условий региона.

Обязанности были строго распределены по половой принадлежности, смешение коих считалось недопустимым. Этот факт, с позиции нашего исследования, обеспечивал безопасность труда, помогал соизмерению собственных сил, являлся профилактикой «отлынивания» от дел и застоя физических ресурсов организма, т. е. всячески способствовал сохранению и приумножению физического здоровья населения.

Учет возрастных особенностей во многом схож с вышеперечисленными критериями выполнения повседневных заданий, однако здесь следует добавить степень и способность овладения теми или иными навыками труда. Переоценить возможности ребенка и нанести тем самым вред его здоровью считалось среди абхазов неприемлемым и недопустимым.

Организация досуга с целью восстановления сил и благого влияния на самочувствие являлась неотъемлемой частью трудовой жизни абхазского народа. Помимо традиционных празднований, значимых обрядов и ритуалов, связанных с положительными явлениями человеческой жизни, которыми богат абхазский этнос, существовал и простой обычай завершения трудового дня. «Кто много трудится, тот хорошо отдыхает», – говорили в народе.

По словам наших респондентов, вечернее время ознаменовывалось обязательными совместными застольями, в основном старшей части общины, нарядными и веселыми сборами молодежи, игрой на национальных инструментах, песнями и абхазскими танцами, что, на наш взгляд, не только благотворно влияло на морально-психологический настрой, способствовало аккумуляции энергии, мотивировало и настраивало на новые трудовые подвиги, но и оздоравливало физически.

Приведенный пример является в настоящее время практически архаичным. В попытке воссоздания описываемой атмосферы в рамках практического занятия и с целью этнопедагогизации учебного процесса студентам была передоложена доступная инсценировка этого метода проведения досуга. Полученный опыт воодушевил принимающих участие в задании и сподвиг на поиски новых путей самооздоровления, существующих в народе. В дальнейшем были подготовлены доклады на тему «Закаливание в процессе традиционной трудовой деятельности абхазов», «Связь владения ремеслами с раз-

витием физических способностей организма» и пр.

Непосредственным аспектом здорового образа жизни в контексте абхазской народной педагогики является физическое воспитание, аккумулирующее методы и средства формирования силы, выносливости и способствующие гармоничному развитию и улучшению самочувствия. Категории физической занятости, способствующей оздоровлению, и вовлеченность в которую подразумевало правильный с позиции современной медицины образ жизни подразделялись, на следующие:

– игра (дети склонны к веселой и непринужденной деятельности, однако взрослые должны были направлять, учить и стимулировать к некоторым формам подвижности);

– труд (как уже было отмечено выше, труд являлся превосходным средством физического воспитания и одним из главных и неотъемлемых составляющих здорового образа жизни);

– ремесло (любое призвание или умение подразумевало наличие физической силы и выносливости в той или иной степени, соответственно охотники, пастухи, кузнецы и прочие знатоки своего дела были как нельзя лучше обучены нормам и правилам здорового образа жизни);

– искусство (песенное, танцевальное, художественное) обуславливалось наличием неких знаний и навыков, которые так или иначе были задействованы в физическом воспитании подрастающей молодежи и оказывали положительное воздействие на общее состояние воспитуемых.

Большое внимание у абхазов уделялось спортивным состязаниям. Соревнующиеся демонстрировали свою ловкость, храбрость, выносливость, силу. Однако спецификой физического воспитания в абхазской народной педагогике является осознание этносом значимости совокупных личностных характеристик. «Тот силен, кто честен», – согласно воззрениям

народа физическое развитие не было самоцелью. Без наличия высоких нравственных установок физическое развитие считалось бессмысленным.

Нравственное воспитание. На наш взгляд, именно с нравственным воспитанием стоит соотносить приверженность индивида к аскетизму, признаками коего изобилует абхазская народная педагогика и культура этноса в целом, в той или иной мере сопутствующего здоровому образу жизни. Отказ от дурных и пагубных привычек, избегание соблазнов и следование вектору морали, кодексу чести абхазов – неперемнная составляющая нравственного становления личности, уберегающая от неверных поступков, мобилизующая силу воли, сберегающая честь, обеспечивающая здоровье и обуславливающая приобщение к правильному образу жизни.

Разные обстоятельства влияли на устой этноса. Например, табаководство в Абхазии прошло длинный исторический путь. В начале прошлого века республика занимала лидирующие позиции по выращиванию табака [13]. Во времена, когда курение являлось данью моде, а пропаганда табака не сопровождалась информацией о его вреде, старшее поколение с недовольством относилось к подобному увлечению, считало его пагубным, что свидетельствует о безграничной мудрости, значимости интуитивных предположений и логических измышлений этноса, подтверждает необходимость руководствоваться его опытом.

Сквернословие, малейшие проявления разнузданности, громкая речь также причислялись к категории попустительства в воспитании, считались неприемлемыми с позиции культуры этноса. Терпимость к отрицательной предрасположенности была недозволительна и пресекалась на корню. Наличие вредных привычек или демонстрация склонности к ним в присутствии старших было исключено и всячески порицалось. Перечисленное не противоречит нормам культуры и этики общими-

рового масштаба. Напротив, в некоторых своих тонкостях способно ее дополнить и приукрасить, должно являться предметом бесед, обсуждений, размышлений студенческой молодежи в условиях этнопедагогизации учебного процесса вуза.

Эстетическое воспитание. Исторически в абхазском этносе обращали особое внимание на предопределение и развитие неких эстетических физических стандартов. Существовали нормы и представления о красоте, свойственные народу, которым старались неукоснительно следовать. Их особенностью, в отличие от присутствующих у многих народностей прошлого специфики прибегать к неестественным и не всегда полезным для здоровья нормативам внешней атрибутики, были правильные и адекватны суждения о физическом облике, который предполагал и прекрасное внутреннее состояние. Красота, в понимании этноса, не была однозначным понятием. Многогранность этой категории обусловлена гармонией физического и духовного состояния. Поэтому апогеем содержания приверженности к здоровому образу жизни и одним из показателей его реализации является эстетическая направленность абхазской народной педагогики. Согласно ей, совершенная личность – это умный, трудолюбивый, физически развитый, высоко нравственный человек, живущий по законам абхазского кодекса чести, способный созидать, видеть и приумножать всевозможные аспекты прекрасного в себе самом и окружающем его мире. Перечисленные ипостаси являются результатом и одновременно средством приобщения к здоровому образу жизни, что, на наш взгляд, обнаруживает особенности обсуждаемого вопроса.

Результаты исследования. Согласно цели нашего исследования было выявлено, что принципы абхазской народной педагогики фундаментальны, включают значимые, разумные и достойные воплощения в современном образовательном пространстве методы и средства приобщения сту-

денческой молодежи к здоровому образу жизни, который никогда не рассматривался этносом как итоговая стезя. Напротив, он был следствием соблюдения норм и правил, выработанных народом Абхазии за многие века его исторического пути.

Разносторонность содержания воспитания приверженности к здоровому образу жизни обусловлена вовлеченностью в этот процесс разных направлений абхазской народной педагогики. Современное разделение анализируемого вопроса на физическую нагрузку и правильное питание находится в косвенном диссонансе с идеями этнопедагогики абхазов, которые при грамотном применении реализуются гораздо глубже и фундаментальнее, а значит и эффективнее. Другими словами, согласно принципам народной педагогики абхазов, для приобщения молодого поколения к здоровому образу жизни, необходимы благие установки всех категорий человеческого бытия, служащих залогом сохранения собственных ресурсов, грамотной организации активности, гарантией выживания в целом. Содержание соответствующей методики заключалось как в теоретическом обучении, так и в практическом привитии навыков сопутствующих той или иной категории, которые позволяли не задумываясь поступать, функционировать и жить правильно.

В рамках этнопедагогизации учебного процесса вуза необходимо изучение соответствующего фольклорного и национально-культурного материала, коррелирующего с определенной дисциплиной, внедрение принципов физического и трудового воспитания, приобщение к эстетике и нормам нравственности. Итоговое анкетирование дает возможность выявить состояние уровня заинтересованности, осведомленности и энтузиазма учащихся в деле приобщения к здоровому образу жизни, а дальнейшие наблюдения, беседы и доверительное «преподаватель-студент» общение представляют действительную

картину реализованного.

Так, *результатом* проведенной работы явилось увлеченность студенческой молодежи этническими особенностями позитивных жизненных установок оздоровительного характера. Их активное участие в мероприятиях, связанных с внедрением принципов обсуждаемого вопроса, сви-

детельствует о фундаментальности, применимости и возможности адаптации методов и средств абхазской народной педагогики, обеспечивает дальнейшие перспективы изучения и развития путей приобщения подрастающего поколения к здоровому образу жизни в условиях современной действительности.

Библиографический список

1. *Бабьшева Ю. С.* Инклюзивное добровольчество, как ресурс формирования культуры здорового образа жизни // Добровольчество как ресурс и механизм повышения социальной активности молодежи в современном Российском обществе: сборник статей по материалам I Международного научно-практического форума. – Горно-Алтайск: Горно-Алтайский государственный университет, 2018. – С. 91–96.

2. *Биология.* Современная иллюстрированная энциклопедия / гл. ред. А. П. Горкин. – М.: Росмэн, 2006. – 568 с.

3. *Галиев Р. Р.* Антитабачная пропаганда средствами татарской этнопедагогики как основа воспитания здорового образа жизни // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2–19. – С. 4286–4291.

4. *Исмаилова У. А.* Реализация этнокультурного компонента в физическом развитии детей дошкольного возраста // Евразийская педагогическая конференция: сборник статей II Международной научно-практической конференции / отв. ред. Г. Ю. Гуляев. – 2018. – С. 87–89.

5. *Кондрашова Н. В.* Физическое воспитание и развитие детей средствами народной педагогики // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2015. – № 10 (62). – С. 52–54.

6. *Мурашева С. В.* Формирование здорового образа жизни учащихся профессионального лица средствами народной педагогики: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Елец, 2007. – 267 с.

7. *Нуетова З. Х., Ицанова С. Е.* Здоровый образ жизни: механизмы формирования ценности здорового образа жизни у молодого поколения // XX Всероссийская студенческая научно-практическая конференция Нижневар-

товского государственного университета: сборник статей / отв. ред. А. В. Коричко. – 2018. – С. 202–204.

8. *О здравоохранении* Закон Республики Абхазия Статья 10. г. Сухум – 08 февраля 2016 года № 4031-с-V [Электронный ресурс]. – URL: <http://presidentofabkhazia.org> (дата обращения: 04.05.2019).

9. *Парфилова Г. Г.* Основы народной педагогики – источник здорового образа жизни // Вестник НЦБЖД. – 2013. – № 1 (15). – С. 73–77.

10. *Савелов Н. И.* Спорт в жизни человека как формирование здорового образа жизни // Азбука образовательного пространства. – 2018. – № 1 (2). – С. 51–53.

11. *Словарь терминов и понятий по обществузнанию* / авт.-сост. А. М. Лопухов. – 7-е изд. переб. и доп. – М.: Айрис-Пресс, 2016. – 90 с.

12. *Тинякова Е. А.* Чувство природы как часть менталитета здорового образа жизни, или духовный уровень здорового образа жизни // Электронный научно-образовательный вестник Здоровье и образование в XXI веке. – 2017. – Т. 19, № 12. – С. 271–273.

13. *Чиков П. В.* Культура табака в Абхазии и Западной Грузии. – Краснодар, 1940. – 131 с.

14. *Krisai P., Ruperti Repilado F. J., Aeschbacher S., Schoen T., Reusser A., Meier M., Conen D., Todd J., Estis J., Risch M., Risch L.* Healthy lifestyle and glucagon-like peptide-1 in young and healthy adults: a population-based study // Preventive Medicine. – 2017. – Vol. 101. – P. 72–76.

15. *Riebe D., Greene G. W., Ruggiero L., Stillwell K. M., Blissmer B., Nigg C. R., Caldwell M.* Evaluation of a healthy-lifestyle approach to weight management // Preventive

Medicine. – 2003. – Vol. 36, № 1. – P. 45–54.
16. Steen B. A. ‘Healthy’ lifestyle in old age

and its relation to health and disease // Age and Ageing. – 2003. – Vol. 32, № 4. – P. 365–370.

Поступила в редакцию 19.08.2019

Ankvab Marina Fedorovna

Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. Abkhaz State University, ankvab.marina@yandex.ru, ORCID 0000-0002-7142-9619, Republic of Abkhazia, Sukhum

Belikova Zalina Fedorovna

Cand. Sci. (Medic.), Assoc. Prof. of Dermatology Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education SOSMA of the Ministry of Health of the Russian Federation, z.f.bel@mail.ru, ORCID 0000-0003-6754-8764, North Ossetia-Alania, Vladikavkaz

THE FUNDAMENTAL NATURE OF THE ABKHAZIAN FOLK PEDAGOGY IN THE ADMISSION OF STUDENTS TO A HEALTHY LIFESTYLE

Abstract. Permissiveness, disappearance of moral and cultural guidelines, bad habits are the downside of globalization, which must be confronted. This struggle determines the relevance of the study. The article is devoted to the analysis of ways of familiarizing students, of the Republic of Abkhazia in particular, to a healthy lifestyle. New and not previously considered is the search for healing methods and means of Abkhazian folk pedagogy. The authors ask why the problems of popularization of sports and sporting events, widely spread ideas of a healthy lifestyle, the introduction of which is important for prosperity of nation, do not find a full response among young people? What are the principles acceptable to the people of the implementation of the correct settings that contribute to the growth of well-being of the population and medical indicators of the Republic? The study revealed the possibility of deep introduction to a healthy lifestyle by means of folk pedagogy, interest and enthusiasm of students, the desire to follow them, which indicates the effectiveness and practical significance of the study. The analysis of the content of the discussion issue is of theoretical importance in the study of both ethnopedagogic foundations and ways of bettering the health of students, which are of interest not only within the region.

Keywords: healthy lifestyle, Abkhazian folk pedagogy, physical health, physical activity, proper nutrition, health, folk upbringing, ethnopedagogics, health improvement, Abkhazians, students.

References

1. Babysheva, Yu. S., 2018. Inclusive volunteering as a resource for the formation of a healthy lifestyle culture. Volunteering as a resource and a mechanism for increasing social activity of youth in modern Russian society. A collection of articles based on materials of the I International Scientific and Practical Forum. Gorno-Altaysk: Gorno-Altai State University Publ., pp. 91–96. (In Russ.)
2. Gorkin, A. P., 2006, ed. Biology. Modern illustrated encyclopedia. Moscow: Rosman Publ., 568 p. (In Russ.)
3. Galiev, R. R., 2015. Anti-tobacco propaganda by means of Tatar ethnopedagogy as the basis for the education of a healthy lifestyle. Fundamental Research, No. 2–19, pp. 4286–4291. (In Russ.)
4. Ismailova, U. A., 2018. Implementation of the ethnocultural component in the physical development of preschool children. Eurasian Pedagogical Conference. Collection of articles of the II International Scientific and Practical Conference, pp. 87–89. (In Russ.)
5. Kondrashova, N. V., 2015. Physical education and development of children by means of public. Modern Preschool Education. Theory and practice, No. 10 (62), pp. 52–54. (In Russ.)
6. Murasheva, S. V., 2007. Formation of

a healthy lifestyle for students of a professional lyceum by means of public pedagogy. Yelets, 267 p. (In Russ.)

7. Nietova, Z. Kh., Ishkanova, S. Ye., 2018. Healthy lifestyle: mechanisms for forming the values of a healthy lifestyle among the young generation. XX All-Russian Student Scientific and Practical Conference of the Nizhnevartovsk State University. Collection of articles, pp. 202–204. (In Russ.)

8. On health care. Law of the Republic of Abkhazia. Article 10. Sukhum. February 08, 2016 No. 4031-s-V [online]. Available at: <http://presidentofabkhazia.org> (accessed: 04.05.2019). (In Russ.)

9. Parfilova, G. G., 2013. Fundamentals of folk pedagogy - a source of a healthy lifestyle. Bulletin of the Central Railway Railway, No. 1 (15), pp. 73–77. (In Russ.)

10. Savelov, N. I., 2018. Sport in human life as the formation of a healthy lifestyle. Alphabet of educational space, No. 1 (2), pp. 51–53. (In Russ.)

11. Lopukhov, A. M., 2016. Glossary of terms and concepts in social studies. Moscow: Iris Press Publ., 90 p. (In Russ.)

12. Tinyakova, E. A., 2017. The sense of nature as part of the mentality of a healthy lifestyle, or the spiritual level of a healthy lifestyle. Electronic Scientific and Educational Bulletin Health and Education in the 21st Century, Vol. 19, No. 12, pp. 271–273. (In Russ.)

13. Chikov, P. V., 1940. Tobacco Culture in Abkhazia and Western Georgia. Krasnodar, 131 p. (In Russ.)

14. Krisai, P., Ruperti Repilado, F. J., Aeschbacher, S., Schoen, T., Reusser, A., Meier, M., Conen, D., Todd, J., Estis, J., Risch, M., Risch, L., 2017. Healthy lifestyle and glucagon-like peptide-1 in young and healthy adults: a population-based study. Preventive Medicine, Vol. 101, pp. 72–76. (In Eng.)

15. Riebe, D., Greene, G. W., Ruggiero, L., Stillwell, K. M., Blissmer, B., Nigg, C. R., Caldwell, M., 2003. Evaluation of a healthy-lifestyle approach to weight management. Preventive Medicine, Vol. 36, No. 1, pp. 45–54. (In Eng.)

16. Steen, B. A., 2003. 'Healthy' lifestyle in old age and its relation to health and disease. Age and Ageing, Vol. 32, No. 4, pp. 365. (In Eng.)

Submitted 19.08.2019

Леонова Елена Евгеньевна

Доцент кафедры педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального образования, Новосибирский государственный педагогический университет, leonela24@mail.ru, ORCID 0000-0002-9179-500X, Новосибирск

КРИТЕРИИ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОДЕЙСТВИЯ ПОДРОСТКАМ, ОСТАВШИМСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ, В СИТУАЦИИ ВОЗВРАТА ИЗ ЗАМЕЩАЮЩЕЙ СЕМЬИ В СОЦИАЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ

Аннотация. Проблема и цель. Увеличение количества подростков, возвращаемых из замещающих семей в социальные учреждения, актуализирует потребность в поиске эффективных педагогических подходов к этой проблеме.

Цель статьи – выявить специфические особенности и определить критерии результативности организации педагогического содействия подросткам, оставшимся без попечения родителей, в ситуации возврата из замещающей семьи в социальное учреждение.

Методология и методы. Основные положения статьи базируются на теоритическом анализе проблемы и результатах организации педагогического содействия подросткам, возвращенным из замещающих семей в социальные учреждения.

В статье научно обосновываются следующие критерии: личностные (восстановление доверия к взрослым, формирование жизнестойкости, закрепление социального опыта, полученного в замещающей семье); взаимодействия подростка и педагога (осознание факта возврата, эмоциональное переживание возврата, определение ресурсов возврата); рефлексивно-оценочные (успешность разрешения кейс-историй подростков, возвращенных из замещающих семей). Представлены результаты опытно-экспериментальной работы по преодолению последствий возврата в условиях социального учреждения.

В заключении делается вывод, что при оценке организации педагогического содействия необходимо учитывать личностный, организационный и рефлексивно-оценочный критерии.

Ключевые слова: подростки, возврат ребенка из замещающей семьи, педагогическое содействие, замещающая семья, критерии педагогического содействия.

Актуальность и цель. В условиях усиления внимания государства и общества к судьбам детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и перехода от воспитания в детских домах к воспитанию в замещающей семье актуализируется проблема поиска новых подходов педагогической деятельности с данной категорией детства. Актуальность темы обостряется тем, что в последние годы участились случаи возвратов детей из замещающих семей в социальные учреждения. В основном это дети подросткового возраста. Выявлению специфических особенностей и определению критериев результативности педаго-

гической деятельности с возвращенными в учреждение детьми посвящена наша статья.

Методология и методы. В качестве ведущих категорий статьи выступают «возврат ребенка из замещающей семьи в социальное учреждение» и «педагогическое содействие». Возврат ребенка из замещающей семьи как педагогическое явление – это процесс и факт прекращения жизнедеятельности ребенка-сироты или ребенка, оставшегося без попечения родителей, внутри замещающей семейной системы. Педагогическое содействие подросткам, оставшимся без попечения родителей,

в ситуации возврата из замещающих семей в социальное учреждение рассматривается как процесс и результат взаимодействия ребенка и педагогов посредством рефлексии возврата из замещающей семьи, создания ситуации открытого эмоционального переживания и проектирования дальнейшей жизнедеятельности с опорой на опыт, полученный в замещающей семье. Анализ указанных категорий строится на основе деятельностной и аксиологической методологий. Деятельностный подход позволяет выявить способы включения подростка в процесс педагогического содействия и обеспечить его активное включение в преодоление последствий возврата из замещающей семьи [2; 8; 11]. Аксиологический подход направляет процесс педагогического содействия подросткам в ситуации возврата на сохранение ценности доверия к взрослым, ценности жизнестойкости в сложной жизненной ситуации и понимания важности социального опыта, полученного в замещающей семье [3; 4]. Совокупность деятельностного и аксиологического подходов обеспечивают определение критериев результативности педагогического содействия.

Методами исследования выступает теоретический анализ проблемы, констатирующий и формирующий эксперимент, педагогическое наблюдение, анкетирование, анализ кейсов и деятельности фокус-групп.

Анализ теоретических идей. Несмотря на то, что возвраты как социально-педагогическое явление в больших масштабах обозначилось только в последние 5–7 лет, отдельные аспекты проблемы рассматривались в работах: А. В. Махнач, А. Н. Прихожан, Н. Н. Толстых (психологические особенности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей); И. В. Дубровиной, А. Г. Самохваловой, Л. М. Шипициной (специфика развития детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в подростковом возрасте); Ж. А. Захаровой, В. Н. Ослон, С. А.

Расчетиной (воспитание детей в замещающих семьях); В. Г. Красновой, З. И. Лаврентьевой, Т. С. Палкиной (трудности функционирования замещающей семьи); М. А. Буняк, М. В. Капилиной, И. И. Осиповой, О. А. Рузаковой (определение характеристик термина возврата детей из замещающих семей); Л. Е. Курнешовой, Л. В. Петрановская (педагогические условия снижения последствий возврата); Л. А. Барановской, Н. П. Тропниковой, И. Ю. Шустовой (теория педагогического содействия); О. П. Решетовой, Е. В. Селениной, Г. В. Семьи (организация педагогического содействия подросткам, возвращенным из замещающих семей, в социальных учреждениях).

Анализ научных работ позволил нам уточнить понятие «возврат подростков из замещающих семей», введя в него такой базовый компонент, как прекращение жизнедеятельности ребенка в системе замещающей семьи, и сопутствующий – причины возврата ребенка из замещающей семьи. Под возвратом мы понимаем процесс и факт прекращения жизнедеятельности ребенка-сироты или ребенка, оставшегося без попечения родителей, внутри замещающей семейной системы, обусловленный обострением противоречий между нежеланием ребенка принимать правила и традиции семьи и неготовностью родителей к поиску новых способов функционирования семьи; деформацией привязанности и разрывом эмоциональных отношений; игнорированием важности для ребенка кровно-родственной семьи; неумением регулировать детские семейные отношения между приемными сиблингами или приемными и кровными детьми; завышением родительских ожиданий и несформированности специфических родительских компетенций воспитания приемного ребенка.

Возврат как глубоко личностное эмоционально переживаемое событие и как многоаспектное педагогическое явление требует совместной работы педагога и ре-

бенка с его целями, мыслями, мотивами, отношениями, которые подросток испытывает и осознает в силу своего возрастного развития, и может быть сопровождаться педагогическим содействием [8].

В отличие от педагогической помощи, предусматривающей создание условий безопасной жизнедеятельности ребенка, педагогической поддержки, направленной на прямую помощь ребенку при решении проблемы, педагогического сопровождения, ориентированного на решение проблем самим ребенком, педагогическое содействие предполагает процесс взаимодействия ребенка и педагогов посредством рефлексии возврата из замещающей семьи, создания ситуации открытого эмоционального переживания и проектирования дальнейшей жизнедеятельности с опорой на опыт, полученный в замещающей семье [1; 9].

Научное обоснование критериев. В качестве критериев результативности педагогического содействия подросткам в ситуации возврата из замещающих семей на *личностном уровне* выступают: восстановление доверия к взрослым (В. П. Зинченко, А. Б. Купрейченко, З. И. Лаврентьева, В. И. Лебедев); устойчивость жизнестойкости и жизнеспособности в трудной жизненной ситуации (Д. Кошаба, Д. А. Леонтьев, С. Мадди, Т. В. Наливайко); осознание ценности социального опыта, полученного в замещающей семье (Н. Ф. Голованова, О. Б. Соболева, Л. А. Тысько).

Научные исследования Л. А. Барановской, В. В. Игнатовой, Е. Г. Казаровой, О. Л. Карповой, Н. П. Тропниковой, В. С. Шаган, И. Ю. Шустовой, С. В. Харитоновой и других позволили в качестве критериев результативности *взаимодействия педагога и подростка* в процессе педагогического содействия определить: когнитивный (осознание подростками ситуации возврата); эмоциональный (принятие подростками факта возврата); деятельностный (степень включенности подростка в проработку ситуации возврата); ценност-

ный (включение ценностей семьи в иерархию личностных ценностей).

Рефлексивно-оценочными критериями реализации условий организации процесса содействия подросткам в ситуации возврата из замещающей семьи в социальное учреждение, полученными на основе анализа исследований по функционированию замещающих семей (Ж. А. Захарова, З. И. Лаврентьева, Е. И. Николаева, Г. М. Рожкова, В. Н. Ослон, С. А. Расчетина, Г. В. Семья), признаются: наличие устойчивой динамики результативности на личностном уровне; успешность разрешения случаев, отраженных в кейс-историях подростков; профессиональная оценка возможности устройства подростков в новые замещающие семьи.

Эмпирическое исследование. Методами исследования результативности педагогического содействия подросткам в преодолении последствий возврата из замещающих семей стали: анализ кейсов; включенное наблюдение; опрос подростков и специалистов учреждений (директора и их заместители, социальные педагоги и психологи учреждений). Также с целью сбора дополнительной информации о педагогическом содействии в преодолении последствий возврата подросткам, возвращенным из замещающих семей, использовался метод работы в фокус-группах специалистов служб сопровождения замещающих семей, педагогов-психологов, социальных педагогов и представителей администрации социальных учреждений.

На личностном уровне произошли следующие изменения в ходе опытно-экспериментальной работы: количество подростков с низким уровнем доверия снизилось в три раза (с 62 до 20 %). В два раза увеличилось количество подростков с высоким уровнем доверия к взрослым. Высокий уровень жизнестойкости обнаружился только у 14 % подростков. Эти показатели мы считаем вполне объективными для подросткового возраста. Они свиде-

тельствуют о том, что подростки, несмотря на стремление к взрослости, остаются детьми и ожидают помощи и поддержки со стороны взрослых. О результативности опытно-экспериментальной работы свидетельствует существенный рост (в два раза) количества подростков со средним уровнем жизнестойкости. Это подтверждает, что подростки эмоционально приняли ситуацию возврата и справились с ее последствиями. По итогам опытно-экспериментальной работы почти у всех подростков изменилась оценка социального опыта, полученного в замещающей семье. Динамика оценки опыта как очень важного для подростка составила 75 пунктов, увеличившись с 10 до 85 %.

Высокого уровня сформированности критериев взаимодействия педагога и подростка достигли 68 % подростков, включенных в процесс педагогического содействия. При этом более всего выражена динамика по когнитивному критерию – 84 % подростков обладают высоким уровнем понимания факта возврата, 14 % – средним уровнем и только 2 %, т. е. один подросток, оказались с низким уровнем результативности по данному критерию. Подростки с высоким уровнем результативности по когнитивному критерию осознают причины возврата, четко дифференцируют его положительные и отрицательные стороны, у них сформированы дальнейшие жизненные планы, в которых возврат становится источником ресурса. Подростки, имеющие средний уровень по указанному критерию, четко разделяют положительные и отрицательные стороны ситуации возврата, но не готовы использовать его как ресурс. Один подросток с низким уровнем результативности по когнитивному критерию отказывается принимать ситуацию возврата, видит в нем только отрицательную сторону. Этот факт можно пояснить тем, что замещающий родитель после возврата неоднократно давал обещание вернуть подростка в семью, однако никаких мер для этого не

принял, что привело к низкой результативности педагогического содействия в преодолении последствий возврата.

Высокий уровень результативности по эмоциональному критерию отмечается у 78 % подростков, низкий уровень сохраняется у 6 % возвращенных подростков. Важно отметить, что 16 % сохраняют средний уровень по эмоциональному критерию, эмоциональное состояние таких детей характеризуется нестабильностью. При этом работа, направленная на проработку негативного прошлого опыта, вызывает у подростка противоречивые чувства и эмоции. с одной стороны, подростки принимают факт возврата, спокойны и оптимистичны, с другой – у них случаются вспышки обиды, разочарования и неприятия факта возврата. Чаще всего эмоции являются ситуативными и носят кратковременный характер.

Наименьшую динамику показали возвращенные из замещающих семей подростки по деятельностному критерию. По итогам опытно-экспериментальной работы только 68 % имеют высокий уровень, 22 % подростков – средний, 10 % сохраняют низкий уровень. Подростки с высоким уровнем результативности по этому критерию характеризуются желанием и готовностью к активным действиям в проработке ситуации возврата, они идут на сотрудничество со специалистами, имеют активную жизненную позицию.

Стабильные результаты возвращенные подростки показали по ценностному критерию – 78 % обнаружили высокий уровень осознания ценности семейного воспитания; 22 % имеют средний уровень. Это свидетельствует о том, что все возвращенные дети осознают, какой позитивный опыт получили во время проживания в семье, считают его ценным и необходимым для дальнейшей жизнедеятельности.

Высокую оценку опытно-экспериментальная работа получила в процессе работы профессиональной фокус-группы. Из

50 представленных кейсов, успешно завершёнными были признаны 47. Специалисты служб сопровождения подтвердили, что все 12 подростков, вновь переданных в замещающие семьи после опытно-экспериментальной работы, успешно адаптировались в новых семьях. Профессиональное сообщество выразило готовность использовать в своей практической работе программы «Наставничество», «Книга жизни», «Модуль самостоятельного проживания», обеспечившие результативность процесса педагогического содействия под-

росткам в ситуации возврата из замещающей семьи в социальное учреждение.

Заключение. Педагогическое содействие подросткам в преодолении последствий возврата оказалось результативным. Подростки, возвращенные из замещающих семей, понимают, что с ними происходит, ценят полученный семье опыт, в большинстве случаев готовы принимать активные действия к проработке ситуации возврата, эмоционально стабильны. Все это помогает им сохранить устойчивость личностного развития и успешно двигаться вперед.

Библиографический список

1. Барановская Л. А., Игнатова В. В. Содействие как педагогическая стратегия // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 14. – С. 44–52.
2. Капилина М. В., Панюшева Т. Д. Приемный ребенок: жизненный путь, помощь и поддержка. – М.: Ника, 2015. – 432 с.
3. Котли П. Новые приемные родители: первый опыт / пер. с англ. Н. И. Ивановой. – Новосибирск: Дата, 2000 – 115 с.
4. Курнешова Л. Е. Система помощи детям, возвращенным после неудачного семейного жизнеустройства, в условиях образовательного учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: методические рекомендации. – М.: Школьная книга, 2009. – 320 с.
5. Лаврентьева З. И. Доверие к взрослому как показатель эффективности антропологического подхода к воспитанию детей в приемных семьях // Учитель в системе современного антропологического знания: материалы XIII Международной научно-практической конференции / под ред. Л. Л. Редько, С. В. Бобрышова, Е. Г. Пономарева. – Ставрополь: Бюро новостей, 2017. – С. 248–253.
6. Лаврентьева З. И., Леонова Е. Е. Закрепление социального опыта, полученного в замещающей семье, как условие педагогического содействия подросткам в ситуации возврата // Вестник педагогических инноваций. – 2018. – № 3 (51). – С. 58–65.
7. Махнач А. В., Лактионова А. И. Личностные и поведенческие характеристики подростков как фактор их жизнеспособности и социальной адаптации // Психологический журнал. – 2013. – Т. 34, № 5. – С. 67–82.
8. Рюгаард Н. Дети с нарушением привязанности. – М.: Семья каждому ребенку, 2016. – 328 с.
9. Шустова И. Ю. Педагогическое содействие субъектности школьника // Известия Саратовского ун-та. Новая сер. Акмеология образования. Психология развития. – 2012. – Т. 1, вып. 4. – С. 74–78.
10. Morris K., Siobhan E., Clawson P. Family experiences of children's social care involvement following a social work change programme // Journal of Social Work Practice. – 2018. – Vol. 32, Iss. 3. – P. 237–250. – DOI: <https://doi.org/10.1080/02650533.2017.1326473>.
11. Schofield G., Beek M. The Secure Base Model: Promoting Attachment and Resilience in Foster Care and Adoption. – Coram: BAAT, 2014. – 94 p.

Поступила в редакцию 03.08.2019

Leonova Elena Evgenevna

Assist. Prof., Department of Pedagogy and Psychology, Institute of History, Humanities and Social Education, Novosibirsk State Pedagogical University, leonela24@mail.ru, ORCID 0000-0002-9179-500X, Novosibirsk

PERFORMANCE CRITERIA FOR THE ORGANIZATION OF PEDAGOGICAL ASSISTANCE TO MINORS, LEFT WITHOUT PARENTAL CARE, TO RETURN THE SITUATION OF FOSTER FAMILIES IN A SOCIAL INSTITUTION

Abstract. This article is devoted to the identification of specific features and the definition of criteria for the effectiveness of the organization of pedagogical assistance to adolescents without parental care in the situation of return from a substitute family to a social institution. Scientifically justified, the following criteria: personality (restoring confidence in adults, the formation of resilience, the consolidation of social experience in a foster family); the interaction between the teenager and the teacher (the realization of the fact of the return, the emotional experience of return, the definition of resources of the return); reflexive-evaluative (the successful resolution of the case histories of teenagers returned from foster families). The results of experimental work on overcoming the consequences of return in a social institution are presented.

Keywords: teenagers, return of the child from the substituting family, pedagogical assistance, the substituting family, criteria of pedagogical assistance.

References

1. Baranovskaya, L. A., Ignatova, V. V., 2008. Facilitation as a pedagogical strategy. Siberian pedagogical journal, No. 14, pp. 44–52. (In Russ.)
2. Kapilina, M. V., Panusheva, T. D., 2015. Foster child: life path, help and support Moscow: Nikaia Publ., 432 p. (In Russ.)
3. Kotli, P., 2000. New adoptive parents: first experience. Novosibirsk: Date Publ., 115 p. (In Russ.)
4. Kurneshova, L. E., 2009. System of assistance to children returned after a failed family life, in an educational institution for orphans and children left without parental care. Methodical recommendations. Moscow: School book Publ., 320 p. (In Russ.)
5. Lavrentieva, Z. I., 2017. Trust in adults as an indicator of the effectiveness of the anthropological approach to the upbringing of children in foster families. Teacher in the system of modern anthropological knowledge. Materials of the XIII International scientific-practical conference. Stavropol: News Bureau, pp. 248–253. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Lavrentieva, Z. I., Leonova, E. E., 2018. Consolidation of the social experience gained in the replacement family as a condition of pedagogical assistance to teenagers in the situation of return. Bulletin of pedagogical innovations, No. 3 (51), pp. 58–65. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Makhnach, A. V., Laktionova, A. I., 2013. Personal and behavioral characteristics of adolescents as a factor in their vitality and social adaptation. Psychological journal, Vol. 34, No. 5, pp. 67–82. (In Russ.)
8. Rugaard, N., 2016. Children with attachment disorders. Moscow: Family for every child Publ., 328 p. (In Russ.)
9. Shustova, I. Y., 2012. Pedagogical support of the subjectivity of the student. News of Saratov University. New series. Acmeology of education. Psychology of development, Vol. 1, Iss. 4, pp. 74–78. (In Russ.)
10. Morris, K., Siobhan, E., Clawson, P., 2018. Family experiences of children’s social care involvement following a social work change programme. Journal of Social Work Practice. Vol. 32, Iss. 3. pp. 237–250. DOI: <https://doi.org/10.1080/02650533.2017.1326473>. (In Eng.)
11. Schofield, G., Beek, M., 2014. The Secure Base Model: Promoting Attachment and Resilience in Foster Care and Adoption. Coram: BAAT Publ., 94 p. (In Eng.)

Submitted 03.08.2019

Большанина Людмила Васильевна

Старший преподаватель кафедры логопедии и детской речи Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет, Ljutik84@ngs.ru, ORCID 0000-0001-8527-0664, Новосибирск

ОЦЕНКА УРОВНЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

Аннотация. Проблема и цель. В статье автор рассматривает коммуникативную компетенцию как одну из ведущих составляющих компетентностного подхода в современном образовании. Цель статьи – представить практическое исследование по выявлению исходного уровня развития коммуникативной компетенции будущих педагогов в образовательном пространстве вуза.

Методология. Сбор данных осуществлялся с помощью модифицированной диагностической методики (К. Томас, А. А. Леонтьев, М. Снайдер, В. Ф. Ряховский, В. А. Уразаева). Общую выборку исследования составили 204 респондента. Полученные результаты были качественно и количественно интерпретированы.

В заключении представлен вывод о том, что коммуникативную компетенцию в сфере профессионального общения необходимо интерпретировать в контексте компетентностного подхода, а также сформулировано предположение, что на уровень развития коммуникативной компетенции будущих педагогов будут оказывать влияние педагогические условия, созданные в образовательном пространстве вуза с использованием методов активного обучения.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, будущие педагоги, высшая школа, диагностический инструментарий, коммуникативное поведение, педагогические условия.

Введение. Сегодня перед системой высшего образования, в контексте происходящих перемен, основополагающими задачами являются достижение сбалансированного активно познавательного освоения содержания учебных программ, выполнение стандартов и овладение ведущими компетенциями, одной из которых является коммуникативная компетенция, позволяющая выпускнику (будущему педагогу) в профессиональной деятельности эффективно взаимодействовать со всеми субъектами образовательного процесса и грамотно регулировать конфликтные ситуации в общении, что будет положительно влиять на профессиональную деятель-

ность в целом [2].

