

ISSN 1995-0861

# ВЕСТНИК

Красноярского  
государственного  
педагогического  
университета  
им. В.П. Астафьева

2017  
№ 3 [41]



**Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева**  
**Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University**  
**named after V.P. Astafiev**

Научное периодическое издание  
Scientific serial

Учредитель:

ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»

Publisher:

Federal State Budgetary Educational Institution  
«Krasnoyarsk State Pedagogical University  
named after V.P. Astafiev»

Журнал зарегистрирован Министерством по делам печати, телерадиовещания и средств массовой коммуникации Российской Федерации.  
Свидетельство о регистрации  
ПИ №ФС77-29950 от 19.10.2007

«Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева» включен:

в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук, с 05.03.2010; систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ); международную ассоциацию издателей CrossRef, которая разрабатывает общую инфраструктуру (CrossRef DOI) для поддержки наиболее эффективной научной коммуникации; Электронную библиотечную систему издательства «Лань»

Публикациям журнала присваивается идентификатор DOI – индексируемая ссылка к постоянному местонахождению статьи для получения необходимой информации о ней

Распространяется по подписке и в розницу.  
Подписной индекс в каталоге «Роспечать» 66001

Периодичность 4 раза в год

**Главный редактор:** Ковалевский Валерий Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор, ректор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

**Editor-in-Chief:** Kovalevsky Valery A., Rector, Doctor of Medicine, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

**Заместитель главного редактора:** Фуряева Татьяна Васильевна, доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

**Deputy Editor-in-Chief:** Furyaeva Tatyana V., Doctor of Education, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

**Ответственный секретарь:** Шкерина Людмила Васильевна, доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

**Executive Editor:** Shkerina Lyudmila V., Doctor of Education, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

**Редакционный совет**  
**Editorial board**

**Адольф В.А.**, доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

**Adolf V.A.**, Doctor of Education, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

**Бабич Н.**, доктор педагогических наук, профессор, университет им. Иосифа Штроссмайера, Хорватия

**Babic N.**, Doctor of Education, Professor, University J.J. Strossmayer, Croatia

**Бидайбеков Е.Ы.**, доктор педагогических наук, профессор, Казахский национальный педагогический университет им. Абая, Казахстан

**Bidaybekov E.Y.**, Doctor of Education, Professor, Kazakh national pedagogical university Abai, Kazakhstan

**Ким Чжа-Ён**, профессор, университет «Pai Chai», Дэджон, Южная Корея

**Kim Ja Yeon**, Doctor of Philology, Professor, Pai Chai University, Daejeon, South Korea

**Лапчик М.П.**, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Омск

**Lapchik M.P.**, Doctor of Education, Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Omsk

**Славина Л.Н.**, доктор исторических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

**Slavina L.N.**, Doctor of History, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

**Соловьёва С.Л.**, доктор психологических наук, профессор, Северо-Западный государственный медицинский университет им. И.И. Мечникова

**Solovyeva S.L.**, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Psychology and Pedagogy, North-Western State Medical University named after I.I. Mechnikov

**Фалалеев А.Н.**, доктор экономических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

**Falaleev A.N.**, Doctor of Economics, Professor, Corresponding member of the Russian Academy of Education, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

**Редакционная коллегия**  
**Editorial board**

**Васильев А.Д.**, доктор филологических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

**Vasilyev A.D.**, Doctor of Philology, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

**Васильева С.П.**, доктор филологических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

**Vasilyeva S.P.**, Doctor of Philology, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

**Гафурова Н.В.**, доктор педагогических наук, профессор, Сибирский федеральный университет

**Gafurova N.V.**, Doctor of Education, Professor, Siberian Federal University

**Григорьева Т.М.**, доктор филологических наук, профессор, Сибирский федеральный университет

**Grigoryeva T.M.**, Doctor of Philology, Professor, Siberian Federal University

**Завьялов А.И.**, доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

**Zavyalov A.I.**, Doctor of Education, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

**Игнатова В.В.**, доктор педагогических наук, профессор, Сибирский государственный университет науки и технологий им. академика М.Ф. Решетнёва

**Ignatova V.V.**, Doctor of Education, Professor, Reshetnev Siberian State University of Science and Technology

**Игнатьева Т.Г.**, доктор филологических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

**Ignatieva T.G.**, Doctor of Philology, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

**Кожкарёва Н.Б.**, доктор филологических наук, профессор, Институт филологии Сибирского отделения Российской академии наук

**Koshkareva N.B.**, Doctor of Philology, Professor, the Institute of Philology of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences

