

**СИБИРСКИЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
ЖУРНАЛ**

Научное периодическое издание

**4/2018**

**SIBERIAN  
PEDAGOGICAL JOURNAL  
SCIENTIFIC PERIODICALS**

**Новосибирск**

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

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



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

### РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**В. И. Петрищев**, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск

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

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

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

**Т. В. 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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Учредитель: ФГБОУ ВО  
«Новосибирский государственный  
педагогический университет»

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге (4.11.2004)

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

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

Распространяется по подписке и в розницу.

Подписной индекс по каталогу  
«Почта России» 32358

Подписной индекс в каталоге «Роспечать» 40633

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

Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией.

Ссылки на журнал при цитировании обязательны

ISSN 1813-4718

© ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», 2018

© Сибирский педагогический журнал, 2018

Founder: FSБEE HE  
“Novosibirsk State Pedagogical University”

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

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

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

Distributed by subscription and at retail.

Subscription index in the directory  
“Mail of Russia” 32358

Subscription index in “Rospechat” 40633

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

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

ISSN 1813-4718

© FSБEE HE “Novosibirsk State Pedagogical University”, 2018

© Siberian Pedagogical Journal, 2018

# СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ НАУЧНОЕ ПЕРИОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

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

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

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

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

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

Приглашаем вас к участию в работе нашего журнала.

## SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL SCIENTIFIC PERIODICALS

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

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

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

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

## СОДЕРЖАНИЕ

### ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ СООБЩЕНИЯ

**Тагунова И. А.** Некоторые аспекты теоретического подтверждения положений, сформулированных в ходе междисциплинарных исследований в области образования ..... 7

### ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

**Куприянов Б. В.** Коммунарская легенда «Орленка» ..... 13

**Абдуллоева А. У.** Развитие творческой способности студентов специальности «Дизайн швейных изделий» ..... 22

**Смирнова И. Э.** Социально-педагогическая реконструкция повседневности учащихся музыкальной школы второй половины XX века .... 31

**Харченко С. А.** Формирование общности как компонента культуры сотрудничества обучающихся в процессе кластерного взаимодействия ..... 40

### ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

**Ильясов Д. Ф., Скрипова Н. Е., Девятова И. Е.** Формирование профессиональной субъектности педагога в системе корпоративного обучения образовательной организации ..... 50

**Бурмистрова М. Н., Гущина И. Н.** Формирование опыта педагогической рефлексии у студента как основы непрерывного саморазвития в будущей педагогической профессии ..... 58

**Гречушкина Н. В.** Массовые открытые онлайн-курсы в контексте современного образования ..... 67

**Гуляева Н. А., Проценко О. Н.** Элементы профессионального военного лингвострановедения на занятиях по иностранному языку в военном вузе ..... 75

### ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ

**Реморенко И. М.** Общественные педагогические движения в образовании после февральских событий 1917 года ..... 85

## CONTENTS

### THEORETICAL MESSAGES

**Tagunova I. A.** Some Aspects of Theoretical Verification in Interdisciplinary Studies for Education ..... 7

### UPBRINGING AND TRAINING QUESTIONS

**Kupriyanov B. V.** The Story of Non-Totalitarian Education in the Summer Camp "Orlenok" ..... 13

**Abdulloeva A. U.** Development of Creative Ability of Students of Specialty "Design of Garments" ..... 22

**Smirnova I. E.** Daily Students of The Music School of the Second Half of the XX Century .. 31

**Kharchenko S. A.** Formation of Community as a Component of Culture of Cooperation of Students of Higher Education in the Process of Cluster Cooperation ..... 40

### PROFESSIONAL TRAINING

**Ilyasov D. F., Skripova N. E., Devyatova I. E.** The Formation of the Professional Subjectivity of the Teacher in the System of Corporate Training of the Educational Organization ..... 50

**Burmistrova M. N., Gushchina I. N.** Formation of Pedagogical Experience that Reflects Students as a Basis of Continuous Self-Development in a Future Teaching Profession ..... 58

**Grechushkina N. V.** Massive open Online Courses in the Context of Modern Education ..... 67

**Gulyaeva N. A., Protsenko O. N.** Elements of Professional Military Culture-oriented linguistics in Teaching Foreign languages in the Military High School ..... 75

### HISTORY OF THE PEDAGOGICAL SCIENCE AND PRACTICE

**Remorenko I. M.** Socio-Pedagogical Movements in Education System After the Event of the February Revolution In 1917 ..... 85

**Никульников А. Н.** Особенности педагогической практики студентов в СССР (1918–1991 гг.) ..... 94

### КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

**Леонова Е. Е.** Восстановление доверия к взрослым как одно из условий преодоления последствий возврата подростков из замещающих семей ..... 102

**Сурдо Э. С., Галонский В. Г., Тарасова Н. В.** Эффективность студенческого волонтерского движения по освоению гигиенических стоматологических навыков детьми с сенсорной депривацией зрения в педагогическом процессе вуза ..... 111

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

**Буравцова Н. В., Коваленко В. И., Сычева Т. Ю.** Исследование и коррекция профессионального стресса у сотрудников МЧС ..... 120

**Евдокимова М. А.** Программа организации психологической поддержки родителей в формировании родительской компетентности .. 130

### НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

**I Летняя научно-практическая школа педагогов дошкольного образования** ..... 137

**Nikulnikov A. N.** Organization of Pedagogical Practice of Students in the USSR (1918–1991) ..... 94

### CORRECTIONAL PEDAGOGICS

**Leonova E. E.** Restoring Trust in Adults as a Factor of Overcoming Consequences of Teenagers Returt from Subsitute Families ..... 102

**Surdo E. S., Galonsky V. G., Tarasova N. V.** Effectiveness of Student Voluntary Movement in Terms of Development of Dental Hygiene Skills by Children with Visual Sensory Deprivation in the Pedagogical Process at a University ..... 111

### PSYCHOLOGICAL RESEARCHES

**Buravtsova N. V., Kovalenko V. I., Sycheva T. Y.** Research and Correction of Professional Stress of Employees of Ministry of Emergency Situations..... 120

**Evdokimova M. A.** Program of Organizing Psychological Support for Parents in Forming Parental Competence..... 130

### SCIENTIFIC LIFE

**I Summer Scientific and Practical School of Teachers of Preschool Education** ..... 137

DOI: 10.15293/1813-4718.1804.01

УДК 37.0+13

*Тагунова Ирина Августовна*

*Доктор педагогических наук, зав. центром педагогической компаративистики ИСПО РАО,  
Tagunovair@mail.ru, Москва*

## **НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ПОДТВЕРЖДЕНИЯ ПОЛОЖЕНИЙ, СФОРМУЛИРОВАННЫХ В ХОДЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ<sup>1</sup>**

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема теоретического подтверждения положений, сформулированных в ходе проведения междисциплинарных исследований в области образования. Автор статьи рассуждает на тему эпистемологических основ междисциплинарного исследования, осуществляемого в рамках социальных наук. В статье рассматриваются возможности и недостатки теоретических методов проверки истины. Особое внимание автора статьи сосредоточено на возможностях устранения ряда серьезных проблем в ситуации теоретического подтверждения положений. К ним относятся проблемы с установлением истинности фактов, исходных положений и возможность говорить о социальных законах.

*Ключевые слова:* аспекты, подтверждение, междисциплинарные исследования, образование, проблемы, методы.

**Введение в проблему.** В 80-е гг. XX в. во всем мире начался настоящий бум междисциплинарных исследований. Начиная с этого времени, западная наука практически перестала существовать как монодисциплинарная. В разных странах мира в контексте междисциплинарного подхода прошла реорганизация большинства научных и образовательных учреждений. Научные фонды были переориентированы на междисциплинарные исследования.

Однако начатая в 80-е гг. дискуссия о методологии междисциплинарного исследования в XXI в. не продолжилась. Сказалась сильная разочарованность исследователей в возможностях междисциплинарного подхода к исследованиям в связи с отсутствием серьезных эмпирических свидетельств, которые говорили бы о каких-либо фунда-

ментальных изменениях в методологии научного исследования [5]. Не наблюдается в настоящий период времени и активность в плане обсуждения подтверждения положений, сформулированных в междисциплинарных исследованиях. Дискуссия о методах верификации/фальсификации по-прежнему ведется в контексте отдельных дисциплин. В частности, большое внимание уделяется верификации экономических исследований. И, конечно же, научная общественность практически не сосредотачивает свое внимание на проблеме верификации/фальсификации междисциплинарных исследований в области образования, которые, по большей части, представляют собой группу социальных исследований, способы подтверждения положений которых нуждаются в серьезном осмыслении.

---

<sup>1</sup> Статья подготовлена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» по проектам № 27 8520.2018//БЧ.

Отсутствие широкой дискуссии по этому вопросу не отменяет значимости проблемы.

*Цель статьи.* Рассмотрим ряд особенностей процедуры подтверждения положений, сформулированных в ходе проведения междисциплинарных исследований в области образования в методологическом плане и предложим подходы к решению выявленных в этой процедуре проблем.

*Методология и методы исследования.* Верификация или, другими словами, подтверждение положений, сформулированных в ходе междисциплинарных исследований в образовании, осуществляется на базе традиционных для западных и бывших социалистических стран теорий, в контексте общепризнанных в этих странах в XX в. научных школ. Способы и методы подтверждения положений, сформулированных в ходе таких исследований, зависят от того, какую форму принимают результаты исследований – являются они высказанными концепциями и теориями, или представляют собой частные исследования. В западной методологии науки различаются «большие» и «средние» теории и соответственно «большие» и «средние» исследования [1, с. 250–270]. Сегодня в мировой науке разработаны, применяются и анализируются два базовых подхода к подтверждению положений, сформулированных в ходе проведения «больших» и «средних» исследований. Первый подход – эмпирический. В данной статье этот подход рассматриваться не будет. Он осмысливается на основе применения статистических методов, широкого обращения к математике и больше обращен к факторам исследования, нежели к его идеологии. Второй подход выстроен на идее независимости теоретического знания и его проверочного механизма от реальной действительности. При втором подходе подтверждение сформулированных в исследовании положений осуществляется посредством их сопоставления с уже известными теоретическими утверждениями.

*Результаты исследования.* Мировая наука при теоретическом подтверждении положений, сформулированных в «больших» исследованиях, опирается, как правило, на подход Т. Куна. При этом сегодня ученые высказывают серьезные претензии к этому подходу. В частности, отмечается тот факт, что проверка истинности гипотезы в опоре на подход Т. Куна в ряде случаев привела к распространению заблуждений, длящихся десятилетиями, как, например, в ситуации с теорией культурного империализма. В результате ученые долгие годы развивали сомнительные идеи, которые привели к негативным общественным последствиям [4].

При теоретическом подтверждении положений, сформулированных в «средних» исследованиях, зарубежные и российские ученые используют *гипотетико-дедуктивный метод* или, как его называют другие ученые, *логико-дедуктивный метод*. Моделью он представлен разными методами, но при этом суть его не меняется. С помощью гипотетико-дедуктивного метода анализируется, прежде всего, то, как все имеющиеся в положениях высказывания приводились в единую систему и как между ними устанавливалась логическая связь [2]. Этот метод тоже предполагает объяснение исследуемых феноменов при помощи одной доминирующей «большой» теории.

Гипотетико-дедуктивный метод активно применяется при теоретическом подтверждении положений, сформулированных в ходе проведения междисциплинарных исследований в области образования. Вместе с тем несмотря на постоянное использование этого метода, проблема оценки степени подтверждения положений, сформулированных в ходе междисциплинарного исследования в области образования, до настоящего времени остается дискуссионной.

К модельным разновидностям этого метода следует отнести способ подтверждения положений, строящийся на идее *«исследовательская традиция»*. В основе этого способа лежит анализ следствия



связи рациональности исследовательской позиции с возможностями исследования в решении проблемы. При этом способе теоретического подтверждения положений гораздо меньше внимания, чем при других способах, уделяется тому, насколько хорошо выводы, сделанные в исследовании, соотносятся с фактами. И это не случайно, так как основная дискуссия вокруг методов теоретического подтверждения разворачивается именно по поводу необходимости снижения роли фактов в социальном исследовании. При использовании этого подхода в основе теоретического подтверждения лежит оценка потенциального богатства теоретического проникновения в проблему, важность самой проблемы и ее идеологические составляющие [7, р. 78–79].

В междисциплинарных исследованиях в области образования активно применяется *метод триангуляции*, по сути, тоже модель гипотетико-дедуктивного метода. Триангуляция базируется на идее о том, что разные науки видят одну и ту же проблему исследования по-разному. Соответственно, уже сами методы исследования наук, участвующих в междисциплинарном исследовании в области образования, обеспечивают разные углы исследования одной и той же проблемы. Объединяя несколько углов зрения, исследователи создают интегрированную картину проблемы и таким образом получают большое количество способов проверки теоретических положений [3, р. 261–314]. Кроме того, триангуляция предполагает применение нескольких методов сбора данных (не менее трех) при исследовании одной и той же проблемы/системы/процесса в образовании. При таком подходе результаты исследования могут быть перекрестно проверены, аргументированы, обоснованы и подтверждены / не подтверждены. Большинство современных ученых сходятся в том, что эффективное подтверждение теоретических положений, формулируемых в ходе выполнения междисциплинарного исследования в области

образования, осуществляется, прежде всего, за счет выявления группового мнения (мнения ученых разных областей знаний) относительно одного и того же феномена [8, р. 13]. В методологии науки выделяется несколько моделей метода триангуляции: 1) триангуляция данных (в одном исследовании используются различные типы данных); 2) методологическая триангуляция (использование множества методов); 3) триангуляция ученых (ученые разных областей знаний).

При обсуждении методов и способов теоретического подтверждения положений, сформулированных в ходе проведения междисциплинарного исследования в области образования, особое внимание уделяется анализу трех аспектов организации социальных исследований, которые, как правило, включены в междисциплинарный проект по образованию. Это уже озвученное нами ранее, осторожное отношение к приведенным, как обоснование положений, фактам; обеспечение междисциплинарного характера содержания исходных положений и обоснование высказываний об универсальности и унификации самих положений. Ученые предлагают следующие подходы к подтверждению положений, сформулированных в ходе проведения междисциплинарного исследования в контексте этих трех аспектов в рамках социальных наук. Первое – не придавать фактам социального исследования решающего значения в процессе подтверждения положений. Второе – проверку корректности междисциплинарного содержания исходных положений осуществлять на основе использования разных способов и инструментов теоретического анализа одних и тех же эмпирических данных исследования (на базе разных методов разных дисциплин). И третье – при подтверждении возможной универсальности представленных положений предлагается особое внимание уделять корректности установленных границ исследования, а также приведенному в исследо-

вании обоснованию того, что факты, приведенные в нем, получены не случайно.

Особое внимание учеными во всем мире уделяется проблемам подтверждения положений, сформулированных в ходе проведения междисциплинарных исследований в рамках социальных наук, в которых фигурирует понятие «закон». В социальной жизни все быстро меняется, поэтому зафиксировать законы социальной жизни в исследовании представляется крайне сложно и даже опасно. Между тем эта особенность социальных исследований оказывает существенное влияние на возможности подтверждения положений, сформулированных в ходе социальных междисциплинарных исследований, так как эксперт не может смотреть на представленные положения как на научно обоснованное теоретическое знание, которое можно подтвердить [6, р. 34]. Ситуация усложняется также тем, что эксперимент, который позволил бы опровергнуть или подтвердить закон или закономерность, несуществим в социальных исследованиях.

Сложившаяся в верификации междисциплинарных исследований в области образования научная картина, отражающая особенности социального знания, предполагает рассмотрение процедурных возможностей верификации в решении самых острых проблем.

Прежде всего вернемся к проблеме «научного факта» в междисциплинарном социальном исследовании в области образования. Ряд исследователей, как отмечалось выше, предлагает преуменьшить значение факта в социальном исследовании. Полагаем, скорее следует убедиться в степени обоснованности каждого факта в процессе подтверждения положений, сформулированных в ходе исследования. Чтобы оценить степень значимости установленных в исследовании фактов, можно рассмотреть их с точки зрения пространственных, временных и идеологических рамок. При этом следует придерживаться таких прин-

ципов проведения экспертной оценки, как оценка реалистичности, устойчивости и прогностичности фактов. Принцип реалистичности предполагает установление уровня достаточности и степени совокупности исходных предпосылок и условий, лежащих в основании сформулированного положения. Принцип устойчивости позволяет оценить наличие, количество и долголетие фактов, которые представлены в исследовании как важное подтверждение сформулированных положений. К таким фактам относятся, например, принятые в конкретном обществе нормы, установки и традиции. Принцип прогностичности позволяет обосновать значимость факта. Обосновать значимость факта может также помочь определенная процедура организации подтверждения положений, сформулированных в исследовании. К таким процедурным этапам можно отнести: обоснование научности фактов; а также определение и подтверждение того, что границы исследования, в рамках которого развернут научный поиск, это пространство, заданное фактами, которые обозначены в исследовании.

Обратимся к другой проблеме теоретического подтверждения положений, сформулированных в ходе проведения междисциплинарного исследования в области образования – к проблеме установления истинности исходных положений верифицируемого исследования. В ходе подтверждения положений, сформулированных в ходе проведения исследования, исходные положения играют огромную роль, так как они являются первопричиной ошибочности результатов и окончательных выводов в исследовании. Следовательно, эксперт не может не обращаться к их осмыслению. Изучение исходных положений исследования, на наш взгляд, должно сопровождаться рассмотрением методологической части исследования. При этом основными принципами теоретической экспертизы используемых в исследовании способов

и инструментов анализа эмпирических данных должны выступать сопоставимость, сравнимость и достаточность данных, полученных в результате их применения. В ходе экспертизы исходных положений необходимо осуществлять ряд следующих процедурных мероприятий: анализировать данные, позволившие выделить причины взаимосвязи феноменов в исходных положениях исследования; оценивать значимость и весомость рассмотренных в исследовании факторов, позволивших определить общее и особенное в анализируемых феноменах; осмысливать корректность категорий, сформулированных на основе группирования понятий.

Серьезной проблемой процесса теоретического подтверждения положений, сформулированных в ходе проведения междисциплинарного исследования в области образования, является верификация универсальности выдвинутых положений. В этом случае подтверждение положений целесообразно осуществлять по принципу фальсифицируемости. К основным процедурам подтверждения универсальности выдвинутых положений следует отнести анализ корректности осуществления обобщений, объясняющих и описывающих

какой-то конкретный аспект социальной реальности, а также выявление того, насколько грамотно в исследовании установлены границы и временные рамки наблюдения, достаточны ли они для получения достоверных научных фактов и формулирования корректных выводов на основе этих фактов. Безусловно, все эти процедурные мероприятия очень относительно в выявлении истины в социальном знании.

*Заключение.* Подводя итоги, следует отметить ряд неутешительных для проведения теоретического подтверждения положений, сформулированных в ходе междисциплинарных исследований, фактов. Способы подтверждения теоретических положений, сформулированных в ходе междисциплинарного исследования в области образования, сегодня в основном базируются на общепринятых в науке методах. Эти способы слабо отвечают особенностям междисциплинарного исследования и специфике социального знания. Кроме того, исключительная сложность предмета междисциплинарного исследования и при этом ограниченные возможности теоретических методов анализа снижают степень релевантности и валидности любого теоретического подтверждения.

#### Библиографический список

1. *Девятко И. П.* Мертон и его теория среднего уровня // История теоретической социологии: в 4 т. Т. 3 / под редакцией Ю. Н. Давыдова. – М.: Канон, 1997. – С. 250–270.
2. *Поннер К.* Предположения и опровержения: Рост научного знания: пер. с англ. – М.: АСТ, 2004. – 638 с.
3. *Denzin N. K.* The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods. – N. Y.: Routledge, 2017. – 361 p.
4. International Media Communication in a Global Age / ed. by G. J. Golan, T. J. Johnson, W. Wanta. – N. Y.: Routledge, 2010. – 479 p.
5. *Lafuerza L. F., Dyson L., Edmonds B., McKane A. J.* Staged Models for Interdisciplinary [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4928782/> (дата обращения: 20.03.2018).
6. *Faran D.* The Theory of the Business, Falsification and Avoiding Managerial Unawareness // Interdisciplinary Management Research. – 2017. – Vol. V. – P. 34–38.
7. *Laudan L.* Progress and its Problems. – Los Angeles: Univ. of California Press, 1977.
8. *Repko A. F., Szostak R.* Interdisciplinary Research. Process and Theory. – Los Angeles: SAGE, 2017.

Поступила в редакцию 01.06.2018

*Tagunova Irina Avgustovna*

*Dr. Sci. (Pedag.), head ISRO RAO Center for Pedagogical Comparative Studies, Tagunovair@mail.ru, Moscow*

## **SOME ASPECTS OF THEORETICAL VERIFICATION IN INTERDISCIPLINARY STUDIES FOR EDUCATION<sup>1</sup>**

*Abstract.* The article considers the problem of theoretical verification for interdisciplinary research in Education. The author of the article discusses the development of the epistemological foundations of interdisciplinary research carried out within Social sciences. The article reviews some of the possibilities and defects of deductive processes in truth verification. The author focuses on the possibilities of eliminating a number of serious problems in the situation of theoretical verification of the provisions. These are problems with the establishment of the truth of facts and starting points, the opportunity to talk about social laws.

*Keywords:* aspects, verification, interdisciplinary studies, Education, problems, methods.

### **References**

1. Devyatko, I. R., 1997. Merton and his theory of middle level. History of theoretical sociology in 4 t., Vol. 3. Moscow: Canon Press Publ., pp. 250–270. (In Russ.)
2. Popper, K., 2004. Assumptions and refutations: the Growth of scientific knowledge. Moscow: AST Publ., 638 p. (In Russ.)
3. Denzin, N. K., 2017. The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods. N. Y.: Routledge Publ., 361 p.
4. Golan, G. J., Johnson, T. J., Wanta, W., ed., 2010. International Media Communication in a Global Age. N.Y.: Routledge Publ., 479 p.
5. Lafuerza, L. F., Dyson, L., Edmonds, B., McKane, A. J. Staged Models for Interdisciplinary. Available at: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4928782/> (accessed 20.03.2018).
6. Faran, D., 2017. The Theory of the Business, Falsification and Avoiding Managerial Unawareness. Interdisciplinary Management Research, V, p. 34–38.
7. Laudan, L., 1977. Progress and its Problems. Los Angeles: Univ. of California Press Publ.
8. Repo, A. F., 2017. Szostak R. Interdisciplinary Research. Process and Theory. Los Angeles: SAGE Publ.

*Submitted 01.06.2018*

---

<sup>1</sup> This article was prepared within the framework of the state task of federal state scientific institution «Institute of the education development strategy of RAO» project No. 27 8520.2018//warhead.

DOI: 10.15293/1813-4718.1804.02

УДК 374+379.8

**Куприянов Борис Викторович**

*Доктор педагогических наук, профессор, профессор Департамента педагогики института педагогики и психологии образования, Московский городской педагогический университет, boriskuprianoff2012@yandex.ru, ORCID 0000-0002-1041-6056, Москва*

## КОММУНАРСКАЯ ЛЕГЕНДА «ОРЛЕНКА»<sup>1</sup>

*Аннотация.*

**Введение.** В отечественной практике воспитания роль поворотного момента сыграли 60-е гг. XX в., именно с этого времени в лексикон миллионов российских педагогов вошли понятия «коллективно-творческое дело», «вечерний огонек», «школа комсомольского актива» и т. п. Именно в это время возникла символическая культурная практика воспитания и организации летнего отдыха детей, отражающая романтизм оттепели в СССР. Именно эта традиция столкнулась на рубеже XX и XXI вв. с реалиями рыночных отношений, обнаружив ряд ценностных противоречий, поставив на повестку дня вопрос о возможности использования коммунарской педагогики в настоящее время.

**Материалы и методы.** Основания для исторической реконструкции обнаруживаются в диссертационных исследованиях практики ВПЛ – ВДЦ «Орленок», в научных, методических и мемуарных текстах активных участников социально-педагогического проекта 60-х гг. XX в., в источниках личного происхождения: воспоминания, письма, дневники. Для описания активного поиска новых вариантов работы с детьми во Всероссийском пионерском лагере ЦК ВЛКСМ «Орленок» 1962–1966 гг. применялся метод историко-педагогической реконструкции.

**Результаты исследования.** Характерными чертами культурной практики Всероссийского пионерского лагеря «Орленок» 1962–1966 гг. являлись: реализация в детско-взрослом сообществе гуманистических отношений, особые отношения сотрудничества, основанные на доброжелательности, откровенности, поддержке, демократии и новой культуре диалога, самоценность оригинальности, импровизации, инициативы, творчества, общественная самоорганизация обогатилась установленными технологическими процедурами и регламентами (коллективными процедурами целеполагания, планирования, подготовки и т. д., вечернего огонька как технологического узла).

**Обсуждение и заключение.** Научная новизна и теоретическая значимость статьи заключаются в детализации представлений о коммунарском проекте Всероссийского пионерского лагеря «Орленок» 1962–1966 гг. как варианте нетоталитарного воспитания, социальном эксперименте по формированию «острова» будущего общества внутри современности, реализованной социально-педагогической утопии, давшей импульс значительному числу социальных, культурных и социально-педагогических явлений.

**Ключевые слова:** загородный детский лагерь, история образования в СССР, демократические и гуманистические практики воспитания.

---

<sup>1</sup> Исследование осуществляется при финансовой поддержке РФФИ, проект № 18-013-00890а.

Не зевай, историк, сочинишь книгу, наблюдай вращенье земли.  
Каждому столетью, году, дню, мигу, сколько надлежит, удели.

*М. К. Щербаков*

Все это из нашей истории строки.

*В. Б. Гин*

**Введение.** В развитии образовательных практик время от времени возникают поворотные моменты, задающие традиции на многие десятилетия, определяющие культурные образцы решения педагогических задач. В отечественной практике загородных детских лагерей роль поворотного момента сыграли 60 гг. XX в., именно с этого времени в лексикон миллионов российских педагогов вошли понятия «коллективно-творческое дело», «вечерний огонек», «школа комсомольского актива» и т. п. Именно в это время возникла новая массовая культура пионерского лагеря со специфическими наименованиями, девизами, «лагерными песнями» и ритуалами, отражающими романтизм оттепели в СССР. Именно эта традиция организации летнего отдыха детей столкнулась на рубеже XX и XXI вв. с реалиями рыночных отношений, обнаружив ряд ценностных противоречий, поставив на повестку дня вопрос о возможности использования коммунарской педагогики в настоящее время. В этой связи историческая реконструкция культурной практики воспитания в загородных детских лагерях в СССР в 60-е гг. XX в. не просто приобретает научно-познавательный интерес, но и становится основой разработки концепции развития института летнего отдыха в XXI веке.

**Материалы и методы.** Основания для исторической реконструкции обнаруживаются в исследованиях практики ВПЛ – ВДЦ «Орленок» (Ю. В. Бураков, Б. Б. Гусев, С. И. Панченко) [2; 3; 8], в работах С. В. Кульневича, А. В. Мудрика, С. Д. Полякова [6; 9; 10], в научных, методических и мемуарных текстах активных участников социально-педагогического проекта 60-х гг. XX в. Важную роль в восстановлении картины тех лет могут сыграть источники личного происхождения:

воспоминания, письма, дневники. Интерес представляют интервью вожатых (Л. А. Балашкова, А. В. Мудрик, И. Леонова, В. Ф. Хозов) и воспитанников (Л. Сазонова, Л. Калинина, Н. Безбородов) лагеря «Орленок» (1962–1963 гг.), собранные Ю. А. Федотовой в 2013 г. [11].

На основе перечисленных источников можно отметить, что в период оттепели происходило осмысление и активный поиск новых вариантов работы с детьми, которые нашли свое выражение в таком социальном и культурном явлении, как Всероссийский пионерский лагерь ЦК ВЛКСМ «Орленок» 1962–1966 гг. В 1962 г. совершен «десант» ленинградских школьников и молодых педагогов, которые привезли с собой социально-педагогическую практику Фрунзенской коммуны Ленинграда, а в 1966 г. вышло постановление ЦК ВЛКСМ «О серьезных недостатках в воспитательной деятельности лагеря “Орленок”», которое можно считать финалом этой культурной практики.

**Результаты исследования.** Для понимания сущности коммунарского проекта важными представляются несколько положений.

А. В. Мудрик называет культурную практику лагеря «Орленок» этой эпохи – *нетоталитарной* «номинально не противоречащей ортодоксальным постулатам марксистско-ленинской педагогики, но по сути предлагающей пути создания благоприятных условий для развития личности...» [6, с. 153]. В коллективной монографии «Острова утопии» утверждается, что при разработке и реализации утопических проектов 60-х гг. XX в.:

– сложилось понимание «коллектива детей и подростков (или коллектива вместе с обучающим его педагогом) как микромоделей общества, изменение которой оказы-

вается социальным экспериментом по формированию «острова» будущего общества внутри современности»;

– вслед за выдающимися педагогами 1920-х гг. воспитание в коллективе рассматривалось как *обеспечение «гармонии интересов общества и личности*, подчеркивалась исключительная важность коллектива как средства всестороннего развития личности, ...всячески подчеркивалось, что высшей целью воспитания является человек» [7].

Несколько взаимосвязанных социальных и социально-педагогических явлений, названных впоследствии «орлятской методикой», «Педагогикой общей заботы», коммунарством, методикой (технологией) КТД – коллективно-творческой деятельности (коллективной организации деятельности) и т. д. сложились вследствие того, что уникальный опыт Фрунзенской коммуны Ленинграда заинтересовал руководство и педагогический коллектив «Орленка». Ориентиром для авторов этого новшества выступал опыт А. С. Макаренко (в том числе «Коммуна имени Ф. Э. Дзержинского»), кроме того, даже чисто терминологически, здесь можно зафиксировать много общего с практикой пионерских лагерей – коммун (20-х гг. XX в.).

Культурная практика «Орленка» этой эпохи может рассматриваться как продолжение традиции детского загородного лагеря как коммуны [4, с. 90], ключевым новообразованием стали *гуманистическая идеология* (особые ценностно-смысловые ориентиры) и *практический гуманизм*, которые выражались, прежде всего, в обеспечении:

– «развития у детей таких качеств, которые помогут реализовать себя и как существо общественное, и как неповторимую индивидуальность, со своими специфическими запросами и индивидуальными способами самореализации»;

– «принципа добровольности, определяющего и все остальные принципы... воспитание творческой личности – в условиях

принуждения не разрешимо»;

– «пробуждения у детей интереса к саморазвитию, самоопределению... в соответствии с самостоятельным осознанием»;

– «пространства взаимопомощи, поддержки, помогающего и облегчающего взаимодействия, отношений «товарищеской заботы о близких и далеких людях, ... любви к человеку» [9].

Яркий пример *добровольности* приводят участники тех событий: «в одну из лагерных смен 1963 г. в день ее торжественного открытия выяснилось, что дежурный командир, который должен был командовать парадом и отдавать рапорт, оказался без галстука (ранее на общем сборе он выступал против ношения галстуков). Однако никому из взрослых даже в голову не пришло надавить на мальчика, о нем говорили с уважением и любопытством. А через несколько дней он по собственному почину стал носить галстук [6].

Идейной основой и технологическим инструментом *практического гуманизма* являлась так называемая традиция доброго отношения к людям, смысл которой сводится к формуле «нести радость людям». Старшеклассница из Киева Л. Калинина, побывавшая в «Орлёнке» в 1962 г., вспоминала об импровизированной ночи поэзии: «Как-то ночью море штормило, по крыше шуршал дождь, и не очень-то спалось в брезентовых палатках “Солнечного” на самом берегу. Внезапно к нам пришли наши мальчики и вдруг один за другим стали читать стихи. В темноте, при свете фонарика, звучали стихи Е. Евтушенко, Н. Матвеевой, Б. Окуджавы, А. Вознесенского, Р. Рождественского... И только потом мы поняли, что таким образом ребята успокаивали и отвлекали нас от штормовых неприятностей» [11]. А. В. Мудрик вспоминает, что в лагере «культивировали доброжелательность, откровенность, стремление помогать друг другу, раскрыть свои лучшие качества» [6, с. 148]. Вот что отмечалось в справке ЦК ВЛКСМ «О серьезных недостатках и извращении»

ях в воспитательной работе во Всероссийском пионерском лагере «Орленок»: «В лагере методично отдается предпочтение воспитанию у ребят таких качеств, как доброта, откровенность, уравновешенность, умение быть ласковыми и мало уделяется внимания воспитанию гражданственности, патриотизма. ...Из девиза «Орленка» выхолощено всякое политическое содержание, ...от него смачно отдает духом общечеловеческого гуманизма, который безуспешно пытаются внедрять в сознание советских людей наши идеологические враги» [6, с. 149].

*Особые отношения сотрудничества, основанные на доброжелательности, откровенности, поддержке* складывались в лагере и в отношениях между детьми и взрослыми. В «Орленке» возникла *принципиально новая позиция педагога*, когда в «условиях взаимной поддержки вожатый (воспитатель) занимает новое, непривычное для него место, следуя формуле: «не вместо воспитанников, а вместе с ними и впереди них». Педагоги учат не наставлениями, требованиями и понуканиями, а в общей с детьми творческой работе ...постоянно учатся сами – друг у друга и у своих воспитанников» [9]. Вожатые вместе с ребятами на вечернем огоньке решали: что сделать, как это всем вместе спланировать, провести, а потом коллективно анализировали, отмечали вклад каждого в общее дело.

С. В. Кульневич таким образом описывает особенности взрослого в коммунарской практике: «старшие друзья приходят на помощь ребенку... они не воспитывают в ребенке это качество, они помогают создать такие условия, в которых он обязательно проявит себя, не может не проявить, но – только добровольно, без принуждения и без педагогических хитростей и уловок» [9].

Подчеркнем, что в это время в лагере сформировался особый педагогический коллектив, «вожатыми были люди не только педагогических профессий, но и му-

зыканты, художники, врачи, спортсмены, инженеры» [6], все они были молоды и увлечены процессом создания неповторимой смены. «Все вожатые “варились” в системе педагогических ценностей коммунарства. Витал дух жажды познания и творчества» [1, с. 48]. В работе вожатых особое значение имело тесное взаимодействие с напарником, умение находить общие подходы по отношению к детям, терпимость, внимание и поддержка друг друга. *Вожатский отряд выступал своеобразным образцом межличностных отношений*, являлся носителем всего лучшего, что появилось и закрепились в лагере. Поэтому, по мнению вожатой «Орленка» в 1962–1963 гг. И. Леоновой, «в душе осталось это необыкновенное чувство единения, внутренней связки, все было очень зажигающе, ярко» [11].

В реализации практического гуманизма особая роль принадлежала так называемым *законам «Орленка»*, которые выступали, прежде всего, как рамки свободы и демократии во временных детских объединениях, обеспечивающие безопасность жизни и здоровья, и только потом как правила оптимальной организации совместной деятельности, нормы морали и нравственности [3; 8].

Основными рамками свободы выступали «Закон моря» и «Закон территории». Вожатый дружины «Звездная» 60-х гг. В. Ф. Хозов вспоминал, что очень жестким был «Закон моря», который не позволял не только купаться, но и находиться на море без педагогов, так как это чрезвычайно опасно... был случай, когда домой отправили ребёнка за несоблюдение этого требования [11]. Согласно «закону территории» никто из детей без вожатого не вправе был покидать территорию лагеря, т. к. ответственность за жизнь и здоровье детей была возложена на взрослых. Этот закон предписывал уважительно относиться к другим детским объединениям (не мешать им шумом или разговорами, когда они заняты своими делами).



Повседневные этические нормы закладывал и так называемый *закон зелени*, который устанавливал норму бережного отношения к растениям, запрещал наносить им вред, поскольку живописный растительный мир «Орлёнка» поддерживался трудом многих людей, да и вообще, считалось, что лагерь надо беречь, как собственный дом.

Еще одним инструментом практического гуманизма были девизы, придуманные детьми и поддерживаемые вожатыми и руководством лагеря: «Наша цель – счастье людей! Мы победим. Иначе быть не может», «Живи для улыбки товарища!» и т. п. [11].

Рассматривая культурную практику ВПЛ «Орленок» 1962–1966 гг. как продолжение социально-педагогической традиции пионерского лагеря-коммуны (20-е гг. XX в.), следует определить характер взаимодействия с окружающей социальной средой [7, с. 90]. Если в начале века активное взаимодействие со средой обеспечивало жизнедеятельность участников лагеря-коммуны (получение продуктов питания), общественно-полезная деятельность задавалась сущностью пионерской организации, то в «Орленке» *активность в значительной мере направлена на преобразование внутренней среды сообщества*, что предусматривало:

- воспитание у подростков активной жизненной позиции (готовность вырабатывать свое отношение к окружающему миру, отношение к себе, готовность формулировать задачи, чтобы действовать в соответствии с ними, готовность действовать самостоятельно и творчески);
- подготовку детей к повседневному, здоровому проживанию индивидуальной жизни;

- специфический стиль жизни детско-взрослой общности – импровизация, инициатива, творчество;

- высокую степень общественной самоорганизации совместной деятельности.

Практика пионерских лагерей-коммун 20-х и 30-х гг. обогатилась в «Орленке»

*установленными технологическими процедурами и регламентами – алгоритм методике коллективно-творческой деятельности* (коллективное целеполагание, коллективное планирование, коллективная подготовка, коллективное проведение и коллективный анализ).

Специфический *стиль жизни детско-взрослой общности* выражался в следующем – каждая лагерная смена отличалась серией интересных, необычных творческих дел: «День изобретения колеса», политические бои, вечера разгаданных и неразгаданных тайн, защиты фантастических проектов, «Малые греческие олимпийские игры», «Зарницы» и т. д. Регулярно проходили встречи с интересными людьми, пресс-конференции, трудовые десанты на сельскохозяйственные и строительные работы, походы в горы и ближайшие окрестности. Вожатая И. Леонова отмечала, что «вся инициатива в проведении дел исходила от самого отряда. Это в душу откладывалось. Всё было завязано на смысловой составляющей и на том, как эти дела осуществлялись. Отрядное дело охватывало не только людей, которые его проводили, а всех. А если ты в этом деле не участвуешь, значит, участвуешь в следующем деле – это была вожатская задача: показать ребёнку, что он может быть не только участником, но и организатором. И, конечно же, девизом любого действия в лагере было: «Каждое дело творчески – иначе зачем?» [11].

А. В. Мудрик, характеризуя творческую атмосферу, вспоминал: «В лагере все делалось необычно: проводились защиты фантастических проектов, пресс-конференции с самыми неожиданными “гостями” (ими были сами же ребята) – космонавтами, инопланетянами и др., трудовые “десанты” в ближайшие деревни и дальние станции и чайные совхозы, вместо спартакиады – Малые греческие олимпийские игры, вместо обязательных тогда политинформаций – политбои, вместо Дня знаний – День изобретения колеса и так все» [6].

Макаренковская традиция почти воен-

ной четкости и пунктуальности в коммунарской практике технологически оформилась в «Закон ноль-ноль» – каждое дело начинать и заканчивать в намеченный срок, эта норма в своем расширительном толковании предъявляла требования к точности не только во времени, но и в словах, обещаниях, делах [3].

Характерной чертой культурной практики «Орленка», соответствующей традиции загородного детского лагеря как коммуны является *демократия*, которая обогатилась *принципом диалогичности* (А. В. Мудрик), что предполагало в данном случае:

- технологически оформленную практическую демократию на всех этапах осуществления совместной деятельности;
- открытость для обсуждения всех окружающих социальных и культурных реалий, без скидок на возраст участников дискуссии (признание права на обсуждение как признание взрослости);
- открытость для обсуждения жизни детско-взрослого сообщества и поступков всех его участников (в режиме нравственной рефлексии).

Как отмечали в своих воспоминаниях участники этих событий – вожатые «Орленка», «мы все старались делать так, чтобы жизнью лагеря руководил актив – сами дети. Видимости никакой не было, это было настоящее детское самоуправление. Конечно, вожатые постоянно были рядом с детьми, думали вместе с ними, обсуждали, направляли, но никак не навязывали и не заставляли» [1, с. 45]. «Вожатые вместе с ребятами решали, что сделать, как это всем вместе спланировать, провести, а потом коллективно проанализировать, отметив вклад каждого в общий успех» [6].

В «Орленке» технологически был оформлен такой элемент традиционной советской практики коллективного воспитания (А. С. Макаренко), как сменность актива. В коммунарской практике институт дежурных командиров был дополнен чередованием традиционных поручений (ЧТП), советом дела, что позволяло каждо-

му в течение смены пробовать себя в разных социальных ролях, испытывать свои силы, достигать успеха. По воспоминаниям И. Леоновой, данная методика давала возможность включать в деятельность всех. Особенно был действенным принцип «Сегодня я подчиняюсь, а завтра руковожу».

А. В. Мудрик вспоминал, что именно в «Орленке» «впервые со старшеклассниками стали говорить». Так, появилась традиция «с уважением, неформально, обмениваться мнениями, обсуждать серьезные темы и проблемы» [11], в ходе которых «рождалось много интересного, и это требовало большего умственного и душевного напряжения» [11]. В постановлении ЦК ВЛКСМ, разгромившем практику «Орленка», отмечалось, что дети «только и делают, что спорят, анализируют себя и свои поступки, прожитый день» [1, с. 44]. А в справке ЦК практика открытого общественного диалога «Орленка» осуждалась в следующих словах: «В политических беседах и дискуссиях лагеря широко культивируется постановка вопросов, способных вызвать нездоровый ажиотаж. Чтобы пробудить активность ребят, разговор с ними, как правило, строится на теневых сторонах окружающей действительности, наших осложнений в международной обстановке. В пионерском отряде... был проведен “Разговор о жизни”. Вожатый поставил два вопроса: “Восприятие окружающей жизни и, в частности, недостатков”, “Последствия культа личности”. В других отрядах для бесед выбирались темы: “Некапиталистический путь развития”, “Общественные фонды потребления”, “Колхозы в Италии”, “Специалисты в правительствах”, “Политика КПК”, “Фашизм и неофашизм»» [6, с. 150].

Практика нравственной рефлексии, реализуемая в форме вечернего «огонька», способствовала обращению к личности подростков, осмыслению своего места в коллективе, в самооценке дел, поступков и отряда в целом. Н. Безбородов – участник Всесоюзного сбора комсомольцев-

школьников в «Орленке» в 1963 г. отмечал важность такого мероприятия в жизни ребенка: «За три дня до отъезда по вечерам у костра прошли “Откровенные разговоры” (“Суды чести”). Особенность их заключалась в том, что каждый должен был дать характеристику товарищу, оценить его положительные стороны и назвать недостатки, которые предстоит изжить. Но давая характеристику товарищу, ты в этот момент характеризовал и себя (свою принципиальность, честность, объективность, доброжелательность). Меня “судили” в последний вечер. Никогда в жизни я больше так не волновался и не радовался, когда услышал напутствие товарищей-коммунаров: “К большой жизни готов. Не сломайся!”».

Технологическому оформлению в коммунаром «Орленке» начала 1960-х гг. подверглись правила участия в дискуссии, это – «Закон поднятой руки» («Правило свободного микрофона»). В этой норме устанавливалось право для любого участника общности обратить на себя внимание и быть выслушанным, высказать свою точку зрения в комфортных условиях общей тишины. Культивировались также уважение к мнению собеседника «выслушай, не перебивая», ответственность за свои оценки и предложения: «Критикуешь – предлагай, предлагаешь – действуй».

Очевидно, что по своей форме «Орленок» в большей степени был *школой обучения актива пионерской и комсомольских организаций*, осуществляя подготовку подростков к организации общественной деятельности. Так, по воспоминанию С. Д. Полякова, «“орлянская” жизнь повернула меня – обычного старшеклассника с весьма индифферентным отношением к комсомольской работе – к активной, наступательной общественной позиции [10, с. 6]. Многие воспитанники тех лет по возвращению в свои школы становились инициаторами создания общественных объединений, клубов старшеклассников-комсомольцев, вдохновляли взрослых и сверстников на «коллективное творче-

ство, коллективную организацию деятельности и социально-преобразовательную направленность» («чтобы окружающая жизнь в школе и вне школы стала лучше») [10, с. 6]. Яркой чертой «Орленка» как школы комсомольского и пионерского актива являлась *миссионерская направленность* – участники смен должны были нести идеи и опыт в свои первичные организации.

Объясняя краткость существования этой культурной практики, А. В. Мудрик указывает, что «Орленок» 1962–1966 гг. «вопиюще не соответствовал... принципу культуросообразности. Он не только не вписывался в советскую культуру и советскую систему воспитания, а прямо-таки бросал им вызов» [6, с. 153].

**Обсуждение и заключение.** Коммунарский проект Всероссийского пионерского лагеря «Орленок» 1962–1966 гг. представлял собой вариант нетоталитарного воспитания (А. В. Мудрик) и может пониматься социальным экспериментом по формированию «острова будущего общества внутри современности», где в русле идей выдающихся педагогов 1920-х гг. воспитание в коллективе рассматривалось как обеспечение гармонии интересов общества и личности.

Характерными чертами этой практики являются: реализация в детско-взрослом сообществе идеологии и практики гуманизма; направленность активности на преобразование внутренней среды сообщества; практическая демократия и новая культура детско-взрослого диалога; обогащение практики общественной самоорганизации и преобразующего взаимодействия с окружающей средой установленными технологическими процедурами и регламентами; реализация программы летней школы актива комсомольских и пионерских организаций (программа подготовки школьников к организаторской деятельности). Практика «Орленка» стала реализованной социально-педагогической утопией, давшей импульс значительному числу социальных, культурных и социально-педагогических явлений.

**Библиографический список**

1. Балашкова Л. А. Истины ради... // Ориентир. – 2011. – № 1. – С. 34–39.
2. Бураков Ю. В. Система воспитательной деятельности круглогодичного пионерского лагеря: на опыте Всероссийского пионерского лагеря ЦК ВЛКСМ «Орленок»: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1980. – 19 с.
3. Гусев Б. Б. Всероссийский детский центр «Орленок» как педагогический феномен второй половины XX века: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ростов н/Д, 1999. – 23 с.
4. Куприянов Б. В. Загородный детский лагерь в исторической ретроспективе // Вестник Московского городского педагогического университета. – 2018. – № 1 (43). – С. 86–97.
5. Куприянов Б. В. Вариативность социального воспитания школьников: монография. – Кострома: Костромской госуниверситет им. Н. А. Некрасова, 2009. – 260 с.
6. Мудрик А. В. Три года, породившие легенду // Социальная педагогика: люди, идеи, проблемы: сборник / под общ. ред. Т. А. Ромм, Т. Т. Щелиной. – Арзамас: АГПИ, 2011. – С. 147–154.
7. *Острова утопии*: педагогическое и социальное проектирование послевоенной школы (1940–1980-е): [коллективная монография] / Школа актуальных гуманитарных исследований РАНХиГС при Президенте РФ; [ред. и сост.: И. Кукулин, М. Майофис, П. Сафронов]. – М.: Новое лит. обозрение, 2015. – 715 с.
8. Панченко С. И. День за днем в жизни вожатого: в помощь всем, кто работает или будет работать с подростками в детском лагере / Всероссийский детский центр «Орленок». – М.: Шк. технологии: Народное образование, 2008. – 348 с.
9. *Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания учебное пособие* / под общ. ред. Е. В. Бондаревской. – М.; Ростов н/Д: Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.
10. Поляков С. Д. Коллективное творческое воспитание: перезагрузка. – М.: Национальный книжный центр, ИФ «Сентябрь», 2016. – 176 с.
11. Федотова Ю. А. Воспоминания вожатых и старшеклассников, участников Всесоюзного сбора комсомольцев-школьников в «Орленке» в 1963 г., записанные в 2013 г. – Краснодар: ВДЦ «Орленок», 2015 – 32с.

*Поступила в редакцию 20.06.2018*

**Kupriyanov Boris Viktorovich**

*Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Prof. of the Department of Pedagogy of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University, boriskuprianoff2012@yandex.ru, ORCID 0000-0002-1041-6056, Moscow*

**THE STORY OF NON-TOTALITARIAN EDUCATION  
IN THE SUMMER CAMP «ORLENOK»<sup>1</sup>**

*Abstract.* Introduction. In the domestic practice of education the role of the turning point was played by the 60s of the twentieth century, from that time in the vocabulary of millions of Russian teachers included the concept of “collective creative work”, “evening light”, “school of Komsomol activists”, etc. it was At this time there was a symbolic cultural practice of education and organization of summer recreation of children, reflecting the romanticism thaw in the USSR. It is this tradition faced at the turn of XX and XXI centuries with the realities of market relations, having found a number of value contradictions, putting on the agenda the question of the possibility of using communal pedagogy at the present time.

<sup>1</sup> The study was undertaken with the financial support of RFBR, project No. 18-013-00890a.

Materials and methods. Basis for historical reconstruction found in dissertation studies the practices of VPL – VDTs “Eaglet”, in scientific, methodological and autobiographical texts, active participants in socio-pedagogical project of the 60s of the twentieth century, personal documents: memoirs, letters, diaries. To describe the active search for new options of working with children in the all-Russian pioneer camp of Central Committee VLKSM “Eaglet” 1962-1966, he applied the method of historical and pedagogical renovation.

Research result. Characteristic features of the cultural practice of the all-Russian pioneer camp “Orlyonok” 1962-1966. they were: the implementation in the children’s and adult community of humanistic relations, special relations of cooperation based on goodwill, frankness, support, democracy and a new culture of dialogue, the self-value of originality, improvisation, initiative, creativity, social self-organization enriched by established technological procedures and regulations (collective procedures of goal setting, planning, training, etc., evening light as a technological node.

Discussion and conclusions: the scientific novelty and theoretical significance of the article are in the details of the ideas about the communal project of the all-Russian pioneer camp “Orlenok” in 1962-66 as a variant of non-Tatar education, social experiment on the formation of the “island” of the future society within the present, implemented by the social and pedagogical utopia, which gave impetus to a significant number of social, cultural and socio-pedagogical phenomena.

*Keywords:* summer camp, history of education in the USSR, democratic education.

