

УДК 37.01

DOI 10.23951/1609-624X-2017-4-71-76

## ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИВНОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Т. Н. Корнеевко

Дальневосточный государственный университет путей сообщения, Хабаровск

Развитие качества субъектности учащегося становится лейтмотивом образовательного процесса в вузе. Наиболее полное развитие названного качества происходит в результате рефлексивной познавательной деятельности. Предлагается уровневое представление познавательной учебной деятельности студента: операциональная деятельность – предметная деятельность – рефлексивная деятельность – личностная деятельность. В основе такого подхода лежит представление о человеке как субъекте образования: его движение от одного способа взаимодействия с текстом культурной действительности к другому. Одной из важных особенностей построения образовательного процесса с учетом уровневой структуры является нетехнологичный подход к нему. Это обусловлено пониманием образования как человекообразного процесса. Представление образовательного процесса в виде череды антропопрактик решает эту проблему, поскольку обращает внимание на субъективные возможности учащегося.

**Ключевые слова:** личность, образовательное событие, рефлексия, субъект, субъектность, познавательная деятельность.

Современное состояние общества характеризуется вызовами, связанными с расширением интернет-пространства: это и глобальное развитие цифровых технологий, и связанное с этим коренное изменение способов трансляции и хранения знаний [1]. Отсюда меняются и методы взаимодействия с учащимся в процессе обучения. Важным сегодня становится умение извлекать смыслы информации, которое никак не связано с ее количеством или материальным обеспечением. Именно на умение извлекать смыслы и ориентированы новые подходы в образовании, такие как рефлексивное образование [2] или герменевтическая педагогика (А. Ф. Закирова). В них, в частности, особое внимание уделено развитию рефлексии феноменов, возникающих в сознании субъекта в результате коммуникативного взаимодействия. Словом, школа или университет становятся той средой, где учащийся реализует собственные образовательные возможности.

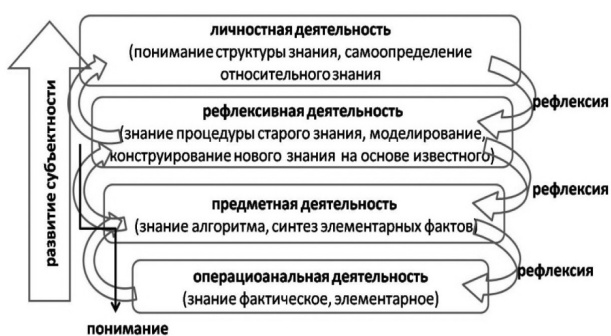
Между тем образовательные возможности личности становятся, развиваются и преобразуются только, если внешние образовательные ресурсы соответствуют внутреннему вектору развития человека [3]. Это соответствие означает не только, что то, что развитие личностного потенциала человека обусловлено ориентацией обучения на возможности зоны ближайшего развития, но и то, что механизмы и способы взаимодействия с ним должны соответствовать принципу *человекообразности* (Л. А. Степашко). Например, расширение информационных ресурсов, с одной стороны, делает легкодоступным любую информацию, с другой – действует угнетающе на сознание, не готовое к их

восприятию, не владеющее механизмами переработки информации и извлечения смыслов. Это говорит о несоответствии прямых способов передачи текстов культуры способам работы сознания человека. Именно рефлексия – одно из важных свойств сознания, на основе которого конструируются сознательные механизмы, формируется личностный опыт – обеспечивает работу структур понимания и осмысления (см. [4]). Поэтому рефлексивное взаимодействие с человеком считается сегодня одним из важных научных направлений, поскольку с помощью него в конечном итоге происходит качественное самоизменение личности.

В связи с этим образовательным продуктом для субъекта учебного процесса является уже не степень обученности, а конкретные универсальные способы деятельности или компетентности. Качество такого образовательного продукта будет определяться приобретенными личностью рефлексивными способностями [4]. При этом рефлексия над конкретным культурным текстом может приводить в движение сознательные механизмы осмысления субъектом всей учебной деятельности или рефлексии над рефлексией. Тогда учебная деятельность уже является проектом жизнедеятельности, который состоит из возможностей-выборов в конкретный момент времени, а механизмом ее выступает рефлексия. Именно с этой точки зрения и следует рассматривать учебный процесс как процесс становления, развития, преобразования качества субъектности, механизмом и основанием которого выступает рефлексия.