**Логинова И.О.**, доктор психологических наук, профессор, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого

**Loginova I.O.**, Doctor of Psychology, Professor, Krasnoyarsk State Medical University named after Professor V.F. Voyno-Yasenetsky

**Майер В.Р.**, доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

**Mayer V.R.**, Doctor of Education, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

**Миллер О.М.**, кандидат психологических наук, доцент, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

**Miller O.M.**, PhD in Psychology, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

**Минеев В.В.**, доктор философских наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

**Mineev V.V.**, Doctor of Philosophy, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

**Орлова С.Н.**, доктор психологических наук, профессор, Сибирский государственный университет науки и технологий им. академика М.Ф. Решетнёва

**Orlova S.N.**, Doctor of Psychology, Professor, Reshetnev Siberian State University of Science and Technology

**Осетрова Е.В.**, доктор филологических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

**Osetrova E.V.**, Doctor of Philology, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

**Пак Н.И.**, доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

**Pak N.I.**, Doctor of Education, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

**Петрищев В.И.**, доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

**Petrishchev V.I.**, Doctor of Education, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

**Самотик Л.Г.**, доктор филологических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

**Samotik L.G.**, Doctor of Philology, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

**Сафонова М.В.**, кандидат психологических наук, доцент, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

**Safonova M.V.**, PhD in Psychology, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

**Селезнёва Н.Т.**, доктор психологических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

**Selezneva N.T.**, Doctor of Psychology, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

**Серый А.В.**, доктор психологических наук, профессор, Кемеровский государственный университет

**Seriy A.V.**, Doctor of Psychology, Professor, Kemerovo State University

**Хасан Б.И.**, доктор психологических наук, профессор, Сибирский федеральный университет

**Khasan B.I.**, Doctor of Psychology, Professor, Siberian Federal University

**Чижакова Г.И.**, доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

**Chizhakova G.I.**, Doctor of Education, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

**Шилов С.Н.**, доктор медицинских наук, профессор, проректор по науке и международной деятельности, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

**Shilov S.N.**, Doctor of Medicine, Professor, Vice-Rector for Science and International Relations, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

**Шмелёв А.Д.**, доктор филологических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет

**Shmelev A.D.**, Doctor of Philology, Professor, Moscow Pedagogical State University

**СОДЕРЖАНИЕ**  
TABLE OF CONTENTS

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**  
PEDAGOGICAL SCIENCES

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА  
ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ**  
THEORY AND METHODOLOGY  
OF TRAINING AND EDUCATION

**Г.И. Чижаква, И.В. Дуда**

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ  
ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ  
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ  
В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ  
**G.I. Chizhakova, I.V. Duda**  
THE FORMATION OF VALUES  
OF STUDENTS WITH A PHYSICAL  
CONDITION IN MODERN SCHOOL

[ 6 ]

**Л.В. Шкерина, М.А. Кейв,**

**Н.А. Журавлева, О.В. Берсенева**  
МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ  
УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ  
УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ  
**L.V. Shkerina, M.A. Cave,**  
**N.A. Zhuravleva, O.V. Berseneva**  
THE METHODS TO DIAGNOSE UNIVERSAL  
LEARNING ACTIONS OF STUDENTS  
WHEN TEACHING MATHEMATICS

[ 17 ]

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**  
THEORY AND METHODOLOGY  
OF VOCATIONAL EDUCATION

**Н.К. Барсукова**

ФОРМИРОВАНИЕ  
МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ  
КАК ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ  
**N.K. Barsukova**  
THE FORMATION OF STUDENTS'  
WORLDVIEW AS ONE OF GENERAL  
CULTURAL COMPETENCES

[ 30 ]

**Г.М. Гринберг, Е.Г. Дорошенко,  
М.В. Лукьяненко, Н.И. Пак, М.В. Савельева**  
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ

ПОДГОТОВКА МАГИСТРАНТОВ  
В УСЛОВИЯХ ИНЖЕНЕРНОГО  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КЛАСТЕРА

**G.M. Grinberg, E.G. Doroshenko,  
M.V. Lukyanenko, N.I. Pak, M.V. Savelyeva**  
PROFESSIONAL TRAINING OF TECHNICAL  
UNIVERSITY MASTERS IN THE CONDITIONS  
OF EDUCATIONAL CLUSTER

[ 38 ]

**И.В. Лаврентьева, И.П. Цвелюх**

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ЗАПРОСЫ ПЕДАГОГОВ  
В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА  
**I.V. Lavrentieva, I.P. Tsveliukh**  
EDUCATIONAL REQUESTS OF TEACHERS  
IN CONDITIONS OF INTRODUCING  
THE PROFESSIONAL STANDARD

[ 52 ]