Проблема компетентности в последние годы приобретает новое звучание. Многие ученые говорят о компетенциях будущего педагога как показателе соответствия его требованиям профессиональной деятельности. (Е. В. Арцишевская, Л. Г. Антропова, А. С. Белкин и др.). Изучение данного вопроса прослеживается как в работах отечественных ученых В. А. Байденко [1], И. А. Зимняя [4], так и зарубежных исследователей Ch. Efing [7], Holger Hopf [8], где рассматривается монолитность коммуникативной деятельности и коммуникативного поведения как высокая моральная норма профессионального кодекса буду-

шего педагога. И, следовательно, поэтому коммуникативная компетенция является одной из ключевых компетенций, которой должен обладать педагог любой образовательной организации.

Ряд ученых (А. П. Илькова, С. И. Маслов, Л. В. Рагулина и др.) единодушно отмечают, что коммуникативная компетенция не сводится к обобщенному способу действия и не может развиваться как отдельное умение или навык: она развивается интегративно как индивидуализированная способность в результате личного опыта действия. Исходя из этого, мы считаем, что в системе профессиональной подготовки будущих педагогов в должной мере необходимо уделить внимание развитию коммуникативной компетенции, которая является основным аспектом при реализации профессиональной деятельности, где на первый план будет выходить свободное общение с различными субъектами образовательного пространства.

Целью исследования является оценка уровня развития коммуникативной компетенции будущих педагогов в образовательном пространстве вуза.

Теоретической основой исследования является: теория профессионального об-

разования (П. Ф. Анисимов, А. Н. Лейбович, О. Н. Олейникова, И. П. Смирнов и др.); научные труды в области профессиональной подготовки педагога (Э. Ф. Зеер, Л. А. Кандыбович, Б. П. Невзоров, Т. С. Панина, Т. М. Чурекова и др.); теоретические разработки в области компетентности и компетенций, развивающих в образовательных организациях (А. Л. Андреев, Л. С. Зникина, Дж. Равен, Е. Л. Руднева, В. И. Сахарова и др.); теоретические основы профессиональной ориентации и самоопределения (Л. В. Ботякова, С. С. Гриншпун, В. И. Журавлев, Н. Э. Касаткина, Н. Н. Чистяков, С. Фукуяма и др.).

Исследовательская часть. Исследование проходило на базе Института детства ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» (2015–2018 гг.), в нем приняли участие студенты 1–4 курсов направление: «Специальное дефектологическое образование», специальность: «Логопедия» (125 человек) и «Сурдопедагогика» (45 человек) кафедры логопедии и детской речи, а также слушатели программы профессиональной переподготовки по логопедии (на базе дефектологического образования) Института детства (34 человека) (табл.).

Таблица

Период опытно-исследовательской работы и контингент студентов

ЭГ (экспериментальная группа)	КГ (контрольная группа)	Экспериментальный период (год)
Направление подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование», профиль: «Логопедия»		
61 человек	64 человек	2016–2017 гг.
Направление подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование», профиль: «Сурдопедагогика»		
24 человек	21 человек	2016–2017 гг.
Программа профессиональной переподготовки по логопедии (на базе дефектологического образования)		
17 человек	17 человек	2016–2017 гг.
102 человека	102 человека	Общее кол-во человек: 204

Общая выборка для исследования составила 204 участника (102 участника – ЭГ, 102 участника – КГ) образовательного процесса в высшем учебном заведении. Осуществление исследовательской работы проходило в соответствии с разработанной моделью развития коммуникативной компетенции будущих педагогов в образовательном пространстве вуза, где отражены формы, методы, средства взаимодействия; критерии и уровни коммуникативной компетенции; диагностический инструментарий; ожидаемые результаты (индикаторы) по каждому компоненту (мотивационно-ценностный, когнитивный, операционно-деятельностный) [3].

Задача опытно-исследовательской работы заключалась в том, чтобы на основе выделенных критериев и показателей с помощью диагностического инструментария определить уровень коммуникативной компетенции будущих педагогов в образовательном пространстве вуза.

Педагогические измерения при оценке уровня развития коммуникативной компетенции проводились посредством оценочно-диагностического инструментария.

Представляем диагностический инструментарий, систематизированный по компонентам педагогической модели развития коммуникативной компетенции будущих педагогов в образовательном пространстве вуза.

I. Диагностика уровня развития коммуникативной компетенции участников образовательного процесса и определяемые показатели по *мотивационно-ценностному (личностному)* критерию:

– диагностика мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях (В. А. Уразаева, И. Д. Ладанов).

II. Диагностика определения уровня развития коммуникативной компетенции участников образовательного процесса и определяемые показатели по *когнитивному критерию*:

– тест «Оценка уровня общительности» (В. Ф. Ряховский);

– тест определения характеристики коммуникативного компонента педагогического стиля (А. А. Леонтьев).

III. Диагностика уровня развития коммуникативной компетентности участников образовательного процесса и определяемые показатели по *операционно-деятельностному критерию*:

– диагностика «Стратегия и тактика поведения в конфликтной ситуации» (К. Томас);

– тест «Оценка самоконтроля в общении» (М. Снайдер).

Представляем полученные результаты исходного уровня коммуникативной компетенции будущих педагогов в образовательном пространстве вуза.

Первый критерий: мотивационно-ценностный (личностный)

Данный компонент ориентирован на диагностику мотивационных ориентаций в межличностной коммуникации, где мы непосредственно рассматриваем отношение в профессиональной деятельности межличностной коммуникации, которая должна проявляться у будущих педагогов в стремлении активного коммуникативного поведения. Используя сравнительный анализ, мы акцентировали внимание на трех параметрах мотивации в коммуникации: ориентация на принятие партнера, ориентация на адекватность понимания и восприятия партнера, ориентация на достижение компромисса в коммуникативной деятельности (И. Д. Ладанов, В. А. Уразаева). Полученные результаты представлены на рис. 1.

Анализ результатов применения данной диагностики среди будущих педагогов позволили сделать вывод, что в исследовательской группе будущие педагоги больше ориентированы на принятие партнера в межличностной коммуникации (54,3 %) студентов и всего 18,3 % будущих педагогов ориентированы на компромисс в совместной коммуникативной деятельности. В контрольной группе преобладает равномерное распределение концентрации внимания как к принятию партнера

по коммуникативной ситуации (37,4 %), к адекватности понимания и восприятия партнера (32,2 %) и к нахождению компромисса в конфликтных ситуациях общения (30,4 %). Поэтому делаем заключение, что у респондентов контрольной группы доминирует высокий и средний уровень мотивационных ориентаций в межличностном общении и поведении, а в исследовательской группе – средний уровень. В литературных источниках можно выделить две

значимые точки зрения о возникновении потребности в коммуникации (общении). Одни исследователи утверждают, что у индивида имеется врожденная потребность в самом общении как процессе коммуникации. В своем исследовании мы разделяем взгляды таких ученых, как М. И. Лисина, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, которые говорят о том, что потребность в коммуникации (общении) у ребенка происходит в онтогенезе в процессе его социализации.

Мотивация будущих педагогов к межличностной коммуникации, %



Рис. 1. Уровень мотивации будущих педагогов к межличностной коммуникации на констатирующем этапе исследования (по И. Д. Ладанову и В. А. Уразаевой)

Второй критерий: когнитивный

В основу этого критерия мы включили уровень общительности будущих педагогов, где можно определить коммуникабельность или замкнутость человека с определенными составляющими (по В. Ф. Ряховскому «Оценка уровня общительности»). Исследуемым предлагается несколько простых вопросов (16 шт.). Необходимо отвечать быстро, однозначно: «да», «нет», «иногда».

Интерпретируя полученные данные, мы пришли к выводу, что будущие педагоги исследовательской (76,5 %) и контрольной (63,7 %) групп, что составляет большую часть контингента респондентов

исследования, не в полной мере владеют правилами, способами и нормами коммуникативного поведения в процессе общения на достаточном (стандартном) уровне. У указанного контингента респондентов отмечается раздражительность, преобладает импульсивность в коммуникативном поведении. Большинство из них избегают серьезных профессиональных тем для обсуждения. А также сделан упор на поверхность в умозаключениях и суждениях, в дискуссию и спор такие люди вступают неохотно, свою точку зрения, позицию отстаивают не заинтересовано.

Полученные данные представлены на рис. 2.

Уровень общительности будущих педагогов, %

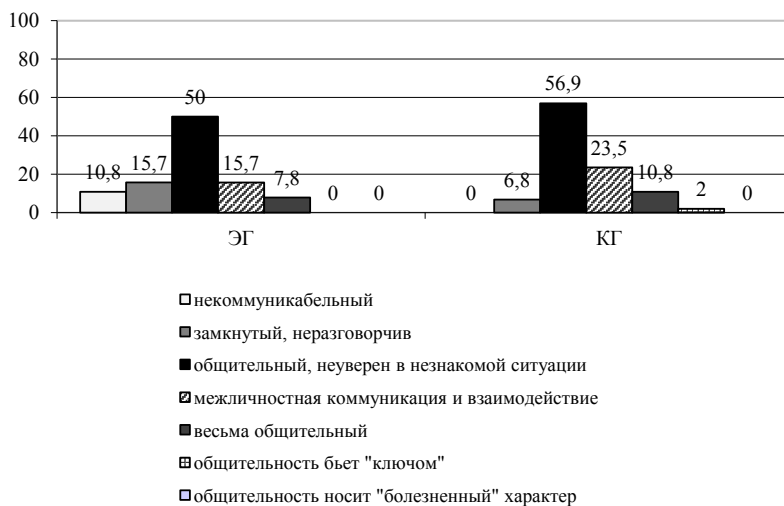


Рис. 2. Уровень общительности будущих педагогов на констатирующем этапе исследования (по В. Ф. Ряховскому)

При этом отмечаем, что при норме общения, которую мы характеризуем через такие проявления, как заинтересованность собеседников друг в друге, терпеливость в ситуации общения, открытость в коммуникативной ситуации с другими оппонентами, доказательство своей точки зрения без вспыльчивости, показал следующие результаты в исследовательской группе – 15,7 %, в контрольной группе – 23,5 %.

Интерпретация полученных данных по шкале «коммуникативное взаимодействие и межличностная коммуникация», которая соотносится с параметром «N-коммуникация», позволила сделать выводы, что доминирующим уровнем развития коммуникативной компетенции в исследовательской группе является пороговый (низкий) 15,7 %, а в контрольной группе – стандартный (средний) 23,5 %. Эти данные позволяют нам предположить о наличии у респондентов значительных трудностей, возникающих при анализе коммуникативного поведения в процессе межличностного взаимодействия в ситу-

ации общения. Отмечается проявление недостаточно развитой готовности и способности к адекватному пониманию цели, намерений, потребностей других оппонентов в коммуникативной ситуации и, как следствие, выбор тактики коммуникативного поведения.

Следующий показатель, входящий в когнитивный критерий коммуникативной компетенции будущих педагогов, который мы проанализируем, является педагогический стиль общения.

Обозначенная методика представляет собой тестовую карту коммуникативной деятельности, разработанную на основе анкеты А. А. Леонтьева, и предлагает будущему педагогу выступить в качестве эксперта и оценить следующие характеристики коммуникативного компонента педагогического стиля по 7-балльной шкале: 1) доброжелательность – недоброжелательность; 2) заинтересованность – безразличие; 3) поощрение инициативы обучаемых – подавление инициативы; 4) открытость – закрытость; 5) активность – пассивность;

6) гибкость – жесткость; 7) дифференцированность в общении – отсутствие дифференцированности в общении. Полученные результаты представлены на рис. 3.

Педагогический стиль общения будущих педагогов, %

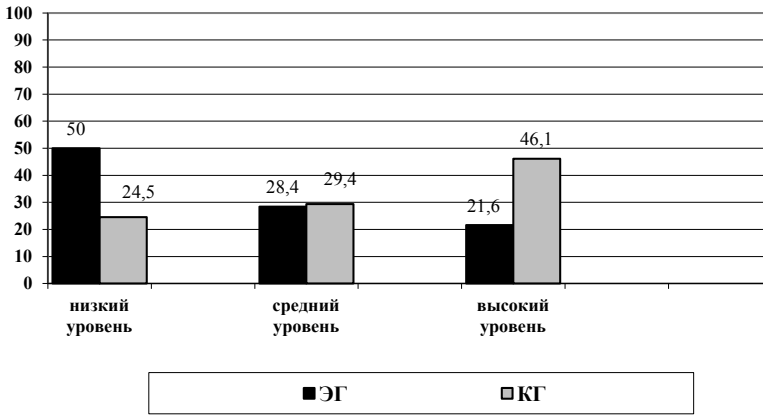


Рис. 3. Уровень педагогического стиля общения будущих педагогов на констатирующем этапе исследования (по А. А. Леонтьеву)

Анализируя полученные данные, мы выявили, что у будущих педагогов исследовательской группы преобладает низкий уровень педагогического стиля общения (50 %), что сказывается на оценке коммуникативной деятельности. Возникают барьеры в коммуникативном взаимодействии и в проявлении коммуникативного поведения, общение спускается на самотек.

Третий критерий: операционно-деятельностный

В основе этого критерия мы рассмотрели самоконтроль и стратегию поведения в конфликтных ситуациях общения. Для описания тактики поведения респондентов в конфликтных ситуациях коммуникативного взаимодействия мы используем следующие способы градации, опираясь на учения К. Томаса [6]:

- соперничество (конкуренция) стремление добиться своих интересов и взглядов в ущерб другому субъекту;

- сотрудничество – участники коммуникативной ситуации находят альтернативу в решении конфликта, учитывая интере-

сы обеих сторон;

- компромисс – уступка ради достижения какой-либо цели;

- избегание – характерно отсутствие стремления к кооперации с другим субъектом, отсутствие тенденции к достижению собственных целей;

- приспособление – противоположность соперничеству, т. е. принесение в жертву собственных интересов и взглядов ради другого субъекта.

Использование данной методики в нашем исследовании обусловлено тем, что для успешного развития коммуникативной компетенции будущих педагогов необходимо одно условие – способность находить и выстраивать способы коммуникативного взаимодействия в коллективе, где все старания направлены на общий результат. Проявляется это условие в умении устанавливать контакты, вести переговоры, сглаживать и урегулировать конфликтные ситуации. Стиль сотрудничества, описанный и измеряемый указанной методикой, будет характеризовать высокий уровень

развития коммуникативной компетенции будущих педагогов. А полученные результаты при использовании этой диагностики

помогут установить доминирующие способы урегулирования конфликтов в общении будущих педагогов (рис. 4).

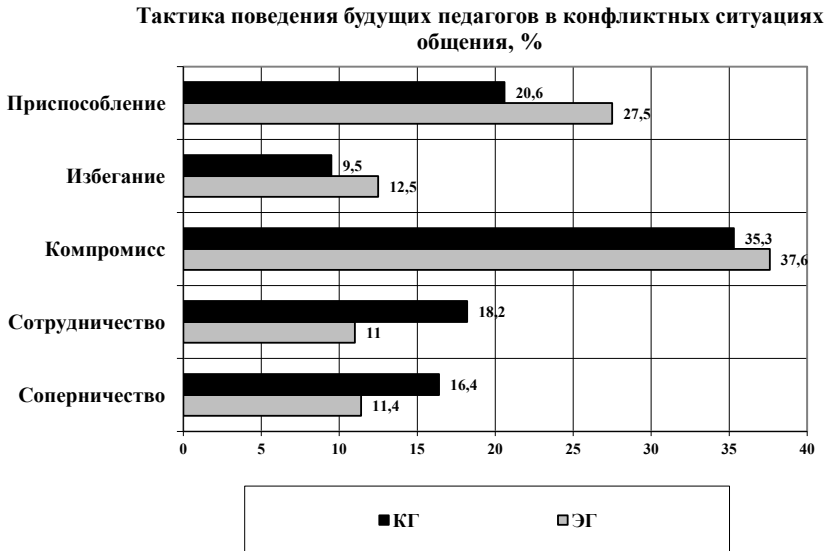


Рис. 4. Тактика поведения будущих педагогов в конфликтных ситуациях общения на констатирующем этапе исследования

Анализируя полученные данные, мы выявили, что доминирующим стилем при выборе стратегии и тактики поведения в конфликтной ситуации у будущих педагогов стал «компромисс» – 37,6 % в исследовательской группе и 35,3 % – в контрольной группе. При этом отмечаем, что для респондентов коммуникативного процесса с обеих сторон свойственно уступать в своих интересах. Что дает нам право говорить о поверхностном уровне заинтересованности субъектов в коммуникативной ситуации, при этом причины конфликта не рассматриваются. Совокупность таких стилей, как избегание и приспособление, составили 40 % в исследовательской группе и 30,1 % в контрольной группе, что дает нам право предположить об отсутствии готовности защищать личные интересы, избегать кооперации и партнерства, игнорировать проблемы. Также необходимо отметить, что такой стиль, как сотрудниче-

ство, был выявлен в незначительном процентном соотношении и в исследовательской группе составил 11 %, в контрольной группе – 18,2 %. Таким образом, полученные результаты показали, что большая часть будущих педагогов в исследовательской (77,6 %) и контрольной (65,4 %) группах не используют в достаточном объеме такие стили поведения, как сотрудничество и соперничество, которые оказывают влияние на развитие коммуникативной компетенции, поскольку только стиль сотрудничества предполагает активное и продуктивное взаимодействие, результатом которого является не только достижение поставленной цели, но и с точки зрения коммуникативного акта использование коммуникативного поведения и выстраивание тактики и стратегии взаимодействия.

Следующий показатель, который мы проанализируем в операционно-деятельностном критерии коммуникативной

компетенции будущих педагогов, является самоконтроль в общении. Используя тест «Оценка самоконтроля в общении» М. Снайдера, мы можем определить уровень развития коммуникативного контроля будущих педагогов в коммуникативной ситуации, который считается важным показателем коммуникативной компетенции. От его уровня выраженности в общении зависит коммуникативное поведение респондентов, оперирование различными способами решения коммуникативных задач. При этом считается, что высокий

уровень коммуникативного контроля дает возможность респонденту включиться в коммуникативную деятельность в роли субъекта для реализации коммуникативного плана общения при управлении своими эмоциями. Низкий уровень самоконтроля может оказать влияние на срыв коммуникативного взаимодействия в самом начале его зарождения, так как оппоненту с таким уровнем коммуникативного контроля свойственны упрямство, импульсивность, прямолинейность в общении [6]. Полученные результаты представлены на рис. 5.

Коммуникативный контроль в общении будущих педагогов, %

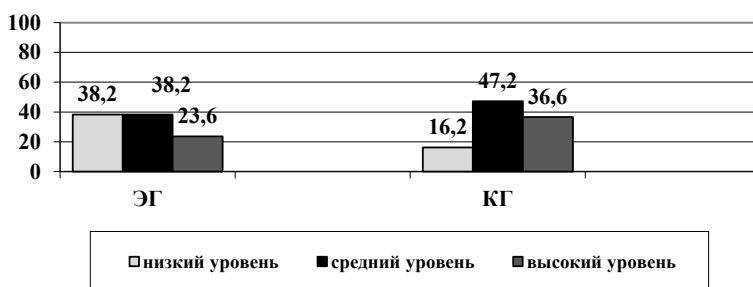


Рис. 5. Коммуникативный контроль (самоконтроль) будущих педагогов на констатирующем этапе исследования

Анализируя полученные результаты по указанной диагностике, мы пришли к выводу, что в контрольной группе проявления коммуникативного самоконтроля находится на среднем уровне – 47,2 % от общего уровня, а в исследовательской группе процент соотношения между средним и низким уровнями коммуникативного самоконтроля опрошенных респондентов составил по 38,2 %.

Таким образом, подводя итог по операционно-деятельностному критерию коммуникативной компетенции необходимо уделить внимание уровню коммуникативного самоконтроля будущих педагогов в образовательном пространстве вуза, а также сделать упор на выбор стиля сотрудничества респондентов при осуществ-

лении взаимодействия в коммуникативной ситуации.

Заключение. Мы пришли к выводу, что интерпретировать сущность понятия «коммуникативной компетенции в сфере профессионального общения» необходимо в контексте теории компетентностного образования, так как это направление в образовании становится основополагающим в развитии профессионализма и общей культуры педагога. Коммуникативная компетенция оказывает влияние на общую социальную компетентность будущего педагога, его осознанную направленность на позицию партнера по образовательному процессу.

Анализ литературы и полученные результаты диагностики уровня развития коммуникативной компетенции будущих

педагогов на констатирующем этапе исследования, позволили нам сделать предположение, что высокий уровень развития коммуникативной компетенции будущих педагогов напрямую будет зависеть от создания педагогических условий в образовательном пространстве вуза. Все вышесказанное позволяет констатировать актуальность изучаемой проблемы и дает возможность предположить, что применение методов активного обучения для реализации педагогических условий по повышению уровня развития коммуникативной компетенции будет способствовать развитию мотивов в общении будущих педагогов с использованием коммуникативного поведения в соответствии с ситуацией общения. Поэтому одно из условий это построение образовательного процесса в вузе на основе межсубъектного диалога как необходимое условие развития навыков коммуникативного поведения в диалоге как внешнего, так и внутреннего.

Применение в учебном процессе преподавателями синтеза разнородных средств коммуникации, форм и методов активного обучения связано [5]:

- с интеграцией знаний из различных научных областей, способов деятельности, средств и форм профессионального взаимодействия;

- с восприятием учебной информации сквозь призму профессионального общения;

- с преобразованием опыта и знаний участников образовательного процесса в источник их взаимообучения и взаимообогащения;

- с реконструированием материала и неординарной формой его представления.

Очевидно, что педагогические условия, которые будут организованы в образовательном пространстве вуза, играют неотъемлемую роль в развитии коммуникативной компетенции будущих педагогов и представляют собой системное единство в сфере профессионального общения.

Библиографический список

1. Байденко В. А. Компетенции в профессиональном образовании // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3–13.
2. Большанина Л. В. Теоретические подходы к определению понятия и структуры коммуникативной компетентности педагога высшей школы // Сибирский педагогический журнал. – 2018. – № 2. – С. 79–85.
3. Большанина Л. В., Мичурина Е. С. Педагогическая модель развития коммуникативной компетенции будущих педагогов в образовательном пространстве вуза // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2019. – № 3 (35). – С. 18–25.
4. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня: реформы, нововведения, опыт. – 2006. – № 8. – С. 20–26.
5. Чистобаева А. Ю. Организация коллективно-распределенной педагогической деятельности как необходимое условие формирования компетенций в сфере профессионального общения будущих педагогов // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 4. – С. 209–212.
6. Шубкина О. Ю. Формирование коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Красноярск, 2016. – 24 с.
7. Efing Ch. Sprachlicheoderkommunikative Fähigkeiten – was ist der Unterschied und was wird in der Ausbildungverlangt? // Berufsbildung in WisSenschaft und Praxis. – 2012. – № 2. – С. 6–9.
8. Holger Hopp, Dieter Thoma, Rosemarie Tracy. Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. Ein sprachwissenschaftliches Modell // Z Erziehungswiss. – 2010. – № 13. – С. 609–629.

Поступила в редакцию 17.08.2019

*Bolshanina Lyudmila Vasilyevna**Senior lecturer, Department of Logopedics and Children's Speech, Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University, Ljutik84@ngs.ru, ORCID 0000-0001-8527-0664, Novosibirsk*

ASSESSMENT OF THE LEVEL OF DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS IN THE EDUCATIONAL SPACE OF THE UNIVERSITY

Abstract. Problem and goal. In the article the author considers communicative competence as one of the leading components of the competence approach in modern education. The purpose of the article is to present a practical study to identify the initial level of development of communicative competence of future teachers in the educational space of the University.

Methodology. Data collection was carried out using a modified diagnostic technique (K. Thomas, A. Leontiev, M. Snyder, V. F. Ryakhovsky, V. A. Urazaeva). The total sample of the study was 204 respondents. The results were qualitatively and quantitatively interpreted.

In conclusion, the author concludes that the communicative competence in the sphere of professional communication should be interpreted in the context of the competence approach, and also suggests that the level of development of the communicative competence of future teachers will be influenced by the pedagogical conditions created in the educational space of the University using the methods of active learning.

Keywords: communicative competence, future teachers, higher school, diagnostic tools, communicative behavior, pedagogical conditions.

References

1. Baidenko, V. A., 2004. Competence in vocational education. Higher education in Russia, No. 11, pp. 3–13. (In Russ.)
2. Bolshanina, L. V., 2018. Theoretical approaches to the definition of the concept and structure of communicative competence of the teacher of higher school. Siberian pedagogical journal, No. 2, pp. 79–85. (In Russ.)
3. Bolshanina, L. V., Michurina, E. S., 2019. Pedagogical model of development of communicative competence of future teachers in the educational space of the University. Professional education in Russia and abroad, No. 3 (35), pp. 18–25. (In Russ.)
4. Zimnyaya, I. A., 2006. Competence approach. What is its place in the system of modern approaches to the problems of education? (theoretical and methodological aspect). Higher education today: reforms, innovations, experience, No. 8, pp. 20–26. (In Russ.)
5. Chistobaeva, A. Yu., 2016. Organization of collective-distributed pedagogical activity as a necessary condition for the formation of competencies in the field of professional communication of future teachers. Modern problems of science and education, No. 4, pp. 209–212. (In Russ.)
6. Shubkina, O. Yu., 2016. Formation of communicative competence of students of technical directions of training. Krasnoyarsk, 24 p. (In Russ.)
7. E fing, Ch., 2012. Linguistic communication skills - what is the difference and what is required in education?. Vocational training in science and practice, No. 2, pp. 6–9. (In Germ.)
8. Holger, H., Dieter, T., Rosemarie, T., 2010. Sprachförderkompetenzpädagogischer Fach Einzelsprachwissenschaftliches Modell. Zeitschrift für Educational Science, No. 13, pp. 609–629. (In Germ.)

Submitted 17.08.2019

Фурьева Татьяна Васильевна

Доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой социальной педагогики и социальной работы, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, tat.fur130@mail.ru, ORCID 0000-0002-7709-1102, Красноярск

Тислянюкова Валентина Ивановна

Ведущий специалист по операциональным проектам «Благотворительного фонда культурных инициатив (Фонда Михаила Прохорова)», старший преподаватель кафедры социальной педагогики и социальной работы, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, wita88@list.ru, ORCID 0000-0002-6287-2950, Красноярск

Фурьев Евгений Адольфович

Кандидат биологических наук, доцент кафедры высшей математики и компьютерного моделирования, Красноярский государственный аграрный университет, tat.fur130@mail.ru, Красноярск

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БАКАЛАВРОВ К КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОТКРЫТОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация. Проблема и цель представленной статьи заключается в нахождении педагогических возможностей результативного формирования готовности современных бакалавров к культурно-досуговой деятельности в изменившихся социокультурных условиях.

Авторы обращаются к методологии открытого высшего образования, разрабатывают и апробируют структурно-функциональную модель формирования готовности бакалавров к культурно-досуговой деятельности в открытом образовательном пространстве. Основными действиями выступает поэтапная реализация организационно-педагогических условий: обогащение содержания вузовского образования с целью развития мотивационно-ценностного отношения к культурно-досуговой деятельности; включение бакалавров в городские и региональные культурно-досуговые практики с целью обогащения их коммуникативного опыта; организация проектной деятельности по разработке и реализации новых городских культурно-досуговых практик.

Основными компонентами формирования готовности бакалавров к культурно-досуговой деятельности в открытом образовательном пространстве выступают мотивационно-ценностный, коммуникативный и проектировочный. Авторы прослеживают позитивную динамику при поэтапном введении определенных организационно-педагогических условий, делают статистическую обработку полученных данных на примере бакалавриата гуманитарного направления.

Ключевые слова: открытое высшее образование, формирование готовности, подготовка бакалавров, культурно-досуговая деятельность, структурно-функциональная модель.

Постановка задачи. Перемены в различных сферах общественной жизни, продиктованные процессами глобализация, самым непосредственным образом отражаются на отрасли культуры. Они способствуют ускорению «социодинамики культуры». Под ее воздействием резко возрастают темпы производства, распро-

странения и потребления культурных ценностей. На заседании Совета по культуре и искусству при Президенте РФ в декабре 2018 г. определены ключевые направления культурной политики как основы общественной жизни. В частности, было отмечено, что по мере освоения накопленных обществом культурных ценностей, степе-

ни развития личности растут потребности в ее культурно-творческом самовыражении. Необходимость удовлетворения этих потребностей, в свою очередь, стимулирует развитие рынка в сфере культуры, которые требуют новых профессиональных качеств и от специалистов. Благодаря новым технологиям появляются новые формы культурно-досуговой самоорганизации. Это приводит к новому запросу на специалистов культурно-досуговой деятельности, появляются новые или смежные профессии (аниматор, специалист ивент-сервиса, социальный педагог-руководитель досуговых программ, технолог социально-культурной сферы и др.). Решить проблему подготовки кадров, которую диктует современная ситуация сможет прикладной бакалавриат, направленный на практическое профессиональное обучение. Основой этого уровня стало сочетание ФГОС ВО и профессиональных стандартов специалистов в области культуры и искусства.

Базовым содержанием такого образования выступает самоопределение как практика становления, связанная с конструированием возможных образов будущего, проектированием и планированием в нем своего пути. В этой ситуации открытое образовательное пространство представляется системой интеграции и взаимообогащения всех участников образовательного процесса, где вуз берет на себя теоретическую подготовку, а организацию производственной практики и все прикладные модули оставляет потенциальному работодателю.

Отмечая актуальность исследования, следует уточнить, что в педагогической теории изучены отдельные аспекты формирования готовности бакалавров к культурно-досуговой деятельности, но теоретического обоснования этого процесса в открытом образовательном пространстве нами не обнаружено.

В научной практике созданы предпосылки к формированию готовности бакалавров к культурно-досуговой дея-

тельности в открытом образовательном пространстве. Анализ исследований показал, что существенные аспекты вузовской подготовки нашли отражение в работах В. А. Адольфа, Н. Ф. Басова, Е. Н. Волковой, Э. Ф. Зеера, В. В. Игнатовой, М. В. Каминской, Е. А. Климова, Т. В. Кудрявцева, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, Л. М. Митиной и других ученых. Специфика культурно-досуговой деятельности наиболее полно отражена в работах известных ученых, таких как М. А. Ариарский, Т. И. Бакланова, Н. К. Бакланова, Г. М. Бирженюк, В. В. Гусев, А. Д. Жарков, А. С. Каргин, Н. Ф. Максютин, А. П. Марков, Г. Я. Никитина, Г. А. Смирнов, В. Е. Триодин, В. И. Черниченко, В. М. Чижиков, В. Е. Новаторов, В. В. Туев, Г. Л. Тульчинский, Н. Н. Ярошенко, внесших существенный вклад в развитие теории и методики СКД в обновленном российском обществе.

Современные тенденции общемирового развития связаны со становлением открытого общества, формирование которого влечет за собой преобразование социального пространства, модернизацию социальных институтов. Идеи открытости находят воплощение в системе высшего образования, которая создается под воздействием актуальных изменений, происходящих в обществе, и благодаря высокому динамизму в полной мере соответствует современным социальным реалиям.

Специальные исследования содержания и организации профессионального образования в нашей стране и за рубежом в русле идеи открытости, социального партнерства, корпоративности, сетевого взаимодействия (Г. Б. Хасанова, Т. В. Черникова, И. Н. Закатова, М. А. Галагузова, А. Н. Галагузов, А. А. Вербицкий, Т. Б. Кашпирева, И. В. Фокин, Т. В. Фуряева и др.) свидетельствуют о тенденции превращения вуза в открытую образовательную систему, о его сближении с реальной социальной практикой. Особую зна-

чимость в понимании сущности развития профессионального образования имеют труды ученых и практиков, реализующих идею открытого образовательного пространства (М. А. Балабан, Г. Н. Прозументова и др.).

Существенный вклад в идею открытости внесли авторы современных концепций культурно-досугового образования (М. А. Ариарский, Т. И. Бакланова, Р. З. Богоудинова, А. Д. Жарков, А. С. Каргин, Т. Г. Киселева, Ю. Д. Красильников, Н. Ф. Максютин, В. Е. Новаторов, Е. И. Смирнова, Ю. А. Стрельцов, В. Я. Суртаев, В. Е. Триодин и др.). Среди научно-методических публикаций, рассматривающих различные аспекты формирования готовности бакалавра к культурно-досуговой деятельности в открытом образовательном пространстве, следует выделить работы Н. К. Баклановой, А. С. Каргина, Е. Л. Кудриной, Л. И. Рудич, Г. Л. Рукши, Ю. А. Стрельцова.

Отмечая важность и ценность исследований по обозначенной выше проблематике, следует уточнить, что в педагогической теории изучены отдельные аспекты формирования готовности бакалавров к культурно-досуговой деятельности, но теоретического обоснования (моделирования) этого процесса в открытом образовательном пространстве, а также попыток реализации целостной модели нами не обнаружено.

Научная экспозиция. Мы полагаем, что формирование готовности бакалавров к современной личностной и профессиональной культурно-досуговой деятельности возможно при раскрытии сущности понятия готовности в системе совместных согласованных действий образовательного учреждения, общественных культурных институций и потенциальных работодателей, разработке и реализации целостной структурно-функциональной модели в открытом образовательном пространстве.

Культурно-досуговая деятельность представляет собой особый тип соци-

альной и индивидуальной деятельности, которая способствует самореализации личности на основе приобщения ее к духовно-культурным ценностям общества, приобретения собственного опыта организации различных форм свободного досуга и культурного общения в меняющихся социально-экономических условиях [3].

Открытое образовательное пространство представляет собой полисубъектную систему взаимосвязанных и взаимозависимых отношений, полноправными участниками которой являются университет, региональные общественные и культурные институции, бизнес-сообщества, учреждения социальной и культурной сфер как потенциальные работодатели. Принципами функционирования и развития системы являются совместное формирование образовательного заказа на подготовку специалистов социокультурных профилей, создание открытых образовательных мест проектирования, конструирования и организации новых культурно-досуговых практик для бакалавров в рамках актуальной стратегии культурного развития города и региона [6].

Структурно-функциональная модель процесса формирования готовности бакалавров к культурно-досуговой деятельности в открытом образовательном пространстве ориентирована на полисубъекта, обновленное содержание, принципы открытого образования, его определенную этапность.

Исследовательская часть. В процессе педагогического моделирования открытого образовательного пространства для формирования готовности бакалавров к культурно-досуговой деятельности мы разработали структурно-функциональную модель.

В качестве главной цели выступило формирование готовности бакалавров к культурно-досуговой деятельности в открытом образовательном пространстве. Ее достижение увязывалось напрямую с согласованным взаимодействием участ-

ников, выступающих в качестве полисубъекта: высшей школы, работодателя (организации культуры, социальной сферы, образования), бизнес-сообщества, общественных организаций. Содержание открытого образования представлено в двух форматах: традиционно-дисциплинарном

с использованием модульной и кейсовой структур, а также в проектно-моделирующем и событийном формах предъявления и освоения знаний, умений, навыков у обучаемых и формирования у них рефлексивного отношения к досуговым практикам.

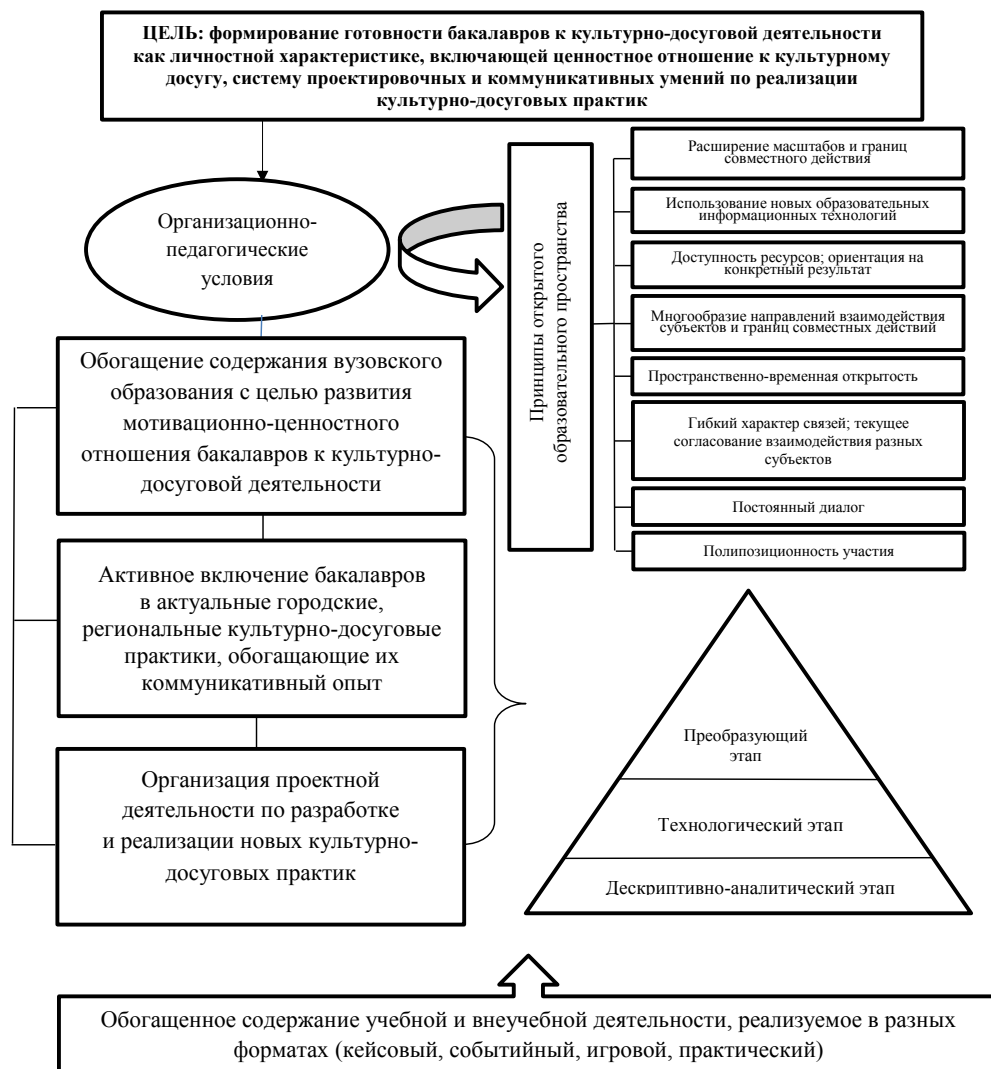


Рис. 1. Структурно-функциональная модель формирования готовности бакалавров к культурно-досуговой деятельности в открытом образовании

Принципы организации открытого образования бакалавров гуманитарных направлений предполагают пространственно-временную открытость; гибкий

характер связей, текущее согласование взаимодействия разных субъектов; постоянный диалог; полипозиционность их участия; ориентацию на конкретный результат; многообразие направлений взаимодействия субъектов; расширение масштабов и границ совместного действия; использование новых образовательных и информационных технологий; доступность ресурсов [6].