## References

1. Balashkova, L. A., 2011. For the sake of Truth... Reference point number, 1, pp. 34–39. (In Russ.)
2. Burakov, Yu. V., 1980. System of educational activities of the year-round pioneer camp: the experience of the all-Russian pioneer camp of the Komsomol “Orlenok”. Cand. Sci. (Pedag.). Moscow, 19 p. (In Russ.)
3. Gusev, B. B., 1999. All-Russian children’s center “Orlyonok” as a pedagogical phenomenon of the second half of the twentieth century. Cand. Sci. (Pedag.). Rostov on Don, 23 p. (In Russ.)
4. Kupriyanov, B. V., 2018. Country children’s camp in historical retrospect. Bulletin of the Moscow city pedagogical University, 1 (43), pp. 86–97 (In Russ.)
5. Kupriyanov, B. V., 2009. Variability of social education of schoolchildren: Monograph. Kostroma: N. Nekrasov Kostroma State University Publ., 260 p. (In Russ.)
6. Mudrik, A. V., 2011. Three years, gave birth to a legend. Social pedagogy: people, ideas, problems: a collection. Arzamas: AGPI Publ., pp. 147–154. (In Russ.)
7. Kukulini, I., Mayofis, M., Safronov, P., ed. and comp., 2015. Islands of utopia: pedagogical and social design of the post-war school (1940–1980). Moscow: New lit. review Publ., 715 p. (In Russ.)
8. Panchenko, S. I., 2008. Day after day in the life of the counselor: to help everyone who works or will work with teenagers in a children’s camp. Moscow: SHK. technology: Public education, 348 p. (In Russ.)
9. Bondarevskaya, E. V., ed., 1999. Pedagogy: personality in humanistic theories and systems of education manual. Moscow, Rostov on Don: Creative center “Teacher” Publ., 560 p. (In Russ.)
10. Polyakov, S. D., 2016. Collective creative education: reboot. Moscow: national book center, if “September” Publ., 176 p. (In Russ.)
11. Fedotova, Yu. A., 2015. Memories of counselors and high school students, participants of the all-Union collection of Komsomol students in the “Orlenok” in 1963, recorded in 2013. Krasnodar: VDTs “Eaglet”, 32 p

*Submitted 20.06.2018*

*Абдуллоева Адиба Усмоновна*

*Преподаватель кафедры технологии и методики её преподавания, Худжандский государственный университет имени академика Б. Гафурова, a.abdullaeva.90@mail.ru, ORCID 0000-0001-6288-2211, Республика Таджикистан, Худжанд*

## РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ СПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ДИЗАЙН ШВЕЙНЫХ ИЗДЕЛИЙ»

*Аннотация.* Проблеме творчества посвящено значительное количество работ, но, несмотря на это, научное сообщество до настоящего времени так и не пришло к однозначному определению понятия «творчество»: эта проблема и сегодня будоражит умы ученых и продолжает быть актуальной. Если разбираться по сути, то сущность творчества сосредоточена в открытии и создании качественно нового, имеющего какую-либо ценность. Непрерывно в мировом научном творчестве открываются новые явления, факты, законы – то, что объективно существует, но открывается перед исследователями с неизвестных до настоящего времени сторон.

Большой потенциал для развития творческих способностей несет организация обучения в вузе и по этой причине эта проблема всесторонне исследуется в педагогической практике Худжандского государственного университета им. академика Б. Гафурова.

Цель статьи – выявить уровень теоретической подготовки и практических умений по дисциплинам технологии швейных изделий, моделированию и конструированию одежды, а также уровень развития творческих способностей студентов специальности «Дизайн швейных изделий».

Анализ результатов проведенного исследования, проведенного на основе продуктивно-деятельностного подхода и комплекса педагогических условий, содействующих развитию творческих способностей студентов, выявил положительную динамику в экспериментальной группе, по сравнению с контрольной, и подтвердил правильность выбранного направления исследования.

В заключении делаются выводы о том, что проведенное экспериментальное обучение на основе продуктивно-деятельностного подхода и комплекса педагогических условий, содействующих развитию творческих способностей студентов, оказало влияние на выполнение и других видов учебных работ, связанных со специальными дисциплинами.

*Ключевые слова:* творческие способности, специальные способности, компетенция, талантливость, творческая деятельность, самостоятельность.

**Введение в проблему.** Природа и закономерности творчества вот уже много лет являются предметом исследования ученых, специалистов в различных областях науки: философии, истории, психологии, педагогики, искусства и т. д. По проблемам творчества написано достаточное количество работ, но, несмотря на это, содержание понятия «творчество» остается актуальным.

Сущность творчества – в открытии и создании качественно нового, имеющего какую-либо ценность. В научном творче-

стве открываются новые факты и законы, то, что существует, но что не было известно.

Основной признак творчества – создание качественно нового, социально значимого. В истории общественной мысли существует множество трактовок природы творчества. Но не все мыслители прошлого связывали творчество с созданием нового. Многие сущность творчества, прежде всего, художественного, усматривали в подражании, в реализации чего-то, уже имеющегося в природе. Художник не творит формы и вообще не создает ничего та-

кого, чего не было бы в природе, он лишь подражает красоте космоса [3].

Человек в принципе может создать все, что встречается или возникло в природе, изготовить не только любую природную вещь, но и бесконечное множество вещей, которых не существует в естественном природном мире и которые не могут в нем возникнуть. Каждому человеку свойственны естественные задатки творческих возможностей, но чтобы открыть их и проявить, необходимы определенные конкретные и субъективные условия: ранее и умелое обучение, созидательная атмосфера, волевые свойства личности (настойчивость, трудолюбие, целеустремленность и др.).

Продукт развития природы – человек (человечество) – поднимается над ней как творец принципиально нового мира. При этом потенциальные возможности творчества человека неограниченны и бесконечны, как и развитие его способностей. Успешная деятельность студентов во многом определяется степенью развития и формирования их творческих способностей. Под способностями принято понимать те психические свойства и качества личности, которые служат необходимым условием высококачественного выполнения конкретного вида деятельности (В. С. Кузин, А. А. Мелик-Пашаев, Р. С. Немов, С. Л. Рубинштейн, А. И. Савенков и др.). Любая способность есть способность к какой-либо деятельности.

С. Л. Рубинштейн формулирует основное правило развития способностей человека и считает, что: «развитие способностей совершается по спирали: реализация возможности, которая представляет способность одного уровня, открывает новые возможности для дальнейшего развития, для развития способностей более высокого уровня. Одаренность человека определяется диапазоном новых возможностей, которые открывает реализация наличных возможностей» [8].

Н. А. Бердяев придерживается следую-

щей точки зрения: «Творчество – это то, в чём человек может осуществлять свою свободу, связь с миром, связь со своей глубинной сущностью» [5]. «Творческий элемент, по Н. А. Бердяеву, заключается в том, чтобы найти другой, более совершенный путь к решению поставленной автором задачи или поставить, исходя из данных опытов, дальнейшую задачу, глубже раскрывающую вопрос, попытаться найти объяснение фактам, оставшимся непонятными автору или не замеченными им» [5].

В первых своих работах С. Л. Рубинштейн понимал под способностями пригодность к определенной деятельности. Он считал, что: «главными показателями, которые позволяют судить о способностях, являются легкость усвоения новой деятельности, а также широта переноса выработанных индивидом способов восприятия и действия с одной деятельности на другую» [6].

Понятие «способность» не сводится к тем знаниям, навыкам или умениям, которые уже выработаны у данного человека» [1]. Б. М. Теплов утверждает, что способности создаются в деятельности. Эта мысль идет от общего тезиса о том, что психические свойства проявляются и формируются в деятельности. В этой связи он пишет: «Не в том дело, что способности проявляются в деятельности, а в том, что они создаются в этой деятельности» [1]. Способности существуют в развитии, они не есть какое-то неизменное свойство человека, их развитие возможно только в деятельности. «Приняв, что способность существует только в развитии, мы не должны упускать из виду, что развитие это осуществляется не иначе как в процессе той или иной практической или теоретической деятельности. А отсюда следует, что способность не может возникнуть вне соответствующей конкретной деятельности» [9].

Способности человека подразделяются на специальные и общие. Специальные

способности – это способности, проявляющиеся только в отдельных видах человеческой деятельности (художественные, музыкальные, математические и т. п.).

Общими называются такие способности, которые в той или иной мере проявляются во всех видах деятельности человека (например, интеллектуальные способности), проявляющиеся в сообразности и находчивости, быстром и глубоком запоминании материала, быстром переключении внимания, критичности и самостоятельности ума и др. Наличие у человека определенной способности означает пригодность его к определенной деятельности. Всякая более или менее специфическая деятельность требует от личности более или менее специфических качеств – способностей. Талантливость должна присоединять в себя разные психические особенности и качества, обязательно в силу характера деятельности и требований, которые она предъявляет.

Способности имеют органические, родовые, закрепленные предпосылки для их формирования в форме задатков. Пробуждение задатков, развитие определенных способностей студентов, выявление индивидуального своеобразия способностей личности происходят в коллективе.

Между задатками и способностями очень большая дистанция; между одними и другими – весь путь развития личности. Задатки многозначны, они могут развиваться в различных направлениях. Задатки – лишь предпосылки развития способностей. Развиваясь на основе задатков, способности являются функцией не задатков самих по себе, а развития, в которое задатки входят как исходный момент, как предпосылка. Включаясь в развитие индивида, они сами развиваются, т. е. преобразуются и изменяются [2].

Творческие способности сами сообразно не трансформируются в творческие успехи. Чтобы заполучить итог, нужны желание и воля. При развитии способностей в ходе деятельности немаловажную

роль играет типичная диалектика между способностями и умениями. Способности и умения полностью, очевидно, не тождественны, но они все же тесным образом связаны; притом эта связь двухсторонняя. С одной стороны, изучение умений, знаний и т. д. подразумевает наличие сведения способностей, а с другой – саморазвитие способности к определенной деятельности предполагает освоение связанных с ней умений, знаний и т. д. Эти умения, знания и т. д. остаются чем-то внешним для возможностей человека, лишь пока они не изучены. По мере того как они изучаются, т. е. преобразуются в собственное достояние, они перестают быть только знаниями, умениями, полученными со стороны, и ведут к развитию способностей. Личность на материале конкретной системы знаний по-настоящему изучает методы синтеза, умозаключения и т. д., у нее не только накапливаются конкретные умения, но и формируются определенные способности. Обучение как основной образовательный процесс тем и отличается от простой тренировки, что в нем через умения и знания формируются способности.

В нынешней психологии и педагогике принято отличать творческие и нетворческие виды работы. При этом нетворческие виды деятельности, определяемые как стандартные, репродуктивные, алгоритмические и т. п., анализируются чаще как имитированные, другими словами, по Л. С. Выготскому и М. И. Махмутову, «человек воспроизводит или повторяет уже раньше создавшиеся и выработанные приемы поведения или воскрешает следы от прежних впечатлений» [6]. Творческие виды деятельности, устанавливаемые как подлинные, эффективные, эвристические и т. п., значительной частью просматриваются как противоположные имитации, и носят творческий характер, изменяясь от творчества невысокого уровня к творчеству все более идеальному, т. е. творческий тип деятельности обладает тем, что он на-



целивается на творение чего-то нового, все равно, будет ли это творение творческой деятельностью какой-нибудь вещи внешнего мира или неким строением мысли или эмоции, живущем и обнаруживающимся только в самом человеке.

Наиболее полезно с точки зрения формирования творческих способностей преобладание мотивов, логичных с обеспечением обучения (направление на овладение новыми знаниями, фактами, явлениями, закономерностями; ориентация на усвоение способов приобретения знаний и т. п.).

Вероятно, что анализируемое нами понятие тесным образом логично с понятием «творчество», «творческая деятельность». Слово «творчество» имеет несколько значений, о которых спорят с давних времен. Из множества значений можно выделить несколько основополагающих: творить – это давать бытие, создавать. В богатом смысле слово «творчество» – это разумная, целеустремлённая деятельность личности в области учения и преобразования деятельности. «Творчество – деятельность, порождающая нечто качественно иное, никогда ранее не бывшее» [4].

Большой потенциал для развития творческих способностей несет организация обучения в вузе. По словам Т. Н. Шамовой, «средствами, способствующими включение каждого в деятельность для достижения конкретных учебно-воспитательных целей, являются: учебное содержание, методы, методические приемы, формы организации учебно-познавательной деятельности учащегося» [10]. Данной точки зрения придерживается и В. А. Сластенин со своими коллегами: «Мало определить структуру и содержание знания. Не менее важной задачей является нахождение адекватных методов его усвоения» [8].

Самостоятельность и активность характеризуются тем, что творческие способности студента развиваются, прежде всего, при организации его мыслительной, поиско-

вой деятельности. На лекциях, семинарских, лабораторных, практических, самостоятельных и других занятиях в учебном процессе эта деятельность осуществляется путем применения проблемного обучения, использования познавательных задач, дидактических игр, современных технических средств и других способов, способствующих развитию активности студентов.

**Организация исследования.** По учебному плану бакалавров специальности «Дизайн швейных изделий» Худжандского государственного университета им. академика Б. Гафурова студенты изучают «Материаловедение», «Историю дизайна», «Рисунок», «Композицию костюма», «Конструирование одежды», «Национальные орнаменты», «Технологию швейных изделий», «Макетирование одежды» и другие обязательные и элективные дисциплины, которые помогают формированию и развитию творческой способности будущих дизайнеров.

Для экспериментов были привлечены студенты 2-х и 3-х курсов, изучавшие дисциплины «Конструирование одежды», «Технология швейных изделий» и «Национальные орнаменты». Для определения уровней развития творческих способностей студентов была проведена практическая самостоятельная работа. Первый этап проводился в начале изучения дисциплин «Конструирование одежды», «Технология швейных изделий» и «Национальные орнаменты», второй этап – после пройденного обучения данным дисциплинам.

В начале экспериментальной работы нами было определено содержание теоретических и практических сведений, которые должны были знать все студенты специальности «Дизайн швейных изделий». При его разработке мы учитывали имеющиеся знания и умения студентов, полученные на начальном этапе изучения, и их дальнейшее развитие (рис. 1, табл. 1)

Уровни развития творческих способностей студентов в начале эксперимента, в процентах

Уровень	Контрольная группа,	Экспериментальная группа
	17 студентов	15 студентов
Высокий	5,89	13,33
Средний	52,94	60
Низкий	41,17	26,66

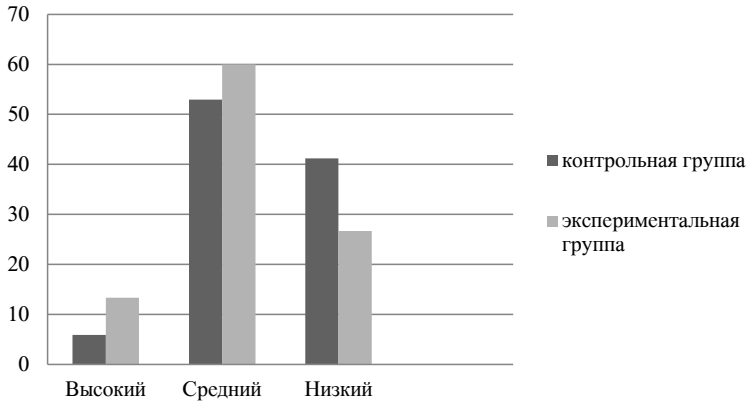


Рис. 1. Уровни развития творческих способностей студентов в начале эксперимента, в процентах

Для определения уровней развития творческих способностей студентов была организована практическая самостоятельная работа в следующем порядке:

- рисование эскиза модели одежды;
- подбор тканей и прикладных материалов согласно эскизу модели;
- разработка технического рисунка модели по эскизу;
- разработка чертежей базовых конструкций модели по размерам;
- конструктивное моделирование и создание лекала модели;
- выбор оптимальных способов технологии и технологических режимов обработки модели;
- составление технологической последовательности обработки деталей модели в соответствии с нормативными документами;

- составление экономичной раскладки лекал в зависимости от орнамента ткани и фасона модели;
- обработка деталей модели согласно выбранной технологии;
- сборка обработанных деталей и предоставление модели;
- художественное решение и оформление модели.

Всего в эксперименте было задействовано 32 человека – две учебные подгруппы из 17 и 15 человек. Деление происходило случайным образом. В контрольных группах обучалось 17 студентов, в экспериментальных – 15 студентов.

В экспериментальном обучении мы исходили из того, что в деятельности по моделированию, конструированию и изготовлению швейных изделий студенты должны осознавать себя в определенном

комплексе педагогически созданных условий, направленных на развитие их творческих способностей, где главным был поиск нестандартных подходов к выполняемой учебной работе. С этой целью указывалось направление поисков, предлагались рациональные способы выполнения моделирования и конструирования элементов одежды, поощрялось желание найти оригинальные ответы на поставленные вопросы и задания.

Экспериментальное обучение проводилось поэтапно. На первом этапе определялись контрольные и экспериментальные группы с учетом равномерного распределения и примерно одинакового исходного уровня подготовленности студентов. В начале эксперимента уровень теоретической подготовки и практических умений по технологии швейных изделий, моделированию и конструированию одежды в контрольных и экспериментальных группах был практически одинаков. Второй этап предусматривал уточнение комплекса педагогических условий, влияющих на развитие творческих способностей студентов, и, собственно, экспериментальное обучение с использованием этого комплекса. Третий этап включал корректировку методических материалов, уточнение педагогических условий, определение и сопоставление результатов экспериментальной работы, оформление их в виде методических рекомендаций.

По результатам практических, самостоятельных творческих работ выявлено три уровня развитости творческих способностей студентов: низкий, средний и высокий.

Студенты с низким уровнем развития творческих способностей к моделированию и конструированию одежды (они распределились следующим образом: в экспериментальных группах – 5,89 %, в контрольных – 13,33 %) выполняли практическую самостоятельную работу с привлечением материала из учебников или учебных пособий, изредка используя

дополнительную информацию. При этом они имели базовые знания теоретического курса, основанные на механическом запоминании учебного материала, здесь не осуществлялись анализ и обобщение. Проявлялся неустойчивый интерес к выполнению работы. В некоторых случаях модели упрощались или использовались модели, взятые из учебников или журналов.

Средний уровень проявился у студентов, которые при выполнении творческой работы использовали оригинальные модели. Студентов данного уровня развития способностей оказалось в контрольной группе 52,94 %, а в экспериментальной группе – 60,00 %. В их работах заметно было проявление логичности и гибкости мышления, целенаправленности в изложении учебного материала, аналитико-синтетического восприятия, поиска оригинальных моделей и их исполнения. Как правило, темы для творческих работ подбирались с учетом межпредметных связей, выходящих за пределы изучаемого курса. Однако по разным причинам, которые трудно было выявить, работы не отвечали всем требованиям, оговоренным преподавателем заранее. В них отсутствовал или список литературы, или задания для учащихся, или качество подачи не соответствовало единому стилю. Наблюдался также перевес эффективности одной части работы над другой.

Высокий уровень развития творческих способностей проявился у тех студентов, которые не только выполнили итоговые работы с подбором оригинальных моделей, соответствующих выбранной теме, но и включали все ее структурные компоненты. Прежде всего, в таких работах выявилось понимание возможностей технологических свойств материала и их соответствие выбранному конструкторскому решению. Значимо было и то, что выполненная работа рассматривалась ими с точки зрения ее практического использования в будущей педагогической деятельности. Работы являлись подтверждением яркой

индивидуальности, интеллектуальной зрелости, интереса к учебной дисциплине и к своей будущей профессии. Несмотря на то что студентов с таким уровнем развития творческих способностей оказалось всего 13,33 % в экспериментальных группах и 5,89 % в контрольных, мы посчитали это высоким показателем, поскольку эксперимент проводился на младших и средних кур-

сах. Следовательно, потенциальные возможности развития такого уровня способностей при соответствующих педагогических условиях обучения у студентов имеются.

Практическая самостоятельная работа показала, что почти треть студентов имеют невысокие и средние задатки творческих способностей, которые необходимо развивать в процессе дальнейшего обучения.

Таблица 2

**Уровни развития творческих способностей студентов в конце эксперимента, в процентах**

Уровень	Контрольная группа	Экспериментальная группа
	17 студентов	15 студентов
Высокий	23,52	60,00
Средний	41,17	26,67
Низкий	29,41	13,33

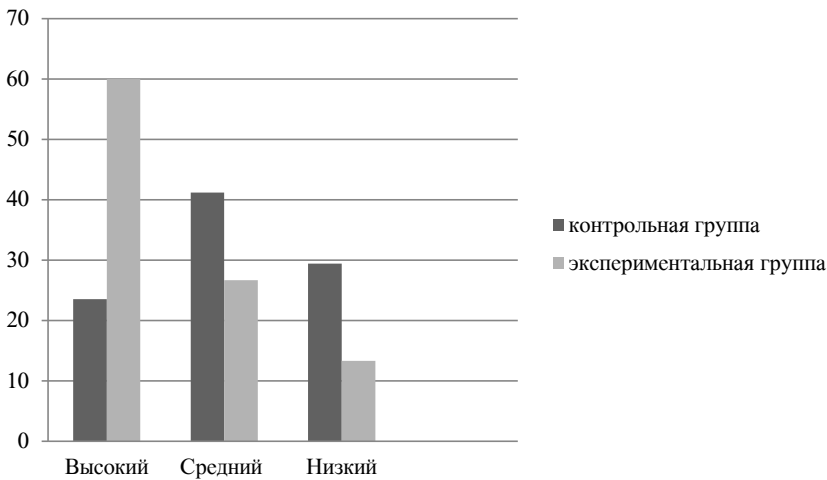


Рис. 2. Уровни развития творческих способностей студентов в конце эксперимента, в процентах

В конце экспериментального исследования была проведена повторная практическая самостоятельная работа, которая предусматривала количество идей, выдвинутых по конкретному заданию. Результаты тестирования отражены в таблице 2 и на рис. 2.

**Выводы.** Анализируя данные проведенного эксперимента, следует отметить,

что уровень сформированности творческих способностей в контрольных группах снизился по сравнению с первоначальным показателем. По-видимому, это объясняется тем, что студенты контрольных групп не были ориентированы на развитие творческих способностей с начала изучения технологии швейных изделий. Более высокие показатели были у студен-

тов экспериментальных групп, которые проявляли свои творческие способности в предложенных вариантах решения тестовых заданий.

Таким образом, проведенное экспериментальное обучение на основе продуктив-

но-деятельностного подхода и комплекса педагогических условий, содействующих развитию творческих способностей студентов, оказало влияние на выполнение и других видов учебных работ, связанных со специальными дисциплинами.

### Библиографический список

1. *Абдуллина О. Н.* Проблемы педагогических умений в теории и практике высшего педагогического образования // Советская педагогика. – 1976. – № 1. – С. 36–43.
2. *Ананьев Б. Г.* Педагогические приложения современной психологии // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся специальности «Психология»: в 3 т. / под ред. И. И. Ильева, В. Я. Ляудис. – М.: Издательство МГУ, 1981. – 288 с.
3. *Андрианов П. Н.* Техническое творчество учащихся. Пособие для учителей и руководителей кружков. Из опыта работы. – М.: Просвещение, 1986. – 127 с.
4. *Азизов А. А.* Дидактические основы формирования технического творчества у учащихся общеобразовательной школы (на примере Республики Таджикистан): дис. ... д-ра пед. наук. – Худжанд, 2011. – 267 с.
5. *Бердяев Н. А.* Смысл творчества. Философия творчества, культуры и искусства. – М., 1994. – 150 с.
6. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 208 с.
7. *Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – 300 с.
8. *Сластенин В. А., Подымова Л. С.* Педагогика: инновационная деятельность. – М.: Магистр, 1997. – 224 с.
9. *Скаткин М. Н.* Методология и методика педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1986. – 180 с.
10. *Шамова Т. Н.* Активизация учения школьников. – М.: Педагогика, 1982. – 209 с.
11. *Eskilson S. J.* Graphic Design: A New History. – London: Laurence King Publishing Ltd., 2007. – 246 с.

Поступила в редакцию 04.06.2018

### *Abdulloeva Adiba Usmonovna*

*Teacher for the Chair of Technology and the Methods of its Teaching of Khujand State University named after Academician B. Gafurov (Republic of Tajikistan, Khujand), a.abdullaeva.90@mail.ru, ORCID 0000-0001-6288-2211, Republic of Tajikistan, Khujand*

## DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITY OF STUDENTS OF SPECIALTY “DESIGN OF GARMENTS”

*Abstract.* Problem and purpose. The article discusses the problem of creativity devoted to a significant number of works, but, despite this, the scientific community has not yet come to an unambiguous definition of the concept of “creativity”: this problem still stirs the minds of scientists and continues to be relevant. If you understand in essence, the essence of creativity is concentrated in the discovery and creation of a qualitatively new, having any value. New phenomena, facts, laws-that which exists objectively exist in the world’s scientific creativity-are opening uninterruptedly in the world, but it opens before researchers from the sides unknown to the present day.

The great potential for the development of creative abilities is borne by the organization of training in the university and for this reason this problem is comprehensively investigated in the pedagogical practice of Khudzhand State University. academician B. Gafurov.

Purpose of the article. Identify the levels of theoretical training and practical skills in the disciplines of sewing technology, modeling and designing clothes, as well as developing the creative abilities of students specializing in “Design of garments”.

The analysis of the results of the research conducted on the basis of a productive activity approach and a set of pedagogical conditions that contribute to the development of the creative abilities of students revealed positive dynamics in the experimental group, as compared to the control group, and confirmed the correctness of the chosen research direction.

In conclusion, conclusions are drawn that the experimental training carried out on the basis of a productive activity approach and a set of pedagogical conditions that promote the development of the creative abilities of students influenced the performance of other types of educational work related to special disciplines.

*Keywords:* creative abilities, special abilities, competence, talent, creative activity, independence.

### References

1. Abdullina, O. N., 1976. The problems of pedagogical skills in theory and practice higher pedagogical education. *Soviet pedagogy*, 1, pp. 36–43. (In Russ.)
2. Ananiev, B. G., 1981. Pedagogical Applications of Modern Psychology. *Anthology on Age and Pedagogical Psychology: Educational a manual for university students studying specialty “Psychology”*. Moscow: MGU Publ., 288 p. (In Russ.)
3. Andrianov, P. N., 1986. Technical creativity of students. *Teacher’s Manual and leaders of circles. From work experience*. Moscow: Enlightenment Publ., 127 p. (In Russ.)
4. Azizov, A. A., 2011. Didactic bases of formation of technical creativity at pupils of a comprehensive school (on the example of the Republic of Tajikistan). *Dr. Sci. (Pedag.)*. Khujand, 267 p. (In Russ.).
5. Berdiyayev, N. A., 1994. Sense of creativity. *Philosophy of creativity, culture and art*. Moscow, 150 p. (In Russ.)
6. Vygotsky, L. S., 1996. *Pedagogical psychology*. Moscow: Pedagogika-Press Publ., 208. (In Russ.)
7. Rubinshtein, S. L., 1973. *Problems of general psychology*. Moscow: Pedagogika Publ., 300 p. (In Russ.)
8. Slastenin, V. A., Podymova, L. S., 1997. *Pedagogy: innovative activity*. Moscow: Magister Publ., 224 p. (In Russ.)
9. Skatkin, M. N. 1986. *Methodology and methods of pedagogical research*. Moscow: Pedagogy Publ., 225 p. (In Russ.)
10. Shamova, T. N., 1982. *Activation of the teaching of schoolchildren*. Moscow: Pedagogika Publ., 209 p. (In Russ.)
11. Eskilson, S. J., 2007. *Graphic Design: A New History*. London: Laurence King Publishing Ltd., 246 p.

*Submitted 04.06.2018*

*Смирнова Ирина Эдуардовна*

*Кандидат педагогических наук, доцент департамента педагогики Института педагогики и психологии, Московский городской педагогический университет, SmirnovaIE@mgpu.ru, ORCID 0000-0001-9303-352X, Москва*

## СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕКОНСТРУКЦИЯ ПОВСЕДНЕВНОСТИ УЧАЩИХСЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА<sup>1</sup>

*Аннотация.* Введение. В педагогической теории и практике находят свое отражение актуальные тенденции и акценты в понимании проблем развития личности и общества. Так, одним из ведущих направлений исследований становятся проблемы вхождения личности в современный социум, т. е. проблемы социализации. В связи с этим большое внимание уделяется так называемому средовому подходу, при котором акцент падает на исследование разнообразных факторов и условий среды, в которой протекает жизнь формирующейся личности. В контексте данного подхода любые занятия ребенка (в том числе и занятия музыкой) рассматриваются как фактор его социализации. Как известно, для социализации определяющее значение имеет среда – ее предметные, пространственные, темпоральные, коммуникативные и прочие характеристики. Все эти характеристики объединены тем, что называют повседневностью. Цель статьи – обосновать возможность реконструкции повседневности учащихся музыкальных школ путем анализа высказываний на интернет-форумах.

*Материалы и методы.* Использовались интеграционный, средовой, деятельностный и компетентностный подходы; аналитико-синтетические методы, метод сравнительного анализа, метод контент-анализа.

*Результаты исследования.* Представлены результаты анализа высказываний участников интернет-форумов о периоде обучения в музыкальной школе; выделены основные области таких воспоминаний; дана характеристика отношений к обучению в музыкальной школе и к воспоминаниям о занятиях, педагогах, товарищах; охарактеризованы выявленные особенности повседневности учащихся музыкальных школ второй половины XX в.

*Обсуждение и заключение.* В осуществленном пилотном исследовании удалось зафиксировать глубокое эмоциональное переживание участниками форумов периода обучения в музыкальной школе во всех особенностях его повседневности. Это составляет научную новизну и теоретическую значимость статьи. Практическая значимость заключается в том, что в ходе исследования в повседневности учащихся музыкальных школ были выделены и охарактеризованы наиболее выраженные области воспоминаний, которые станут «точками опоры» при интервьюировании респондентов на дальнейших этапах исследования с целью реконструкции повседневности школьников, обучавшихся в музыкальной школе.

*Ключевые слова:* социально-педагогическая реконструкция повседневности, музыкальная школа, высказывание, воспоминание.

Она играла на альте,  
И так играла... так играла.  
*О. Митяев*

**Введение.** В отечественных и зарубежных исследованиях (Ю. Б. Алиев, Я. А. Баренбойм, Д. Б. Кабалевский, В. К. Бельбородова, З. Кодан, К. Орф, Ф. Ферстер, Л. Г. Арчажникова, Б. В. Асафьев, В. Н. Шацкая, Б. Л. Яворский др.) обуче-

<sup>1</sup> Статья выполнена на основе исследования, осуществленного при финансовой поддержке РФФИ, проект № 18-013-00890а.

ние музыке в основном было представлено в контексте профессионально ориентированного музыкального образования или массового эстетического воспитания, однако жизнедеятельности ребенка, целенаправленно осваивающего музыкальную культуру, специфической социализации юного музыканта уделялось значительно меньше внимания. Особый интерес в этом смысле представляет такой массовый институт, как детская школа искусств (детская музыкальная, художественная, хореографическая, хоровая и т. п. школы).

Опираясь на идеи, сформулированные Б. В. Куприяновым о социально-педагогической реконструкции внешкольной повседневности [4; 5], можно развернуть описание жизненных реалий музыкального образования на фоне реальной жизненной траектории человека.

Концептуализация повседневности осуществляется с 60-х гг. XX в. в исторической науке, социологии, а в последние годы в педагогической антропологии. Социологи и историки (П. Бергер, Ф. Бродель, Б. Вальденфельс, Н. Лебина Т. Лукман, И. Б. Орлов, Н. Л. Пушкарева, А. Шютц, Н. Элиас и др.) исследуют различные грани обыденной жизни человека в их взаимосвязи с социально-культурными процессами и явлениями [3, с. 5]. Повседневность характеризуют как особую сферу жизни человека, которая включает «всю жизненную среду человека, сферу непосредственного потребления, удовлетворения материальных и духовных потребностей, связанные с этим обычаи, ритуалы, формы поведения, привычки сознания» [3, с. 9]. В социологии повседневность определяется как «реальность, которая интерпретируется людьми и имеет для них субъективную значимость в качестве цельного мира» [1]. Повседневность понимается как форма существования социальной реальности, поле разворачивания социальных отношений, охватывающее всю практическую деятельность людей, их потребности,

стремления, целеполагание, которые носят прагматический характер [6, с. 11].

**Постановка проблемы и цель исследования.** В процессе социально-педагогической реконструкции повседневности учащихся музыкальной школы советского периода представляется наиболее существенным выделить основные элементы структуры повседневности, исходя из индивидуального припоминания лиц, обучавшихся в этих учреждениях в детстве. Кроме этого, актуально обозначить субъективные грани образа детской музыкальной школы как фактора социализации.

**Методы исследования.** Для осуществления социально-педагогической реконструкции повседневности учащихся детской музыкальной школы необходимо специальное исследование с опросом респондентов из числа людей, обучавшихся в музыкальных школах. Для обследования наиболее подходящим представляется изучение интернет-форумов. Интернет-форумы исследуются в работах: С. В. Бондаренко, Т. А. Бочаровой, Д. В. Иванова, М. Кастельса, А. Милсона, В. Н. Поправко, Г. Рейнгольда, В. Л. Силаевой, А. Б. Скуратова и некоторых других авторов. Т. А. Бочарова сравнивает интернет-форумы с «виртуальными клубами по интересам, в которых люди собираются для обсуждения интересующих тем, а также получения необходимой информации» [2, с. 14]. Исследователи характеризуют общение на интернет-форумах, с одной стороны, высокой степенью откровенности, а с другой – возникновением на этих площадках виртуальных личностей, информационные послания которых могут существенно отличаться от реального положения дел. Достоинством материала Интернет-форумов является то, что участники не ограничены во времени и могут продумывать свои сообщения. На форумах люди обмениваются впечатлениями и воспоминаниями о наиболее ярких переживаниях, пишут о том, что их «задает», вол-



нует в настоящий момент или в прошлом. Используя данные интернет-форумов в качестве источников, планировалось определить основные аспекты повседневности учащихся музыкальных школ.

Для решения поставленных задач были исследованы 20 интернет-сайтов, на форумах которых обсуждались вопросы музыкального образования школьников, и проанализированы 204 высказывания от 165 человек. В результате анализа были выделены следующие конструкты – области воспоминаний:

- ретроспекция (воспоминание) участниками форума собственной оценки занятий в детской музыкальной школе в период обучения в ней (воспоминание о своём отношении в прошлом);

- оценочные суждения участников форума о занятиях в ДМШ в настоящее время;

- оценочные суждения об индивидуальной пользе занятий в музыкальной школе;

- рассказы (нарративы) участников форума о преподавателях ДМШ;

- оценочные суждения участников форума о занятиях музыкой и музыкальной школе;

- нарративы участников форума о нарушениях учащимися правил, установленных в музыкальной школе (шалости, «отлынивания», способы прогулов и обманов и пр.);

- оценочные суждения участников форума о специфическом режиме дня учащихся ДМШ;

- рассказы (нарративы) участников форума об официальных событиях в музыкальной школе (выступления, прослушивание при поступлении, экзамен);

- ретроспекция (воспоминание) участниками форума своего индивидуального отношения к музыкальному инструменту в период обучения в ДМШ;

- рассказы (нарративы) участников форума о событиях, связанных с желанием прекратить занятия в музыкальной школе (реконструкция обстоятельств, связанных с желанием прекратить занятия в ДМШ;

реконструкция событий, в ходе которых взрослые препятствовали прекращению занятий в ДМШ; реконструкция факта прекращения занятий в ДМШ);

- рассказы (нарративы) участников форума о сильных переживаниях, выражавшихся в специфических снах учащихся ДМШ (сны о музыке, музыкальной школе, занятиях музыкой).

Наглядно данные по количеству высказываний, характеризующих каждый выделенный конструкт, представлены в таблице 1, где они расположены в порядке убывания количества упоминаний.

Прежде всего, конечно, обращает на себя внимание значительное число высказываний, характеризующих отношение к занятиям в музыкальной школе, их оценку, выражение чувств по отношению к занятиям, учителям, музыкальному инструменту. Все это говорит о сильной эмоциональной окрашенности воспоминаний и свидетельствует, во-первых, о важности и насыщенности этого периода жизни, во-вторых, о том, что учеба в музыкальной школе составляла значимую, существенную часть повседневности тех, кто занимался музыкой.

Примечательно, что однозначно положительными эмоциями окрашены воспоминания о выступлениях, концертных поездках, участии в конкурсах и фестивалях – они воспринимаются респондентами как важные события в жизни. Также довольно часто вспоминаются вступительные испытания и первые уроки – гораздо чаще, чем переводные и выпускные экзамены в музыкальной школе.

Об отличительных особенностях повседневности учащихся музыкальных школ можно составить представление по высказываниям с воспоминаниями о режиме дня и учебной недели. Наиболее общие и яркие «штрихи» этой особенной повседневности: ежедневные (включая выходные дни) домашние упражнения по несколько часов; посещение музыкальной

школы не менее 3–4 раз в неделю; отсутствие «свободного» времени; нехватка времени на обед, отдых, развлечения, общение с товарищами; необходимость продолжать домашние занятия в период каникул; необходимость часто носить с собой дополнительные «тяжести» – инструмент, нотные сборники, учебники по музыкальным

дисциплинам; при отсутствии фортепиано дома – необходимость приходить для выполнения домашних заданий в музыкальную школу: рано утром, поздно вечером, часто с необходимостью ждать своей очереди к инструменту; ездить или довольно далеко ходить в музыкальную школу (преждевая различного рода трудности пути).

Таблица 1

**Распределение высказываний участников форумов по выделенным конструктам**

№ п/п	Характеристика конструкта	Кол-во высказываний	% от общего числа высказываний
1	Ретроспекция оценки занятий в детской музыкальной школе в период обучения в ней	139	68
2	Оценочные суждения участников форума о занятиях в ДМШ в настоящее время	86	42
3	Рассказы (воспоминания) о преподавателях ДМШ	80	39
4	Оценочные суждения о занятиях музыкой и о музыкальной школе	71	35
5	Оценочные суждения об индивидуальной пользе занятий в музыкальной школе	38	18,6
6	Рассказы об официальных событиях в музыкальной школе (выступления, прослушивание при поступлении, экзамен)	37	18
7	Рассказы о нарушениях учащимися правил, установленных в музыкальной школе (шалости, «отлынивания», способы прогулов и обманов и пр.)	30	14
8	Ретроспекция индивидуального отношения к музыкальному инструменту в период обучения в ДМШ	29	14
9	Оценочные суждения о специфическом режиме дня учащихся ДМШ	13	6,4
10	Ретроспекция желания прекратить занятия в ДМШ	17	8
11	Реконструкция событий (воспоминания), когда взрослые препятствовали прекращению занятий в ДМШ / заставляли	24	12
12	Реконструкция факта (воспоминания) прекращения занятий в ДМШ	21	10
13	Рассказы участников форума о сильных переживаниях, выразившихся в специфических снах учащихся ДМШ (сны о музыке, музыкальной школе, занятиях музыкой)	4	2

Однако участники интернет-форумов вспоминают и своеобразные дополнительные возможности, которые давало школь-

нику обучение в музыкальной школе: посещать абонементные филармонические концерты; с успехом «щеголять» своими

умениями в различных ситуациях в общеобразовательной школе, в гостях, в семье, среди товарищей; ездить в другие города и страны с выступлениями; ездить летом в лагерь (например, с хоровым коллективом музыкальной школы); возможность индивидуально-личностного общения с педагогами.

В этом отношении любопытно отметить, что в ряде высказываний о музыкальной школе можно найти воспоминание о том, что было в ее стенах (или в связи с ней), но как бы «около» и «помимо» занятий: «душевные разговоры» на самые разные темы, первая влюбленность, «посиделки» небольшой компанией в классе или дома у преподавателя, взаимные угощения принесенной из дома едой, попытки создать свой ансамбль или музыкальный театр, пробы в сфере джазовой или эстрадной музыки и пр.

Наиболее неожиданными и интересными высказываниями этой группы оказались воспоминания о наблюдениях за образцами поведения и внешнего вида учителей, нравственная оценка тех или иных их поступков (в одном из воспоминаний респондент так и назвал подлый поступок учителя – «школа жизни»). При этом удивили не сами наблюдения (интерес к поступкам и внешности учителей вполне естественен), а то, что эти наблюдения оказались в ряду воспоминаний о занятиях в музыкальной школе. Таким образом, в «канву» учебы в музыкальной школе вплетались многочисленные события немusical повседневности школьников.

Анализ полученных данных свидетельствует, что участники форума, вспоминая свое отношение к занятиям в детской музыкальной школе в период обучения в ней, разделились на три группы: в первой (40 % от общего числа высказываний) отмечается преобладание положительных эмоций, во второй (также 40 % от общего числа высказываний) фиксируется преобладание негативных эмоций, а остальные фактически вспоминают о своих противоречивых

чувствах. Однако в высказываниях, содержащих сегодняшнюю оценку своих занятий музыкой, явно преобладают (56 % от общего числа высказываний на эту тему) положительно окрашенные эмоции (22 % отрицательно окрашенные, 22 % противоречивые). Сегодня выросшие ученики детской музыкальной школы оценивают свое обучение музыке значительно выше, чем делали это в детстве.

В воспоминаниях о преподавателях детской музыкальной школы также преобладают (64 %) позитивные оценки (негативные оценочные суждения составляют 36 %).

В высказываниях участников исследованных интернет-форумов наиболее часто представлены:

– *положительные чувства* (выраженные словами и выражениями «увлеченность», «любила такой-то предмет», «нравилось заниматься/играть», «занимался с охотой», «было интересно», «хорошее настроение», «счастье», «это были счастливые дни/годы», «золотое время», «музыкальная школа – второй дом» и пр.); в обнаруженных высказываниях нам встретилось 40 выражений, характеризующих чувство удовольствия – это 36 % от 111 высказываний, в которых можно было обнаружить выражение чувств;

– *негативные чувства* (к инструменту, к занятиям, к музыкальной школе, к учителю) – их выражение встретилось в 29 высказываниях из 111 (т. е. в 26 % высказываний, содержащих упоминание о чувствах).

Также среди негативных чувств упоминались *стыд* (из-за того, что не выучили пьесу, не сделали задание), *обида* (из-за того, что другие гуляют или идут домой после уроков в общеобразовательной школе), *страх* от телефонного звонка (вдруг это звонит учитель музыки, а я прогулял / не выучил / не занимался и т. п.) – таких чувств в высказываниях можно найти немало – 13 % от всех высказываний с выражением чувств.

Интересными оказались высказывания

о периодически повторяющихся снах о музыкальной школе, в том числе и о кошмарах. О снах, правда, упоминаний встречается немного – всего 4 раза (кошмары – два из 4). Даже такое небольшое количество зафиксированных высказываний о снах про музыкальную школу говорит о том, что учеба в ней была эмоционально окрашена в высокой степени ярко.

Из положительных чувств, кроме тех высказываний, которые характеризуют удовольствие, следует отметить упоминаемые (в 13 % высказываний с выражениями чувств) чувство гордости, ностальгию, а также чувство благодарности.

Также были проанализированы высказывания, содержащие указания на то, что участники интернет-форумов вынесли из своих занятий музыкой, какую прямую и косвенную пользу эти занятия имели для них. В целом, что-то позитивное для себя отметили 38 участников (что составляет 18,6 % из всех, кто высказывался на форумах в принципе). Важно отметить, что высказывания о том, что было вынесено из занятий музыкой, все без исключения касались пользы этих занятий – тот, кто не считал их полезными, просто не высказывался на этот счет в своих воспоминаниях.

Любопытно, что больше всего высказываний даны относительно косвенной пользы – их оказалось в 1,5 раза больше, чем высказываний о прямой пользе занятий музыкой. Они очень разнообразны и касаются формирования таких личностных и деловых качеств, как организованность, сила воли, твердость характера, умение работать («вкалывать»), дисциплинированность, ответственность, целеустремленность, умение располагать своим временем, уверенность в себе и раскрепощенность (выработанные в выступлениях на концертах). Бывшие ученики благодарны музыкальной школе и за то, что она научила «работать в связке», «не фальшивить по жизни», «самоорганизовываться, самовыражаться», «дала неоценимый опыт»,

«духовную развитость», стала настоящей «школой жизни», после которой «не существует невыполнимых задач». В качестве прямой пользы чаще всего упоминались: непосредственное умение играть на инструменте или петь (которыегодились в жизни), умение понимать язык музыки и любовь к ней, развитие пальцы и моторика рук, развитие ума, расширенный кругозор и круг общения, способ снятия стресса, способ отвлечения или развлечения с друзьями.

Довольно значительное место в воспоминаниях о музыкальной школе занимают различные «шалости» и «истории» – часто про то, как учащиеся «отлынивали» от занятий, от выполнения заданий и пр. Во всем массиве проанализированных высказываний упоминания и рассказы об этом встретились 30 раз (в 14,7 % высказываний). Существенное место в них занимают «прогулы» (почти треть всех зафиксированных упоминаний), для которых зачастую придумывались различные способы и поводы, в том числе и очень изощренные. Столько же упоминаний касается способов симуляции игры на инструменте во время домашних занятий. Самые популярные из них – записать на магнитофон фрагменты игры и проигрывать запись, при этом читая книгу, играя в игру и пр.; ставить книгу на пюпитр поверх нот и читать ее, пальцами на клавишах изображая игру. Были и другие интересные «придумки»: рассказами и разговорами оттянуть момент начала игры на уроке; писать музыкальный диктант «конвейером» (один фиксирует расположение нот на нотеносце, другой записывает только ритм, потом незаметно обмениваются и соединяют в один итоговый вариант, который сдается учителю). Упоминаются и способы использования инструмента как тайника, способы спрятаться от преподавателя, способы отговориться за невыученную пьесу («ноты за пианино упали...»), ощущение внезапного недоумения перед уроком музыки,

старание плохо играть (чтобы выгнали) и пр. Самый оригинальный из описанных способов – пока родителей не было дома, ученица продала (!) пианино.

Отдельно стоит выделить придумывание «страшных» препятствий для занятий (что-то случается с преподавателем – но непременно с оговоркой «пусть все будет хорошо»), чтобы самого ученика по дороге несильно сбила машина, «а не прищемить ли дверью палец?» и прочие «ужастики».

Смешным историям тоже находится место в воспоминаниях о музыкальной школе – их оказалось всего 6, но они отличаются ярким и положительным эмоциональным фоном.

Вызывает интерес и высказанное в ряде воспоминаний желание бросить музыкальную школу, которое в итоге реализовали 21 участник интернет-форумов, и которое все же преодолели в себе 17 человек, вспомнивших о таком желании. В ряде воспоминаний (в 24 высказываниях) прямо указывается на то, что их заставляли ходить в музыкальную школу, не давали ее бросить. В связи с вопросом о продолжении или не продолжении занятий несколько участников форумов пеняют на собственную лень.

В ряду интересных для нас результатов оказалось и отношение к музыкальному инструменту в 29 высказываниях (14 % от общего количества высказываний): в 13 случаях – негативное, в 16 – положительное. При такой небольшой выборке можно только сформулировать гипотезу о том, что отношение к музыкальному инструменту делит учащихся ДМШ на две почти равные части.

Выводы. Среди наиболее явно обозначившихся элементов повседневности учащихся музыкальных школ можно зафиксировать:

– объективные (преподаватели ДМШ, отношения с ними; специфический режим дня учащихся ДМШ; официальные события; нарушения учащимися правил, установленных в музыкальной школе (шалости и пр.); события, связанные с желанием прекратить занятия в музыкальной школе);

– субъективные (субъективная оценка занятий в детской музыкальной школе в период обучения в ней, субъективное отношение к музыкальному инструменту в период обучения в ДМШ, субъективные переживания).

Обобщая полученные данные, отметим их выраженную неоднозначность, которая обнаруживается во многих высказываниях и имеет вид своеобразных «диалектических пар»: бросили – теперь жалеют; ненавидели – теперь рады, что закончили; не нравилось заниматься – потом понравилось и наоборот (в подавляющем большинстве случаев участниками форумов отмечается, что отношение к занятиям зависело от учителя). Такая неоднозначность оценки говорит о том, что период обучения в музыкальной школе осознавался участниками форумов как насыщенный самыми разнообразными переживаниями. Этот период жизни воспринимался как какая-то отдельная, особая, очень ярко проживаемая жизнь, во многом не похожая на школьную, выделяющая занимавшихся музыкой ребят из числа их одноклассников, и зачастую наделявшая их особыми качествами, свойствами, умениями.

Завершая, отметим, что в осуществленном пилотном исследовании удалось зафиксировать глубокое эмоциональное переживание участниками форумов периода обучения в музыкальной школе во всех особенностях его повседневности.

В ходе исследования в повседневности учащихся музыкальных школ были выделены и охарактеризованы наиболее выраженные области воспоминаний, которые станут «точками опоры» и своеобразными «пунктами остановки» при интервьюировании респондентов на дальнейших этапах исследования с целью реконструкции повседневности школьников, обучавшихся в музыкальной школе.

**Библиографический список**

1. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. – М.: Медиум, 1995. – 323 с.
2. Бочарова Т. А. Интернет-форумы как социально-культурный феномен: проблема конструирования виртуальной реальности: автореф. дис. ... канд. социол. наук. – Хабаровск: Тихоокеан. гос. ун-т, 2015. – 24 с.
3. Капкан М. В. Культура повседневности: учеб. пособие. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2016. – 110 с.
4. Куприянов Б. В., Петерсон Л. А. Реконструкция занятий детей дополнительным образованием на основе опроса студентов вузов // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2014. – № 1. – С. 47–55.
5. Куприянов Б. В. Детские досуговые занятия двух поколений россиян: по результатам социологических исследований родителей, обучающихся // Социологические исследования. – 2015. – № 11. – С. 156–160.
6. Семенов Н. Б. Повседневность как элемент социальной реальности: автореф. дис. ... канд. филос. наук. – М., 2006. – 23 с.
7. Смирнова И. Э. Возможности внеурочной деятельности для реализации компетентного подхода в образовательном процессе школы // Современное образование в стране: состояние, проблемы, перспективы развития: Мат-лы городского межвузовского круглого стола. – М.: Экон-Информ, 2017. – С. 30–33.
8. Смирнова И. Э. Социально-педагогическая диагностика духовной культуры школьника: методическое пособие для студентов педагогических вузов, социальных педагогов, учителей, воспитателей, классных руководителей. – М.: Изд-во РГСУ «Союз», 2004. – 46 с.
9. Шюц А. Структура повседневного мышления // Социологические исследования. – 1988. – № 2. – С. 23–34.

*Поступила в редакцию 28.06.2018*

**Smirnova Irina Eduardovna**

*Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of Pedagogy, Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow City Pedagogical University, SmirnovaIE@mgpu.ru, ORCID 0000-0001-9303-352X, Moscow*

**DAILY STUDENTS OF THE MUSIC SCHOOL  
OF THE SECOND HALF OF THE XX CENTURY<sup>1</sup>**

*Abstract.* Introduction. In modern conditions, in the pedagogical theory and practice are reflected today's trends and accents in the understanding of the problems of development of the individual and society. Thus, one of the leading areas of research are the problems of entering the individual into modern society, that is, the problems of socialization. In this regard, much attention is paid to the so-called environmental approach, in which the emphasis falls on the study of various factors and conditions of the environment in which the life of the emerging personality proceeds. In the context of this approach, any activities of the child (including music) are considered as a factor of his socialization. As is known, for socialization, the environment is of decisive importance-its subject, spatial, temporal, communicative and other characteristics. All these characteristics are combined together in what is called "everyday life". The purpose of this article is to prove the possibility of a reconstruction of the everyday life of pupils of musical schools through analysis of comments on Internet forums.