В этой связи особый интерес представляет задача осмысления учебной деятельности субъектом в

контексте его жизненного движения. За основу возьмем структуру развития деятельности В. К. Зарецкого: операциональная деятельность – предметная – рефлексивная – личностная. М. Н. Невзоровым подобная совокупная деятельность субъекта была интерпретирована через результат, который она (деятельность) производит в сознании личности, а значит, и в ее поведении: действие – деятельность – дело – деяние. Еще ранее В. В. Краевским [5] подобная модель была представлена через конструкт «знание»: «знаю что» (знание фактов) – «знаю как» (знание-умение) – «знаю зачем» (понимание смысла данного знания и деятельности по его получению) – «знаю Я» (самоопределение субъекта относительно данного знания). Если обобщить представленные концепты, можно предложить структуру познавательной учебной деятельности в виде тех же четырех ступеней развития субъектности. В ней результатом осмысления учебной деятельности учащимся являются изменения во взаимодействии его с действительностью, поэтому эта же структура выступает структурой взаимоотношений субъекта с окружающим миром. На каждой ступени отношения с действительностью (окружающим миром) образуются согласно мере развития учащегося. Переход с одной ступени на другую происходит в результате события-развития в данный момент времени. На рисунке описанную структуру можно изобразить в следующем виде.



Структура уровневой осмысления познавательной деятельности студентом (учащимся)

Каждая ступень представляет собой определенный этап взаимодействия субъекта с действительностью. Степень взаимодействия определяется мерой развития индивида, однако каждая ступень целостна по полноте представленности.

Рассмотрим, как обозначенная схема будет работать в учебном процессе. Овладение чем-то новым начинается с минимального уровня освоения. Например, познание физического закона начинается с открытия для себя зависимости, повторяющейся от опыта к опыту. В этом случае взаимодей-

ствие с окружающей действительностью уже иное, чем прежде, поскольку учащийся может узнавать эту зависимость (устанавливать для себя) в различных ситуациях. Причем этот уровень – уровень «что» – является самодостаточным, поскольку перехода с него на другой уровень может и не случиться. Тогда как горизонтальное развитие может быть бесконечным. Второй уровень – предметный – для физического закона означает «увидеть», как работает он в конкретных примерах, «увидеть» разнообразные приемы его применения в природе и использования в технике. Это уровень действия над законом, осуществления логических, математических (или иных) операций над ним, которых может быть множество. И этот уровень является замкнутым, поскольку владение умением его применять в конкретных ситуациях не означает видение более глубоких смыслов, во взаимосвязи с другими законами, отношениями в мире. Однако на данном этапе может происходить рефлексия над ранее достигнутым (см. рисунок), результатом чего выступает переосмысление уже понятого, то есть предыдущего уровня взаимоотношений с действительностью.

Третий уровень – это уровень рефлексии над знанием закона, над деятельностью по его получению, уровень моделирования ситуаций, использования и применения его во взаимосвязи с другими законами в незнакомой ситуации, технике. Это уровень постановки вопросов личностью: зачем этот закон существует? почему без него нельзя? Однако он также является замкнутым, то есть перехода с него на другой уровень по заранее разработанному пути не существует, тогда как горизонтальное осмысление может быть неограниченным. Это новый виток рефлексии над достигнутым, результатом чего является как видение следствий данного закона, так и собственных достижений. Наконец, четвертый уровень – это установление для самого себя тех ценностных оснований в собственной жизнедеятельности, что явились следствием или результатом познания. Фактически это ответ на вопрос «ради чего...?», это этап самоопределения субъекта: осмысление достигнутых способностей, умений, сделанных выборов и установление новых (иных) отношений с культурной действительностью, чем были до этого.

Очевидно, что данная четырехкомпонентная структура может быть применена не только для отдельного знания или в контексте освоения дисциплины, но и всей познавательной деятельности студента. При этом на каждом этапе отношения с культурным текстом (окружающей культурной действительностью) у него складываются не от «низких» к «высоким», а от простых к более сложным. Видение элементов своего жизненного пути,

просвещающегося в сознании учащегося в результате горизонтального осмысления, происходит на каждом уровне, но осознание им новых возможностей осуществляется в результате перехода с одной ступени на другую. Фактически это структура ступеней самореализации субъекта не только в учебном, но и образовательном процессе, поскольку позволяет говорить не о степени обученности учащегося или его способности быть субъектом познавательной деятельности, но о его способности преобразовывать собственную жизнедеятельность, быть субъектом самообразования.