В модели представлена этапность процесса формирования готовности к культурно-досуговой деятельности. Первый этап погружения и встречи с культурно-досуговой реальностью обозначен нами как дескриптивно-аналитический. На втором, технологическом, этапе происходит овладение обучаемыми разнообразными технологиями культурно-досуговой деятельности с преобладанием коммуникативных проб в рамках текущих акций, событий. Третий, преобразующий, этап ориентирован на приобретение опыта преобразования городской культурно-досуговой реальности.

В качестве организационно-педагогического обеспечения условий реализации описанной модели выступают:

- активизация рефлексивно-смысловой работы обучаемых по углублению их представлений о культурно-досуговой деятельности, расширения умений и навыков, обогащающей мотивационную сферу в учебном и вне учебном пространстве вуза;

- обогащение коммуникативного опыта проведения культурно-досуговых акций, событий разного уровня вне вуза;

- организация проектной деятельности по заказу государственных, негосударственных структур на предмет разработки и реализации новых городских культурно-досуговых практик для разных категорий населения (молодежи, уязвимых категорий граждан) вне вуза.

В исследовании приняли участие обучаемые разных университетов и разных гуманитарных направлений: Сибирский Федеральный университет (СФУ) (направ-

ление подготовки «Социально-культурная деятельность») – 65 человек; Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева (направление подготовки «Социальная работа») – 35 человек. На различных этапах в опытно-экспериментальной работе приняли участие выпускники вузов – 45 человек; потенциальные работодатели (руководители и ведущие специалисты учреждений культуры и социальной сферы) – 26 человек. В исследовании были использованы следующие методы: моделирование, педагогическое проектирование, эксперимент и фокус-группы, интервьюирование, анкетирование, беседы, различные диагностические методики («Якоря карьеры», «Ценностные ориентации», «Смысложизненные ориентации» и др.).

При организации опытно-экспериментальной работы мы опирались на структурную характеристику уровней сформированности готовности бакалавров к культурно-досуговой деятельности. Она представлена в виде трех компонентов: мотивационно-ценностного, коммуникативного и проектировочного. Мотивационно-ценностная составляющая включает совокупность профессионально-значимых знаний и умений, касающихся способов проведения свободного времени, его содержания, форм и методов, умений планировать, реконструировать, адаптировать с учетом ситуаций, индивидуальных и возрастных особенностей участников досуга. Коммуникативный компонент рассматривается нами как умения обучаемых коммуницировать с разными участниками культурно-досуговых практик, преодолевать разногласия, договариваться, принимать, исполнять, варьировать разные коммуникативные роли, работать в группе. Проектировочный компонент предполагает развитие у обучаемых умений и навыков по разработке актуальных социально-культурных проектов разного уровня и содержания, по их реализации, оценке

результатов и эффектов. На основании критериальных показателей сформированности готовности бакалавров к организации культурно-досуговой деятельности, заключающихся в характере мотивации и ценностных ориентациях, в способностях к коммуникации, проектированию и организации культурно-досуговых практик, нами были определены разные уровни готовности: минимальный (низкий), допустимый (средний), оптимальный (высокий). с помощью оценочно-диагностического инструментария мы выявили преобладание у бакалавров в основном низкого уровня готовности к культурно-досуговой-деятельности.

На первом этапе формирования готовности бакалавров к культурно-досуговой деятельности с акцентом на мотивационно-ценностное отношение в изучаемых дисциплинах общепрофессионального, профессионального циклов был актуализирован междисциплинарный смысл досугового содержания. Речь идет об учебных предметах «Технологические основы социально-культурной деятельности», «Культурно-воспитательная деятельность с детьми и подростками», «Методология и методика социологических исследований досуга», «Речевая коммуникация», «Возрастные (дифференциальные) технологии социально-культурной сферы», «Социально-культурное проектирование», а также учебной практике и др. Интегрирующей дисциплиной при этом выступал специально разработанный модульный спецкурс «Технологии организации досуга молодежи». Здесь помимо традиционных способов организации рефлексивно-познавательной деятельности бакалавров (лекции, семинары) использовались разные формы погружения и встречи с культурно-досуговой практикой (мастер-классы, дискуссии, просмотры видеofilмов, анализ кейсов и др.). В ходе практики значительное внимание уделялось формированию умений анализа, рефлексии и оценивания город-

ской культурно-досуговой реальности. Каждый бакалавр выступал в роли внешнего эксперта, анализирующего деятельность одного из учреждений (библиотека, дом культуры, музей, театр, культурно-досуговый центр, кинокомплекс, учреждения культурно-развлекательного типа и т. п.). В ходе групповой работы определились проблемы учреждений и варианты их решения. Бакалаврам предоставлялась возможность сформировать собственную, индивидуальную позицию в решении задачи организации содержательного культурного досуга для разных участников (школьной молодежи, подросткам с ограниченными возможностями здоровья, пожилым людям) в конкретных социокультурных условиях, с учетом современных тенденций развития досуга, становления научных дисциплин педагогики, психологии, социологии досуга, появления новых профессий (аниматор и др.). Важным аспектом дискуссий выступали проблемы определения новых тенденций в развитии культуры (интеграции и глобализации), серьезной трансформации государственных учреждений, появление сети независимых (негосударственных), коммерческих институций, активного развития индустрии досуга, появления новых форм культурно-досуговой самоорганизации, учета этнокультурных феноменов и артефактов современной молодежной субкультуры и др.

Значительное внимание на первом этапе формирования мотивационно-ценностного отношения к вопросам досуга уделялось включению бакалавров в разные культурно-досуговые практики с целью самопознания, личностного развития внутри вуза в рамках внеаудиторной воспитательной работы (участие в деятельности студенческих клубов, объединений по интересам, творческих конкурсах и др.). Студенческому досугу как части культурно-досугового пространства придавалось помимо функции отдыха и развлечения значение, связанное с решением смысло-жизненных

проблем, с профессиональным самоопределением, накоплением культурного человеческого капитала [2].

На втором этапе опытно-экспериментальной работы акцент был сделан на развитии у обучаемых коммуникативных умений как главного средства культурно-досуговой деятельности. При этом речь шла не столько об изучении основ теории человеческой коммуникации и освоении техники и технологии коммуникативной деятельности в рамках аудиторных занятий с элементами тренинга, игрового моделирования, сколько о создании возможностей приобретения опыта разнообразного коммуникативного поведения, связанного с организацией собственного досуга, а также организацией досуговых практик для людей с разными потребностями вне вуза. Таким культурным «полигоном», обладающим значительным коммуникативным ресурсом в силу своей свободы, не регламентированности, субъективной притягательности и творческого характера, выступило участие в крупных социально-культурных проектах, инициируемых и организуемых в течение многих лет в Красноярском крае благотворительным фондом культурных инициатив Михаила Прохорова, а также региональными учреждениями культуры и искусства, социальными учреждениями.

На протяжении последних десяти лет студенты красноярских вузов активно вовлечены в операциональные проекты Фонда Михаила Прохорова. К ним относятся крупные проекты: Фестиваль «Театральный синдром», Национальный кинофестиваль, Большой фестиваль мультфильмов, фестиваль о правах человека «Сталкер», театральный фестиваль «Драма. Новый. Код. (ДНК)», Канский видеофестиваль и др. Самым масштабным из них является Красноярская ярмарка книжной культуры (КРЯКК).

Красноярская ярмарка книжной культуры на настоящий момент является

крупным массовым сетевым интеллектуальным событием, реализуемым в городе Красноярске при поддержке Правительства Красноярского края и Администрации г. Красноярска. Этот фестиваль книги является долгосрочным социально-образовательным и просветительским проектом. Главное назначение этого проекта является создание межрегионального (Сибирский и Дальневосточный регионы) культурно-досугового коммуникационного интеллектуального пространства для разных групп населения. Книга выступает здесь в своих важнейших культурных функциях: продукта, искусства и социального института. Особый интерес для будущих специалистов гуманитарного профиля представляет социальная функция книги, связанная с активным вовлечением бакалавров в проект в качестве волонтеров и участников интерактивных площадок. Они включаются в организацию дискуссий и круглых столов по поводу современной литературы, жанровых инноваций; театральных гастролей (спектакли по мотивам книг); презентаций современных писателей и поэтов и др. Здесь особую роль играет специальная подготовка бакалавров-волонтеров, которые формируются в мобильные рабочие группы. В частности, члены одной группы выступают в качестве помощников культурных событий (экспозиции, перформансы и др.) Участники другой группы пробуют себя в роли администратора. Они регистрируют участников, дежурят на мероприятиях, помогают посетителям в экспозиционном пространстве ярмарки, участвуют в промо-акциях, помогают в проведении социологических опросов и т. д.). Другими словами, бакалавры осуществляют коммуникативные пробы, проигрывают самые разные варианты коммуникативного поведения в конкретных социокультурных ситуациях.

Кроме участия в книжной ярмарке бакалавры включались в организацию других крупных и значимых социокультурных

мероприятий города и края. В частности, Международный музыкальный фестиваль стран Восточного и Тихоокеанского региона, театральные фестивали «Норильские сезоны», «Театральный синдром», Национальный кинофестиваль, Большой фестиваль мультфильмов, Фабрика мультфильмов. Предоставление бакалаврам возможности взаимодействия с профессиональным сообществом в рамках широкого коммуникационного пространства позволило обогатить и углубить их коммуникативный опыт, попробовать себя в разных ролях культурно-досуговой деятельности (организатора, куратора, тьютора, эксперта, участника групповой команды специалистов).

Третье организационно-педагогическое условие было связано с формированием у обучаемых опыта создания собственных культурно-досуговых практик в виде разработки и реализации актуальных городских социокультурных проектов. В рамках аудиторных занятий обсуждались проблемы социально-культурной сферы и возможности изменить ситуацию. Обучаемые демонстрировали знания и умения использовать программно-проектные технологии, демонстрировали алгоритм проектирования: анализ социокультурной ситуации и формулирование проблемы; постановку цели и задач; определение направлений деятельности и конкретных мероприятий, необходимых для реализации поставленных задач, а также исполнителей мероприятий; составление сметы и осуществление фандрейзинговой кампании; конструирование вертикальных и горизонтальных организационных связей; определение критериев оценки достижения поставленной цели. Разрабатывая проекты, бакалавры учились не только анализировать, но и работать в команде, совместно искать решение поставленной проблемы, согласовывать свои позиции. Бакалавры привлекались к подготовке конкретных грантовых заявок. Поддержку получили социально-культурные гранты на тему: «Личный startup», «Энер-

гия молодых», «Городские маршруты», «Аудиопроменады по Юдинке», «Мир вокруг тебя» и др.). Бакалавры составляли паспорта проектов, оформляли бизнес-планы, презентовали свои проекты, отвечали на вопросы экспертов, принимали участие в процедуре защиты проектов.

Следующим шагом явилась работа по разработке собственного проекта под названием «Сеть тематических кафе в г. Красноярске – инновационная модель развития городского культурно-досугового пространства», основанного на социологическом исследовании досуговых предпочтений жителей Красноярска. В ходе проектирования бакалавры признали, что город Красноярск ищет путь превращения из города-завода в современный развитый культурный центр, развивающийся за счет инноваций, мощного человеческого потенциала и перспективных социально-экономических реформ благодаря развитой инфраструктуре. Культурное пространство города не остается без преобразований. Помимо открытия новых культурных объектов: театров, музеев, парков, библиотек, инициаторы изменений прилагают усилия по наполнению городского пространства, в том числе и культурного, новыми практиками, поисками новых форм и стилей. Бакалавры предложили интегрировать государственные и бизнес-структуры для преобразования городского пространства и комфортного проживания. Они разработали идею проекта по созданию разных типов кафе, сформулировали цели и задачи, определили целевые группы, круг партнеров, маркетинговые стратегии и план реализации, составили и просчитали примерный бюджет. Проект был предложен для реализации в рамках городской программы «Город без культурных окраин».

Заключение. На заключительном этапе работы нами была оценена эффективность процесса формирования готовности бакалавров к культурно-досуговой деятельности в открытом образовательном про-

странстве, в контексте совокупности всех создаваемых организационно-педагогических условий. Мы сравнили результаты экспериментальной и контрольной групп с помощью следующих методик: методики шкалирования мотивации учения

О. С. Гребенюка и Т. Б. Гребенюк; теста оценки когнитивных умений в обучении Н. И. Шевандрина; методики самооценки личностных качеств Е. А. Юниной; методики выявления коммуникативных и организаторских склонностей.

Таблица

Распределение бакалавров экспериментальной и контрольной групп по уровню сформированности готовности бакалавров к культурно-досуговой деятельности на начало и конец опытно-экспериментальной работы

Группы, чел.		Критерии и уровни сформированности готовности бакалавров к культурно-досуговой деятельности (МУ – минимальный уровень, ДУ – допустимый уровень, ОУ – оптимальный уровень), %								
		Мотивационно-ценностный			Коммуникативный			Проектировочный		
		МУ	ДУ	ОУ	МУ	ДУ	ОУ	МУ	ДУ	ОУ
Начало ОЭР (первый срез)	ЭГ	68,9	26,7	4,4	66,7	28,9	4,4	71,1	24,5	4,4
	КГ	71,4	25,7	2,9	74,3	20,0	5,7	71,4	22,9	5,7
Окончание ОЭР (итоговый срез)	ЭГ	11,1	46,7	42,2	8,9	51,1	40,0	6,7	53,3	40,0
	КГ	56,7	28,8	5,5	54,2	31,4	10,5	52,8	31,4	8,7

Результаты диагностики уровня сформированности готовности бакалавров экспериментальной группы ЭГ к культурно-досуговой деятельности в открытом образовательном пространстве на конец опытно-экспериментальной работы, основанные на совокупной оценке – экспертной, самооценке и педагогической оценке.

Анализ данных, представленных в табл., позволяет сделать выводы о более выраженной положительной динамике сформированности готовности бакалавров к культурно-досуговой деятельности в экспериментальной группе по каждому из компонентов. На момент проведения итогового среза экспериментальная группа состояла из 45 бакалавров: средний уровень зафиксирован у большего процента бакалавров (46,7 %, 51, и 53,3), высокого уровня по всем компонентам достигли около половины бакалавров (42, 2 %, 40,0 и 40,0), и меньшая доля (11,1 %, 8,9 и 6,7) остались на начальном уровне. Анализ результатов контрольной группы показал,

что их уровень сформированности к культурно-досуговой деятельности практически не изменился.

Для проверки гипотезы о значимости различий в уровне проявления признака «готовность бакалавров к культурно-досуговой деятельности в открытом образовательном пространстве» на начало и конец опытно-экспериментальной работы как результата применения разработанного организационно-педагогического обеспечения был применен автоматический расчет критерия Фишера – угловое преобразование.

В качестве «эффекта» выступало «количество бакалавров экспериментальной группы, которые проявили допустимый и оптимальный уровни готовности к культурно-досуговой деятельности». Выборкой 1 считаем группу ЭГ на начало опытно-экспериментальной работы, выборкой 2 – группу ЭГ на конец опытно-экспериментальной работы.

При вычислении эмпирического значения ϕ^* использовались значения про-

центных долей бакалавров группы ЭГ с допустимым и оптимальным уровнями проявления готовности к культурно-досуговой деятельности: на начало ОЭР – 31,1 %, на конец ОЭР – 86,7.

Представленные результаты позволяют сделать вывод о том, что разработанная

и реализованная нами в открытом образовательном пространстве модель является убедительным основанием эффективного формирования готовности бакалавров к культурно-досуговой деятельности в современных социально-экономических условиях.

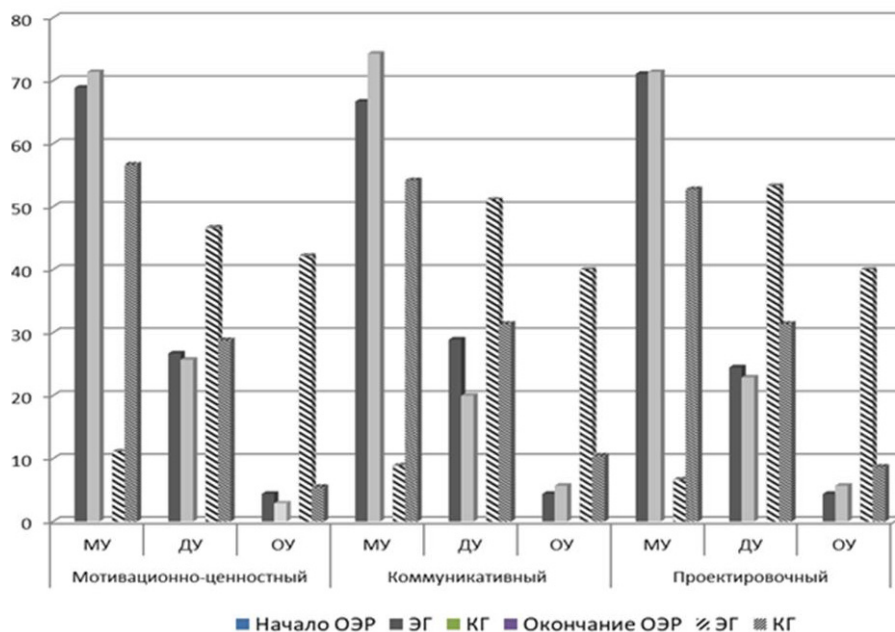


Рис. 2. Динамика изменения уровня компонентов сформированности готовности бакалавров к культурно-досуговой деятельности на начало и конец опытно-экспериментальной работы

Библиографический список

1. Аванесова Г. А. Культурно-досуговая деятельность: теория и практика организации: учеб. пособие. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 236 с.
2. Ариарский М. А. Педагогическая культурология: методология и методика постижения культуры // Педагогика. – 2014. – № 5. – С. 26–33.
3. Бекузарова Н. В., Смоленцева А. В. Культурно-досуговая деятельность и ее организация студентами СФУ [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования: электронный научный журнал. – 2015. – № 5. – URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=22845> (дата обращения: 01.07.2019).
4. Вазина К. Я. Естественно-рефлексивная технология саморазвития учителей, студентов // Наука и школа. – 2010. – № 5. – С. 20–24.
5. Дуликов В. З. Индустрия досуга: к интерпретации понятия // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2014. – № 3. – С. 121–127.
6. Жарков А. Д. Теория и технология культурно-досуговой деятельности: учебник. – М.: Издательский дом МГУКИ, 2007. – 480 с.
7. Каменец А. В., Урмина И. А., Заявская Г. В. Основы культурно-досуговой деятельности: учебник для академического бакалавриата /

под. науч. ред. А. В. Каменца. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2017. – 245 с.

8. Флиер А. Я. Культурные интересы человека // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2013. – № 2. – С. 12–19.

9. Фуряева Т. В., Черкасова Ю. А., Бочарова Ю. Ю. Сетевая модель открытого профессионального социального образования: монография. – Красноярск: КГПУ им. В. П. Астафьева, 2013. – 270 с.

10. Kam Cheong Li, Kin Sun Yuen, Billy Tak Ming. Wong Innovations in Open and Flexible Education. – Сингапур: Springer, 2018. – DOI: <https://doi.org/10.1007/978-981-10-7995-5>.

11. *Leisure and Cultural Consumption: The European Perspective* International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences / ed. Ahmet Ecirli. – Vol. 11. – Oxford, 2015. – P. 838–845.

12. Michal Cerny. The Way to Open Education through the Modern Technology // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2015. – Vol. 174. – P. 3194–3198.

13. Sheng-Fang Chou, Jeou-Shyan Horng, Chih-Hsing Liu, Han-Liang Hsiao. Effect of creative problem-solving teaching on the sustainable service innovation literacy of undergraduate hospitality students // Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education. – 2019. – Vol. 24. – P. 190–201.

Поступила в редакцию 01.08.2019

Furyaeva Tatyana Vasilyevna

Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Head of the Department of Social Pedagogy and Social Work of the Krasnoyarsk State Pedagogical University. V.P. Astafieva, tat.fur130@mail.ru, ORCID 0000-0002-7709-1102, Krasnoyarsk

Tislyankova Valentina Ivanovna

Leading Specialist in Operational Projects of the Charitable Foundation for Cultural Initiatives (Mikhail Prokhorov Foundation), Senior Lecturer in the Department of Social Pedagogy and Social Work, Krasnoyarsk State Pedagogical University. V.P. Astafieva, wita88@list.ru, ORCID 0000-0002-6287-2950, Krasnoyarsk

Furyaev Evgeny Adolfovich

Cand. Sci (Biolog.) Assoc. Prof. of the Department of higher Mathematics and Computer Modeling, Krasnoyarsk State Agrarian University, tat.fur130@mail.ru, Krasnoyarsk

FORMATION OF READINESS OF BACHELORS TO CULTURAL AND LEISURE ACTIVITY IN THE OPEN EDUCATIONAL SPACE

Abstract. The problem and the goal of the presented article is to find the pedagogical possibilities for the effective formation of the readiness of modern bachelors for cultural and leisure activities in the changed socio-cultural conditions.

The authors refer to the methodology of open higher education, develop and test a structural-functional model of the formation of readiness of bachelors for cultural and leisure activities in an open educational space. The main actions are the phased implementation of organizational and pedagogical conditions: the enrichment of the content of higher education in order to develop motivational- value attitude to cultural and leisure activities; the inclusion of bachelors in urban and regional cultural and leisure practices in order to enrich their communicative experience; organization of project activities for the development and implementation of new urban cultural and leisure practices.

The main components of the formation of the readiness of bachelors to cultural and leisure activities in the open educational space are motivational and value, communication and design. The authors trace the positive dynamics with the gradual introduction of certain organizational

and pedagogical conditions, make statistical processing of the data obtained on the example of a bachelor degree in the humanitarian field.

Keywords: Open higher education, the formation of readiness, training of bachelors, cultural and leisure activities, structural and functional model.

References

1. Avanesova, G. A., 2006. Cultural and leisure activities: theory and practice of organization. Textbook. Moscow: Aspect Press Publ., 236 p. (In Russ.)
2. Ariar, M. A., 2014. Pedagogical culturology: methodology and methods of comprehension of culture. Pedagogy, No. 5, pp. 26–33. (In Russ.)
3. Bekuzarova, N. V., Smolentseva, A. V., 2015. Cultural and leisure activities and its organization by students of the Siberian Federal University [online]. Modern problems of science and education: electronic scientific journal, No. 5. Available at: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?Id=22845> (accessed: 01.07.2019). (In Russ.)
4. Vazina, K. Ya., 2010. Naturally-reflective technology of self-development of teachers, students. Science and School, No. 5, pp. 20–24. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Dulikov, V. Z., 2014. Leisure industry: to the interpretation of the concept. Bulletin of Moscow State University of Culture and Arts, No. 3, pp. 121–127. (In Russ.)
6. Zharkov, A. D., 2007. Theory and technology of cultural and leisure activities: a textbook. Moscow: MGUKI Publ., 480 p. (In Russ.)
7. Kamenets, A. V., Urmina, I. A., Zayavskaya, G. V., 2017. Fundamentals of cultural and leisure activities: a textbook for academic undergraduate. Moscow: Yurayt Publ., 245 p. (In Russ.)
8. Flier, A. Ya., 2013. Cultural interests of a person. Bulletin of Moscow State University of Culture and Arts, No. 2, pp. 12–19. (In Russ.)
9. Furyaeva, T. V., Cherkasova, Yu. A., Bocharova, Yu. Yu., 2013. Network model of open professional social education. Monograph. Krasnoyarsk: KSPU im. V. P. Astafieva Publ., 270 p. (In Russ.)
10. Kam Cheong Li, Kin Sun Yuen, Billy Tak Ming Wong, 2018. Innovations in Open and Flexible Education. Singapore: Springer Publ. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-981-10-7995-5> (In Eng.)
11. Ahmet Ecirli, 2015, ed. Leisure and Cultural Consumption: The European Perspective International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, Vol. 11. Oxford, pp. 838–845. (In Eng.)
12. Michal, Cerny, 2015. The Way to Open Education through the Modern Technology. Procedia – Social and Behavioral Sciences, Vol. 174, pp. 3194–3198. (In Eng.)
13. Sheng-Fang, Chou, Jeou-Shyan, Horng, Chih-Hsing, Liu, Han-Liang, Hsiao, 2019. Effect of creative problem-solving teaching on the sustainable service innovation literacy of undergraduate hospitality students. Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education, Vol. 24, pp. 190–201. (In Eng.)

Submitted 01.08.2019

DOI 10.15293/1813-4718.1905.10

УДК 796.4

Данилова Елена Николаевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической культуры, Институт физической культуры, спорта и туризма, Сибирский федеральный университет, agata13@yandex.ru, ORCID 0000-0002-1830-6898, Красноярск

Сабинин Леонид Тихонович

Доцент кафедры физической культуры, Институт физической культуры, спорта и туризма, Сибирский федеральный университет, SabininFK@gmail.com, ORCID 0000-0002-0333-7915, Красноярск

Уланов Владимир Николаевич

Старший преподаватель кафедры физической культуры, Институт физической культуры, спорта и туризма, Сибирский федеральный университет, v.ulanoff@yandex.ru, ORCID 0000-0001-6862-3958, Красноярск

**ТЕРМИНОЛОГИЯ АТЛЕТИЧЕСКОЙ ГИМНАСТИКИ
КАК ЧАСТЬ ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ**

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования понятийного аппарата в новых видах спорта и оздоровительной тренировки. Обоснована необходимость разработки единой терминологии атлетической гимнастики и упорядочения применяющихся терминов. Исследуется уровень профессиональной компетентности преподавателей атлетизма (бодибилдинга), в том числе владение теорией и методикой тренировки, а также специальной терминологией. Указывается на недостаточное количество и качество доступной литературы, посвященной вопросам атлетической тренировки и содержащей научно-обоснованную информацию в доступной форме. Аргументируется актуальность повышения методической компетентности преподавателей атлетизма и тренеров по этому виду спорта. Определяются следующие источники формирования терминов в современном атлетизме: федеральные нормативные акты; заимствования из других видов спорта; научные дисциплины, изучающие строение и функции организма человека, его поведение, в том числе в процессе занятий физической культурой и спортом; заимствования из иностранных языков и спортивный жаргон. Даются рекомендации для систематизации терминов и понятий, применяющихся в атлетизме. Выделяются группы терминов, в которые входят упражнения и их элементы; спортивная экипировка, инвентарь и оборудование; дисциплины и номинации в спортивных направлениях атлетизма; компоненты тренировочного занятия и методические приемы. Указывается на актуальность упорядочения терминов, обозначающих названия рабочих движений и упражнений.

Ключевые слова: атлетическая гимнастика, атлетизм, бодибилдинг, преподавание, термины, понятия.

Введение. В физической культуре и спорте постоянно возникают новые соревновательные дисциплины и направления оздоровительной тренировки, поэтому формирование системы терминов и понятий, содержательно и научно-обоснованно характеризующих каждое направление физкультурно-спортивной деятельности, является одной из актуальных проблем теории и методики этой сферы деятельности. Термином называется слово или словосочетание, являющееся названием определенного понятия какой-либо специальной области науки, техники, искусства [12]; понятие – это логически оформленная общая мысль о предмете, представление или све-

дения о чем-либо.

Проведение занятий по дисциплинам «прикладная физическая культура и спорт», «физическая культура и спорт» требует применения преподавателями единой системы обозначения упражнений, методических приемов и других элементов процесса тренировки. При этом для относительно новых специализаций, в числе которых атлетическая тренировка (атлетизм), официальная терминология отсутствует либо не дает четкой и лаконичной характеристики их понятий. Несмотря на богатую историю атлетической тренировки (от Олимпийских игр Древней Эллады до современности) и значительный вклад, который внесли российские атлеты в формирование современных силовых видов спорта, единая система понятий атлетической гимнастики требует систематизации и унификации. Все это указывает на необходимость упорядочения применяемых терминов, формирования методического словаря силовых видов спорта.

Методы и организация исследования.

с целью систематизации понятийного аппарата атлетизма осуществлен анализ литературных источников, доступных как специалистам по физической культуре и спорту, так и любителям, ведущим активный образ жизни и занимающимся оздоровительной силовой тренировкой [1; 2; 16]. Термин «атлетическая гимнастика» отражает отечественные традиции комплексной силовой тренировки и в широком смысле может обозначать различные направления как спортивных, так и оздоровительных занятий с отягощениями. Название «атлетизм» имеет более узкое значение и ранее использовалось при обозначении вида спорта «бодибилдинг» как синоним [3; 12]. «Словарь русского языка» С. И. Ожегова толкует термин «атлетика» как спортивные упражнения, требующие разносторонней физической подготовки [13]. Соответственно, атлетом принято называть спортсмена либо разносторонне

подготовленного человека крепкого телосложения. Занятие атлетической гимнастикой подразумевает применение упражнений с отягощением как внешним, которым могут быть штанга, гантели и другие спортивные снаряды, так и с весом собственного тела (самоотягощение), направленное на корректировку телосложения и развитие силовых показателей. Атлетическая тренировка является на сегодня одним из наиболее популярных видов спортивно-оздоровительных занятий различных категорий населения. Так, среди студентов Сибирского федерального университета эту специализацию выбрали для занятий физической культурой более 500 юношей и девушек (данные на сентябрь 2018 г.).

Активно развивающиеся такие направления атлетизма, как фитнес-бикини и бодифитнес, круговая тренировка (кросс-фит), сочетающие формирование гармоничного телосложения с развитием функциональных возможностей организма, являются подтверждением роста его популярности. Полный список силовых видов спорта, получивших развитие в Российской Федерации, содержится в Единой Всероссийской спортивной классификации [15]. Вопрос об отнесении какой-либо соревновательной дисциплины к определенному новому виду спорта или номинации одного из существующих решается, исходя из Федерального закона «О физической культуре и спорте в РФ» [14], который поясняет, что вид спорта – это часть спорта, которая признана в соответствии с требованиями настоящего федерального закона обособленной сферой общественных отношений, имеющей соответствующие правила, утвержденные в установленном настоящим федеральным законом порядке, среду занятий, используемый спортивный инвентарь без учета защитных средств и оборудование. Исходя из этого положения, например, классический бодибилдинг и фитнес-бикини могут быть отнесены к номинациям одного вида спорта – боди-

билдинга (атлетизма).

В процессе исследования были опрошены 53 человека – инструкторы атлетических клубов, а также преподаватели физической культуры учреждений высшего и среднего профессионального образования г. Красноярск. Из общего числа опрошенных 35 (66 %) имеют профессиональное образование по специальности «Физическая культура и спорт». Респондентам был предложен перечень вопросов по теории и методике атлетической тренировки. Оценивалось владение профессиональными знаниями, в том числе специальной терминологией, а также теоретическая и методическая подготовленность с учетом специализации.

Установлено, что в целом основами методики преподавания атлетизма владеют большинство опрошенных. Проанализировать процесс изучения техники базовых упражнений (выбор упражнения каждым респондентом осуществлялся случайным методом по аналогии с экзаменационными билетами) были готовы 44 человека (83 %), причем в это число вошли все преподаватели с профессиональным образованием. Большинство успешно справившихся с задачей использовали гимнастические термины, а также англоязычные либо жаргонные обозначения для тех элементов тренировочного процесса, к которым им сложно было применить имеющуюся терминологическую базу. Основными источниками атлетических терминов, как выявлено из опроса, являются Интернет-ресурсы (74 %), а также общение с коллегами (92 %), при этом все участники исследования отметили недостаточное количество и качество доступной литературы, посвященной вопросам атлетической тренировки и содержащей научно-обоснованную информацию в доступной форме. Таким образом, современное состояние атлетизма указывает на актуальность разработки системы терминов для обозначения элементов тренировочного процесса в указанной физкультурно-спортивной специализации,

а также упорядочения существующих.

Результаты и их обсуждение. В результате проведенного исследования выделены следующие источники происхождения терминов атлетической гимнастики:

1) федеральные нормативные акты; основным документом, определяющим значения принятых в физкультурно-спортивной деятельности терминов, является Федеральный закон «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» [14];

2) заимствования из других видов спорта [8; 18; 19], а также общие положения теории и методики физкультурно-спортивной деятельности. Так, некоторая часть терминов перешла в атлетические виды спорта из гимнастики и строится в соответствии с принятыми в ней правилами. На целесообразность применения гимнастических терминов для обозначения новых упражнений указывает также принятая в России гимнастическая система физического воспитания;

3) научные дисциплины, изучающие строение и функции организма человека, его поведение, в том числе в процессе занятий физической культурой и спортом (анатомия, физиология, биомеханика, педагогика и др.) [6; 7; 10; 17];

4) заимствования из иностранных языков, как правило, из английского, так как многие современные виды спорта, основанные на практике атлетических тренировок, впервые были официально приняты в англоязычных странах [4; 9; 11];

5) спортивный жаргон; традиционные названия упражнений, инвентаря могут закрепляться в профессиональном лексиконе и со временем становиться официальными терминами [3].

Заключение. Применяемые в атлетической гимнастике термины можно условно подразделить на группы: 1) упражнения и их элементы; 2) спортивная экипировка, инвентарь и оборудование; 3) дисциплины и номинации в спортивных направлениях атлетизма; 4) компоненты тренировочного

занятия и методические приемы.

Наиболее актуально на настоящий момент упорядочение терминов, обозначающих названия рабочих движений и упражнений. Отсутствие единой системы в терминологии нередко способствует возникновению разночтений при наименовании упражнений и составлении тренировочных программ. Особенно актуальна такая проблема для инструкторов, не получивших профессионального образования и не владеющих правилами составления плана тренировочного занятия. Для характеристики рабочих движений и упражнений атлетизма рекомендуется использовать названия движений, принятые в анатомии как универсальные, наиболее исчерпывающие и лаконичные: сгибание, разгибание, приведение, отведение, супинация и пронация.

Также, исходя из того, что атлетизм является одним из видов гимнастики, при наименовании атлетических упражнений целесообразно применять правила формирования гимнастических терминов. В описании движений необходимо учитывать такой признак, как направление, в котором прилагается усилие по перемещению отягощения. Так, жим – это всегда движение от себя; тяга – всегда к себе; сведение и приведение – внутрь; разведение и от-

ведение – наружу. Сгибанием называется такое упражнение, в котором происходит приближение отягощения (гантели, рукоятки тренажера) к телу спортсмена, а разгибанием – удаление, движение от тела.

Название упражнения в атлетической гимнастике должно включать следующие элементы: обозначение действия, применяемого инвентаря или оборудования; при возможности выполнения определенного упражнения в различных позициях следует указывать рабочую позу; при наличии специфических особенностей применяемого инвентаря и оборудования – указание этих особенностей; при возможности воздействия упражнения с подобным названием на различные группы мышц – рабочий сегмент тела [15]. Если какое-то действие невозможно выполнить разными способами, описание его строится без уточняющих элементов. Иногда в разговорной речи используются образные наименования упражнений, например, сгибания туловища могут быть названы также скручиваниями из-за сходства движения со сворачиванием рулона. Учитывая вышеизложенное, основным требованием к наименованию атлетического упражнения является исключение возможности его двоякого толкования.

Библиографический список

1. *Алексеева Н. В.* Современные тренировочные комплексы для женщин. – М.; Донецк: АСТ: Сталкер, 2004. – 158 с.
2. *Андреев В. Н., Андреева Л. В.* Атлетическая гимнастика. – М.: Физкультура и спорт, 2005. – 128 с.
3. *Виноградов Г. П., Виноградов И. Г.* Атлетизм: теория и методика, технология спортивной тренировки: учебник. – М.: Спорт, 2017. – 408 с.
4. *Глейберман А. Н.* Упражнения с гантелями. – М.: Физкультура и Спорт, 2008. – 232 с.
5. *Данилова Е. Н., Вышедко А. М., Сабинин Л. Т., Морозов А. В.* Современные аспекты атлетической гимнастики: монография. – Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2018. – 212 с.
6. *Дубровский В. И.* Спортивная физиология. – М.: Владос, 2005. – 462 с.
7. *Дубровский В. И., Федорова В. Н.* Биомеханика. – М.: Владос, 2004. – 672 с.
8. *Завьялов А. И., Миндиашвили Д. Г.* Спортивная тренировка (теория начала XXI века): монография. – Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева, 2016. – 312 с.
9. *Ибель Д. В.* Терминология атлетических упражнений в бодибилдинге. – СПб.: Олимпия Пресс, 2006. – 80 с.
10. *Иваницкий М. Ф.* Анатомия человека. – М.: Физкультура и спорт, 2008. – 624 с.
11. *Кочетков М. А.* Бодибилдинг, атлетизм, гиревой спорт. – М.: АСТ, 2010. – 512 с.