Materials and Methods. We used the integrated environmental, activity-based and competency-based approaches; analytic-synthetic methods, the method of comparative analysis the method of content analysis.

<sup>1</sup> The study was carried out with the financial support of RFBR, project № 18-013-00890a.

The results of the study. The results of the analysis of statements of participants of Internet forums about the period of study at the school; highlighted key areas such memories; the characteristic relations to teaching in the music school and to the memories of classes, teachers and peers; characterized by the peculiarities of everyday life of pupils of musical schools of the second half of the twentieth century.

**Discussion and Conclusions.** In the pilot study carried out, it was possible to record the deep emotional experience of the participants of the forums of the period of training in the music school in all the features of its everyday life. This makes scientific novelty and theoretical significance of the article. The practical significance lies in the fact that during the study in the daily life of music school students the most pronounced areas of memories were identified and characterized, which will become “fulcrum” during the interviewing of respondents at the further stages of the study in order to reconstruct the daily life of students who studied at the music school.

*Keywords:* social and pedagogical reconstruction of everyday life, music school, statement, memory.

### References

1. Berger, P., Luckmann, T., 1995. The Social construction of reality. Treatise on the sociology of knowledge. Moscow: Medium Publ., 323 p. (In Russ.)
2. Bocharova, T. A., 2015. Internet forums as a socio-cultural phenomenon: the problem of virtual reality construction. Cand. Sci. (Sociol.). Khabarovsk: Pacific. State University Publ., 24 p. (In Russ.)
3. Kapkan, M. V., 2016. Culture of everyday life: studies. benefit. Yekaterinburg: Ural University Publ., 110 p. (In Russ.)
4. Kupriyanov, B. V., Peterson, L. A., 2014. Reconstruction of children’s studies in additional education on the basis of a survey of University students. New in psychological and pedagogical research, 1, pp. 47–55. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Kupriyanov, B. V., 2015. Children’s leisure activities of two generations of Russians: the results of sociological research of parents studying. Sociological research, 11, pp. 156–160. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Semenov, N. B., 2006. Everyday life as an element of social reality. Cand. Sci. (Philos.). Moscow, 23 p. (In Russ.)
7. Smirnova, I. E., 2017. The Possibilities of extracurricular activities for the implementation of the competence approach in educational process of the school. Modern education: state, problems, prospects. Moscow: Econ-Inform Publ., pp. 30–33. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Smirnova, I. E., 2004. Social and pedagogical diagnostics of spiritual culture of a schoolboy: a methodological guide for students of pedagogical universities, social teachers, teachers, teachers, class teachers. Moscow: RSSU “Union” Publ., 46 p. (In Russ.)
9. Schütz, A., 1988. Structure of everyday thinking. Sociological researches, 2, pp. 23–34. (In Russ.)

*Submitted 28.06.2018*

*Харченко Светлана Альбертовна*

*Кандидат педагогических наук, доцент, Иркутский государственный университет, sv1707@bk.ru, ORCID 0000-0002-2648-5961, Иркутск*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩНОСТИ КАК КОМПОНЕНТА КУЛЬТУРЫ СОТРУДНИЧЕСТВА ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ КЛАСТЕРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

*Аннотация.* Проблема и цель. В статье актуализирована и обоснована необходимость решения проблемы формирования культуры сотрудничества обучающихся как комплексной личностной характеристики, определяющей качество взаимодействия современного человека с окружающими. Важнейшей составляющей культуры сотрудничества, по мнению автора, является умение составлять общность с участниками совместной деятельности.

В этой связи целью статьи выступает теоретическое обоснование и оценка возможностей формирования у студентов вуза умения составлять общность с субъектами совместной деятельности посредством кластерного взаимодействия.

Методология. Исследование проводилось на основе реализации кластерного подхода в образовании (Е. А. Афонина, О. В. Буреш, Т. Г. Давыденко, Е. А. Жилияков, Д. В. Смирнов, А. В. Смирнов, Т. И. Шамова и др.), а именно внедрения в образовательный процесс вуза продуктивного взаимодействия, предполагающего включение участников кластера в процесс совместной деятельности, направленный на создание социально значимого продукта. Следствием актуализации потенциала кластерного взаимодействия является согласованность действий всех его субъектов и формирование у бакалавров умения составлять общность с субъектами совместной деятельности. Формирующий этап исследования был реализован в рамках курса по выбору «Педагогические основы кластерного взаимодействия».

В заключении делается вывод о том, что использование кластерного взаимодействия в рамках данного исследования позволило в полной мере реализовать педагогический потенциал идей сотрудничества, что привело к повышению уровня сформированности культуры сотрудничества обучающихся.

*Ключевые слова:* сотрудничество, культура сотрудничества, общность, совместная деятельность, цели взаимодействия, ценностно-ориентационное единство группы, групповая согласованность, кластерное взаимодействие.

**Постановка задачи.** Актуализация проблемы сотрудничества в педагогической науке и практике в настоящее время обусловлена особенностями текущей эпохи общественного развития. Современное мировое пространство преобразуется в единую зону, инициируя механизмы интеграции экономик и обществ, кооперации человека с природой, обществом, окружающими людьми. Условия жизни субъекта в новом мировом сообществе определяют для него необходимость быть сотрудником в разных системах взаимодействия, поэтому в последнее время особенно усилился

интерес к проблеме сотрудничества.

Следует подчеркнуть, что системе высшего образования принадлежит определяющая роль в решении данной проблемы. Содержание ФГОС ВО указывает на актуальные компетенции, которыми должен обладать профессионал в сфере образования, а именно: способность осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде, взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ, организовывать совместную и индивидуальную деятельность обучаю-



щихся и др. [16].

Вместе с тем анализ практики современных образовательных организаций свидетельствует о недостаточной мотивации педагогов к сотрудничеству, зачастую склонных воспринимать свою деятельность как индивидуальное педагогическое творчество. Одновременно и в условиях образовательного пространства вуза определяется ориентация студентов скорее на конкуренцию, нежели на коллаборацию, поэтому обучение сотрудничеству должно стать неотъемлемой частью процесса подготовки педагогов в вузе.

**Научная экспозиция, введение в проблему.** Проблема сотрудничества всесторонне изучается в нашей стране и за рубежом. Круг исследований, разрабатывающих проблему организации сотрудничества, довольно широк и отражает различные аспекты процесса: педагогику поддержки, организацию сотрудничества обучающихся в учебном процессе и др. Традиционно в педагогической науке и практике как прошлого, так и современного образования проблема сотрудничества рассматривается в условиях школьного образовательного процесса в разных контекстах: подготовки младших школьников к деловому сотрудничеству (Е. С. Лутошлиева); организации сотрудничества учащихся на уроках информатики на основе интернет-сервисов (О. А. Туманова); развитие сотрудничества школьников в учебно-познавательной деятельности в условиях классного сетевого сообщества (О. Л. Балашов).

Вопросы реализации идей сотрудничества в условиях профессионального образования разработаны в исследованиях Е. А. Макаровой (2011 г.), О. С. Лаврентьевой (2012 г.), А. П. Мишениной (2016), С. В. Остряковой (2016), В. Б. Сидорович (2017 г.), Н. В. Шишариной (2018 г.) и др. Однако анализ литературы и образовательной практики позволил нам сделать вывод о фрагментарности и недостаточной раз-

работанности проблемы сотрудничества в системе высшего образования.

**Исследовательская часть.** Для нашего исследования является значимой идея о возможности организации эффективного взаимодействия между людьми только в том случае, если у его участников сформирована культура сотрудничества как комплексная личностная характеристика. При этом важнейшей составляющей культуры сотрудничества, по мнению автора, является умение составлять общность с участниками совместной деятельности. Основываясь на мнении Э. Роузена, согласно которому «для эффективного сотрудничества должна присутствовать общность» [11, с. 32], в качестве значимого компонента процесса формирования культуры сотрудничества нами выделена *общность*.

Э. Фромм полагает, что человек «не может жить без какого-либо сотрудничества с другими»; «индивид может быть связан какими-то идеями, моральными ценностями или хотя бы социальными стандартами – и это дает ему чувство общности и “принадлежности”» [19].

По мнению Е. Л. Федотовой, «в основе подобного контакта лежит сущностная потребность человека в другом человеке... Индивид при этом способен ощутить свое духовное родство с другими людьми, испытать удовлетворение от взаимопонимания, сочувствия, со-радования, со-огорчения и т. д.» [15].

В. Я. Ляудис указывает на развитие единого смыслового поля в процессе совместной деятельности, определяемой ученым как «общность, которая не дана в готовом виде сразу и неизменно. Перестройка ее форм на разных этапах усвоения образует движение от зарождения общности смыслов, целей и способов деятельности к развитию единого смыслового поля» [18, с. 109].

М. С. Каган считает, что возникновению общности между людьми способствует процесс общения: «общение – это про-

цесс выработки новой информации, общей для общающихся людей и рождающей их общность (или повышающей степень этой общности)... В каких бы формах общение ни осуществлялось, его цель – достижение общности (или повышение уровня общности) действующих субъектов их свободными совокупными усилиями при сохранении неповторимой индивидуальности каждого» [8, с. 149].

По мнению И. А. Зимней, в процессе взаимодействия, основанного на взаимопонимании и доверии субъектов, возникает общность психического состояния людей, иными словами, психологический контакт [7, с. 39].

Для нашего исследования важно понимание, что процесс возникновения общности предполагает определение таких целей взаимодействия, в которых заключается смысл преобразования для всех его участников. Так субъекты сотрудничества реализуют во взаимодействии с другими собственными ценностями и личностные смыслы.

Как отмечает Г. М. Андреева, общность формируется в процессе общения индивидов, выполняющих совместную деятельность [2]. Значимость общих целей, а также общей программы действий (задания, плана и т. д.) для участников совместной деятельности подчеркивает К. А. Альбуханова-Славская, полагая, что только в этом случае возможно согласование действий личности и группы [1].

Понятие общности при сотрудничестве не только имеет единую для ее участников эмоциональную составляющую, но и предполагает составление плана деятельности и согласованность функционально-ролевых ожиданий.

Таким образом, в ходе теоретического анализа выяснилось, что *общность* определяется единым ценностным и смысловым полем деятельности взаимодействующих индивидов, осознающих значимость достижения общих целей. Далее нами были определены критерии возникновения

общности, которыми являются согласованное концептуальное видение субъектами сотрудничества предстоящей деятельности и ценностно-ориентационное единство группы, предполагающее совпадение социальных установок, интересов, ценностных ориентаций субъектов взаимодействия.

Отметим, что согласованное концептуальное видение предстоящей деятельности предполагает осознание субъектами сотрудничества значимости совместно выполняемой деятельности и обсуждаемой информации, постановку, понимание и оценку общих целей и задач совместной деятельности, стремление найти рациональный вариант плана совместных действий, тщательное обсуждение всех деталей, достижение уровня согласованного «сценария».

**Результаты исследования.** Изучение заявленных параметров реализовывалось на констатирующем этапе исследования посредством экспертной диагностики интерактивной согласованности в малых группах, авторами которой являются А. С. Чернышов, С. В. Сарычев [17].

Результаты проведения диагностики интерактивной согласованности в малых группах позволили выявить проблему преобладания неблагоприятных тенденций во взаимодействии по всем исследуемым показателям. Анализ табличных данных показывает, что в трех блоках бланка экспертных оценок зафиксированы преимущественно средний и низкий уровни согласованного концептуального видения субъектами сотрудничества предстоящей совместной деятельности (см. табл. 1).

Данные, полученные по первому блоку (I – наличие и качество плана), свидетельствуют о том, что субъекты взаимодействия осознают необходимость планирования совместных действий, но, разрабатывая план действий, используют готовые материалы, без адаптации их в соответствии к условиям деятельности, вследствие чего

деятельность зачастую осуществляется стихийно. Второй блок экспертных оценок, направленный на изучение степени согласованности и распределения выполняемых функций, показал, что согласо-

вание функций обычно происходит стихийно, по этой причине некоторые функции дублируются, при этом студенты осознают необходимость распределения и согласования функций совместной деятельности.

Таблица 1

**Распределение студентов контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп в соответствии с уровнем согласованного концептуального видения совместной деятельности, проценты**

Показатель	Уровни согласованного концептуального видения субъектами сотрудничества предстоящей совместной деятельности					
	Низкий		Средний		Высокий	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Наличие и качество плана	34,5	31	65,5	69	–	–
Согласованность и распределение функций	48,3	44,8	51,7	55,2	–	–
Соответствие деятельности плану	37,9	37,9	62,1	62,1	–	–
Среднее:	40,2	37,9	59,8	62,1	–	–

Проанализировав данные третьего блока экспертных оценок (соответствие совместной деятельности плану), мы пришли к выводу о том, что действия участников группы не соответствуют плану, вследствие чего совместная деятельность дезорганизуется.

Таким образом, анализ полученных результатов позволяет сделать вывод о недостаточном уровне сформированности изучаемого параметра. Вместе с тем мы полагаем, что концептуальное видение субъектами сотрудничества предстоящей совместной деятельности является существенной характеристикой процесса взаимодействия, определяя его направленность и эффективность.

Далее была использована методика определения ценностно-ориентационного единства группы. В нашем случае в стимульный список были включены качества, наиболее ценные для успешной совместной работы. Коэффициент ценностно-ориентационного единства (С) при этом составил 39,7 % в контрольной группе и 41,6 % в экспериментальной группе. Полученные

данные соответствуют среднему значению ценностно-ориентационного единства группы.

Таким образом, полученные данные указали на необходимость поиска путей для формирования у студентов умения составлять общность с субъектами совместной деятельности. На основании теоретического анализа мы пришли к выводу о возможности использования в качестве средства формирования культуры сотрудничества студентов возможностей кластерного взаимодействия.

Как показывают многочисленные исследования [3–6; 13; 14; 20; 22], проблема кластеров в образовании разработана достаточно подробно с позиции возможности их использования в образовательном процессе. Таким образом, мы пришли к выводу о том, что кластерное взаимодействие может выступать в качестве средства формирования культуры сотрудничества обучающихся.

Формирующий эксперимент предполагал предоставление студентам возможности включения их в непосредственное

кластерное взаимодействие в процессе реализации дисциплины «Педагогические основы кластерного взаимодействия». Нами был составлен алгоритм совместной деятельности обучающихся, основными этапами которого стали следующие: изучение интересов участников; анализ ключевых позиций кластера; запуск кластера; презентация социально значимого продукта деятельности; оценивание эффективности взаимодействия, рефлексия.

Выделенные этапы кластерного взаимодействия были соотнесены с компонентами процесса формирования, а также с развиваемыми качествами студентов, синтез которых составляет культуру сотрудничества как интегральную личностную характеристику, определяющую способность человека вступать в сотрудничающие отношения с другими людьми.

Реализация первого этапа алгоритма «Изучение интересов участников кластерного взаимодействия» была направлена на изучение интересов участников взаимодействия с целью дальнейшего объединения студентов в кластеры на основе общности их интересов. На данном этапе мы организовали сбор информации об интересах, предпочтениях и талантах студентов. При этом студенты самостоятельно осмыслили свои интересы и предпочтения, в том числе и специфические, и выделили наиболее значимые из них. Проанализировав свои ответы, они составили перечень тем, вызывающих наиболее сильный интерес, проранжировали темы с целью выбора области исследования для кластеров.

На основании проведенного анализа были выделены следующие потенциальные темы кластеров: «Изготовление изделий ручной работы», «Искусство декорирования», «Создание и реализация новых интерьерных решений в оформлении современных квартир», «Международный туризм и защита здоровья путешественников», «Подготовка публичного представления», «Создание собственного фильма».

Далее студентам была предоставлена возможность выбора той темы, которую им хотелось бы более детально исследовать в кластере. В соответствии с выбранной для исследования темой, студенты объединились в кластерные группы на основе общности интересов в соответствии с темой исследования. Таким образом, на данном этапе кластерного взаимодействия развивалось такое важное личностное качество студентов, как умение составлять общность с субъектами совместной деятельности.

Третий этап взаимодействия «Запуск кластера» являлся началом непосредственной работы кластера, поскольку на данном этапе студенты пришли к пониманию необходимости выработки совместной стратегии деятельности и впервые объединились для взаимодействия в новом составе с осознаваемой общей целью.

На этапе конкретизации цели совместной деятельности мы ориентировали студентов на то, что кластерное взаимодействие организуется с целью создания продукта или услуги, поэтому продукты, услуги, представления являются существенными и определяющими элементами кластера. Следовательно, результатом работы кластера должно стать получение продуктов, имеющих, в нашем случае, выраженную социальную значимость.

Как показали наблюдения, начало работы кластера характеризовалось неопределенностью и неконкретностью целей взаимодействия: студенты представляли цель как конечный результат деятельности в самом общем виде, понимая, что результатом деятельности должен стать оригинальный и социально значимый продукт, но не проецируя при этом его содержание.

Результатом сотрудничества участников кластерного взаимодействия явились сформулированные совместно названия кластеров, выделение общих целей и задач, а также совпадение позиций по вопросам моделирования будущего продукта кластерного взаимодействия. Формирова-

ние общности осуществлялось в процессе формирования согласованного концептуального видения совместной деятельности, предполагающего постановку совместных целей и задач сотрудничества, планирование этапов совместной деятельности, согласованность и распределение функций в процессе деятельности. Следовательно, в кластерах была организована деятельность, направленная на формирование такого личностного качества студентов, как умение составлять общность с субъектами совместной деятельности.

Для определения изменений в уровнях развития такого компонента культуры сотрудничества, как умение составлять общность с субъектами совместной деятельности, мы вновь обратились к исследованию данного параметра в соответствии с критериями возникновения общности, выделенными и изученными нами на конста-

тирующем этапе исследования. Данные, полученные нами в результате изучения уровня согласованного концептуального видения субъектами сотрудничества предстоящей совместной деятельности посредством экспертной диагностики интерактивной согласованности в малых группах, свидетельствуют о выраженной положительной динамике по всем показателям изучаемого параметра.

Анализ табличных данных показывает, что в трех блоках бланка экспертных оценок зафиксированы изменения, соответственно, среднее значение, определяющее уровень согласованного концептуального видения субъектами сотрудничества предстоящей совместной деятельности, изменилось следующим образом: увеличилось в контрольной группе с 59,8 % до 66,5 % , в экспериментальной группе – с 62,1 % до 74,7 % (см. табл. 2).

Таблица 2

**Распределение студентов контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп на констатирующем и контрольном этапах в соответствии с уровнем согласованного концептуального видения совместной деятельности, проценты**

Показатель	Уровни согласованного концептуального видения субъектами сотрудничества предстоящей совместной деятельности											
	Низкий				Средний				Высокий			
	констатирующий этап		контрольный этап		констатирующий этап		контрольный этап		констатирующий этап		контрольный этап	
	ККГ	ЭЭГ	ЭКГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Наличие и качество плана	34,5	31	27,6	0	65,5	69	72,4	79,3	0	0	0	20,7
Согласованность и распределение функций	48,3	44,8	41,4	0	51,7	55,2	58,6	65,5	0	0	0	34,5
Соответствие совместной деятельности плану	37,9	37,9	34,4	0	62,1	62,1	65,6	79,3	0	0	0	20,4
Среднее:	40,2	37,9	34,5	0	59,8	62,1	65,5	74,7	0	0	0	25,2

Динамика в контрольной группе по высокому уровню отсутствует, в то время как в экспериментальной группе среднее значение по высокому уровню согласованного концептуального видения субъектами сотрудничества предстоящей совместной деятельности увеличилось до 25,2 %. Также произошло уменьшение среднего значения изучаемого параметра по низкому уровню в контрольной группе с 40,2 % до 34,5 %, в то время как в экспериментальной группе на контрольном этапе студентов с низким уровнем изучаемого параметра выявлено не было.

При этом нельзя не отметить, что данные, полученные по первому блоку (I – наличие и качество плана), свидетельствуют о том, что студенты экспериментальной группы, продемонстрировавшие высокий уровень согласованного концептуального видения предстоящей совместной деятельности, не только осознают необходимость планирования совместных действий, но и, разрабатывая план действий, тщательно обсуждают все детали, достигая уровня «сценария».

Второй блок экспертных оценок, направленный на изучение степени согласованности и распределения выполняемых функций, показал, что у этих студентов отчетливо выражено стремление к согласованию и распределению выполняемых функций, каждый проявляет интерес к содержанию и осуществлению не только своих функций, но и функций других участников кластера. Тем самым достигается комплексное видение совместной деятельности участниками кластерного взаимодействия.

Проанализировав данные третьего блока экспертных оценок (соответствие совместной деятельности плану), мы выявили, что действия студентов экспериментальной группы с высоким уровнем согласованного концептуального видения предстоящей совместной деятельности предусмотрены планом совместной деятельности, при

осуществлении плана группа, благодаря этим студентам, действует гибко и в соответствии с ситуацией. Допустимы незначительные изменения плана, модификация отдельных его частей.

Таким образом, на основании анализа полученных результатов мы можем сделать вывод о выраженном развитии изучаемого параметра в процессе формирующего эксперимента. Выраженная динамика по всем блокам экспертных оценок, характерная для студентов экспериментальной группы, доказывает, что концептуальное видение субъектами сотрудничества предстоящей совместной деятельности особенно эффективно развивается в процессе кластерного взаимодействия.

С целью выявления ценностно-ориентационного единства группы (ЦОЕ) на основе групповой общности нами была повторно использована методика определения ценностно-ориентационного единства группы (В. С. Ивашкин, В. В. Онуфриева). Коэффициент ценностно-ориентационного единства (С), полученный на контрольном этапе эксперимента, повысился в контрольной группе незначительно и составил 46,1 % по сравнению с 41,6 % на констатирующем этапе, что по-прежнему соответствует среднему значению ЦОЕ группы. В экспериментальной группе произошло значимое увеличение коэффициента ЦОЕ с 39,7 % до 62,8 %, что соответствует высокому ценностно-ориентационному единству экспериментальной группы.

**Заключение.** Научная ценность статьи состоит в том, что в ней обоснована идея формирования культуры сотрудничества бакалавров в процессе кластерного взаимодействия, которое представляет собой кооперацию субъектов кластера, направленную на получение социально значимого результата. Представленный в статье анализ теории и практики реализации процесса формирования культуры сотрудничества обучающихся может послужить основой для новых перспективных разра-

боток заявленной многоаспектной проблемы [23].

Полученные в процессе исследования данные указывают на то, что включение студентов в кластерное взаимодействие способствует повышению ценностно-ориентационного единства группы, что увеличивает степень выраженности такого компонента культуры сотрудничества участников взаимодействия, как умение

составлять общность с субъектами совместной деятельности.

Таким образом, использование кластерного взаимодействия как инструмента реализации педагогического потенциала идей сотрудничества оправдано и позволяет решить проблему подготовки социально активных специалистов, способных к сотрудничеству с разными субъектами образовательных отношений.

### Библиографический список

1. *Абульханова-Славская К. А.* Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. *Андреева Г. М.* Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. – М.: Аспект Пресс, 2008. – 363 с.
3. *Афонина Е. А.* Формирование образовательных кластеров как фактор повышения конкурентоспособности участников рынка образовательных услуг: дис. ... канд. экон. наук. – Нижний Новгород, 2008. – 177 с.
4. *Буреш О. В.* Формирование образовательно-научно-производственных кластеров как стратегия повышения конкурентоспособности региона // Высшее образование в России. – 2009. – № 3. – С. 120–125.
5. *Давыденко Т. Г.* О кластерном подходе к формированию профессиональных компетенций // Высшее образование в России. – 2008. – № 7. – С. 69–72.
6. *Загора И. П.* Организационно-методическое обеспечение формирования кластера образовательных услуг: автореф. дис. ... канд. экон. наук. – Красноярск, 2016. – 24 с.
7. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология: учеб. для вузов. – М.: Логос, 2000. – 384 с.
8. *Касан М. С.* Мир общения: проблема межсубъектных отношений. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.
9. *Мишенина А. П.* Учебное сотрудничество студентов колледжа в условиях внедрения [Электронный ресурс] // Евразийский научный журнал. – 2016. – № 2. – URL: <http://journalpro.ru/archive/evraziyskiy-zhurnal-2-2016/> (дата обращения: 17.06.2018).
10. *Острякова С. В., Майкут И. А., Сви-нарченко В. Г.* Педагогическое сотрудничество и поддержка в работе тренера по плаванию [Электронный ресурс] // Психология, социология и педагогика. – 2017. – № 3. – URL: <http://psychology.snauka.ru/2017/03/7953> (дата обращения: 11.06.2018).
11. *Роузен Э.* Культура сотрудничества. – М.: ЭКОМ, 2009. – 336 с.
12. *Сидорович В. Б.* Педагогическое сотрудничество преподавателей и курсантов в образовательном процессе военно-учебного заведения [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2017. – № 7. – С. 473–477. – URL: <https://moluch.ru/archive/141/39754/> (дата обращения: 09.06.2018).
13. *Смирнов А. В.* Образовательные кластеры и инновационное обучение в вузе: монография. – Казань: РИЦ «Школа», 2010. – 102 с.
14. *Смирнов Д. В.* Система дополнительного профессионального туристско-краеведческого образования педагогов на основе кластерного подхода: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Шуя, 2012. – 50 с.
15. *Федотова Е. Л.* Педагогическое взаимодействие как фактор личностного саморазвития учащихся и учителя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Хабаровск, 1998. – 39 с.
16. *Федеральный государственный образовательный стандарт* [Электронный ресурс]. – URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4> (дата обращения: 22.06.2012).
17. *Фетискин Н. П.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых

групп. – М.: Психотерапия, 2009. – 544 с.

18. *Формирование* учебной деятельности студентов / под ред. В. Я. Ляудис. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 240 с.

19. *Фромм Э.* Бегство от свободы. – М.: Прогресс, 1990. – 272 с.

20. *Шамова Т. И.* Кластерный подход к развитию образовательных систем // Взаимодействия образовательных учреждений и институтов социума в обеспечении эффективности, доступности и качества образования региона: материалы X Междунар. образоват. форума. – Белгород, 2006. – Ч. 1. – С. 24–29.

21. *Шишарина Н. В.* К вопросу об инновациях в воспитании: научный образ // Сибирский педагогический журнал. – 2018. – № 1. – С. 29–37.

22. *Porter M.* On Competition: Clusters and Competition: New Agendas for Companies, Government, and Institutions. – Boston: Harvard Business School Press, 2008. – 544 p.

23. *Kharchenko S. A., Golubchikova M. G., Nikitina E. A., Fedotova E.L., Garashchenko L. V.* Culture of students' cooperation at university: essential analysis // Lecture Notes in Management Science. – 2018. – V. 91. – P. 56–62.

*Поступила в редакцию 25.06.2018*

***Kharchenko Svetlana Albertovna***

*Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Irkutsk State University, sv1707@bk.ru, ORCID 0000-0002-2648-5961, Irkutsk*

## **FORMATION OF COMMUNITY AS A COMPONENT OF CULTURE OF COOPERATION OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATION IN THE PROCESS OF CLUSTER COOPERATION**

*Abstract.* The problem and purpose. The article actualizes the necessity of solving the problem of forming a culture of cooperation of students as a complex personal characteristic that determines the quality of interaction of a modern person with others. The most important component of the culture of cooperation, according to the author, is the ability to form a community with participants in joint activities.

The purpose of the article is the theoretical justification and assessment of the opportunities for students of the university to develop the ability to form a community with the subjects of joint activity through cluster interaction.

*Methodology.* The study was based on the implementation of the cluster approach in education (E. A. Afonina, O. V. Buresh, T. G. Davydenko, E. A. Zhilyakov, D. V. Smirnov, A. V. Smirnov, T. I. Shamova and others), specifically, the introduction of productive interaction in the educational process of the university, involving the inclusion of cluster members in the process of joint activities, aimed at creating a socially significant product. The consequence of the actualization of the potential of cluster interaction is the consistency of the actions of all its subjects and the formation of the ability of bachelors to form a community with the subjects of joint activity. The forming stage of the research was realized within the framework of the course on the choice “Pedagogical basis of cluster interaction”.

In conclusion, the conclusion is made that the use of cluster interaction within the framework of this study allowed to fully realize the pedagogical potential of the ideas of cooperation, which led to an increase in the level of the formation of a culture of cooperation between learners.

*Keywords:* cooperation, culture of cooperation; community; joint activity, goals of interaction, value-orientation unity of the group, group consistency, cluster interaction.

### **References**

1. Abulhanova-Slavskaya, K. A., 1991. *Strategy of life*. Moscow: Mysl Publ., 299 p. (In Russ.)

2. Andreeva, G. M., 2008. *Social psychology: a textbook for higher educational institutions*. Mos-



- cow: Aspect Press Publ., 363 p. (In Russ.)
3. Afonina, E. A., 2008. Formation of educational clusters as a factor of increasing the competitiveness of market participants in educational services. *Cand. Sci. (Economic)*. Nizhny Novgorod, 177 p. (In Russ.)
  4. Buresh, O. V., 2009. Formation of educational-scientific-industrial clusters as a strategy for increasing the competitiveness of the region. *Higher education in Russia*, 3, pp. 120–125. (In Russ.)
  5. Davydenko, T. G., 2008. On the cluster approach to the formation of professional competences. *Higher education in Russia*, 7, pp. 69–72. (In Russ.)
  6. Zagora, I. P., 2016. Organizational and methodological support for the formation of a cluster of educational services. *Cand. Sci. (Economic)*. Krasnoyarsk, 184 p. (In Russ.)
  7. Zimnyaya, I. A., 2000. *Pedagogical psychology: a textbook for high schools*. Moscow: Logos Publ., 384 p. (In Russ.)
  8. Kagan, M. S., 1988. *The world of communication: the problem of intersubject relations*. Moscow: Politizdat Publ., 319 p. (In Russ.)
  9. Misheneva, A. P., 2016. Academic cooperation of college students in conditions of implementation. *The Eurasian scientific journal* [online]. Available at: <http://journalpro.ru/archive/evraziyskiy-zhurnal-2-2016/> (Accessed 17.06.2018). (In Russ.)
  10. Ostryakova, S. V., Majkut, I. A., Svinarenko, V. G., 2017. Pedagogical cooperation and support in the work of a swimming coach. *Psychology, sociology and pedagogy* [online]. Available at: <http://psychology.snauka.ru/2017/03/7953> (Accessed: 11.06.2018). (In Russ.)
  11. Rouzen, E. H., 2009. *Culture of cooperation*. Moscow: ECOM Publ., 336 p. (In Russ.)
  12. Sidorovich, V. B., 2017. Pedagogical cooperation of teachers and cadets in the educational process of a military educational institution. *Young Scientist* [online]. Available at: <https://moluch.ru/archive/141/39754/> (Accessed: 09.06.2018). (In Russ.)
  13. Smirnov, A. V., 2010. Educational clusters and innovative education in the university: monograph. Kazan: RITC Shkola Publ., 102 p. (In Russ.)
  14. Smirnov, D. V., 2012. The system of additional professional tourism and local lore education of teachers based on the cluster approach. *Dr. Sci. (Pedag.)*. Shuya, 50 p. (In Russ.)
  15. Fedotova, E. L., 1998. Pedagogical interaction as a factor of personal self-development of students and teachers. *Dr. Sci. (Pedag.)*. Khabarovsk, 39 p. (In Russ.)
  16. Federal State Educational Standard [online]. Available at: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4> (Accessed: 22.06.2012). (In Russ.)
  17. Fetiskin, N. P., 2009. *Socio-psychological diagnosis of personality development and small groups*. Moscow: Psichoterapiya Publ., 544 p. (In Russ.)
  18. Lyaudis, V. Ya., ed., 1989. *Formation of student learning activities*. Moscow: Moskva Publ., 240 p. (In Russ.)
  19. Fromm, Eh., 1990. *Escape from Freedom*. Moscow: Progress Publ., 272 p. (In Russ.)
  20. Shamova, T. I., 2006. Cluster approach to the development of educational systems. Interactions of educational institutions and social institutions in ensuring the efficiency, accessibility and quality of education in the region. *Materials of the X International Education Forum*, 1. Belgorod, pp. 24–29. (In Russ.)
  21. Shisharina, N. V., 2018. On the issue of innovations in education: the scientific image. *Siberian Pedagogical Journal*, 1, pp. 29–37. (In Russ.)
  22. Porter, M., 2008. *On Competition: Clusters and Competition: New Agendas for Companies, Government, and Institutions*. Boston: Harvard Business School Press, 544 p.
  23. Kharchenko, S. A., Golubchikova, M. G., Nikitina, E. A., Fedotova, E. L., Garashchenko, L. V., 2018. Culture of students' cooperation at university: essential analysis. *Lecture Notes in Management Science*, V. 91, pp. 56–62.

*Submitted 25.06.2018*

DOI: 10.15293/1813-4718.1804.06

УДК 374+378+373.3/.5

## **Ильясов Динаф Фанильевич**

*Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, dinaf\_chel@mail.ru, ORCID 0000-0003-0905-7081, Челябинск*

## **Скрипова Надежда Евгеньевна**

*Кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой начального образования, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, nscripova@mail.ru, ORCID 0000-0003-1134-7539, Челябинск*

## **Девятова Ирина Евгеньевна**

*Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры начального образования, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, devyatova74rus@mail.ru, ORCID 0000-0002-8106-9397, Челябинск*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ КОРПОРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

*Аннотация.* Проблема и цель. В статье актуализируется проблема непрерывного образования учителей в условиях образовательной организации.

Цель статьи – обоснование путей оптимизации непрерывного образования учителей в условиях образовательной организации на примере создания корпоративной системы обучения, ориентированной на формирование профессиональной субъектности педагога.

Методология. В статье обосновывается актуальность рассматриваемой проблемы на социально-педагогическом, научно-педагогическом и научно-методическом уровнях. На основе анализа отечественных психолого-педагогических концепций в статье приводятся результаты изучения профессиональной субъектности учителя как педагогической категории. Определяется место и роль субъектности педагога в его профессиональном развитии. Обосновывается модель корпоративного обучения, ориентированная на формирование профессиональной субъектности педагога. Акцентируется внимание на её процессуальном компоненте.

В заключении делается вывод о ресурсе корпоративной системы обучения образовательной организации для формирования профессиональной субъектности педагога и о результатах функционирования предложенной модели.

*Ключевые слова:* субъектность педагога, профессиональная субъектность, корпоративное обучение в школе.

**Постановка задачи.** Исследователи и практические работники, давая разные оценки современной системе непрерывного образования России, приходят к обоснованным выводам о кризисном его состоянии на фоне растущего дефицита высококвалифицированных трудовых ре-

сурсов. В то же время они подчеркивают, что постоянно обновляемое знание – это важный фактор социально-экономического развития нашей страны в постиндустриальный период, поэтому одна из основных задач образования состоит в его способности порождать спрос на новые знания.

На необходимость формирования целостной системы непрерывного образования, отвечающей требованиям, предъявляемым инновационной экономикой, а также на создание стимулов и условий для повышения квалификации экономически активного населения страны указывается в «Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года» [11]. В ней же подчеркивается, что способность и готовность к непрерывному образованию, постоянному совершенствованию, переобучению и самообучению, профессиональной мобильности, стремление к новому, что отвечает принципу «образование через всю жизнь» – это компетенция инновационной деятельности, необходимая для достижения нового качества во многих сферах российского общества, в том числе и в образовании. При реализации этих задач важно помнить, что на эффективность и результативность профессиональной деятельности определяющее влияние оказывает «human factor» – человеческий фактор, а точнее внутренняя субъектная позиция человека по отношению к себе.

Целью статьи является обоснование путей оптимизации непрерывного образования учителей в условиях образовательной организации на примере создания корпоративной системы обучения, ориентированной на формирование профессиональной субъектности педагога.

**Научная экспозиция, введение в проблему.** Необходимо отметить, что современная школа России переживает сложный процесс обновления. Ведущими же целями преобразований являются такие, как максимальное приближение обучения и воспитания к запросам времени, помощь в раскрытии всех дарований личности ребёнка, создание условий для развития её творческой активности. В практику педагога вводятся новые векторы относительно традиционного обучения: метапредметные компетенции, универсальные учебные

действия, личностные результаты обучения. И учитель как центральная фигура образовательного процесса должен владеть ключевыми компетенциями, чтобы адекватно отвечать на новые вызовы в образовании. Поэтому важно создать систему непрерывного образования, максимально приближенную к профессиональным потребностям каждого педагога, адекватно и своевременно реагирующую на реальные запросы конкретной образовательной организации и конкретного учителя.

Традиционно задачи профессионального развития педагогов на уровне образовательной организации решаются в рамках методической работы. Однако предметная структура методических объединений массовой школы в целом не отвечает требованиям, которые предъявляются к непрерывному образованию педагогов в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта общего образования и профессионального стандарта педагога [8].

Таким образом, настоящий момент характеризуется острой необходимостью пересмотра концептуальных идей непрерывного образования педагогов (прежде всего, на уровне школы), которые должны владеть компетенциями нового уровня и качества для профессионального выполнения задач воспитания и обучения подрастающего поколения. Это подтверждает актуальность рассматриваемой проблемы на социально-педагогическом уровне.

Как показывает практика, школы по-разному адаптируются к происходящим изменениям в среде своей деятельности. В одних образовательных организациях угрозы нестабильности подавляются обычными административными средствами. Другие стремятся понять тенденции изменений и осуществить опережающую реакцию на них. В соответствии со стратегией активной адаптации в таких школах и непрерывное образование педагогов имеет качественно иные характеристики:

существует опыт деятельности творческих или проблемных групп, когда между собой взаимодействуют учителя разных учебных предметов.

Однако и такой подход (преимущественно по причине несистемности и подражания модным тенденциям) не позволяет комплексно решать задачи профессионального развития с ориентацией на формирование субъектности педагога. Ведь для того, чтобы соответствовать современной действительности, педагог должен не просто адаптироваться к новой ситуации, но и быть способным изменить её, изменяясь и развиваясь при этом сам.

Профессиональная субъектность учителя наряду с андрагогической субъектностью, социальной субъектностью, гендерной субъектностью является подсистемой субъектности учителя в целом. Качественные изменения в каждой из этих подсистем ведут к долгосрочным изменениям в субъектности учителя в целом. Уровень профессиональной субъектности педагога определяет его способность компетентно решать многоплановые профессиональные задачи. Исходя из этого, субъектность педагога является системным стержнем его профессионализма.

Для достижения педагогом определенного уровня профессиональной субъектности недостаточно традиционной «воспроизводящей» модели непрерывного образования на уровне образовательной организации. «Субъектная» модель повышения квалификации учителей в школе должна ориентироваться на развитие субъектных характеристик личности, проявляющихся в способности к конструктивной преобразовательной активности, осознанной саморегуляции, самостоятельности, ответственности, обеспечивающих психологическую устойчивость к деструктивному влиянию профессиональной деятельности.

Все это предполагает значимость рассмотрения выдвинутой нами проблемы на научно-педагогическом уровне.

Развитие качеств субъектности педагога должно осуществляться на основе такой модели непрерывного образования, которая включала бы личностно-развивающие технологии, акмеологические и андрагогические подходы обучения. Однако следует подчеркнуть, что все это является необходимыми, но недостаточными условиями для эффективной реализации этой модели.

Каждая образовательная организация при общности стоящих перед ней задач имеет специфические особенности, определяемые её корпоративной культурой. С учетом этих особенностей внутри такой организации должен осуществляться комплекс мероприятий по повышению профессионализма ее педагогических работников. В этом случае проблема непрерывного образования учителей выходит за рамки традиционной методической службы школы и рассматривается в контексте системы корпоративного обучения. Назначение такого обучения – не отдельные методические мероприятия, а выстроенная под миссию школы система получения и применения актуальных знаний и умений на деле в реальных условиях образовательной практики, ускоряющий процесс их интериоризации.

В связи с этим особую актуальность приобретают вопросы научно-методического обеспечения создания корпоративной системы обучения, ориентированной на формирование профессиональной субъектности педагогов, что предопределяет научно-методический уровень актуальности обозначенной проблемы.

Таким образом, в практике формирования профессиональной субъектности педагога в системе непрерывного образования существует ряд противоречий, требующих разрешения:

– социально-педагогического характера: с одной стороны, изменение требований к непрерывному образованию педагогов, ориентированного на постоянное их развитие и вовлечение в перманентный процесс овладения актуальными знаниями, умениями

ями, навыками и компетенциями, с другой стороны, неготовность системы повышения квалификации к решению поставленных задач;

– научно-педагогического характера: с одной стороны, осознание важности формирования профессиональной субъектности педагогов, с другой – невозможность эффективно решить эту задачу традиционными средствами непрерывного образования в рамках образовательной организации;

– научно-методического характера: с одной стороны, необходимость формирования профессиональной субъектности педагогов, с другой стороны, неразработанность научно-методических вопросов создания и реализации корпоративной системы обучения образовательной организации под задачу формирования профессиональной субъектности педагогов.

Указанные противоречия позволили сформулировать проблему нашего исследования: каким образом осуществляется формирование субъектности педагога в корпоративной системе обучения образовательной организации?

**Исследовательская часть.** При разработке теоретической базы нашего исследования было установлено, что вопросы личностно-профессионального развития учителя сложны и противоречивы. Различные стороны этого процесса изучаются общей педагогикой, педагогической психологией, психологией труда, акмеологией, андрагогикой [4; 7; 9; 10].

В последнее время субъектность изучается через призму её феноменов, субъектного опыта и закономерностей развития субъектного начала человека в онтогенезе. Однако всё ещё остаётся известная неопределённость значения самого понятия субъектности, её онтологического статуса и морфологии.

Активность в психолого-педагогическом изучении субъектного подхода предполагает внимание не только к субъектности личности ученика, но и к субъектности личности учителя. Причем все пробле-

мы, связанные с субъектностью педагога, в научной среде стали исследоваться относительно недавно, обусловлено это тем, что обнаружены взаимосвязь и взаимобусловленность качественных изменений в личности самого учителя и личности его воспитанников.

Анализ исследований особенностей субъектности и специфики её формирования у педагогов в период получения профессионального образования [6] и в постдипломный период [1] даёт возможность говорить о том, что субъектность педагога характеризуется через категории «свойство личности», «способность личности», «отношение личности».

В нашем исследовании мы опирались на концепцию субъектности педагога, разработанную Е. Н. Волковой. Её автор под субъектностью педагога понимает «интегральное свойство, которое определяет успешность выполнения профессиональной деятельности и составляет основу функционирования и развития у учителя педагогических способностей, всего его личностного потенциала» [2]. По мнению исследователя, именно субъектность составляет основу профессиональных способностей и связана с выявлением системообразующего отношения к профессиональной деятельности. Для педагога таким отношением является ценностное отношение к ученику, включает ученика.

**Результаты исследования.** Значимость проведенного анализа проблемы субъектности педагога определяется тем, что знание учителем природы, факторов субъектности и условий ее развития позволяет разработать концептуальные основы формирования субъектности педагога как системного основания его профессионализма, что актуально в определении приоритетов развития профессиональной компетентности учителя в условиях непрерывного образования, в том числе и на уровне образовательной организации.

Международный и отечественный опыт показывают, что наиболее действенно

развивает педагога постоянная переподготовка в собственной школе. По мнению В. В. Кузнецова, корпоративный подход к обучению в организации позволяет изучать «не столько занимаемую должность, а «разрывы» в компетенциях работника, появление у него проблем (ошибок и систематических просчетов в работе, снижение ее качества и эффективности) [5].

Корпоративное обучение педагогических работников школы обладает необходимым ресурсом для преодоления «точек торможения». Таким ресурсом являются уникальные знания и опыт учителей, постоянный обмен которыми происходит в системе корпоративного обучения для решения реальных проблем, выдвигаемых конкретными обстоятельствами профессиональной деятельности и жизненной перспективы [3].

При разработке модели корпоративного обучения, ориентированной на формирование субъектности педагога, необходимо учитывать эффекты, которые должны быть получены в итоге на уровне каждого из учителей. Поддерживая точку зрения А. М. Трешева, мы можем утверждать, что показателями сформированности профессиональной субъектности учителя должны стать: его активность, способность к целеполаганию, свобода выбора и ответственность за него; осознание собственной уникальности; понимание и принятие другого; саморазвитие [12].

В основе модели корпоративного обучения, ориентированной на формирование субъектности педагога, – годичный мотивационный цикл. Данный цикл начинается с серии тренингов и форсайт-сессий. Первая неделя посвящена активному целеполаганию через «установочную сессию». В течение года организуется работа открытых переговорных площадок, которые проводятся по технологии дебатов, дискуссий и пр., тематические игры и тренинги для решения конкретных задач, методические

семинары, серия кейсов и практических занятий. Заканчивается цикл публичным отчетом, итоговой конференцией, выездной школой. Для выявления, осмысления и распространения опыта эффективных педагогических решений должны создаваться организационные условия для взаимопосещения занятий, методического сопровождения, консультирования, психологической и т. п., участия педагогов в исследовательской работе.

В модели корпоративного обучения, ориентированной на формирование профессиональной субъектности педагогов, важное место отводится портфолио учителя. В материальном стимулировании педагогических работников могут учитываться их роли и результаты работы в командах, проектных группах, творческих объединениях и др. Поощряется наставничество, различные виды поддержки, организация неформальных сообществ (особенно детско-взрослых), инициирование общих дел, трансляция технологий.

**Заключение.** Резюмируя основные положения статьи, мы пришли к выводу, что субъектность для учителя является интегратором его профессиональных способностей, а контент «профессиональная субъектность педагога» связан с возможностью выполнения учителем профессиональных требований на высоком уровне качества. С другой стороны, отсутствие целенаправленной работы по формированию субъектности педагога ограничивает его возможность быть автором и распорядителем внутренних и внешних ресурсов, снижает качество процесса приобретения профессиональных субъектных характеристик. Среди путей оптимизации непрерывного образования учителей в условиях образовательной организации была предложена модель корпоративной системы обучения, ориентированной на формирование профессиональной субъектности педагога.

## Библиографический список

1. Аксёнова Г. И. Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М.: Моск. пед. гос. ун-т, 1998. – 43 с.
2. Волкова Е. Н. Субъектность педагога: теория и практика: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М.: Нижегород. инст-т развития образования, 1998. – 42 с.
3. Девятова И. Е. Развитие педагогического потенциала учителя в системе корпоративного обучения // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2016. – № 3 (28). – С. 138–146.
4. Звездина Г. П. Субъектность учителя как детерминанта устойчивости личности к деструктивному влиянию профессиональной деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ростов н/Д: Рост. гос. ун-т, 2006. – 23 с.
5. Кузнецов В. В. Корпоративное образование: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. университета, 2010. – 227 с.
6. Майдокина Л. Г. Психолого-педагогические технологии развития субъектности студента педагогического вуза: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Тамбов: Тамб. гос. ун-т им. Г. Р. Державина, 2010. – 25 с.
7. Пилюгина С. А. Особенности андрагогической субъектности учителя // Казанский педагогический журнал. – 2012. – №. 2. – С. 48–57.
8. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]: приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544 н. – URL: <http://www.garant.ru> (дата обращения: 08.05.2018).
9. Серых А. Б. Развитие субъектности как условие формирования психологической готовности будущего педагога к профессиональной деятельности // Закономерности развития высшего профессионального образования: материалы Всерос. науч.-практ. конф. / под ред. В. А. Слостёнина. – М.: МАНПО, 2009. – С. 311–314.
10. Слостёнин В. А. Субъектно-деятельностный подход в общем и профессиональном образовании // Сибирский педагогический журнал. – 2006. – № 5. – С. 17–30.
11. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года [Электронный ресурс]: Распоряжение Правительства Российской Федерации от 8 декабря 2011 г. № 2227-р. – URL: <http://www.garant.ru> (дата обращения: 08.05.2018).
12. Трещев А. М. Становление профессионально-субъектной позиции будущего учителя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Калуга: Калуж. гос. пед. ун-т им. К. Э. Циолковского, 2001. – 44 с.
13. Clift R. T., Larson A. F. Emphasizing the personal in research of teacher's thinking // Teaching & teacher education. – 1994. – 10 (1). – P. 121–124.

Поступила в редакцию 06.06.2018

**Ilyasov Dinaf Fanilevich**

*Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Head of the Department of pedagogy and psychology, Chelyabinsk Institute of retraining and advanced training of education workers, dinaf\_chel@mail.ru, ORCID 0000-0003-0905-7081, Chelyabinsk*

**Skripova Nadegda Evgenievna**

*Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Head of the Department of Primary Education, Chelyabinsk Institute of Retraining and Advanced Training of Education Workers, nskripova@mail.ru@mail.ru, ORCID 0000-0003-1134-7539, Chelyabinsk*

**Devyatova Irina Evgenievna**

*Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of Primary Education, Chelyabinsk Institute of Retraining and Advanced Training of Education Workers, devyatova74rus@mail.ru, ORCID 0000-0002-8106-9397, Chelyabinsk*

**THE FORMATION OF THE PROFESSIONAL SUBJECTIVITY  
OF THE TEACHER IN THE SYSTEM OF CORPORATE TRAINING  
OF THE EDUCATIONAL ORGANIZATION**

*Abstract.* Problem and Aim. In the article the problem of continuous education of teachers in the conditions of the educational organization is actualized.

The purpose of the article is to substantiate the ways of optimization of continuous education of teachers in the educational organization on the example of creating a corporate training system focused on the formation of professional subjectivity of the teacher.

Methodology. The article substantiates the relevance of the problem at the socio-pedagogical level, scientific-pedagogical and scientific-methodical levels. Based on the analysis of domestic psychological and pedagogical concepts the article presents the results of the study of professional subjectivity of teachers as a pedagogical category. The place and role of subjectivity of the teacher in his professional development is determined. The model of corporate training focused on the formation of professional subjectivity of the teacher is substantiated. Attention is focused on its procedural component.

*Keywords:* subjectivity of the teacher, professional subjectivity, corporate training at school.

**References**

1. Aksenova, I. G., 1998. Formation of the subjective position of the teacher in the process of professional training. *Dr. Sci. (Pedag.)*. Moscow, 43 p. (In Russ.).
2. Volkova, E. N., 1998. Subjectivity of the teacher: theory and practice. *Dr. Sci. (Pedag.)*. Moscow, 42 p. (In Russ.).
3. Devyatova, I. E., 2016. Development of pedagogical potential of the teacher in the system of corporate training. *Scientific support of the system of staff training*, 3 (28), pp. 138–146. (In Russ., abstract in Eng.).
4. Zvezdina, G. P., 2006. Subjectivity of the teacher as a determinant of personal resilience to the destructive influence of professional activity. *Cand. Sci. (Psychol.)*. Rostov on Don, 23 p. (In Russ.).
5. Kuznetsov, V. V., 2010. Corporate education. Ekaterinburg, 227 p. (In Russ.).
6. Majdokina, L. G., 2010. Psychological and pedagogical technologies of development of subjectivity of the student of pedagogical higher education institution. *Cand. Sci. (Psychol.)*. Tambov, 25 p. (In Russ.).
7. Pilyugina, S. A., 2012. Peculiarities of teacher's andragogical subjectivity. *Kazan pedagogical journal*, 2, pp. 48–57. (In Russ., abstract in Eng.).
8. Professional standard «Teacher (teaching activities in the field of preschool, primary Gen-



eral, basic General, secondary General education) (educator, teacher)». The order of the Ministry of labour and social protection of the RF dated 18 October 2013, No. 544 n. Available at: <http://www.garant.ru> (Accessed 8 May 2018). (In Russ.).