Переход или скачок с одного уровня взаимоотношений с действительностью на другой обозначен на схеме как «понимание». Тем самым подчеркивается, что названный переход не может быть запланирован учащимся заранее по разработанной траектории. Это подтверждается выводами из работ ученых в области философии и психологии познания-развития. Так, знание не выводимо из другого знания (М. К. Мамардашвили), познание нелинейно и многомерно, в процессе познания познается лишь одна из граней явления, которая определяется целями, установками, всей субъективностью личности в данный момент (Г. Гуссерль, Г. Гадамер), знание эмерджентно, понимание его определяется «полнотой субъективности» учащегося в данный момент времени, в том числе и в высказывании (Л. С. Выготский). Поэтому переход с одного уровня осмысления действительности на другой следует рассматривать как результат приложения духовных усилий личности (работы понимания), обусловленных проявлением совокупной субъективности в данный момент времени. Например, по выражению Г. И. Богина [4], человек, «...с детства купаясь в море коммуникации, понимает очень многое и понимает очень часто, и не случайно говорят, что понимать – это так естественно». Именно поэтому понимание целостно, оно извлекается из жизненного опыта, а не выводится. Причем, с точки зрения феноменологии познания, событие понимания начинается не с содержательности текста, представленного учащемуся, а проявляется в момент контакта или встречи с ним. Это значит, что перспектива учебной деятельности (то, что можно получить или обнаружить) на начальном этапе совершенно не видна учащемуся, ее прояснение становится возможным после неоднократных опытов-встреч с ранее неизвестным. Завершающим этапом познания опять же выступает рефлексия, которая уже запускает механизмы означивания смыслов или осмысления. Это этап формирования личностного опыта взаимодействия с конкретным текстом культуры.

Таким образом, роль рефлексии в учебном процессе прослеживается на всех этапах его осуществ-

ления. Сначала эта роль связана с вызовом уже сформированного опыта, работой механизмов памяти. Затем возникающий в сознании феномен должен быть раскрыт самим учащимся – выражен высказыванием, именно тогда он (объект познания) становится доступен для познания и понимания. А поскольку содержательность всегда одна и та же, а опытов встречи с ней может быть много (и это обусловлено полнотой субъективности учащегося), то и граней понимания также множество. Наконец, заключительный этап – этап осмысления, о-ценивания – также связан с рефлексией.

Представленная структура уровневой осмысления познавательной деятельности студента описана с педагогической точки зрения. С точки зрения самого студента, такая деятельность представляется ему не по уровням, а по возникающим образовательным возможностям, которые он может реализовывать. Например, ощущение им познавательного азарта в решении задач, или выход перед группой с защитой и объяснением своего решения какого-либо вопроса, или выход с желанием решить неизвестную до этого момента задачу (попробовать свои силы) и т. п. – все это разные варианты взаимодействия с действительностью и, соответственно, разные способы (уровни) ее освоения. Так, появление познавательного азарта у учащегося при решении задач говорит о развитии интереса, осознания им возможности самостоятельного преодоления познавательного затруднения. Представление своего решения учащимся перед группой – качественно иной уровень взаимодействия с действительностью в образовательном процессе, в котором проявляется ответственность (смогу или не смогу), а впоследствии анализ и оценка собственных возможностей. И в первом и во втором случае – это разные уровни взаимодействия с текстом культуры, в которых осуществляется возможность встречи с собой возможным или образовательное событие.

Возникает вопрос, с помощью каких методов следует осуществлять педагогическое взаимодействие в процессе обучения, чтобы результатом его явилась возможность образовательного события для студента? Поскольку главной ценностью становится возможность встречи учащегося с собой иным, то акцент в учебном процессе должен быть сделан именно на практику взаимодействия, в которой есть место всему тому, что может обусловить возможность самореализации субъекта учения. Такая практика может быть названа педагогической практикой (М. Н. Невзоров) или антропологической практикой (В. И. Слободчиков). Суть ее состоит в создании такого экспериментального пространства взаимодействия, которое обеспечивает развитие механизмов репликации текстов культуры, иначе

говоря, порождает механизмы собственного взаимодействия субъекта с текстом культуры. При этом под коммуникативным взаимодействием понимается способ организации обучения, процессом которого выступает сознательная коммуникация субъектов (например, высказывание), а результатом взаимные преобразования в сфере смыслов и отношений (например, интерпретация, суждение).