12. *Об изменении* наименования вида спорта «Атлетизм» на «Бодибилдинг» [Электронный ресурс]: Приказ Госкомспорта Российской Федерации от 15 января 2003 г. № 7. – URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=317196#05075737242966825> (дата обращения: 20.07.2019).
13. *Ожегов С. И.* Словарь русского языка. – М.: Оникс, 2006. – 976 с.
14. *О физической* культуре и спорте в Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 4 декабря 2007 г. № 329-ФЗ. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_73038/ (дата обращения: 20.07.2019).
15. *Положение* о Единой Всероссийской спортивной классификации [Электронный ресурс]: Утверждено приказом Минспорта России от 20 февраля 2017 г. № 108. – URL: <https://rulaws.ru/acts/Prikaz-Minsporta-Rossii-ot-20.02.2017-N-108/> (дата обращения: 02.05.2019).
16. *Сайкина Е. Г.* Фитнес-технологии: понятие, разработка и специфические особенности // Вестник спортивной науки. – 2016. – № 1. – С. 50–53.
17. *Солодков А. С., Сологуб Е. Б.* Физиология человека. Общая. Спортивная. Возрастная. – М.: Терра-Спорт: Олимпия Пресс, 2012. – 620 с.
18. *Холодов Ж. К., Кузнецов В. С.* Теория и методика физического воспитания и спорта. – М.: Академия, 2013. – 480 с.
19. *Чермит К. Д.* Теория и методика физической культуры. Опорные схемы. – М.: Советский спорт, 2005. – 272 с.

Поступила в редакцию 14.08.2019

Danilova Elena Nikolaevna

Cand. Sci (Pedag), Asist. Prof. of the Chair, Institute of Physical Culture, Sport and Tourism, Siberian Federal University, agama13@yandex.ru, ORCID 0000-0002-1830-6898, Krasnoyarsk

Sabinin Leonid Tikhonovich

Asist. Prof. of the Chair, Institute of physical culture, sports and tourism, Siberian Federal University, SabininFK@gmail.com, ORCID 0000-0002-0333-7915, Krasnoyarsk

Ulanov Vladimir Nikolaevich

Senior lecturer of the Chair, Institute of Physical Culture, Sports and Tourism, Siberian Federal University, v.ulanoff@yandex.ru, ORCID 0000-0001-6862-3958, Krasnoyarsk

**TERMINOLOGY ATHLETIC GYMNASTICS
AS A PART OF SPORTS TERMINOLOGY**

Abstract. The article deals with the problem of formation of conceptual apparatus in new sports and health training. The necessity of development of uniform terminology of athletic gymnastics and ordering of the applied terms is proved. The level of professional competence of teachers of athleticism (bodybuilding), including knowledge of the theory and methodology of training, as well as special terminology, is investigated. The insufficient quantity and quality of the available literature devoted to questions of athletic training and containing scientifically-proved information in an accessible form is specified. The article argues for the importance of improving methodical competence of teachers of athletics and coaches in the sport. The author defines such sources of terms formation in modern athleticism as: Federal regulations; borrowings from other sports; scientific disciplines that study the structure and functions of the human body, its behavior, including in the process of physical culture and sports; borrowings from foreign languages and sports jargon. Recommendations for systematization of the terms and concepts applied in athleticism are given. There are groups of terms, which include exercises and their elements; sports equipment, inventory and equipment; disciplines and nominations in sports areas of athleticism; components of training sessions and methodological techniques. The relevance of the ordering of terms denoting the names of working movements and exercises is indicated.

Keywords: athletic gymnastics, athleticism, bodybuilding, teaching, terms, concepts.

References

1. Alexeeva, N. B., 2004. Modern training facilities for women. Moscow; Donetsk: AST Publ.: Stalker Publ., 158 p. (In Russ.)
2. Andreev, V. N., Andreeva, L. V., 2005. Athletic gymnastics. Moscow: Physical Education and Sport Publ., 128 p. (In Russ.)
3. Vinogradov, G. P., Vinogradov, I. G., 2017. Athleticism: theory and methodology, technology of sports training. Textbook. Moscow: Sport Publ., 408 p. (In Russ.)
4. Gleiberman, A. N., 2008. Exercises with dumbbells. Moscow: Physical Education and Sport Publ., 232 p. (In Russ.)
5. Danilova, E. N., Wishedco, A. M., Sabinin, L. T., Morozov, A. V., 2018. Modern aspects of athletic gymnastics. Monograph. Krasnoyarsk: Siberian Federal University Publ., 212 p. (In Russ.)
6. Dubrovsky, V. I., 2005. Sports physiology. Moscow: Vlados Publ., 462 p. (In Russ.)
7. Dubrovsky, V. I., Fyodorova, V. N., 2004. Biomechanics. Moscow: Vlados Publ., 672 p. (In Russ.)
8. Zavyalov, A. I., Mindiashvili, D. I., 2016. Sports training (theory of the beginning of the XXI century). Monograph. Krasnoyarsk: Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev Publ., 312 p. (In Russ.)
9. Ebel, D. V., 2006. Terminology of athletic exercises in bodybuilding. St. Petersburg: Olympia Press Publ., 80 p. (In Russ.)
10. Ivanitsky, M. F., 2008. Human Anatomy. Moscow: Physical Education and Sport Publ., 624 p. (In Russ.)
11. Kochetkov, M. A., 2010. Bodybuilding, athleticism, weight lifting. Moscow: AST Publ., 512 p. (In Russ.)
12. About change of the name of the sport “Athleticism” on “Bodybuilding” [online]. The order of the state sports Committee of the Russian Federation of January 15, 2003 No. 7. Available at: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=-doc&base=EXP&n=317196#05075737242966825> (accessed: 20.07.2019) (In Russ.)
13. Ozhegov, S. I., 2006. Dictionary of Russian language. Moscow: Onyx Publ., 976 p. (In Russ.)
14. On physical culture and sport in the Russian Federation [online]. Federal law of 4 December 2007 No. 329-FZ. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_73038/ (accessed: 20.07.2019). (In Russ.)
15. Regulations on the Unified all-Russian sports classification. Approved by order No. 108 of the Ministry of sport of 20 February 2017 [online]. Available at: <https://rulaws.ru/acts/Prikaz-Minsporta-Rossii-ot-20.02.2017-N-108/> (accessed: 20.05.2019). (In Russ.)
16. Saikina, E. G., 2016. Fitness technologies: concept, development and specific features. Bulletin of sports science, No 1, pp. 50–53. (In Russ.)
17. Solodkov, A. S., Sologub, E. B., 2012. Human Physiology. General. Sport. Age. Moscow: Terra-Sport Publ.: Olympia Press Publ., 620 p. (In Russ.)
18. Kholodov, Zh. K., Kuznetsov, V. S., 2013. Theory and methods of physical education and sport. Moscow: Academy Publ., 480 p. (In Russ.)
19. Chermit, K. D., 2005. Theory and methods of physical culture. Reference circuits. Moscow: Soviet sport Publ., 272 p. (In Russ.)

Submitted 14.08.2019

Адольф Владимир Александрович

Доктор педагогических наук, профессор, директор Института физической культуры, спорта и здоровья им. И. С. Ярыгина, заведующий кафедрой педагогики, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, adolf@kspsu.ru. ORCID 0000-0001-8959-5546, Красноярск

Ситничук Сергей Сергеевич

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретических основ физического воспитания, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, Sitnichuk.1987@mail.ru, ORCID 0000-0002-6618-5816, Красноярск

ИССЛЕДОВАНИЯ ТЕХНИКО-ТАКТИЧЕСКИХ ДЕЙСТВИЙ МУЖСКОЙ КОМАНДЫ ПО ФУТБОЛУ ПРИ ВЫСТУПЛЕНИЯХ НА СОРЕВНОВАНИЯХ СРЕДИ КОМАНД ОРГАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ¹

Аннотация. Статистические исследования показывают, что в нашей стране из общего количества студентов, большинство любят играть в футбол, но при этом они чаще всего игнорируют студенческие соревнования и не посещают их. Привлечение студентов к участию в роли болельщиков в футбольных мероприятиях различного уровня сегодня становится особо актуальной задачей. Одним из условий, которое может повлиять на повышение числа болельщиков студенческих футбольных игр, является большое количество результативных технико-тактических действий (ТТД) выполняемых командами. В связи с этим в статье проведен сравнительный анализ технико-тактических действий мужской команды КГПУ им. В. П. Астафьева по футболу при выступлении на соревнованиях команд организации профессионального образования и команд организации высшего образования с 2018 по 2019 гг. и выявлена взаимосвязь ТТД и посещаемости футбольных игр команды. Диагностика ТТД проходила на основе компьютерной методики оценки технико тактических показателей. Рассмотрены обстоятельства, по которым профессиональный футбол является привлекательным видом спорта для болельщиков. Проведен количественный анализ технико-тактических действий (ТТД) команд участников чемпионата мира по футболу 2014 г., а также команд, участвовавших в ¼ финала Чемпионата Европы 2016 г. Приведены среднестатистические данные посещаемости игр футбольных грандов.

В заключение представляется цифровой показатель выполненных результативных ТТД и делается вывод о зависимости посещаемости студенческих футбольных матчей от выполненных ТТД.

Ключевые слова: коэффициент результативности в атакующих действиях, коэффициент брака в атакующих действиях, процент отборов при оборонительных действиях, короткие передачи, средние передачи, длинные передачи, единоборства, удары в створ ворот.

Постановка проблемы. При обсуждении перспектив дальнейшей популяризации футбола в студенческой среде многие специалисты обращают внимание на сла-

бые результаты в показателях подготовки студентов-спортсменов и пониженный уровень мотивации к успешным выступлениям на соревнованиях различного

¹ «Распределенный профорientационный класс муниципального района в условиях электронного обучения как часть экосистемы образования Енисейской Сибири», поддержанного краевым государственным автономным учреждением «Красноярский краевой фонд поддержки научной и научно-технической деятельности». Договор № 09/19 от 11.07.2019 г.

уровня. Эти факты негативно сказываются на популярности и зрелищности студенческого футбола, что в свою очередь влечет за собой низкий процент посещаемости болельщиками студенческих футбольных мероприятий [3].

Привлекательность футбола как вида спорта можно объяснить бесчисленными комбинациями, различными единоборствами, техническими элементами, выполняемыми с проявлением разных физических качеств, а также влиянием на воспитательный компонент в развитии студентов.

Футбол является популярным видом спорта среди всего населения нашей планеты, в том числе и для студенческого сообщества. Статистические исследования показывают, что в нашей стране из общего количества студентов, занимающихся спортом, большинство составляют те, кто занимается футболом в физкультурно-спортивных организациях, многие же студенты занимаются футболом в «неорганизованных формах». В контексте освоения студентами игры в футбол важное место отводится проблемам внедрения этого вида спорта в студенческую жизнь. Привлечение большого количества студентов к участию в футбольных мероприятиях различного уровня сегодня становится особо актуальной задачей [4].

Такое положение выявляет *противоречия* между наличием у студентов интереса к игре в футбол, довольно малыми показателями результативных ТТД у сборных команд университетов и посещаемостью студенческих футбольных мероприятий.

Игровая и соревновательная деятельность в футболе имеет свою зрительную востребованность. Чем успешнее команда университета выступает на соревнованиях, тем популярнее становится этот вид спорта среди обучающихся. Высокая посещаемость студенческих футбольных мероприятий напрямую зависит от того, насколько результативную игру покажут студенты-спортсмены и какое количество результа-

тивных ТТД выполняют.

ТТД – это количественный показатель передач, перехватов, ударов, выполняемых игроками во время футбольного матча. В случае если это действие выполнено успешно, оно считается положительным, а если действие выполнено неудачно, то оно считается отрицательным [7].

Методологию исследования составляют научные положения исследователей, раскрывающие особенности измерения и регистрации перемещения объекта в компьютеризованной системе В. В. Афанасенко [2]; диагностику соревновательной деятельности на основе компьютерной методики оценки технико-тактических показателей в водном поло регистрации, обработки и анализа показателей соревновательной деятельности в спортивных играх С. Н. Фролова [6]; регистрацию, обработку и анализ показателей соревновательной деятельности в спортивных играх В. А. Темченко [5].

Среднестатистические показатели игровой деятельности вице чемпионов мира – сборной Германии – на мундиале 2014 г.: 98 ударов по воротам; 71 удар в створ; среднее – 10,14 %; точность ударов – 72,4 %. Эти показатели мы отнесем к хорошему уровню, и благодаря ему, посмотреть на игру этой команды приходит большое количество зрителей. Например, на полуфинальный матч со сборной Бразилии пришло свыше 58 000 болельщиков, и они смотрели захватывающую и зрелищную игру, где было установлено несколько новых рекордов чемпионата мира:

– Германия забивала мячи в ворота соперника больше всех сборных на чемпионатах мира – 223 забитых мяча;

– Германия в своей истории выходила в финал чемпионата мира 8 раз и это лучший показатель среди сборных;

– лучшим игроком по числу забитых мячей на всех чемпионатах мира является немец Мирослав Клозе, на его счету 16 голов;

– сборная Германии единственная ко-

манда которой удалось забить 7 мячей в полуфиналах чемпионата мира [8].

Команды, участвовавшие в ¼ финала чемпионата Европы 2016 г., имели следующие показатели за период всего турнира. Удары по воротам: Польша – 68 (13,6 %), Португалия – 123 (17,57), Уэльс – 69 (11,5), Бельгия – 95 (19), Германия – 113 (18,83), Италия – 48 (9,6), Франция 124 – (17,71), Исландия 42 – (8,4). Владение мячом: Польша – 45 %, Португалия – 53, Уэльс – 46, Бельгия – 53, Германия – 65, Италия – 46, Франция – 53, Исландия – 36. На играх стадии плей-офф сборной Польши собиралось в среднем 70 312 болельщиков, Швейцарии – 38 842, Португалии – 171 109, Хорватии – 33 523, Уэльса – 108 837, Северной Ирландии – 44 342, Италии – 95 547, Испании – 76 165, Франции – 216 157, Ирландии – 56279, Венгрии – 38 921, Бельгии – 61 889, Германии – 104 435, Словакии – 44 312, Англии – 33 901, Исландии – 72, 317 [8]. Конечно, посещаемость матча зависит от многих факторов, например: стадии турнира, какие команды играют. При этом сильнейшие команды выполняют большое количество результативных ТТД за игру. Эта статистика позволяет утверждать, что владение мячом и успешные ТТД играют ключевую роль в успешном исходе игры и большой посещаемости этого матча [9].

Лучшие футболисты нашего времени отличаются большой базой технических и тактических действий, их отличает от других футболистов умение результативно действовать на различных участках поля. Сильнейшие футболисты умеют оценить игровую ситуацию за короткий промежуток времени и выполнить результативное действие [1].

Результаты исследования. В результате педагогического наблюдения и регистрации ТТД мужской команды КГПУ им. В. П. Астафьева по футболу при выступлениях на соревнованиях различного уровня среди учебных заведениях высше-

го образования с 2018 по 2019 г., можно констатировать что, что команда в 2018 г. заняла четвертое место в мини-футболе и второе место в большом футболе, а в 2019 г. В мини-футболе – первое место, что позволило ей выступить на 11 Всероссийском финале по мини-футболу среди команд организации профессионального образования и команд организации высшего образования, в большом футболе – третье место. Так, в 2018 г. было выполнено 675 результативных ТТД, а в 2019 результативные ТТД возросли, и их уже насчитывалось 694.

Во время матча команда выполняет коротких передач 57 %, передач на средние дистанции – 32, на длинные дистанции – всего 4,1. Общее количество передач в 2019 г. на 49 раз больше, чем в 2018. В 2018 г. команда выполняла в среднем 15 ударов в створ ворот, а в 2019 этот показатель возрос на 4 удара. Несмотря на незначительные расхождения в количественных показателях, команда показала стабильные результаты при выполнении атакующих технико-тактических действий. Во время оборонительных действий в среднем за игру в 2018 г. команда выполняла 23 отбора мяча с коэффициентом брака 61,2 %; перехватов – 10, коэффициент брака – 41,5 %; единоборств – 25, коэффициент брака – 39,2 %. Результативность оборонительных действий 49,8 %.

В 2019 г. результативность оборонительных действий составила 52,2 %, в среднем за игру отборов 28, с коэффициентом брака 57,3. Единоборств – 28, коэффициент брака – 35,8 %, перехватов – 12, коэффициент брака – 40 %.

При всех положительных изменениях в ТТД команды посещаемость игр увеличилась на хороший количественный показатель. Если в 2018 учебному году на игры приходило в среднем 60 человек из числа студентов, то в 2019 на игры групповой стадии посещаемость возросла до 92 человек, а на игры стадии плей-офф посещае-

мости возросла до 131 человека.

Проведенный педагогический эксперимент позволяет нам сделать вывод, что в 2019 г., по сравнению с 2018, средние показатели ТТД увеличились не слишком сильно, но при этом брак в технических элементах у игроков снизился на 2,3 %, команда больше стала владеть мячом, за счет чего увеличилось и количество передач. Так, при увеличении положительного ТТД

увеличивается и посещаемость игр сборной КГПУ им. В. П. Астафьева по футболу, и это служит положительным моментом для популяризации футбола в студенческой среде. Перспективы дальнейших исследований направлены на формирование физической культуры студентов средствами футбола и культуры футбольных болельщиков, что будет способствовать популяризации футбола среди студенческой молодежи.

Библиографический список

1. *Андреев О. С.* Организационно-педагогические аспекты развития мини-футбола в Российской Федерации: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Малаховка, 2009. – 27 с.

2. *Афанасенко В. В.* Измерение и регистрация перемещения объекта в компьютеризованной системе // Теория и практика физической культуры. – 2009. – № 2. – С. 42–43.

3. *Ситничук С. С., Савчук А. Н., Адольф В. А.* Подготовка бакалавров-педагогов по физической культуре и спорту к работе с детьми-сиротами. – Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, 2015. – 220 с.

4. *Ситничук С. С., Пономарев В. В.* Педагогический анализ технико-тактических действий студенческой команды по мини-футболу на межвузовских соревнованиях // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2018. – № 5. – С. 13.

5. *Темченко В. А.* Регистрация, обработка и анализ показателей соревновательной дея-

тельности в спортивных играх // Физическое воспитание студентов творческих специальностей. – 2006. – № 2. – С. 37–48.

6. *Фролов С. Н.* Диагностика соревновательной деятельности на основе компьютерной методики оценки технико-тактических показателей в водном поло: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2007. – 24 с.

7. *Харламов А. А.* Комплексный контроль физической подготовленности студентов, занимающихся футболом и мини-футболом // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2016. – № 6. – С. 41.

8. *Чемпионат мира по футболу 2014 и чемпионат Европы по футболу 2016* [Электронный ресурс]. – URL: www.championat.com (дата обращения: 01.06.2019).

9. *Milenković D., Stanojević I.* Accuracy in football: scoring a goal as the ultimate objective of football game International Journal of Cognitive Research in Science// Engineering and Education. – 2013. – Vol. 1, № 2. – P. 33–37.

Поступила в редакцию 02.08.2019

Adolf Vladimir Alexandrovich

Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Director of the Institute of Physical Culture, Sports and Health I. S. Yarygina, Head of the Department of Pedagogy, Krasnoyarsk State Pedagogical University V. P. Astafieva, adolf@kspu.ru, ORCID 0000-0001-8959-5546, Krasnoyarsk

Sitnichuk Sergey Sergeevich

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of Theoretical Foundations of Physical Education, Krasnoyarsk State Pedagogical University V. P. Astafieva, Sitnichuk.1987@mail.ru, ORCID 0000-0002-6618-5816, Krasnoyarsk

**RESEARCHES OF THE TECHNICAL AND TACTICAL ACTIONS
OF THE MEN'S FOOTBALL TEAM FOR SPEECHES
AT COMPETITIONS AMONG TEAMS OF HIGHER EDUCATION¹**

Abstract. Statistical studies show that in our country, out of the total number of students, the majority love to play football, but at the same time they most often ignore student competitions and do not attend them. Attracting students to participate in the role of fans in football events at various levels today is becoming an especially urgent task. One of the conditions that can affect the increase in the number of fans of student football games is a large number of effective technical and tactical actions (TTD) performed by teams. In this regard, the article provides a comparative analysis of the technical and tactical actions of the male team of KSPU named after V.P. Astafieva in football when speaking at competitions of professional education organization teams and higher education organization teams from 2018 to 2019, and the relationship between TTD and attendance of the team's football games was revealed. TTD diagnostics was carried out on the basis of a computer technique for evaluating technical and tactical indicators. The circumstances under which professional football is an attractive sport for fans are considered. A quantitative analysis of the technical and tactical actions (TTD) of the teams of the participants of the World Cup 2014, as well as the teams that participated in the ¼ finals of the European Championship 2016. The average statistics of attendance of games of football grandees are given.

In conclusion, a digital indicator of the completed effective TTD is presented and a conclusion is drawn on the dependence of attendance of student football matches on the completed TTD.

Keywords: performance coefficient in attacking actions, defective rate in attacking actions, percentage of takeoffs during defensive actions, short transfers, medium transfers, long transfers, martial arts, shots on target.

References

1. Andreev, O. S., 2009. Organizational and pedagogical aspects of the development of mini-football in the Russian Federation. Malakhovka, 27 p. (In Russ.)
2. Afanasenko, V. V., 2009. Measurement and registration of the movement of an object in a computerized system. Theory and practice of physical culture, No. 2, pp. 42–43. (In Russ.)
3. Sitnichuk, S. S., Savchuk, A. N., Adolf, V. A., 2015. Preparation of bachelor teachers in physical culture and sports to work with orphans. Krasnoyarsk: Krasnoyarsk State Pedagogical University V. P. Astafieva Publ., 220 p. (In Russ.)
4. Sitnichuk, S. S., Ponomarev, V. V., 2018. Pedagogical analysis of technical and tactical actions of the student team on mini-football at intercollegiate competitions. Physical culture: education, training, training, No. 5, pp. 13. (In Russ.)

¹ «Distributed career guidance class of a municipal district in the context of e-learning as part of the education ecosystem of the Yenisei Siberia», supported by the regional state autonomous institution «Krasnoyarsk regional fund to support scientific and scientific and technical activities». Contract No. 09.19 of 07.11.2019.

5. Temchenko, V. A., 2006. Registration, processing and analysis of competitive activity indicators in sports games. *Physical education of students of creative specialties*, No. 2, pp. 37–48. (In Russ.)

6. Frolov, S. N., 2007. *Diagnostics of Competitive Activity Based on Computer Techniques for Assessing Technical and Tactical Indices in Water Polo*. Moscow, 24 p. (In Russ.)

7. Kharlamov, A. A., 2016. Comprehensive control of physical fitness of students involved in

football and. *Physical education: education, training*, No. 6, pp. 41. (In Russ.)

8. World Cup 2014 and European Football Championship 2016 [online]. Available at: www.championat.com (accessed: 01.06.2019). (In Russ.)

9. Milenković, D., Stanojević I., 2013. Accuracy in football: scoring a goal as the ultimate objective of football game *International Journal of Cognitive Research in Science. Engineering and Education*, Vol. 1, No 2, pp. 33–37. (In Eng.)

Submitted 02.08.2019

Костюкова Татьяна Анатольевна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры общей и педагогической психологии, Национальный исследовательский Томский государственный университет, kostyukova@inbox.ru, ORCID 0000-0001-5999-0246, Томск

МОДЕЛИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СВЕТСКОГО И РЕЛИГИОЗНОГО В ОБРАЗОВАНИИ: МИРОВОЙ ОПЫТ¹

Аннотация. Обсуждается проблема взаимоотношений светского и государственного компонентов в образовании, актуализируемая глобальным социокультурным кризисом, переменчивостью ценностных ориентаций, поиском векторов мировоззренческого самоопределения личности в условиях постмодернистского типа развития. Цель статьи состоит в изучении моделей взаимодействия светского и религиозного компонентов в образовании.

Методология исследования базируется на ведущем принципе педагогической компаративистики в использовании процедур установления общего и особенного в феноменах образовательного развития стран.

На основе исследования зарубежного опыта светского и религиозного образования выделены наиболее типичные модели взаимодействия, присутствующие в мировой практике. Изучение основополагающих международных документов, регулирующих отношения в этой сфере, позволило установить, что в них не содержатся определенные рекомендации о единой общепринятой модели взаимоотношений светского и религиозного компонентов в образовании, но подчеркнута необходимость учета конфессиональных особенностей той или иной страны.

Полученные результаты исследования международного опыта нацелены на совершенствование выстраивания взаимосвязей между компонентами образования в современном российском обществе.

Ключевые слова: взаимодействие, модель, религиозное образование, светское государство.

Постановка проблемы. Мировой опыт взаимодействия светского и религиозного в содержании образования базируется на признании прав каждого человека на собственные убеждения, в том числе религиозные. Эти права отражены в Конституциях стран, регулируются государственными документами, обеспечивающими доступность образования и равные образовательные возможности для любого гражданина, независимо от его социального статуса, национальной, этнической и религиозной

принадлежности [1].

Анализ источниковой базы позволяет утверждать, что в подавляющем большинстве современных образовательных систем просматривается ориентация и на международные документы, на положения которых возможно выстраивание отношений официальной власти и религиозных организаций [10]. В них отсутствуют конкретные рекомендации о какой-либо единой модели взаимоотношений светского и религиозного компонентов в образовании:

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта РФФИ, проект 19-013-00625а «Социокультурные особенности взаимодействия светского и религиозного компонентов в современном российском образовании».

представляются лишь общие рамки, в которые должны быть включены содержание и способы решения проблемы, учитывающие специфику той или иной страны.

Как указывают исследователи, каждая национальная система образования решает проблему взаимодействия светского и религиозного в соответствии со своей историей и идеологией. Отсюда в отдельных странах компонент религиозного содержания включается в общее образование, в других наблюдается полный или частичный отказ от него, в соответствии с принципом светскости [6; 11; 12].

Исследовательская часть. Современные ученые, анализируя западный опыт взаимоотношений светского и религиозного в образовании, дифференцируют следующую вариативность. Так, в западном законодательстве в области религиозного обучения выделяются в основном две модели взаимодействия исследуемых компонентов в образовании, подразумевающие либо обязательное религиозное обучение в рамках светского образования, либо факультативное [7; 11]. Обе эти модели взаимодействия предполагают учет выбора, воли и желания сначала родителей учеников или лиц их замещающих – в младших классах и основной школе, а затем самих школьников – в старшей школе. Некоторые модификации этих двух моделей зависят от традиций и особенностей образовательных систем конкретного государства. Общим для них является учет традиционных духовных ценностей, принятых в государствах и транслируемых религиями, исходя из того, что аксиологический аспект содержания обучения имеет важное значение в становлении формирующейся личности [4; 6].

В более подробной интерпретации А. В. Колодин, исследуя модели светского и религиозного образования (западноевропейскую, восточноевропейскую, США, стран СНГ и Балтии), делает акцент на описании инвариантов взаимодействия светского и религиозного компонентов,

опирающихся на нормы действующего законодательства, национальные особенности и устоявшиеся традиции [4, с. 7–11].

Анализ источниковой базы дает основание утверждать, что содержание светского и религиозного компонентов в образовании разных стран зависит от следующих особенностей законодательной основы, определяющей государственно-конфессиональные отношения: провозглашение в стране государственного статуса религии (Греция, Египет, Иордания и др.); удаление церкви и государства друг от друга (Франция, Болгария, Венгрия, Португалия, Словения и др.); установление статусов автономии и суверенности государства (Италия, Испания, Монголия, Польша, Румыния и др.). На сложившиеся формы в государственно-конфессиональных отношениях разных стран влияют политические и социальные условия, традиции, процессы секуляризации, происходящие в них, состав населения (поликонфессиональное или моноконфессиональное государство), роль той или иной конфессии как авторитетной в общественном сознании и другие факторы.

По мнению исследователей, самая распространенная западноевропейская модель образования традиционно основывается на сложившемся преимущественно нейтральном отношении государства к различным религиозным конфессиям.

Однако на практике проявления этой модели взаимоотношений государства и религии западноевропейского образца могут различаться. Так, в Италии существует гарантия в изучении основ вероучения приоритетной религии (католической), для Франции характерно отсутствие в государственных школах религиозного образования вообще. Опыт Италии во взаимоотношениях государства и религии демонстрирует преимущество римско-католической церкви на основе исторически сложившейся традиции – ее авторитета, а не закрепленности властью. с 1984 г. на

основании заключенного между государством и Ватиканом конкордата и соглашения с шестью другими конфессиями католическое образование осуществляется на добровольной основе. Учащиеся, не желающие посещать такие занятия, в это время на них отсутствуют или изучают другие предметы.

Назначение преподавателей религиозных предметов находится в сфере ведения государственных органов образования, но оно нуждается в подкреплении со стороны епархиального епископа, подписывающего письменное подтверждение их квалификации властью церкви. Чаще всего такие педагоги имеют образование в области теологии и церковных дисциплин. В случае, если такое подтверждение по каким-либо причинам отзывается, преподавателя отстраняют от работы на весь учебный год.

Примером взаимодействия государства и церкви на основе принципа разделения и суверенности могут служить Нидерланды, в которых в системе образования провозглашено уважение к любой религии, ее ценностям и традициям. Около 60 % начальных школ в стране принадлежат церквям, есть также конфессиональные университеты, финансово поддерживаемые государством. Частные школы, к которым относятся и школы конфессиональные, находятся на финансировании государства, если их образовательные программы содержательно соотносятся с образовательными стандартами [2].

В Германии в каждой отдельной земле – территориальном делении – разрабатываются и осуществляются специальные локальные соглашения с разными конфессиями, поскольку в стране не существует единого для всех договора. Немецкая модель, имеющая в своей основе правовую норму отделения церкви от государства, допускает взаимодействие и совместную деятельность властей и религиозных организаций в большинстве сфер социальной жизни, к которой относится и система об-

разования. Уроки религии в школах, включая специальные нерелигиозные неконфессиональные, рассматриваются как обязательные предметы, такие же равноправные, как и другие. Право решать, посещать ребенку уроки религии или нет, принадлежит родителям школьников [5; 8].

Во Франции существует институт школьных капелланов, действующих в системе образования. На практике капелланские службы относятся к различным конфессиям: католикам, протестантам, иудеям, мусульманам, и осуществляют свою учебную деятельность вне учебного плана [9].

Отдельного внимания заслуживает рассмотрение модели образования США. Здесь клерикализация государственной школьной и вузовской систем образования в США недопустима – за этим следят специальные комиссии департаментов образования всех штатов [3].

В восточноевропейских (постсоциалистических) странах формы взаимодействия религиозного и светского в образовании пока находятся на этапе становления. Так, в Польше, Словакии, Хорватии, где декларируется светский характер образования, но сильны позиции католицизма, заметны сильные клерикальные тенденции. Например, в Польше ранее выведенные из школы (1961 г.) уроки катехизиса, начиная с 1990 г. снова появились в программах государственных школ; создаются высшие католические учебные заведения в статусе государственных вузов. Аналогичные векторы отмечают также в Хорватии и Словакии.

Для стран с сильными традициями протестантизма (Чехия) клерикализация не проникла в образование, и оно по-прежнему остается светским. Светским остается образование в государственных учебных заведениях Сербии [9].

В странах, где исповедуется ислам (Турция, ОАЭ, Албания, Египет и др.), существуют две параллельные системы: религиозная и светская, обе поддерживаются на государственном уровне.

Периодичность, продолжительность религиозных занятий в государственных и конфессиональных школах одинаково устанавливаются органами образования. Ими же разрешаются и контролируются вопросы содержания в изучении религии, выбора учебников, правил и образовательных стандартов. Так, для Великобритании характерно принятие решения органами образования о финансировании религиозной школы. Выполняя требования законодательства об образовании, религиозные школы, которые находятся на государственном финансировании, должны ежедневно проводить коллективные богослужения.

Менее распространенной является модель, при которой в государственных школах религия не преподается, в частных разрешается, если школа создается и существует за счет конфессии. Такая модель распространена на территории большинства стран постсоветского пространства. В них, наряду со светскими, присутствуют религиозно ориентированные школы, в которых готовятся служители культа, где часто дается и светское образование.

Выводы. Итак, выделяются следующие особенности западноевропейской модели религиозного и светского образования и характера их взаимоотношений:

- преимущественно культурологический характер включения конфессиональных ценностей в содержание образования;
- возможность непосещения уроков ре-

лигии учениками из семей, стоящих на атеистических позициях;

- наличие для тех, кто не хочет изучать религию, параллельного нейтрального предмета;

- гарантия наличия предметов религиозного цикла в школе при определенном числе обучающихся (в Германии не менее 12, в Финляндии – 3 и т. д.);

- отказ от предоставления просто информации о религии в сторону учета опыта и интеллектуального развития обучаемых, сочетания с актуальными событиями личной и социальной жизни;

- выделение времени в учебном плане для изучения религии с учетом миграционных потоков.

Обнаружена также модель, в которой религиозное образование запрещено вообще (Вьетнам, КНДР, КНР, Узбекистан, Туркменистан и др.) [11].

Проведенный теоретический анализ доказывает, что для большинства стран мира поиск модели взаимодействия светского и религиозного компонентов в образовании является актуальным.

Описанные выше модели представляют собой различные варианты этого взаимодействия: от полного неприятия религиозного образования до партнерского сотрудничества. Проблема исследуемого взаимодействия является в силу определенных причин (многонациональности, поликонфессиональности и др.) важной и для сегодняшней России.

Библиографический список

1. *Афанасьева О. В., Колесников Е. В., Комкова Г. Н.* Конституционное право зарубежных стран: учебник для академического бакалавриата. – М.: Юрайт, 2019. – 380 с.

2. *Бийсбервельд ван С.* Свобода религии в Нидерландах // *Мировой опыт государственно-церковных отношений.* – М.: Изд-во РАГС, 1999. – С. 142–156.

3. *Дьюрем К.* Свобода религии: модель США // *Мировой опыт государственно-цер-*

ковных отношений. – М.: Изд-во РАГС, 1999. – С. 42–43.

4. *Колодин А. В.* Религиоведческое и религиозное образование: сущность, специфика, проблемы реализации в государственных и муниципальных образовательных учреждениях Российской Федерации: автореф. дис. ... канд. филос. наук. – М., 2007. – 37 с.

5. *Костикова М. Н.* Государственно-церковные отношения в сфере образования: на при-

мере законодательства провинции Северный Рейн-Вестфалия, Германия. – Владивосток, 2010. – 56 с.

6. Шапошникова Т. Д., Тишина О. Ю., Костюкова Т. А., Ожиганова А. А., Горбачев А. Л., Горбачева Т. М. Аксиологические основы воспитания социального доверия и согласия у молодежи в контексте поликультурного образования // Феномен социального доверия в поликультурном образовании и воспитании молодежи в современном обществе: монография. – М.: РИТМ, 2017. – С. 22–46.

7. Костюкова Т. А., Петрова Г. Н. Христианская педагогика в современном образовательном пространстве: монография. – Томск, 2001. – 274 с.

8. Мазуров Б. Ф. Церковь и образование: диалог вокруг проблемы взаимодействия // Современные пути взаимодействия церкви и об-

щества в сфере образования, науки и культуры. – Ханты-Мансийск, 2004. – С. 46–55.

9. Овсиенко Ф. Г. Взаимоотношения государства и церкви в странах Восточной Европы // Мировой опыт государственно-церковных отношений. – М.: Изд-во РАГС, 1999. – С. 154–190.

10. Понкин И. В. Демография: зарубежный опыт правового регулирования. – М.: Учебно-науч. центр довузовского образования, 2005. – 80 с.

11. Parker W. C. «Advanced». Ideas about democracy: toward a pluralist content of citizenship education // Teachers College Record. – 2006. – Vol. 98, № 1. – P. 104–125.

12. Hoffman D. M. Cross – cultural adaptation, learning, and Americans at school // School and society: Learning content through culture. – N. Y.: Praeger, 2008. – P. 163–180.

Поступила в редакцию 22.08.2019

Kostyukova Tatyana Anatolyevna

Dr. Sci. (Pedag.), Prof., National Research Tomsk State University, kostyukova@inbox.ru, ORCID 0000-0001-5999-0246, Tomsk

MODELS OF INTERACTION OF SECULAR AND RELIGIOUS IN EDUCATION: WORLD EXPERIENCE¹

Abstract. The problem of the relationship between the secular and state components in education is being discussed, actualized by the global socio-cultural crisis, the volatility of value orientations, and the search for vectors of the person's ideological self-determination under conditions of postmodern type of development. The research methodology is based on the leading principle of comparative studies, according to which comparison is considered as “logical reflection”, by means of which the content of knowledge is evaluated, ordered and classified on the basis of a fixed installation. Based on the study of foreign experience of secular and religious education, the author identifies the most typical interaction models that are present in world practice. The study of the fundamental international documents regulating relations in this area made it possible to establish that they do not contain specific recommendations on a single generally accepted model of relations between secular and religious components in education, but stressed the need to take into account the particularities and specifics of a particular country. The results of the study of international experience are aimed at improving the building relationships between the components of education in modern Russian society.

Keywords: interaction, model, religious education, secular state.

¹ The study was supported by a grant from the Russian Foundation for Basic Research, project 19-013-00625 A “Sociocultural characteristics of the interaction of secular and religious components in modern Russian education”.

References

1. Afanaseva, O. V., Kolesnikov, E. V., Komkova, G. N., 2019. Constitutional law of foreign countries. A textbook for academic bachelor. Moscow: Yurayt Publ., 380 p. (In Russ.)
2. Biysberveld, van S., 1999. Freedom of religion in the Netherlands. World experience of state-church relations. Moscow: RAGS Publ., pp. 142–156. (In Russ.)
3. Durem, K., 1999. Freedom of religion: the US model. World experience of church-state relations. Moscow: RAGS Publ., pp. 42–43. (In Russ.)
4. Kolodin, A. V., 2007. Religious and religious education: the nature, specifics, problems of implementation in state and municipal educational institutions of the Russian Federation. Moscow, 37 p. (In Russ.)
5. Kostikova, M. N., 2010. State-church relations in the field of education: the example of the legislation of the province of North Rhine-Westphalia, Germany. Vladivostok, 56 p. (In Russ.)
6. Shaposhnikova, T. D., Silence, O. Yu., Kostyukova, T. A., Ozhiganova, A. A., Gorbachev, A. L., Gorbachev, T. M., 2017. Axiological basis for the education of social trust and harmony among young people in the context of multicultural education. Phenomenon of social trust in multicultural education and education of youth in modern society. Monograph. Moscow: RHYTHM Publ., pp. 22–46. (In Russ.)
7. Kostyukova, T. A., Petrova, G. N., 2001. Christian pedagogy in the modern educational space. Monograph. Tomsk, 274 p. (In Russ.)
8. Mazurov, B. F., 2004. Church and education: a dialogue around the problem of interaction. Modern ways of interaction between the church and society in the field of education, science and culture. Khanty-Mansiysk, pp. 46–55. (In Russ.)
9. Ovsienko, F. G., 1999. Relationship between the state and the church in Eastern Europe. World experience of state-church relations. Moscow: RAGS Publ., pp. 154–190. (In Russ.)
10. Ponkin, I. V., 2005. Demography: foreign experience of legal regulation. Moscow: Educational and Scientific. Center for Pre-University Education Publ., 80 p. (In Russ.)
11. Parker, W. C., 2006. “Advanced”. Ideas about democracy: toward a pluralist contenty of citizenship education. Teachers College Record, Vol. 98, No. 1, pp. 104–125. (In Eng.)
12. Hoffman, D. M., 2008. Cross – cultural adaptation, learning, and Americans at school. School and society: Learning content through culture. New York: Praeger Publ., pp. 163–180. (In Eng.)