9. Serykh, A. B., 2009. Development of subjectivity as a condition of formation of psychological readiness of future teacher for professional activity. Laws of development of higher professional education: Proc. Sci. and pract. conf. Moscow, pp. 311–314. (In Russ.).

10. Slastenin, V. A., 2006. Subject-activity approach in General and professional educa-

tion. Siberian pedagogical journal, 5, pp. 17–30. (In Russ.).

11. Strategy of innovative development of the Russian Federation for the period up to 2020. Order of the Government of the RF dated 8 December 2011, No. 2227-R. Available at: <http://www.garant.ru> (Accessed 8 May 2018). (In Russ.).

12. Treschev, A. M., 2001. Formation of the professional-subjective position of a future teacher. Dr. Sci. (Pedag.). Kaluga, 44 p. (In Russ.).

13. Clift, R. T., Larson, A. F., 1994. Emphasizing the personal in research of teacher's thinking. Teaching & teacher education, 10 (1), pp. 121–124.

*Submitted 06.06.2018*

DOI: 10.15293/1813-4718.1804.07

УДК 378+373.3/5

**Бурмистрова Марина Николаевна**

*Доцент кафедры методологии образования, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, mnburmistrova@rambler.ru, ORCID 0000-0003-4345-4670, Саратов*

**Гущина Ирина Николаевна**

*Аспирант кафедры методологии образования, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, guschinain@mail.ru, ORCID 0000-0003-4152-6394, Саратов*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ОПЫТА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ У СТУДЕНТА КАК ОСНОВЫ НЕПРЕРЫВНОГО САМОРАЗВИТИЯ В БУДУЩЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются педагогическая рефлексия, способствующая благоприятному изменению самооценки профессиональных знаний и компетенций, а также профессионально важных качеств, ценностных ориентаций и универсальных качеств личности, и неотъемлемая аналитическая способность педагога, механизм непрерывного профессионального саморазвития.

Цель статьи – обосновать необходимость формирования у студентов опыта педагогической рефлексии в целях их осознанного профессионального саморазвития и раскрыть пути и способы осуществления этого процесса в курсе педагогических дисциплин и практик.

Анализ литературных источников показывает необходимость развития у студентов способности к объективной самооценке и самоанализу, позволяющим соотносить требования педагогической профессии со своими знаниями, способностями и возможностями, воспитывать критическое отношение к себе как будущему педагогу, прогнозировать на этой основе «точки роста» в профессиональной деятельности. Проблема самооценки и самоанализа характеризуется рядом условий, таких как стремление к профессиональному самопознанию, его повышению и развитию профессионального интереса. Показаны существующие в науке подходы в понимании, для развития объективного рефлексивного анализа, дополняющие друг друга групповой рефлексией, через взаимонаблюдение и самооценку. Процесс профессиональной рефлексии является неотъемлемой частью самопознания и профессионального саморазвития будущих педагогов.

*Ключевые слова:* рефлексия, педагогическая рефлексия, опыт, профессиональное образование, саморазвитие, самоанализ, профессиональное самоопределение, профессиональное саморазвитие.

**Постановка задачи.** Совокупность профессионально обусловленных требований к педагогу, выдвижение которых вызвано обновлением школьного образования, требованием социокультурных реалий современного общества, ориентируют его на непрерывное профессиональное саморазвитие.

Очевидно, что сегодня в развивающемся образовательном пространстве без стремления к самосовершенствованию, посто-

янного личностному росту невозможна успешная профессиональная деятельность педагога, ибо без развития профессиональная активность педагога снижается, возрастает невосприимчивость к новому, он «останавливается в своем развитии, живет за счет эксплуатации стереотипов, старого багажа» [4]. Только учитель, который сам владеет рефлексией, способен к постоянному саморазвитию и самосовершенствованию, может помочь ученикам обна-

ружить в себе потенциал саморазвития, пробудить их личностную активность.

**Научная экспозиция, введение в проблему.** Анализ научных исследований (К. А. Альбуханова-Славская, Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, В. Н. Мясищев, Н. Н. Никитина, Е. М. Сафронова, В. В. Сериков, А. В. Хуторской, Н. Е. Щуркова и др.) выявил зависимость потребности у педагогов в непрерывном профессиональном росте от сформированности рефлексивных способностей. Рефлексирующий учитель – это думающий, анализирующий, исследующий свой опыт педагог. Это, как сказал Д. Дьюи, «вечный ученик своей профессии» с неутомимой потребностью к саморазвитию и самосовершенствованию.

В связи с этим актуализируется задача для профессионального образования педагогов – формирование у студентов опыта педагогической рефлексии, которая становится инструментом профессиональной деятельности, обеспечивающим ее успешность в практической деятельности, рефлексивного мышления, адекватной профессиональной самооценки педагога, способности к постоянному самообразованию.

Уточним, что рефлексия (от лат. *reflexio* – обращение назад) – это процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний.

Педагогическая рефлексия сегодня рассматривается исследователями как явный признак профессиональной зрелости, способствующий благоприятному изменению самооценки профессиональных знаний и компетенций, а также профессионально важных качеств, ценностных ориентаций и универсальных качеств личности и неотъемлемая аналитическая способность педагога, механизм непрерывного профессионального саморазвития.

**Анализ существующих методологических подходов к решению данной задачи.** Раскрывая содержательную сущность

педагогической рефлексии, учёные видят в ней:

- форму духовной мыслительной деятельности человека, предполагающую осмысление своих действий, процессов и законов своего образа жизни (И. А. Зимняя, В. В. Давыдов, А. В. Мудрик, Г. А. Цукерман);

- сложный психологический феномен, проявляющийся в способности учителя входить в активную исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и к себе как ее субъекту с целью критического анализа, осмысления и оценки ее эффективности для развития личности ученика (А. А. Бизяева);

- форму теоретической деятельности учителя, направленную на осознание смысла своей профессии, собственных педагогических действий, анализ и адекватную оценку собственной педагогической деятельности, самонаблюдение (А. К. Маркова, П. И. Пидкасистый, В. А. Сластенин и др.);

- важное условие самоконтроля и целеполагания, механизм, обеспечивающий динамику личностных новообразований на смысловом и операциональном уровнях (В. Я. Буторин, А. В. Карпов и др.);

- процесс и результат определения педагогом состояния своего саморазвития и его полноценного совершенствования, отображение внутреннего мира педагога (С. С. Кашлеев).

Несмотря на некоторое различие в трактовках, видим, что рефлексия выступает как основа личностного и профессионального саморазвития и самосовершенствования человека.

Роль рефлексии значима в осмыслении педагогом своего опыта педагогической деятельности, как отмечал ещё К. Д. Ушинский, поскольку используется не сам по себе опыт, а мысль, выведенная из него. Отмечая важность рефлексии в формировании ценностно-смыслового отношения к педагогической деятельности, И. А. Зимняя говорит, что через неё

«устанавливается отношение к собственному действию и обеспечивается преобразование этого действия в соответствии с формой и содержанием деятельности» [9, с. 318]. Соединение опыта профессионала и его рефлексии дает, по мнению Д. Познера, ключ к развитию профессионального мастерства: «опыт + рефлексия = развитие». Рефлексивная интеграция теоретических знаний педагога и его практического опыта порождают качественно новое образование развивающегося педагога – профессиональной позиции, которая отражается через основные принципы, которыми руководствуется педагог при выборе образовательных технологий, педагогических техник, тактик взаимодействия с обучающимися.

Конкретизируя сказанное, отметим, что рефлексия, выполняя одновременно аналитическую функцию в отношении совершенных действий (деятельности) и конструктивную в отношении последующих, предполагает выработку сознательного и критического отношения к явлениям и фактам педагогической действительности. Так, анализируя сделанное (педагогическая ситуация, урок, беседа с учеником и др.), студент выявляет позитивные и негативные моменты в собственной деятельности, профессионально-личностные достоинства и недостатки, оценивает их, выявляет причины возникновения и, исходя из этого, приходит к пониманию и осмыслению собственных действий, определяет цель и содержание дальнейшей образовательной или педагогической деятельности.

Очевидно, что развитие педагогической рефлексии у студентов непосредственно связано с развитием рефлексивных качеств – самоанализа и самооценки.

Проблема самоанализа и самооценки в философии, психологии и педагогике, как правило, связывается с задачей самопознания, творческого развития и самосовершенствования, и находит отражение

в исследованиях В. И. Андреева, Е. А. Александровой, Н. Б. Крыловой, А. Н. Леонтьева и др.

Анализ литературы по данной проблеме позволил нам выделить некоторые важные теоретические положения.

1. Самоанализ как способность человека вырабатывать и изменять отношение к самому себе (самооценку), переосмысливать и изменять свой опыт, умение взглянуть на себя как бы со стороны, другими глазами является важной составляющей профессионального развития личности вообще и профессионального становления в частности. В нашем понимании самоанализ – необходимое условие и средство профессионального смыслоопределения личности студента.

2. Самоанализ позволяет критически относиться к себе, постоянно соотносить свои возможности и способности с требованиями, предъявляемыми характером педагогической деятельности и конкретной ситуацией, выработать умение ставить перед собой реальные цели, изменять поведение и представление о собственном «Я».

3. Сущность самоанализа базируется на развивающейся способности человека к рефлексии мышлению, в процессе которого осуществляется непрерывное осознание сформированных качеств личности и реально протекающей деятельности, и на этой основе их улучшение и приведение к некоторой форме.

В качестве условий формирования у студента потребности в самоанализе и самооценке мы определяем следующие:

- наличие цели в жизни и будущей профессии;
- развитие профессионального интереса;
- стремление к профессиональному самопознанию;
- наличие идеального образа «Я – учитель»;
- повышение самосознания личности.

**Исследовательская часть.** В связи с этим перед преподавателями вуза вста-

ёт ряд конкретных педагогических задач, а именно: создать у студента образ идеального учителя; помочь студенту выявить у себя, осознать и оценить профессионально значимые качества; помочь ему увидеть перспективу его профессионального саморазвития; поощрять аналитическое, конструктивно-критическое отношение к себе, к собственной образовательной и педагогической деятельности; стимулировать творческое отношение к педагогическому процессу; развивать самостоятельность студента в образовательной деятельности.

Работа преподавателя по формированию у студента потребности в самоанализе и самооценке может вестись в следующих направлениях:

- углубление представлений студентов об особенностях их характера, потребностях, мотивах и способностях;

- оказание помощи в осознании своих профессиональных склонностей, интересов, способностей и умений;

- оказание помощи в создании образа идеального учителя как ориентира в профессиональном росте;

- оказание помощи в поисках резервных возможностей по преодолению негативных качеств личности будущего учителя, например, неорганизованность, слабоволие, пассивность и т. п.;

- создание условий для самопознания и развитие способности к самоанализу и самооценке;

- побуждение студента заняться самовоспитанием, саморазвитием и самосовершенствованием.

Приведём некоторые примеры из опыта работы авторов по развитию способности к самоанализу и самооценке у студентов педагогического направления подготовки в рамках дисциплины «Педагогика» и производственных практик – психолого-педагогической и педагогической.

Например, на занятиях по теме «Личность современного педагога» в модуле «Введение в педагогическую профессию»

студентам предлагаются следующие вопросы и задания для самоанализа и самооценки.

1. Напишите сочинение-размышление «Что меня привлекает в профессии учителя?» или «Почему я хочу стать учителем?».

2. Проанализируйте и выпишите в два столбца 10 ваших личностных качеств, которые:

- а) будут способствовать вашему профессионально-творческому развитию;

- б) будут сдерживать ваше профессионально-творческое развитие.

3. С учетом результатов выполнения предыдущих заданий составьте «План (программу) творческого саморазвития на ближайший год.

4. Используя пакет диагностических тестов, определите свои наиболее развитые качества и способности, а также профессионально значимые личностные качества, которые необходимо развивать и совершенствовать.

5. Прочитайте фрагменты художественных произведений, посвящённых школьным учителям (студентам предлагаются фрагменты из произведений Н. В. Гоголя «Ревизор», Н. Г. Гарина-Михайловского «Гимназисты», К. Г. Паустовского «Далёкие годы», В. Ф. Тендрякова «60 свечей» и др.).

Какие черты характера, какие качества личности, какие профессиональные умения отмечали писатели в педагогах? Должны ли этими качествами обладать современные учителя?

6. Напишите эссе «Мой любимый (не-любимый) школьный учитель».

Совместное обсуждение и анализ студенческих работ позволяет определить, на какие человеческие и профессиональные качества учителя обращают внимание студенты, какие личностные качества профессионально значимы и почему, какие из них развиты у студента или требуют совершенствования.

Интересной и продуктивной, на наш взгляд, формой проведения занятия, акти-

визирующей и развивающей рефлексивные качества у студентов, является дискуссия на тему «Профессиональный портрет учителя XXI в.»

На обсуждение выносятся следующие вопросы.

1. Профессиональный портрет учителя как отражение современного состояния подготовки и повышение квалификации: достоинства и недостатки.

2. Демографическая структура профессии «учитель» в России и в нашем регионе. Чем она объясняется? Каковы возможные пути ее улучшения?

3. Какие изменения должны произойти в профессиональной деятельности учителя, его профессиональной культуре в связи с изменениями сознания, методов и форм преподавания?

4. Какой должна быть профиограмма современного компетентного учителя?

Выполнение творческих заданий, на наш взгляд, помогает студентам определить и осознать профессионально значимые качества учителя, требования, предъявляемые к профессиональной деятельности учителя, вовлечь студентов в процесс самопознания и идентификации через самооценку и самоанализ, а также способствует осознанию и принятию ценностей и смыслов педагогической деятельности.

Большие возможности для формирования потребности и развития способностей к самоанализу у студентов заложены в учебных и производственных практиках – психолого-педагогической, летней воспитательной, педагогической. Включение студентов в практическую педагогическую деятельность выводит их на новый уровень осмысления сущности своей профессии, осознанного изменения, расширения, уточнения системы педагогических ценностей и смыслов собственной педагогической деятельности.

Определяя содержание деятельности студентов в период практики, мы руководствуемся важнейшим положением продук-

тивного образования о том, что «деятельность создает опыт, опыт анализируется, рождается личностное знание, и все вместе они задают личностный рост» [8]. Для формирования собственного педагогического опыта недостаточно просто самостоятельной практической деятельности, но необходим постоянный анализ и осмысление ее результатов. Поэтому рефлексия становится спутником студента-практиканта на каждом этапе работы и применяется в случае возникновения затруднений, ибо, как отмечено выше, без самостоятельного выявления ошибок и их причин не может быть обеспечен требуемый уровень достижения цели.

Посещение уроков опытных учителей школы и своих однокурсников, подготовка и проведение уроков и внеклассных мероприятий предполагает глубокий рефлексивный анализ имеющихся педагогических знаний, освоенных профессиональных компетенций. Для развития у студентов всесторонней рефлексии собственной педагогической деятельности мы используем различные виды анализа, руководствуясь стратегией «от частного к общему». Например, сначала аспектный подход, который позволяет осуществить только дидактический, воспитательный, психологический, организационный или методический анализ урока. Затем студенты включаются в комплексный анализ урока с позиций структурного и системно-деятельностного подходов.

Организационно-методическое руководство самоанализом студентов осуществляется на основе методик анализа разных сторон педагогической деятельности, разработанных известными учеными (Г. М. Коджаспирова, Л. М. Митина, Г. Н. Пашкевич, В. П. Симонов, М. Е. Сысоева, А. Э. Штейменц, В. И. Ядешко и др.) и с помощью составленных нами алгоритмов, схем, матриц, диагностических карт, которые облегчали и ускоряли процесс анализа. Например, «Программа само-

анализа воспитательной работы в классе», «Схема анализа воспитательного дела», «Лист наблюдения и оценки урока» и др.

Большую помощь студентам в систематической и целенаправленной работе по самоанализу и самооценке оказывает ведение в период практики педагогического дневника. Например, чтобы практическая работа носила упорядоченный, сознательный и рефлексивный характер, студентам предлагается ввести в педагогический дневник раздел «Профессиональное самоопределение», где они фиксируют свои достижения. В разработке тетради мы взяли за основу формулу психолога В. Ф. Сафина «хочу – могу – есть – требуют», адаптировав её в соответствии с задачами нашей работы со студентами-практикантами. Студенты заполняют графы «хочу – могу – есть» по каждому направлению педагогической деятельности, что отражает их цели, возможности и затруднения на момент заполнения тетради. Графа «должно быть» заполняется школьным наставником или преподавателем вуза и отражает ключевые профессионально-педагогические компетенции – требования образовательного стандарта.

Такая таблица представляет собой очень важный аналитический материал, как для педагога, так и для самого студента. Здесь мы находим информацию о том, как студент оценивает свою деятельность, знания и умения, каково психологическое и эмоциональное состояние (комфорт, страх, тревога и т. д.), чего он хочет добиться, т. е. что он рассматривает как ближайшую цель для себя. Сами студенты, анализируя и осмысливая записи, оценивают уровень своих достижений, руководствуясь рекомендациями преподавателей, вносят дополнения в свой профессионально-образовательный маршрут практики и корректируют свою деятельность. Сопоставляя записи, сделанные в разный период, практиканты оценивают успешность своего профессионального продвижения и проектируют пути

дальнейшей самореализации. Согласимся с Е. А. Александровой, что рефлексивное осмысление собственной деятельности выводит обучающегося (в нашем варианте – студента) на поиск смысла учения как самостоятельной учебной деятельности и, как следствие, разработку индивидуального образовательного маршрута – инструмента, определяющего ближайшие и перспективные цели саморазвития [1, с. 60].

Организуя работу со студентами, мы приняли во внимание позицию В. И. Андреева, который рекомендует посмотреть на себя с позиции прошлого, настоящего и будущего [2], чтобы стимулировать самооценку, размышление о своих целях, ценностных ориентациях, творческих способностях, профессиональном мастерстве, личностных качествах. С этой целью перед началом и по окончании практики студентам предлагается оценить уровень собственного развития профессиональных компетенций с помощью профиограммы по 4-балльной системе. Сравнительный анализ полученных данных позволяет сделать вывод о том, в каком направлении идет саморазвитие студента: наблюдается прогресс или процесс саморазвития остановился, или отмечается регресс, т. е. утра та присущих ранее качеств.

Недооценка или переоценка своих возможностей, качества своей работы затрудняет профессиональное становление будущего учителя. Поэтому важно выработать у студентов умение объективно анализировать и оценивать свои личностные качества и свою деятельность.

Для развития объективности рефлексивного анализа и самооценки у студентов мы обязательно дополняем её взаимонализом и самооценкой, т. е. групповой рефлексией. В общем виде процедура рефлексии выглядит следующим образом: самоанализ/самооценка → анализ/оценка «коллегами»-практикантами → анализ/оценка школьного наставника → анализ/оценка преподавателя-методиста. Такая

последовательность не только позволяет добиться полноты и объективности анализа и оценки учебно-педагогической деятельности студентов, но и носит образовательно-развивающий характер. В процессе анализа, организованного таким образом, мы обращаем внимание на умение студентов самостоятельно увидеть положительные и негативные моменты в своей работе, вскрыть причины возникших проблем, обосновать их с позиций педагогической теории.

Полезным способом, повышающим объективность самооценки студентов, считаем оформление внешней оценки личностных и профессиональных качеств и их педагогической деятельности в виде оценочных карт «Студент-практикант глазами учеников (или коллег)», «Оценки профессионально-педагогической компетентности будущего учителя», письменных отзывов школьных наставников, экспертных комиссий (школьный учитель, методист, педагог, психолог).

**Результаты исследования.** Итак, в процессе педагогической рефлексии происходит повторное переживание сделанного, сравнение, соотнесение и сопоставление задач и результатов своей деятельности с педагогическим знанием, образцом, нормами педагогического труда, что выводит будущего учителя на уровень понимания собственных действий (мотивация – понимаю «зачем»), что способствует осмыслению и освоению педагогических ценностей. Выявление положительных и отрицательных моментов в собственных педагогических действиях, нахождение причин недостатков (уровень понимания «почему») подводит студента к нахождению и пониманию смыслов педагогиче-

ской деятельности, формирует осознанный подход к реализации выбранной педагогической позиции (роли, стратегии).

Опыт работы авторов со студентами педагогического направления подготовки позволяет сделать некоторые выводы, исходя из собственных наблюдений, подтверждённых педагогическими исследованиями. Рефлексия будущего педагога включает в себя отражение своих педагогических действий глазами обучающихся, студентов и преподавателей, стремление к осознанию и осмыслению освоенных педагогических знаний и способов деятельности, осознание и анализ своих действий и решений и является одним из действенных и мощных механизмов личностного и профессионального саморазвития. Рефлексия помогает студентам оценить свой образовательный уровень, на этом основании переопределить цели дальнейшего профессионального образования, скорректировать свой образовательный путь к педагогической профессии. Рефлексия будущего педагога, актуализирующая в образовательной деятельности и педагогической практике, становится для него фактором личностного и профессионального развития и саморазвития.

**Заключение.** Таким образом, профессиональное саморазвитие и профессиональная рефлексия являются неотъемлемой частью друг друга, обеспечивая между собой прочную связь. А усиление рефлексивного компонента в содержании высшего образования студентов по направлению «Педагогическое образование» можно рассматривать как один из путей повышения качества подготовки будущего учителя и гуманитарнизации системы образования в целом.

#### Библиографический список

1. *Александрова Е. А.* Тьюторство как культурная профессиональная практика, совмещающая психологическое и педагогическое сопровождение обучающегося в современной

образовательной системе // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. – 2013. – № 2 (28). – С. 59–63.

2. *Андреев В. И.* Педагогика творческого са-



моразвития. Инновационный курс, кн. 1. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1996. – 318 с.

3. Барсукова А. Д. Особенности формирования профессионального самосознания студенчества: монография. – М.: Издательство АСВ, 2009. – 168 с.

4. Власова Е. А. История становления проблемы процесса саморазвития. – М.: Фолио, 2007. – 232 с.

5. Вершовский С. Г. Педагог эпохи перемен, или как решаются сегодня проблемы профессиональной деятельности учителя. – М.: Сентябрь, 2002. – 160 с.

6. Выготский Л. С. Педагогическая психология: монография. – М.: Издательство: АСТ, Астрель, 2005. – 672 с.

7. Гащенко С. А. Развитие самостоятельности у студентов при обучении в вузе // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2006. – № 6. – С. 53–55.

8. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования: учебное пособие – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2003. – 480 с.

9. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов. – М.: Логос, 2000. – 384 с.

10. Крылова Н. Б. Культурология образования. – М.: Народное образование, 2000. – 272 с.

11. Маркова О. И. Профессиональное саморазвитие педагога. – Киев: Вища школа, 2007. – 172 с.

12. Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности. – Воронеж: МОДЭК, 2002. – 400 с.

13. Сафронова Е. М. Формирование нравственно-смыслового отношения к образованию как цель и результат школьного воспитания: монография. – Волгоград: Перемена, 2004. – 334 с.

14. Сериков В. В. Формирование у учащихся готовности к труду. – М.: Педагогика, 1988. – 192 с.

15. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: учеб. пособие. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

16. Higgs J. Practice-based education pedagogy: Situated, capability-development, relationship practice(s) [Электронный ресурс] // Practice-Based Education Perspectives and Strategies. – URL: <https://www.sensepublishers.com/media/1432-practice-based-education.pdf> (дата обращения: 10.10.2016)

*Поступила в редакцию 22.06.2018*

***Burmistrova Marina Nikolaevna***

*Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of Methodology of Education Saratov State University named after N. G. Chernyshevsky, mnburmistrova@rambler.ru, ORCID 0000-0003-4345-4670, Saratov*

***Gushchina Irina Nikolaevna***

*Postgraduate Student of Department of Methodology of Education Saratov State University named after N. G. Chernyshevsky, guschinain@mail.ru, ORCID 0000-0003-4152-6394, Saratov*

**FORMATION OF PEDAGOGICAL EXPERIENCE THAT REFLECTS STUDENTS AS A BASIS OF CONTINUOUS SELF-DEVELOPMENT IN A FUTURE TEACHING PROFESSION**

*Abstract.* The article considers the role of reflection of the future teacher which is a factor of personal and professional development and self-development. This process helps future teachers to carry out assessment of their educational level providing success of an adequate self-evaluation allowing to make changes on the way to future pedagogic work and professional self-education. Reflection has a special significant role, it performs both analytical and constructive functions, allowing to make a choice of the conscientious and critical attitude to the phenomena and the facts of innovative development of the educational environment of higher education institution

by means of organising a variety of social practices for students. Its analysis shows that students need to develop some skills of self-assessment and self-analysis that will allow them to be critical of themselves, to draw an analogy between their abilities and opportunities and justifying the real goals of self-assessment. Problem of self-assessment and self-analysis encompasses modalities such as the desire for professional self-knowledge, its improvement and the development of professional interest. There are scientific approaches complement each other with a group reflection through mutual analysis. Various forms of the organization of educational activity of students are noticed by means of which they join pedagogical activity reveal, also they analyze their own experience and observations. It is possible to tell that process of a professional reflection, is an integral part of self-knowledge and professional self-development of future teachers.

*Keywords:* reflection, pedagogical reflection, experience, professional education, self-development, introspection, professional self-determination, professional self-development.

## References

1. Alexandrova, E. A., 2013. Tutoring as a cultural professional practice, combining psychological and pedagogical support of the student in the modern educational system. *Education. Science. Innovation: the southern dimension*, 2 (28), P. 59–63. (In Russ.)
2. Andreev, V. I., 1996. *Pedagogy of creative self-development. An innovative course*, vol. 1. Kazan: Kazan University Publ., 318 p. (In Russ.)
3. Barsukova, A. D., 2009. Features of formation of professional self-consciousness of students: monograph. Moscow: ASV Publ., 168 p. (In Russ.)
4. Vlasova, E. A., 2007. History of formation of the problem of self-development process. Moscow: Folio Publ., 232 p. (In Russ.)
5. Weslowski, S. G., 2002. Teacher era of change, or how to solve today's problems teacher's professional activity. Moscow: September Publ., 160 p. (In Russ.)
6. Vygotsky, L. S., 2005. *Pedagogical psychology: monograph*. Moscow: AST Publ., Astrel Publ., 672 p. (In Russ.)
7. Galenko, S. A., 2006. The Development of independence in students while teaching at the University. *Standards and monitoring in education*, 6, pp. 53–55. (In Russ.)
8. Zeer, E. F., 2003. *Psychology of vocational education: Textbook*. Moscow: Moscow psychological and social Institute Publ., Voronezh: MODEK Publ., 480 p. (In Russ.)
9. Winter, I. A., 2000. *Pedagogical psychology. Textbook for universities*. Moscow: Logos Publ., 384 p. (In Russ.)
10. Krylova, N. B., 2000. *Cultural studies of education*. Moscow: Education Publ., 272 p. (In Russ.)
11. Markova, O. I., 2007. *Professional self-development of the teacher*. Kiev: Vyscha Shkola Publ., 172 p. (In Russ.)
12. Mitina, L. M., 2002. *Psychology of competitive personality development*. Voronezh: MODEK Publ., 400 p.
13. Safronova, E. M., 2004. Formation of moral and semantic attitude to education as a goal and result of school education: monograph. Volgograd: Peremena Publ., 334 p. (In Russ.)
14. Serikov, V. V., 1988. *Formation of students readiness to work*. Moscow: Pedagogy Publ., 192 p. (In Russ.)
15. Slastenin, V. A., Isaev I. F., Shiyanov E. N., 2002. *Pedagogy*. Moscow: Academy Publ., 576 p. (In Russ.)
16. Higgs, J. *Practice-based education pedagogy: Situated, capability-development, relationship practice(s). Practice-Based Education Perspectives and Strategies* [online]. Available at: <https://www.sensepublishers.com/media/1432-practice-based-education.pdf> (Accessed 10 October 2016) (In Russ.)

*Submitted 22.06.2018*

*Гречушкина Нина Владимировна*

*Старший преподаватель кафедры информатики и информационных технологий, Рязанский институт (филиал) Московского политехнического университета, grechushkinanv@gmail.com, ORCID 0000-0002-8386-6146, Рязань*

## МАССОВЫЕ ОТКРЫТЫЕ ОНЛАЙН-КУРСЫ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Аннотация.* Введение. Актуальность изучения моделей применения массовых открытых онлайн-курсов в образовательном процессе в вузе обусловлена их активным внедрением в систему высшего образования в России и возможностями использования для реализации концепции обучения на протяжении всей жизни. Выбор оптимальной модели их применения представляет большой исследовательский интерес и определяет цель данного исследования. Материалы и методы. Применялись аналитико-синтетические методы при работе с отечественной и зарубежной научно-педагогической литературой по проблеме исследования; в опытно-экспериментальной части исследования использовались анкетирование, моделирование, изучение, сопоставление и оценка образовательных результатов испытуемых и результатов их анкетирования. Результаты исследования. На основе анализа научно-педагогической литературы и опыта применения массовых открытых онлайн-курсов автором разработана классификация моделей применения массовых открытых онлайн-курсов как компонента образовательного процесса высшей школы. В статье приведено описание моделей и результаты их апробации в образовательном процессе в вузе. Обсуждение и заключение. По результатам апробации сделан вывод о целесообразности использования модели расширения и модели встраивания в образовательном процессе вуза. Практическая значимость исследования заключается в возможности использовать его материалы для совершенствования организации учебного процесса с использованием средств электронного обучения. Статья может представлять интерес для педагогов и исследователей в области применения массовых открытых онлайн-курсов в образовании.

*Ключевые слова:* онлайн-курс, массовый открытый онлайн-курс, MOOK, интеграция, модели интеграции, высшее образование.

**Введение в проблему.** Массовые открытые онлайн-курсы (MOOK) как один из видов электронного обучения представляют собой педагогический инструмент, применение которого в образовательном процессе высшей школы практикуется отечественными и зарубежными вузами, реализующими политику открытости образования, индивидуализации образовательных маршрутов и поддержки виртуальной академической мобильности обучающихся.

MOOK предлагают новые пути совершенствования традиционного образовательного процесса [3; 6; 8; 10] и побуждают к его перестройке не только на уровне

личных инициатив отдельных педагогов, но и на уровне проектов, поддерживаемых и продвигаемых государством, что и обуславливает актуальность их изучения, подтверждаемую реализацией приоритетного проекта на 2016–2021 гг. «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» и включением MOOK в проблемное поле научных конференций всероссийского и международного масштаба.

Важным вопросом интеграции MOOK в образовательную систему вуза, является определение оптимальной модели применения MOOK в ходе профессиональной подготовки будущих специалистов [4; 9].

Цель работы заключалась в изучении и сравнении моделей интеграции массовых открытых онлайн-курсов в образовательный процесс высшей школы на материале опытно-экспериментальной работы, проведенной автором.

В исследовании используется совокупность методов: анализ и обзор литературы, наблюдение, анкетирование, моделирование, изучение, сопоставление и оценка образовательных результатов испытуемых и результатов их анкетирования и ряд других.

**Анализ научно-педагогической литературы**, освещающей различные аспекты онлайн-обучения [1–11], позволил уточнить определение массового открытого онлайн-курса (МООК), под которым в рамках данного исследования понимается онлайн-курс, характерным признаком которого является открытый доступ (без ограничений) к учебным и контрольно-измерительным материалам курса для слушателей в объеме, достаточном для достижения запланированных (заявленных) результатов обучения и их оценки.

В соответствии с логикой выделения моделей электронного обучения и на основе анализа опыта использования МООК исследователи называют три модели применения МООК в образовательном процессе: модель «МООК-поддержка дисциплины», модель смешанного обучения и модель «исключительно МООК» [1; 4; 8]. Указанные модели различаются по доле МООК в образовательном процессе и требуют разной степени его перестройки.

Модель «МООК-поддержка дисциплины» характеризуется привлечением МООК как источника дополнительных материалов и обучающих возможностей для интенсификации самостоятельной работы студентов над курсом, преподаваемым традиционно (очно). Использование модели не изменяет структуру курса, преподавание которого осуществляется в традиционном формате в соответствии с формой обучения. МООК может использоваться как

источник дополнительных учебных материалов, как часть самостоятельной работы студента или как основа для аудиторной работы. Модель позволяет использовать один или несколько курсов, полностью или фрагментарно, по выбору преподавателя или студента [2].

Модели смешанного обучения с использованием МООК [1] основываются на интеграции аудиторной (традиционной) и электронной компонент учебного процесса, приводящей к перераспределению элементов учебного процесса между традиционным обучением и обучением на МООК с сокращением аудиторных форм работы за счет их системного замещения на взаимодействие в электронной образовательной среде. Меньший объем работы в электронной среде предполагает сохранение ведущей роли традиционного обучения и воплощается в виде модели «Смешанное обучение с использованием частей МООК (+МООК)». При обратном соотношении МООК становится ведущим компонентом дисциплины, дополняемым очными занятиями в сохраненном объеме, что реализуется в модели «Смешанное обучение на основе МООК (МООК+)»

Модель электронного обучения «Исключительно МООК» [5; 7] означает полное выведение учебного процесса за пределы аудитории в МООК, включая итоговую аттестацию по замещаемой дисциплине, и не предусматривает педагогическое сопровождение обучающегося преподавателем из числа сотрудников вуза. Модель может реализовываться по инициативе обучающегося и как централизованная замена очной дисциплины на МООК с обеспечением технического сопровождения обучающихся тьютором из числа сотрудников вуза (тьюторская поддержка).

Признавая очевидные достоинства описанной выше типологии, мы рассматриваем МООК как часть образовательного процесса, под которым понимаем организованное педагогическое взаимодействие

его субъектов по поводу содержания образования с использованием средств обучения для решения задач образования в интересах обучающегося, государства и общества, что отражено в исследовательской части работы, состоящей в разработке классификации моделей применения MOOK как части образовательного процесса в вузе, описании и оценке избранных моделей по итогам их апробации.

При описании моделей применения MOOK как части образовательного процесса нами приняты следующие его изменения, которые послужили основанием для составления классификации:

- взаимодействие обучающихся и педагогов,
- содержание образования (традиционного и MOOK-компонентов),
- организация образовательного процесса.

По организации образовательного процесса выделяют модели применения MOOK в образовательной организации (модель сетевого взаимодействия и индивидуальную модель) и модели применения MOOK в образовательном процессе («MOOK-поддержка», смешанное обучение и «Только MOOK») [5; 8].

По взаимодействию субъектов образовательного процесса (педагогов и обучающихся) модели интеграции MOOK можно классифицировать по типу педагогического взаимодействия и по осуществлению педагогической поддержки.

По первому признаку выделяют модели с индивидуальным взаимодействием субъектов образовательного процесса и с индивидуально-групповым (преподаватель – группа обучающихся). Группа может иметь определенную численность (учебная группа, курс, поток) и/или состав (студенты одного направления подготовки, уровня подготовленности), а может быть разнородной по составу и/или неопределенной по численности.

По второму признаку различают модели

с педагогической поддержкой обучающихся (частичной или полной) и без педагогической поддержки (самообразование). Отсутствие педагогической поддержки не исключает возможности тьюторской поддержки, организуемой силами вуза и направленной исключительно на организационно-техническую сторону образовательного процесса с применением MOOK [6]. Обязанности тьютора могут возлагаться на педагога, но функции педагога не могут быть переданы тьютору.

Полная педагогическая поддержка подразумевает постоянную помощь и контроль обучающихся преподавателем, дополнительную совместную работу над материалами MOOK с целью лучшего усвоения их обучающимися.

Частичная поддержка является несистемной формой сопровождения обучающихся и может реализовываться в виде дополнительной проработки отдельных фрагментов контента MOOK или в виде консультаций по требованию или по заранее установленному графику [11].

Разное влияние MOOK на формирование содержания образования и выполняемые им функции позволяют выделить модели расширения, встраивания, замещения и ресурсную модель использования MOOK.

Ресурсная модель использования MOOK предполагает обращение к материалам онлайн-курса как к образовательному ресурсу, электронному учебно-методическому пособию при изучении дисциплины, преподаваемой очно. Модель может реализовываться в контексте смешанного обучения, когда преподаватель, ведущий учебную дисциплину, отбирает курс или курсы и в соответствии с рабочей программой определяет, как и какие учебные материалы этих курсов будут использоваться в учебном процессе.

MOOK в данной модели выступает как вспомогательное средство, а не равнозначный компонент очного курса, и может быть

всегда исключен или заменен другими образовательными ресурсами. Его использование не влечет ни исключения элементов курса из очной программы, ни трансформации очного курса, ни внесения изменений в рабочую программу дисциплины. Применение модели в образовательном процессе не создает каких-либо трудностей при условии соблюдения авторских прав и лицензионных условий использования контента MOOK.

Модель расширения курса за счет MOOK заключается в использовании его для самостоятельного углубленного изучения материалов по тематике курса, выполнения проектных заданий в пределах отчетного периода или с переходом в следующий отчетный период и в использовании MOOK как курса выравнивания, предлагаемого к изучению в начале отчетного периода, на каникулах или в предшествующем семестре по результатам первичного входного контроля. Прохождение MOOK или отдельных его разделов рекомендуется для всех студентов учебной группы только в случае, если содержание курса является необходимым для понимания и успешного изучения учебной дисциплины и не включено в содержание предшествующих дисциплин.

MOOK могут служить инструментом для работы как со всей группой, так и с отдельными наиболее мотивированными и одаренными студентами для организации углубленного изучения предмета или научно-исследовательской деятельности студентов. Обращение к MOOK как средству расширения/углубления содержания учебной дисциплины позволяет подробнее рассмотреть отдельные разделы дисциплины, делает самостоятельную работу студента более структурированной, систематической и управляемой, что важно при работе с обучающимися, у которых недостаточно сформированы компетенции самообразования и самоорганизации. Модель расширения организационно реали-

зуется на базе моделей MOOK-поддержки или модели «только MOOK».

Другой вариант предлагает модель встраивания MOOK в образовательный процесс, осуществляемый традиционным способом. Она реализуется в рамках смешанного обучения и предполагает полное слияние очного курса с MOOK-аналогом с образованием гибридного курса, каждая часть которого содержит компоненты, реализуемые как в очной форме, так и с применением MOOK. Значительного сокращения аудиторных форм работы за счет взаимодействия в электронной среде при использовании модели встраивания не происходит. Построение курса может происходить как на базе MOOK, являющегося основой, расширение и дополнение которой осуществляется в ходе аудиторных занятий, так и на основе очного курса, органично дополняемого MOOK. Вариантом данной модели является использование MOOK в качестве основы факультативного курса с консультационной поддержкой.

Модель замещения очного курса MOOK может реализовываться как замена очного курса или его части MOOK-аналогом. Полное замещение очного курса MOOK-аналогом реализуется на основе индивидуальной или сетевой модели. В первом случае студенту предоставлен выбор между изучением дисциплины в традиционном формате и прохождением MOOK. При реализации сетевой модели «вуз направляет студентов своей образовательной программы на электронный курс» [5, с. 245], фактически передавая на выполнение третьей стороне часть обязательств по реализации образовательной программы. Полное замещение соответствует организационной модели «Только MOOK».

Частичная замена курса происходит в рамках смешанного обучения и может касаться замены учебных единиц (модулей, разделов и их групп) или видов деятельности (лекции, практические занятия, самостоятельная работа студентов и т. п.).

В этом случае вуз-потребитель использует «материалы ООК и процесс обучения на нем своих студентов в собственном учебном процессе по дисциплине» [5, с. 245]. При частичной замене традиционного курса MOOK-аналогом взаимного дополнения не происходит: замещаемая часть исключается из очного преподавания. Замещению может подлежать как относительно небольшая (в пределах одной темы или одного вида деятельности), так и значительная часть учебной дисциплины, что дает основания говорить о реализации курса с применением MOOK или на базе MOOK соответственно.

**Результаты исследования** были получены по итогам апробации модели встраивания и модели расширения очного курса за счет использования MOOK в условиях вуза. Опытно-экспериментальной базой стал Рязанский институт (филиал) Московского политехнического университета, г. Рязань. По завершении апробации проводилось анкетирование студентов с целью изучения самооценки студентами результатов своего обучения посредством MOOK. Выводы об эффективности использования MOOK делались на основе сопоставления и оценки образовательных результатов испытуемых контрольной и экспериментальной групп.

*Модель расширения курса за счет использования MOOK при выполнении проектного задания.* В 2016/2017 учебном году в рамках изучения дисциплины «Информационные технологии в менеджменте» студентам было предложено проектное задание по исследованию эффективности маркетинговых стратегий с использованием средств размещения контекстной рекламы «GoogleAdWords» и «Яндекс.Директ». Задание включало, в том числе, знакомство с указанными системами и принципами их работы, проведение сравнительного анализа. Для знакомства с GoogleAdWords студенты были записаны на четырехнедельный курс «Основы

рекламы в GoogleAdWords» (платформа «Универсариум»).

В эксперименте приняли участие студенты 3-го курса факультета очного обучения (направление подготовки 38.03.02 «Менеджмент», направленность «Производственный менеджмент»).

Все студенты, записанные на курс, получили необходимые и достаточные знания для успешного выполнения задания и закончили курс с получением сертификата, набрав не менее 32 баллов из 36 возможных (при минимально необходимых 28 баллах). Все респонденты оценили свой опыт обучения как успешный. Из числа опрошенных 81 % положительно отнеслись к возможности обучения в формате MOOK в будущем при необходимости. При прохождении курса необходимость самостоятельно контролировать процесс обучения в рамках установленных сроков представляла трудность для 44 % опрошенных; 87 % респондентов сообщили, что обращались повторно к материалам курса при выполнении задания. При проведении сравнительного анализа студенты демонстрировали лучшее знание «GoogleAdWords», чем «Яндекс.Директ». Позиции для сравнения и анализа выбирались и упорядочивались студентами согласно логике и последовательности изложения материала в онлайн-курсе.

Студенты контрольной группы, обучавшиеся без привлечения MOOK, при выполнении задания руководствовались предложенным преподавателем планом. Их работы были более формальными и поверхностными, тогда как студенты экспериментальной группы сопровождали свой анализ примерами из онлайн-курса и описанием собственного практического опыта.

Средний балл за контрольную работу по изученным программным продуктам в экспериментальной группе составил 4,6, в контрольной группе – 4,3.

*Модель встраивания.* В 2017/2018 учеб-

ном году в рамках изучения дисциплины «Компьютерная графика» студентам было предложено пройти курс «2D+3D проектирование в AUTOCAD» (платформа «Лекториум»).

В эксперименте приняли участие студенты 2-го курса факультета дневного обучения (направление подготовки 08.05.01, специализация «Строительство высотных и большепролетных зданий и сооружений»).

Основы знаний по работе с программой AutoCAD студенты получали при просмотре лекционного материала онлайн-курса. Аудиторные лекционные занятия были посвящены разбору специальных вопросов использования программы при проектировании в строительстве.

Первичная отработка работы с программой проводилась на заданиях по машиностроительному проектированию, предлагаемых в рамках онлайн-курса. Аудиторные практические занятия были посвящены адаптации полученных навыков работы в программе к получаемой профессии при выполнении заданий по строительному проектированию.

Все студенты, записанные на курс, приобрели знания и умения, необходимые и достаточные для успешного освоения дисциплины «Компьютерная графика», из них 83 % набрали необходимое количество баллов для получения сертификата.

По результатам анкетирования успешным опыт своего обучения на MOOK посчитали 95 % от общего числа респондентов. 92 % опрошенных положительно отнеслись к возможности обучения в формате MOOK в будущем в случае необходимости, 17 % сообщили о том, что уже записались на другие MOOK. Самостоятельно контролировать процесс обучения в рамках установленных сроков было сложно для 86 % респондентов. Для 72 % опрошенных это было трудно в начале курса, но затем они смогли приспособиться и организовать свою работу, еще 14 % опрошенных сообщили, что это было труд-

но и они не смогли справиться самостоятельно, 14 % опрошенных сообщили, что это не представляло для них трудности. 78 % респондентов сообщили, что обращались дополнительно к материалам курса при выполнении практических заданий по дисциплине «Компьютерная графика».

Студентами экспериментальной группы за отчетный период было выполнено 16 работ (11 по строительному проектированию, 5 по машиностроительному), а студентами, обучавшимися в традиционной форме, было выполнено 11 работ по строительному проектированию в соответствии с планом. 86 % студентов экспериментальной группы закончили выполнение работ с опережением графика до двух недель и получили дополнительное творческое задание. В контрольной группе этот показатель составил 42 %. Средний балл за итоговую контрольную работу в экспериментальной группе составил 4,4, а в группе, обучавшейся в традиционной форме – 4,0.

Выполнив большой объем работ, студенты экспериментальной группы демонстрировали большую уверенность и лучшие навыки работы с программой во время итоговой аттестации.

**Заключение.** Использование MOOK в образовательном процессе в вузе может быть реализовано на основе одной или нескольких моделей, каждая из которых представляет самостоятельный исследовательский интерес. Апробация моделей применения MOOK в условиях вуза позволила сделать вывод о целесообразности их использования в учебном процессе, реализуемом в традиционном формате, и выделить ряд трудностей для студентов и преподавателя, таких как необходимость самостоятельно контролировать процесс обучения, замкнутость на учебные материалы онлайн-курса, нежелание работать с дополнительными учебными и справочными материалами. Проведенное исследование является одним из этапов комплексного изучения моделей и условий



интеграции MOOK в образовательную систему вуза и предоставляет материал для следующего этапа исследования – разра-

ботки научно-педагогической основы использования массовых открытых онлайн-курсов в учебном процессе в вузе.

### Библиографический список

1. Велединская С. Б., Дорофеева М. Ю. Смешанное обучение: технология проектирования учебного процесса // Открытое и дистанционное образование: журнал. – 2015. – Т. 2, № 43. – С. 12–19.
2. Коган М. С., Уайндстейн Е. В. Альтернативы массовым открытым он-лайн курсам при интегрировании их в учебный процесс вуза // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2017. – Т. 6, № 20. – С. 19–28.
3. Можяева Г. В. Массовые онлайн-курсы: новый вектор в развитии непрерывного образования // Открытое и дистанционное образование. – 2015. – Т. 2, № 58. – С. 56–65.
4. Семенова Т. В., Вилкова К. А. Типы интеграции массовых открытых онлайн-курсов в учебный процесс университетов // Университетское управление: практика и анализ. – 2017. – Т. 21, № 6 (112). – С. 114–126.
5. *Современные проблемы информатизации образования: монография / рук. авторского коллектива и отв. редактор академик РАО, д-р пед. наук, проф. М. П. Лапчик.* – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2017. – 404 с.
6. Третьяков В. С., Ларионова В. А. Открытые онлайн-курсы как инструмент модернизации образовательной деятельности в вузе // Высшее образование в России. – 2016. – № 7 (203). – С. 55–66.
7. *Admiraal W., Huisman B., Pilli O.* Assessment in massive open online courses // The Electronic Journal of e-Learning. – 2015. – Vol. 13, iss. 4. – P. 207–216.
8. *Billington P. J., Fronmueller M. P.* MOOCs and the future of higher education // Journal of Higher Education Theory and Practice. – 2013. – Vol. 13, iss. 3. – P. 36–42.
9. *Israel M. J.* Effectiveness of Integrating MOOCs in Traditional Classrooms for Undergraduate Students // The International Review of Research in Open and Distance Learning. – 2015. – Vol. 16, iss. 5. – P. 133–160.
10. *Toven-Lindsey B., Rhoads R. A., Lozano J. B.* Virtually unlimited classrooms: pedagogical practices in Massive Open Online Courses // The Internet and Higher Education. – 2015. – Vol. 24. – P. 1–12.
11. *Zhang J.* Can MOOCs be interesting to students? An experimental investigation from regulatory focus perspective // Computers & Education. – 2016. – Vol. 95. – P. 340–351.

Поступила в редакцию 08.06.2018

### *Grechushkina Nina Vladimirovna*

*Senior Lecturer of the Department of Informatics and Information Technologies, Moscow Polytechnic University (Ryazan institute), grechushkinanv@gmail.com, ORCID 0000-0002-8386-6146, Ryazan*

## MASSIVE OPEN ONLINE COURSES IN THE CONTEXT OF MODERN EDUCATION

*Abstract.* Introduction. The study of the integration models to embed massive open online courses in the university educational process is relevant due to their active introduction into the system of higher education in Russia and the possibilities they offer to implement the concept of lifelong learning. The choice of the optimal MOOC application model is of great research interest and determines the purpose of this study. Materials and Methods. Analytical and synthetic methods were used when working with domestic and foreign scientific and pedagogical literature on the research problem; in the experimental part of the study, questionnaires and modeling as well

as study, comparison and evaluation of educational results of the subjects under test and the results of their questionnaires were used. Results. The analysis of scientific and pedagogical literature and experience of application of massive open online courses provided the basis for the author to develop a classification of models of application of massive open online courses as a component of the educational process of higher school. The article describes the models and the results of their testing in the educational process at a university. Discussion and Conclusion. The results of the probation make it possible to conclude that it is advisable to use the expansion model and the embedding model in the high school educational process. The practical significance of the study is the possibility to use its materials to improve the organization of the educational process which includes using e-learning tools. The article may be of interest to teachers and researchers in the field of application of massive open online courses in education.

*Keywords:* online course, massive open online course, MOOC, integration, integration models, higher education.