Иначе говоря, механизмы собственного взаимодействия с культурой могут быть выработаны только индивидуально, однако образовательный процесс может повлиять на успешность их становления и развития. При этом педагогический результат обеспечивается не отдельными элементами, а совокупной логикой взаимодействия между субъектами образовательного процесса. Выстраивание или проектирование педагогом такого взаимодействия может быть охарактеризовано следующими особенностями построения образовательного процесса в логике самореализации субъекта. Во-первых, это создание ситуаций, направленных на актуализацию внутренней потребности самовыражения субъекта [6]. Именно эта потребность, актуализированная в учебном процессе, является мощным источником запуска и перестроения как сознательной сферы учащегося, так и в целом образовательного процесса. При этом ситуация самовыражения возникает по конкретному поводу, задаваемому в рамках содержания текста культуры. Это содержание может быть различным: научиться писать, «брать» производную, освоить навыки решения физических задач. Однако общим в них является заказ самого учащегося на порождение высказывания или интерпретации: это не вообще задача, которую зачем-то надо понять, это задача, связанная с бытием самого познающего субъекта. В этом случае та же ситуация, в которой учащемуся предъявляются готовые варианты решения (правильно записанное слово, выполненное дифференцирование, решенная задача), выступает не ориентиром: «смотри как надо и делай также», а средством осмысления понятого, а в конечном итоге и к пониманию самого себя. При этом вопросы педагога направлены на раскручивание этого образа-феномена, который сложился в голове учащегося: где в этом слове буква «о»?; почему так решается задача?, сравните два способа решения и т. п. Актуализация внутренней потребности самовыражения – одна из главных задач образовательного процесса.

Во-вторых, высказывание учащегося может быть обнаружено (раскрыто им же самим) только, если на занятии педагогом поддерживается пространство коммуникации, обеспечивающее взаимосвязь сознательно-потребностной сферы учащегося и познаваемого текста культуры. Здесь инте-

ресно привести рассуждения Г. П. Новиковой [7] относительно условий творческой деятельности дошкольников: открытость проблемам, универсальная пластичность (создание целостного образа), надситуативность (инициативность, бескорыстная мотивация), синкретизм (слитость рациональных и эмоциональных моментов), примат смысловой деятельности над операционально-технической, эмоциональная насыщенность и выразительность. Принимая во внимание психологические особенности юношеского (студенческого) возраста, а также феноменальность подлинного знания и условие внутренней свободы за универсальное основание познавательной деятельности, полагаем, что названные особенности творческой деятельности дошкольников в целом могут быть применены к организации познавательной деятельности и с другим возрастным контингентом. В частности, без открытости проблеме невозможен процесс проблематизации знания (понимание своего незнания), без универсальной пластичности образа невозможна репликация смыслов, поскольку смена угла зрения на объект познания редуцирует и готовые ответы на вопрос. Более того, превалирование смысловой деятельности, неотделимость рациональных и эмоциональных моментов, активность, выходящая за рамки конкретной ситуации познания, – все это особенности пространства коммуникации напряженного мыслепорождения. Таким образом, пространство коммуникации выступает лейтмотивом построения образовательного процесса. Именно коммуникации, а не обмена мнениями посредством чата (что возможно сегодня в учебном заведении). Оно выполняет две важные функции: обеспечивает взаимосвязь сознательно-потребностной сферы студента и познаваемого текста культуры (с помощью диалога) и порождает рефлексивное осмысление как собственных высказываний, так высказываний других участников. В подтверждение можно привести исследования Л. С. Выготского, который говорил о том, что изреченная мысль не есть словесное одеяние внутренней речи. «Внутренняя речь (речь для себя) – это сгустки смыслов» [8, с. 54]..., раскручивая которые субъект может рефлексировать два перехода: внутренней речи во внешнюю и внешней во внутреннюю («слово умирает – рождается мысль» [8, с. 56]).

Третья особенность выстраивания взаимодействия в логике самореализации субъекта в познавательной учебной деятельности – это признание педагогом самостоятельной позиции студента в понимании текста культурной действительности. То есть это не просто закрепление услышанного – «действие по образцу», но возможность авторского представления учащегося, понятого «здесь и те-

перь», в виде условных обозначений – решение задачи, «взятие» производной и т. д. Причем учитель играет в этом случае роль переводчика представленных ему решений на язык научной коммуникации для осмысления прежнего с иной точки зрения (расширяет грани понимания). Иными словами, создает условия для нового витка рефлексии в сознании учащегося с помощью новой задачи или заново представленной проблемной ситуацией.