Submitted 22.08.2019

Крашенинникова Анастасия Евгеньевна

Старший преподаватель кафедры английской филологии, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, atansy2@mail.ru, ORCID 0000-0003-2140-7742, Красноярск

ОСОБЕННОСТИ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ УСПЕШНОЙ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТАРШЕКЛАСНИКОВ В КАНАДЕ И США¹

Аннотация. В статье актуализируется проблема повышения уровня экономической социализации старшеклассников в контексте государственной образовательной политики. Определенный интерес для отечественных исследователей представляет опыт таких развитых англоязычных стран, как Канада и США, поскольку в этих странах целенаправленное влияние на процесс экономической социализации старшеклассников со стороны государства, создание соответствующих механизмов и условий через систему образования способствуют адаптации старшеклассников к социальным и экономическим изменениям. Целью статьи является выявление особенностей современной государственной образовательной политики Канады и США, способствующей экономической социализации старшеклассников. Автор проводит анализ основных направлений и описывает ряд успешных инициатив, реализуемых в Канаде и США и способствующих успешной экономической социализации старшеклассников. В статье отмечаются общие черты и особенности модернизации современных образовательных систем в Канаде и США, направленных на решение проблемы экономической социализации старшеклассников. В заключении делается вывод о том, что государственная образовательная политика в Канаде и США отражает современный социальный заказ на подготовку старшеклассников, обладающих высоким уровнем экономической социализации, а изучение позитивного опыта этих стран может быть важным для осмысления, обогащения и возможности использования в отечественной практике.

Ключевые слова: экономическая социализация, предпринимательство, финансовая грамотность, образовательная политика, старшеклассники, инновации.

Введение в проблему. Основой качественно новой стадии социально-экономического развития ведущих стран мира является создание экономики, в которой человеческий капитал играет определяющую роль в достижении конкурентных преимуществ, лидерства и обеспечении качественных параметров экономического роста. Современное общество и экономика как никогда нуждаются в творческих, инициативных молодых людях, владеющих ключевыми компетенциями, способных эффективно решать проблемы своего трудоустройства, создавать собственный биз-

нес и принимать грамотные решения по экономическим вопросам. В связи с этим перед общеобразовательной школой поставлена новая задача – подготовить современных старшеклассников к новым требованиям и запросам современной экономики и общества, что актуализировало изучение проблемы экономической социализации старшеклассников и необходимость выявления факторов ее успешности.

Отдельные аспекты экономической социализации подрастающих поколений в течение ряда лет рассматривались в исследованиях как отечественными

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке автора Российским фондом фундаментальных исследований (РФФИ), проект № 17-06-00183.

(Е. В. Анкудиновой, А. В. Бояринцева, Т. П. Грасс, Е. Н. Землянская, А. Б. Фенько и др.), так и зарубежными учеными (I. Beutler, A. Furnham, D. Leiser, P. Lunt, P. Webley и др.). Тем не менее феномен «экономическая социализация» не имеет однозначного толкования и продолжает оставаться недостаточно разработанным.

Интересен тот факт, что ряд современных отечественных ученых (Т. В. Дробышева, Д. Л. Константиновский, Г. А. Чередниченко и др.) в своих определениях сущности экономической социализации старшеклассников делают акцент на стадии перехода от первичной к вторичной экономической социализации, так как современные старшеклассники уже становятся не только активными потребителями, но и производителями, участвуют в экономических процессах. По мнению исследователей, это способствует приобретению молодыми людьми полезных для социальной и экономической адаптации знаний о реальной жизни, развитию соответствующих ценностей, овладению экономическим мышлением и нормативными навыками хозяйственной деятельности.

Е. В. Анкудинова отмечает, что в современном мире экономическая социализация способствует жизненному и профессиональному успеху. В свою очередь цель экономической социализации состоит в создании среды, условий, стимулирующих формирование социально и экономически значимых ценностей, компетенций.

Ряд современных зарубежных ученых (M. O'Connell, O. S. Mitchell, H. Sheikh), определяют экономическую социализацию старшеклассников в контексте экономического образования, которое является важным компонентом и индикатором успешной взрослой жизни, так как сформированное экономическое поведение старшеклассники переносят во все сферы жизни. В своем исследовании С. Шим (S. Shim), профессор университета штата Висконсин, рассматривает экономическую

социализацию как процесс приобретения старшеклассниками практического опыта и умения жить в условиях постоянно меняющихся социально-экономических условиях.

Современные канадские и американские ученые (D. Gray, F. Morrison, D. Yazid,) отмечают приоритетную роль государственной образовательной политики в формировании экономически грамотного молодого поколения. В своих исследованиях они подчеркивают, что целенаправленное влияние на процесс экономической социализации старшеклассников со стороны государства, финансирование и создание соответствующих механизмов решения проблем через систему образования способствует относительно быстрой адаптации старшеклассников к социальным, экономическим и производственно-технологическим изменениям.

Определенный интерес для отечественной практики представляет изучение опыта Канады и США, в государственной образовательной политике которых уже не первое десятилетие успешно реализуется подготовка старшеклассников к современным реалиям в жизни общества и профессиональной деятельности в условиях экономики знаний, посредством формирования знаний, навыков и компетенций, позволяющих каждому стать успешным, экономически и социально активным гражданином.

Целью статьи является выявление особенностей современной государственной образовательной политики Канады и США, способствующей экономической социализации старшеклассников.

Исследовательская часть. Канадское правительство оперативно отреагировало на социальные, экономические и технологические изменения XXI в., определив приоритетной задачей государственной образовательной политики подготовку старшеклассников к социально-экономическим изменениям, в том числе изменени-

ям на рынке труда, и подчеркнув важность формирования компетенций, необходимых для успешной адаптации к современным социально-экономическим реалиям [7]. В этой связи в системе канадского образования был сделан акцент на формировании компетенций XXI в., определяющих перспективы и конкурентоспособность старшеклассников на рынке труда в будущем.

Национальный исследовательский совет Канады разработал системный подход к определению перечня компетенций XXI в. (креативность и предприимчивость; коммуникация; критическое мышление и умение принимать решения; сотрудничество, регуляция познавательных процессов, самообразование, саморегуляция; глобальное гражданство и устойчивость), способствующих формированию необходимого набора знаний, навыков и личностных характеристик, позволяющих старшеклассникам в будущем стать успешными, экономически активными и вовлеченными в общественную жизнь гражданами [10].

В настоящее время в системе школьного образования Канады реализуется новый концептуальный подход к обучению, основанный на формировании компетенций XXI в. Переход от контентно-ориентированной учебной программы к концептуальной и ориентированной на процесс учебной программы предполагает смещение акцента с жесткой детальной фиксации материала обучения на образовательные результаты, формулируемые в терминах «что умеет обучающийся, насколько он владеет определенными компетенциями». Примечательно, что формирование способности определить и применить полученные навыки в новых сферах деятельности, стимулирование собственной учебной деятельности обучающихся и способность самостоятельно выстраивать свою траекторию обучения ставятся во главе образовательного процесса. Кроме того, новая гибкая система «оценивание в качестве обучения» позволяет реализовать в полной

мере индивидуальный подход в обучении и формирует навыки метакогнитивного обучения, способность определять свои сильные стороны и над чем еще нужно поработать [5].

Помимо того, что компетенции XXI в. выделены в четкий перечень, уровень их сформированности отражен в образовательных результатах обучающихся и в их итоговой аттестации. Формирование компетенций XXI в. вплетено в освоение предметного знания; это не отдельная задача, а особенность учебного процесса. Образовательный процесс построен таким образом, что старшеклассники имеют возможность самостоятельно оценить уровень сформированности компетенций и самостоятельно или совместно с наставниками и учителями внести коррективы в образовательный процесс, с целью улучшения своих достижений.

Отдельным направлением в государственной образовательной политике Канады является формирование культуры инноваций. Построение «нации инноваторов» определено национальной стратегией. Готовность старшеклассников к инновациям рассматривается как изучение возможностей и готовность к их поиску, готовность к открытию новых идей, обучению на протяжении всей жизни и личностному росту. Акцент при этом сделан на развитии мышления, которое способствует формированию предприимчивости и творческого потенциала, готовности к риску для достижения успеха в глобальном масштабе [6].

В Канаде реализуется ряд инициатив по продвижению культуры инноваций. К ним можно отнести: проведение ежегодной «Недели инноваций»; создание фондов и сетевых объединений инноваций в образовании; создание инновационной инфраструктуры (технопарки, центры инноваций, инновационные мастерские и т. д.) на базе общеобразовательных организаций; проведение национальных форумов и презентаций инновационных проектов; соз-

дание инновационного образовательного пространства в школах: специально оборудованные учебные зоны, зоны творчества и инноваций, цифровая обучающая среда, которые формируют способность генерировать и осваивать инновации, расширяют возможности обмена опытом, формируют предпринимательские способности, способствуют взаимодействию обучающихся с бизнес-структурами, потенциальными инвесторами, фондами и т. п.

В рамках стратегии по продвижению культуры инноваций в Канаде особое внимание уделяется формированию финансовой и предпринимательской грамотности старшеклассников. Правительство Канады подчеркивает, что именно финансово образованные граждане, активные участники финансового рынка, способные брать на себя ответственность за личные финансы, эффективно планировать и использовать личный бюджет и создавать собственный бизнес являются основой здорового, стабильного общества и процветания страны [5]. В школах Канады основы финансовой грамотности интегрированы в образовательные программы основных предметов, таких как математика, обществознание, искусство, а также реализуются отдельными блоками в рамках предметов по предпринимательству и профессиональной подготовки [14]. Также проводятся мастер-классы и беседы, организованные при привлечении представителей государственных предприятий, финансовых структур, предпринимателей, организуются ярмарки по управлению личными финансами и национальные соревнования «Финансовая грамотность в классе», «Состязание по финансовой грамотности», «Национальное соревнование по навыкам».

Профессиональная подготовка старшеклассников рассматривается в качестве приоритетного направления в государственной образовательной политике Канады. Во всех провинциях и территориях Канады предметы по профессиональной

ориентации являются обязательными в старших классах и дают старшеклассникам возможность получить реальный опыт в трудовой деятельности. Следует отметить, что специфика профессионального самоопределения старшеклассников в школах Канады продиктована социальным заказом страны на развитие конкретного производства и экономики инноваций [5].

Правительство Канады активно ведет работу совместно с провинциями и территориями с целью согласования требований по программам ученичества и разработки эффективных методов оценки результатов обучения. Так, в провинции Нью-Брансуик с 2013 г. реализуется «Стратегия формирования рабочей силы и навыков / Labour Force and Skills Development Strategy», которая нацелена на согласование систем школьного, профессионального и высшего образования с потребностями рынка труда. Стратегия объединяет работу целой сети заинтересованных сторон: представители образования, бизнеса, а также обучающиеся, которые вносят свои инициативы по повышению результативности обучения. Работа ведется через предоставление старшеклассникам информации об изменениях на рынке труда, работа с консультантами по трудоустройству старшеклассников, профориентационная работа.

Правительство Канады активно инвестирует в программы ученичества и программы интеграции работы и учебы, которые способствуют приобретению обучающимися опыта работы и выстраиванию собственной карьерной стратегии пока они еще в школе. Так, в бюджете на 2017–2018 гг. было заложено 221 миллион долларов на то, чтобы обеспечить канадских школьников опытом работы в рамках программ по интеграции работы и учебы [6].

С 1997 г. В Канаде реализуется стратегия трудоустройства молодежи, которая способствует «переходу молодых людей от школы к работе». Модернизированная

стратегия трудоустройства молодежи основана на подходе «нет неправильных дверей», т. е. все молодые люди должны иметь доступ к поддержке, в том числе финансовой. Поддержка молодежи осуществляется через выстраивание партнерств государства, бизнес-структур и других заинтересованных сторон, которые участвуют в разработке и реализации тестовых программ по найму молодежи, а также в мониторинге эффективности этих программ.

Внедрение в школьный учебный план основ предпринимательства, финансовой и экономической грамотности, программ подготовки к дальнейшему профессиональному самоопределению в Канаде не рассматривается как нечто дополнительное к уже существующему и утвержденному учебному плану основных предметов. Основой образовательного процесса является интегративный подход, который нацелен на подготовку молодого поколения, способного решать многозадачные проблемы.

Особенностью американской системы образования является ее децентрализация, основанная на значительной самостоятельности каждого штата. Такой подход к управлению образованием позволил создать уникальную политико-правовую систему взаимосвязи власти всех уровней, определяемую во многом местными обычаями и традициями. Американский подход в образовании характеризуется значительной автономией школ, которые имеют возможность самостоятельно формировать учебные планы. Однако, правительством США определен ряд направлений государственной образовательной политики, которые, несмотря на децентрализацию системы образования, учитываются департаментами образования каждого отдельного штата и отражены в учебных планах, образовательных программах и результатах.

Согласно докладу «Новый взгляд на образование в США», целью образования является предоставить каждому обучающемуся возможность реализовать свой

потенциал и подготовить экономически и социально активных граждан, способных внести вклад в развитие экономики страны и мира. Реализация поставленной цели предполагает смещение акцента на компетентностный подход в обучении – результаты обучения определяются не в терминах осваиваемого материала, а в терминах компетенций, т. е. готовности старшеклассников решать реальные задачи; учебные задачи и учебный опыт соотношены с реальным опытом обучающихся, актуальны для него; персонализация обучения; внедрение цифровых технологий в процесс обучения [4].

Персонификация обучения позволяет раскрыть потенциал каждого обучающегося, тем самым помочь преуспеть в будущем. По мнению американского правительства, персонифицированное обучение, практическая направленность, профессиональная ориентация и подготовка, программы ученичества и дуальное обучение позволяют системе образования удовлетворять индивидуальные потребности обучающихся.

Значительное влияние на современный этап государственной образовательной политики США оказал переход к экономике инноваций. В США инновационное развитие является «национальной идеей». Становление национальной инновационной системы, как движущей силы социально-экономического развития страны, стало приоритетом государственной политики США, начиная с 70-х годов прошлого века, и до сих пор остается таковым. США ежегодно входит в число мировых лидеров по показателям экономического развития и занимает лидирующие позиции согласно Глобальному индексу конкурентоспособности / *Global Competitiveness Report* и Глобальному инновационному индексу / *Global Innovation Index* [15].

Государственная инновационная политика США ориентирована главным образом на поощрение инновационной ак-

тивности. Одними из главных субъектов инновационной деятельности выступают образовательные учреждения, которые совместно с государством и бизнес-структурами способствуют продвижению инноваций. Неудивительно, что отмечается растущий вклад в финансирование инновационных проектов и разработок, как со стороны государства, так и со стороны бизнеса. Согласно стратегическому плану на 2018–2022 гг., подготовленному Департаментом образования США, инвестиции в инновации в образовании рассматриваются в качестве приоритетной инициативы правительства. Среди реализуемых программ, направленных на повышение инновационной активности в сфере образования, можно выделить государственную программу «Инновации и исследование в образовании», которая предоставляет гранты на создание, разработку и внедрение инноваций, в том числе предпринимательских инноваций в сфере образования [15].

Необходимо отметить, что школы в США вовлечены в активную разработку образовательных новшеств и участие в инновационных проектах, что отражается как в содержании, так и в форме подачи учебного материала и предлагаемых технологиях его усвоения, а также в организации образовательного процесса и сопутствующей организационной специфике учебного процесса [8]. В инновационной стратегии США, помимо опоры на бизнес, широкое распространение получило государственно-частное партнерство. В настоящее время более двух третей американских инноваций реализуются в условиях партнерства государственных учреждений и предприятий частного бизнеса. Бизнес-культура США существенно отличается от делового климата других стран, особенно в части генерации и коммерциализации новшеств. Присущая этой стране предпринимательская инициатива создает среду, благоприятствующую экономическому развитию за счет инноваций [13].

В 2015 г. В США вышел законопроект «Каждый ученик успешен / Every Student Succeeds Act», суть которого сводится к тому, что показателем успешности школы является успешность и готовность каждого ученика к колледжу и карьере. Реформа поспособствовала тому, что школьное образование стало более индивидуальным, профессионально ориентированным, дает большую свободу отдельным штатам в методиках образования и критериях оценивания успешности школы и обучающихся, ориентирована на подготовку старшеклассников к взрослой жизни, дальнейшему образованию и карьере, а не «натаскивание» к тестам.

Реформирование учебных программ в современной школе США направлено на формирование предпринимательского потенциала, повышение финансовой грамотности и подготовке к трудовой деятельности. Ключевым элементом учебной программы становится вариативность, которая сопровождается формированием культуры предпринимательства у старшеклассников. Обучение предпринимательству в США основывается на формировании индивидуальных навыков, так как предпринимательство – это не просто теория, а прежде всего поведенческий аспект и привычки, которые формируют «деловой характер».

Основой предпринимательского образования является создание предпринимательской среды, дать возможность обучающимся примерить на себя образ предпринимателя, его образ жизни, сформировать предпринимательские навыки при непосредственном включении старшеклассников в производственные отношения на примере реального бизнеса. Создание подобной среды осуществляется с помощью экономического блока, включающего, с одной стороны, общеобразовательные и специальные дисциплины, а с другой – организацию мини-предприятий с практическим участием в них старшеклассников, внедрением инновационных

педагогических технологий в учебный процесс [1].

Обучение предпринимательству реализуется посредством формирования предпринимательских компетенций, одной из которых является умение управлять финансами [3]. Финансовая грамотность является важным фактором успешного предпринимательства, так как многие предприниматели терпят неудачу из-за отсутствия навыков управления финансами [12]. Во многом причиной повышенного интереса к финансовой подготовке старшеклассников стал финансовый кризис 2008 г. В США, который повлек за собой волну исследований в области финансового образования, финансовой подготовки и грамотности населения, а также результаты американских школьников на международном тестировании PISA в 2015 г., которые заняли лишь 7 место.

Согласно данным Совета по экономическому образованию, в 46 штатах в программу обучения включен курс по управлению личными финансами, в 22 штатах выпускников старших классов обязали брать курс экономики как обязательное требование для получения диплома о среднем образовании и в 7 штатах обязательным для старшеклассников является курс по личным финансам [11]. Эффективность введения обязательного финансового образования в старших классах подтверждена примером штатов Джорджия, Айдахо и Техас. Через три года обучения результаты старшеклассников улучшились на 10 % в Джорджии, на 16 в Айдахо и на 31 в Техасе.

В рамках реализации национальной концепции повышения финансовой и предпринимательской грамотности банковские ассоциации и кредитные союзы помогают спланировать экономическую деятельность школы в соответствии с предлагаемыми сегодня финансовыми товарами и услугами, участвуют в модернизации учебных планов и программ по предпринимательской подготовке школьников. Помимо открытия

школьных банков и организации волонтерской практики в этих банках, банковские ассоциации и кредитные союзы спонсируют и проводят различные мероприятия и мастер-классы в школах [9].

Американское правительство справедливо считает, что в XXI в. главной линией школы должна быть подготовка к работе в социальной конкурентной среде, подчеркивая необходимость формирования готовности старшеклассников органично вписаться в социальную структуру общества [16]. Социальная вовлеченность старшеклассников отражает их интеграцию и активное участие в жизни общества, вовлеченность в позитивные отношения с представителями общественности, государственными организациями и бизнес-структурами. Обучение через социальный опыт направленно на формирование социальной компетенции, общественно-политического и гражданского сознания. В рамках волонтерской деятельности и обязательной общественной практики старшеклассники сами оказывают конкретную помощь и услуги различным общественным организациям, при этом более глубоко и осознанно прорабатывается содержание учебного материала по курсу, на практике применяются полученные знания [4].

Заключение. Проведенный анализ государственных образовательных инициатив правительств Канады и США позволил выделить следующие общие для этих стран направления, способствующие повышению уровня экономической социализации старшеклассников: формирование культуры инноваций в обществе; создание системы условий для экономической и предпринимательской активности старшеклассников; превращение образования в сферу освоения способов мышления и деятельности; повышение финансовой и предпринимательской грамотности старшеклассников; профилизация школьного образования; консолидация усилий и ресурсов бизнеса, государства, обществен-

ных и образовательных организаций через механизмы государственно-частного партнерства; создание условий финансовой поддержки молодежного предпринимательства, программ по финансовой грамотности и инновационных проектов в образовании [2].

Особенности государственной образовательной политики исследуемых стран проявляются в выборе форм реализации финансового и предпринимательского образования и создания пространства социального действия молодежи; в формах внедрения компетенций XXI в. в образовательный процесс; в масштабах реализуемых программ и инициатив и форм привлечения всех заинтересованных

сторон, установлении их ролей и функций в реализации программ и инициатив в рамках государственно-частного партнерства.

Таким образом, модернизация образовательных систем в Канаде и США подтверждает, что современная государственная образовательная политика в исследуемых англоязычных странах отражает современный социальный заказ на подготовку творческого, инициативного, готового к освоению и генерированию инноваций молодого человека с ключевыми компетенциями, способного эффективно решать проблемы трудоустройства, создавать собственный бизнес и принимать грамотные решения по экономическим вопросам.

Библиографический список

1. *Грасс Т. П.* Формирование культуры предпринимательства у подрастающих поколений в развитых англоязычных странах (на материале Великобритании США и Новой Зеландии): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2017. – 26 с.
2. *Грасс Т. П., Петрищев В. И., Крашенинникова А. Е.* Особенности формирования финансовой грамотности подрастающих поколений в США и Канаде // Научный журнал «Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева». – 2017. – № 2 (40). – С. 11–17.
3. *Lusardi Annamaria, Mitchell Olivia S.* The Economic Importance of Financial Literacy: Theory and Evidence // Journal of Economic Literature, American Economic Association. – 2014. – Vol. 52(1). – P. 5–44.
4. *A transformational vision for education in the US* [Электронный ресурс]. – 2015. – URL: <https://education-reimagined.org/wp-content/uploads/2015/10/A-Transformational-Vision-for-Education-in-the-US-2015-09.pdf> (дата обращения: 05.07.2019).
5. *B08 New Vision for Education*, Ministry of Education [Электронный ресурс]. – 2019. – URL: https://efis.fma.csc.gov.on.ca/faab/Memos/B2019/B08_EN.pdf (дата обращения: 15.07.2019).
6. *Canada: a nation of innovators* [Электронный ресурс]. – 2016. – URL: [https://www.ic.gc.ca/eic/site/062.nsf/vwapj/InnovationNation_Report-EN.pdf/\\$file/InnovationNation_Report-EN.pdf](https://www.ic.gc.ca/eic/site/062.nsf/vwapj/InnovationNation_Report-EN.pdf/$file/InnovationNation_Report-EN.pdf) (дата обращения: 15.07.2019).
7. *Innovation and Skills Plan, Budget* [Электронный ресурс]. – 2017. – URL: <https://www.budget.gc.ca/2017/docs/bb/brief-bref-en.html#section1> (дата обращения: 15.07.2019).
8. *Jason Weeby, Kelly Robson, George Mu.* The US Education Innovation Index, Prototype and Report [Электронный ресурс]. – 2016. – URL: https://bellwethereducation.org/sites/default/files/Bellwether_USEIIndex_Final.pdf (дата обращения: 15.07.2019).
9. *Mandell Lewis.* Financial Education in High School // Overcoming the Saving Slump: How to Increase the Effectiveness of Financial Education and Saving Programs. – Chicago: University of Chicago Press, 2008. – P. 257–279.
10. *Milton Penny.* Shifting Minds 3.0: Redefining the Learning Landscape in Canada [Электронный ресурс] // C21 Canada. – 2015. – URL: <http://www.c21canada.org/wp-content/uploads/2015/05/C21-ShiftingMinds-3.pdf> (дата обращения: 05.07.2019).
11. *National Research Council.* Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century. –

Washington: The National Academies Press, 2012. – DOI: <https://doi.org/10.17226/13398>.

12. *National Standards for Financial Literacy* [Электронный ресурс]. – URL: <http://councilforeconed.org/wp/wp-content/uploads/2013/02/national-standards-for-financial-literacy.pdf> (дата обращения: 10.07.2019).

13. *Network for teaching entrepreneurship (NFTE)* [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.nfte.com/why-entrepreneurship/> (дата обращения: 10.07.2019).

14. *Sherraden M. S., Johnson L., Guo B., Elliot W.* Financial capability in children: Effects

of participation in a school-based financial education and savings program // *Journal of Family & Economic*. – 2011. – Iss. 32(3). – P. 385–399.

15. *The Global Human Capital Report: Preparing people for the future of work* [Электронный ресурс]. – 2017. – URL: https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/wef_global_human_capital_report_2017.pdf (дата обращения: 20.07.2019).

16. *U.S. Department of Education Strategic Plan for Fiscal Years 2018–22* [Электронный ресурс]. – URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED586968.pdf> (дата обращения: 20.07.2019).

Поступила в редакцию 01.08.2019

Krashennnikova Anastasia Evgenievna

Senior teacher of the English Philology Department, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, atansy2@mail.ru, ORCID 0000-0003-2140-7742, Krasnoyarsk

PECULIARITIES OF STATE EDUCATION POLICY FOR SUCCESSFUL ECONOMIC SOCIALIZATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN CANADA AND THE USA¹

Abstract. The article actualizes the problem of improving the level of the economic socialization of high school students in the context of the state education policy. The experience of such developed English-speaking countries as Canada and the United States is of particular interest for Russian researchers as in these countries the state's influence on the process of economic socialization of high school students, creation of appropriate mechanisms and conditions through the education system contributes to the adaptation of high school students to social and economic changes. The purpose of the article is to identify the features of the modern state education policy in Canada and the United States which contribute to the improvement of the level of economic socialization of high school students. The author analyzes the main directions and describes a number of successful initiatives implemented in Canada and the United States which contribute to the successful economic socialization of high school students. The article highlights some similar and peculiar features of the education system modernization aimed at solving the problem of the economic socialization of high school students in Canada and the United States. In conclusion, it is noted that the modern state education policy in Canada and the United States reflects the modern social order for training high school students with a high level of economic socialization, and the study of the positive experience of Canada and the United States may be important for understanding, enrichment and its use in Russian practice.

Keywords: Economic socialization, entrepreneurship, financial literacy, education policy, high school students, innovations.

References

1. Grass, T. P., 2017. The formation of a culture of entrepreneurship among younger generations in developed English-speaking countries (based on the material of the United Kingdom of

¹ This article was prepared with the financial support from the Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project No. 17-06-00183.

- Great Britain and New Zealand). Moscow, 26 p. (In Russ.)
2. Grass, T. P., Petrishchev, V. I., Krasheninnikova, A. E., 2017. Features of the formation of financial literacy of the younger generations in the USA and Canada. Scientific journal "Bulletin of KSPU named after V. P. Astafyev", No. 2 (40), pp. 11–17. (In Russ.)
3. Lusardi, Annamaria, Mitchell, Olivia S., 2014. The Economic Importance of Financial Literacy: Theory and Evidence. Journal of Economic Literature, American Economic Association, Vol. 52(1), pp. 5–44. (In Eng.)
4. A transformational vision for education in the US [online], 2015. Available at: <https://education-reimagined.org/wp-content/uploads/2015/10/A-Transformational-Vision-for-Education-in-the-US-2015-09.pdf> (accessed: 05.07.2019). (In Eng.)
5. B08 New Vision for Education [online], 2019. Ministry of Education. Available at: https://efis.fma.csc.gov.on.ca/faab/Memos/B2019/B08_EN.pdf (accessed: 15.07.2019). (In Eng.)
6. Canada: a nation of innovators [online], 2016. Available at: [https://www.ic.gc.ca/eic/site/062.nsf/vwapj/InnovationNation_Report-EN.pdf/\\$file/InnovationNation_Report-EN.pdf](https://www.ic.gc.ca/eic/site/062.nsf/vwapj/InnovationNation_Report-EN.pdf/$file/InnovationNation_Report-EN.pdf) (accessed: 15.07.2019). (In Eng.)
7. Innovation and Skills Plan, Budget [online], 2017. Available at: <https://www.budget.gc.ca/2017/docs/bb/brief-bref-en.html#section1> (accessed: 15.07.2019). (In Eng.)
8. Weeby, J., Robson, K., Mu, G., 2016. The US Education Innovation Index: Prototype and Report [online]. Available at: https://bellwether-education.org/sites/default/files/Bellwether_USEI-Index_Final.pdf (accessed: 15.07.2019). (In Eng.)
9. Lewis, M., 2008. Financial Education in High School. Overcoming the Saving Slump: How to Increase the Effectiveness of Financial Education and Saving Programs. Chicago: University of Chicago Press Publ., pp. 257–279. (In Eng.)
10. Milton, Penny, 2015. Shifting Minds 3.0: Redefining the Learning Landscape in Canada [online]. C21 Canada. Available at: <http://www.c21canada.org/wp-content/uploads/2015/05/C21-ShiftingMinds-3.pdf> (accessed: 05.07.2019). (In Eng.)
11. National Research Council. Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century. Washington: The National Academies Press Publ., 2012. DOI: <https://doi.org/10.17226/13398>. (In Eng.)
12. National Standards for Financial Literacy [online]. Available at: <http://councilforeconed.org/wp/wp-content/uploads/2013/02/national-standards-for-financial-literacy.pdf> (accessed: 10.07.2019). (In Eng.)
13. Network for teaching entrepreneurship (NFTE) [online]. Available at: <https://www.nfte.com/why-entrepreneurship/> (accessed: 10.07.2019). (In Eng.)
14. Sherraden, M. S., Johnson, L., Guo, B., Elliot, W., 2011. Financial capability in children: Effects of participation in a school-based financial education and savings program. Journal of Family & Economic, Iss. 32(3), pp. 385–399. (In Eng.)
15. The Global Human Capital Report: Preparing people for the future of work [online], 2017. Available at: https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/wef_global_human_capital_report_2017.pdf (accessed: 20.07.2019). (In Eng.)
16. U.S. Department of Education Strategic Plan for Fiscal Years 2018–22 [online]. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED586968.pdf> (accessed: 20.07.2019). (In Eng.)

Submitted 01.08.2019

DOI 10.15293/1813-4718.1905.14

УДК 376.5

Дженнифер Лорд

Магистр в области образования, педагог, Фундаментальная промежуточная школа, ORCID 0000-0002-0040-7420, Санта Анаб, Калифорния

Раймонд А.

Фундаментальная Средняя Школа

Мелинда Р. Пирсон

Доктор наук, профессор, заведующая кафедрой специального образования, педагогического факультета, Калифорнийский госуниверситет, ORCID 0000-0002-5187-4619, Фуллертон, Калифорния

ВНЕДРЕНИЕ СТРАТЕГИЙ ОСОЗНАННОСТИ В ЦЕЛЯХ СМЯГЧЕНИЯ НЕГАТИВНЫХ ПОСЛЕДСТВИЙ ТРАВМИРУЮЩИХ СИТУАЦИЙ И ТРУДНОГО ДЕТСТВА

Аннотация. Дети из неблагополучных семей могут испытывать трудности в школе, иметь низкую успеваемость и плохое поведение, тем самым создавать проблемы учителям. Травмирующие ситуации в семье могут изменить мироощущение ребенка и изменить его общий взгляд на жизнь.

Целью многих учителей в таком случае является развитие в ребенке более глубокого понимания и большей устойчивости к событиям, которые воспринимаются им как опасные, а также побуждают нездоровые психические или поведенческие реакции. В решении этой проблемы отводят большую роль развитию осознанности ребенка. Эффективным способом повышения стрессоустойчивости и развития навыков преодоления трудностей является обучение конкретным методам фокусировки внимания в рамках урока. Активное развитие практики осознанности без осуждения, внедряющейся учителями в повседневный опыт, может способствовать более высокой вовлеченности детей, а также способствовать созданию атмосферы принятия и комфорта. К тому же, эффективность обучения повышается тогда, когда учителя способны рассмотреть «подноготную» своих учеников.

Работа рассматривает факторы травматических событий детства и исследует идею практики осознанности в поддержке детей, имеющих тяжелые и другие жизненные обстоятельства.

Ключевые слова: осознанность, детская травма, ученики разного уровня.

Introduction. Resilience is our ability to adapt or bounce back from failure or perceived setbacks. The measure of our resilience depends upon how we interpret and make sense of what we experience in any given moment [1]. It is the capacity to remain calm and in control when faced with adversity or a challenge [6]. Considering brain development and plasticity from a neurobiological and physiological perspective, the exploration

of the research around resilience addresses the importance for educators to recognize that traumatic experiences impact the cognitive development of students, potentially triggering a survival response that can manifest as an inability to engage with their learning or result in undesired classroom behaviors [26]. Although adverse child experiences can have a detrimental effect on the chemistry of the brain, reducing the ability to adapt to chal-

lenges they encounter later in life, the brain plays a big role in the development of resiliency and retains the potential for reducing the long-term negative effects of response to adverse experiences, provided with the right resources [18]. The brain can be trained to adapt and to endure the challenges that one encounters in life. The brain is resilient and can bounce back from adversity.

Recognizing the importance of incorporating self-care techniques for students and educators, the purpose of this paper is to explore the impact and effectiveness of the “mindful” teacher. Using mindfulness helps students facilitate and process their own adversity in a way that helps them make meaningful connections with what they are learning in their academic classes and fosters resilience by supporting students as they develop. Through intentional practice and repetition, neural pathways are able to access their responsive brain, rather than the constant firing of “survival-mode” in the reactive brain (fight, flight, and freeze).

Childhood Adversity. There is a strong likelihood that students who demonstrate troubled behavior have been exposed to high levels of adversity [14]. Conduct that is exhibited by students, whether in the school or home environment, may obscure the underlying complexity their experiences. Teachers are a consistent presence within students’ lives and have the ability to have a strong influence upon them [23]. Unaware of the circumstances that students are experiencing outside of the classroom environment, it is not uncommon for teachers to unknowingly create a situation that may trigger posttraumatic distress symptoms for a student, causing them to act out. Unsympathetic perspectives to what has caused the unwanted behavior as their personal bias has perhaps resulted in a reaction that could have been handled differently. In contrast, when students feel safe within their learning environment, students shared that they were able to develop self-awareness and personal growth [15].

Research indicates that there is evidence that experiencing traumatic events during the vulnerable years of childhood has an adverse effect upon the quality of health, emotional wellness, physical development and learning, and can lead to compromised health later in life [16]. For the purposes of this review, the literature represented in this inquiry reflects developmental trauma to be defined as prolonged exposure to unexpected adversity that can be experienced by both the child and by the parent(s) of the child, whether it is a medical trauma, abusive trauma (physical or emotional), or an attachment trauma (separation from primary caregiver), resulting in a sense of mistrust. The goal is to explore research on how unpacking the understanding of the implications of developmental trauma can help teachers to foster and embrace mindfulness with the classroom in an effort to cultivate emotional resilience.

Some of the big ideas that are represented throughout the literature include: adverse childhood experiences, neurobiological response to developmental trauma, mindfulness-based strategies in the classroom, and challenges regarding mindfulness and the effectiveness of mindfulness-based strategies.

It is evident that the experiences one encounters during the early childhood years can significantly influence the neural and physiological responses to what they are triggered by later in life [19]. Whether a traumatic event or adverse experience is real or within the mind, a perceived threat can signal a response within an individual that engages them to a survival response. Trauma can be relational, developmental or complex. Adverse Childhood Experiences (ACEs) as identified by Burke, et al. (2011) include abuse, neglect and accounts of community and domestic violence. The nine categories that reflect ACEs are: (1) recurrent physical abuse; (2) recurrent emotional abuse; (3) contact sexual abuse; (4) an alcohol and/or drug abuser in the household; (5) an incarcerated household member; (6) someone who is chronically depressed, mentally ill, in-

stitutionalized, or suicidal; (7) mother treated violently; (8) one or no parents; and (9) emotional or physical neglect [13]. Another ACE study performed by Felitti and colleagues [2] includes lack of love as a separate category; thus, there are ten categories to reflect upon. According to research and data gathered by Burke (2011), children surveyed in her practice that have an ACE score of four or more adverse childhood experiences are 51% likely to be identified to struggle with behavior issues and learning disabilities, compared to 3% of children identified to have learning and behavior challenges who indicate zero to one experience on their ACE's score. There is evidence that the impact of traumatic events have an adverse effect upon the quality of health, emotional wellness, physical development and learning.

Having a better understanding about the effects of adverse childhood experiences, can help develop a discerning eye that can lead to the awareness of how these experiences may be hidden. Additionally, research indicates that there is a direct correlation between students that demonstrate challenging behavior and are susceptible to having had traumatic experiences. These behaviors can conceal the underlying cause at the root of the behavior (Folz, Dang, Daniels, Doyl, McFee, & Quisenberry, 2013). In this regard, it is important to increase the awareness of professionals of the ACEs and how they relate to students, to help promote healing, and to identify and meet their needs. It is also helpful for educators to develop their own self-awareness with regards to their personal ACE scores. This is one way to support having a reflective teaching practice: to unpack their own experiences, evaluate and revise their approach in order to adapt to, and support the complex needs of their students.

Neurobiology. Regardless of how trauma is experienced, research shows that there is a physiological response in the brain to such events that can impact the learning and development of a child [18]. There is evidence

in neuroscience and in our physiology on the impact that traumatic events have upon learning, emotional and physical development, and the prevalence of sickness and disease that is predicted to manifest later for these individuals in life.