### References

1. Veledinskaya, S. B., Dorofeeva, M. Yu., 2015. Blended learning course design technology. Open and distance education, 2 (43), pp. 12–19. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Kogan, M. S., Windstein, E. V., 2017. Alternatives to Massive Open Online Courses from the Perspective of their Integration into University Programs. Questions of Methodology of Teaching at the University, vol 6, issue 20, pp. 19–28. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Mozhaeva, G. V., 2015. Massive Open Online Courses: New Vector in the Development of Continuing Education. Open and distance education, vol 2, issue 58, pp. 56–65. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Semenova, T. V., Vilkova, K. A., 2017. Types MOOC Integration into Universities' Education Process. University management: practice and analysis, vol. 21, issue 6 (112), pp. 114–126. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Lapchik, M. P., ed., 2017. Modern Problems of Informatization of Education. Omsk: OmSPU Publ., 404 p. (In Russ.).
6. Tretyakov, V. S., Larionova, V. A., 2016. Open Online Courses as a Tool for Modernization of Educational Process in Universities. Higher Education in Russia, 7 (203), pp. 55–66. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Admiraal, W., Huisman, B., Pilli, O., 2015. Assessment in massive open online courses. The Electronic Journal of e-Learning, 13 (4), pp. 207–216.
8. Billington, P. J., Fronmueller, M. P., 2013. MOOCs and the future of higher education. Journal of Higher Education Theory and Practice, 13 (3), p. 36–42.
9. Israel, M. J., 2015. Effectiveness of Integrating MOOCs in Traditional Classrooms for Undergraduate Students. The International Review of Research in Open and Distance Learning, 16 (5), p. 133–160.
10. Toven-Lindsey, B., Rhoads, R. A., Lozano, J. B., 2015. Virtually unlimited classrooms: pedagogical practices in Massive Open Online Courses. The Internet and Higher Education, 24, pp. 1–12.
11. Zhang, J., 2016. Can MOOCs be interesting to students? An experimental investigation from regulatory focus perspective. Computers & Education, 95, pp. 340–351.

*Submitted 08.06.2018*

**Гуляева Наталья Андреевна**

*Кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков, Новосибирское высшее военное командное училище, ORCID 0000-0002-1792-853X, natalia\_gu@bk.ru, Новосибирск*

**Проценко Ольга Николаевна**

*Преподаватель кафедры иностранных языков, Новосибирское высшее военное командное училище, ORCID 0000-0001-8423-5939, olga\_n1@ngs.ru, Новосибирск*

## **ЭЛЕМЕНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОЕННОГО ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВОЕННОМ ВУЗЕ**

*Аннотация.* Введение. В связи с развитием современного информационного общества и изменением научной парадигмы к будущим специалистам предъявляются новые требования. Реагируя на требования общества, методика преподавания иностранных языков (ИЯ) требует все более эффективных путей обучения и внесения корректив в содержание обучения, что позволит будущим специалистам реализовать себя в обществе. В связи с отсутствием единого подхода к содержанию обучения ИЯ в военном вузе наблюдается недостаточный уровень готовности выпускников к межкультурному диалогу и решению профессиональных задач. Данное противоречие обусловило актуальность статьи. Цель статьи: 1) обобщить практический опыт внедрения в процесс обучения ИЯ в военном вузе элементов профессионального военного лингвострановедения (ЭПВЛС); 2) на основе этого опыта обосновать выделение в методике преподавания нового термина «профессиональное военное лингвострановедение» (ПВЛС) в условиях лингвострановедческого и синергетического подходов.

*Материалы и методы.* Методологической и теоретической основой исследования являются анализ и обобщение научно-исследовательских работ отечественных и зарубежных ученых по лингвострановедению, языкознанию и межкультурной коммуникации.

*Результаты исследования.* В процессе исследования выделен термин «профессиональное военное лингвострановедение», дано обоснование для его закрепления в методике преподавания ИЯ в соответствии с профилем вуза; в условиях лингвострановедческого и синергетического подходов разработаны материалы по ПВЛС; внедрены на междисциплинарном уровне в практику преподавания ИЯ ЭПВЛС. В совокупности с теоретическими разработками эти материалы представляют собой модель ПВЛС.

*Обсуждение и заключение.* Научная новизна и теоретическая значимость статьи заключаются в выделении термина «профессиональное военное лингвострановедение»; исследовании и подготовке материалов ПВЛС в условиях лингвострановедческого и синергетического подходов. Практическая значимость статьи состоит в разработке модели ПВЛС в военном командном вузе, способную к самоорганизации (расширению, свертыванию, коррекции); подготовке серии материалов по ПВЛС и системном внедрении его элементов на междисциплинарном уровне для организации процесса обучения ИЯ в военном командном вузе. Статья может быть полезна преподавателям ИЯ вузов, а также специалистам, работающим над решением идентичных проблем в других образовательных направлениях.

*Ключевые слова:* иностранный язык, лингвострановедение, профессиональное военное лингвострановедение, элементы профессионального военного лингвострановедения, устные военные команды.

**Введение в проблему.** В связи с развитием современного информационного общества и изменением научной парадигмы к будущим специалистам предъявляются новые требования, такие как самообразование, самовоспитание, самореализация личности и другие. Реагируя на современные требования общества, методика преподавания иностранных языков (ИЯ) требует все более эффективных путей обучения и внесения корректив в содержание обучения, позволяющих будущим специалистам реализовать себя в обществе.

Цель статьи заключается в: 1) обобщении практического опыта внедрения в процесс обучения по ИЯ в военном вузе элементов профессионального военного лингвострановедения (ЭПВЛС), отраженного в серии научных и учебно-методических работ одного из авторов статьи [10–12]; 2) обосновании выделения на основе этого опыта в методике преподавания ИЯ нового термина «профессиональное военное лингвострановедение» (ПВЛС).

Новизна исследования в статье в теоретическом и практическом плане заключается в выделении термина ПВЛС; использовании лингвострановедческого подхода совместно с синергетическим подходом к исследованию и подготовке материалов по ПВЛС; системном внедрении ЭПВЛС в практику преподавания ИЯ на междисциплинарном уровне для организации процесса обучения ИЯ в военном командном вузе.

Автором термина «синергетика» является немецкий физик-теоретик Герман Хакен (Herman Haken) [22]. Синергетический подход, которому на современном этапе развития науки уделяется много внимания, проявляется в классическом образовательном процессе [1], предполагает поиск путей развития и усовершенствования методик преподавания ИЯ. И как справедливо утверждают Ж. А. Вардзелашвили и Н. А. Певная, «...в первую очередь... применительно к задачам современного университетского образования: необходи-

ма подготовка высококвалифицированных специалистов с ориентацией на новейшее научное знание, открытых к восприятию современных научных достижений, профессиональному и межкультурному диалогу» [2, с. 83].

Термин «профессиональное военное лингвострановедение» используется в статье впервые, хотя имеются уже некоторые предпосылки применения понятия «лингвострановедение в военно-политическом аспекте» на уровне названия читаемого курса в МГИМО [13]. Авторы статьи предлагают использовать в методике термин «ПВЛС» в соответствии с профилем вуза, в нашем случае командного. В тех военных вузах, в которых нет курса по ЛС, отрабатывать на занятиях ЭПВЛС.

Дисциплина «Лингвострановедение» (ЛС) является сегодня неременным аспектом методики преподавания ИЯ. По разным причинам изучение ее в каждом военном вузе не предполагается, хотя согласно лингвистической концепции, содержательный план слова не исчерпывается одним лексическим понятием, а образует с ним лексический фон характерных особенностей и специфики фоновых знаний лексического поля.

Однако вдумчивые преподаватели понимают, что необходимо обучать не только грамматике и лексике, но и учитывать лингвострановедческие знания, в противном случае при калькировании с одного языка на другой «наблюдается интерференция особого рода – лингвострановедческая», явная и скрытая, о которой судят не по фактам речи, а «приходится судить на основании косвенных показателей и принимать во внимание не факты речи, а некоторые неречевые индикаторы» [8, с. 153–154]. Иначе происходит непонимание, недопонимание или искаженное восприятие информации. Такие преподаватели обучают культуре иноязычной страны через призму языка, его национальное содержание.

В. Г. Томахин отмечал, что знакомство с культурой страны изучаемого языка было одной из главных задач со времен античности. Сегодня преподавание классических языков также не мыслится без культуроведческого комментирования [20; 22].

Из специальной литературы известно, что термин «ЛС» возник в 70–80-х гг. XX в. в методике преподавания русского языка как иностранного, затем прочно вошел в практику преподавания ИЯ. Термин впервые был использован в брошюре Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова «Лингвистические проблемы страноведения в преподавании русского языка как иностранного» в 1971 г. [3]. Возникновение термина было связано с выходом их книги «Язык и культура» [4]. В последующие годы авторы продолжали разрабатывать вопросы ЛС (1980, 1983, 1990 и др.). В 90-е гг. произошло уточнение содержания ЛС, которое стало трактоваться как методическая дисциплина. В фундаментальной монографии в 2005 г. [8] они подытожили результаты своих исследований протяженностью в сорок лет.

Выдающиеся исследователи Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров подчеркивают в этом важнейшем аспекте преподавания языков, что «две национальные культуры никогда не совпадают полностью» [7, с. 30]. Соединение в учебном процессе языка и сведений из сферы национальной культуры предложено было назвать лингвострановедческим преподаванием. Их последователи Г. Д. Томахин [18–20], В. П. Фурманова [21], Р. К. Миньяр-Белоручев [14], О. М. Отменитова [16], А. Д. Верисова [9], Л. Г. Морозкина [15] и многие другие продолжили исследования в данной области, нашедшие международное признание.

В диссертационном исследовании В. П. Фурмановой упоминается о весомом вкладе в разработку теоретических вопросов немецких исследователей Н. Herde, E. Hirsch, H. Uhleman [Приводится по: 21].

Современные разработки проблемы можно проследить в работах немецкого лингвиста С. Földes [24; 25].

Среди методистов считается, что наиболее широко лингвострановедческий материал представлен у Р. К. Миньяр-Белоручева, который включает в знания лексический фон, национальную культуру и национальные реалии. Существует также мнение, что одна из самых простых и удобных моделей, предназначенных для анализа специфики иноязычной культуры, была предложена Х. Хамерли (H. Hammerly) [23].

Многие вопросы ЛС до сих пор составляют предметы дискуссий. Так, нет единого подхода к выделению компонентов содержания ЛС: безэквивалентной, коннотативной, фоновой лексике, фоновых знаниях, невербальных средствах общения, национальных реалиях, фразеологии и др., в которых отражается культура, национально-психологические особенности, опыт людей, говорящих на данном языке. Настоящее является набором лингвистических и экстралингвистических факторов, отражающих менталитет народа.

Проблематика статьи требует остановиться на сложностях в работе преподавателя ИЯ военного вуза. Во-первых, не нами сказано, что организация и содержание обучения в высшей школе по ИЯ не всегда отражает теоретические и практические достижения современной методики, поэтому так сложно решаются запросы общества и обучаемых. Простой пример: найти учебник по ЛС – желательно по военному – для преподавателей немецкого и французского языков – задача не из легких, ибо имеющиеся в открытом доступе немногочисленные материалы по ЛС отражают «по старой памяти» все-таки большей частью страноведческий материал. Кроме того, признаком времени стало держать в закрытом доступе имеющиеся наработки в области преподавания ИЯ в военном вузе, в том числе и по ЛС, и, возможно, – мы даже уверены в этом –

неплохие. Возможно, такое небрежение к немецкому и французскому языкам – признанным языкам международного общения – связано с несправедливым перекосом в школе и вузе в пользу английского, и как следствие – постепенным выдворением их из стен вуза. Однако в Западной Европе возрастает национальное самосознание, в языковой политике идет процесс антиглобализма. По «неожиданному парадоксу» результатов процесса языковой глобализации высказалась в статье замечательный советский и российский лингвист, доктор филологических наук С. Г. Тер-Минасова: «Перспектива глобализации и вторжения глобального языка и культуры заставила все народы встрепенуться, очнуться, осознать свою национальную самобытность, глубже оценить свою культуру и свой язык и начать о них заботиться или просто вспомнить и/или возродить...» [17, с. 31].

Как можно понять, многие вопросы, в частности выделение из общего ЛС, условно названного нами ПВЛС, преподавателю ИЯ приходится решать самостоятельно. Но даже при наличии учебника и курса по ЛС овладеть всем лингвострановедческим материалом невозможно.

**Решение проблемы.** Мы попытались решить эту проблему тактически и стратегически по-своему. На основе теоретически разработанного материала и созданных на его основе упомянутых выше учебных пособий одного из авторов статьи, представляющих собой открытую модель, способную к самоорганизации и апробации ее в учебном процессе, были выделены ЭПВЛС, фрагментарно используемые в системе на занятиях по немецкому языку согласно тематическому плану. Процесс разработки теоретических материалов, пособий и процесс практического внедрения ЭПВЛС проходил в рамках лингвострановедческого и синергетического подходов. Разработка материалов и их внедрение потребовали значительных усилий, поскольку

еще не наработан опыт в этом направлении. Кроме того, внедрение материалов в учебный процесс пока находит понимание не у всех преподавателей ИЯ, ибо требует от них некоторых усилий для переосмысления и перестройки своей работы в соответствии с современными подходами к обучению.

Ведущими задачами пособий являются: отражение фоновых знаний, в том числе военно-профессиональных: реалий (проще говоря, экзотизмов), коннотативной лексики, фоновой лексики; отражение невербальных языков повседневного (привычного) поведения, наиболее ярко отражающих национальные особенности культуры народа – носителя языка и среды его существования; предотвращение явной и скрытой интерференции; формирование лингвистической, лингвострановедческой и коммуникативной компетенции курсантов.

Эти общие содержательные знания о мире принято называть background knowledge. Однако справедливо было бы заметить, что при введении элементов ПВЛС мы избегаем «переусердствования» в пользу исключительно безэквивалентной лексики, пренебрегая эквивалентной лексикой – материалом урока, поэтому вводим их фрагментарно согласно теме занятия, на что отводим не более 15 минут аудиторного времени.

В ходе работы над пособиями из-за отсутствия необходимых материалов остро стояла проблема отбора, организации, минимизации специально отобранного лингвистического, методического, комментируемого и справочного материала. Согласно лингвострановедческой теории слова специально разработанные, отобранные и организованные лингвострановедческие материалы пособий отвечают единым общеизвестным методическим критериям. Они аутентичны, профессионально направлены, тематически «маркированы», соответствуют этапу обучения, интересам курсантов, содержат ЭПВЛС, однородный

специфический языковой материал с ярко выраженной национально-культурной семантикой.

В пособие по ЛС Германии (далее – пособие) [10] включены ЭПВЛС. Достаточно много внимания в нем уделено географии страны и использованию языковых единиц, отражающих некоторые реалии страны в контексте изучаемых тем, поскольку знание географии немаловажно для будущего офицера. При составлении пособия использовался материал из современных научных и учебных изданий, лингвистических словарей. Тексты снабжены лексическими пояснениями и небольшими лингвострановедческими справками. Языковые единицы, встречающиеся в текстах и справочном материале, отражающие культуру народа – носителя немецкого языка, вынесены в отдельную таблицу.

Значительные сложности доставила работа над учебным словарем (далее – Словарь) [11], материалы для которого пришлось буквально «добывать» из средств массовой информации и нередко из источников электронных ресурсов. Весь словарь построен на военной терминологии, не всегда совпадающей в двух изучаемых языках.

Красочно оформленный языковой и иллюстративный материал пособий вызывает достаточно высокую мотивацию в их использовании и дальнейшем изучении ИЯ у курсантов и слушателей лингвистических курсов для военных, ознакомлении с различными культурными феноменами и преодолении трудностей, возникающих в процессе диалога культур. Подготовленные материалы учебных пособий пригодятся для самостоятельного изучения языка и подготовки к олимпиадам и конкурсам.

Примеры языковых единиц, использованных в пособии, знакомых преподавателю немецкого языка, отражающие некоторые реалии Германии: *Feuer und Flamme sein* – загореться чем-нибудь, страстно

желать чего-либо, но не «быть огнем и пламенем»; *Großer Heinrich* – Большой Генрих / *Der blanke Hans* – Сверкающий (Блестящий) Ганс – прозвища Северного моря; *weiße Hunde* – белые барашки на волнах во время приближения шторма, но не белые собачки/собаки); *Vater Rhein* – «Батюшка Рейн» (разг. название Рейна, по аналогии: «Батюшка Байкал»; *das nasse Dreieck* – «Мокрый треугольник» (треугольник германских крепостей в Северном море: *Cuxhaven, Wilhelmshaven, Helgoland*, передовой пункт треугольника – о. Гельголанд; *der Föhn* – Фён – сухой теплый (иногда горячий) шквалистый ветер, проникающий в Верхнюю Баварию с Юга, но не «фен» (электроприбор) / *Schneefresser* – синоним фёна (разг.) – «пожиратель» снега; *Hundstage* – ужасная/невыносимая жара (у русскоязычных ассоциация с «африканской жарой» (простореч.), но не «собачьи дни/собачья жара», четыре большей частью теплые, иногда жаркие недели года (с 21/22 июня по 23/24 июля); *der Brocken* = *Blocksberg* = *Brochelsberg* – г. Броккен, знаменитая вершина Гарца, самая высокая гора Северогерманской низменности, 1142 м над уровнем моря, окутана туманами и облаками, что скрывает ее истинную высоту; *Geh zum Blocksberg!* – Убирайся к черту! Пошел от меня! (разг.), но не «Иди на Блоксберг!» и др.

В учебном словаре методически отобран и тематически обобщен материал для изучения и/или понимания основных устных военных немецких команд, докладов, сообщений распоряжений и некоторых примыкающих к ним ответов. Материал словаря размещен в соответствующие разделы, снабжен переводом и практической транскрипцией на русском языке. Эффективным приемом преподавателя на занятиях является установка курсантам в рамках изучаемой темы в течение 5 минут самостоятельно выписать из словаря 10–15 военных команд, а затем воспроизвести их. Каждый последующий курсант не дол-

жен повторять команды, названные ранее. Настоящий прием мотивирует курсанта к самостоятельному изучению языка, тренирует память, формирует тезаурус военных команд.

Примеры фоновых знаний из словаря: *Augen links!* – Равнение налево! (но не Глаза налево!); *Reihe bilden!* – В колонну по одному, становись! (но не Построиться в один ряд!); *Im halber Schritt, marsch!* – Короче шаг! (но не В полшага, марш!); *Gewehr um den Hals!* – Оружие на грудь! (но не Оружие на шею!); *Feuer bereit!* – К стрельбе готов! (но не Огонь готов!); *Dali, Dali!* – Живее! (В подражание итальянскому. Двойное повторение для ускорения действия.) Имеются пояснения к военным командам и докладам, не принятым (отсутствующим) в двух изучаемых языках. Часть VII словаря содержит эмоционально окрашенные восклицания, обязательные для комментирования преподавателем.

#### **Практическая значимость работы.**

Поиск новых эффективных путей обучения позволил на основе лингвострано-

ведческого и синергетического подходов подготовить серию материалов по ПВЛС, носящих междисциплинарный системный характер, и внедрить их элементы в процесс обучения ИЯ в военном вузе. В совокупности с теоретическими разработками эти материалы представляют собой модель ПВЛС в военном командном вузе, способную к самоорганизации (к расширению, свертыванию, коррекции). Наполняемость модели профессиональной военной лингвострановедческой информацией (ЭПВЛС) для военного вуза логически должна быть профессионально обоснована.

Мы убеждены в том, что в методику преподавания ИЯ необходимо ввести термин «профессиональное военное лингвострановедение» (ПВЛС). Внедрение элементов ПВЛС в практику преподавания ИЯ в военном вузе вместе с другими изучаемыми предметами, предусмотренными государственным образовательным стандартом для соответствующих специальностей, вносит свой вклад в развитие профессиональных качеств, знаний, навыков и умений курсантов.

#### **Библиографический список**

1. Акинин И. А. Веб-квест как форма проявления синергетического подхода в классическом образовательном процессе // Общество: философия, история, культура. – 2017. – № 9. – С. 35–38.
2. Вардзелаишвили Ж. А., Певная Н. П. Синергетическая составляющая методики преподавания иностранных языков // Acta Linguistica. – 2008. – Vol. 2, № 1. – С. 82–89.
3. Верецагин Е. М., Костомаров В. Г. Лингвистические проблемы страноведения в преподавании русского языка иностранцам. Докл. на межд. симпозиуме «Страноведение в преподавании русского как иностранного». – М., 1971. – 84 с.
4. Верецагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М.: МГУ, 1973. – 233 с.
5. Верецагин Е. М., Костомаров В. Г. Лингвострановедческая теория слова. – М.: Рус. яз., 1980. – 320 с.
6. Верецагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура, лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного: методическое руководство. – М.: Рус. яз., 1983. – 268 с.
7. Верецагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – 4-е изд., пер. и доп. – М.: Рус. яз., 1990. – 246 с.
8. Верецагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы / под ред. Ю. С. Степанова. – М.: Индрик, 2005. – 1040 с.
9. Верисова А. Д. Роль и место лингвострановедческого аспекта в преподавании иностранного языка // Современные научные



- исследования и инновации. – 2016. – № 8 (64). – С. 376–378.
10. *Гуляева Н. А.* Лингвострановедение Германии. *Linguolandeskunde Deutschlands*: учеб. пособие. – Новосибирск: ВУНЦ СВ «ОБА ВС РФ» (филиал, г. Новосибирск), 2014. – 225 с.
11. *Гуляева Н. А.* Немецко-русский карманный словарь устных военных команд и докладов = *Deutsch-russisches Taschenbuch für Militärbefehle- und Meldungen*: учеб. пособие. – Новосибирск: НВВКУ, 2017. – 134 с.
12. *Гуляева Н. А.* Устные военные команды на занятиях по иностранному языку для повышения качества обучения будущих офицеров командного профиля (на материале немецкого языка) // *Сибирский педагогический журнал*. – 2016. – № 6. – С. 54–62.
13. *Лингвострановедение*. Военно-политический аспект (английский язык) [Электронный ресурс]. – URL: <https://mgimo.ru/study/faculty/military/courses/lingvostranovedenie-voenno-politicheskiy-aspekt-angliyskiy-yazyk/> (дата обращения: 04.03.2018)
14. *Миньяр-Белоручев Р. К., Оберемко О. Г.* Лингвострановедение или «иноязычная» культура? // *ИЯШ*. – 1993. – № 6. – С. 54–56.
15. *Морозкина Л. Г.* Лингвострановедение как самостоятельная дисциплина // *Современные подходы в методике и практике преподавания иностранного языка: материалы и доклады междунар. конференции*. – Самара: Изд-во Самарского университета, 2016. – С. 142–148.
16. *Отменитова О. М.* Формирование лингвострановедческой компетенции иностранных учащихся подготовительного факультета в процессе их самостоятельной работы: автореф. дис... канд. пед. наук. – СПб., 1996. – 19 с.
17. *Тер-Минасова С. Г.* Язык и национальная безопасность (современный аспект проблемы) // *Ценности и смыслы*. – 2010. – № 6 (9). – С. 25–33.
18. *Томахин Г. Д.* Фоновые знания как основной предмет лингвострановедения // *ИЯШ*. – 1980. – № 3. – С. 77–81.
19. *Томахин Г. Д.* Теоретические основы лингвострановедения: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 1984. – 32 с.
20. *Томахин Г. Д.* Лингвострановедение: что это такое? // *ИЯШ*. – 1996. – № 6. – С. 22–27.
21. *Фурманова В. П.* Организация курса страноведения в системе профессиональной подготовки учителей иностранного языка (немецкий язык): дис. ... канд. пед. наук. – М., 1984. – 172 с.
22. *Haken H.* *Synergetik*. – Berlin: Heidelberg; New York: Springer-Verlag, 1983. – 353 p. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.springer.com/de/book/9783642883408#> (дата обращения: 15.03.2018).
23. *Hammerly H.* *Synthesis in Second Language Teaching* // *Second Language Publications*, 1982. Blaine, Wash. – 693 p. [Электронный ресурс]. – URL: <https://books.google.ru/books?id=HrhkAwAAQBAJ&pg=PA327&lpg=PA327&dq=> (дата обращения: 12.03.2018).
24. *Zentren und Peripherien. Deutsch und seine interkulturellen Beziehungen in Mitteleuropa* / ed. Földes Csaba // *Beiträge zur interkulturellen Germanistik*. – Tübingen: Narr Francke Attempto, IX, 2017. – 305 s. [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.foeldes.eu/sites/default/files/DaF\\_DaZ\\_Erfurt\\_2017.pdf](http://www.foeldes.eu/sites/default/files/DaF_DaZ_Erfurt_2017.pdf) (дата обращения: 17.02.2018).
25. *Interkulturelle Linguistik als Forschungsorientierung in der mitteleuropäischen Germanistik* / ed. Földes Csaba // *Beiträge zur Interkulturellen Germanistik*. – Tübingen: Narr Francke Attempto, IX, 2017. – 285 s. [Электронный ресурс]. – URL: <http://narr-starter.de/magento/index.php/interkulturelle-linguistik-als-forschungsorientierung-in-der-mittleuropaischen-germanistik.html> (дата обращения: 17.02.2018).

*Поступила в редакцию 14.06.2018*

**Gulyaeva Natalia Andreevna**

*Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Prof. of Foreign Languages Department at the Novosibirsk Higher Military Command School, ORCID 0000-0002-1792-853X, natalia\_gu@bk.ru, Novosibirsk*

**Protsenko Olga Nikolaevna**

*Teacher of Foreign Languages Department at the Novosibirsk Higher Military Command School, ORCID 0000-0001-8423-5939, olga\_n1@ngs.ru, Novosibirsk*

## **ELEMENTS OF PROFESSIONAL MILITARY CULTURE-ORIENTED LINGUISTICS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN THE MILITARY HIGH SCHOOL**

*Abstract.* Introduction. In connection with the development of the modern information society and the change of the scientific paradigm to future specialists, new demands are made. Responding to the demands of society, the methodology of teaching foreign languages (FL) requires more and more effective ways of teaching and making adjustments to the content of training, which will enable future specialists to realize themselves in society. In connection with the lack of a unified approach to the content of teaching FL in a military high school, there is an insufficient level of graduates' readiness for intercultural dialogue and solving professional problems. This contradiction determined the relevance of the article. The aim of the article: 1) to generalize the practical experience introduction of elements of professional military culture-oriented linguistics (EPMCL) in the teaching process of a FL in a military higher educational institution; 2) on the basis of this experience, to justify the allocation in the teaching methodology of the new term «professional military culture-oriented linguistics» (PMCL) conditions of culture-oriented linguistics and synergetic approaches.

Materials and methods. The methodological and theoretical basis of the research is the analysis and the generalization of research works of native and foreign scientists on culture-oriented linguistics, linguistics and intercultural communication.

Results. The term «professional military culture-oriented linguistics» has been singled out in the research process, the rationale for its consolidation in the methodology of teaching FL in accordance with the profile of the university is given; in the conditions of the culture-oriented linguistics and synergetic approaches, materials on PMCL were developed; at the interdisciplinary level, the EPMCL elements of professional military language studies were introduced into the practice of teaching FL. Together with theoretical developments, these materials represent the model of professional military culture-oriented linguistics.

Discussion and conclusion. The scientific novelty, the theoretical significance of the article is to distinguish the term «professional military culture-oriented linguistics»; research and preparation of materials on PMCL in the conditions of culture-oriented linguistics and synergetic approaches. The practical significance of the article is to develop a model of PMCL in a military command high school, capable of self-organization (expansion, curtailment, correction); preparation of a series of materials on PMCL, and the systematic implementation of its elements at the interdisciplinary level for the organization of the process of teaching a FL in a military command high school. The article can be useful for university teachers of FL, as well as for specialists working on solving identical problems in other educational areas.

*Keywords:* foreign language, culture-oriented linguistics, professional military culture-oriented linguistics, elements of a professional military culture-oriented linguistics, oral military commands.

### **References**

1. Akinin, I. A., 2017. Webquest as a form of social education process. Society: Philosophy, History, Culture, 9, pp. 35–38. (In Russ., abstract in Eng.)

2. Vardzelashvili, Zh. A., Pevnaya, N. P., 2008. Synergetic component of the methodology of teaching foreign languages, 2 (1), pp. 82–89. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Vereshhagin, E. M., Kostomarov, V. G., 1971. Linguistic problems of regional studies in teaching Russian to foreigners. Moscow, 84 p. (In Russ.)
4. Vereshhagin, E. M., Kostomarov, V. G., 1973. Language and culture. Culture-oriented linguistics in teaching Russian as a foreign language. Moscow: MSU Publ., 233 p. (In Russ.)
5. Vereshhagin, E. M., Kostomarov, V. G., 1980. Culture-oriented linguistics theory of words. Moscow: Rus. jaz. Publ., 320 p. (In Russ.)
6. Vereshhagin, E. M., Kostomarov, V. G., 1983. Language and culture. Culture-oriented linguistics in teaching Russian as a foreign language: methodological manual. Moscow: Rus. jaz. Publ., 268 p. (In Russ.)
7. Vereshhagin, E. M., Kostomarov, V. G., 1990. Language and culture. Culture-oriented linguistics in teaching Russian as a foreign language: methodological manual. Moscow: Rus. jaz. Publ., 246 p. (In Russ.)
8. Vereshhagin, E. M., Kostomarov, V. G., 2005. Three culture-oriented linguistics concept: lexical background, speech-behavioral tactics and sapientemy. Moscow: Indrik Publ., 1040 p. (In Russ.)
9. Verisova, A. D., 2016. The role and place of the linguistic-cultural aspect in the teaching of a foreign language. Modern scientific research and innovations, 8 (64), pp. 376–378. (In Russ, abstract in Eng.)
10. Gulyaeva, N. A., 2014. Culture-oriented linguistics of Germany. Linguolandeskunde Deutschlands: the training manual. Novosibirsk: VUNTS SV “OVA VS RF” Publ. (branch, Novosibirsk), 225 p. (In Russ.)
11. Gulyaeva, N. A., 2017. German-Russian pocket dictionary of oral military commands and reports = Deutsch-russisches Taschenbuch für Militärbefehle- und Meldungen: the training manual. Novosibirsk: NVVKU Publ., 134 p. (In Russ.)
12. Gulyaeva, N. A., 2016. Oral military commands in foreign language classes for improving the education of future commanding officers (on the material of German). Siberian Pedagogical Journal, 6, pp. 54–62 (In Russ., abstract in Eng.)
13. Culture-oriented linguistics. Military-Political Aspect (English) [online]. Available at: <https://mgimo.ru/study/faculty/military/courses/lingv-ostranovedenie-voenno-politicheskiy-aspekt-angliyskiy-yazyk/> (accessed: 04.03.2018). (In Russ.)
14. Min'jar-Beloruichev, R. K., Oberemko, O. G., 1993. Culture-oriented linguistics or «foreign language» culture. Foreign languages at school, 6, pp. 54–56. (In Russ.)
15. Morozkina, L. G., 2016. Modern approaches in the methodology and practice of teaching a foreign language: materials and reports of the international. conference. Samara: Samara University Publ., pp. 142–148. (In Russ.)
16. Otmenitova, O. M., 1996. Formation of the linguistic and cultural competence of foreign students of the preparatory faculty in the process of their independent work. Technical University. Cand. Sci. (Pedag.). St. Petersburg, 19 p. (In Russ.)
17. Ter-Minasova, S. G., 2010. Language and national safety (problem modern aspect). Values and meanings, 6 (9), pp. 25–33. (In Russ., abstract in Eng.)
18. Tomahin, G. D., 1980. Background knowledge as the principal subject of culture-oriented linguistics. Foreign languages at school, 3, pp. 77–81. (In Russ.)
19. Tomahin, G. D., 1984. Theoretical foundations of culture-oriented linguistics. Dr. Sci. (Pedag.). Moscow, 32 p. (In Russ.)
20. Tomahin, G. D., 1996. Culture-oriented linguistics: what is it? Foreign languages at school, 6, pp. 22–27. (In Russ.)
21. Furmanova, V. P., 1984. Organization of the course of regional studies in the system of vocational training of teachers of a foreign language (German). Cand. Sci. (Pedag.). Moscow, 174 p. (In Russ.)
22. Haken, H., 1983. Synergetik. Berlin: Heidelberg; New York: Springer-Verlag, 353 p. [online] Available at: <http://www.springer.com/de/book/9783642883408#> (accessed 15.03.2018). (Abstract in Eng.)
23. Hammerly, H., 1982. Synthesis in Second Language Teaching. Second Language Publications: Blaine, Wash, 693 p. [online] Available at: <https://books.google.ru/books?id=HrhkAwAAQBAJ&p>

g=PA327&lpg=PA327&dq= (accessed 12.03.2018).  
(Abstract in Eng.)

24. Földes, Csaba, ed., 2017. Centers and peripheries. German and its intercultural relations in Central Europe. Tübingen: Narr Francke Attempto, IX, 305 s. [online] Available at: [http://www.foeldes.eu/sites/default/files/DaF\\_DaZ\\_Erfurt\\_2017.pdf](http://www.foeldes.eu/sites/default/files/DaF_DaZ_Erfurt_2017.pdf) (accessed 17.02.2018). (Abstract in Germ.)

25. Földes, Csaba, ed., 2017. Intercultural linguistics as a research Orientation in Central European German studies. Tübingen: Narr Francke Attempto, IX, 285 s. [online]. Available at: <http://narr-starter.de/magento/index.php/interkulturelle-linguistik-alsforschungsorientierung-in-der-mitteleuropaischen-germanistik.html> (accessed 17.02.2018). (Abstract in Germ.)

*Submitted 14.06.2018*

# ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ

DOI: 10.15293/1813-4718.1804.10

УДК 37.0

*Реморенко Игорь Михайлович*

*Кандидат педагогических наук, доцент, ректор Московского городского педагогического университета, почетный работник общего образования Российской Федерации, remorenkoim@mgrpu.ru, Москва*

## ОБЩЕСТВЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ДВИЖЕНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ ПОСЛЕ ФЕВРАЛЬСКИХ СОБЫТИЙ 1917 ГОДА

*Аннотация.* Введение. Обращение к истории становления общественного педагогического движения в России позволяет увидеть истоки и закономерности развития этого явления, имеющие значение для современного образования.

Цель статьи. Анализ исторического контекста возникновения и развития общественных педагогических движений в России в период конца XIX–XX в.

Методология и методы исследования: исследование основано на теоретико-методологических принципах антропологического реализма К. Д. Ушинского, Б. М. Бим-Бада и др., методе актуализации позитивного ретроспективного опыта З. И. Равкина и др., конструктах ведущих философских, педагогических, психолого-педагогических, социологических теорий, а также прикладных исследованиях государственно-общественного управления образованием: в области философии и методологии научного исследования – диалектический подход (Г. Гегель, С. Л. Рубинштейн); в области педагогической историографии – труды М. В. Богуславского, П. И. Ганелина, В. И. Гусарова и др., в области управления педагогическими системами – труды В. И. Загвязинского, В. А. Караковского и др., в области управления инновациями в образовании – подходы А. А. И. Адамского, А. Е. Волкова, Ю. В. Громыко и др.

Результаты исследования и их обсуждение. Проанализированы основные вехи становления педагогической общественности и ее роли в управлении образованием. Изложены основы функционирования общественных педагогических движений. Проанализирована деятельность Государственного ученого совета и его основные направления. Описаны первые государственные структуры управления образованием и их взаимодействие с общественными педагогическими движениями. Представлен анализ взаимоотношений государства и общества по проблемам образования и опыт взаимодействия педагогических общественных организаций, которые зародились в этот период в России. Отмечены основные предпосылки для движения педагогов-новаторов конца XX в.

Заключение. Анализ опыта педагогических разработок позволяет рассмотреть современное состояние государственно-общественного управления образованием в историческом контексте, руководствуясь принципами развития и преемственности. Модернизационные и инновационные изменения, происходящие в обществе и в образовании, ставят новые актуальные задачи развития педагогической теории, поиска и внедрения разных форм государственно-общественного управления в педагогическую практику.

*Ключевые слова:* государственно-общественное управление образованием, система образования, попечительство, общественность.

**Введение.** Социально-политические изменения в обществе ставят новые задачи перед системой образования, основанные на развитии государства и общества. Об-

ращение к истории становления государственно-общественного управления образованием в России позволяет увидеть истоки и закономерности этого явления. Интерес научного сообщества к всестороннему изучению общественно-педагогического движения в России обусловлен его пониманием как совокупности качественных условий развития демократического общества и личности.

**Цель статьи.** Анализ исторического контекста возникновения и развития общественных педагогических движений в России в период конца XIX–XX в.

**Методология и методы исследования:** исследование основано на теоретико-методологических принципах антропологического реализма К. Д. Ушинского, Б. М. Бим-Бада и др., методе актуализации позитивного ретроспективного опыта З. И. Равкина и др., конструктах ведущих философских, педагогических, психолого-педагогических, социологических теорий, а также прикладных исследованиях государственно-общественного управления образованием: в области философии и методологии научного исследования – диалектический подход (Г. Гегель, С. Л. Рубинштейн); в области педагогической историографии – труды М. В. Богуславского, П. И. Ганелина, В. И. Гусарова и др., в области управления педагогическими системами – труды В. И. Загвязинского, В. А. Караковского и др., в области управления инновациями в образовании – подходы А. А. И. Адамского, А. Е. Волкова, Ю. В. Громыко и др.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Идеи общественного участия в управлении образовательной политикой государства, общественное педагогическое движение в России были тесно связаны с развитием демократической и революционной мысли в стране, призывали к воспитанию нового человека с гражданской позицией, имеющего государственный взгляд на социальные процессы.

К концу XIX – началу XX в. при актив-

ном участии государства и общественных сил, а также в процессе их взаимодействия сложилась практически новая система образования. Процесс ее формирования сопровождался развитием следующих тенденций: передача местным органам (земствам) и общественности вопросов создания и развития городских и сельских школ, участие общественных организаций в управлении образованием, свобода преподавания, внутришкольное самоуправление. В стране начал складываться опыт практического участия педагогических сообществ в управлении образованием.

После февральских событий 1917 г. в России начался мощный подъем общественной активности, что повлияло на движение российского учительства. Большая часть педагогической общественности активно поддерживала происходящие перемены, выражая свою готовность к активному сотрудничеству с новой властью. Они перешли с позиции оппозиционного движения по отношению к власти к позиции ее поддержки, т. к. стали участвовать в обсуждении вопросов образования на государственном уровне. А. А. Мануйлов, министр народного просвещения во Временном правительстве поддерживал участие педагогической общественности в работе над реформами образования на основе принципа единой, преемственной и доступной школы. Министерство просвещения считало необходимым налаживать контакты с учителями, находить общее понимание в определении путей развития системы образования. В стране возникли педагогические и общественные организации: «Союз деятелей средней школы», «Московский союз учащихся высших начальных училищ и школ повышенного типа» [17].

Первые годы советского периода с точки зрения механизмов общественного участия в управлении образованием продолжили логику функционирования общественных советов при органах власти, регулирующих систему образования.

После распада Российской империи в 1917 г. центральные государственные органы власти уже не могли участвовать в развитии образования, поэтому Союзы земств и Союзы городов стали самостоятельно определять политику в области образования, полностью финансировать образовательные учреждения на своих территориях. В начале советской власти продолжалась поддержка самоуправления на местах при сохранении сильной централизованной власти. Местные советы решали многие вопросы не только хозяйственной деятельности, но и создания школ, их оборудования, организации обучения. В первое время наблюдалось участие педагогической общественности в обсуждении содержания программ образования (выборно-представительский орган при Наркомпросе в 1918 г., научно-педагогическая секция Государственного Ученого Совета в 20-е гг.) [5].

Однако бурные изменения советского времени оказывали самое непосредственное влияние и на формы общественного участия в управлении образованием, и на их содержание. Естественно, что обновление законодательства, активность советского государства на международной арене, реализация крупных индустриальных проектов, электрификация всей страны, развитие оборонно-промышленного комплекса и другие значимые изменения оказывали самое непосредственное влияние на регулирование системы образования. Можно предположить, что формы общественного участия в управлении образованием предопределялись этапами развития теоретических основ содержания образования, т. е. той предметностью, на которую могли оказать непосредственное влияние представители общественности, участвовавшие в управлении образованием [2]. Особенно важным является критерий, связанный с научной атмосферой, существовавшей в обществе на том или ином этапе, поскольку он задает тот тип общественно-го участия в управлении образованием, ко-

торый наиболее референтен с точки зрения анализа конкретной сферы общественных интересов, оказывавших влияние на изменения в системе образования. Критерий позволяет определить, какие общественные круги могли оказывать влияние на содержание образования и как было институционально оформлено такое влияние.

Сопоставление периодов обновления теоретических основ содержания образования и действующих в то время институтов общественного участия в управлении образованием показывает, что в первое десятилетие после 1917 г. изменения в понимании оснований содержания образования были обусловлены кардинальными общественными преобразованиями. Именно в эти годы начинается реализация идей «трудовой школы». Здесь рассматриваются передовые для того времени идеи интеграции знаний, развитие межпредметных навыков, выделение системообразующих стержней по отношению к разным предметным областям. Предлагалось отказаться от раздельного изучения учебных предметов, не информировать учащихся о том, какие предметы изучаются, сосредоточившись на рассмотрении комплексной проблематики (комплексные темы) той или иной сферы деятельности [9]. И уже из этой проблематики предлагалось осваивать те или иные знания. Родной язык и математика рассматривались как служебные средства для изучения окружающего мира [1]. В основе содержания образования в этом смысле рассматривались не отдельные учебные предметы, а общественная и индивидуальная деятельность учеников. При таком подходе, допускавшем отказ от приоритета академических знаний и сосредоточение на осознании связей и отношений между различными явлениями действительности, самые разные слои населения могли участвовать в педагогической работе, формулировать предложения к изменению образовательных институтов. Инструментальное представление о содержании образования в то время стало

дополнительным подспорьем для решения задач по ликвидации неграмотности населения постреволюционной России.

В рассматриваемый период при Наркомпросе РСФСР действовал Государственный ученый совет под руководством М. Н. Покровского. Содержание образования формировалось научно-педагогической секцией Государственного ученого совета (НПС ГУСа). Для его выработки председателем НПС Н. К. Крупской были привлечены как авторитетные педагоги (П. П. Блонский, А. Г. Калашников, С. А. Левитин, С. Т. Шацкий), так и различные руководители структурных подразделений ведомства. Именно на этой площадке рассматривались различные подходы к реализации идей единой трудовой школы и комплексного подхода в образовании.

Следует отметить, что руководитель Наркомпроса РСФСР А. В. Луначарский подчеркивал творческое отношение учителей и их самое непосредственное участие в конструировании содержания образования. Обсуждая основные принципы единой трудовой школы, нарком отмечал, что школьный программный минимум следует рассматривать «как предложение, а не как обязательку» [10]. Широкий простор предоставлялся частной инициативе. Подчеркивалось, что единое образовательное пространство должно быть удержано в первую очередь «в вертикальном направлении», но в «горизонтальном направлении» возможно проявление различных учительских инициатив. Очевидно, что такой подход в целом был адекватен реализовавшейся в 20-е гг. новой экономической политике в разных сферах молодого советского государства. Частная инициатива, разнообразные общественные интересы, общее стремление ко всеобщей грамотности пробудили общественное внимание по отношению к системе образования.

В последующий период обновления содержания образования (с 30-х гг. до первой половины 50-х) в РСФСР вновь стал доминировать знаниевый подход, характерный

для «школы учебы». В какой-то степени это соответствовало задачам начавшейся в стране индустриализации, требовавшей большей централизации, с одной стороны, и развития фундаментальных научных школ, с другой. Владение знанием, его порционное освоение, работа по алгоритмам вполне соответствовали централизованно устанавливаемым и решаемым задачам того времени.

Государственный ученый совет как базовый институт общественного обсуждения изменений содержания образования был реорганизован в 1933 г. Показательным в этом смысле стало Постановление ЦК ВКП (б) «Об учебниках для начальной и средней школы» от 12 февраля 1933 г., в котором осуждалась прежняя политика Наркомпроса РСФСР, говорилось о единых учебниках, их рассмотрении и утверждении на коллегиях ведомства, а также о рассмотрении на коллегиях вопросов обновления содержания образования. Аналогичные установки по отношению к созданию краевых учебных книг прозвучали в адреса регионов. Тем самым регулирование содержания образования переместилось из общественной в ведомственную плоскость. В стране складывалась новая система образования, которая закрепила Уставом 1934 г. государственное руководство образованием.

Определенные изменения произошли в 40-х годах, когда по инициативе наркома В. П. Потемкина была создана Академия педагогических наук. Переместив тем самым центр общественного обсуждения вопросов содержания образования на данную научную площадку, Наркомпрос обезопасил собственную ведомственную позицию. Была налажена работа по разработке и общественному обсуждению вопросов регулирования содержания образования.

В этот же период формировались представления о содержании образования в педагогике русского зарубежья (И. А. Ильин [8], В. В. Зеньковский [6] и др.). В какой-то степени их можно охарактеризовать как



тенденции глобальных изменений в системе образования, в какой-то степени они отражали идеи отечественной философской школы и Русской православной церкви. В любом случае они также соответствовали определенным общественным интересам русского зарубежья.

В последующие периоды развития теоретических основ содержания образования можно говорить о некотором ренессансе идей 20-х гг. Отчасти это было обусловлено уже сформировавшейся технической интеллигенцией, предъявляющей свои интересы применительно к изменениям в системе образования, отчасти общими изменениями политического курса страны в постсталинский период. В 50-х гг. в определенной степени проявился приоритет политехнического образования, характерный для послевоенного времени.

В целом, с 30-х гг. по 60-е гг. XX в. государственно-общественное участие в управлении образованием ограничивалось созданием таких органов, как «Совет по народному просвещению» (в 30-х гг.), «Комиссия по пересмотру содержания образования», возглавляемая А. М. Маркушевичем (1965–1966 гг.) [4; 5].

В начале 60-х гг. при непосредственном участии институтов Академии педагогических наук начинаются экспериментальные поиски в области преподавания в начальной школе (В. В. Давыдов, Л. В. Занков и др.). Это становится одной из основ для проявления интересов интеллигенции в сфере обновления содержания образования с точки зрения обучения школьников способности самостоятельно мыслить [10]. При всей централизованной системе управления образованием в советское время, прогрессивные педагоги побуждали к развитию самостоятельности в решении задач, а значит, и в их постановке, опираясь на разные общественные интересы.

Во второй половине 60-х гг. Академией наук СССР и Академией педагогических наук РСФСР была сформирована официальная Государственная комиссия по раз-

работке содержания среднего образования. Именно она должна была вести работу по приведению в соответствие содержания школьного образования с достижениями научно-технического прогресса. Можно констатировать, что к началу 80-х гг. силами научно-педагогической общественности были проведены серьезные наработки в деле обновления теоретических основ содержания образования.

В 1976 г. были опубликованы «Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX в.» [14], в которых раскрывалось состояние народного просвещения в эпоху реформирования России и системы образования. В соответствии с установками того времени, движение педагогической общественности трактовалось в работе с позиций участия в революционном движении. С этой точки зрения выделялись отдельно либеральное и революционно-демократические направления в общественных движениях педагогов.

Анализ взаимоотношений государства и общества по проблемам образования был продолжен в 1991 г. в «Очерках истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX в.» [15].

Общественное участие в развитии образования в советский период было сведено к оказанию в основном хозяйственной помощи, попечительство сменилось шефством над образовательными учреждениями со стороны различных предприятий, организаций, творческих союзов и общественных объединений. Функция попечения над образованием, которая исторически всегда выполнялась обществом, в советский период была сведена к обеспечению материальной базы учреждений образования и к досуговой деятельности.

В стране была создана административно-командная система управления, формально демонстрирующая участие общественности в управлении образованием. Идеи широкого общественного участия в управлении образованием, получившие распространение в общественном созна-

нии в конце XIX – начале XX в., не могли найти своего реального воплощения в советский период.

Научно-педагогические исследования и анализ отечественных традиций в организации системы образования создали предпосылки для движения педагогов-новаторов конца XX в.

Особые изменения в системе управления образованием начались в 80-х гг. XX в. Появились новые возможности участия общественности в управлении образованием. Именно в это время произошла активизация шефского движения: предприятия должны были оказывать поддержку школам при организации учебно-производственного труда и профориентационной работы, обеспечивая таким способом связь школы с внешней средой.

Во второй половине 80-х гг. оформилось движение учителей-новаторов (Ш. А. Амонашвили, С. Н. Лысенкова, В. Ф. Шаталов, И. П. Волков, В. А. Караковский, М. П. Щетинин, Е. Н. Ильин и др.). Принятый ведущими учителями-новаторами манифест «Педагогика сотрудничества» стал ярким проявлением новых общественных интересов в отношении школьного образования. Именно «Педагогика сотрудничества» конституировала на последующие годы такие важные направления педагогической работы, как творческий производственный труд, творческое самоуправление, сотрудничество с родителями, личностный подход, коллективное творческое воспитание. Возникло множество инновационных педагогических разработок [13].

В период перестройки всей общественно-политической жизни в стране вновь, как и в начале XX в., возникли вопросы общественного участия в управлении образованием, и органы власти стали движущей силой развития идеи государственно-общественного управления в образовании.

В «Основных направлениях перестройки высшего и среднего специального образования в стране» (1987 г.) было определено

создание районных и школьных советов, в состав которых входили представители от образования, промышленных и сельскохозяйственных предприятий, родительской общественности, которые не имели влияния и существовали формально [12].

В 1988 г. решением Государственного комитета СССР по народному образованию был создан Временный научно-исследовательский коллектив (ВНИК «Школа») под руководством Э. Д. Днепров, который разработал Устав школы, Концепцию общего среднего образования, Положение об общеобразовательной школе, принятые съездом народного образования в 1989 г. и подготовившие процесс реформирования образования и развитие системы государственно-общественного управления образованием.

Министр высшего и среднего специального образования Г. А. Ягодин в 1989 г. после создания Госкомитета СССР по образованию из трех министерств в своем Приказе учредил общественное участие в управлении школой [11].

На февральском Пленуме ЦК КПСС (1988 г.) было впервые использовано понятие «государственно-общественное управление». В этот же год при Государственном комитете по народному образованию был создан Всесоюзный совет как руководящий орган государственно-общественного управления образованием. Всесоюзный съезд работников народного образования (декабрь 1988 г.) также отметил важность государственно-общественного управления на местах и создания советов по образованию [16; 17]. Такое решение отражало историческую связь с земским самоуправлением, однако деятельность советов по образованию оказалась недолговечной и после распада СССР была прекращена.

В эпоху перестройки в стране вновь начинают активно обсуждать на государственном уровне идеи демократизации образования и участия общественных организаций в управлении образованием, разрабатывать пути их внедрения в прак-

тику. Проблемы государственного управления образованием и образовательными учреждениями были отражены в работах В. Г. Афанасьева, Б. С. Гершунского, В. И. Зверевой, М. И. Кондакова и других авторов.

В Академии педагогических наук СССР в 80-х гг. XX в. под руководством Л. К. Балясной [3], Г. Н. Филонова [20] был разработан проект «Школа-центр микрорайона», который предусматривал объединение всех сил общественности, социальных и досуговых учреждений, иных представителей государственных структур с целью обеспечения скоординированной, разнообразной помощи детям и подросткам в их развитии, решении их проблем. Во многих регионах стал реализовываться данный проект как практическое применение концепции государственно-общественного управления.