Одной из главных проблем построения педагогических практик является то, что для этого нет раз и навсегда разработанных технологий. Их нет не потому, что еще не выявлены, а потому, что их в принципе нельзя определить (см. [9]). В самом деле, эффективность образовательного процесса определяется тем, насколько он соответствует внутреннему закону развития учащегося, образовательным продуктом выступают приобретенные им способы жизнедеятельности, залогом их развития является создаваемое пространство коммуникации – все это позволяет говорить о бесперспективности внешнего регулирования. Так, развитие способностей в образовательном процессе возможно только как процесс личностного саморазвития, ценность пространства коммуникации определяется тем, насколько в нем есть место творчеству и неожиданности. Это говорит о том, насколько процесс взаимодействия со студентами в современных условиях становится точечным, индивидуализированным, зависимым от субъективности конкретного учащегося. Поэтому можно говорить лишь об основах построения образовательного процесса в рамках самореализации учащегося. Такой основой и выступает человекообразность, т. е. соответствие внешних механизмов образовательного процесса способам работы сознания человека. Рефлексия – один из важнейших механизмов работы сознания.

Многогранность осознаний феномена культуры в процессе обучения, его зависимость от конкретного состояния индивида, временная непредсказуемость на занятии того или иного события наводят на мысль о развитии вероятностных образовательных технологий. На эту же мысль наводит и неоднозначность семантики слова (текста) в процессе

обучения для разных сознаний, культур, жизненных опытов. Так, педагог должен быть готов к тому, что созданная им ситуация может быть воспринята по-разному или не воспринята вообще. Решение ее, снятие возникающих смысловых барьеров происходят в результате той же коммуникации. Но очевидным становится то, что эффективность образовательного процесса будет определяться высоким уровнем знания педагога своего предмета, в том числе и его тонкостей, и новых исследований в науке, поскольку выводит его за узкопредметные рамки, «заставляет» говорить о сложном простыми словами.

Таким образом, основной задачей образовательного процесса в новейших условиях становится порождение качества субъектности в процессе рефлексивной познавательной деятельности. Рефлексия в данном случае выступает основой, средством и результатом познавательной деятельности. Поскольку степень рефлексии может быть разной, то эту деятельность целесообразно распределить по соответствующим уровням (см. рисунок). В зависимости от того, как учащийся понял тему изучения на занятии, можно судить о том или ином уровне его взаимодействия с изучаемым предметом, окружающей действительностью, самим собой, т. е. о степени его самореализации в учебной деятельности. Такая уровневая структура позволяет видеть педагогу результаты работы учащегося и перспективу дальнейшей работы, а учащемуся сознательно судить о собственных учебных достижениях. Фактически речь идет о вертикальном восхождении субъекта от одной компетентности к другой или от одного способа взаимодействия с действительностью (в общем случае текстом культуры) к другому. На разных этапах – разный уровень самореализации субъекта, различные возможности взаимодействия. Одной из важных особенностей построения такого подхода является нетехнологичный подход к образовательному процессу. Представление образовательного процесса в виде антропологической практики решает эту проблему, поскольку позволяет построить процесс обучения-образования с учетом субъективных возможностей учащегося.

### Список литературы

1. Лукша П. С., Сигова С. В., Серебряков А. Г. Формирование перечня востребованных компетенций: первый опыт России // Непрерывное образование: XXI век. 2013. Т. 1. № 1 (1). С. 61–71.
2. Звенигородская Г. П. Феноменологическая педагогика. Хабаровск: ДВГУ, 2013. 179 с.
3. Степашко Л. А. Философия образования: онтологический аспект. Хабаровск: ХГПУ, 2002. 71 с.
4. Богин Г. И. Обретение способности понимать: введение в филологическую герменевтику. Тверь, 2001. URL: [http://www.bim-bad.ru/docs/bogin\\_ponimaniye.pdf](http://www.bim-bad.ru/docs/bogin_ponimaniye.pdf) (дата обращения: 27.01.2017).
5. Краевский В. В. Основы обучения. Дидактика и методика: учебное пособие. М.: Академия, 2008. 352 с.
6. Лобок А. М. Вероятностный мир. URL: [http://allobok.ru/?page\\_id=10](http://allobok.ru/?page_id=10) (дата обращения: 27.01.2017).
7. Новикова Г. П. Факторы готовности организаций дошкольного образования к введению ФГОС // Педагогика. 2016. № 2. С. 13–20.