Two aspects that are explored in the literature involved how a developing brain is influenced anatomically and physiologically by parenting (how they are sensitive to their environment) and the physiological effects that PTSD has upon the brain. The former explored the effects of maltreatment in parenting and showed that adverse experiences from early childhood can impact the function of the brain. Physiological or emotional stresses experienced early in life may influence young neural networks within the brain to produce effects that result in limiting the child's ability to adjust to new challenging conditions (Belsky & de Haan, 2010). For these individuals, they process what they see and hear differently when they are faced with anger from another individual, having increased sensitivity to anger. In maltreated children, they may manifest impaired intellectual and academic abilities [24], neuropsychological deficits that involve executive functioning and attention [4] and everyday memory [22].

Regarding the physiological effects of PTSD on the brain, cases that were linked to childhood physical and sexual abuse reflected a diminished left hippocampal volume [8]. Stress endured at an early age leads to a persistent deficit in synaptic density by late adolescence or early childhood [3]. Overall, research reflects cerebral asymmetry, altered EEG coherence, and heightened activity in the amygdala (Belsky & de Haan, 2010).

Both studies show a shifting of brain activity to the right lateral hemisphere and a lack of integration between the two hemispheres. More specifically, the PTSD group showed an increase of activity in the right lateral occipital cortex. This area of the brain functions to make sense of or recognize objects. It also relates between the visual cortex (makes sense

of what we see) and the amygdala (fight/flight response). Similar to individuals that have experienced trauma with parental maltreatment, processing information they are presented with differently, individuals experiencing PTSD showed a weakness in right lateral prefrontal cortex, the area that focuses more on the mental events within the brain rather than what is happening out in the world [20].

Although adverse childhood experiences can have a detrimental effect on the chemistry of the brain, reducing the ability to adapt to challenges they encounter later in life, the brain plays a big role in the development of resiliency and retains the potential for reducing the long-term negative impact of response to adverse experiences, provided with the right resources [18]. The brain can be trained to adapt and to endure the challenges that one encounters in life. The brain is resilient and can bounce back from adversity.

Mindfulness-Based Strategies in the Classroom. Mindfulness-based stress reduction (MBSR) programs define mindfulness as a practice of purposeful, nonjudgmental attention to the happenings of the present moment [17]. Mindfulness-based, mind-body strategies that involve the practice of purposeful presence, intentional self-awareness of body sensations, emotions, or thoughts in a way that is objective including: guided imagery or visualization, meditation, yoga, hypnosis, qigong, tai chi, deep breathing exercises, support group meeting and stress management class/mindfulness-based stress reduction [5].

Taking into consideration the four facets of the mind, according to Siegel (2018) to include consciousness, subjective experience of the individual, self-organization and information processing, these strategies can be accomplished with a 2 to 5-minute meditation at the beginning of class or a visualization exercise at the beginning or end of the day, in an effort to reflect on what will or has taken place. It could also be arranged in the schedule to reflect the purpose of the activity. Mindfulness-based activities could also

be practiced across the curriculum to help students try different stress reduction strategies for studying and test preparation.

The Ruler approach, developed by Brackett, et al. (2007) has been a useful tool to help develop emotional literacy as well as exploring how emotions influence thoughts and behaviors in the classroom. The Mood Meter helps to develop awareness of the subjective experience of the individual based upon their level of pleasantness (ranging from unpleasant to extremely pleasant) compared to their level of energy (low to high). Graphing this coordinate on an x-y plane, an individual may identify a particular emotion that correlates with the coordinate. The ability to name the emotion that an individual is experiencing develops self-awareness and insight as to what support that individual may need in order to change their emotional state.

Challenges Regarding Mindfulness. Research indicates that in troubled youth there is a direct correlation between students that demonstrate challenging behavior and are susceptible to having had traumatic experiences (Folz, Dang, Daniels, Doyl, McFee, & Quisenberry, 2013). These behaviors can serve as a mask concealing the underlying cause at the root of the behavior. In this regard it is important to increase the awareness of professionals of the ACE descriptions and how they relate to students, to help promote healing, and to identify and meet their needs. The inability to properly assess or recognize that behavior of the individual may be caused by trauma could result in diagnosing or recommending treatment that addresses the symptoms, but not the root cause of the problem, as complex trauma can have a negative effect on the following domains: Attachment, Biology, Affect Regulation, Dissociation, Behavioral Regulation, Self-Concept and Cognition [10].

Parents are at the front lines of this emotional struggle, oftentimes dealing with their own ways of processing what has taken place involving their child. Shared traumatic ex-

periences that parents experience when their children encounter a traumatic event can trigger symptoms and behaviors of past traumatic experiences that they have yet to process (or are still processing from their youth). In this case, Trauma-Focused Cognitive Behavioral Therapy can help alleviate PTSD and improve caregiver support [12]. Using a strengths-based approach that emphasizes family self-determination to strengthen rapport with the family helps to shift the conversation from “what’s wrong with you?” to “what happened to you?” Resilience is higher among children with multiple ACEs and Emotional Mental Behavioral Problems when parents report more involvement in their child’s life and less stress attributed to parenting [6].

Another challenge to consider in implementing healing strategies is the notion that “no two are alike.” What works for one individual can have an adverse effect on another. Individualizing treatment was found to be the most helpful approach to therapy and treatment. In a study of children ages four to six, it was determined from a group therapy session that these individuals showed avoidance in three categories: physical avoidance, emotional avoidance, and by changing topics. Along with avoidance, emotional numbing is also prevalent in this age group. The data that was gathered from this research helped to improve the ability to assess and diagnose PTSD and helped professionals develop individualized treatments. Helping students to develop coping skills and the ability to process what they are experiencing can motivate them to “buy-in” to what they are learning.

The research conducted by Cowher (2005), whether witnessed or as a result of direct experience, noted that the nature of what happens to someone and how they respond to it is unique to the individual. To allow a person the ability to share in influencing their therapy to uncover what resonates with them can be beneficial (and can help the individual “buy-in” to their therapy). Cultivating an environment that is sensitive to the individual’s needs (tem-

perature, lighting, air and sound) can contribute to their ability to feel safe and encourage genuine dialogue.

Effectiveness of Mindfulness-Based Interventions. One of the benefits to using mindfulness is the increased ability to self-regulate behavior as the development of emotional flexibility helps decrease the tendency to act out in an undesirable way [21]. Participation in mindfulness-based interventions also has been reported to increase calmness, sleep hygiene, self-awareness, and improved ability to engage in conflict de-escalation.

In a specific pilot study, participants were trained to work in conjunction with family members in order to help families develop a better understanding and awareness of their own experiences with adversity and help to support and train them to effect change in their lives [15]. Providing support to parents helps them support their children proved effective. Helping parents learn coping skills that will support their children is one way to help reinforce the new skills they are developing. Sometimes it can be a challenge for a parent to recognize a traumatic event or to agree with their child that something traumatic (according to their child’s perception) has occurred (Counts, Eggers, Gillam, Perico, 2017). What potentially may register to a child as a traumatic experience can be easily dismissed by an adult, if the adult is not aware of what has transpired. Parents need time to process and reflect on the event.

Regular communication with the parents is an excellent resource to understanding the background of events that have shaped their child’s unique perspective of the world [15]. Students have shared experiences that their parents may be able to provide insight to. Whether they experienced a social trauma that makes them sensitive in social situations or something else, a parent can shed some light on why a student is behaving as they are.

Conclusion. Traumatic events have a powerful effect upon an individual’s life and the family. A single event can change the course

of how one perceives and experiences the world [2]. It is intriguing how brains process what happens, influencing how one perceives and make sense of the struggles that are experienced and perhaps endured repeatedly. Interrupting the patterns of thought, developing a new mental script and coping skills through therapy and treatment can empower an individual to make sense of their experiences, to develop a deeper understanding and greater resilience to events that are perceived to be life-threatening or that trigger unhealthy mental or behavioral patterns.

Using mindfulness-based interventions in the classroom setting is an effective way to

help students develop coping skills and increase resiliency [5]. Teachers who proactively develop the practice to be mindful without judgment and being present in their daily experiences can promote higher engagement as well as promote an atmosphere of acceptance rather than the need to control the learning environment [7]. Impactful teaching occurs when teachers are able to understand the students' backgrounds. Teachers who impart the wisdom they have gained from their own life experiences potentially give rise to paradigm shifts, affecting change in the lives of their students [25].

Библиографический список

1. *Aguilar E.* Onward: cultivating emotional resilience in educators. – San Francisco: Jossey-Bass, 2018.
2. *Anda R. F., Felitti V. J., Bremner J. D., Walker J. D., Whitfield C., Perry B. D., Giles W. H.* The enduring effects of abuse and related adverse experiences in childhood // *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience.* – 2006. – № 256(3). – P. 174–186.
3. *Andersen S. L., Teicher M. H.* Delayed effects of early stress on hippocampal development // *Neuropsychopharmacology.* – 2004. – № 29. – P. 1988–1993.
4. *Beers S. R., De Bellis M. D.* Neuropsychological function in children with maltreatment-related posttraumatic stress disorder // *American Journal of Psychiatry.* – 2002. – № 159. – P. 483–486.
5. *Bethell C., Gombojav N., Solloway M., Wissow L.* Adverse childhood experiences, resilience and mindfulness-based approaches // *Child Adolescent Psychiatric Clinicals.* – 2016. – № 25. – P. 139–156.
6. *Bethell C., Hawes E., Newacheck P.* Adverse childhood experiences: Assessing the impact on health and school engagement and the mitigating role of resilience // *Health Affairs.* – 2014. – № 33(12). – P. 2106–15.
7. *Biglan A., Forrester K. K., Gau J. M., Hinds E., Jones L. B.* Teacher distress and the role of experiential avoidance // *Psychology in the Schools.* – 2015. – № 52(3). – P. 284–297.
8. *Bremner J. D., Randall P., Vermetten E., Staib L., Bronen R. A., Mazure C.* Magnetic resonance imaging-based measurement of hippocampal volume in posttraumatic stress disorder related to childhood physical and sexual abuse- a preliminary report // *Development and Psychopathology.* – 1997. – № 41. – P. 271–301.
9. *Burke N. J., Hellman J. L., Scott B. G., Weems C. F., Carrion V. G.* The impact of adverse childhood experiences on an urban pediatric population // *Child Abuse and Neglect.* – 2011. – № 35(6). – P. 408–413.
10. *Cook A., Spinazzola J., Ford J., Lanktree C., Sclaustein M., Cloitre M., Van der Kolk B.* Complex trauma in children and adolescents // *Psychiatric Annals.* – 2005. – P. 390–398.
11. *Cowher S. J.* Reflections upon the invitational model and 5 powerful p's in working with post-traumatic stress disorder (PTSD) // *Journal of Invitational Theory and Practice.* – 2005. – № 11. – P. 63–70.
12. *de Arellano M. A., Lyman D. R., Jobe-Shields L., George P., Dougherty R., Daniels A. S., Delphin-Rittmon M. E.* Trauma-focused cognitive-behavioral therapy for children and adolescents // *Psychiatry Online.* – 2014. – DOI: <https://doi.org/10.1176/appi.ps.201300255>.
13. *Felitti V. J., Anda R. F.* The relationship

- of adverse childhood experiences to adult health, well-being, social function and healthcare // *The hidden epidemic: the impact of early life trauma on health and disease.* – N.Y.: Cambridge University Press, 2010.
14. *Foltz R., Dang S., Daniels B., Doyle H., McFee S., Quisenberry C.* When diagnostic labels mask trauma // *Reclaiming Children and Youth.* – 2013. – № 22(2). – P. 12–17.
15. *Holley L., Steiner S.* Safe space: Student perspectives on classroom environment // *Journal of Social Work Education.* – 2005. – № 41(1). – P. 49–64.
16. *Hostinar C. E., Lachman M. E., Miller G. E., Mroczek D. K., Seeman T. E.* Additive contributions of childhood adversity and recent stressors to inflammation at midlife: findings from the MIDUS study // *Developmental Psychology.* – 2015. – № 51(11). – P. 1630–1644.
17. *Kabat-Zinn J.* Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain and illness. – N.Y.: Dell publishing, 1990.
18. *Karatoreos I. N., McEwen B. S.* Annual research review: The neurobiology and physiology of resilience and adaptation across the life course // *Journal of Child Psychology and Psychiatry.* – 2013. – № 54(4). – P. 337–347.
19. *Karatsorcovs I., McEwen B.* Psychobiological allostasis: Resistance, resilience and vulnerability, (Review) // *Trends in Cognitive Sciences.* – 2011. – № 15. – P. 576–584.
20. *Lieberman M. D.* Social cognitive neuroscience: a review of core processes // *Annual Review of Psychology.* – 2007. – № 58. – P. 259–289.
21. *Lynch T., Chapman A., Rosenthal M., Kuo J. L.* Mechanisms of change in dialectical behavior therapy; theoretical and empirical observations // *Journal of Clinical Psychology.* – 2006. – № 62. – P. 459–480.
22. *Moradi A., Doost H. T., Taghavi M. R., Yule W., Dalgleish T.* Everyday memory deficits in children and adolescents with ptsd: performance on the rivermead behavioural memory test // *Journal of Child Psychology and Psychiatry.* – 1999. – № 40. – P. 357–361.
23. *Murray C. P.* The importance of teacher-student relationships for adolescents with high incidence disabilities // *Theory Into Practice.* – 2017. – № 46. – P. 105–112.
24. *Perez C., Widom C. S.* Childhood victimization and long-term intellectual and academic outcomes // *Child Abuse and Neglect.* – 1994. – № 18. – P. 617–633.
25. *Rechtschaffen D., Kabat-Zinn J.* *The Way of Mindful Education: Cultivating well-being in teachers and students.* – N.Y.: W. W. Norton & Company, 2014.
26. *Sadin M., Levy N.* *Teacher's guide to trauma.* – N.Y.: NL Books LLC, 2018.

Поступила в редакцию 24.08.2019

*Jennifer lord**Master of Education, Teacher, Fundamental Intermediate School, ORCID 000-0002-0040-7420, Santa Anna, California**Raymond A.**Villa Fundamental High School**Melinda R. Pearson**Ph. D., Prof. and Chair of Department of Special Education, Department of Education, California State University, ORCID 0000-0002-5187-4619, Fullerton, California*

IMPLEMENTING MINDFULNESS STRATEGIES TO MITIGATE THE ADVERSE EFFECTS OF TRAUMATIC EVENTS AND EXCEPTIONALLY CHALLENGING CHILDHOODS

Abstract. Children from adverse backgrounds may struggle in school and present difficulty to their teachers in the form of poor academic and behavioral performance. Traumatic events in a family can change the way an individual interprets the world around him or her and change the overall perspective about life for an individual.

Being able to develop a deeper understanding and greater resilience to events that are perceived to be life-threatening or that trigger unhealthy mental or behavioral patterns is the focus of many teachers and mindfulness has proven to be effective in addressing these concerns. An effective way to increase resiliency and develop coping skills is to teach specific mindfulness interventions in the classroom setting. Proactively developing the practice of mindfulness without judgment and being present in their daily experiences by teachers can promote higher engagement as well as promote an atmosphere of acceptance and comfort. Impactful teaching occurs when teachers are able to understand the students' backgrounds.

This manuscript examines the factors of traumatic childhood events and explores the idea of the practice of mindfulness in supporting children from difficult and diverse backgrounds.

Keywords: mindfulness, childhood trauma, diverse learners.

REFERENCES

1. Aguilar, E., 2018. Onward: cultivating emotional resilience in educators. San Francisco: Jossey-Bass Publ. (In Eng.)
2. Anda, R. F., Felitti, V. J., Bremner, J. D., Walker, J. D., Whitfield, C., Perry, B. D., Giles, W. H., 2006. The enduring effects of abuse and related adverse experiences in childhood. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, No. 256(3), pp. 174–186. (In Eng.)
3. Andersen, S. L., Teicher, M. H., 2004. Delayed effects of early stress on hippocampal development. *Neuropsychopharmacology*, No. 29, pp. 1988–1993. (In Eng.)
4. Beers, S. R., De Bellis, M. D., 2002. Neuropsychological function in children with maltreatment-related posttraumatic stress disorder. *American Journal of Psychiatry*, No. 159, pp. 483–486.
5. Bethell, C., Gombojav, N., Solloway, M., Wissow, L., 2016. Adverse childhood experiences, resilience and mindfulness-based approaches. *Child Adolescent Psychiatric Clinicals*, No. 25, pp. 139–156. (In Eng.)
6. Bethell, C., Hawes, E., Newacheck, P., 2014. Adverse childhood experiences: Assessing the impact on health and school engagement and the mitigating role of resilience. *Health Affairs*, No. 33(12), pp. 2106–2115. (In Eng.)
7. Biglan, A., Forrester, K. K., Gau, J. M., Hinds, E., Jones, L. B., 2015. Teacher distress and the role of experiential avoidance. *Psychology in the Schools*, No. 52(3), pp. 284–297. (In Eng.)
8. Bremner, J. D., Randall, P., Vermetten, E., Staib, L., Bronen, R. A., Mazure, C., 1997. Mag-

- netic resonance imaging-based measurement of hippocampal volume in posttraumatic stress disorder related to childhood physical and sexual abuse—a preliminary report. *Development and Psychopathology*, No. 41, pp. 271–301. (In Eng.)
9. Burke, N. J., Hellman, J. L., Scott, B. G., Weems, C. F., Carrion, V. G., 2011. The impact of adverse childhood experiences on an urban pediatric population. *Child Abuse and Neglect*, No. 35(6), pp. 408–413. (In Eng.)
10. Cook, A., Spinazzola, J., Ford, J., Lanktree, C., Slaustein, M., Cloitre, M., Van der Kolk, B., 2005. Complex trauma in children and adolescents. *Psychiatric Annals*, pp. 390–398. (In Eng.)
11. Cowher, S. J., 2005. Reflections upon the invitational model and 5 powerful p's in working with post-traumatic stress disorder (PTSD). *Journal of Invitational Theory and Practice*, No. 11, pp. 63–70. (In Eng.)
12. de Arellano, M. A., Lyman, D. R., Jobe-Shields, L., George, P., Dougherty, R., Daniels, A. S., Delphin-Rittmon, M. E., 2014. Trauma-focused cognitive-behavioral therapy for children and adolescents. *Psychiatry Online*. DOI: <https://doi.org/10.1176/appi.ps.201300255>. (In Eng.)
13. Felitti, V. J., Anda, R. F., 2010. The relationship of adverse childhood experiences to adult health, well-being, social function and healthcare. In: Lanius, R.; Vermetten, E.; Pain, C., editors. *The hidden epidemic: the impact of early life trauma on health and disease*. New York: Cambridge University Press Publ. (In Eng.)
14. Foltz, R., Dang, S., Daniels, B., Doyle, H., McFee, S., Quisenberry, C., 2013. When diagnostic labels mask trauma. *Reclaiming Children and Youth*, No. 22(2), pp. 12–17. (In Eng.)
15. Holley, L., Steiner, S., 2005. Safe space: Student perspectives on classroom environment. *Journal of Social Work Education*, No. 41(1), pp. 49–64. (In Eng.)
16. Hostinar, C. E., Lachman, M. E., Miller, G. E., Mroczek, D. K., Seeman, T. E., 2015. Additive contributions of childhood adversity and recent stressors to inflammation at midlife: findings from the MIDUS study. *Developmental Psychology*, No. 51(11), pp. 1630–1644. (In Eng.)
17. Kabat-Zinn, J., 1990. *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain and illness*. New York: Dell Publ. (In Eng.)
18. Karatoreos, I. N., McEwen, B. S., 2013. Annual research review: The neurobiology and physiology of resilience and adaptation across the life course. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, No. 54(4), pp. 337–347. (In Eng.)
19. Karatsorcros, I., McEwen, B., 2011. Psychobiological allostasis: Resistance, resilience and vulnerability. (Review). *Trends in Cognitive Sciences*, No. 15, pp. 576–584. (In Eng.)
20. Lieberman, M. D., 2007. Social cognitive neuroscience: a review of core processes. *Annual Review of Psychology*, No. 58, pp. 259–289. (In Eng.)
21. Lynch, T., Chapman, A., Rosenthal, M., Kuo, J. L., 2006. Mechanisms of change in dialectical behavior therapy; theoretical and empirical observations. *Journal of Clinical Psychology*, No. 62, pp. 459–480. (In Eng.)
22. Moradi, A., Doost, H. T., Taghavi, M. R., Yule, W., Dalglish, T., 1999. Everyday memory deficits in children and adolescents with PTSD: performance on the rivermead behavioural memory test. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, No. 40, pp. 357–361. (In Eng.)
23. Murray, C. P., 2017. The importance of teacher-student relationships for adolescents with high incidence disabilities. *Theory Into Practice*, No. 46, pp. 105–112. (In Eng.)
24. Perez, C., Widom, C. S., 1994. Childhood victimization and long-term intellectual and academic outcomes. *Child Abuse and Neglect*, No. 18, pp. 617–633. (In Eng.)
25. Rechtschaffen, D., Kabat-Zinn, J., 2014. *The Way of Mindful Education: Cultivating well-being in teachers and students*. New York: W. W. Norton Company Publ. (In Eng.)
26. Sadin, M., Levy, N., 2018. *Teacher's guide to trauma*. New York: Levy Books LLC, Nathan. (In Eng.)

Submitte 24.08.2019

DOI 10.15293/1813-4718.1905.15

УДК 373+159.922.7

Зайцева Мария Владимировна

Старший преподаватель, аспирант кафедрой коррекционной психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, elofor.elmarer@yandex.ru, ORCID 0000-0002-4010-7051, Новосибирск

Волошина Татьяна Викторовна

Кандидат психологических наук, профессор, заведующая кафедрой коррекционной психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, fppd.voloshina@ngs.ru, ORCID 0000-0002-8972-3613, Новосибирск

ТЕХНИКА ПРИМЕНЕНИЯ ЗЕРКАЛЬНОГО ПОВТОРА КАК СРЕДСТВА ФОНЕТИЧЕСКОГО РЕИМПРИНТА

Аннотация. Проблема и цель. В статье исследуется проблема освоения фонетической стороны речи изучаемого иностранного языка (на примере английского) после сензитивного периода.

Цель статьи – определить специфику фонетического импринтинга, выявить корреляцию между перцептивной модальностью и результативностью применения техники зеркального повтора как средства фонетического реимпринта.

Методология. Исследование проводится на основе теоретического и практического анализа в рамках деятельностного и системного подходов. В рамках деятельностного подхода авторами статьи предлагается использование техники зеркального повтора, предназначенной для формирования фонетического реимпринта.

Результаты. Авторами определены основные характеристики фонетического импринта, такие как спонтанность, ограниченность времени сензитивного периода и ригидность.

В ходе пилотажного эксперимента подтверждено, что результативность применения этой техники не зависит от перцептивной модальности. Обосновывается, что применение техники зеркального повтора позволяет «стереть» неверный фонетический импринт и создать фонетический реимпринт.

Заключение. Делаются выводы о результативности применения техники зеркального повтора как средства фонетического реимпринта.

Ключевые слова: фонетический импринт, фонетический реимпринт, перцептивная модальность, фонетика, слухо-рече-моторный образ, зеркальный повтор, зеркальные нейроны.

Постановка задачи. При овладении фонетикой иностранного языка после сензитивного периода человек сохраняет акцент родного языка или заменяет звуками родной речи относительно схожие звуки иностранного языка. Это явление спровоцировано механизмом фонетического импринтинга. Для того чтобы выяснить, существует ли фонетический импринтинг у человека, возможно ли «перезаписать» его (т. е. создать реимпринт) и может ли пред-

лагаемая техника быть универсальной, необходимо решить следующие задачи:

1) изучить и проанализировать научные источники по психологии, психофизиологии и этологии с целью определить феномен импринтинга у человека;

2) дать описание механизма запечатления фонетической стороны речи;

3) определить основные проблемы формирования неверного фонетического навыка при изучении иностранного языка

после сензитивного периода;

4) дать описание понятию реимпринтинга как явления, обусловленного пластичностью мозга;

5) дифференцировать понятия «эхоповтор» и «зеркальный повтор»;

6) представить технологию зеркального повтора как средства реимпринтинга, основанную на работе зеркальных нейронов;

7) провести пилотное исследование на корреляцию типа перцептивной модальности и эффективности применения техники зеркального повтора;

8) проанализировать результаты исследования и сделать вывод, возможно ли активизировать механизм реимпринтинга;

9) рассмотреть, в каких еще областях лингвистики, психолингвистики и психологии возможно применение этой техники.

Научная экспозиция, введение в проблему. Научная новизна нашего исследования заключается в том, что мы рассматриваем импринтинг как основной психологический и психофизиологический барьер, который возникает при изучении и освоении фонетики иностранного языка после сензитивного периода. Мы отдельно выделяем фонетический импринтинг и рассматриваем его как основное средство формирования слухо-рече-моторного образа звука при освоении индивидом как родной речи, так и речи иностранного языка. Также мы говорим о явлении реимпринтинга или перезапечатления, даем описание этой проблемы с точки зрения психофизиологии и предлагаем технику активизации механизма фонетического реимпринта [2; 12–14; 20; 21].

Малая степень изученности этого явления предопределила актуальность работы, которая предполагает более подробное исследование проблемы овладения фонетической составляющей иностранного языка с точки зрения современных наук, таких как психолингвистика, лингвопсихофизиология и педагогика. В качестве средства создания реимпринта авторы статьи пред-

лагают технику зеркального повтора.

Исследовательская часть. Импринтинг – понятие, пришедшее в психологию из этологии, означает «запечатление». Импринтинг – жизненно важный механизм, который позволяет индивиду без труда запомнить информацию об объекте / образе, который играет в его жизни важную роль. Так, младенец или детеныш животного запечатляет образ родителя, что позволяет ему дифференцировать этого родителя среди прочих людей / особей [16; 20]. Это явление не требует от индивида осмысления, понимания или сложного интеллектуального обдумывания. В основном запечатление происходит спонтанно и остается неизменным в памяти индивида на всю жизнь. Некоторые исследователи относят импринтинг к типу научения, другие – к подвиду долговременной памяти [12; 13]. В своем исследовании авторы статьи, рассматривая феномен формирования импринта, т. е. образа, запечатленного в момент импринтинга, также придерживаются второй точки зрения.

Одним из особенностей импринтинга является наличие сензитивных периодов, т. е. временных отрезков, в которые возможно запечатление. У каждого биологического вида эти периоды разные. Так, у птиц сензитивный период ограничивается несколькими часами, у млекопитающих – до нескольких дней. У человека этот период может составлять до нескольких лет. Однако, в любом случае, пролонгированность этих периодов ограничена и ригидность сформированных за этот период образов довольно велика [14].

Импринтинг предполагает запечатление не только зрительного, но и слухового, и тактильного образа. Так, мы запоминаем речевые особенности окружающих нас людей, голоса, тембр и произносительную сторону речи. Со временем в сознании индивида, принадлежащего к той или иной языковой группе, формируется общий паттерн произносительной или фонетической

стороны речи, который позволяет ему выделить звучание родной речи среди звуков других языков. Однако этот паттерн формируется уже на основании первично запечатленных звуков родного языка.

Фонетическая сторона устной речи при отсутствии у говорящего ярко выраженных дефектов почти всегда остается неизменной. Это еще раз подтверждает тот факт, что звучание речи человек именно запечатлевает. Возможно, столь негибкий механизм импринтинга позволяет уберечь речь индивида от интерференции других языков с целью сохранения понятности родного языка. Однако этот же механизм часто служит непреодолимым барьером к освоению фонетики иностранного языка без акцента [7]. Вместе с тем, роль фонетического навыка очень важна для формирования речи, так как именно фонетическая сторона делает устную речь узнаваемой и понятной [8].

Если мы рассмотрим механизм запечатления, то увидим, что он довольно прост: человек слышит звук речи в первый раз, это звучание запечатлевается слуховой корой головного мозга, и вместе с тем моторная кора активизирует работы микромышц голосового аппарата, ответственных за артикуляцию этого звука.

Соответственно, запечатлеваемый образ звуков речи является не сугубо акустическим, но комплексным слухо-речемоторным образом, включающим в себя слуховой, моторный, ассоциативный и эмоциональный уровень. Можно предположить, что именно такая многоуровневая структура, все единицы которой в момент запечатления активируются одновременно, обеспечивает эффект необратимости фонетического импринтинга.

Таким образом, мы можем утверждать, что фонетический импринтинг является основной причиной формирования неверного фонетического навыка после сензитивного периода (т. е. после 5–6 лет).

Подкрепление неверно запечатленно-

го навыка часто происходит из-за некорректной методики объяснения звуков иностранного языка, когда для их описания используются звуки родной речи. В таком случае принято различать звуки на «те, которые похожи на звуки родного языка, и те, которых в русском языке нет». Таким образом, задается уже неверная установка на сравнение звуков иностранной и родной речи. Истинное различие произносящим в таком случае не улавливается. Особенно эта проблема касается гласных звуков, которые так или иначе кажутся обучаемым похожими на звуки их родной речи. Соответственно, у обучаемого создается впечатление, что в выработке нового навыка для произнесения «схожих» звуков необходимости нет. Ярким примером может послужить недостаточная дифференциация гласных по долготе. Например, *meal* и *mill*, где в первом случае используется звук [i:], а во втором – [ɪ] [17; 19].

Это свидетельствует о том, что мозг человека, изучающего иностранный язык после сензитивного периода, намного проще задействовать уже сформировавшиеся связи, чем создавать новые. Соответственно, ввиду неправильной фонетики, звуки иностранной речи могут казаться искаженными звуками родного языка, что может затруднять процесс даже смыслового запоминания иностранных слов, так как они могут казаться лишь бессмысленным набором звуков, которые необходимо связать с уже известным понятием на родном языке.

Таким образом, единственным способом избавиться от неверно запечатленного слухо-рече-моторного образа является создание и запечатление нового образа, или реимпринта.

Реимпринтинг, или перезапечатление, схож по своему механизму с импринтингом за тем исключением, что для него требуются специальные условия (класс, лаборатория и т. д.) и время. Реимпринтинг предполагает создание и запечатление нового образа, основанного на старой информа-

ции. Активизация механизма реимпринта, наличие которого обнаруживается, преимущественно, у высших животных и человека, возможна благодаря способности мозга создавать при необходимости новые нейронные связи. Эта способность называется пластичностью. Немалый вклад в ее исследование внес американский ученый, нейрофизиолог Норман Дойдж [4]. Реимпринтинг предполагает переформирование нейронных связей и редко возникает спонтанно. Вместе с тем, при благоприятных условиях и применении качественных методик он может быть не менее устойчивым, чем первоначальный импринт.

Одной из техник создания реимпринта в сфере речевой деятельности является зеркальный повтор. Техника зеркального повтора берет свое начало из техники теневого повтора или эхоповтора, применяемого для обучения синхронных переводчиков. Однако автор статьи в своем исследовании рассматривает возможность применения этого метода не только для тренировки переводческой реакции на занятиях синхронным переводом, но и на обычных уроках иностранного языка при обучении фонетике.

В исследовании мы дифференцируем понятия «эхоповтор» и «зеркальный повтор». Термин «эхоповтор» относится непосредственно к практике переводчиков-синхронистов и может выполняться как на иностранном, так и на родном языке либо с использованием двух языков. Один из составляющих корней этого термина – «эхо» – может стать причиной неверного толкования слова, так как эхо не является зеркальным повторением слова или звука, а лишь его интерпретированным со стороны воспринимающего индивида повторением. Таким образом, «эхоповтор» может допускать звуковое искажение, так как его применение рассчитано, в первую очередь, на языковую реакцию и наработку скорости речи. «Зеркальный повтор» предполагает точное копирование звука не с целью

наработки быстрого темпа речи, а с целью совершенствования качества ее звучания, т. е. направлен непосредственно на совершенствование фонетического навыка.

Действие этой техники основано на работе зеркальных нейронов, открытие которых принадлежит известному нейрофизиологу Вилейануру Рамачандрану. Активизация зеркальных нейронов происходит в момент, когда человек видит артикуляцию другого человека и слышит его речь, чем и объясняется возможность голосового подражания [24]. Однако, согласно Рамачандрану, не всегда для активации зеркальных нейронов необходимо зрительное подкрепление, так как зеркальные нейроны расположены не только в зрительной, но и в двигательной, и в слуховой коре головного мозга, и эти области могут активироваться как комплексно, так и независимо друг от друга.

Зеркальный повтор, являясь аналогом внутренней речи, направлен на переформирование произносительных навыков и способствует более качественному закреплению слухо-рече-моторных навыков при изучении иностранного языка. Это означает, что при зеркальном повторе активируются зеркальные нейроны, позволяющие отобразить фонетико-артикуляционную специфику речи говорящего [24]. Этот же механизм позволяет ребенку в первые годы жизни запечатлеть речь родителей или окружающих его людей, что со временем способствует овладению им навыком порождения уже собственного осмысленного речевого высказывания [16]. Можно предположить наличие следующего алгоритма запечатления фонетического образа: отображение речевого образа посредством зеркальных нейронов, запечатление психомоторного образа на уровне слуховой и двигательной коры, закрепление, повторение, собственное осмысленное воспроизведение [7].

В начале проведения исследования по применению техники зеркального повтора

как средства реимпринта, авторами статьи была выдвинута следующая гипотеза: если освоение речи основано *только* на звукоподражании, эта техника может оказаться применима лишь к аудиалам.

Результаты исследования. Пилотажное исследование, осуществляемое в рамках научной работы и направленное на выявление корреляции типа восприятия и эффективности применения технологии, проводилось в два этапа.

На первом этапе испытуемым в каждой из трех групп было предложено пройти Тест диагностики доминирующей перцептивной модальности С. Ефремцева [5].

Испытуемым предлагалось поставить знак «+» или «-», если они были согласны или не согласны с тем или иным утверждением. Результаты теста подсчитывались и обрабатывались исследователями.

Авторы статьи обращают особое внимание на пункт 7 опросника «Меня развлекает подражание диалектам». При проведении опроса у экспериментаторов возникло предположение, что у испытуемых, положительно ответивших на данный пункт, должно возникать меньше сложностей с освоением фонетики иностранного языка.

Всего в исследовании принимало участие три группы испытуемых: первая группа – курсанты 4 курса НВИ имени генерала армии И. К. Яковлева ВНГ РФ в количестве восьми человек, изучающие английский язык; вторая группа – двенадцать человек разного возраста, не имеющих специализированного лингвистического образования и третья группа – студенты 1 курса ФГБОУ ВО «НГПУ» по направлению «Преподавание английского языка».

После теста выяснилось, что в отделе из восьми курсантов (возраст от 20 до 22 лет) пятеро являются визуалами, при том у одного из них визуальный тип восприятия является преимущественным, у второго одинаково высокий визуальный и кинестетический канал восприятия. Один из курсантов является аудиалом,

двое имеют «низкие» показатели по всем каналам восприятия.

На втором этапе пилотного исследования, курсанты должны были выполнять зеркальный повтор отрывков видеофрагмента на английском, с последующим пересказом их на русском языке. Наиболее высокие показатели (сохранение информации не менее 80 %) показали двое курсантов с визуально-кинестетическим и визуальным, но не резко доминирующим типом восприятия. Прочие курсанты показали примерно одинаковый уровень сохранения информации (40–50 %).

По результатам пилотажного исследования среди курсантов особой корреляции между качеством воспроизведения информации и каналом восприятия не наблюдалось. Можно лишь предположить, что курсантам, не имеющим четко выраженного типа канала восприятия, и курсантам с одинаковыми показателями визуал-кинестет, воспринимать информацию с видеопотока и выполнять зеркальный повтор было проще, чем остальным. Также в некоторых случаях имело место звукоподражание без осмысления информационного содержания.

Во второй группе испытуемых в исследовании приняли участие двенадцать человек разных возрастов, не имеющих специализированного лингвистического образования, с разным уровнем владения иностранным языком. Среди опрошенных было выявлено шесть визуалов, один дискрет, четыре кинестета и один аудиал. В ходе исследования шесть человек дали положительный ответ на 7 пункт (три визуала, один аудиал, два кинестета). Положительный ответ на этот пункт не оказал влияния на конечный результат.

После проведения 2 этапа исследования (самостоятельное чтение, зеркальный повтор, снова самостоятельное чтение того же отрывка, пересказ содержания на русском языке) существенные результаты (количество фонетико-речевых ошибок при

вторичном прочтении снизилось с 25 до 8 и с 13 до 3) показали два человека (один визуал и один кинестет соответственно). Оба ответили положительно на пункт 7 теста. Средние результаты показали шесть человек (три визуала, два кинестета и один дискрет). Количество ошибок в среднем снизилось от 8–10 до 1–5. Из них на пункт 7 положительный ответ дали три человека: два визуала и один кинестет. Изменений в фонетико-произносительных навыках не наблюдалось (или наблюдалось несущественно) у четырех человек: двух визуалов, одного кинестета и одного аудиала. Положительно по пункту 7 ответил один человек (аудиал). Отставание при зеркальном повторе составило у большинства от 90 до 60 %, вне зависимости от типа восприятия. Потеря темпа до 50 % было продемонстрировано аудиалом, 40 – дискретом и менее 10 – визуалом. При этом у всех испытуемых наблюдались изменения в интонационном рисунке речи, смягчении некоторых согласных и более корректной дифференциации гласных типа [i] – [i:], [ɒ] – [ʌ] и т. д.

В третьей группе испытуемых приняли участие 14 человек в возрасте от 18 до 21 года с хорошим уровнем владения иностранным языком и несущественными искажениями фонетики. Исследование проводилось в четыре этапа: 1) испытуемые выполняли тест на определение ведущей перцептивной модальности; 2) испытуемые просматривали ролик на английском языке из истории Англии и пересказывали то, что смогли понять и запомнить; 3) испытуемые выполняли зеркальный повтор во время воспроизведения второго ролика, схожего по тематике, но иного по содержанию; 4) испытуемые просматривали третий ролик, также об одном из эпизодов истории Англии и пересказывали то, что смогли понять и запомнить. При этом во всех трех пунктах (за исключением первого), обращалось внимание на качество произнесения испытуемыми английских звуков.

Среди опрошенных было выявлено: восемь аудиалов, из них три ярко выраженных; два дискрета; два кинестета и два визуала. Отметим, что в этой группе, так же как и во второй группе испытуемых, находились также люди с разным уровнем нарушения зрения, чье восприятие информации во многом опирается на аудиальный канал.