**Заключение.** Закономерности развития

государственно-общественного управления образованием в нашей стране своеобразно проявляются в разные исторические периоды: конец XIX – начало XX в., советский период, 90-е гг. XX в. – начало XXI в., что получило соответствующее отражение в научно-педагогической литературе разных лет.

Анализ опыта педагогических разработок по выделенным направлениям позволяет рассмотреть современное состояние государственно-общественного управления образованием в историческом контексте, руководствуясь принципами развития и преемственности. Модернизационные и инновационные изменения, происходящие в обществе и в образовании, ставят новые актуальные задачи развития педагогической теории, поиска и внедрения разных форм государственно-общественного управления в педагогическую практику.

#### Библиографический список

1. *Блонский П. П.* Трудовая школа. Ч. II. – М.: Госиздат, 1919. – 63 с.
2. *Богуславский М. В.* Развитие научных основ содержания общего образования в отечественной педагогике XX века // Вестник МГПУ. Педагогическое образование. – 2016. – № 3. – С. 8–24.
3. *Воспитание школьников во внеурочное время* / под ред. Л. К. Балясной. – М.: Просвещение, 1980. – 188 с.
4. *Григорьев В. В.* Исторический очерк русской школы. – М.: Т-во тип. А. И. Мамонтова, 1900. – 587 с.
5. *Гусаров В. И.* Государственно-общественное образование: монография. – Самара: НТЦ, 2006. – 496 с.
6. *Зеньковский В. В.* Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. – М.: Школа-пресс, 1996. – 271 с.
7. *Ильенков Э. В.* Школа должна учить мыслить // Народное образование. – 1964. – № 1. – С. 1–16.
8. *Ильин И. А.* О сопротивлении злу силой // Собр. соч.: в 10 т. Т. 5. – М.: Русская книга, 1996. – 400 с.
9. *Калашиников А. Г.* Наука и школа для тру-
10. да. – М.: Гос. изд-во, 1921. – 76 с.
10. *Луначарский А. В.* Речь на I Всероссийском съезде по просвещению 26 августа 1918 г. // Учит. газ. – 1989. – 15 март (№ 32). – С. 1.
11. *Общественное участие в управлении школой. Школьные советы* / сост. А. А. Пинский. – М.: Высшая школа, 2004. – 245 с.
12. *Основные направления перестройки высшего и среднего специального образования в стране.* – М.: Высшая школа, 1987. – 235 с.
13. *Острова утопии: Педагогическое и социальное проектирование послевоенной школы (1940–1980-е): коллективная монография* / ред. и сост. И. Куклин, М. Майофис, П. Сафронов. – М.: Новое литературное обозрение, 2015. – 720 с.
14. *Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX в.* / отв. ред. А. И. Пискунов. – М.: Педагогика, 1976. – 600 с.
15. *Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX вв.* / отв. ред. Э. Д. Днепров. – М.: Педагогика, 1991. – 445 с.
16. *Поздняков А. Н., Чарнолуцкий В. И.*

О реформировании системы российского образования // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2016. – Т. 16, вып. 2. – С. 225–229.

17. Поздняков А. Н. История педагогики и образования за рубежом и в России: учебное пособие. – Саратов: Издательский центр «Наука», 2009. – 143 с.

18. Поздняков А. Н. Развитие государственно-общественных отношений как одно из важнейших направлений модернизации российского образования // Государственно-общественные отношения и взаимодействия в образовании: сборник избранных статей Все-

российской научно-практической конференции (20–21 февраля 2002 года) / под науч. ред. Н. В. Акинфиевой. – Саратов: СГУ, 2002. – С. 167–182.

19. Усиление государственно-общественного характера управления в сфере общего образования: учебное пособие для повышения квалификации работников образования и педагогического просвещения общественных управляющих. – М.: МГОУ, 2003. – 292 с.

20. Филонов Г. Н. Воспитание как социально-педагогический феномен. Стратегия развития. – М.: Гос. НИИ семьи и воспитания, 2000. – 159 с.

Поступила в редакцию 29.06.2018

**Remorenko Igor Mikhaylovitch**

*Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. Rector of the Moscow City Pedagogical University, Honoured Worker of General Education of the Russian Federation, remorenkoim@mgpu.ru, Moscow*

**SOCIO-PEDAGOGICAL MOVEMENTS IN EDUCATION SYSTEM AFTER THE EVENT OF THE FEBRUARY REVOLUTION IN 1917**

*Abstract.* Introduction. An appeal to the history of the formation of the social pedagogical movement in Russia allows us to see the origins and patterns of development of this phenomenon, which are important for modern education.

Purpose of article. Analysis of the historical context of the emergence and development of social pedagogical movements in Russia in the period of the late XIX–XX centuries.

Methodology and research methods: the study is based on theoretical-methodological principles of the anthropological realism of K. D. Ushinsky, B. M. Bim-Bad etc., the method of updating the positive historical experience Z. I. Ravkin etc., constructs the leading philosophical, pedagogical, psychological, pedagogical, sociological theories and applied research of state-public management education: in the field of philosophy and the methodology of scientific research – dialectical approach (Hegel, S. L. Rubinstein); in the field of pedagogical historiography – the works of M. V. Boguslavsky, p. I. Ganelina, V. I. Gusarov and others, in the field of management of pedagogical systems – works of V. I. Zagvyazinsky, V. A. Karakovsky, etc., in the field of management of innovations in education – approaches of A. A. I. Adamsky, A. E. Volkov, Yu. V. Gromyko, etc.

The results of the study and their discussion. The major milestones in the establishment of the teaching community and its role in the process of education administration are shown. The article also presents the basics of socio-pedagogical movement functioning. The author analyzes some main activities of the State Academic Board in education system and its main branches. The first State education administration structures and their interactions with socio-pedagogical movements are considered here. An analysis of relations between the State and society on problems of education is presented and the experience of interaction between the socio-pedagogical movements that arose during this period in Russia. The basic prerequisites for the movement of innovative-teachers of the late XX century are pointed.

Conclusion. The analysis of the experience of pedagogical developments allows us to consider the current state of public education management in the historical context, guided by the principles of development and continuity. Modernization and innovative changes taking place in

society and in education, pose new urgent problems of development of the pedagogical theory, search and introduction of different forms of public administration in pedagogical practice.

*Keywords:* the State-public education administration; education system; socio-pedagogical movements; community.

### References

1. Blonsky, P. P., 1919. A Labor school. Part II. Moscow: Gosizdat Publ., 63 p.
2. Boguslavsky, M. V., 2016. Development of scientific bases of the content of General education in Russian pedagogy of the XX century. Vestnik of Moscow City University. Pedagogy and Psychology, 3, pp. 8–24.
3. Balyasnaya, L. K., ed., 1980. The education for students in extracurricular time. Moscow: Prosvesheniye Publ., 188 p.
4. Grigoriev, V. V., 1900. A historical essay about Russian school. Moscow: A. I. Mamontov's publishing house, 587 p.
5. Gusarov, V. I., 2006. The State-public education. Samara: NTC Publ., 496 p.
6. Zenkovsky, V. V., 1996. The principle of individuality in psychology and pedagogics. The problems of up-bringing in view of a Christian anthropology. Moscow: Shkola-Press Publ., 271 p.
7. Ilyenkov, E. V., 1964. The School should teach to think. Public education, 1, p. 1–16.
8. Il'in, I. A., 1996. On resistance to evil by the forth. A Collection of works: in 10 volumes. T. 5. Moscow: Russkaya kniga Publ., 400 p.
9. Kalashnikov, A. G., 1921. Science and school for the work. Moscow, 76 p.
10. Lunacharsky, A. V., 1989. Speech at the 1st all-Russian Congress on education August 26, 1918. Teachers' newspaper. 15 March (№ 32).
11. Pinsky, A. A., comp., 2004. Public participation in the school administration. A school board. Moscow, 245 p.
12. The main directions of higher and secondary special education restructuring in Russia. Moscow: Visshaya shkola Publ., 1987, 235 p.
13. Kuklin, I., Mayofis, M., Safronov, P., ed., comp., 2015. An utopia Islands: Pedagogical and social design of the post-war school (1940–1980): a Collective monograph. Moscow: Novoye literaturnoye obozreniye Publ., 720 p.
14. Piskunov, A. I., ed., 1976. Essays on the history of a school and pedagogical thought of the peoples of the USSR. The second half of the XIX century. Moscow: Pedagogika Publ., 600 p.
15. Dneprov, E. D., ed., 1991. Essays on the history of a school and pedagogical thought of the peoples of the USSR. The end of the XIX – the beginning of the XX centuries. Moscow: Pedagogika Publ., 445 p.
16. Pozdnyakov, A. N., Charnolusky, V. I., 2016. On reforming of the Russian education system. Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy, 16, Iss. 2., pp. 225–229.
17. Pozdnyakov, A. N., 2009. The history of pedagogy and education abroad and in Russia. Saratov: Nauka Publ., 143 p.
18. Pozdnyakov, A. N., 2002. The development of the State-and-Public relations as one of the important ways for Russian education modernization. State-and-Public relations and interactions in education. The all-Russian scientific conference proceedings (20–21 February 2002). Saratov: SSU Publ., pp. 167–182.
19. Strengthening of the state-public management in of General education: a textbook for training in education and public managers in pedagogical education. Moscow: MGOU Publ., 2003, 292 p.
20. Filonov, G. N., 2000. Education as a socio-pedagogical phenomenon. Development strategy. Moscow: State Research Institute for family and education Publ., 159 p.

*Submitted 29.06.2018*

*Никульников Антон Николаевич*

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет, a.nik@ngs.ru, ORCID 0000-0002-0640-8336, Новосибирск*

## ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ В СССР (1918–1991 ГГ.)

*Аннотация.* В статье представлен краткий обзор организации педагогической практики студентов в период с 1918 до 1991 гг. В 1918 г. на I съезде работников просвещения было принято решение о создании программы народного комитета просвещения в области педагогических кадров для подготовки нового учителя советской школы. Большой вклад в развитие советской педагогической практики внесли: Н. К. Крупская, А. В. Луначарский, С. Т. Шацкий, А. С. Макаренко. Каждый из них считал, что педагогическая практика является важнейшим компонентом подготовки учителя. В 1930-е г. увеличивается время на практическую деятельность, вводится практика на производстве в колхозах и школах. В 1940–1950-х гг. были определены организационные характеристики и правовые нормы проведения педагогической практики, так как целостная система организации педагогической практики была уже сформирована. В 1960–1970-е гг. учебные планы были усовершенствованы, определена совокупность практических умений и навыков, необходимых для будущего учителя, установлены периоды овладения данными умениями и навыками на определенных курсах. В 1980-х гг. на всех факультетах педагогических институтов вводится непрерывная практика, начиная с первых курсов. В 1991 г. происходит переход к личностно-ориентированному образованию, начинает осуществляться вариативное обучение, происходит обновление содержания гуманитарного образования.

*Ключевые слова:* педагогическая практика, система педагогического образования, техникум, высшее учебное заведение.

**Актуальность.** Современная система образования характеризуется многочисленными изменениями, которые обусловлены социально-экономическими особенностями развития современного общества. В программных документах по развитию образования, в том числе и педагогического (Федеральный закон «О высшем и послевузовском образовании», Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 г.) предусматривается комплекс мер, направленных на повышение научно-методического потенциала образовательных учреждений, а также на повышение качества подготовки специалистов [12].

Высшие учебные заведения, которые готовят педагогов, переходят на новые стандарты, меняются учебные планы дис-

циплин, происходят изменения в объеме и содержании педагогической практики. Данные изменения столь стремительны и неоднозначны, что возникает необходимость обратиться к опыту проведения педагогической практики студентов в СССР с целью выявления тех положительных аспектов, которые были накоплены в советский период.

**Цель статьи** – представить в хронологическом порядке основные этапы и выявить особенности проведения педагогической практики студентов в советский период с 1918 по 1991 годы.

Период становления педагогической практики в СССР освещен в трудах: Н. К. Крупской, А. В. Луначарского, С. Т. Шацкого, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, В. А. Слостёнина и др.

Современные исследования педагогической практики представлены работами: Е. И. Рогова, Н. Ф. Тальзиной, А. В. Хуторского, Г. Г. Солодова, А. И. Тимонина и др.

**Исследовательская часть.** На сегодняшний день организация педагогических практик регламентирована следующими нормативными документами:

– Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;

– Приказ Минобрнауки России от 27.11.2015 № 1383 «Об утверждении Положения о практике обучающихся, осваивающих основные профессиональные образовательные программы высшего образования»;

– Приказ Минобрнауки от 15 декабря 2017 г. № 1225 «О внесении изменений в положение о практике обучающихся, осваивающих основные профессиональные образовательные программы высшего образования, утвержденное приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 27 ноября 2015 г. № 1383».

Педагогическая практика – организационная форма обучения в педагогических учебных заведениях, основная цель которой научить студентов творчески применять в педагогической деятельности теоретические знания и практические навыки, полученные при изучении педагогики, психологии и других специальных дисциплин, а также способствовать развитию у будущих учителей интереса к научно-исследовательской работе [2, с. 189].

Подготовка студентов в советские годы претерпевала ряд изменений: менялось содержание практики, ее сроки, нормативные требования и др. В постановлении первого съезда работников просвещения в 1918 г. идет речь о создании учебных заведений, где готовились бы учителя для новой советской школы. Программа Народного комитета просвещения (Наркомпроса), представленная М. Н. Покровским в «Тезисах по вопросу реформы учительских институтов», подчеркивала значение

связи теоретической подготовки учителей с их практической деятельностью с целью обеспечения студентам качественного педагогического образования.

Значительный вклад в организацию практики для педагогического образования внесла Н. К. Крупская. Возглавляемая ей научно-педагогическая секция Государственного ученого совета (ГУСа) Наркомпроса РСФСР значительное внимание уделяла вопросам работы педагогических учебных заведений. Надежда Константиновна встречалась со студентами и преподавателями, участвовала в совещаниях по актуальным вопросам их работы. В статье «Реорганизация подготовки учительства» (1923 г.) Н. К. Крупская писала, что педагогические вузы должны стать «педагогическими лабораториями», в которых должны зарождаться идеи новой социалистической школы, где эти идеи совместно разрабатываются преподавателями и студентами, а затем предлагаются учащимся в школах. Особое внимание она уделяла политической подготовке будущих учителей, которая была представлена в следующих формах работы: небольшие мобильные библиотеки; справочные бюро, в которых можно было получить пояснения на любые вопросы; проведение бесед политической и педагогической тематики [5].

Ряд важных вопросов организации педагогического образования поднял в своих статьях и выступлениях А. В. Луначарский. Он обращал внимание на необходимость повышения качества учебного и воспитательного процесса в педагогических учебных заведениях [6].

В 1920–1930е гг. в СССР складывается система образования педагогов, которая включала следующие типы учебных заведений:

- педагогические институты;
- педагогические техникумы;
- педагогические курсы;
- педагогические классы в школах.

Обучение в педагогических институтах

длилось четыре года. Три года осуществлялись теоретические занятия и один год был посвящен практике. В постановлении Народного комитета просвещения говорилось, что студенты старших курсов обязаны работать в школе не менее 3 часов в день.

В 1924 г. на конференции по проблемам педагогического образования были определены новые требования к подготовке учителей. С докладом «Сельскохозяйственный уклон в педагогических вузах и организациях педагогической практики» выступил С. Т. Шацкий. Подготовку молодых учителей, считал он, следует начинать в период их обучения в вузе и продолжать во время работы в школе, что будет способствовать формированию учителя-мастера в советской школе. Только практическая подготовка студентов даст положительный эффект и закрепит полученную в вузе теорию. В работе «Школа для детей или дети для школы» (1922 г.) Станислав Теофилович рассуждает, что педагогические учебные заведения необходимо включать в систему организации педагогической работы. Роль педагогических образовательных учреждений должна, по его мнению, заключаться в следующем:

- участие вузов в педагогической работе на уровне районов, города и области;
- организации курсов повышения квалификации для работающих учителей;
- установление педагогическим вузами связей с музеями, театрами, картинными галереями.

Таким образом, С. Т. Шацкий предлагал создавать комплексные педагогические центры, программу работы которых он представил в статье «Острые вопросы педагогического образования» (1923 г.). Анализируя сложившийся опыт развития педагогического образования, С. Т. Шацкий обозначил следующие недостатки. Среди них он выделил преобладание пассивных методов обучения, оторванность от практики школы, где студент является слушателем,

а не живым соучастником педагогического процесса [13, с. 115].

В 1924 г. был принят новый учебный план педагогических техникумов. В нем увеличивались часы на прохождение педагогической практики, которая должна была начинаться с первого курса. В 1927 г. были также утверждены типовые учебные планы для педагогических вузов, отводившие 50 % времени на специальные, 35 % – на общественно-экономические, 11 % – на педагогические дисциплины, 4 % – на педагогическую практику. Помимо этого, большинство педагогических институтов было реорганизовано в аграрно-педагогические либо в индустриально-педагогические институты со сроком обучения четыре года.

Студенты первого курса начинали знакомиться с опытом педагогической работы образовательных учреждений в городах и селах, учились методике организации воспитательной работы. Со второго курса студентами изучалась политическая работа, а также история создания детского коммунистического движения. На третьем курсе студенты осуществляли пропагандистскую работу: читали школьникам лекции, проводили просветительские беседы, готовили массовые мероприятия. На четвертом курсе студенты проводили уроки, классные собрания, экскурсии, беседы.

В 1930 г. была проведена модернизация учебных планов педагогических вузов. Время на педагогическую практику увеличивалось до 40 % от всего учебного времени. Вводилась непрерывная производственная практика на предприятиях, в колхозах, культурно-просветительских учреждениях. Продолжительность практики составляла не менее одного месяца на младших курсах и до одного семестра на старших курсах. В связи с постановлением от 15 мая 1934 г. «О преподавании гражданской истории в школах СССР» с 1935 г. в ряде педагогических институтов были открыты исторические факультеты, учебные планы которых предусматривали



основательную политическую, теоретическую, методическую и практическую подготовку будущих учителей истории.

Особое внимание в статье «Некоторые соображения о наших детях» (1935 г.) вопросам подготовки учителей уделял А. С. Макаренко. Он выделил основные направления в подготовке студентов педвузов. «В самих педагогических вузах дело должно быть так поставлено, чтобы из них выходили преподаватели определенных циклов в средней или неполной средней школе. Каждый цикл предметов должен составлять в практике школы совершенно определенную норму нагрузки на одного преподавателя. Эта норма классной нагрузки плюс определенный объем собственно воспитательной работы в ученическом коллективе и должны составить среднюю рабочую долю для каждого учителя» [7]. Антон Семенович считал, что необходимо изменить программы подготовки в педагогических вузах и техникумах по двум основным направлениям.

1. Необходимо повышать качество общего образования будущих учителей, расширять их кругозор, эрудицию в независимости от преподаваемого предмета.

2. Во время обучения студенты должны получать не только педагогическое образование, но и социалистическое воспитание, они должны быть организованы, подтянуты, чистоплотны, культурны, вежливы. Необходимо воспитывать в них волю и сдержанность, осуществлять физкультурную подготовку, знакомить с музыкой, литературой, искусством [7].

В 1939 г. было утверждено положение об организации и содержании педагогической практики студентов. Педагогическая практика студентов высших учебных заведений включала ознакомительную практику на втором курсе, общественно-политическую на третьем курсе, учебно-методическую практику на старших курсах, что должно было способствовать наиболее успешному изучению педагогики и закрепляться прак-

тической работой в школе.

В 1940–1950-х гг. инструкции и программы определяли в большей степени организационные и нормативные аспекты проведения педагогической практики. К ним можно отнести: виды практики по годам обучения, руководство педагогической практикой, вопросы финансирования и др. Содержательная сторона педагогической практики нашла свое обоснование в документах, заложенных в предшествующие годы. Значительных изменений в организации педагогической практики не происходило, так как это было связано с Великой Отечественной войной и последующим восстановлением СССР.

В 1960-х гг. учебные планы педагогических вузов были усовершенствованы. Значительного сократилось количество часов на теоретическое обучение. Кроме того, произошло увеличение времени на практику, по некоторым специальностям практика увеличилась до 30 недель. В программе 1960 г. был обозначен круг практических умений и навыков, которые необходимы в работе советского учителя, а также установлены этапы овладения этими умениями и навыками на определенных курсах.

Программа 1972 г. определила для студентов педагогических вузов три основных вида практики:

- ознакомительная практика (1–2-й курс);
- летняя педагогическая практика (2–3-й курс);
- школьная педагогическая практика (3–5-й курс).

Как можно заметить, данные виды практики выстроены в определенной логике и последовательности. На первых курсах студенты знакомились с педагогической деятельностью, на вторых – третьих курсах выезжали на практику в пионерские лагеря, работали там вожатыми, на старших курсах вся педагогическая практика сосредотачивалась в школе, где студенты проводили с детьми уроки и внеклассные

мероприятия.

С 1984 г. во всех педагогических вузах, на всех факультетах была введена обязательная педагогическая практика. Студенты первых – вторых курсов овладевали навыками общественной работы, а студентов старших курсов привлекали к непосредственному участию в учебно-воспитательной работе школы. Объем практики студентов 1–3-х курсов составлял не менее 4 часов в неделю и включал в себя общественно-педагогическую, летнюю и учебно-воспитательную практики.

В 1985 г. в связи с началом политического курса под названием «перестройка» изменились и приоритеты в области образования. В феврале 1988 г. на Пленуме ЦК КПСС по вопросам образования было принято постановление о реформировании общего среднего образования. В марте 1988 г. был создан Государственный Комитет СССР по народному образованию, ставший центром начавшейся реформы. Образован Временный научно-исследовательский коллектив (ВНИК), в который вошли педагоги и психологи: Э. Д. Днепров, А. В. Петровский, В. В. Давыдов, Ш. А. Амонашвили и др. На съезде работников народного образования в 1989 г. были одобрены новые документы о средней школе и определены основные принципы намеченных преобразований: демократизация образования; открытость инновациям; учет региональных и национальных особенностей; гуманизация воспитания; обеспечение разнообразия форм обучения; непрерывный характер образования.

Педагогическая практика отражала основные функции учителя как:

- помощника учителя начальных классов;
- отрядного вожатого 4–7-х классов;
- помощника классного руководителя в 8–10-х классах;
- помощника воспитателя в группах продленного дня;

– руководителя предметных кружков, кружков художественной самодеятельности и технического творчества;

– руководителя спортивных секций, клубов и обществ по интересам.

Летняя педагогическая практика в качестве вожатого позволяла изучать особенности работы с детьми в пионерском лагере, логику развития смены, методику подготовки и проведения пионерских сборов и комсомольских собраний, линейек, смотров художественной самодеятельности и т. д. Учебно-воспитательная практика студентов старших курсов педагогических вузов являлась завершающим этапом их подготовки. Студенты осуществляли психолого-педагогическую диагностику учащихся; учились планированию; проводили уроки, факультативные занятия; осуществляли методическую и внеклассную работу по предметам; организовывали работу с родителями [10].

Постановлением от 27 декабря 1991 г. о разграничении государственной ответственности было положено начало обязательной муниципализации государственной собственности. Практически все учреждения образования, находившиеся на территории административно-территориальных образований, были переданы в муниципальную собственность. Реформирование системы образования давало школам большие права на формирование учебных программ, которые должны быть направлены на повышение качества учебного процесса. Вместе с тем снизилось качество и доступность образования, понизилась эффективность управления, наблюдался острый недостаток финансирования. Обострение проблем и противоречий в системе образования было вызвано фактическим отсутствием целенаправленной и эффективной политики государства в данной сфере.

**Выводы.** Система практической практики студентов с 1918 по 1991 гг. определялась научными и методологическими под-

ходами, а также культурно-историческими особенностями советского периода, что нашло свое отражение в программах и нормативных документах. Проводились исследования формирования профессиональных навыков будущих учителей, а также умений решать поставленные перед ними профессиональные задачи. Исследовались профессиональное мышление и профессиональная позиция учителей. К основным особенностям педагогической практики в советский период можно отнести:

– приобретение умений и навыков про-

фессиональной деятельности;

– развитие педагогического мышления и творческой активности;

– формирование педагогических качеств личности будущего учителя;

– диагностика профессиональной пригодности и подготовленности студентов к педагогической деятельности.

Таким образом, педагогическая практика являлась важным связующим звеном между теоретическим обучением и самостоятельной практической работой студентов в школах.

### Библиографический список

1. *Абдуллина О. А.* Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: для пед. спец. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
2. *Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
3. *Андрюченко Е. В.* Психолого-педагогические основы формирования профессиональной зрелости учителя: монография. – Новосибирск: НГПУ, 2002. – 266 с.
4. *Воронин А. С.* Словарь терминов по общей и социальной педагогике. – Екатеринбург: УГТУ–УПИ, 2006. – 135 с.
5. *Крупская Н. К.* Реорганизация подготовки учительства [Электронный ресурс]. – URL: [http://rulibs.com/ru\\_zar/nonf\\_publicism/krupskaya/1/j11.html](http://rulibs.com/ru_zar/nonf_publicism/krupskaya/1/j11.html) (дата обращения: 25.05.2018).
6. *Луначарский А. В.* О народном образовании. – М.: АПН РСФСР, 1958. – 556 с.
7. *Макаренко А. С.* Некоторые соображения о наших детях [Электронный ресурс] // Педагогические сочинения в восьми томах. Т. 1. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с. – URL: [http://az.lib.ru/m/makarenko\\_a\\_s/text\\_1935\\_nekotorye\\_sobrazheniya.shtml](http://az.lib.ru/m/makarenko_a_s/text_1935_nekotorye_sobrazheniya.shtml) (дата обращения: 25.05.2018)
8. *Никольников А. Н.* Формирование эффективной системы самоуправления в условиях детского оздоровительного лагеря // Сибирский педагогический журнал. – 2016. – № 1. – С. 15–18.
9. *Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР: 1917–1941 гг.* / Ф. Ф. Колецов и др. – М.: Педагогика, 1980. – 456 с.
10. *Протасова И. А.* Непрерывная педагогическая практика: теория и технология организации: учеб. пособие. – Екатеринбург: УрГПУ, 2000. – 159 с.
11. *Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т.* Т. 2. / гл. ред. В. В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1999. – 672 с.
12. *Чешигина Т. Г.* Производственная практика как фактор формирования профессиональной компетентности студентов педвуза: дис. ... канд. пед. наук. – Томск, 2006. – 212 с.
13. *Шацкий С. Т.* Педагогические сочинения: в 4 т. Т. 2. – М.: Просвещение, 1964. – 476 с.
14. *Bozo P. O.* Pedagogical practice the way of connecting pedagogical theory and practice // International Journal of Cognitive Research in Science, Technology and Education. – 2013. – № 2. – P. 1–12.

Поступила в редакцию 07.06.2018

## ORGANIZATION OF PEDAGOGICAL PRACTICE OF STUDENTS IN THE USSR (1918–1991)

*Abstract.* The article presents a brief analysis of the organization of pedagogical practice of students in the period from 1918 to 1985. In 1918, at the First Congress of Educators, a decision was taken to establish a program of the People's Education Committee in the field of pedagogical personnel for the preparation of a new teacher of the Soviet school. A great contribution to the development of Soviet pedagogical practice was made by: N. K. Krupskaya, A. V. Lunacharsky, S. T. Shatskiy, A. S. Makarenko. Each of them singled out their own peculiarities of practical training for future teachers of the Soviet school, but they all agreed that pedagogical practice is an essential component of teacher training.

In the 1930s, time for pedagogical practice increased to 40 %, continuous production practice was introduced in collective and school schools, historical faculties opened, the curricula of which provided for a thorough practical training of students. In 1940–1950's. the organizational and legal standards for conducting pedagogics as a kind of educational process were defined, since the system of conducting practices was already formed. In the 1960–1970's. the curricula of the universities were improved, the range of practical skills required in the teacher's work was determined, and the stages of mastering these skills by courses were established. In the 1980s. On all faculties of the pedagogical colleges there was introduced a continuous pedagogical practice, from the junior courses. Thus, pedagogical practice was understood as a link between the theoretical training of future teachers and their independent work in educational institutions.

*Keywords:* pedagogical practice, system of pedagogical education, technical school, higher educational institution.

### References

1. Abdullina, O. A., 1990. General pedagogical training of teachers in the system of higher pedagogical education. Moscow: Enlightenment Publ., 141 p. (In Russ.)
2. Azimov, E. G, Shchukin, A. N., 2009. New dictionary of methodical terms and concepts (theory and practice of teaching languages). Moscow: IKAR Publ., 448 p. (In Russ.)
3. Andrienko, E. V., 2002. Psihologo-pedagogical bases of formation of professional maturity of the teacher: the monography. Novosibirsk: NGPU Publ., 266 p. (In Russ.)
4. Voronin, A. S., 2006. Dictionary of terms for general and social pedagogy. Ekaterinburg: USTU-UPI Publ., 135 p. (In Russ.)
5. Krupskaya, N. K. Reorganization of teacher training [online]. Pedagogical compositions in ten volumes. Available at: [http://rulibs.com/en\\_zar/nonf\\_publicism/krupskaya/1/j11.html](http://rulibs.com/en_zar/nonf_publicism/krupskaya/1/j11.html) (In Russ.)
6. Lunacharsky, A. V., 1958. About public education. Moscow: APN RSFSR Publ., 556 p. (In Russ.)
7. Makarenko, A. S., 1983. Some considerations about our children. Pedagogical works in eight volumes. V. 1. Moscow: Pedagogy Publ., 368 p. Available at: [http://az.lib.ru/m/makarenko\\_a\\_s/text\\_1935\\_nekotorye\\_sobrazheniya.shtml](http://az.lib.ru/m/makarenko_a_s/text_1935_nekotorye_sobrazheniya.shtml) (accessed 25.05.2018) (In Russ.)
8. Nikulnikov, A. N., 2016. Forming an effective system of self-government in the conditions of a children's health camp. Siberian Pedagogical Journal, 1, pp. 15–18. (In Russ.)
9. Essays on the history of the school and the pedagogical thought of the peoples of the USSR: 1917–1941: scientific publication. Moscow: Pedagogy Publ., 456 p. (In Russ.)
10. Protasova, I. A., 2000. Continuous pedagogical practice: theory and technology of organization. Ekaterinburg: USPU Publ., 159 p. (In Russ.)

11. Davydov, V. V., 1999. Russian Pedagogical Encyclopedia: in volumes. Moscow: The Great Russian Encyclopedia, 1993–1999. V. 2, 672 p. (In Russ.)
12. Cheshuina, T. G., 2006. Industrial practice as the factor of formation of professional competence of students of a teacher training University. Cand. Sci. (Pedagogical). Tomsk, 212 p. (In Russ.)
13. Shatsky, S. T., 1964. Pedagogical works: in four volumes. Acad. ped. Sciences of the RSFSR. Moscow: Education Publ., 1962–1965. V. 2, 476 p. (In Russ.)
14. Bozo, P. O., 2013. Pedagogical practice the way of connecting pedagogical theory and practice. International Journal of Cognitive Research in Science, Technology and Education, 2, pp. 1–12 (In Russ.)

*Submitted 07.06.2018*

*Леонова Елена Евгеньевна*

*Аспирант кафедры педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального образования, Новосибирский государственный педагогический университет, leonela24@mail.ru, Новосибирск*

## **ВОССТАНОВЛЕНИЕ ДОВЕРИЯ К ВЗРОСЛЫМ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПОСЛЕДСТВИЙ ВОЗВРАТА ПОДРОСТКОВ ИЗ ЗАМЕЩАЮЩИХ СЕМЕЙ**

*Аннотация.* Введение. Увеличение количества возвратов из замещающих семей актуализирует проблему оказания педагогической помощи детям в преодолении последствий возврата. Целью данной статьи выступает обоснование необходимости сохранения и восстановления возвращенным ребенком доверия к взрослым, в том числе и бывшим замещающим родителям, как условия целостного и непрерывного личностного развития.

Теоретический анализ проблемы. В статье рассматриваются основные подходы к осмыслению доверия как педагогического феномена и анализируются факторы, определяющие формирование доверия детей к взрослым на разных этапах возрастного развития. Установлено, что после возврата из замещающей семьи детям трудно доверять людям и выстраивать долгосрочные отношения. В подростковом возрасте нарушение доверия после возврата обостряется эмоциональной нестабильностью и снижением доверия к самому себе. В качестве педагогических условий преодоления последствий возврата в отношениях со взрослыми выступают: надежность, т. е. способность взрослых поддерживать подростка в разных ситуациях; предсказуемость, последовательность во взаимоотношениях; схожесть интересов и ценностей; личная симпатия и приятность в процессе взаимодействия.

Результаты исследования. Уровень нарушения доверия к взрослым у подростков, возвращенных из замещающих семей, замерялся с помощью теста шкалы доверия М. Розенберга. В процессе исследования обнаружилось, что большинство подростков после возврата имеют низкий уровень доверия к взрослым. У подростков с низким уровнем доверия наблюдается сниженный эмоциональный фон, нежелание идти на контакт «взрослый – ребенок» и, как следствие, сложности в выстраивании межличностных отношений. Выяснилось, что нарушение доверия в значительной степени зависит от времени пребывания подростка в замещающей семье и от формы семейного устройства.

Выводы. Чем больше срок проживания ребенка в замещающей семье, тем больше вероятность сохранения доверия к взрослым, в том числе бывшим замещающим родителям; подростки, которые ранее находились под кровной опекой (попечительством), чаще имеют высокий и средний уровень доверия, чем подростки из приемных семей; все дети, которые были возвращены в специализированные учреждения усыновителями, имеют низкий уровень доверия; подростки, которые проживали в двух и более замещающих семьях, чаще имеют более низкий уровень доверия к взрослым.

Заключение. Восстановление доверия к взрослым возможно при условии: стимулирования контактов с бывшими членами замещающих семей; появления индивидуального (значимого) взрослого, например, наставника-волонтера или наставника-педагога.

*Ключевые слова:* дети-сироты, подростки, замещающая семья, возврат, доверие, доверие ребенка к взрослым.

**Введение в проблему.** Ежегодно в России несколько тысяч детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, возвращают из замещающих семей в специализированные организации. Так, например, в 2016 г. по инициативе усыновителей, опекунов (попечителей), приемных или патронатных родителей было отменено 3663 решения об устройстве ребенка в семью, а в 2017 г. – 3134 решения [14]. И дети, и родители всегда остро переживают ситуацию возврата. Дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, попадают в специализированную организацию или другую замещающую семью. Они вновь оказываются «за бортом» семьи: в первый раз их оставили кровные родители, во второй – замещающие. Так или иначе дети теряют доверие к окружающим взрослым.

**Теоретический анализ проблемы.** Толковый словарь С. И. Ожегова, Н. Ю. Шведовой дает следующее определение понятию «доверие» – уверенность в чей-либо добросовестности, искренности, в правильности чего-нибудь [13, с. 170]. В Большом толковом словаре русского языка Д. Н. Ушакова также под доверием понимается «уверенность в наличии каких-нибудь положительных качеств» [17, с. 153].

Родоначальником теории доверия можно считать Э. Эриксона, который в своем труде «Детство и общество» определил восемь стадий развития личности. На первой стадии (младенчество), которая охватывает первый год жизни, формируется основа здоровой личности, а именно базовое доверие ребенка. Способность ребенка доверять другим людям и самому себе в значительной степени зависит от проявляемой к нему заботы [18].

Младенец, который получает все, что хочет, потребности которого быстро удовлетворяются, который никогда долго не испытывает недомогания, которого баюкают и ласкают, с которым играют и разговаривают, чувствует, что мир, в общем, место

уютное, а люди – существа отзывчивые и услужливые. Если же ребенок не получает должного ухода, не встречает любовной заботы, то в нем вырабатывается недоверие – боязливость и подозрительность по отношению к миру вообще и к людям в частности, и недоверие это он несет с собой в другие стадии его развития.

В отечественной науке доверие как социально-психологический феномен впервые был рассмотрен Т. П. Скрипкиной. В работах автора под условиями возникновения доверия к миру и взрослым понимаются «актуальная значимость объекта и его априорная безопасность (или надежность)» [15, с. 23]. В детской психологии доверие к взрослым относится к одной из ключевых базовых потребностей. Л. В. Петрановская обосновывает, что базовое доверие к взрослому у ребенка формируется в ходе «позитивного отзеркаливания». Если родители не уделяют внимание ребенку из-за переутомления, депрессии, болезни или работы, базовое доверие может не сложиться. И наоборот, общение с ребенком, улыбка, обмен взглядами и жестами, «материнский разговор» и забота способствуют формированию здоровой личности. По мнению Л. В. Петрановской, «позитивное отзеркаливание закладывает основы самооценки, становится стержнем внутри личности, образующим самую ее сердцевину» [12, с. 50].

Содержание доверия (недоверия) ребенка зависит от его возраста. Так, в первые месяцы жизни ребенок не воспринимает себя и взрослого отдельно. Забота со стороны взрослого является для ребенка жизненной необходимостью, а выражение потребности требует незамедлительного удовлетворения. У ребенка нет представления о том, каким должен быть взрослый, и поэтому он принимает взрослого таким какой он есть. И это распространяется на всех взрослых без исключения. Во втором полугодии жизни ребенок начинает выделять своего взрослого, которого можно

познавать и использовать для удовлетворения своих потребностей. Ребенок делит взрослых на своих и чужих, тем самым проявляя доверие или недоверие [2]. Данный этап характеризуется началом доверительных отношений к взрослым (Л. В. Петрановская, Э. Эриксон).

Для детей дошкольного возраста доверие начинает носить личностный характер, связываясь не только с физической безопасностью и удовлетворением своих потребностей, но и с эмоциональным отношением к взрослым. В круг доверительных взрослых входят не только близкие родственники, но и эмоционально притягательные взрослые (воспитатель детского сада, педагог школы раннего развития, друзья семьи) [8].

В младшем школьном возрасте доверие к взрослым обогащается такими показателями, как значимость взрослого, его признание, уважение к мнению и оценкам, отказ от сомнений в истинности и справедливости суждений. В качестве доверительного лица начинают выступать школьные учителя, тренеры, педагоги дополнительного образования, социально значимые взрослые (Н. А. Захарченко [5], М. М. Борисова [1]).

Достигнув подросткового возраста, ребенок воспринимает доверие к взрослому через призму собственного взросления. Степень доверительных отношений подростка со взрослыми зависит от сходства во взглядах, ценностях и открытости во взаимоотношениях (Л. И. Божович). Доверие основывается на таких показателях, как надежность, т. е. способность взрослых поддерживать подростка в разных ситуациях; предсказуемость, последовательность во взаимоотношениях; схожесть интересов и ценностей; личная симпатия и приятность в процессе взаимодействия (Т. П. Скрипкина). Доверие в подростковом возрасте имеет прямую связь с принятием, эмоциональной близостью. Безопасность доверия начинает характеризоваться взаи-

моответственностью. Доверие к взрослым в тот период напрямую зависит от доверия к себе (О. В. Голубь [4]).

Таким образом, на всех этапах возрастного развития доверие ребенка к взрослому является принципиально важной характеристикой личностного становления, постоянно обогащается и качественно меняется. Доверие как базовая характеристика личности возникает или не возникает в первый год жизни. Вместе с тем доверие к взрослым может актуализироваться (формироваться, восстанавливаться) на любых других стадиях жизни человека, особенно в ситуациях неопределенности или в трудных жизненных условиях.

К такой трудной жизненной ситуации, требующей внимательного отношения педагога к сохранению доверия к взрослым, смело можно отнести возврат ребенка из замещающей семьи.

В широком смысле слово «возврат» – это прекращение проживания в семье по инициативе самого ребенка или по решению приемных родителей и появление его на другом месте жительства (в том числе, и в том месте, где он находился раньше) [9]. С правовой точки зрения «возврат» – это узаконенное прекращение (расторжение) права воспитания ребенка и представления его интересов [11]. В педагогике понимание возврата более многогранно и занимает определенный промежуток времени.

Последствием возраста, как отмечают М. В. Капилина, Т. Д. Панюшева, выступает разрушение доверия к взрослым, «для детей недоверие к взрослым, убеждение в том, что взрослые ненадежны, а они, дети, на самом деле недостойны любви, существует не в виде словесных утверждений, а в виде глубоких чувств, которые проявляются в дальнейшем в их жизненных установках» [6, с. 320]. Для детей возврат из замещающей семьи является повторением их истории с кровными родителями: усиливаются переживания, связанные со старой травмой; происходит своеобразное



соединение последствий утраты кровной семьи и семьи замещающей [19; 20]. После возврата из замещающей семьи детям трудно доверять людям и выстраивать долгосрочные отношения [10].

Наиболее ярко выражен протест и недоверие к взрослым в подростковом возрасте, когда проблемы возврата наслаиваются на проблемы подросткового кризиса. В ситуации возврата подростки страдают опасными нарушениями, негативным отношением к себе и окружающим, теряют доверие к взрослым. По мнению В. Г. Красновой, Т. С. Палкиной важнейшим направлением работы специалистов должна стать «продуманная, интенсивная система формирования у детей и подростков навыков культуры поведения, уважительного отношения к окружающим, восстановления доверия к ним» [7, с. 76].

**Результаты исследования.** С целью выявления уровня нарушения доверия к взрослым у подростков, возвращенных из замещающих семей, нами было проведено эмпирическое исследование.

В диагностике уровня доверия к взрослым приняли участие 50 подростков, возвращенных из замещающих семей (семей усыновителей, попечителей, приемных семей) в организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, социально-реабилитационные центры. Дети в возрасте от 11 до 17 лет, среди них 30 мальчиков и 20 девочек.

Ведущими методами исследования восстановления доверия к взрослым у подростков, возвращенных в организацию для детей-сирот, были анализ документов, включенное наблюдение за работой детей, психолого-педагогическая диагностика (тест шкала доверия М. Розенберга).

Исследование проводилось на базе шести организаций г. Новосибирска и Новосибирской области для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: «Центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей», «Созвездие», «Центр

помощи детям, оставшимся без попечения родителей», «Жемчужина», «Центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей», «Теплый дом», «Барышевский центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей», «Центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей» Тогучинского района, «Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних «Снегири»».

На основании результатов, полученных в ходе проведенного исследования, выявлено, что большинство подростков (31 из 50, что составляет 62 %) после возврата имеют низкий уровень доверия к взрослым. Данный факт может свидетельствовать о наличии депривации доверия в связи утратой доверия к конкретным взрослым из замещающей семьи. У подростков с низким уровнем доверия наблюдается сниженный эмоциональный фон, нежелание идти на контакт «взрослый-ребенок» и, как следствие, сложности в выстраивании межличностных отношений.

Средний уровень доверия к взрослым обнаружился у 13 (26 %) подростков, проживающих в организациях после возвращения из замещающей семьи. Считаем, что данная группа подростков, несмотря на разрыв отношений с приемными родителями, желает продолжать выстраивать взаимоотношения с миром взрослых людей. Подростки данной группы могут делиться своими чувствами и переживаниями по поводу утраты замещающей семьи, при этом у них прослеживаются противоречивые чувства, связанные с очередной разлукой (обида, разочарование, облегчение, радость, злость, ненависть, одиночество, «я-плохой», «я никому не нужен»).

Высокий уровень доверия к взрослым отмечен только у 6 подростков (12 %). Для группы подростков с высоким уровнем доверия характерно сохранение доверительных отношений со взрослыми (в том числе с бывшими замещающими родителями), четкое осознание жизненных планов, по-

нимание причин возврата (зачастую они сами стали инициаторами возврата из замещающей семьи в специализированную организацию).

Анализируя полученные данные, мы заметили, что уровень доверия к взрослым у подростков, возвращенных из замещающих семей, зависит от времени пребывания в семье.

Так, подростки, прожившие в замещающей семье менее 1 года, в основном имеют низкий уровень доверия (67 %), что свидетельствует о критическом отношении к людям, ожидании очередного негативного отношения взрослых по отношению к ребенку. Данная группа подростков обладает противоречивыми чувствами и эмоциями в общении, взаимодействии с взрослыми. Прослеживается эмоциональный ступор, отключение чувственного мира в силу непонимания случившегося. Можно допустить, что у этих подростков было деформировано доверие к взрослым в более раннем возрасте. Не сформировалось оно и в течение года к новым родителям.

Количество подростков с высоким уровнем доверия (11 %, т. е. 1 ребенок) и средним уровнем доверия (22 %, т. е. 2 ребенка) оказалось незначительным.

Особое внимание заслуживает категория детей, проживших в замещающих семьях от 1 года до 5 лет. В данном случае наблюдается увеличение числа подростков с низким уровнем доверия до 74 % (11 детей). У данной группы подростков отсутствует желание вступать во взаимодействие с окружающим миром, ребенок критичен по отношению к социуму, проявляется враждебность в отношении к миру взрослых людей. Высокий и средний уровень доверия равны 13 % (т. е. по 2 ребенка).

Подростки, прожившие в замещающих семьях более 5 лет, представляют собой самую многочисленную группу: 26 детей из 50. При этом можно отметить, что у данной категории отмечается тенденция увеличения количества детей со средним

уровнем доверия – до 35 % (т. е. 9 детей). Низкий уровень доверия отмечается только у 54 % (т. е. у 14 детей). Таким образом, можно предположить, что чем дольше срок проживания в замещающей семье, тем выше сформированность устойчивого доверия ко взрослым в замещающей семье. Как следствие, доверие сохраняется и после возврата. Данная категория подростков характеризуется осознанием причин возврата, сформированными взглядами и планами на будущее.

В исследовании приняли участие подростки, которые ранее находились под разными семейными формами устройства: 21 ребенок – кровная опека, 26 детей – приемная семья, 3 ребенка – усыновление (удочерение).

У подростков, которые были возвращены из-под кровной опеки, низкий уровень доверия отмечается у 57 % (12 детей), средний уровень – 19 % (4 ребенка), высокий – 24 % (5 детей). Это свидетельствует о том, что даже после возврата между ребенком и бывшим опекуном (попечителем) сохраняются межличностные (родственные) отношения, ребенок спокойно воспринимает возврат.

Подростки, возвращенные из приемных семей, также характеризуются низким уровнем доверия – 61 % (16 детей), но для них также характерен средний уровень доверия – 35 % (9 детей), что свидетельствует о том, что дети стремятся сохранить отношения с бывшими приемными родителями (либо иными членами семьи). Высокий уровень доверия к взрослым отмечается только у 4 % (1 ребенок).

У всех подростков, которые были возвращены в организацию для детей-сирот после усыновления (удочерения), отмечается только низкий уровень доверия. Несмотря на то что данная категория самая малозначительная (в практике отмена усыновления (удочерения) также встречается реже, чем отмена опеки (попечительства) или приемной семьи), подростки пережи-

вают процесс возврата тяжелее, они замыкаются в себе, не желают идти на контакт. Часто ситуация усугубляется и тем фактом, что родители хранили «тайну усыновления», и ребенок узнавал о том, что был усыновлен, в процессе возврата. Такие дети считают себя преданными, обманутыми и не желают общаться со взрослыми, считая всех виновными в «обмане».

Особо важно отметить, как изменяется уровень доверия в зависимости от количества замещающих семей, в которых проживал ребенок. Из 50 подростков, принявших участие в исследовании, 14 детей имели опыт проживания в 2 и более семьях. Из данной категории детей низкий уровень доверия отмечается у 79 % (11 детей), средний – 7 % (1 ребенок), высокий – 14 % (2 ребенка). Дети, которые проживали только в одной замещающей семье, низкий уровень доверия – 56 % (20 детей), средний – 33 % (12 детей), высокий – 11 % (4 ребенка). Таким образом, у подростков, имеющих опыт проживания в двух и более семьях, чаще встречается низкий уровень доверия.

**Выводы.** Анализируя полученные результаты, можно сделать вывод, что в ситуации возврата в большинстве случаев доверие подростков к взрослым имеет низкий уровень. При этом уровень доверия зависит от:

– сроков пребывания в семье – чем больше срок проживания ребенка в замещаю-

щей семье, тем больше вероятность сохранения доверия к взрослым, в том числе бывшим замещающим родителям;

– формы семейного устройства – подростки, которые ранее находились под кровной опекой (попечительством), чаще имеют высокий и средний уровень доверия, чем подростки из приемных семей; все дети, которые были возвращены в специализированные учреждения усыновителями, имеют низкий уровень доверия;

– количества замещающих семей, в которых проживал подросток – подростки, которые проживали в двух и более замещающих семьях, чаще имеют низкий уровень доверия к взрослым.

Утрата доверия подростков к взрослым после возврата из замещающих семей в организации для детей-сирот или детей, оставшихся без попечения родителей, реабилитационные центры не является фатальной [3; 16]. С нашей точки зрения, восстановление доверия к взрослым возможно при условии:

– стимулирования контактов с бывшими членами замещающих семей;

– появления индивидуального (значимого) взрослого, например, наставника-волонтера или наставника-педагога.

Таким образом, продуманная и системная работа воспитателей и психологов специализированных учреждений может способствовать восстановлению доверия к взрослым.

### Библиографический список

1. *Борисова М. М.* Доверие как социально-педагогическое явление // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2014. – Сер. 12, вып. 4. – С. 126–137.
2. *Бормотова В. А.* Педагогические условия формирования чувства доверия в семье у детей дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ставрополь, 2000. – 24 с.
3. *Буняк М. А.* Чудо возможно // Укрепляя семейные связи. Из опыта регионов. – М.: РПФ НИК, 2015. – С. 87–88.
4. *Голубь О. В.* Доверие к себе как внутриличностное образование старших подростков: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ростов н/Д, 2004. – 28 с.
5. *Захарченко Н. А., Ситдикова С. Н.* Проблема изучения доверия детей младшего школьного возраста к незнакомым взрослым // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2012. – № 10 (18). – URL: <http://sisp.nkras.ru/issues/2012/1/zakharchenko.pdf> (дата обращения: ...)

ния: 23.03.2018).

6. *Капилина М. В., Панюшева Т. Д.* Приемный ребенок: жизненный путь, помощь и поддержка. – М.: Никая, 2015. – 432 с.

7. *Краснова В. Г., Палкина Т. С.* К вопросу об эффективности жизнеустройства детей-сирот // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7: Философия. Социология и социальные технологии. – 2011. – № 3 (15). – С. 74–79.

8. *Купрейченко А. Б.* Психология доверия и недоверия. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 564 с.

9. *Лаврентьева З. И.* Возврат детей из замещающих семей как социально-педагогический феномен // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2017. – Т. 6, вып. 3. – С. 278–282.

10. *Леонова Е. Е.* Психологические особенности подростков, переживших вторичное сиротство // Педагогика в пространстве науки и практики: сборник статей по итогам открытых педагогических чтений (Новосибирск, 8–10 апреля 2015 г.) Вып. 7 / под ред. З. И. Лаврентьевой, Т. А. Ромм; Мин-во образования и науки РФ, Новосиб. гос. пед. ун-т. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015. – С. 189–193.