8. Выготский Л. С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999. 352 с. URL: [http://www.bim-bad.ru/docs/vygotsky\\_myshlenije\\_i\\_rech.pdf](http://www.bim-bad.ru/docs/vygotsky_myshlenije_i_rech.pdf) (дата обращения: 27.01.2017).
9. Левитес Д. Г. Личность и технологии в образовании // Педагогика. 2016. № 2. С. 34–39.

**Корнеенко Татьяна Николаевна**, кандидат педагогических наук, доцент, Дальневосточный государственный университет путей сообщения (ул. Серышева, 47, Хабаровск, Россия, 680000). E-mail: [tnkorn77@gmail.com](mailto:tnkorn77@gmail.com)

Материал поступил в редакцию 27.01.2017.

DOI 10.23951/1609-624X-2017-4-71-76

## FEATURES OF DEVELOPMENT OF STUDENT'S REFLECTIVE COGNITIVE ACTIVITY IN THE LEARNING PROCESS

*T. N. Korneenko*

*Far Eastern State Transport University, Khabarovsk, Russian Federation*

Russian society is in need of the people that quickly adapt to the changing world, are capable for continuous self-education and self-improvement. Therefore, the quality of subjectivity becomes the leitmotif of the educational process at the university. The fullest development of this quality can be the result of reflexive cognitive activity. The article offers an idea of level representation of cognitive educational activity of the student: operational activity - cognitive activity – reflexive activity – individual activity. It is based on the transition of the subject from one mode of interaction with the text of the cultural reality to another. Reflection is the basis, the means and the result of cognitive activity of the student. One important feature of the construction of the educational process with regard to the level structure is a non-technological approach to it. Educational practice is the practice of creative interaction with the student, which gives rise to his own mechanisms of interaction with the culture of the text. Educational practices let you organize the interaction with the student taking into account his subjective capabilities.

**Key words:** *personality, educational event, reflection, subject, subjectivity, cognitive activity.*

### References

1. Luksha P. S., Sigova S. V., Serebryakov A. G. Formirovaniye perechnya vstrebovannykh kompetentsiy: pervyy opyt Rossii [Formation of the list of required competencies: first experience of Russia]. *Nepreryvnoye obrazovaniye: XXI vek – Continuing education: XXI century*, 2013, vol. 1, no. 1 (1), pp. 61–71 (in Russian).
2. Zvenigorodskaya G. P. *Fenomenologicheskaya pedagogika* [Phenomenological Pedagogy]. Khabarovsk, FESHU Publ., 2013. 179 p. (in Russian).
3. Stepashko L. A. *Filosofiya obrazovaniya: ontologicheskyy aspekt* [Philosophy of education: ontological aspect]. Khabarovsk, KhSPU Publ., 2002. 71 p. (in Russian).
4. Bogin G. I. *Obretneniye sposobnosti ponimat': vvedeniye v filologicheskuyu germeneytiku* [Finding the ability to understand: Introduction to philological hermeneutics]. Tver, 2001 (in Russian). URL: [http://www.bim-bad.ru/docs/bogin\\_ponimaniye.pdf](http://www.bim-bad.ru/docs/bogin_ponimaniye.pdf) (accessed 27.01.2017).
5. Kraevskiy V. V. *Osnovy obucheniya. Didaktika i metodika: ucheb. posobiye* [Basic teachings. Didactics and methodology: teaching guide]. Moscow, Akademiya Publ., 2008. 352 p. (in Russian).
6. Lobok A. M. Veroyatnostnyy mir [Probabilistic world] (in Russian). URL: [http://allobok.ru/?page\\_id=10](http://allobok.ru/?page_id=10) (accessed 27.01.2017).
7. Novikova G. P. Faktory gotovnosti organizatsiy doshkol'nogo obrazovaniya k vvedeniyu FGOS [Factors of readiness of organizations of preschool education for the introduction of FSES]. *Pedagogika – Pedagogy*, 2016, no. 2, pp. 13–20 (in Russian).
8. Vygotskiy L. S. *Myshleniye i rech'* [Thinking and speech]. Moscow, Labirint Publ., 1999. 352 p. (accessed 27.01.2017) (in Russian).
9. Levites D. G. Lichnost' i tehnologii v obrazovanii [Personality and technologies in education]. *Pedagogika – Pedagogy*, 2016, no. 2, pp. 34–39 (in Russian).

**Korneenko T. N.**, Far Eastern State Transport University (ul. Serysheva, 47, Khabarovsk, Russian Federation, 680000). E-mail: [tnkorn77@gmail.com](mailto:tnkorn77@gmail.com)