Лучший результат как в понимании, так и в фонетико-смысловом воспроизведении показал один человек, ярко выраженный аудиал. При этом один из наихудших результатов как в понимании, так и смысловом воспроизведении показал второй ярко выраженный аудиал. При этом оба участника опроса дают положительный ответ на пункт 7 опросника. В целом лучшие результаты во всех трех заданиях показали пять испытуемых. Из них два визуала, два аудиала и один кинестет. Из них на 7 пункт опросника положительно ответили трое.

Средние результаты показали четыре испытуемых. Из них два аудиала, один из них ярко выраженный, один кинестет и один дискрет. Из них положительно на 7 пункт ответили трое.

Худший результат в фонетико-смысловом аспекте показали пять человек. Из них четыре аудиала, один из них ярко выраженный, и один дискрет. Из них положительно на 7 пункт также ответили трое.

Выделив 7 пункт в отдельный аспект исследования и проанализировав результаты, авторы статьи пришли к выводу, что навык звукоподражания не зависит от типа канала восприятия. Отставание при зеркальном повторе также не зависело от доминирующего канала восприятия.

Отметим, что большая часть испытуемых справлялись с последним заданием лучше, чем со вторым, т. е. большая часть испытуемых отмечали, что после применения техники зеркального повтора воспринимать речь в видеоролике им было проще, и многие даже незнакомые слова легко выделялись из общего потока речи. Это отмечали испытуемые вне зависимости от сво-

ей ведущей перцептивной модальности. Темп речи испытуемых ускорялся, появлялись фонетические явления (слитность, потеря взрыва в случае глухой звук + сонант и т. д.), мелодика речи менялась в сторону аутентичного звучания английского языка. Однако после первого применения этой техники остаточный эффект был недолгим. Испытуемые могли пересказать текст с корректным произношением и правильным интонационным рисунком или повторить услышанное, но не всегда могли сохранить те же явления и то же произношение при порождении собственного высказывания. Авторы статьи считают, что пролонгированность остаточного эффекта может увеличиваться при продолжительном применении этой технологии.

В целом же во всех трех группах испытуемых отмечалась тенденция к улучшению произносительного навыка, дифференциации ранее нераспознаваемых звуков и к появлению в речи типичных для английского языка фонетических явлений.

Рассматривая применение этой техники в рамках коррекционной психологии, авторы статьи выдвигают предположение, что зеркальный повтор может применяться в качестве адаптационной техники для преподавания иностранного языка людям с ограничением зрения разной тяжести, когда овладение содержанием основано, преимущественно, на восприятии речи на слух [10]. Технику зеркального повтора можно использовать наряду с аудиокурсами, адаптированными комплексами заданий по аудиофрагментам на слух, в качестве индивидуальной работы с преподавателем и парной работы с другим обучающимся (например, зеркальный повтор, выполняемый вторым обучаемым за запомнившим фрагмент иноязычного тек-

ста первым обучаемым). Последний вариант применения технологии подходит также для инклюзивных групп.

Заключение. В заключение еще раз напомним, что одной из основных проблем формирования неверного фонетического навыка при изучении иностранного языка после сензитивного периода является некорректно сформированный слухоречемоторный импринт звукового образа. Техника зеркального повтора, основанная на работе зеркальных нейронов, в первую очередь, слуховой коры головного мозга, позволяет перезаписать неверный импринт, создавая тем самым слухоречемоторный реимпринт звукового образа.

Согласно проведенному исследованию, изменение качества речи не зависит от канала восприятия или интереса в намеренном подражании речи говорящего. Звукотражение в этом случае является не определяющей функцией в освоении речи, а вспомогательной. Результаты проведенного пилотного исследования позволяют предположить, что техника зеркального повтора носит характер универсальности, так как корреляции между каким-либо доминирующим каналом восприятия и качеством выполнения упражнения не выявлено. Пролонгированность эффекта после единичного применения технологии была недолгой, однако наблюдалась заметная разница в произнесении испытуемыми звуков английского языка до и после применения техники, а также испытуемые начинали дифференцировать ранее казавшиеся им одинаковые звуки. Можно предположить, что при неоднократном применении техники пролонгированность эффекта будет увеличиваться, что в итоге приведет к реимпринту слухоречемоторного образа звука.

Библиографический список

1. *Биболетова М. З., Денисенко О. А., Трубаева Н. Н.* Английский язык: книга для учителя к учебнику. Английский с удовольствием //

Enjoy English: учебник для 3 кл. общеобраз. учр. – Обнинск: Титул, 2009. – 120 с.

2. *Боулби Дж.* Привязанность. – М.: Гарда-

рики, 2003. – 147 с.

3. *Годфруа Ж.* Что такое психология [Электронный ресурс]. – М.: Мир, 1992. – 510 с. – URL: <https://www.litmir.me/bd/?b=239703&p=1> (дата обращения: 11.07.2019).

4. *Дойдж Н.* Пластичность мозга: Потрясающие факты о том, как мысли способны менять структуру и функции нашего мозга. – М.: Эксмо, 2011. – 512 с.

5. *Ефремов С.* Тест диагностики доминирующей перцептивной модальности [Электронный ресурс]. – URL: <https://onlinetestpad.com/ru/test/1361-diagnostika-dominiruyushhej-perceptivnoj-modalnosti-s-efremova> (дата обращения: 03.03.2019).

6. *Зайцева М. В.* Импринтинг как психомоторная функция памяти // Актуальные направления научных исследований: перспективы развития: сборник материалов III международной научно-практической конференции. – Чебоксары: Интерактивплус, 2017. – С. 82–84.

7. *Зайцева М. В.* Техника эхоповтора как аналога внутренней речи при освоении иностранного языка // Материалы конференции «Scientific achievements of the third millennium». – Лос-Анджелес: LJournal, 2018. – № 8. – С. 14–18.

8. *Климентьева В. В., Климентьев Д. Д., Умеренков С. Ю.* К вопросу о разработке учебных материалов для обучения английскому языку незрячих и слабовидящих обучающихся // Психодидактика современного учебника: преемственность традиций и векторы развития: сборник научных статей. – М.: Психологический институт РАО «Мнемозина», 2019. – С. 278–284.

9. *Леонтьев А. А.* Что такое язык. Язык и наука о нем [Электронный ресурс]. – М.: Педагогика, 1976. – 214 с. – URL: https://royallib.com/book/leontev_aleksey/chto_takoe_yazik_ill.html (дата обращения: 15.05.2019).

10. *Лоренц К.* Обратная сторона зеркала. – Казань: Республика, 1998. – 230 с.

11. *Майнард Д.* Собака и лисица. – М.: Мир, 1980. – 146 с.

12. *Мак-Фарленд Д.* Поведение животных: Психобиология, этология и эволюция / пер. с англ. – М.: Мир, 1988. – 520 с.

13. *Миролюбова А. А., Рахманова И. В., Цетлин В. С.* Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1987. – 576 с.

14. *Палмер Д., Палмер Л.* Эволюционная психология. Секреты поведения Homo Sapiens. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. – 240 с.

15. *Реформатский А. А.* Введение в языковедение [Электронный ресурс]. – М.: Аспект-Пресс, 1967. – 536 с. – URL: https://royallib.com/book/reformatskiy_aleksandr/vvedenie_v_yazikovedenie.html (дата обращения: 05.05.2019).

16. *Сдобников В. В., Петрова О. В.* Теория перевода (учебник для студентов лингвистических вузов и факультетов иностранных языков). – М.: АСТ: Восток-Запад, 2006. – 448 с.

17. *Трубецкой Н. С.* Основы фонологии / пер. А. А. Холодовича. – М.: Издательство иностранной литературы, 1960. – 372 с.

18. *Фабри К. Э.* Основы зоопсихологии: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям «Психология», «Биология», «Зоология» и «Физиология». – 6-е изд. – М.: Психология, 2003. – 464 с.

19. *Хорн Г.* Память, импринтинг и мозг. – М.: Мир, 1988. – 154 с.

20. *Щерба Л. В.* Языковая система и речевая деятельность. – Изд. 2-е, стер. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 432 с.

21. *Disability Program for Children with Speech Disorders and Language Disorders.* Speech and Language Disorders in Children. – Washington DC: The National Academies Press, 2016. – 247 p.

22. *Ramachandran V. S.* The Tell-Tale Brain: A Neuroscientist's Quest for What Makes Us Human. – N.Y.: WW Norton & Company, 2010. – 548 p.

Поступила в редакцию 26.08.2019

Zaitceva Mariya Vladimirovna

Senior Teacher, Postgraduate Student, Novosibirsk State Pedagogical University, elofor.elmarer@yandex.ru, ORCID 0000-0002-4010-7051, Novosibirsk

Voloshina Tatyana Victorovna

Cand. Sci. (Psychol.), Prof., Head of Chair of Correctional Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, fppd.voloshina@ngs.ru, ORCID 0000-0002-8972-3613, Novosibirsk

ACOUSTIC MIRRORING TECHNIQUE APPLICATION AS A MEANS OF PHONETIC RE-IMPRINTING

Abstract. Problem and aim. The article concerns the problem of foreign language phonetics mastering (based on the example of the English language) after the sensitive period. The aim of the article is to determine the phonetic imprinting specifics and to identify the correlation between the perceptual modality and the effectiveness of acoustic mirroring technique application as a means of phonetic re-imprinting.

Methodology. The study was carried out on the basis of theoretical and practical analysis within the framework of activity and system approaches. Concerning the activity approach the authors of the article suggest acoustic mirroring technique application as a means of phonetic re-imprinting generation.

Results. The authors identify main phonetic imprinting characteristics, such as: immediacy, sensitive periods time limit and rigidity.

Preliminary experiments prove that the technology application effectiveness does not depend upon the perceptual modality. It is justified that the acoustic mirroring application allows to “erase” a false phonetic imprint and make a phonetic re-imprint.

Conclusion. The authors conclude that the acoustic mirroring technique application is effective enough to make a phonetic re-imprint.

Keywords: phonetic imprinting, Phonetic re-imprinting, perceptual modality, Phonetics, acoustic, speech and motor image, acoustic mirroring, mirror neurons.

References

1. Bibolyetova, M. Z., Denisenko, O. A., Trubaneva, N. N., 2009. English Language: Teacher's Book. Enjoy English. Obninsk: Titul Publ., 120 p. (In Russ.)
2. Bowlby, J., 2003. Attachment Theory. Moscow: Gardariki Publ., 147 p. (In Russ.)
3. Godefroid, J., 1992. What Is Psychology [online]. Moscow: World Publ., 510 p. Available at: <https://www.litmir.me/bd/?b=239703&p=1> (accessed: 12.07.2019). (In Russ.)
4. Doidge, N., 2011. The Brain That Changes Itself: Stories of Personal Triumph from the Frontiers of Brain Science. Moscow: Eksmo Publ., 512 p. (In Russ.)
5. Yefremtsev, S. The Main Perceptual Modality Test [online]. Available at: <https://onlinetestpad.com/ru/test/1361-diagnostika-dominiruyushhej-perceptivnoj-modalnosti-s-efremceva> (accessed: 03.03.2019). (In Russ.)
6. Zaitceva, M. V., 2017. Imprinting as a Psycho-motor Memory Function. Prospective Scientific Research Spheres: Development Prospects. Collection of Scientific Papers of the IIIrd International Scientific Conference. Cheboksary: Interactiveplus Publ., pp. 82–84. (In Russ.)
7. Zaitceva, M. V., 2018. Acoustic Mirroring Technique as an Alternative to the Inner Speech in Studying Foreign Languages. Materials of the conference “Scientific achievements of the third millennium”. Los-Angeles: LJournal Publ., No. 8, pp. 14–18. (In Russ.)
8. Klimentyeva, V. V., Klimentyev, D. D., Umerenkov, S. Y., 2019. To the Question of the English Language Teaching Material Development for Optically Challenged Students. Modern Schoolbook Psychodidactics: Traditions Continui-

- ty and Development Vectors. Collection of Scientific Papers. Moscow: Russian Academy Of Science Psychological Institute "Mnemosina" Publ., pp. 278–284. (In Russ.)
9. Leontyev, A. A., 1976. What Is Language [online]. Moscow: Pyedagogika Publ., 214 p. Available at: https://royallib.com/book/leontev_aleksey/chto_takoe_yazik_ill.html (accessed: 15.05.2019). (In Russ.)
10. Lorenz, K., 1998. Behind the Mirror, a Search for a Natural History of Human Knowledge. Kazan: Respublica Publ., 230 p. (In Russ.)
11. Mainardi, D., 1980. The Dog and the Fox. Moscow: World Publ., 146 p. (In Russ.)
12. McFarland, D., 1988. Animal Behaviour: Psychobiology, Ethology and Evolution. Moscow: World Publ., 520 p. (In Russ.)
13. Mirolyubova, A. A., Rahmanova, I. V., Zetlin, V. S., 1987. General Methodic of Foreign Languages Teaching at School. Moscow: Prosveshcheniye Publ., 576 p. (In Russ.)
14. Palmer, D., Palmer, L., 2003. Evolutionary Psychology. The Ultimate Origins of Human Behavior. St-Petersburg: Prime-Evroznak Publ., 240 p. (In Russ.)
15. Reformatskiy, A. A., 1967. Introduction to Linguistics [online]. Moscow: Aspect-Press Publ., 536 p. Available at: https://royallib.com/book/reformatskiy_aleksandr/vvedenie_v_yazikovednie.html (accessed: 05.05.2019).
16. Sdobnikov, V. V., Pyetrova, O. V., 2006. Translation Theory (Student's Book for Linguistic Institutes and Foreign Languages Faculties). Moscow: AST Publ.: Vostok-Zapad Publ., 448 p. (In Russ.)
17. Trubetskoy, N. S., 1960. Foundations of Phonology. Moscow: Foreign language publ., 372 p. (In Russ.)
18. Fabri, K. E., 2003. Foundations of Zoopsychology: University Student's Book for Psychological, Biological, Zoological and Physiological Specialties. Moscow: Psychology Publ., 464 p. (In Russ.)
19. Horn, G., 1988. Memory, Imprinting and Brain. Moscow: World Publ., 154 p. (In Russ.)
20. Shcherba, L. V., 2004. Language System and Speech Activity. Moscow: Editorial URSS Publ., 432 p. (In Russ.)
21. Disability Program for Children with Speech Disorders and Language Disorders. Speech and Language Disorders in Children. Washington DC: The National Academies Press Publ., 2016, 247 p. (In Eng.)
22. Ramachandran, V. S., 2010. The Tell-Tale Brain: A Neuroscientist's Quest for What Makes Us Human. N.Y.: WW Norton & Company Publ., 548p. (In Eng.)

Submitted 26.08.2019

DOI 10.15293/1813-4718.1905.16

УДК 373+159.922.7

Криволапчук Игорь Альерович

Доктор биологических наук, заведующий лабораторией физиологии мышечной деятельности и физического воспитания, Институт возрастной физиологии РАО, i.krivolapchuk@mail.ru, ORCID 0000-0001-8628-6924, Москва

Герасимова Анастасия Альеровна

Кандидат медицинских наук, старший научный сотрудник, Институт возрастной физиологии РАО, ORCID 0000-0001-6124-9457, Москва

Чернова Мария Борисовна,

Кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, Институт возрастной физиологии РАО, ORCID 0000-0002-1253-9842, Москва

ДИНАМИКА ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ПЕРВОКЛАССНИКОВ В РАЗНЫЕ ПЕРИОДЫ УЧЕБНОГО ГОДА¹

Аннотация. Введение. В настоящее время недостаточно изученным остается вопрос о динамике функционального состояния (ФС) детей в начальный период адаптации к обучению в школе в условиях дополнительных информационных нагрузок.

Цель статьи. Выявить динамику ФС учащихся первых классов в условиях напряженных информационных нагрузок в процессе адаптации к современной информационно-образовательной среде.

Методология и методика исследования. В исследовании принимали участие учащиеся первых классов ($n = 48$), отнесенные по состоянию здоровья к основной медицинской группе. Изучение ФС детей проводили в разные периоды учебного года: на 2–3-й, 6–7-й, 15–16-й и 26–27-й неделях обучения. Для оценки ФС использовали комплекс физиологических, поведенческих и психологических показателей.

Результаты исследования. Анализ изменений ФС первоклассников в разные периоды учебного года показал, что в начале систематического обучения в школе дополнительные информационные нагрузки вызывают у них выраженные физиологические, психологические и поведенческие изменения, характерные для психосоциального стресса. Динамика рассматриваемых показателей имела одинаковую направленность как у мальчиков, так и у девочек. По мере развития процесса адаптации к образовательной среде наблюдалась тенденция менее значительных изменений ФС на фоне существенного улучшения эффективности когнитивной деятельности. Эта тенденция была наиболее выражена при работе в комфортном темпе. Вместе с тем во все рассматриваемые периоды учебного года информационные нагрузки, реализуемые с максимальной скоростью, носили стрессогенный характер. Это вызывает необходимость применения, начиная с первых недель систематического обучения в школе, комплекса профилактических психолого-педагогических и физиолого-гигиенических мероприятий, направленных на оптимизацию ФС организма учащихся первых классов в условиях современной информационно-образовательной среды.

Ключевые слова: информационная нагрузка, функциональное состояние, адаптация к школе, разные периоды учебного года, физиологические, психологические и поведенческие показатели.

¹ Работа поддержана грантом РФФИ (№ 17-06-00162а).

Введение. В последнее время проблема адаптации школьников к началу систематического обучения в школе снова приобретает не только важное теоретическое, но и большое практическое значение. В этот период на ребенка начинает интенсивно воздействовать комплекс факторов современной образовательной среды, адаптация к которым требует максимальной мобилизации социальных, функциональных и структурных резервов организма [5; 11; 15; 17]. Неблагоприятные изменения функционального состояния (ФС) организма и здоровья первоклассников определяются трансформацией режима дня, возрастанием учебных нагрузок, увеличением статического напряжения и существенным снижением физической активности. При поступлении в школу на ребенка начинает действовать и ряд других факторов, таких как личность педагога, классный коллектив, появление новых, не всегда приятных обязанностей. Наряду с этим, в отличие от прошлых лет, современные школьники растут и развиваются в условиях широкого использования компьютерных средств и информационно-коммуникационных технологий как в учебном процессе, так и в повседневной жизни. Действующие вместе все эти факторы могут способствовать ухудшению ФС, развитию школьной дезадаптации и увеличению заболеваемости, повышению тревожности и формированию хронического психосоциального стресса [5; 7; 14; 16; 17; 20]. На этом фоне особенно неблагоприятное воздействие на здоровье и функциональное состояние организма детей могут оказывать напряженные информационные нагрузки, актуализирующие состояние психологического стресса. Вместе с тем вопрос о динамике функционального состояния в начальный период адаптации детей к обучению в школе в условиях дополнительных информационно-коммуникационных нагрузок остается недостаточно изученным.

Цель исследования – выявить динамику ФС учащихся первых классов в условиях напряженных информационных нагрузок

в процессе адаптации к современной информационно-образовательной среде.

Методика исследования. В исследовании динамики ФС в разные периоды учебного года принимали участие учащиеся первых классов ($n = 48$), отнесенные по состоянию здоровья к основной медицинской группе. Работа проходила в три этапа: 1) ориентировочное приспособление; 2) неустойчивая адаптация; 3) относительно устойчивая адаптация [1; 5]. В соответствии с этими этапами изучение ФС детей проводили в разные периоды учебного года: на 2–3-й, 6–7-й, 15–16-й и 26–27-й неделях обучения. В процессе проведения исследования учебная нагрузка школьников по основным показателям соответствовала второму классу напряженности, а уровень информатизации находился в пределах нормальных значений [9].

Моделью информационной нагрузки служил компьютеризированный вариант работы с буквенными таблицами Анфимова. Задание состояло в зрительном поиске и идентификации условных раздражителей и тормозных агентов – букв, имеющих одинаковую встречаемость по всей таблице Анфимова [2]. Определяли количество просмотренных знаков (A) и коэффициент продуктивности (Q). Использовались два режима работы: 1) автотемп; 2) максимальный темп при наличии «угрозы наказания» [8]. Основными факторами, вызывающими психическую напряженность в этих условиях являлись: дефицит времени, высокие требования к скорости и точности выполнения заданий, отвлечение внимания, «угроза наказания». Ситуативная тревожность (СТ) в рассматриваемых экспериментальных ситуациях оценивалась на основе использования восьмицветового теста М. Люшера в модификации Л. Собчик.

Регистрация ω -потенциала (ОП), характеризующего функциональное состояние ЦНС, осуществлялась по методике В. А. Илюхиной [6] посредством портативной установки с высоким входным сопротивлением (100 МОм), предназначен-

ной для исследования сверхмедленных электрических процессов головного мозга. Ω -потенциал измеряли в состоянии покоя и при выполнении тестовых нагрузок [6].

Для выявления степени напряженности системы регуляции физиологических функций использовали вариационный анализ сердечного ритма. Реализация метода осуществлялась с помощью комплекса Вэрикард на базе персонального компьютера. В покое и при нагрузках определяли частоту сердечных сокращений (ЧСС), среднюю продолжительность R-R интервала (RRNN), моду (M_0), амплитуду моды (АМ₀), разброс кардиоинтервалов (MxDMn), среднеквадратическое отклонение (SDNN), стресс-индекс (SI) [3].

Систолическое (СД) и диастолическое (ДД) артериальное давление крови регистрировали методом Короткова в соответствии с рекомендациями Society for Psychophysical Research [21]. На основании проведенных измерений рассчитывали двойное произведение (ДП) и показатели психофизиологической цены деятельности: $Q / \text{ЧСС}$, Q / SI , $Q / \text{ДП}$, $A / \text{ЧСС}$, A / SI , $A / \text{ДП}$ [8].

Статистическую обработку данных проводили с использованием пакета статистических программ Statistica 6.0. Значимость различий определялась посредством применения параметрических и непараметрических критериев достоверности оценок.

Результаты исследования и их обсуждение. Изучение динамики показателей ФС первоклассников в разные периоды учебного года показало, что дополнительная информационная нагрузка, выполняемая с комфортной скоростью, вызывала увеличение ОП, СД, ДД, ДП, ЧСС, АМ₀, SI, СТ и уменьшение RRNN, M_0 , MxDMn, SDNN. Важно отметить, что по сравнению с фоном изменения большинства переменных носили статистически значимый характер ($p < 0,05-0,001$).

В процессе выполнения информационной нагрузки с максимальной скоростью происходили еще более выраженные из-

менения рассматриваемых физиологических, психологических и поведенческих показателей ФС ($p < 0,01-0,001$). В целом информационная нагрузка, реализуемая с максимальной скоростью, вызывала у первоклассников нарастание уровня неспецифической активации центральной нервной системы (ЦНС), повышение активности симпатического отдела вегетативной нервной системы (ВНС), усиление централизации управления сердечным ритмом, стимуляцию системной гемодинамики, возрастание ситуативной тревожности.

Сравнение результативности выполнения тестовых заданий показало, что скорость работы (А) в максимальном темпе в большинстве случаев возрастала, тогда как ее продуктивность (Q) часто снижалась из-за повышения числа общих ошибок и ошибок на дифференцировку. Сходным образом снижались и показатели эффективности деятельности: $Q / \text{ЧСС}$, $Q / \text{ДП}$, Q / SI , а в ряде случаев $A / \text{ЧСС}$, $A / \text{ДП}$, A / SI . При переходе от состояния покоя к работе в максимальном темпе, выявлена также тенденция нарастания ситуативной тревожности.

Описанные выше изменения ФС организма первоклассников, наблюдаемые при тестовых информационных нагрузках по сравнению с условиями спокойного бодрствования, наблюдались в динамике учебного года на всех этапах исследования. Изучение динамики ФС показало, что в разные фазы адаптации детей к обучению в школе дополнительные информационные нагрузки вызывают у них в целом сходные изменения используемых психофизиологических показателей. Их сдвиги при выполнении тестовых заданий имели одинаковую направленность как на 2–3-й, так и на 6–7-й, 15–16-й и 26–27-й неделях обучения в школе, при этом наиболее существенные изменения комплекса показателей ФС приходилось на первые недели систематического обучения (рис. 1, 2). Необходимо отметить, что у значительного числа учащихся первых классов (как мальчиков, так и девочек) переход отдель-

ных физиологических систем и организма в целом на новый уровень регулирования в связи с началом систематического обучения затыгивался до 6–7-й, а иногда,

и до 15–16-й недели учебного года. Важно подчеркнуть, что наиболее выраженное уменьшение степени напряжения ФС выявлено при работе в режиме автотемпа.

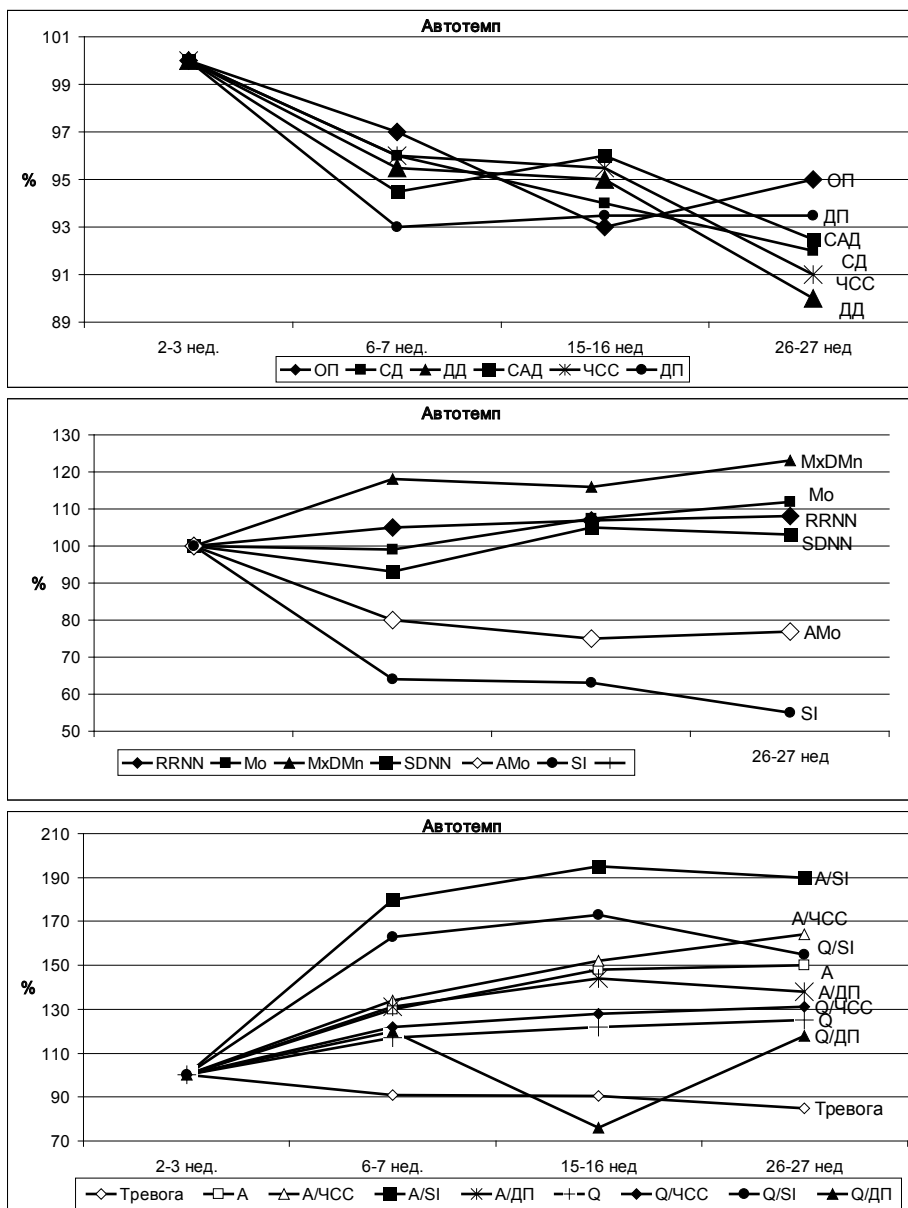


Рис. 1. Динамика показателей ФС первоклассников при выполнении когнитивной нагрузки с комфортной скоростью в разные периоды учебного года

Примечание. За 100 % приняты абсолютные значения показателей ФС, зарегистрированные на 2–3-й неделях обучения в школе

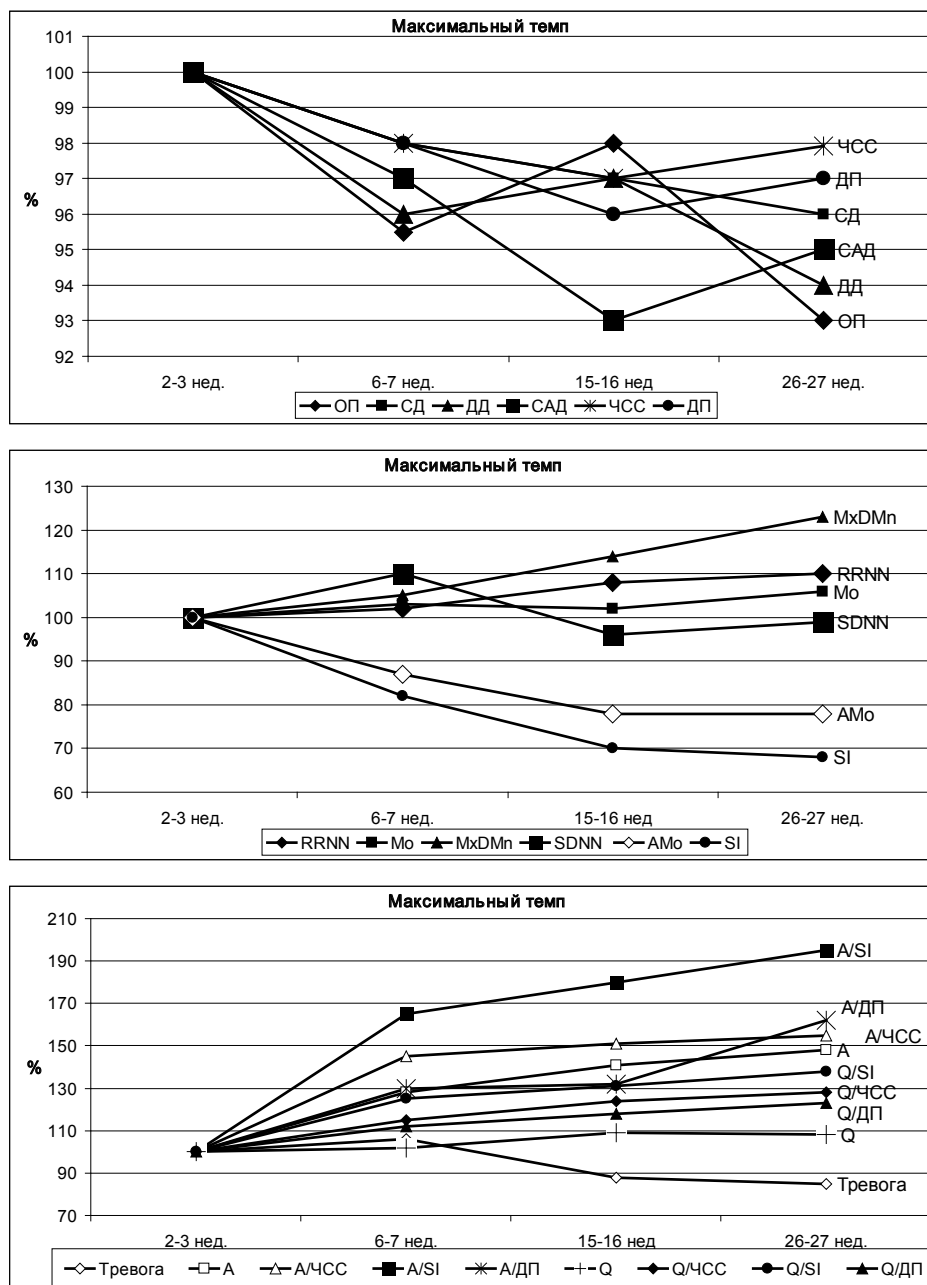


Рис. 2. Динамика показателей ФС первоклассников при выполнении когнитивной нагрузки с максимальной скоростью в разные периоды учебного года

Примечание. За 100 % приняты абсолютные значения показателей ФС, зарегистрированные на 2–3-й недели обучения в школе

Анализ динамики результативности деятельности позволил установить, что на 2–3-й неделях учебного года наблюдался наиболее низкий уровень ее количественных и качественных параметров, а наиболее высокий – на 15–16-й и 26–27-й неделях обучения (рис. 1, 2), при этом самое значительное повышение эффективности и продуктивности деятельности также происходило при реализации информационной нагрузки в режиме автотемпа. В дальнейшем до конца учебного года обнаруживалась относительная стабильность ФС. При этом на 26–27-й неделях обучения показатели вегетативного обеспечения деятельности проявляли тенденцию к уменьшению степени активированности, а показатели эффективности деятельности – к увеличению результативности работы как с комфортной, так и с максимальной скоростью.

Поступление в школу, как известно, сопровождается необходимостью адаптации ребенка к комплексу факторов современной образовательной среды. Именно в это время неадекватные информационные и эмоциональные нагрузки могут привести к ухудшению ФС, развитию школьной дезадаптации и нарушению здоровья, а также формированию отрицательного отношения к обучению. Проведенное изучение динамики физиологических, психологических и поведенческих показателей ФС в различные периоды учебного года показало, что у первоклассников на 2–3-й неделе обучения при выполнении дополнительных информационных нагрузок, по сравнению с состоянием спокойного бодрствования, наблюдались существенные изменения комплекса физиологических, психологических и поведенческих показателей, характерных для состояния стресса. Эти данные согласуются с результатами других работ, авторы которых показали, что в рассматриваемый возрастной период происходит заметное повышение стрессовой реактивности [4; 12; 17; 18; 20]. Следствием этого является избыточная

функциональная активность всех органов и систем, а также высокая психофизиологическая цена напряженной когнитивной деятельности. Одной из ключевых причин повышенной психофизиологической реактивности первоклассников на начальном этапе обучения является обратимая дезорганизация механизмов регуляции ФС, обусловленная негативным действием комплекса биологических и социокультурных факторов. В этот период у детей отмечаются значительные изменения в функционировании модулирующих систем мозга, определяющих специфику организации процессов внимания и произвольной регуляции деятельности [10; 11]. Вероятно, сложившаяся к началу обучения, система корковых нейронных сетей, обеспечивающая необходимые условия для анализа и переработки информации, под влиянием комплекса неблагоприятных факторов современной информационно-образовательной среды приходит в состояние временной разбалансировки, вследствие чего снижаются функциональные возможности модулирующих систем мозга [10; 11].

В ходе приспособления к обучению у первоклассников наблюдается снижение напряжения физиологических систем организма в условиях интенсивной деятельности. Результаты сравнения сдвигов ФС в разные фазы адаптации первоклассников к образовательной среде свидетельствуют, что на 2–3-й неделе обучения уровень функциональной активности организма при реализации дополнительной информационной нагрузки существенно выше, чем на 6–7-й, 15–16-й и, особенно, 26–27-й неделях обучения. В конце учебного года у обследованных детей наблюдалась тенденция менее значительного повышения уровня рабочей активации ЦНС, снижения напряженности механизмов регуляции ФС, уменьшения активности симпатического отдела ВНС и уровня тревожности на фоне существенного улучшения эффективности деятельности. Последнее в сочетании

с уменьшением степени выраженности психофизиологических реакций организма на дополнительную информационную нагрузку отражает существенное снижение психофизиологической цены адаптации первоклассников к образовательной среде в динамике учебного года.

Получены сведения о том, что на 15–16-й неделе учебного года у большинства первоклассников при работе с комфортной скоростью отмечается возвращение к умеренному напряжению механизмов регуляции ФС, сохраняющемуся в целом до конца учебного года. Вместе с тем при работе с максимальной скоростью у обследованных детей в течение всего учебного года отмечается значительное напряжение механизмов регуляции ФС, характерное для состояния стресса. Аналогичные изменения ФС детей при выполнении когнитивной деятельности в стрессорных условиях описывают и другие исследователи [12; 13; 18–20]. Это позволяет считать, что в разные периоды учебного года выполнение информационной нагрузки с максимальной скоростью оказывает выраженное стрессогенное воздействие на ФС организма учащихся первых классов.

Заключение. Анализ динамики ФС организма первоклассников в разные пери-

оды учебного года показал, что в начале систематического обучения в школе дополнительные информационные нагрузки вызывают у них выраженные изменения физиологических, психологических и поведенческих показателей, характерных для психосоциального стресса. Динамика рассматриваемых показателей имела одинаковую направленность как у мальчиков, так и у девочек. По мере развития процесса адаптации к образовательной среде наблюдается тенденция менее значительных изменений показателей ФС на фоне существенного улучшения эффективности когнитивной деятельности. Такая тенденция наиболее выражена при работе в комфортном темпе. Вместе с тем во все рассматриваемые периоды учебного года информационные нагрузки, реализуемые с максимальной скоростью, носят стрессогенный характер. Это обуславливает необходимость применения на всем протяжении учебного года, начиная с первых недель систематического обучения в школе, комплекса профилактических психолого-педагогических и физиолого-гигиенических мероприятий, направленных на оптимизацию ФС организма учащихся первых классов в условиях современной информационно-образовательной среды.

Библиографический список

1. *Адаптация* организма учащихся к учебной и физической нагрузкам / под ред. А. Г. Хрипковой, М. В. Антроповой. – М.: Педагогика, 1982. – 240 с.
2. *Антропова М. В.* Методические рекомендации по физиолого-гигиеническому изучению учебной нагрузки. – М.: Изд-во АПН СССР, 1984. – 67 с.
3. *Баевский Р. М., Иванов, Г. Г., Гаврилушкин А. П., Довгалецкий П. Я., Кукушкин Ю. А., Миронова, Т. Ф., Прилуцкий Д. А., Семенов А. В., Федоров В. Ф., Флейшман А. Н., Медведев М. М., Чирейкин Л. В.* Анализ вариабельности сердечного ритма при использовании различных электрокардиографических систем // Вестник

аритмологии. 2002. – Т. 24. – С. 65–86.