11. *Леонова Е. Е.* Социально-педагогические проблемы возврата детей из замещающих семей // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2017. – Т. 6, вып. 3. – С. 283–287.

12. *Петрановская Л. В.* Тайная опора: привязанность в жизни ребенка. – М.: АСТ, 2016. – 288 с.

13. *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка. – М.: Азъ, 1993. – 955 с.

14. *Органы опеки и попечительства: статистические данные Министерства образования и науки Российской Федерации [Электронный ресурс].* – URL: <https://минобрнауки.рф/министерство/статистика/информация-2015/опека-попечительство-2015> (дата обращения: 24.03.2018).

15. *Скрипкина Т. П.* Взаимодействие как основание межличностных взаимодействий // Вопросы психологии. – 1999. – № 5. – С. 21–30.

16. *Система помощи детям, возвращенным после неудачного семейного жизнеустройства, в условиях образовательного учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: методические рекомендации / отв. ред. Л. Е. Курнешова.* – М.: Центр «Школьная книга», 2009. – 320 с.

17. *Ушаков Д. Н.* Большой толковый словарь русского языка. Современная редакция. – М.: Хит книга, 2017. – 960 с.

18. *Эриксон Э.* Детство и общество. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – СПб.: Ленато: АСТ: Фонд «Университетская книга», 1996. – 592 с.

19. *Boyle Caroline.* What is the impact of birth family contact on children in adoption and long-term foster care? A systematic review // Child and Family Social Work. – 2017. – № 22. – P. 22–33.

20. *Exploring the relationship: joint narratives of foster carers and young people // Adoption & fostering.* – 2017. – Vol. 41 (1). – P. 35–41.

*Поступила в редакцию 20.06.2018*

*Leonova Elena Evgenievna*

*Post-graduate Student of the Department of Education and Psychology of the Institute of History, Humanities and Social Education, Novosibirsk State Pedagogical University, leonela24@mail.ru, Novosibirsk*

## **RESTORING TRUST IN ADULTS AS A FACTOR OF OVERCOMING CONSEQUENCES OF TEENAGERS RETURN FROM SUBSTITUTE FAMILIES**

*Abstract.* Introduction: the increase in the number of returns from substitute families actualizes the problem of providing pedagogical assistance to children in overcoming the consequences of a return. The purpose of this article is to justify the need to preserve and restore the returned child's trust in adults, including former substitute parents, as conditions for a holistic and continuous personal development.

Theoretical analysis of the problem: the article examines the main approaches to understanding trust as a pedagogical phenomenon and analyzes the factors determining the formation of children's trust in adults at different stages of age development. It is established that after returning from a substitute family, it is difficult for children to trust people and build long-term relationships. In adolescence, a violation of trust after a return is exacerbation by emotional instability and a decrease in confidence in self-self. As the pedagogical conditions for overcoming the consequences of a return in relations with adults, there are: reliability, that is, the ability of adults to support a sub-shoot in different situations; predictability, consistency in relationships; the similarity of interests and values; personal sympathy and pleasantness in the process of interaction.

Results of the study: the level of violation of trust in adults in adolescents returned from substitute families was measured using a test of the M. Rozenberg credibility scale. During the research, it was found that the majority of adolescents after return have a low level of trust in adults. In adolescents with a low level of confidence, there is a decreased emotional background, a reluctance to go to "adult-child" contact and, as a result, difficulties in building interpersonal relationships. It turned out that the violation of trust largely depends on the time of adolescent's stay in the substitute family and on the form of the family structure.

Findings: the longer the period of residence of a child in a substitute family, the greater the likelihood of maintaining confidence in adults, including former replacement parents; adolescents who had previously been under foster care (guardianship), often have a high and average level of confidence than adolescents from foster families; all children who have been returned to specialized institutions by adoptive parents have a low level of trust; substrings that lived in two or more substitute families, often have a lower level of trust in adults.

Conclusion: restoration of trust in adults is possible provided: stimulation of contacts with former members of substitute families; the emergence of an individual (significant) adult, for example, a volunteer mentor or mentor-teacher.

*Keywords:* orphans, teenagers, substitute family, return, trust, trust in adults.

### **References**

1. Borisova, M. M., 2014. Trust as a socio-pedagogical phenomenon // Bulletin of St. Petersburg University, Ser. 12, iss. 4, pp. 126–137 (In Russ.).
2. Bormotova, V. A., 2000. Pedagogical conditions for the formation of a sense of trust in the family in children of preschool age. Cand. Sci. (Pedag.). Stavropol, 24 p. (In Russ.)
3. Bunjak, M. A., 2015. A miracle is possible // Strengthening family ties. From the experience of the regions. Moscow: RPF NIK Publ., pp. 87–88. (In Russ.)
4. Golub', O. V., 2004. Self-confidence as an intrapersonal education of older adolescents. Cand. Sci. (Psychol.). Rostov on Done, 28 p. (In Russ.)
5. Zaharchenko, N. A., Sitdikova, S. N., 2012. The problem of studying the confidence of children

- of primary school age to unfamiliar adults. Modern studies of social problems (electronic scientific journal), 10 (18). Available at: <http://sisp.nkras.ru/issues/2012/1/zakharchenko.pdf> (accessed 03.23.2018). (In Russ.)
6. Kapilina, M. V., Panjusheva, T. D., 2015. Adopting child: life path, help and support. Moscow: Nike-Kaya Publ., 432 p. (In Russ.)
7. Krasnova, V. G., Palkina, T. S., 2011. To the question of the effectiveness of the life of orphaned children. Vestnik Volgograd State University. Ser. 7, Philos., 3 (15), pp. 74–79. (In Russ.)
8. Kuprejchenko, A. B., 2008. Psychology of trust and mistrust. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences Publ., 564 p. (In Russ.)
9. Lavrenteva, Z. I., 2017. The return of children from substitute families as a socio-pedagogical phenomenon. Izvestiya Saratov University. New episode. Series: Acmeology of Education. Development Psychology, T. 6. 3, pp. 278–282. (In Russ.)
10. Leonova, E. E., 2015. Psychological characteristics of adolescents who survived secondary orphanhood. Pedagogy in the space of science and practice: a collection of articles on the results of open pedagogical readings (Novosibirsk, April 8-10, 2015) Issue 7. Novosibirsk: NSPU Publ., pp. 189–193.
11. Leonova, E. E., 2017. Socio-pedagogical problems of the return of children from substitute families. Izvestiya Saratov University. New episode. Series: Acmeology of Education. Development Psychology, T. 6. 3, pp. 283–287. (In Russ.)
12. Petranovskaja, L. V., 2016. Secret support: attachment in the life of the child. Moscow: AST Publ., 288 p. (In Russ.)
13. Ozhegov, S. I., Shvedova, N. Ju., 1993. Explanatory dictionary of the Russian language. Moscow: Az Publ., 955 p. (In Russ.)
14. Guardianship and trusteeship bodies: statistics of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation. Available at: <https://минобрнауки.рф/министерство/статистика/информация-2015/опека-попечительство-2015> (accessed 24.03.2018). (In Russ.)
15. Skripkina, T. P., 1999. Mutual Confidence as the Basis of Interpersonal Interactions. Inquiries of Psychology, 5, pp. 21–30. (In Russ.)
16. Kurneshova, L. E., ed., 2009. A system of assistance to children returned after an unsuccessful family life, in the conditions of an educational institution for orphans and children left without parental care. Methodological recommendations. Moscow: School Book Publ., 320 p. (In Russ.)
17. Ushakov, D. N., 2017. Great Dictionary of Russian language. Modern edition. Moscow: Heath Book Ltd. Publ., 960 p. (In Russ.)
18. Ericson, E., 1996. Childhood and Society. Ed. 2nd, revised. and additional. St. Petersburg: Lenato, AST, The University Book Foundation, 592 p. (In Russ.)
19. Boyle Caroline. What is the impact of birth family contact on children in adoption and long-term foster care? A systematic review. Child and Family Social Work, 2017, 22, pp. 22–33.
20. Exploring the relationship: joint narratives of foster carers and young people. Adoption & fostering, 2017, vol. 41 (1), pp. 35–41.

*Submitted 20.06.2018*

DOI: 10.15293/1813-4718.1804.13

УДК 378+376.3

**Сурдо Эльвира Сергеевна**

*Аспирант, ассистент кафедры-клиники стоматологии детского возраста и ортодонтии, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В. Ф. Войно-Ясенецкого, elvira\_surdo@mail.ru, Красноярск*

**Галонский Владислав Геннадьевич**

*Доктор медицинских наук, доцент, заведующий кафедрой-клиникой ортопедической стоматологии, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В. Ф. Войно-Ясенецкого; ведущий научный сотрудник, Федеральный исследовательский центр «Красноярский научный центр Сибирского отделения Российской академии наук», НИИ медицинских проблем Севера, gvg73@bk.ru, ORCID 0000-0002-4795-1722, Красноярск*

**Тарасова Наталья Валентиновна**

*Кандидат медицинских наук, доцент кафедры-клиники стоматологии ИПО, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В. Ф. Войно-Ясенецкого, tarasovastom1@mail.ru, ORCID 0000-0003-0405-5650, Красноярск*

## **ЭФФЕКТИВНОСТЬ СТУДЕНЧЕСКОГО ВОЛОНТЁРСКОГО ДВИЖЕНИЯ ПО ОСВОЕНИЮ ГИГИЕНИЧЕСКИХ СТОМАТОЛОГИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ДЕТЬМИ С СЕНСОРНОЙ ДЕПРИВАЦИЕЙ ЗРЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА**

*Аннотация.* В настоящее время волонтерское движение является широко распространенным явлением в молодежной среде, а именно в процессе обучения в вузе.

Цель статьи – определить эффективность студенческого волонтерского движения по освоению гигиенических стоматологических навыков детьми с сенсорной депривацией зрения.

Методологическая основа. В процессе обучения дисциплине «Профилактика и коммунальная стоматология» в медицинском вузе студентам-стоматологам необходимо освоить определенный перечень практических навыков, а это возможно путем проведения санитарно-просветительной работы среди детского населения.

Исследовательская часть. Для проведения санитарно-гигиенического просвещения детского населения был сформирован отряд волонтеров из числа студентов Института стоматологии 3–5-х курсов. Сотрудниками кафедры-клиники стоматологии детского возраста и ортодонтии совместно с волонтерами были разработаны «Уроки стоматологического здоровья» для слепых и слабовидящих детей с использованием коррекционных методов санитарно-гигиенического обучения и воспитания и проведены на базе Красноярской специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната № 10 III и IV вида для незрячих и слабовидящих детей, Красноярской специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната № 1 IV вида для слабовидящих детей, МБДОУ «Детский сад № 218 компенсирующего вида» для детей с нарушениями зрения. Работая непосредственно с детьми, будущие стоматологи осваивали навыки общения с маленькими пациентами, творчески применяли усвоенные знания.

Результаты исследования. Цель исследования достигнута: практическая пректно-ориентированная работа под руководством опытных педагогов – врачей-стоматологов способствует повышению заинтересованности студентов к процессу обучения дисциплине «Профилактика и коммунальная стоматология», развитию коммуникативных навыков и умений обучающихся, позволяет готовить специалистов более высокого уровня, способствует лучшей профессиональной адаптации выпускников.

*Ключевые слова:* вузовская педагогика, волонтерское движение, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с сенсорной депривацией зрения, гигиенические стоматологические навыки, уроки стоматологического здоровья.

**Научная экспозиция.** В современных условиях волонтерство является основной формой проявления социальной активности граждан и прежде всего молодежи. В России волонтерское движение зародилось в конце 80-х гг. прошлого столетия, но если заглянуть в историю, следует признать, что оно существовало всегда. В настоящее время волонтерское движение получило развитие в связи с растущим числом социальных проблем, в решении которых при современной экономической ситуации волонтеры незаменимы. Вовлеченность молодежи в волонтерскую деятельность становится всё более распространённым явлением.

Согласно ст. 5 закона РФ «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях» от 11.08.1995 г. № 135-ФЗ, «добровольцы – граждане, осуществляющие благотворительную деятельность в форме безвозмездного труда в интересах благополучателя» [5]. Следовательно, волонтерство основывается на добровольном труде, не требующем денежной оплаты, мотивами которого являются не материальное поощрение, а общественно-социальные, благотворительные, духовные интересы и побуждения. Содействии развитию практики благотворительной деятельности граждан и организаций, а также распространение добровольческой деятельности (волонтерства) в соответствии с Концепцией долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 г., утверждённой распоряжением Правительства РФ от 17.11.2008 г. № 1662-р, отнесены к числу приоритетных направлений социальной и молодежной политики [6].

Волонтерские организации России в своём большинстве ориентированы на молодежь, не обременённую многочисленными семейными и трудовыми обязательствами, в этой связи они чаще всего организуются в вузах. Профессиональное обучение часто сводится к трансляции

знаний, а становление профессионального самосознания происходит по большей части стихийно. Для того чтобы процесс становления профессионального самосознания мог стать целенаправленным, необходимо выявить существующие позитивные и негативные условия становления профессионального самоопределения в процессе обучения в вузе. Исследования процесса профессиональной подготовки студентов медицинских вузов показывают, что при переходе на следующий курс меняется субъективное восприятие студентами будущей профессии. Подобное изменение скорее носит негативный характер, так как отмечается снижение мотивации к обучению, от которой в первую очередь зависит профессиональное самоопределение. Спад мотивации происходит в силу того, что студенты младших курсов, ожидая получения практических умений, сталкиваются с большим объёмом разнонаправленных теоретических знаний. В понимании студентов данные знания не соотносятся и не увязываются с их представлениями о содержании деятельности врачей, что в подавляющем большинстве случаев является ошибочным. Проблема «перекося» обучения в теоретическую сторону, особенно на младших курсах, стоит наиболее остро. В связи с этим именно волонтерское движение имеет практическую возможность разрешить это противоречие: позволить молодому поколению реализовать свои устремления через помощь нуждающимся, поддержку прогрессивных начинаний и проектов в области здравоохранения, в том числе с возможностью реализации на практике освоенных специализированных мануальных навыков [2]. Именно волонтерское движение может помочь «закрыть» образовавшиеся ниши в работе с пенсионерами, лицами с ограниченными возможностями здоровья, гражданами, нуждающимися в социальной опеке и т. д., стать той реальной действующей общественной структурой, которой не хватает



в сложившейся на сегодня социально-воспитательной системе.

Волонтерство способствует формированию у молодых людей таких качеств, как милосердие, доброта, стремление прийти на помощь ближнему. Немаловажным результатом участия в социальном добровольчестве становится понимание возможности и собственного участия в изменении чего-либо в обществе, в окружающем мире в лучшую сторону. В свою очередь, осознание такой необходимости самым положительным образом сказывается на развитии самоуважения, уверенности в себе, определении собственного места в жизни, как в настоящем, так и в будущем – тех самых факторах, на которых базируется успешность человека как личности.

Цель статьи – определить эффективность студенческого волонтерского движения по освоению гигиенических стоматологических навыков детьми с сенсорной депривацией зрения.

**Методологическая основа.** В Красноярском государственном медицинском университете им. проф. В. Ф. Войно-Ясенецкого (КрасГМУ им. проф. В. Ф. Войно-Ясенецкого) на кафедре-клинике стоматологии детского возраста и ортодонтии изучение модуля «Профилактика и коммуналная стоматология» студентами подразумевает освоение определённого перечня практических навыков. Цель освоения модуля состоит в овладении знаниями и умениями, освоении определённого ряда практических навыков для проведения профилактики стоматологических заболеваний среди населения различного возраста. Освоение модуля «Профилактика стоматологических заболеваний», посвящённого санитарному просвещению и гигиеническому обучению детей различных возрастных групп, предполагает формирование ряда общекультурных и профессиональных компетенций, знаний, умений и навыков [7]. В рамках данного модуля изучаются вопросы предупреждения и раз-

вития заболеваний полости рта, эпидемиология стоматологических заболеваний, стоматологическое здоровье общества, методы планирования коммунальных программ профилактики, стоматологической помощи и обеспечения здоровья населения, а также методы оценки эффективности общественных программ [4]. Отношение человека к стоматологическому здоровью и гигиене полости рта во многом определяется социальными условиями, уровнем благосостояния семьи, культуры, образования и т. п. Однако основы здоровьесберегающего поведения населения закладываются в детском возрасте посредством различных форм регулярного санитарного просвещения и гигиенического обучения, внедряемых в детских образовательных коллективах [1].

Освоение этого модуля студентами медицинского вуза подразумевает практическую работу обучающихся в детских садах и школах [3]. Осуществление таких занятий невозможно без проведения предварительной подготовки и составления плана мероприятий, однако учебное время в рамках аудиторной работы на данную процедуру не может быть отведено. Среди обязательных для выполнения заданий в каждом учебном семестре предполагается УИРС (учебно-исследовательская разработка студента), традиционно этот вид работ представлял собой литературный обзор на заданную тему, представляемый в виде реферата или компьютерной презентации. Реалии сегодняшнего дня, обеспечивающие доступ к любой информации благодаря сети Интернет, делают реферативные работы не актуальными и неинтересными, как для исполнителей, так и для педагога, проверяющего и оценивающего работу. В данной связи более эффективным с позиции вузовского педагогического процесса является создания добровольного (волонтерского) движения по проведению санитарно-просветительной работы среди детского населения.

**Исследовательская часть.** Для проведения санитарно-гигиенического просвещения детского населения был сформирован отряд волонтеров из числа студентов Института стоматологии-НОЦ ИнСтom КрасГМУ им. проф. В. Ф. Войно-Ясенецкого. Постоянный количественный состав студенческого волонтерского отряда насчитывал 10 человек, с привлечением помощников на время проведения определенного проекта. В ходе изучения модуля «Профилактика и коммунальная стоматология» каждый студент принимал участие в проектах волонтерского движения.

Целью работы нашего волонтерского коллектива явилось улучшение стоматологического здоровья у детей с сенсорной депривацией зрения различных возрастов за счёт проведения санитарно-просветительской работы по здоровью полости рта и обучения рациональной гигиене (чистке зубов).

В детских садах и школах сегодня предусмотрено наличие мероприятий, направленных на обучение детей и их родителей правилам здорового образа жизни, в том числе и стоматологического здоровья. Но остаётся группа детей, не охваченных данной программой, это дети с ограниченными возможностями здоровья, в частности слепые и слабовидящие. Приоритетным направлением работы нашего студенческого отряда волонтеров было сотрудничество с коррекционными специализированными общеобразовательными учреждениями и дошкольными учреждениями для слепых и слабовидящих детей. Студенческий коллектив, осуществляющий работу в данном направлении, существует в течение пяти лет и состоял из студентов-стоматологов, обучающихся на 3, 4, 5-м курсах.

Сотрудниками кафедр-клиник Института стоматологии были разработаны занятия для детей с сенсорной депривацией зрения с использованием коррекционных методов санитарно-гигиенического обучения и воспитания, основанных на базовых принципах тифлопедагогики.

На учебном совете школ «Уроки стоматологического здоровья» для слепых и слабовидящих детей были утверждены с рекомендацией – внедрить их в учебно-воспитательный процесс специализированных общеобразовательных учреждений. Волонтеры под руководством сотрудников профильной кафедры-клиники проводили занятия в доступной и интересной для детей форме с учётом возрастных факторов и степени депривации.

Первым этапом работы было знакомство студенческого отряда с воспитанниками и педагогическим коллективом Красноярской специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната № 10 III и IV вида для незрячих и слабовидящих детей, Красноярской специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната № 1 IV вида для слабовидящих детей, МБДОУ «Детский сад № 218 компенсирующего вида» для детей с нарушениями зрения. В проекте приняли участие дети в возрасте от 5 до 10 лет, воспитанники детского сада средней, старшей и подготовительных групп и дети начальной школы (1–3-й классы).

Второй этап работы студенческого отряда состоял в проведении стоматологического осмотра детей с заполнением первичной медицинской документации. Обследование включало в себя запись зубной формулы, определение и оценку распространенности и интенсивности патологии твёрдых тканей зубов. Для родителей информация была выдана в рекомендательном листке (необходимость в проведении санации полости рта).

Третий этап заключался в разработке и подготовке материалов для проведения «Уроков здоровья». Зрительные нарушения у детей вызывают значительные затруднения в познании окружающей действительности, сужают общественные контакты, ограничивают их ориентировку, возможность заниматься многими видами деятельности. Часто у детей с патологией

органов зрения наблюдается немного замедленное развитие, что вызвано меньшим и несколько бедным запасом представлений, недостаточной упражняемостью двигательной сферы, ограниченностью в овладении пространством, а самое главное – меньшей активностью при познании окружающего мира, у таких детей существуют определённые особенности в восприятии окружающего мира, наблюдаются неполнота и фрагментарность восприятия предметов, процессов и явлений окружающей действительности, трудности в восприятии формы и размеров, оценке положения предметов, в частности в узнавании обозначений и деталей изображений на рисунках, чертежах и схемах, а также ошибки в точности и полноте восприятия предметов и изображений. Дети с нарушениями зрения представляют большую и очень разнообразную группу, как по характеристике состояния их зрения, так и по происхождению заболеваний и условиям социального развития [8; 9]. Для индивидуумов с патологией зрения характерно так же изменение эмоционально-волевой сферы и как следствие затруднение социальной позиции [10]. В данной связи разрабатывался план и последовательность тем проведения «Уроков стоматологического здоровья» по следующим пунктам: интервьюирование, беседа о важности поддержания гигиены полости рта, загадки, песни, тактильные задания для детей с игрушками (студенты самостоятельно изготовили мягкие игрушки – «вредные» и «полезные» для здоровья зубов продукты), индивидуальное объяснение техники чистки зубов на муляже, а также закрепление теоретических навыков практическим занятием по чистке зубов. Преподаватель кафедры-клиники стоматологии детского возраста и ортодонтии выступал в качестве организатора и консультанта-методиста.

Четвёртый этап – проведение занятий по санитарному обучению и гигиеническому воспитанию детей с учётом степени депри-

вации зрения и возраста. Для 5–7-летних детей была подготовлена и показана сказка «Здоровый зубик», в большей степени ориентированная на сенсорный аудио – аспект восприятия, подкреплённый крупномасштабированными, визуально монохромно контрастированными сценками, постановками для детей с остаточным зрением. Для младших школьников занятия проходили в игровой форме, в качестве поощрения, имеющего ярко выраженную мотивационную составляющую, всем детям были сделаны подарки – зубная щётка и зубная паста. Для усиления мотивации детей к соблюдению гигиены полости рта студенты оставляли детскому коллективу подготовленные санбюллетени, плакаты и другой наглядный материал для формирования уголка гигиены, оформленные с учётом особенностей зрительного восприятия.

**Результаты исследования.** Клиническое мышление, формирующееся у студентов на данном этапе, даёт будущему специалисту уверенность в своих силах, в известной мере возмещает недостаток практического опыта и способствует более быстрому его накоплению. В процессе реализации проектно-ориентированной системы обучения студенты не только воспринимали, но и творчески применяли усвоенные знания, при этом происходило формирование профессионально важных личностных качеств будущего врача-стоматолога и его практических компетенций. Работая непосредственно с детьми, будущие стоматологи осваивали навыки общения с маленькими пациентами, понимая коллективную ответственность за самостоятельно выбранное задание и его практическую реализацию. В ходе данной работы студенты осознавали, что от правильности проведения профилактических мероприятий зависит стоматологическое и общесоматическое здоровье детей и, как следствие, на практике приходили к пониманию того, что профилактика стоматологических заболеваний является одним

из наиболее важных и востребованных разделов в современном обществе, а тем более у детей с ограниченными возможностями здоровья. В процессе санитарно-гигиенического обучения у слабовидящих и слепых детей повысился уровень стоматологической грамотности, появилась позитивная мотивация к проведению индивидуальной гигиены полости рта.

Одним из положительных результатов работы волонтерского отряда можно считать улучшение показателей успеваемости студентов 3-го курса по итогам экзамена по дисциплине «Профилактика и коммунальная стоматология» в 2013–2017 гг., студентов 5-го курса по модулю «Региональные особенности профилактики стоматологических заболеваний» (рис. 1, рис. 2).

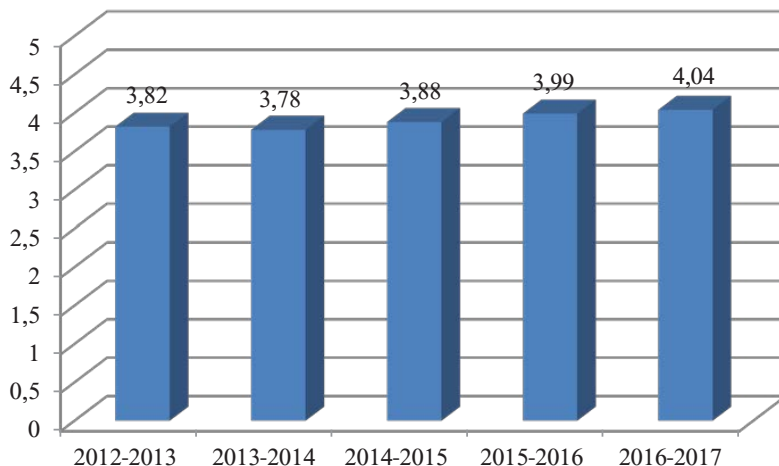


Рис. 1. Динамика изменения среднего балла у студентов-стоматологов 3-го курса по итогам экзамена «Профилактика и коммунальная стоматология»

Значение среднего балла по дисциплине 3,82 в 2013 г. изменилось до 4,04 в 2017 г., т. е. в течение 5 лет наблюдается незначительное увеличение данного показателя и его стабильность, что говорит о повышении уровня заинтересованности студентов к процессу обучения дисциплине «Профилактика и коммунальная стоматология».

Значение среднего балла по дисциплине 3,80 в 2013 г. изменилось до 4,11 в 2017 г. и также показывает свою стабильность в

5-летний период времени, что доказывает повышение уровня познавательной активности среди студентов.

Также возросла заинтересованность выпускников Института стоматологии при выборе будущей профессиональной специализации в специальности. Стало более популярно направление «Стоматология детская»: в течение последних пяти лет после запуска проекта студенческого отряда количество врачей-ординаторов по данной специальности увеличилось с 1 до 8.

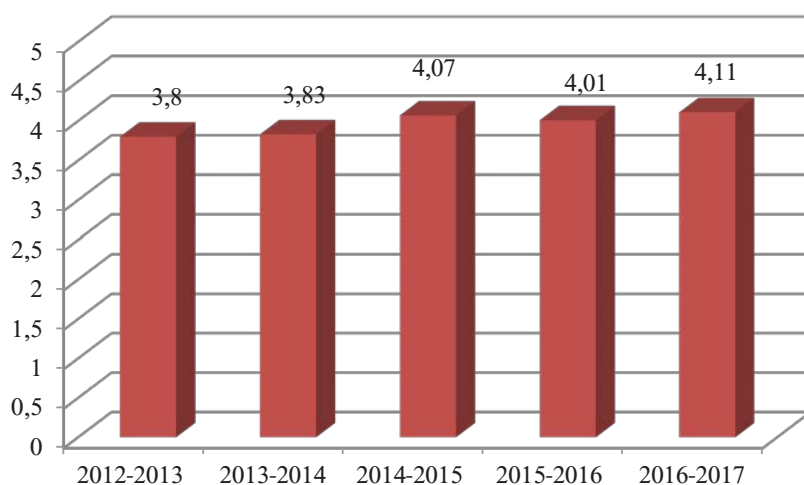


Рис. 2. Динамика изменения среднего балла у студентов-стоматологов 5-го курса по итогам дифференцированного зачета «Региональные особенности профилактики стоматологических заболеваний»

**Заключение.** Таким образом, самостоятельная практическая пректно-ориентированная работа студентов под руководством опытных педагогов – врачей-стоматологов способствует эффективной интеграции полученных теоретических знаний и их практической реализации, качественно-му освоению профессиональных компетенций, развитию коммуникативных навыков и умений обучающихся, готовит их к практическому решению типовых задач в будущей профессиональной деятельности, а также формирует активную жизненную позицию заинтересованной в проекте студенческой аудитории. Актив-

ное привлечение студентов-стоматологов к самостоятельной работе позволяет готовить специалистов более высокого уровня, а в дальнейшем способствует лучшей профессиональной адаптации выпускников и закреплению их на рабочих местах. Мы считаем, что активное участие студентов нашего университета в подобного рода волонтерских проектах-мероприятиях не только полезно с точки зрения повышения медицинской грамотности населения со специальными потребностями г. Красноярска, но и формирует у будущих врачей чувство социальной ответственности за результаты своего труда.

#### Библиографический список

1. Алямовский В. В., Бриль Е. А., Нарыкова С. А. Санитарно-просветительная работа среди дошкольников в системе первичной стоматологической профилактики: учебно-методическое пособие для студентов. – Красноярск, 2001. – 30 с.
2. Ахметгалеев Э. Д. Участие в волонтерском движении как условие социально-профессионального становления студента в вузе // Казанский педагогический журнал. – 2009. – № 3. – С. 27–33.
3. Гарифуллина А. Ж., Сунцов В. Г., Скрипкина Г. И., Тельнова Ж. Н. Особенности гигиенического обучения и воспитания детей дошкольного возраста в дошкольных образовательных учреждениях // Стоматология детского возраста и профилактика. – 2011. – № 1. – С. 53–58.
4. Кубрушко Т. В., Петраш Д. А. Профилактическое направление в организации стоматологической помощи населению в современных экономических условиях // Экономика и менед-

жмент в стоматологии. – 2011. – № 1. – С. 77–78.

5. *О благотворительной деятельности и добровольчестве (волонтерстве)* [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 11.08.1995 № 135-ФЗ. (ред. от 05.02.2018). – URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 18.05.2018).

6. *О Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года* [Электронный ресурс]: Распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 № 1662-р (ред. от 10.02.2017). – URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 18.05.2018).

7. *Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального*

образования по направлению подготовки (специальности) 060201 Стоматология (квалификация (степень) «специалист») [Электронный ресурс]: Приказ Минобрнауки РФ от 14.01.2011 № 16 (ред. от 31.05.2011). – URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 18.05.2018).

8. *Подколзина Е. Н.* Вопросы работы тифлопедагога детского сада для детей с нарушениями зрения // Дефектология. – 2003. – № 3. – С. 43–49.

9. *Солнцева Л. И.* Тифлопсихология детства. – М.: Полиграф сервис, 2000. – 250 с.

10. *Pring L.* Psychological characteristics of children with visual impairments: learning, memory and imagery // British Journal of Visual Impairment. – 2008. – Vol. 26, № 2. – P. 159–169.

*Поступила в редакцию 28.06.2018*

### **Surdo Elvira Sergeevna**

*Advanced Student, Assistant of the Department of Clinical Infancy and Orthodontics, Prof. V. F. Voino-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation, elvira\_surdo@mail.ru, Krasnoyarsk*

### **Galonsky Vladislav Gennadjevich**

*Dr. Sci. (Medic.), Assoc. Prof., Head of the Department of Clinical Orthopedic Stomatology, Federal Research Center Krasnoyarsk Scientific Center of the Siberian Branch of the RAS, Research Institute of Medical Problems of the North, Krasnoyarsk, Prof. V. F. Voino-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation, gvg73@bk.ru, ORCID 0000-0002-4795-1722, Krasnoyarsk*

### **Tarasova Natalia Valentinovna**

*Cand. Sci. (Medic.), Assoc. Prof. of the Department of Clinical Stomatology IPO, Prof. V. F. Voino-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation, tarasovastom1@mail.ru, ORCID 0000-0003-0405-5650, Krasnoyarsk*

## **EFFECTIVENESS OF STUDENT VOLUNTARY MOVEMENT IN TERMS OF DEVELOPMENT OF DENTAL HYGIENE SKILLS BY CHILDREN WITH VISUAL SENSORY DEPRIVATION IN THE PEDAGOGICAL PROCESS AT A UNIVERSITY**

*Abstract.* At the present time, volunteer movement is a wide-spread phenomenon among young people – during studying at university in particular.

Purpose: to determine efficacy of student volunteer movement in digestion of dental health habits by children with visual sensory deprivation.

Methodological basis. Within the framework of the “Prevention and Public Dental Health” discipline teaching process at medical higher education facilities, students must master a certain list of practical skills which is possible through medical educative activities performed for child population.

Research part. In order to perform medical educative activities for child population, a team of volunteers was formed from Institution of Stomatology students at 3-5th years of education.

Associates of the Department-Clinic of Child Dentistry and Orthodontics in cooperation with the volunteers developed “Dental Health lessons” for blind and vision-impaired children using correction methods of sanitation and hygiene training and education and thereafter performed at: “Krasnoyarsk special (correctional) comprehensive boarding school of type III and IV No. 10 for blind and visually-impaired children”, “Krasnoyarsk special (correctional) comprehensive boarding school of type IV No. 1 for vision-impaired children”, MBPEI “Compensatory Preschool No. 218” for visually-impaired children. Through immediate work with children, future dentists developed skills of communication with young patients and creatively applied digested knowledge.

Research results. The purpose of the research was fulfilled: practical project-oriented work under guidance of experienced teachers-dentists enhances students’ interest in the process of “Prevention and Public Dental Health” discipline learning, development of students’ communication skills and abilities, makes it possible to train higher-level specialists, promotes better social adaptation of graduates.

*Keywords:* high school pedagogy, volunteer movement, children with disabilities, children with visual sensory deprivation, dental hygiene skills, dental health lessons.

### References

1. Alyamovsky, V. V., Bril, E. A., Narykova, S. A., 2001. Sanitary-educational work among preschool children in the system of primary dental prophylaxis. Teaching-methodical manual for students. Krasnoyarsk, 30 p. (In Russ.)
2. Akhmetgaleev, E. D., 2009. Participation in the volunteer movement as a condition for the social and professional development of a student at a university. *Kazan pedagogical journal*, 3, pp. 27–33. (In Russ.)
3. Garifullina, A. Zh., Suntsov, V. G., Skripkina, G. I., Telnova, Zh. N., 2011. Features of hygienic training and education of children of preschool age in preschool educational institutions. *Paediatric dentistry and prophylaxis*, 1, pp. 53–58. (In Russ., abstract in English)
4. Kubrushko, T. V., Petrash, D. A., 2011. Prophylactic direction in the organization of dental care for the population in modern economic conditions. *Economics and Management in Dentistry*, 1, pp. 77–78. (In Russ.)
5. RF Federal law «On charitable activities and volunteerism (volunteering)» dated August 11 1995, № 135-FZ. Available at: <http://www.consultant.ru>. (In Russ.)
6. RF Order of the government «On the Concept of Long-Term Social and Economic Development of the Russian Federation for the Period to 2020» dated November 17 2008, № 1662-r. Available at: <http://www.consultant.ru>. (In Russ.)
7. RF Order of the Ministry of Education and Science «On approval and implementation of the federal state educational standard of higher professional education in the field of training (specialty) 060201 Dentistry (qualification (degree) “specialist”)» dated January 14 2011, № 16. Available at: <http://www.consultant.ru>. (In Russ.)
8. Podkolzina, E. N., 2003. The issues of the work of the children’s kindergarten typhlo-pedagogue for visually impaired children. *Defectology*, 3, pp. 43–49. (In Russ.)
9. Solntseva, L. I., 2000. *Childhood TiflopsychoLOGY*. Moscow: Polygraph service, 250 p. (In Russ.)
10. Pring, L., 2008. Psychological characteristics of children with visual impairments: learning, memory and imagery. *British Journal of Visual Impairment*, 26 (2), pp. 159–169.

*Submitted 28.06.2018*

DOI: 10.15293/1813-4718.1804.14

УДК 159.923+159.96

## ***Буравцова Наталия Владимировна***

*Кандидат психологических наук, доцент кафедры практической и специальной психологии, Новосибирский государственный педагогический университет; доцент кафедры психологии, педагогики и правоведения, Новосибирский государственный университет экономики и управления, burawzov@yandex.ru, ORCID 0000-0002-5058-6594, Новосибирск*

## ***Коваленко Валентин Иванович***

*Кандидат технических наук, доцент кафедры практической и специальной психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, kovalenko56@mail.ru, ORCID 0000-0002-0783-2833, Новосибирск*

## ***Сычева Татьяна Юрьевна***

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии, педагогики и правоведения, Новосибирский государственный университет экономики и управления, доцент кафедры клинической психологии, Новосибирский государственный медицинский университет; tatyasiaa1@mail.ru, Новосибирск*

## **ИССЛЕДОВАНИЕ И КОРРЕКЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТРЕССА У СОТРУДНИКОВ МЧС**

*Аннотация.* Проблема и цель. Статья посвящена исследованию параметров психоэмоционального состояния сотрудников различных подразделений Министерства чрезвычайных ситуаций (МЧС). Цель статьи: проанализировать возможности психокоррекционной работы с сотрудниками МЧС, находящимися в ситуации развития профессионального стресса.

*Методология.* Исследование проводилось в ходе реализации программы социально-психологической коррекции профессионального стресса.

Обосновываются базовые факторы, вызывающие стресс в данной профессии: работа в режиме ожидания и постоянные столкновения с опасностью для собственной жизни и жизни окружающих. Описываются психологические характеристики лиц, выполняющих свои профессиональные обязанности в ситуации профессионального стресса. Показаны возможности психокоррекции профессионального стресса сотрудников МЧС путем реализации социально-психологического тренинга с использованием методов аппаратной психоэмоциональной разгрузки. Обосновано применение методов аппаратной коррекции.

*Результаты исследования.* Представлен сравнительный анализ психологических характеристик респондентов до и после реализации психокоррекционной работы. Описаны параметры психоэмоционального состояния, корректируемые с помощью групповых тренинговых занятий и с помощью аппаратных методов коррекции.

В заключении делается вывод о том, что реализация программы социально-психологической коррекции профессионального стресса позволила значительно улучшить психоэмоциональное состояние респондентов. Использование аппаратных методов способствовало стабилизации вегетативных проявлений, снижению обсессивно-фобических нарушений, улучшению памяти и внимания; развитию оптимального рабочего состояния.

*Ключевые слова:* стресс, профессиональное выгорание, депрессия, невротическое состояние, психокоррекция, социально-психологический тренинг, психоэмоциональная разгрузка.



**Постановка задачи.** В современном постоянно меняющемся мире термин «стресс» перестал быть словом исключительно профессионального обихода психологов. Сегодня переживание стресса – неотъемлемая часть жизни современного человека. Более того, стресс является активатором многих не только физиологических, но и психологических механизмов в организме человека. Исследуются положительные стороны стресса, способствующие активации биологических систем организма и, как следствие, его более эффективному функционированию.

Сотрудники Министерства чрезвычайных ситуаций России в своей профессиональной деятельности ежедневно сталкиваются с самыми разными экстремальными ситуациями. Выполнение своих служебных обязанностей требует от них высокой социальной ответственности, способности в максимально сжатые сроки мобилизоваться и принимать решения в непредсказуемых ситуациях. Воздействии неблагоприятных факторов окружающей среды, сочетающихся с дефицитом информации и времени на продумывание и принятие эффективного решения и интенсивными психогенными раздражителями, постоянно сопровождают их труд. Это не только снижает эффективность деятельности, но и является причиной ошибок в работе при чрезвычайных происшествиях. Воздействие стрессоров вызывает переутомление сотрудников, нервно-психические расстройства и сильный эмоциональный стресс. Эти факторы понижают работоспособность личного состава, провоцируют профессиональное выгорание, нервно-психическую напряженность, поэтому тема профессионального стресса у сотрудников МЧС и сегодня сохраняет свою актуальность. Как известно, эффективно построенная коррекционно-профилактическая работа способствует снижению негативного воздействия стресса на организм в целом. Данное обстоятельство

способствует улучшению продуктивности трудовой деятельности, повышению профессионального долголетия личного состава и стимулирует рост удовлетворенности жизнью в целом. Поэтому особую важность приобретают возможности осуществления профилактической и психокоррекционной работы.

**Научная экспозиция, введение в проблему.** Стресс (понятие, введенное в научный обиход Г. Селье) представляет собой неспецифическую реакцию организма на любое предъявляемое ему требование [14; 9], т. е. независимо от характера воздействия реакция организма развивается по одному механизму. Стресс выступает в качестве одного из значимых и закономерных элементов механизма приспособления, и его воздействие вызывает в организме индивида два взаимосвязанных процесса: 1) полную мобилизацию физиологических систем, обеспечивающих приспособление к конкретному фактору; 2) активацию стандартных, неспецифических реакций, развивающихся при воздействии любого необычного для организма стимула [1; 2], т. е. при влиянии стрессового фактора человеческий организм мобилизует все внутренние ресурсы и активирует процессы, требующиеся для преодоления переживаемого стресса. Ряд исследователей показывают, что незначительные стрессы в профессиональной сфере являются необходимыми, так как мобилизуют организм сотрудника для быстрого принятия решений и позволяют добиваться поставленных задач, несмотря на имеющиеся сложности [7; 10].

Кроме того, важно учитывать, что стресс характеризуется различными временными параметрами. На этом основании специалистами определены категории, основанные на времени возникновения и протекания стрессовых реакций [5; 13]:

– острый стресс представляет собой реакцию, возникающую непосредственно как ответ на травмирующую ситуацию; он характеризуется малой продолжительностью

стью и выступает в качестве ориентировки в условиях изменившейся ситуации. Данный вид стресса, как правило, не связан с серьезными последствиями для здоровья индивида;

– отложенный стресс – это запаздывающая реакция организма на внезапно возникший стрессор, характеризующийся «отложенностью» переживаний;

– накопленный (постоянный, хронический) стресс – выступает как суммарная реакция на длительное воздействие стрессоров (причем, эта реакция не всегда заметна на первый взгляд).

Несмотря на то что сила воздействия стрессового фактора при накопленном стрессе невелика, она выступает как постоянная и систематическая. Истошающие организм устойчивые эмоциональные переживания могут являться причиной возникновения целого ряда вегетативных нарушений и негативных эмоциональных состояний.

В. А. Бодров рассматривает причины развития профессионального стресса как главные и непосредственные. Главной причиной развития профессионального стресса выступают индивидуальные особенности индивида – психологические, физиологические, профессиональные и т. п. Непосредственной причиной является событие, вследствие которого развивается психическая напряженность и стресс [3]. Как указывает Е. Л. Лукьянова, для сотрудников Министерства чрезвычайных ситуаций событием, вследствие которого развивается психическая напряженность и стресс, может выступать задание, отличающееся повышенной сложностью или опасностью, обстановка, связанная с угрозой для жизни и здоровья, деятельность в условиях дефицита времени или информации и т. п. [12]. Так, например, исследователи приводят следующую статистику: после дежурств с тушениями пожаров работоспособность сотрудников снижается на 70–76 %; показатели оценки усталости

после дежурств, в ходе которых сотрудники участвовали в тушении пожаров, находятся в пределах 55–67 отн. ед., что отвечает пятой и шестой категории тяжести труда [16]. В целом параметры динамики работоспособности и степени усталости личного состава с учетом профессиональных особенностей оперативно-служебной деятельности показывают, что по критериям нагрузки деятельность сотрудников Министерства чрезвычайных ситуаций можно квалифицировать как соответствующую категориям тяжелого и очень тяжелого труда [6].

**Исследовательская часть.** С целью изучения возможностей психокоррекции профессионального стресса у сотрудников Министерства чрезвычайных ситуаций в 2017–2018 гг. было проведено исследование с привлечением 68 сотрудников Министерства чрезвычайных ситуаций России по Новосибирской области. Возраст респондентов – 27–45 лет. Стаж профессиональной деятельности испытуемых в различных подразделениях Министерства чрезвычайных ситуаций составляет от 5 лет и более.

Банк психодиагностических методик составили: Клинический опросник выявления и оценки невротических состояний (авт. К. К. Яхин, Д. М. Менделевич); Методика диагностики уровня профессионального выгорания (авт. В. В. Бойко); Опросник травматического стресса (авт. И. О. Котенев).

Использование клинического опросника К. К. Яхина – Д. И. Менделевича показало (см. рис. 1), что, в общем, респонденты могут быть охарактеризованы как здоровые индивиды, находящиеся в стабильном эмоциональном состоянии. Болезненный характер выявляемых *расстройств* диагностируется по данному тесту при показателях менее –1,28 баллов [17].

В то же время показатель невротической депрессии ( $M = -1,17$  балла) свидетельствует о возможности возникновения у респондентов сниженного настроения,

беспокойства, эмоциональной лабильности, различных нарушений сна и аппетита. Причем негативное отношение к окружающему миру ограничивается зонами проблемных ситуаций и осознанием связи данного состояния с актуальными ситуациями. Кроме того, близки к критическим и показатели астении ( $M = -1,13$  баллов), т. е. у участников исследования возмож-

ны проявления утомляемости, слабости, пониженного самочувствия, истощенного внимания с излишней конкретизацией, различных сексуальных расстройств; они могут переживать трудности в принятии решений, раздражительность и нервозность, чувство недовольства другими, чрезмерное беспокойство по несущественным поводам.

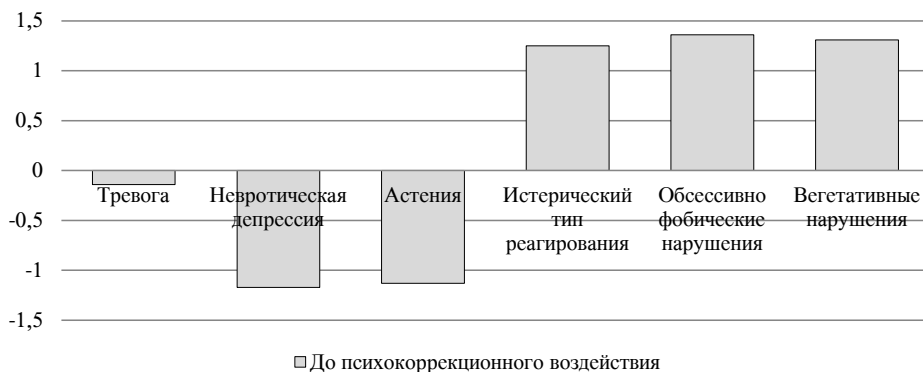


Рис. 1. Профиль невротических состояний респондентов (по методике К. К. Яхнина – Д. И. Менделевича)

Данные, полученные по результатам диагностики уровня профессионального выгорания, представлены на рисунке 2. Общий уровень профессионального выгорания респондентов составляет:  $M = 30,76$  баллов. Полученные результаты говорят

об отсутствии профессионального выгорания как устойчивого психологического состояния испытуемых. Тем не менее следует обратить внимание на показатели по шкалам «Напряжение» ( $M = 11,68$  баллов) и «Резистентность» (12,23 балла).



Рис. 2. Показатели профессионального выгорания респондентов (по методике В. В. Бойко)

Как указывает В. В. Бойко [4], это свидетельствует о формирующемся симптоме: наличие напряжения выступает запускающим механизмом формирования

синдрома профессионального выгорания. Тревожное напряжение включает переживание психотравмирующих обстоятельств и чувство безысходности. При осознании

наличия тревожного напряжения, индивид стремится ограничивать свое эмоциональное реагирование («экономить эмоции») и редуцировать свои профессиональные обязанности.

Результаты применения опросника травматического стресса представлены на рисунке 3. Как видно из рисунка, респон-

денты – участники исследования не испытывают ни посттравматическое стрессовое расстройство (диагностируется при 81 Т-баллах, для группы испытуемых  $M = 67,2$  Т-баллов), ни острое стрессовое расстройство (диагностируется при показателе «Событие травмы» = 44 Т-балла, для группы испытуемых  $M = 15,8$  Т-баллов).

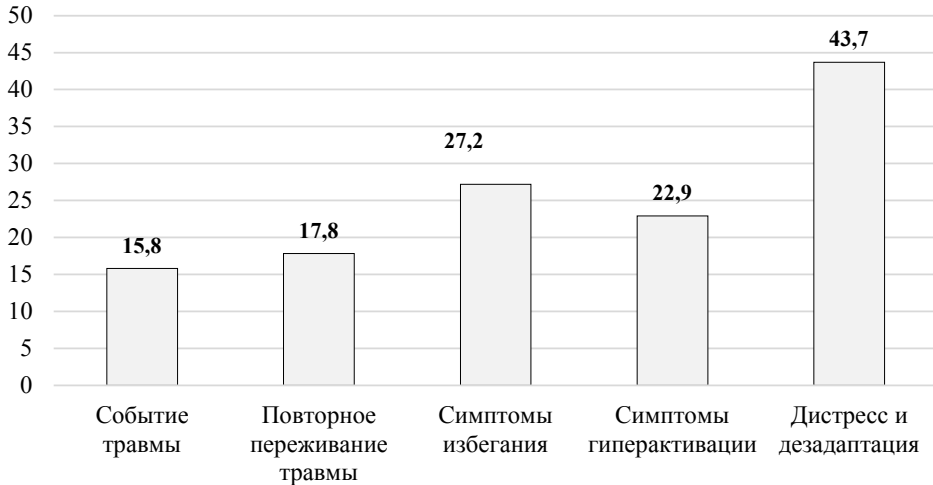


Рис. 3. Параметры выраженности травматического стресса у участников исследования (по методике И. О. Котенева)

В то же время данные респонденты отличаются повышенными показателями по шкале «Симптомы избегания» ( $M = 27,2$  Т-балла), т. е. у респондентов возможно избегание стимулов, которые ассоциируются у индивида с травмирующими ситуациями. Это также может проявляться как снижение общей реактивности организма: попытки избегать мыслей, чувств или разговоров о травмирующем событии, избегать ситуаций, вызывающих воспоминания о травме, снижении интереса к участию в социальной деятельности, неспособности переживать чувство любви, удовольствия и т. п.

Важно обратить внимание на повышенные показатели по шкале «Дистресс и дезадаптация» ( $M = 43,7$  Т-баллов), что свидетельствует о возможности переживания

респондентами клинически определяемого дистресса или нарушений социальной, профессиональной или иной значимой деятельности. Как указывает И. О. Котенев, данный показатель можно назвать функциональным, т. к. он связан со снижением социально-психологической адаптации, понижением работоспособности, ухудшением общего качества жизнедеятельности [11].

Таким образом, участники исследования – сотрудники Министерства чрезвычайных ситуаций, которые по роду своей профессиональной деятельности регулярно задействованы в ликвидации катастроф, аварий и стихийных бедствий, характеризуются следующим образом.

1. Психоэмоциональное состояние респондентов стабильно в пределах нормы, но показатели невротической депрессии

и астении близки к критическим значениям. Следовательно, у респондентов возможны проявления утомляемости, слабости, пониженного самочувствия, сужение аффекта, различные нарушения сна и аппетита.

2. Участники исследования не страдают от посттравматического стрессового расстройства (ПТСР) и острого стрессового расстройства (ОСР), но могут избегать мыслей, чувств и разговоров, связанных с негативными переживаниями; а также уклоняться от психотравмирующей профессиональной деятельности.

3. Имеет место тенденция к формированию синдрома профессионального выгорания, которая может проявляться как желание «экономить эмоции и видоизменять профессиональные обязанности»; ухудшение социально-психологической адаптации и качества жизни в целом.

Следовательно, проявление этих тенденций может привести к формированию устойчивого синдрома эмоционального выгорания сотрудников Министерства чрезвычайных ситуаций – участников данного исследования, что существенно повлияет на возможность осуществления ими своих профессиональных обязанностей.

Полученные выводы привели к необходимости реализации программы социально-психологической коррекции профессионального стресса у сотрудников различных подразделений Министерства чрезвычайных ситуаций. Социально-психологическая коррекция осуществлялась в соответствии с современными научными разработками и рекомендациями [5; 6; 8; 15].

Программа социально-психологической коррекции осуществлялась на протяжении 8 недель (по 1–1,5 часа два раза в неделю) и включала групповые занятия, проводимые в форме социально-психологического тренинга и использование аппаратных методов коррекции.

В качестве тем тренинговых занятий рассматривались:

- роль здорового образа жизни;
- специфика психоэмоционального состояния человека в психотравмирующих ситуациях;
- развитие навыков саморегуляции для сохранения и восстановления оптимального функционального состояния;
- развитие стрессоустойчивости;
- способы формирования конструктивного совладающего поведения.

В качестве аппаратных методов использовались:

- комплект для фитоаэроионизации (воздействие запахов эфирных масел способствует снижению психоэмоционального и мышечного напряжения, восстановлению работоспособности, оптимального функционального состояния);
- вибромассажное кресло (снижение мышечного напряжения посредством вибромассажного воздействия позволяет достичь глубокой мышечной релаксации, снять мышечную усталость);
- проекционное цветодинамическое устройство с экраном (цветодинамическое воздействие регулирует функциональное состояние человека, восстанавливает работоспособность);
- аппарат транскраниальной электростимуляции (стимуляция подкорковых структур головного мозга посредством последовательности импульсов тока малой величины приводит к активации альфаритмов головного мозга и позволяет достигать состояния релаксации в оптимальном режиме).

По завершению психокоррекционной программы было проведено повторное исследование психоэмоционального состояния респондентов и выявлены значимые изменения с использованием U-критерия Манна-Уитни. Результаты сравнительного анализа представлены в таблице 1.

**Значимые различия в параметрах психоэмоционального состояния респондентов до и после реализации психокоррекционной программы**

Параметры психоэмоционального состояния респондентов	U-критерий	p≤
Тревога	112,4	0,086
Невротическая депрессия	132,8	0,006
Астения	145,2	0,032
Истерический тип реагирования	124,8	0,063
Обсессивно-фобические нарушения	141,1	0,042
Вегетативные нарушения	128,4	0,044
Напряжение	111,2	0,051
Резистентность	143,9	0,040
Истощение	109,2	0,063
Событие травмы	144,9	0,093
Повторное переживание травмы	109,0	0,058
Симптомы избегания	121,7	0,054
Симптомы гиперактивации	144,5	0,007
Дистресс и дезадаптация	143,7	0,008

**Результаты исследования.** Реализация психокоррекционной программы, направленной на снижение профессионального стресса сотрудников МЧС, позволила скорректировать некоторые показатели профессионального стресса:

– снизился уровень невротической депрессии и астении, следовательно, у респондентов улучшилась работоспособность, повысился и стабилизировался эмоциональный фон, сон и аппетит;

– уменьшились обсессивно-фобические нарушения, следовательно, у респондентов снизилось проявление навязчивых мыслей, воспоминаний и переживаний;

– уменьшились вегетативные нарушения, в том числе такие как: нарушение сердечного ритма, учащенное дыхание или одышка; повышенная потливость, расстройства пищеварительного тракта, нарушения терморегуляции, сексуальные расстройства различного характера.

– повысилась резистентность, т. е. респонденты смогут адекватно проявлять

эмоциональное реагирование, отказаться от «режима экономии эмоций», смогут выполнять свои профессиональные обязанности без попыток к их редуцированию;

– снизились симптомы гиперактивации, следовательно, мы можем ожидать уменьшения раздражительности, гнева, немотивированной бдительности или необоснованных «реакций бегства»;

– понизились дистресс и дезадаптация, что свидетельствует об активации у респондентов ориентации на получение социальной помощи и поддержки, реализации профессиональной и другой значимой деятельности.

**Заключение.** Таким образом, исследование и проведенная работа по психокоррекции профессионального стресса у сотрудников подразделений Министерства чрезвычайных ситуаций позволяет сформулировать следующие выводы:

1. К началу исследования участники исследования – сотрудники различных подразделений Министерства чрезвычайных

ситуаций России со стажем профессиональной деятельности от 5 лет и более, выполняющие свои профессиональные обязанности в различных стрессовых ситуациях, в общем, характеризовались как не страдающие невротическими состояниями, ПТСР и ОСР.

2. Показатели невротической депрессии, астении, симптомов избегания, дистресса и дезадаптации, тревожного напряжения и резистентности близки к критическим значениям, следовательно, у участников исследования запущен механизм формирования синдрома профессионального выгорания.

3. Реализация программы социально-психологической коррекции профессионального стресса позволила значимо улучшить психоземotionalное состояние респондентов:

– использование аппаратных методов способствовало стабилизации вегетатив-

ных проявлений, снижению обсессивно-фобических нарушений, улучшению памяти и внимания; развитию оптимального рабочего состояния;

– групповые тренинговые занятия содействовали улучшению социально-психологической адаптации участников, повышению эмоционального фона, ориентации на получение социальной помощи и поддержки.

Полученные результаты могут успешно применяться при осуществлении психологической профилактики профессионального выгорания и стрессовых расстройств у лиц, осуществляющих свою деятельность в условиях, связанных с угрозой для жизни и здоровья, при наличии дефицита времени или информации, а также и для других представителей помогающих профессий.

#### Библиографический список

1. *Аболин Л. С.* Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2013. – 248 с.
2. *Анохин П. К.* Биология и нейрофизиология условного рефлекса. – М.: Медицина, 2008. – 308 с.
3. *Бодров В. А.* Информационный стресс. – М.: ПЕР СЭ, 2000. – 352 с.
4. *Бойко В. В.* Психознергетика – СПб.: Питер, 2008. – 416 с.
5. *Волович В. Г.* Человек в экстремальных условиях природной среды. – М.: Мысль, 2013. – 270 с.
6. *Диагностика, профилактика и коррекция стрессовых расстройств среди сотрудников противопожарной службы МЧС России: метод. рекомендации.* – Изд. 2-е. – М.: ВНИИПО, 2001. – 256 с.
7. *Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А.* Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск: Изд-во Белорус. ун-та, 2006. – 185 с.
8. *Ермолова Е. О., Шамшикова О. А., Щемель А. О.* Влияние способов совладающего поведения на социально-психологический климат в структурных подразделениях ОВД // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 3. – С. 103–108.
9. *Китаев-Смык Л. А.* Психология стресса. Психологическая антропология стресса. – М.: Академический Проект, 2009. – 943 с.
10. *Конопкин О. А.* Психологические механизмы регуляции деятельности. – М.: Наука, 2012. – 256 с.
11. *Котенёв И. О.* Психологические реакции работников милиции в чрезвычайных обстоятельствах и постстрессовые состояния: предупреждение и психологическая коррекция // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 1996. – №1 (3). – С. 76–84.
12. *Лукьянова Е. Л.* Доминирующие стратегии совладающего поведения сотрудников МЧС России старшего и младшего офицерского состава // Подготовка кадров в системе предупреждения и ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций: материалы международной научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 1 июня 2017 года) / сост. С. А. Турсенев. – СПб.: Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России, 2017. – С. 199–203.
13. *Моросанова В. И.* Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности челове-

ка. – М.: Наука, 2008. – 192 с.

14. *Селье Г.* Стресс без дистресса. – М.: Прогресс, 1979. – 123 с.

15. *Стрельникова Ю. Ю.* Психологическая коррекция посттравматических симптомов и изменений личности у сотрудников МЧС России, принимавших участие в ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций // Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология». – 2015. – Т. 8, № 2. – С. 25–33.

16. *Шепелюк С. И., Мурзин С. М., Пязанов А. А.* Организация морально-психологической под-

готовки специалистов пожарно-спасательного профиля при ликвидации последствий ЧС различного характера // Подготовка кадров в системе предупреждения и ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций: материалы международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 1 июня 2017 года. – СПб.: Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России, 2017. – С. 28–31.

17. *Менделевич Д. М.* Клиническая и медицинская психология: учебное пособие. – М.: МЕДпресс-информ, 2005. – 592 с.

*Поступила в редакцию 11.06.2018*

***Buravtsova Natalia Vladimirovna***

*Cand. Sci. (Psychol.), Assoc. Prof. of the Department of Practical and Special Psychology of the Novosibirsk State Pedagogical University; Assoc. Prof. of the Department of Psychology, Pedagogy and Law of the Novosibirsk State University of Economics and Management, burawzov@yandex.ru, ORCID 0000-0002-5058-6594, Novosibirsk*

***Kovalenko Valentin Ivanovich***

*Cand. Sci. (Technical), Assoc. Prof. of the Department of Practical and Special Psychology of Novosibirsk State Pedagogical University, kovalenko56@mail.ru, ORCID 0000-0002-0783-2833, Novosibirsk*

***Sycheva Tatiana Yuryevna***

*Cand. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. of Psychology, Pedagogy and Law Department of Novosibirsk State University of Economics and Management, Assoc. Prof. of Clinical Psychology Department of Novosibirsk State Medical University; tatsyiaa1@mail.ru, Novosibirsk*

**RESEARCH AND CORRECTION OF PROFESSIONAL STRESS OF EMPLOYEES OF MINISTRY OF EMERGENCY SITUATIONS**

*Abstract.* Problem and purpose. The article is devoted to the study of the parameters of the psychoemotional state of employees of various divisions of the Ministry of Emergency Situations (MES). The purpose of the article: to analyze the possibilities of psychocorrectional work with the employees of the MES, who are in a situation of development of professional stress.

*Methodology.* The study was carried out during the implementation of the program of socio-psychological correction of occupational stress.

The basic factors that cause stress in this profession are substantiated: work in a waiting mode and constant collisions with danger for own life and a life of associates. The psychological characteristics of persons performing their professional duties in a situation of professional stress are described. The possibilities of psychocorrection of professional stress of the Ministry of Emergency Situations employees through the implementation of socio-psychological training and using methods of hardware psychoemotional unloading are shown. The application of methods of hardware correction is substantiated. A comparative analysis of the psychological characteristics of respondents before and after the implementation of psychocorrectional work is presented. The parameters of the psychoemotional state of the respondents are described, which were corrected with the help of group training sessions and with the help of hardware correction methods.



In conclusion, it is concluded: implementation of the program of socio-psychological correction of occupational stress has allowed significantly improve psycho-emotional state of the respondents; use of hardware methods contributed to the stabilization of vegetative manifestations, helped to reduce obsessive-phobic disorders, improve memory and attention; development of optimal working condition.

*Keywords:* stress, professional burnout, depression, neurotic state, psychocorrection, socio-psychological training, psychoemotional unloading.

### References

1. Abolin, L. S., 2013. Psychological mechanisms of human emotional stability. Kazan: Kazan University Publ., 248 p. (In Russ.)
2. Anokhin, P. K., 2008. Biology and neurophysiology of the conditioned reflex. Moscow: Medicine Publ., 308 p. (In Russ.)
3. Bodrov, V. A., 2000. Information stress. Moscow: PER SE Publ., 352 p. (In Russ.)
4. Boiko, V. V., 2008. Psychoenergetics. St. Petersburg: Piter Publ., 416 p. (In Russ.)
5. Volovich, V. G., 2013. Man in extreme environmental conditions. Moscow: Mysl' Publ., 270 p. (In Russ.)
6. Diagnosis, prevention and correction of stress disorders among employees of the fire service of the Ministry of Emergencies of Russia: method. recommendations. Moscow: VNIPO Publ., 2001, 256 p. (In Russ.)
7. D'iachenko, M. I., Kandybovich, L. A., 2006. Psychological problems of readiness for activity. Minsk: Belarusian University Publ., 185 p. (In Russ.)
8. Ermolova, E. O., Shamshikova, O. A., Shchemel', A. O., 2017. Influence of methods of coping behavior on the socio-psychological climate in the structural divisions of the ATS. *Siberian Pedagogical Journal*, 3, pp. 103–108.
9. Kitaev-Smyk, L. A., 2009. Psychology of stress. Psychological anthropology of stress. Moscow: Akademicheskii Proekt Publ., 943 p. (In Russ.)
10. Konopkin, O. A., 2012. Psychological mechanisms of regulation of activities. M.: Science Publ., 256 p. (In Russ.)
11. Kotenev, I. O., 1996. Psychological reactions of militia workers in extreme circumstances and post-stress conditions: prevention and psychological correction. *Psycho-pedagogy in law enforcement agencies*, 1 (3), pp. 76–84. (In Russ.)
12. Luk'ianova, E. L., 2017. Dominant strategies of coping behavior of EMERCOM employees in senior and junior officers. Training of personnel in the system of prevention and elimination of consequences of emergency situations: materials of the international scientific and practical conference. St. Petersburg, June 1, 2017. St. Petersburg: St. Petersburg State University of Emergency Situations Ministry of Russia, pp. 199–203. (In Russ.)
13. Morosanova, V. I., 2008. Individual style of self-regulation: the phenomenon, structure and functions in arbitrary human activity. Moscow: Nauka Publ., 192 p. (In Russ.)
14. Sel'e, G., 1979. Stress without distress. Moscow: Progress Publ., 123 p. (In Russ.)
15. Strel'nikova, Iu. Iu., 2015. Psychological correction of posttraumatic symptoms and personality changes in the EMERCOM of Russia staff who took part in eliminating the consequences of emergency situations. *Bulletin of South Ural State University. Series "Psychology"*, T. 8, No. 2, pp. 25–33. (In Russ.)
16. Shepeliuk, S. I., Murzin, S. M., Riazanov, A. A., 2017. The organization of moral and psychological training of fire and rescue specialists in the liquidation of the consequences of emergencies of a different nature. Training of personnel in the system of prevention and elimination of consequences of emergency situations: materials of the international scientific and practical conference. St. Petersburg, June 1, 2017. St. Petersburg: St. Petersburg State University of Emergency Situations Ministry of Russia, pp. 28–31. (In Russ.)
17. Mendelevich, D. M., 2005. Clinical and medical psychology. Moscow: MEDpress-inform Publ., pp. 432–464. (In Russ.)

*Submitted 11.06.2018*

*Евдокимова Марина Александровна*

*Психолог, руководитель центра родительства и детства «Фэмели студия», m.yevdokimova@yandex.ru, ORCID 0000-0001-6664-5889, Новосибирск*

## **ПРОГРАММА ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ РОДИТЕЛЕЙ В ФОРМИРОВАНИИ РОДИТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ**

*Аннотация.* В статье представлено описание программы психолого-педагогической поддержки формирования родительской компетентности. Цель статьи – описание проведенного исследования, основных этапов психолого-педагогической поддержки в формировании родительской компетентности, организационной структуры программы. В статье обоснована необходимость системного комплексного сопровождения формирования родительской компетентности. Сформулированы целевые ориентиры и задачи реализации программы, структура, этапы проведения мероприятий, организационная схема. Представлена последовательность этапов реализации блоков программы. Описано их основное содержательное наполнение. В заключение обоснована эффективность проведенного исследования и комплексность подхода по оказанию психолого-педагогической поддержки в формировании родительской компетентности. Материал представляет интерес для педагогов и психологов, работающих в образовательных организациях, родителей детей подросткового возраста.

*Ключевые слова:* психолого-педагогическая поддержка, тренинг для родителей, организационная схема, родительская компетентность.

**Актуальность проблемы.** Вопросы оказания помощи и поддержки родителям в формировании родительской компетентности и эффективной реализации родительской функции в настоящий момент выступают как острая потребность современного мира. По исследованиям многочисленных авторов (И. Н. Андреева, А. Я. Варга, Ю. Б. Гиппенрейтер, К В. Дубровина, М. И. Лисина, И. М. Марковская, А. С. Спиваковская и др.) возник ряд противоречий между существующими навыками и компетенциями современных родителей и изменившимися вслед за трансформацией среды требованиями к реализации родительства. Низкая готовность родителей к осуществлению воспитательных функций, несформированность необходимых компетенций приводят к нарастанию проблематики и необходимости специальных мероприятий по ее решению. Программы, направленные на коррекцию детско-ро-

дительских отношений могут выступать в роли методологической и практической помощи для улучшения ситуации, однако получаемые в рамках таких программ знания и навыки взаимодействия обычно не решают проблемы. Постоянные изменения и усложнения социальной среды, высокая неопределенность и многообразие возможных ситуаций приводят к неэффективности полученных родителями знаний.

Постановка задачи. Выходом из сложившейся ситуации могут стать программы, направленные на формирование необходимой для реализации родительских функций компетентности. В этом случае целевой мишенью работы становится комплекс личностных изменений, называемых родительской компетентностью. Родительская компетентность рассматривается нами как интегративное свойство личности, возникающее в процессе освоения родителем деятельности, связанной с реализацией роди-

тельства и актуализирующей в процессе её осуществления. При этом необходимо помнить, что формирование компетентности возможно только в рамках специально организованной деятельности, требующей сопровождения и особых условий.

Описание программы. Предложенная нами программа опирается на проведенный теоретический анализ, в результате которого выделена иерархическая модель родительской компетентности, обозначены основные критерии, позволяющие сделать вывод о ее сформированности, выделены динамические и структурные компоненты компетентности родителя.

Цель программы в организации психолого-педагогической поддержки формирования компетентности у родителей детей подросткового возраста в рамках образовательной организации.

Данная программа способствует выстраиванию системы комплексной психологической помощи родителям в формировании всех уровней родительской компетентности. Составлена программа с опорой на рекомендованные технологии и упражнения таких авторов, как А. Я. Варга, А. И. Захаров, Ю. Б. Гиппенрейтер, Т. Гордон, О. А. Карабанова, И. М. Марковская, В. М. Минияров, Р. В. Овчарова, В. Сатир, многие из которых представлены в авторской редакции.

Для достижения целей программы были сформированы ключевые ориентиры, определенные в качестве задач, выступивших одновременно критериями эффективности реализации программы. В качестве целевых ориентиров деятельности были определены:

1) формирование ценностно-смысловых основ родительства; актуализация чувства ответственности за выполнение родительских функций, возникновение мотивационной готовности к повышению родительской компетентности, появление ценности родительства;

2) первичная диагностика развития ос-

новных компонентов родительской компетентности с последующим развитием недостающих компетенций;

3) повышение компетентности родителей в области понимания специфики прохождения подросткового возраста, возникающих сложностей и путей их решения;

4) обучение методам эффективной коммуникации с ребёнком, основанных на принципах сотрудничества и взаимного уважения; появление навыков адекватной организации воспитательных воздействий, эффективного контроля и санкций;

5) развитие способности к рефлексии и саморефлексии, оценке собственных границ и возможностей их коррекции в контексте выполнения родительских функций;

6) формирование навыков оптимизации функционального состояния и актуализации функциональных ресурсов, позволяющих реализовать эффективную саморегуляцию родительской деятельности;

7) формирование основных компетенций родителей (коммуникативные, языковые, рефлексивные, регуляторные, эмоциональные);

8) повышение уверенности родителей в собственных силах.

При учете сквозных задач программы психолого-педагогической поддержки формирования родительской компетентности для каждого отдельного участника диагностическим исследованием определялся собственный перечень мишеней воздействия, которые зависели от степени сформированности конкретных блоков родительской компетентности. Организационная схема определения задач представлена на рисунке 1.

**Организация исследования.** Реализация программы психолого-педагогической поддержки в формировании родительской компетентности проводится с опорой на следующие принципы: опора на данные диагностического исследования проблем детско-родительских отношений и первичного уровня сформированности

компетентности родителей; системность и комплексность воздействия; осознанность; добровольность; активность; убежденность родителя, что подростко-

вые проблемы связаны с родителем и его компетентностью, а эффективность изменений зависит от его внутреннего потенциала [5].

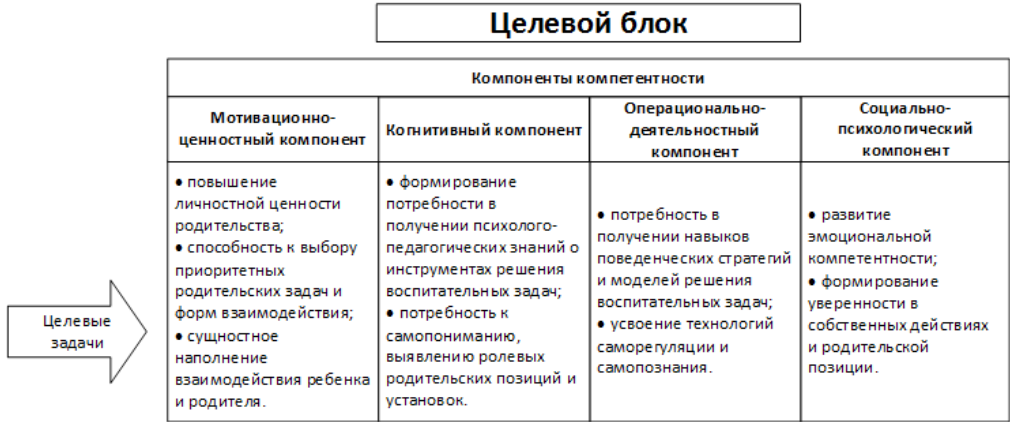


Рис. Организационная схема определения задач психолого-педагогической поддержки в формировании родительской компетентности

Система последовательной реализации программы (психолого-педагогическая диагностика, информационно-просветительский блок, психологическое консультирование, коррекционно-развивающие мероприятия) выступает основой для выстраивания логических связей усвоенного материала, его более полного запоминания и перехода на уровень компетенции с выраженной готовностью к применению полученных навыков в различных вариативных ситуациях.

Вопросы диагностического исследования решаются в порядке группового тестирования родителей в рамках организационного занятия. Диагностика детей также проводится в рамках группового занятия, факультативно.

Реализация экспериментальной программы «Психолого-педагогической поддержки в формировании родительской компетентности» проводилась в определенной последовательности. Последовательность реализации содержатель-

но-деятельностного модуля программы представлена в таблице 1.

Начинается программа с мотивационно-ценностного компонента, направленного на повышение личной ценности родительства и способности к выбору приоритета родительских интересов и потребностей. Для этого были проведены родительские дискуссии с просмотром отобранных видеофрагментов, показывающих ценность конструктивных отношений родителей и детей, сложности подросткового возраста, потребности подростков в родительском внимании (2-часовое занятие).

Продолжение программы осуществлялось в рамках содержательно-деятельностного модуля, связанного с разработкой системы коррекционных, консультативных и информационных мероприятий, соответствующих выделенной структуре компетенций и сформированным целевым задачам.

**Последовательность этапов реализации  
содержательно-деятельностного модуля программы**

Количество занятий	Продолжительность занятия	Форма проведения занятий	Ведущий компонент	Ожидаемые результаты
1 занятие	2 часа	Родительские дискуссии с просмотром отобранных видеофрагментов	Мотивационно-ценностный компонент, повышение личностной ценности родительства	Сформированность мотивации родителя как выраженной и устойчивой тенденции в проявлении родительских интересов
6 занятий	2 часа	Цикл лекций для родителей	Когнитивный компонент	Повышение общего уровня владения теоретическими и прикладными знаниями об особенностях развития и воспитания ребенка; знаниями о технологиях воспитания, решения возникающих проблемных ситуаций, управление ситуацией
10 занятий	3 часа	Коррекционно-обучающий тренинг с родителями	Формирование основных компетенций родителей (коммуникативных, языковых, социально-психологической рефлексии, регуляторных, эмоциональных)	Сформированность конкретных поведенческих стратегий родителя в рамках разрешения возникающих конфликтных ситуаций; выбор эффективных стратегий воспитания; способности к эмоциональному саморегулированию и эмоциональной компетентности
5 занятий	3 часа	совместный коррекционно-развивающий тренинг родителей и детей	Операционно-деятельностный компонент	Умение родителя выстраивать эффективную коммуникацию с ребёнком
На протяжении всего времени. 1 раз в неделю	1,5 часа	Родительский клуб	Подбор литературы. Обсуждение основных проблем	Повышение общего уровня владения теоретическими и прикладными знаниями об особенностях развития и воспитания ребенка; знаниями о технологиях воспитания, решения возникающих проблемных ситуаций, управление ситуацией; специфики родительских установок

Вначале проведен цикл лекций для родителей (6 занятий) по возрастным и индивидуально-типологическим особенностям и проблемам детей подросткового возраста. Кроме того, на протяжении всего периода реализации программы действовал родительский клуб, в рамках которого родителям подбиралась и рекомендовалась литература по основным проблемам, возникающим в подростковом возрасте. Затем проводился коррекционно-обучающий тренинг с родителями (10 занятий), направленный на формирование основных компетенций родителей (коммуникативных, языковых, социально-психологической рефлексии, регуляторных, эмоциональных), после этого проводился совместный коррекционно-развивающий тренинг родителей и детей (5 занятий). Временной режим проведения коррекционно-развивающих занятий 1 раз в две недели, в вечернее время.

В программе коррекционно-обучающего тренинга были использованы элементы таких технологий, как «Тренинг эффективного родителя» Т. Гордона [3], «Коррекционная программа отношений родителей с детьми с учетом социально-психологического типа личности ребенка» В. М. Миниярова [6], «Уроки общения» Ю. Б. Гиппенрейтер [1], тренинг взаимодействия родителей с детьми И. М. Марковской [5], элементы технологий взаимодействия между родителями и детьми Э. Берна, упражнения из тренинговых комплексов О. Головнёвой [2], О. Н. Котко [4], Е. В. Сидоренко [7], К. Фопель [8], Кикийо Аоки [9].

Группы родителей формировались на добровольной основе, были постоянными и закрытыми. Общее количество участников в группе было от 15 до 22 человек. Каждое занятие тренинга раскрывало какую-либо тему, касающуюся родительской компетентности. Многие темы, предложенные в рамках тренинга, пересекались с ранее изученными в теоретическом разделе программы и подкреплялись практиче-

скими упражнениями на повышение родительской компетентности и выстраивание адекватного взаимодействия с детьми. Каждое занятие включало себя вводную, основную и заключительную части, решающие свои конкретные задачи.

После прохождения совместных тренинговых занятий родителей с детьми в рамках содержательно-деятельностного модуля разрабатывалась индивидуальная психологическая коррекционная программа трансформации отношений с ребенком, с учетом полученных теоретических и практических навыков. Кроме того, проводилось психолого-педагогическое и психопрофилактическое консультирование, в рамках которого принималось решение о выборе стратегии и тактики разрешения возникших проблем, расширялся диапазон форм и средств самоподдержки родителя. В случае необходимости оказывались индивидуальные консультации, направленные на рефлексивный анализ возникающих затруднений и выявление собственных проблем родителя, связанных с переживанием негативного опыта прошлого.

Окончание программы осуществлялось в рамках оценочно-результативного блока модели, направленного на организацию процесса мониторинга сформированности родительской компетентности для коррекции необходимых изменений. Вся программа реализовывалась на протяжении двух лет.

По окончании программы в рамках педагогических советов образовательного учреждения проводился анализ перспектив внедрения экспериментальной программы «Психолого-педагогической поддержки в формировании родительской компетентности» в систему психолого-педагогической поддержки родителей подростков.

**Выводы.** Таким образом, обеспечивалась комплексность подхода по оказанию психолого-педагогической поддержки в формировании родительской компетентности.

Общим результатом работы в модели

формирования родительской компетентности выступает эффективность в осуществления родительской деятельности при переживании всеми участниками взаимодействия положительных эмоций и ощущения благополучия.

### Библиографический список

1. Гиппенрейтер Ю. Б. Общаться с ребенком. Как?. – М.: ЧеРо, 2001. – 240 с.
2. Головинёва О. Родительский практикум: тренинг гармоничных детско-родительских взаимоотношений [Электронный ресурс] // Школьный психолог. – 2006. – № 10 (май). – С. 23–32. – URL: <http://www.psy.1september.ru/article.php?ID=200601008> (дата обращения: 27.09.2017).
3. Гордон Т. Тренинг эффективного родителя [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.koob.ru/gordon\\_t/trening\\_effect](http://www.koob.ru/gordon_t/trening_effect). (дата обращения: 29.10.2017).
4. Котко О. Н. Психологические игры с родителями. Сценарии мероприятий // Психолог в школе. – 2015. – № 5. – С. 24–37.
5. Марковская И. М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми. – СПб.: Речь, 2000. – 150 с.
6. Минияров В. М. Психология семейного воспитания. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2000. – 256 с.
7. Сидоренко Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. – СПб.: Речь, 2008. – 208 с.
8. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения: Практическое пособие: в 4 т. – М.: Генезис, 1998.
9. Kikuyo Aoki. Psychology of Parent-Child Relationship [Электронный ресурс]. – Ochanomizu: JMAJ, 2003. – URL: [http://www.med.or.jp/english/pdf/2003\\_02/075\\_079.pdf](http://www.med.or.jp/english/pdf/2003_02/075_079.pdf) (дата обращения: 29.01.2018).

Поступила в редакцию 15.06.2018

### *Evdokimova Marina Alexandrovna*

*Psychologist, Head of the Center for Parenthood and Childhood «Family Studio»,  
m.yevdokimova@yandex.ru, ORCID 0000-0001-6664-5889, Novosibirsk*

## PROGRAM OF ORGANIZING PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR PARENTS IN FORMING PARENTAL COMPETENCE

*Abstract.* Problem and goals. The article describes the program of psychological and pedagogical support for the formation of parental competence. The purpose of the article is to analyze the methods currently proposed for increasing the level of parental competence, describe the notion of “parental competence”, highlight the main tasks of psychological and pedagogical support in the formation of parental competence, and describe this in the proposed program. The article substantiates the necessity of systemic comprehensive support for the formation of parental competence. Target goals and objectives of the program implementation, structure, stages of the activities, organizational chart are formulated. The sequence of stages of implementation of program blocks is presented. Their main content is described. In conclusion, the effectiveness of the conducted research and the complexity of the approach to providing psychological and pedagogical support in the formation of parental competence are justified. The material is of interest for teachers and psychologists working in educational organizations, parents of children of adolescence.

*Keywords:* psychological-pedagogical support, training for parents, organizational chart, parental competence.

References

1. Gippenreiter, Yu. B., 2001. Communicate with the child. How?. Moscow: CheRo Publ., 240 p. (In Russ.)
2. Golovneva, O., 2006. Parent's Workshop: Training Harmonious Child-Parent Relationships. Shk. Psychologist, 10 (May), pp. 23–32. Available at: <http://www.psy.1september.ru/article.php?ID=200601008> (Accessed 27 September 2017). (In Russ.)
3. Gordon, T. Training an Effective Parent. Available at: [http://www.koob.ru/gordon\\_t/trening\\_effect](http://www.koob.ru/gordon_t/trening_effect) (Accessed 29 November 2017). (In Russ.)
4. Kotko, O. N., 2015. Psychological games with parents. Scenarios of events. Psychologist in school, 5, pp. 24–37. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Markovskaya, I. M., 2000. Training of parents' interaction with children. Moscow: Speech, 150 p. (In Russ.)
6. Miniyarov, V. M., 2000. Psychology of family education. Voronezh, 256 p. (In Russ.)
7. Sidorenko, E. V., 2008. Training of communicative competence in business interaction. St. Petersburg: Speech Publ., 208 p. (In Russ.)
8. Fopel', K., 1998. How to teach children how to cooperate? Psychological games and exercises: A practical guide: in 4 volumes. Moscow: Genesis Publ. (In Russ.)
9. Kikuyo, Aoki, 2003. Psychology of Parent-Child Relationship. Ochanomizu: JMAJ. Available at: [http://www.med.or.jp/english/pdf/2003\\_02/075\\_079.pdf](http://www.med.or.jp/english/pdf/2003_02/075_079.pdf) (Accessed 29 January 2018).

*Submitted 15.06.2018*



## І ЛЕТНЯЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ ШКОЛА ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Состоялась 2–5 июля в г. Бийске Алтайского края

Целью Летней школы педагогов было объединение ресурсов педагогических университетов Сибири. Решалась задача по осуществлению коллаборации<sup>1</sup> научно-методического потенциала педагогических университетов, дошкольных образовательных учреждений и структур малого бизнеса в сфере образовательных услуг.

В ЛШП приняли участие педагоги ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В. М. Шукшина», ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», а также педагоги дошкольных образовательных учреждений городов Томска, Новосибирска, Бийска.

Коммерческие структуры были представлены малым инновационным предприятием ТГПУ ООО «Академия счастливого детства» (директор Файзуллаева Е. Д.) и ИП Фицнер Т. Д. (сеть аккредитованных групп присмотра и ухода «Ромашка», продукция «ТАФИ»).

В рамках школы прошли разножанровые мероприятия: интерактивные лекции, мастер-классы, практикумы, экспертизы проектов и программ ДОУ, персонализированные консультации.

Программа школы была представлена выступлениями педагогов вузов:

- Решение педагогических задач в деятельности воспитателя дошкольного образования (С. Е. Царева, канд. пед. наук, профессор кафедры ТиМДО ИД ФГБОУ ВО «НГПУ»);
- Использование здоровьесберегающих технологий в работе с детьми дошкольного возраста (Н. А. Одинокова, доцент кафедры ТиМДО ФГБОУ ВО «НГПУ»);
- Развитие шахматного образования в ДОО (Н. В. Савина, канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства ФГБОУ ВО «ОмГПУ»);
- Преодоление поведенческих нарушений и неадекватных эмоциональных проявлений у детей дошкольного возраста (О. Ю. Пискун, канд. психол. наук, доцент кафедры КПиП ФГБОУ ВО «НГПУ»);
- Детско-родительская привязанность в дошкольном возрасте (О. А. Сычев, канд. психол. наук, научный сотрудник АГПУ им. В. М. Шукшина);
- Арт-технологии в работе с детьми: альтернативное рисование тканью (Е. Д. Файзуллаева, канд. психол. наук, доцент кафедры ДО ФГБОУ ВО «ТГПУ», Т. Д. Фицнер, автор и разработчик игр, пособий «ТАФИ», руководитель ГПУ «Ромашка», г. Томск);
- Варианты направленности педагогов на взаимодействие с детьми (Е. Д. Файзуллаева, канд. психол. наук, доцент кафедры ДО ФГБОУ ВО «ТГПУ», г. Томск) и др.

---

<sup>1</sup> Коллаборация, или сотрудничество – процесс совместной деятельности в какой-либо сфере двух и более людей или организаций для достижения общих целей, при которой происходит обмен знаниями, обучение и достижение согласия (консенсуса).

Итогом работы объединенной группы педагогов дошкольного и высшего образования стал проект совместной книги для педагогов-практиков по технологиям психолого-педагогического сопровождения детей с разными вариантами развития детей; совместные публикации педагогов университетов; экспертные заключения для трех проектов (МАДОУ № 85, г. Томск; МКДОУ № 329 г. Новосибирска; продукции производства «ТАФИ», г. Томск).

## ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ И УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ В ЖУРНАЛЕ

### 1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

1.1. Научное периодическое издание «Сибирский педагогический журнал» включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, рекомендованных ВАК РФ для публикации основных результатов диссертационных исследований на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

1.2. Журнал публикует материалы по широкому спектру теоретических и прикладных проблем в сфере образования: научные статьи, научные обзоры, научные рецензии, отзывы.

1.3. Редакцией не принимаются к рассмотрению материалы публиковавшихся ранее научных статей, а также материалы, не соответствующие изложенным требованиям, и рекламные материалы.

1.4. Все статьи, планируемые к публикации в журнале «Сибирский педагогический журнал», проходят процедуру рецензирования и утверждения редколлегией. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Статьи, не соответствующие перечисленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

1.5. Вознаграждение (гонорар) за опубликованные научные статьи не выплачивается.

1.6. Автор (соавторы) в соответствии с приведенными ниже требованиями и условиями регистрируется на сайте журнала, оформляет необходимые материалы: сопроводительные документы, статью.

1.7. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу по электронной почте.

1.8. Публикация статей в журнале и доставка журнала авторам осуществляется на основании договора об оказании услуг по редакционной подготовке, доведении текста до требуемых редакторских стандартов, принятых в журнале. Извещение о благотворительном взносе высылается автору только после того, как по итогам рецензирования принято положительное решение о возможности публикации представленной статьи.

1.9. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается при предоставлении ими справки об обучении в аспирантуре на очном отделении.

1.10. Редакция имеет право частично или полностью предоставлять материалы научных статей в российские и зарубежные организации, обеспечивающие индекс научного цитирования, а также размещать данные материалы на Интернет-сайте журнала.

1.11. Перепечатка материалов «Сибирского педагогического журнала» без разрешения редакции запрещена, ссылки на журнал при цитировании обязательны.

### 2. ТРЕБОВАНИЯ К МАТЕРИАЛАМ И РУКОПИСЯМ

2.1. Автор предоставляет в редакцию текст статьи, заявку (Пример 4) и экспертное заключение о возможности опубликования статьи (Пример 5) в виде отдельных файлов в редакторе Microsoft Word.

2.2. Рукопись статьи должна включать в себя текст статьи, а также – пристатейные материалы на русском и английском языках:

- а) УДК;
- б) данные об авторе;
- в) заглавие статьи;
- г) аннотация;
- д) ключевые слова;
- е) библиографический список.

*(Пример 1).*

2.3. Объем текста составляет до 20 тыс. печ. знаков. Содержание и структура текста должны включать следующие обязательные элементы:

- постановка задачи;
- научная экспозиция, целью которой является введение в проблему;
- исследовательская часть;
- результаты исследования;
- научный аппарат и библиография.

Статья должна быть написана языком, понятным не только специалистам в данной области, но и широкому кругу читателей, заинтересованных в обсуждении темы.

Текст печатается в формате Word, шрифт Times New Roman, кегль 14, межстрочный интервал 1,5. Поля страницы – по 2 см с каждого края. Страницы должны быть автоматически пронумерованы. Имена иностранных авторов в тексте статьи приводятся на языке оригинала.

2.4. Аннотация должна соответствовать содержанию статьи. В тексте аннотации необходимо указывать цель работы, методологию исследования, основные достижения и выводы. Приветствуется следование структуре статьи. Объем аннотации – 1 000 знаков (шрифт Times New Roman, кегль 12, интервал одинарный, выравнивание по ширине, интервал после абзаца 12 пт).

При составлении аннотации на английском языке необходимо обращаться к общим требованиям ГОСТа 7.9–95, регламентирующим нормы составления реферата и аннотации.

2.5. Ключевые слова: 5–10 слов, по которым статьи могут быть найдены в электронных поисковых системах. Шрифт Times New Roman, кегль 11, интервал одинарный, отступа первой строки нет, интервал после абзаца 12 пт.

2.6. Библиографический список. Помещается в конце статьи после подзаголовка. В список должны войти научные источники, отражающие современное состояние исследований по проблеме. Библиографический список на русском языке оформляется в алфавитном порядке по ГОСТ Р 7.05-2008. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего источника и содержат номер указанного источника в списке, при цитировании – страницы (*Пример 2*).

2.7. Список литературы на латинице (References) должен быть оформлен в соответствии с требованиями журнала – по Harvard Style (*см. Пример 3*).

2.8. Рисунки и таблицы. Текст статьи может включать таблицы, а также графические материалы (рисунки, графики, фотографии и др.). Данные материалы должны иметь сквозную нумерацию, названия. На все таблицы и графические материалы должны быть сделаны ссылки в тексте статьи. При этом расположение данных объектов должно быть после ссылок на них. Шрифт надписей внутри рисунков, графиков, фотографий и других графических материалов Times New Roman Cyr, размер № 12, межстрочный интервал 1,0 (одинарный). Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw.

### **3. ПРАВИЛА НАПРАВЛЕНИЯ, РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ И ОПУБЛИКОВАНИЯ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ**

3.1. Авторы регистрируют свои материалы на сайте журнала.

3.2. Зарегистрированные материалы направляются для рассмотрения на первичную экспертизу тематики, содержания и формата представленного текста. В случае несоответствия одному из принятых в журнале требований статья отклоняется от рассмотрения. Автору отправляется об этом уведомление. Редакция не вступает в полемику с автором в случае его несогласия с принятым решением.

3.3. Рецензирование рукописей статей, прошедших первичную экспертизу.

3.3.1. Открытое внутреннее рецензирование (автор и рецензент знают друг о друге). В данном случае рецензентом выступают лица, имеющие ученую степень доктора наук. Список рецензентов предлагается и утверждается 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 до 1,5 месяца, далее статьи публикуются в порядке очередности. За редколлегией 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. Виллюйская 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](mailto:sp-journal@nspu.ru); [tromm@mail.ru](mailto:tromm@mail.ru)

## Пример 1. Оформление статьи

УДК 378+37.0

**Морозова Ольга Александровна**

*Доктор педагогических наук, профессор кафедры ....., Кузбасская государственная педагогическая академия, ... @mail.ru, ORCID ....., Новокузнецк*

**Абрамов Юрий Петрович**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры ....., Кузбасская государственная педагогическая академия, ... @mail.ru, ORCID ....., Новокузнецк*

### **ИНТЕГРАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* В статье обоснована необходимость реализации культурологического, аксиологического, компетентностного, задачного, акмеологического, личностно ориентированного подходов, обладающих значительным потенциалом для активной включенности будущих педагогов в разные виды культурно-творческой деятельности, при проектировании развития культуры творческой самореализации личности с учетом специфики непрерывного педагогического образования.

*Ключевые слова:* интеграция; непрерывное педагогическое образование; культура творческой самореализации личности.

Текст. Текст. Текст. Текст. Текст.

#### **Библиографический список**

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

**Morozova Olga Vasilievna**

*Dr. Sci. (Pedag.), Prof. of the of the Department ..., Kuzbass State Pedagogical Academy, ... @mail.ru, ORCID ....., Novokuzneck*

**Abramov Yuriy Petrovich**

*Cand. Sci. (Pedag.), Assist. Prof. of the Department..., Kuzbass State Pedagogical Academy, ... @mail.ru, ORCID ....., Novokuzneck*

### **INTEGRATION OF PEDAGOGICAL APPROACHES AT DESIGNING OF DEVELOPMENT OF CULTURE OF CREATIVE OF CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION**

*Abstract.* The article was substantiated necessity for realization of cultural, axiological, competence, problematical, acmeological, person-oriented approaches which have significant potential for active involvement of future teachers in different kinds of culture- creative activity, designing the development the culture of creative self-realizations of the person according the specificity of continuous pedagogical education.

*Keywords:* integration of pedagogical approaches, a continuous pedagogical education, culture of creative self-realizations of the person.

#### **References**

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

## Пример 2. Оформление библиографического списка различных видов изданий в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5-2008

Затекстовые ссылки помещаются после основного текста, а при нумерации затекстовых библиографических ссылок используется сплошная нумерация для всего текста документа.

В тексте производится отсылка к затекстовой ссылке. Отсылка к затекстовой ссылке заключается в квадратные скобки. Отсылка может содержать порядковый номер затекстовой ссылки в перечне затекстовых ссылок.

Если в отсылке содержатся сведения о нескольких затекстовых ссылках, то группы сведений разделяются точкой с запятой: [13; 26], [74, с. 16–17; 82, с. 26].

Если текст цитируется не по первоисточнику, а по другому документу, то в начале отсылки приводят слова «Цит. по:», например, [Цит. по: 132, с. 14]. Если дается не цитата, а упоминание чьих-то взглядов, мыслей, идей, но все равно с опорой не на первоисточник, то в отсылке приводят слова «Приводится по:», например, [Приводится по: 108]. Если необходимы страницы, их также можно указать: [Приводится по: 108, с. 27].

### Ссылки на текстовые источники

1. *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 Сарат. ун-та, 2007. – Вып. 7. – С. 230–236.
12. *Барт Р.* Лингвистика текста // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1978. – Вып. VIII: Лингвистика текста. – С. 442–449.
13. *Сиротинина О. Б.* Структурно-функциональные изменения в современном русском литературном языке: проблема соотношения языка и его реального функционирования // Русская словесность в контексте современных интеграционных процессов: материалы междунар. науч. конф. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2007. – Т. 1. – С. 14–19.
14. *Браславский П. И., Данилов С. Ю.* Интернет как средство инкультурации и аккультурации // Взаимопонимание в диалоге культур: условия успешности: монография: в 2 ч. / под общ. ред. Л. И. Гришаевой, М. К. Поповой. – Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2004. – Ч. 1. – С. 215–228.
15. *Войсункунский А. Е.* Метафоры Интернета // Вопросы философии. – 2001. – № 11. – С. 64–79.
16. *Асмус Н. Г.* Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Челябинск: Челябинский гос. ун-т, 2005. – 23 с.
17. *Школова М. С.* Лингвистические и семиотические аспекты конструирования идентичности в электронной коммуникации: дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2005. – 174 с.



### Ссылки на электронные ресурсы

В затекстовых ссылках электронные ресурсы включаются в общий массив ссылок, и поэтому следует указывать обозначение материалов для электронных ресурсов – [Электронный ресурс].

1. *Бахтин М. М.* Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса [Электронный ресурс]. – 2-е изд. – М.: Худож. лит., 1990. – 543 с. – URL: [http://www.philosophy.ru/library/bahtin/rable.html#\\_ftn1](http://www.philosophy.ru/library/bahtin/rable.html#_ftn1) (дата обращения: 05.10.20...).

2. *Борхес Х. Л.* Страшный сон [Электронный ресурс] // Письмена Бога: сборник. – М.: Республика, 1992. – 510 с. – URL: <http://literature.gothic.ru/articles/nightmare.htm> (дата обращения: 20.05.20...).

3. *Орехов С. И.* Гипертекстовый способ организации виртуальной реальности [Электронный ресурс] // Вестник Омского государственного педагогического университета: электронный научный журнал. – 2006. Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. – URL: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-21.pdf> (дата обращения: 10.01.20...).

4. *Новикова С. С.* Социология: история,

основы, институционализация в России. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 464 с. [Электронный ресурс]. Систем. требования: Архиватор RAR. – URL: [http://ihtik.lib.ru/edu\\_21sept2007/edu\\_21sept2007\\_685.rar](http://ihtik.lib.ru/edu_21sept2007/edu_21sept2007_685.rar) (дата обращения: 17.05.20...).

5. *Панасюк А. Ю.* Имидж: определение центрального понятия в имиджелогии [Электронный ресурс] // Академия имиджелогии. – 2004. – 26 марта. – URL: [http://academim.org/art/pan1\\_2.html](http://academim.org/art/pan1_2.html) (дата обращения: 17.04.20...).

6. *Парпалак Р.* Общение в Интернете [Электронный ресурс] // Персональный сайт Романа Парпалака. – 2006. – 10 декабря. – URL: <http://written.ru> (дата обращения: 26.07.20...).

7. Общие ресурсы по лингвистике и филологии: сайт Игоря Гаршина. – 2002 [Электронный ресурс]. – URL: <http://katori.pochta.ru/linguistics/portals.html> (дата обращения: 05.10.20...).

### Пример 3. Оформление специального пристатейного списка на английском языке

3.1. Ссылка на монографию: авторы/под ред., год издания, перевод названия на англ. яз., выходные данные (место издания на англ. яз.: Moscow, St. Petersburg, название изд-ва на англ. яз.: Moscow St. Univ. Publ. или транслитерация собственного названия: Nauka), количество страниц в издании. После описания – указание на язык источника (In Russ.).

Пример: Klarin, M. V., 1989. Educational technology in the educational process. Moscow: Znaniye Publ., 80 p. (In Russ.)

Larionova, M. V. ed., 2004. Formation of the European Higher Education Area. Tasks for Russian higher education. Moscow: Nauka Publ., 524 p. (In Russ.)

3.2. Описание русскоязычной статьи в научном периодическом журнале: фамилия и инициалы автора (транслитерация), год издания, название статьи на английском языке, название журнала на англ. языке, указание номера выпуска, указание страниц. После описания статьи – указание на язык источника (In Russ.). Также следует указать наличие резюме на английском языке (abstract in Eng.).

Пример: Belyaev, G. Yu., 2013. Epistemological problems of the theory of education in the general scientific context. Siberian Pedagogical Journal, 3, pp. 42–48. (In Russ., abstract in Eng.)

3.3. Ссылка на другие материалы.

3.3.1. Сборник конференции:

Zakamennykh, G. I., 2012. Organization of the educational process. Innovative technologies in educational activities. Proc. Sci. and method. conf. Nizhny Novgorod: NSTU n. a. R. E. Alekseev Publ., pp. 4–7. (In Russ.)

3.3.2. Ссылка на диссертацию:

Kryukova, T. L., 2005. Psychology coping behavior in different periods of life. Cand. Sci. (Psychol.). Moscow, 50 p. (In Russ.).

3.3.3. Ссылка на закон:

On Education in Russian Federation. RF Federal Law dated 29 December 2012, No 273-FZ. (In Russ.)

3.3.4. Ссылка на электронный ресурс:

Lopuchina, T., Gradirovsky, S., 2015. 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 pedagogicheskiy 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>).

## ОТЗЫВ СТАТЬИ ИЗ ПЕЧАТИ

---

**Лушина А. П. Философско-антропологическое обоснование вкуса // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 3. – С. 133–139.**

Статья «Философско-антропологическое обоснование вкуса», опубликованная в научном журнале «Сибирский педагогический журнал» (2009. № 3. С. 133–139), автором которой является Лушина А. П. (alinal2007@rambler.ru), отзывается из печати редактором с согласия издателя.

Изъятие (ретракция) публикации обусловлено выявлением значительной части масштабных заимствований из источника: Антонова Л. А. Философская антропология вкуса // Соотношение национального и общечеловеческого. – СПб., 2004. – С. 38–46.

Протокол № 3 заседания редакционной коллегии журнала «Сибирский педагогический журнал» от 18.05.2018 г.

# СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

*Научное периодическое издание*

**4/2018**

**Ведущий редактор:** Г. С. Чеснокова

**Корректор:** О. А. Разумова

**Верстальщик:** И. С. Заковряшина

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28

Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.

Сайт журнала: <http://sp-journal.ru>

E-mail: [sp-journal@nspsu.ru](mailto:sp-journal@nspsu.ru); [tromm@mail.ru](mailto:tromm@mail.ru)

Формат 70×108/16. Печать цифровая.

Усл.-печ. л. 13,0. Уч.-изд. л. 11,8.

Подписан в печать: 27.08.2018 г. Тираж 600 экз. Заказ № 67.

Отпечатано:

630126, ФГБОУ ВО «НГПУ», г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28