4. *Брызгунов И. П., Михайлов А. Н., Столярова Е. В.* Посттравматическое стрессовое расстройство у детей и подростков. – М.: МЕДПРАКТИКА–М, 2008. – 144 с.

5. *Дубровинская Н. В., Фарбер Д. А., Безруких М. М.* Психофизиология развития: психофизиологические основы детской валеологии. – М.: Владос, 2000. – 144 с.

6. *Илюхина В. А.* Психофизиология функциональных состояний и познавательной деятельности здорового и больного человека. – СПб.: Изд-во Н-Л, 2010. – 368 с.

7. *Костяк Т. В.* Психологическая адаптация первоклассников. – М.: Академия, 2008. – 176 с.

8. Криволапчук И. А. Функциональное состояние подростков с высокой и низкой стрессовой реактивностью при информационной нагрузке // Журнал высшей нервной деятельности. – 2014. – Т. 64, № 3. – С. 279–291. – DOI: 10.7868/S0044467717010099.
9. Кучма В. П., Ткачук Е. А., Тармаева И. Ю. Психофизиологическое состояние детей в условиях информатизации их жизнедеятельности и интенсификации образования // Гигиена и санитария. – 2016. – Т. 95, № 1 2. – С. 1183–1188. – DOI: 10.18821/0016-9900-2016-95-12-1183-1188.
10. Семенова О. А., Мачинская П. И. Особенности регуляторных компонентов познавательной деятельности у детей 5–10 лет с изменениями электрической активности мозга лимбического происхождения // Журнал высшей нервной деятельности им. И. П. Павлова. – 2016. – Т. 66, № 4. – С. 458–469. – DOI: 10.7868/S0044467716040109.
11. Развитие мозга и формирование познавательной деятельности ребенка / под ред. Д. А. Фарбер, М. М. Безруких. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2009. – 432 с.
12. Boyce W. T., Quas J., Alkon A., Smider N. A., Essex M. J., Kupfer D. J. Autonomic reactivity and psychopathology in middle childhood // Br J Psychiatry. – 2001. – Vol. 179, Iss. 2. – P. 144–150. – DOI: 10.1192/bjp.179.2.144.
13. Chen E., Matthews K. A., Salomon K., Ewart C. K. Cardiovascular reactivity during social and nonsocial stressors: do children's personal goals and expressive skills matter? // Health Psychol. – 2002. – Vol. 21, №1. – P. 16–24. – DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0278-6133.21.1.16>.
14. Coelho V. A., Romão A. M. Stress in Portuguese Middle School Transition: A Multilevel Analysis // Span J Psychol. – 2016. – Vol. 19. – E61. – DOI: 10.1017/sjp.2016.61.
15. Escobar M., Alarcón R., Blanca M. J., Fernández-Baena F. J., Rosel J. F., Trianes M. V. Daily stressors in school-age children: a multilevel approach // Sch Psychol Q. – 2013. – Vol. 28, № 3. – P. 227–238. – DOI: 10.1037/spq0000020.
16. Galanti M. R., Hultin H., Dalman C., Engström K., Ferrer-Wreder L., Forsell Y., Karlberg M., Lavebratt C., Magnusson C., Sundell K., Zhou J., Almroth M., Raffetti E. School environment and mental health in early adolescence – a longitudinal study in Sweden (KUPOL) // BMC Psychiatry. – 2016. – Vol. 16, № 16. – P. 243. – DOI: 10.1186/s12888-016-0919-1.
17. MacKinnon McQuarrie M. A., Siegel L. S., Perry N. E., Weinberg J. Reactivity to stress and the cognitive components of math disability in grade 1 children // J Learn Disabil. – 2014. – Vol. 47, № 4. – P. 349–365. – DOI: 10.1177/0022219412463436.
18. Obradović J., Bush N. R., Stamplerdahl J., Adler N. E., Boyce W. T. Biological sensitivity to context: the interactive effects of stress reactivity and family adversity on socioemotional behavior and school readiness // Child Dev. – 2010. – Vol. 81, № 1. – P. 270–289. – DOI: 10.1111/j.1467-8624.2009.01394.x.
19. Quas J. A., Yim I. S., Oberlander T. F., Nordstokke D., Essex M. J., Armstrong J. M., Bush N., Obradović J., Boyce W. T. The symphonic structure of childhood stress reactivity: patterns of sympathetic, parasympathetic, and adrenocortical responses to psychological challenge // Dev Psychopathol. – 2014. – Vol. 26, № 4. – P. 963–982. – DOI: 10.1017/S0954579414000480.
20. Roos L. E., Beauchamp K. G., Giuliano R., Zalewski M., Kim H. K., Fisher P. A. Children's biological responsivity to acute stress predicts concurrent cognitive performance // Stress. – 2018. – Vol. 21, № 4. – P. 347–354. – DOI: 10.1080/10253890.2018.1458087.
21. Shapiro D., Jamner L. D., Lane J. D., Light K. C., Myrtek M., Sawada Y., Steptoe A. Blood pressure publication guidelines Society for Psychophysical Research // Psychophysiology. – 1996. – Vol. 33, № 1. – P. 1–12. – DOI: 10.1111/j.1469-8986.1996.tb02103.x.

Поступила в редакцию 03.08.2019

Krivolapchuk Igor Allerovich

Dr. Sci. (Biology), Head of Laboratory of Physiology of Muscular Activity and Physical Training, Institute of the Russian Academy of Education Institute for Developmental Physiology, i.krivolapchuk@mail.ru, ORCID 0000-0001-8628-6924, Moscow

Gerasimova Anastasia Allerovna,

Cand. Sci. (Medic.), Senior Researcher, Institute of the Russian Academy of Education Institute for Developmental, ORCID 0000-0001-6124-9457, Moscow

Chernova Maria Borisovna

Cand. Sci. (Pedag.), Senior Researcher, Institute of the Russian Academy of Education Institute for Developmental, ORCID 0000-0002-1253-9842, Moscow

DYNAMICS OF FUNCTIONAL STATE OF THE FIRST GRADE SCHOOLCHILDREN AT DIFFERENT PERIODS OF ACADEMIC YEAR¹

Abstract. At present the issue of functional state dynamic (FS) of children at the initial period of adaptation to the education at school under additional information loads are still little studied.

Purpose of the article. It is to identify students' FS dynamics at the conditions of tense information loads during the process of adaptation to modern informational-educational environment.

Research Methods. Methodology and methodic of the research. Students of the first grades (n=48) related to the health state to the main medical group took part at the research. The children's FS study was being performed during different periods of the academic year: during 2-3rd, 6-7th, 15-16th and 26-27th weeks of education. To give the mark of FS the set of physiological, behavioral and psychological indexes was used.

Results. The analyses of dynamics of the first grade schoolchildren's functional state (FS) at different periods of academic year has shown that at the beginning of systematic education at school the additional information loads cause the expressed changes of physiological, psychological and behavioral indexes which are true to psychosocial stress among the children. Dynamics of the observed indexes had the same direction as among the boys as among the girls. While the development of adaptation process to educational environment it was observed the tendency of less significant changes of FS on the background of significant improvement of effectiveness of cognitive activity. The given tendency was more expressed at work of a comfort tempo. With that, all observed periods of academic year the information loads realized with maximal speed had a stress factor. It causes the necessity of use beginning with the first weeks of systematic education at school, set of prophylactically psychological-pedagogical and physiological-hygienically measures directed to the optimization of FS of the first grade schoolchildren at the condition of modern informational-educational environment.

Keywords: information load, functional state, adaptation to school, different periods of academic year, physiological, psychological and behavioral indexes.

References

1. Khripkova, A. G., Antropova, M. V., 1982, Moscow: USSR Academy of Pedagogical Sciences eds. Adaptation of students to academic and physical Publ., 67 p. (In Russ.)
2. Antropova, M. V., 1984. Guidelines for the physiological and hygienic study of academic load. Moscow: Pedagogy Publ., 240 p. (In Russ.)
3. Baevsky, R. M., Ivanov, G. G., Gavrilushkin, A. P., Dovgalevsky, P. Ya., Kukushkin, Yu. A., Mironova, T. F., Prilutsky, D. A., Semenov,

¹ This work was supported by a grant from the Russian Foundation for Basic Research (No. 17-06-00162a).

- A. V., Fedorov, V. F., Fleishman, A. N., Medvedev, M. M., Chireikin, L. V., 2002. Analysis of heart rate variability using different electrocardiographic systems. *Arrhythmology Bulletin*, Vol. 24, pp. 65–86. (In Russ.)
4. Bryazgunov, I. P., Mikhailov, A. N., Stolyarova, E. V., 2008. Posttraumatic stress disorder in children and adolescents. Moscow: MEDPRAKTIKA-M Publ., 144 p. (In Russ.)
5. Dubrovinskaya, N. V., Farber, D. A., Bezrukikh, M. M., 2000. Developmental Psychophysiology: Psychophysiological Foundations of Pediatric Valeology. Moscow: Vldos Publ., 144 p. (In Russ.)
6. Ilyukhina, V. A., 2010. Psychophysiology of functional states and cognitive activity of a healthy and sick person. St. Petersburg: N-L Publ., 368 p. (In Russ.)
7. Kostyak, T. V., 2008. Psychological adaptation of first graders. Moscow: Academy Publ., 176 p. (In Russ.)
8. Krivolapchuk, I. A., 2014. The functional state of adolescents with high and low stress reactivity under the information load. *Journal of Higher Nervous Activity*, Vol. 64, No. 3, pp. 279–291. DOI: 10.7868/S0044467717010099. (In Russ.)
9. Kuchma, V. R., Tkachuk, E. A., Tarmaeva, I. Yu., 2016. Psychophysiological state of children in the conditions of informatization of their vital activity and intensification of education. *Hygiene and Sanitation*, Vol. 95, No. 12, pp. 1183–1188. DOI: 10.18821/0016-9900-2016-95-12-1183-1188. (In Russ.)
10. Semenova, O. A., Machinskaya, R. I., 2016. Features of the regulatory components of cognitive activity in children 5–10 years old with changes in the electrical activity of the brain of limbic origin. *Journal of Higher Nervous Activity I. P. Pavlov*, Vol. 66, No. 4, pp. 458–469. DOI: 10.7868/S0044467716040109. (In Russ.)
11. Farber, D. A., Bezrukikh, M. M., 2009, eds. Brain development and the formation of the child's cognitive activity. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute Publ., 432 p. (In Russ.)
12. Boyce, W. T., Quas, J., Alkon, A., Smider, N. A., Essex, M. J., Kupfer, D. J., 2001. Autonomic reactivity and psychopathology in middle childhood. *Br J Psychiatry*, Vol. 179, Iss. 2, pp. 144–150. DOI: 10.1192/bjp.179.2.144.
13. Chen, E., Matthews, K. A., Salomon, K., Ewart, C. K., 2002. Cardiovascular reactivity during social and nonsocial stressors: do children's personal goals and expressive skills matter?. *Health Psychol.*, Vol. 21, No. 1, pp. 16–24. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0278-6133.21.1.16>.
14. Coelho, V. A., Romão, A. M., 2016. Stress in Portuguese Middle School Transition: A Multilevel Analysis. *Span J Psychol.*, Vol. 19, E61. DOI: 10.1017/sjp.2016.61.
15. Escobar, M., Alarcón, R., Blanca, M. J., Fernández-Baena, F. J., Rosel, J. F., Trianes, M. V., 2013. Daily stressors in school-age children: a multilevel approach. *Sch Psychol Q.*, Vol. 28, No. 3, pp. 227–238. DOI: 10.1037/spq0000020.
16. Galanti, M. R., Hultin, H., Dalman, C., Engström, K., Ferrer-Wreder, L., Forsell, Y., Karlberg, M., Lavebratt, C., Magnusson, C., Sundell, K., Zhou, J., Almroth, M., Raffetti, E., 2016. School environment and mental health in early adolescence – a longitudinal study in Sweden (KUPOL). *BMC Psychiatry.*, Vol. 16, No. 16, pp. 243. DOI: 10.1186/s12888-016-0919-1.
17. MacKinnon McQuarrie, M. A., Siegel, L. S., Perry, N. E., Weinberg, J., 2014. Reactivity to stress and the cognitive components of math disability in grade 1 children. *J Learn Disabil.*, Vol. 47, No. 4, pp. 349–365. DOI: 10.1177/0022219412463436.
18. Obradović, J., Bush, N. R., Stamperdahl, J., Adler, N. E., Boyce, W. T., 2010. Biological sensitivity to context: the interactive effects of stress reactivity and family adversity on socioemotional behavior and school readiness. *Child Dev.*, Vol. 81, No. 1, pp. 270–289. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2009.01394.x.
19. Quas, J. A., Yim, I. S., Oberlander, T. F., Nordstokke, D., Essex, M. J., Armstrong, J. M., Bush, N., Obradović, J., Boyce, W. T., 2014. The symphonic structure of childhood stress reactivity: patterns of sympathetic, parasympathetic, and adrenocortical responses to psychological challenge. *Dev Psychopathol.*, Vol. 26, No. 4, pp. 963–982. DOI: 10.1017/S0954579414000480.
20. Roos, L. E., Beauchamp, K. G., Giuliano, R., Zalewski, M., Kim, H. K., Fisher, P. A.,

2018. Children's biological responsivity to acute stress predicts concurrent cognitive performance. *Stress*, Vol. 21, No. 4, pp. 347–354. DOI: 10.1080/10253890.2018.1458087.

21. Shapiro, D., Jamner, L. D., Lane, J. D., Light, K. C., Myrtek, M., Sawada, Y.,

Stephoe, A., 1996. Blood pressure publication guidelines Society for Psychophysical Research. *Psychophysiology*, Vol. 33, No. 1, pp. 1–12. DOI:10.1111/j.1469-8986.1996.tb02103.x.

Submitted 03.08.2019

РЕТРАКЦИЯ СТАТЕЙ

Отзыв из печати статьи Вальдмана И. А., Куратченко М. А. Трансформация общественного сознания и социальных идентичностей посредством стратегии «мягкой силы» в интернациональной образовательной парадигме Китая // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 6.

Статья, опубликованная в научном журнале «Сибирский педагогический журнал» (2015, № 6) под названием «Трансформация общественного сознания и социальных идентичностей посредством стратегии «мягкой силы» в интернациональной образовательной парадигме Китая», авторами которой являются И. А. Вальдман и М. А. Куратченко, отзывается из печати редактором с согласия издателя.

Изъятие (ретракция) публикации обусловлено выявлением значительной части масштабных заимствований из источника: Стратегия «мягкой силы» в сетевом контексте образовательной системы Китая: глобализация и идентичность. М. А. Куратченко Гуманитарные проблемы военного дела. –2015. – № 3 (4). – С. 10–12.

Протокол заседания редакционной коллегии № 5 от 28 августа 2019 г.

Отзыв из печати статьи Медведев Н. В., Рубцовой С. Ю. Основные преимущества и противоречия рейтинговой системы мониторинга учебных достижений студентов ВУЗа // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 6.

Статья, опубликованная в научном журнале «Сибирский педагогический журнал» (2008, № 6) под названием «Основные преимущества и противоречия рейтинговой системы мониторинга учебных достижений студентов ВУЗа», авторами которой являются Н. В. Медведев, С. Ю. Рубцова, отзывается из печати редактором с согласия издателя.

Изъятие (ретракция) публикации обусловлено выявлением значительной части масштабных заимствований из источника: Бермус, Александр Григорьевич. Управление качеством профессионально-педагогического образования: дис. ... д-ра пед. наук. – Ростов н/Д., 2003.

Протокол заседания редакционной коллегии № 5 от 28 августа 2019 г.

Отзыв из печати статьи Новоселова В. Г. Семиотические аспекты профессионального образования // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 4.

Статья, опубликованная в научном журнале «Сибирский педагогический журнал» (2015, № 4) под названием «Семиотические аспекты профессионального образования», автором которой является В. Г. Новоселов, отзывается из печати редактором с согласия издателя.

Изъятие (ретракция) публикации обусловлено выявлением значительной части масштабных заимствований из источника: Мальшев, Владислав Борисович. Семиотические аспекты профессионального образования культуролога: дис. ... канд. пед. наук. – Самара, 2005.

Протокол заседания редакционной коллегии № 5 от 28 августа 2019 г.

Отзыв из печати статьи Рубцовой С. Ю. Мониторинг как функция управления качеством образовательного процесса // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 6.

Статья, опубликованная в научном журнале «Сибирский педагогический журнал» (2008, № 6) под названием «Мониторинг как функция управления качеством образовательного процесса», автором которой является С. Ю. Рубцова, отзывается из печати ре-

дактором с согласия издателя.

Изъятие (ретракция) публикации обусловлено выявлением значительной части масштабных заимствований из источника: Итин, Юрий Константинович. Оптимизация управления качеством образовательного процесса в высшей школе: дис. ... д-ра педагогических наук. – М., 2001.

Протокол заседания редакционной коллегии № 5 от 28 августа 2019 г.

Отзыв из печати статьи Рубцовой С. Ю. Информационно-гуманистическая парадигма образования будущего специалиста // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 15.

Статья, опубликованная в научном журнале «Сибирский педагогический журнал» (2008, № 15) под названием «Информационно-гуманистическая парадигма образования будущего специалиста», автором которой является Рубцова С.Ю., отзывается из печати редактором с согласия издателя.

Изъятие (ретракция) публикации обусловлено выявлением значительной части масштабных заимствований из источника: Чепуренко, Галина Павловна. Информационный аспект управления процессом подготовки специалистов в вузе: дис. ... д-ра пед. наук. – Великий Новгород, 2003.

Протокол заседания редакционной коллегии № 5 от 28 августа 2019 г.

ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ И УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ В ЖУРНАЛЕ

1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

1.1. Научное периодическое издание «Сибирский педагогический журнал» включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, рекомендованных ВАК РФ для публикации основных результатов диссертационных исследований на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

1.2. Журнал публикует материалы по широкому спектру теоретических и прикладных проблем в сфере образования: научные статьи, научные обзоры, научные рецензии, отзывы.

1.3. Редакцией не принимаются к рассмотрению материалы публиковавшихся ранее научных статей, а также материалы, не соответствующие изложенным требованиям, и рекламные материалы.

1.4. Все статьи, планируемые к публикации в журнале «Сибирский педагогический журнал», проходят процедуру рецензирования и утверждения редколлегией. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Статьи, не соответствующие перечисленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

1.5. Вознаграждение (гонорар) за опубликованные научные статьи не выплачивается.

1.6. Автор (соавторы) в соответствии с приведенными ниже требованиями и условиями регистрируется на сайте журнала, оформляет необходимые материалы: сопроводительные документы, статью.

1.7. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу по электронной почте.

1.8. Публикация статей в журнале и доставка журнала авторам осуществляется на основании договора об оказании услуг по редакционной подготовке, доведении текста до требуемых редакторских стандартов, принятых в журнале. Извещение о благотворительном взносе высылается автору только после того, как по итогам рецензирования принято положительное решение о возможности публикации представленной статьи.

Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается при предоставлении ими справки об обучении в аспирантуре на очном отделении.

1.9. Редакция имеет право частично или полностью предоставлять материалы научных статей в российские и зарубежные организации, обеспечивающие индекс научного цитирования, а также размещать данные материалы на Интернет-сайте журнала.

1.10. Перепечатка материалов «Сибирского педагогического журнала» без разрешения редакции запрещена, ссылки на журнал при цитировании обязательны.

2. ТРЕБОВАНИЯ К МАТЕРИАЛАМ И РУКОПИСЯМ

2.1. Автор представляет в редакцию текст статьи, заявку (*Пример 4*) и экспертное заключение о возможности опубликования статьи (*Пример 5*) в виде отдельных файлов в редакторе Microsoft Word.

2.2. Рукопись статьи должна включать в себя текст статьи, а также пристатейные материалы на русском и английском языках:

- а) УДК;
- б) данные об авторе;
- в) заглавие статьи;
- г) аннотация;
- д) ключевые слова;
- е) библиографический список.

(Пример 1).

2.3. Объем текста составляет до 22 тыс. печ. знаков. Содержание и структура текста должны включать следующие обязательные элементы:

- введение, постановка проблемы;
- цель статьи;
- обзор научной литературы по проблеме;
- методология и методы исследования;
- результаты исследования, обсуждение;
- заключение (выводы в соответствии с целью статьи, авторский вклад).

Статья должна быть написана языком, понятным не только специалистам в данной области, но и широкому кругу читателей, заинтересованных в обсуждении темы.

Текст печатается в формате Word, шрифт Times New Roman, кегль 14, межстрочный интервал 1,5. Поля страницы – по 2 см с каждого края. Страницы должны быть автоматически пронумерованы. Имена иностранных авторов в тексте статьи приводятся на языке оригинала.

2.4. Аннотация должна соответствовать содержанию статьи:

Введение.

Цель статьи.

Методология и методы исследования.

Результаты исследования.

Заключение.

Ключевые слова (5-10 слов): ключевое слово, ключевое слово, ключевое слово.

Объем аннотации 1 500 знаков (шрифт Times New Roman, кегль 12, межстрочный интервал одинарный, выравнивание по ширине, интервал после абзаца 12 пт).

При составлении аннотации на английском языке необходимо обращаться к общим требованиям ГОСТа 7,9–95, регламентирующим нормы составления реферата и аннотации.

2.5. Ключевые слова: 5–10 слов, по которым статьи могут быть найдены в электронных поисковых системах. Шрифт Times New Roman, кегль 11, интервал одинарный, отступа первой строки нет, интервал после абзаца 12 пт.

2.6. Библиографический список. Помещается в конце статьи после подзаголовка. В список должны войти научные источники, отражающие современное состояние исследований по проблеме. Библиографический список на русском языке оформляется в алфавитном порядке по ГОСТ Р 7.05-2008. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего источника и содержат номер указанного источника в списке, при цитировании – страницы (*Пример 2*).

2.7. Список литературы на латинице (References) должен быть оформлен в соответствии с требованиями журнала – по Harvard Style (*см. Пример 3*).

2.8. Рисунки и таблицы. Текст статьи может включать таблицы, а также графические материалы (рисунки, графики, фотографии и др.). Данные материалы должны иметь сквозную нумерацию, названия. На все таблицы и графические материалы должны быть

сделаны ссылки в тексте статьи. При этом расположение данных объектов должно быть после ссылок на них. Шрифт надписей внутри рисунков, графиков, фотографий и других графических материалов Times New Roman Cyt, размер № 12, межстрочный интервал 1,0 (одинарный). Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw.

3. ПРАВИЛА НАПРАВЛЕНИЯ, РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ И ОПУБЛИКОВАНИЯ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ

3.1. Авторы регистрируют свои материалы на сайте журнала.

3.2. Зарегистрированные материалы направляются для рассмотрения на первичную экспертизу тематики, содержания и формата представленного текста. В случае несоответствия одному из принятых в журнале требований статья отклоняется от рассмотрения. Автору отправляется об этом уведомление. Редакция не вступает в полемику с автором в случае его несогласия с принятым решением.

3.3. Рецензирование рукописей статей, прошедших первичную экспертизу.

3.3.1. Открытое внутреннее рецензирование (автор и рецензент знают друг о друге). В данном случае рецензентом выступают лица, имеющие ученую степень доктора наук. Список рецензентов предлагается и утверждается редколлекгией.

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 редколлекгий 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 редколлекгии;
- предложения по доработке текста.

3.7. Форма рецензии может быть как свободной, так и заполненной экспертной анкетой, утвержденной редакционной коллегией.

3.8. Редакция имеет право отклонить рукопись, если она не соответствует требованиям, предъявляемым к научным публикациям, содержит признаки клеветы, оскорбления, плагиата или нарушения авторских прав. В случае отрицательной оценки рукописи в целом рецензент должен мотивированно обосновать свои выводы.

3.9. При положительной экспертизе и согласия членов редакционной коллегии статья включается в план публикации соответствующего тематического раздела журнала с уведомлением автора об этом.

3.10. При получении рецензии на статью с замечаниями о возможности опубликования ответственный секретарь направляет автору по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями. К доработанной рукописи статьи необходимо приложить ответы на все замечания рецензента. Сопроводительные документы к рукописи статьи переоформляются только в том случае, если при доработке значительно меняется название статьи или изменяется авторский коллектив.

3.11. В случае отклонения рукописи рецензентом автору направляется мотивированный отказ: письмо-уведомление.

3.12. Редакция оставляет за собой право отклонения статей в случае неспособности или нежелания автора учесть пожелания редакции. При наличии отрицательных рецензий на рукопись от двух разных рецензентов или одной отрицательной рецензии на ее доработанный вариант статья отвергается без рассмотрения другими членами редколлегии.

3.13. Процедура рецензирования и утверждения статей занимает от 1,5 до 2 месяцев, далее статьи публикуются в порядке очередности. За редколлекгией остается право принять решение также и о внеочередной публикации статьи.

3.14. Статьи аспирантов принимаются и передаются на рецензирование только при наличии положительного отзыва научного руководителя.

Редакционная политика журнала основывается на традиционных этических принципах российской научной периодики, поддерживает Кодекс этики научных публикаций, сформулированный Комитетом по этике научных публикаций (Россия, Москва) (<http://publicet.org/code/>).

Наш адрес: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллойская 28, НГПУ,
редакция «Сибирского педагогического журнала»

Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.

Сайт журнала: <http://sp-journal.ru>

E-mail: sp-journal@nspu.ru

Пример 1. Оформление статьи

УДК 378+37.0

Морозова Ольга Александровна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры, Кузбасская государственная педагогическая академия, ... @mail.ru, ORCID, Новокузнецк

Абрамов Юрий Петрович

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры, Кузбасская государственная педагогическая академия, ... @mail.ru, ORCID, Новокузнецк

АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОРИЕНТИРОВАННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Проблема и цель. В статье показан парадокс современного состояния системы профессионального образования. Он состоит в том, что образование нацелено на социально ожидаемый результат, закодированный в виде компетенций, но по своей сути является социокультурной формой индивидуального становления личности.

Цель статьи состоит в кратком теоретическом обзоре исследований антропологического подхода к содержанию профессионального образования и компетентностного подхода к его предполагаемым результатам. Подчеркнута роль преподавателя в становлении профессионализма будущих специалистов. Раскрыта суть антропологического подхода как ориентация всей системы профессионального образования на реализацию индивидуальных потребностей личности посредством раскрытия многофакторных источников ее развития. Представлено антропологическое толкование проектной деятельности как раскрытие ресурсов развития личности. Показано изменение иерархии ценностей педагогической деятельности как перенос акцента с достижения результата на построение целостного образовательного процесса. Отмечено изменение представлений о педагогическом профессионализме.

Методология. Исследование проведено на основе совмещения антропологического подхода к содержанию профессионального образования и компетентностного подхода к его предполагаемым результатам. Подчеркнута роль преподавателя в становлении профессионализма будущих специалистов. Раскрыта суть антропологического подхода как ориентация всей системы профессионального образования на реализацию индивидуальных потребностей личности посредством раскрытия многофакторных источников ее развития. Представлено антропологическое толкование проектной деятельности как раскрытие ресурсов развития личности. Показано изменение иерархии ценностей педагогической деятельности как перенос акцента с достижения результата на построение целостного образовательного процесса. Отмечено изменение представлений о педагогическом профессионализме.

В заключении сделан вывод о том, что ориентация профессионального образования на результат может быть объединена с его ориентацией на развитие личности в том случае, если компетентностно ориентированное образование дополнено антропологической составляющей.

Ключевые слова: антропологический подход в профессиональном образовании, компетентностно ориентированная деятельность, антропные технологии, результат образования.

Текст. Текст. Текст. Текст. Текст.

Библиографический список

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

Morozova Olga Vasilievna

Dr. Sci. (Pedag.), Prof. of the of the Department ..., Kuzbass State Pedagogical Academy, ... @mail.ru, ORCID ..., Novokuzneck

Abramov Yuriy Petrovich

Cand. Sci. (Pedag.), Assist. Prof. of the Department..., Kuzbass State Pedagogical Academy, ... @mail.ru, ORCID ..., Novokuzneck

ANTHROPOLOGICAL COMPONENT OF THE COMPETENCE ORIENTED PROFESSIONAL EDUCATION

Abstract. Problem and aim. The article shows a paradox of the modern condition of the system of professional education. It is aimed at the socially anticipated competence-coded result, while essentially it is a socio-cultural form of the individual development of a person.

The purpose of the article is to provide a brief review of the theoretical research of anthropological understanding of the competence basis of modern education.

Methodology. The research is carried out on the basis of the combination of the anthropological approach to the content of education and competence approach to its results. The role of the teacher on the process of the students' becoming a professional is underlined. The essence of the anthropological approach is revealed. It is the orientation of the system of professional education on the meeting of the individual needs through discovering multifactorial sources of personal development. Anthropological understanding of project work is shown as the reveal of the resources for personal development. It is shown that hierarchy of pedagogical values is changed due to the accent on the whole educational process rather than goal achievement. Changes in the understanding of pedagogical professionalism are marked.

The conclusion is drawn that it is possible to combine orientation of the professional training on the result with its orientation on the individual personal development when competence-oriented professional education is supplemented with the anthropological component.

Keywords: anthropological approach in the professional education, competence oriented activity, anthropic technologies, result of the education.

References

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

Пример 2. Оформление библиографического списка различных видов изданий в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5-2008

Затекстовые ссылки помещаются после основного текста, а при нумерации затекстовых библиографических ссылок используется сплошная нумерация для всего текста документа.

В тексте производится отсылка к затекстовой ссылке. Отсылка к затекстовой ссылке заключается в квадратные скобки. Отсылка может содержать порядковый номер затекстовой ссылки в перечне затекстовых ссылок.

Если в отсылке содержатся сведения о нескольких затекстовых ссылках, то группы сведений разделяются точкой с запятой: [13; 26], [74, с. 16–17; 82, с. 26].

Если текст цитируется не по первоисточнику, а по другому документу, то в начале отсылки приводят слова «Цит. по:», например, [Цит. по: 132, с. 14]. Если дается не цитата, а упоминание чьих-то взглядов, мыслей, идей, но все равно с опорой не на первоисточник, то в отсылке приводят слова «Приводится по:», например, [Приводится по: 108]. Если необходимы страницы, их также можно указать: [Приводится по: 108, с. 27].

Ссылки на текстовые источники

1. *Аbeleва И. Ю.* Речь о речи. Коммуникативная система человека. – М.: Логос, 2004. – 304 с.
2. *Алефиренко Н. Ф.* Спорные проблемы семантики: монография. – Волгоград: Перемена, 1999. – 274 с.
3. *Белл Р. Т.* Социоллингвистика. Цели, методы, проблемы: пер. с англ. – М.: Международные отношения, 1980. – 318 с.
4. *Ажеж К.* Человек говорящий: вклад лингвистики в гуманитарные науки: пер. с фр. – 2-е изд., стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2006. – 304 с.
5. *Андреева Г. М.* Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 363 с.
6. *Белянин В. П.* Психоллингвистика: учебник. – 3-е изд., испр. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 232 с.
8. *Майерс Д. Дж.* Социальная психология: интенсив. курс. – 3-е междунар. изд. – СПб.: Прайм-Еврознак: Нева; М.: ОЛМа-Пресс, 2000. – 510 с.
9. *Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания. – М.: Моск. филос. фонд, 1995. – 322 с.
10. *Василик М. А., Вершинин М. С., Павлов В. А.* Основы теории коммуникации: учебник / под ред. проф. М. А. Василика. – М.: Гардарики, 2006. – 615 с.
11. *Антонова Н. А.* Стратегии и тактики педагогического дискурса // Проблемы речевой коммуникации: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. М. А. Кормилицыной, О. Б. Сиротининой. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2007. – Вып. 7. – С. 230–236.
12. *Барт Р.* Лингвистика текста // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1978. – Вып. VIII: Лингвистика текста. – С. 442–449.
13. *Сиротинина О. Б.* Структурно-функциональные изменения в современном русском литературном языке: проблема соотношения языка и его реального функционирования // Русская словесность в контексте современных интеграционных процессов: материалы междунар. науч. конф. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2007. – Т. 1. – С. 14–19.
14. *Браславский П. И., Данилов С. Ю.* Интернет как средство инкультурации и аккультурации // Взаимопонимание в диалоге культур: условия успешности: монография: в 2 ч. / под общ. ред. Л. И. Гришаевой, М. К. Поповой. – Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2004. – Ч. 1. – С. 215–228.
15. *Войсунский А. Е.* Метафоры Интернета // Вопросы философии. – 2001. – № 11. – С. 64–79.
16. *Асмус Н. Г.* Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Челябинск: Челябинский гос. ун-т, 2005. – 23 с.
17. *Школовая М. С.* Лингвистические и семиотические аспекты конструирования идентичности в электронной коммуникации: дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2005. – 174 с.

Ссылки на электронные ресурсы

В затекстовых ссылках электронные ресурсы включаются в общий массив ссылок, и поэтому следует указывать обозначение материалов для электронных ресурсов – [Электронный ресурс].

1. *Бахтин М. М.* Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса [Электронный ресурс]. – 2-е изд. – М.: Худож. лит., 1990. – 543 с. – URL: http://www.philosophy.ru/library/bahtin/rable.html#_ftn1 (дата обращения: 05.10.20...).
2. *Борхес Х. Л.* Страшный сон [Электронный ресурс] // Письмена Бога: сборник. – М.: Республика, 1992. – 510 с. – URL: <http://literature.gothic.ru/articles/nightmare.htm> (дата обращения: 20.05.20...).
3. *Орехов С. И.* Гипертекстовый способ организации виртуальной реальности [Электронный ресурс] // Вестник Омского государственного педагогического университета: электронный научный журнал. – 2006. Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. – URL: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-21.pdf> (дата обращения: 10.01.20...).
4. *Новикова С. С.* Социология: история,

основы, институционализация в России. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 464 с. [Электронный ресурс]. Систем. требования: Архиватор RAR. – URL: http://ihtik.lib.ru/edu_21sept2007/edu_21sept2007_685.rar (дата обращения: 17.05.20...).

5. *Панасюк А. Ю.* Имидж: определение центрального понятия в имиджологии [Электронный ресурс] // Академия имиджологии. – 2004. –

26 марта. – URL: http://academim.org/art/pan1_2.html (дата обращения: 17.04.20...).

6. *Парпалак Р.* Общение в Интернете [Электронный ресурс] // Персональный сайт Романа Парпалака. – 2006. – 10 декабря. – URL: <http://written.ru> (дата обращения: 26.07.20...).

7. Общие ресурсы по лингвистике и филологии: сайт Игоря Гаршина. – 2002 [Электронный ресурс]. – URL: <http://katori.pochta.ru/linguistics/portals.html> (дата обращения: 05.10.20...).

Пример 3. Оформление специального приставейного списка на английском языке

3.1. Ссылка на монографию: авторы/под ред., год издания, перевод названия на англ. яз., выходные данные (место издания на англ. яз.: Moscow, St. Petersburg, название изд-ва на англ. яз.: Moscow St. Univ. Publ. или транслитерация собственного названия: Nauka), количество страниц в издании. После описания – указание на язык источника (In Russ.).

Пример: Klarin, M. V., 1989. Educational technology in the educational process. Moscow: Znanije Publ., 80 p. (In Russ.)

Larionova, M. V. ed., 2004. Formation of the European Higher Education Area. Tasks for Russian higher education. Moscow: Nauka Publ., 524 p. (In Russ.)

3.2. Описание русскоязычной статьи в научном периодическом журнале: фамилия и инициалы автора (транслитерация), год издания, название статьи на английском языке, название журнала на англ. языке, указание номера выпуска, указание страниц. После описания статьи – указание на язык источника (In Russ.). Также следует указать наличие резюме на английском языке (abstract in Eng.).

Пример: Belyaev, G. Yu., 2013. Epistemological problems of the theory of education in the general scientific context. Siberian Pedagogical Journal, 3, pp. 42–48. (In Russ., abstract in Eng.)

3.3. Ссылка на другие материалы.

3.3.1. Сборник конференции:

Zakamennykh, G. I., 2012. Organization of the educational process. Innovative technologies in educational activities. Proc. Sci. and method. conf. Nizhny Novgorod: NSTU n. a. R. E. Alekseev Publ., pp. 4–7. (In Russ.)

3.3.2. Ссылка на диссертацию:

Kryukova, T. L., 2005. Psychology coping behavior in different periods of life. Cand. Sci. (Psychol.). Moscow, 50 p. (In Russ.)

3.3.3. Ссылка на закон:

On Education in Russian Federation. RF Federal Law dated 29 December 2012, No 273-FZ. (In Russ.)

3.3.4. Ссылка на электронный ресурс:

Lopuchina, T., Gradirovsky, S., 2015. Typologies of migration processes. Russian archipelago network project [online]. Available at: <http://www.archipelag.ru/authors/gradirovsky/?library=1108> (Accessed 12 December 2015). (In Russ.)

При публикации статьи в зарубежном издании, индексируемом Scopus и Web of Science, ссылку на статью в нашем журнале необходимо оформлять с использованием транслитерации: Sibirskij pedagogicheskij zhurnal [Siberian Pedagogical Journal].

Пример 4. Оформление заявки на публикацию в журнале

Заявка на публикацию в «СИБИРСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ЖУРНАЛЕ»

Фамилия _____
Имя _____
Отчество _____
Город _____
Организация, должность _____
Учёная степень _____
Учёное звание _____
Тема статьи _____
Ранее публиковались в журнале _____ да (год) _____ нет
Была подписка на журнал _____ да (год) _____ нет
Ваш h-index _____
ORCID (<https://orcid.org/register>) _____
Адрес для отправки авторского экземпляра _____
Телефон для связи _____
E-mail _____

Пример 5. Акт экспертизы о возможности опубликования
(на сайте журнала <http://sp-journal.ru>).

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Научное периодическое издание

5/2019

Ведущий редактор: Г. С. Чеснокова

Корректор: И. О. Малая

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

Формат 70×108/16. Печать цифровая.

Усл.-печ. л. 14.0. Уч.-изд. л. 12,43.

Подписан в печать: 05.11.2019 г. Тираж 600 экз. Заказ № 97.

Отпечатано:

630126, ФГБОУ ВО «НГПУ», г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28