**М.И. Лыскова**

СПЕЦИФИКА  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ  
КОММУНИКАЦИИ СОТРУДНИКОВ  
ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

**M.I. Lyskova**

THE SPECIFICITY OF PROFESSIONAL  
INTERCULTURAL COMMUNICATION  
OF THE RUSSIAN FEDERATION  
INTERNAL AFFAIRS BODIES' OFFICERS

[ 66 ]

**И.А. Майер, И.П. Селезнева**

МАГИСТЕРСКИЕ ПРОГРАММЫ  
В СФЕРЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ:  
МЕТАПРЕДМЕТНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ  
**I.A. Mayer, I.P. Selezneva**  
MASTER'S PROGRAMS IN THE SPHERE  
OF FOREIGN-LANGUAGE EDUCATION:  
META-SUBJECT DESIGN

[ 78 ]

**И.В. Серюкова, О.И. Наслузова**

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ

ЛАБОРАТОРНЫХ ЗАНЯТИЙ

ПО ФИЗИКЕ В ВУЗЕ НА ОСНОВЕ

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА

**I.V. Seryukova, O.I. Nasluzova**

A METHODOLOGY FOR HOLDING

LABORATORY CLASSES ON PHYSICS

IN UNIVERSITY BASED

ON A DIFFERENTIATED APPROACH

[ 88 ]

**Л.В. Шкерина, Т.А. Шкерина**

НОВЫЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ

ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

**L.V. Shkerina, T.A. Shkerina**

NEW DIDACTIC PRINCIPLES

OF THE THEORETICAL TRAINING OF STUDENTS

[ 95 ]

## ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

HISTORY OF EDUCATION

**В.И. Федорова**

УЧИТЕЛЬСКАЯ ИНТЕЛЛИГЕНЦИЯ

И КРЕСТЬЯНСТВО ЕНИСЕЙСКОЙ ГУБЕРНИИ

НА РУБЕЖЕ XIX – НАЧАЛА XX ВВ.:

ПРОБЛЕМА СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ

**V.I. Fedorova**

TEACHERS' INTELLIGENTSIA AND PEASANTRY

OF THE YENISEI PROVINCE AT THE TURN

OF THE 19TH – 20TH CENTURIES:

THE PROBLEM OF SOCIOCULTURAL ADAPTATION

[ 105 ]

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

PSYCHOLOGY

### ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

PERSONAL PSYCHOLOGY

**М.В. Сафонова, Д.А. Тихонова**

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРОФИЛЕЙ

СУВЕРЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ

С РАЗЛИЧНЫМИ УРОВНЯМИ

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СУВЕРЕННОСТИ

**M.V. Safonova, D.A. Tikhonova**

COMPARATIVE ANALYSIS OF SOVEREIGNTY

PROFILES AMONG ADOLESCENTS WITH VARIOUS

LEVELS OF PSYCHOLOGICAL SOVEREIGNTY

[ 114 ]

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

**И.Ю. Кербис, О.В. Груздева**

ОСОБЕННОСТИ

КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

**I.Yu. Kerbis, O.V. Gruzdeva**

THE STUDY OF PECULIARITIES

OF MODERN TEACHERS'

COMMUNICATIVE COMPETENCE

IN PRESCHOOL EDUCATIONAL

ORGANIZATIONS

[ 126 ]

## ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

PHILOLOGY

### ЯЗЫКОЗНАНИЕ

LINGUISTICS

**С.П. Васильева, А.Д. Васильев,**

**Т.В. Мамаева, М.В. Шibaев**

ЖИЗНЕННЫЕ ЦЕННОСТИ

СТУДЕНТОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ:

ЛИНГВОАКСИОЛОГИЧЕСКОЕ

ИССЛЕДОВАНИЕ

**S.P. Vasil'eva, A.D. Vasil'ev,**

**T.V. Mamaeva, M.V. Shibaev**

LIFE VALUES OF STUDENTS

AND TEACHERS:

LINGUOAXIOLOGICAL RESEARCH

[ 138 ]

## ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

LITERARY STUDIES

**И.И. Казимова**

ОСОБЕННОСТИ

НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ИДЕАЛА

А.С. ПУШКИНА И Н.М. КАРАМЗИНА

**I.I. Kazimova**

THE PECULIARITIES

OF THE MORAL-PATRIOTIC IDEAL

OF A.S. PUSHKIN

AND N.M. KARAMZIN

[ 150 ]

**НАУЧНЫЙ ДЕБЮТ**  
SCIENTIFIC DEBUT

<b>Ю.А. Ростовцева</b> ИСТОРИЯ ВОЗНИКНОВЕНИЯ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРНОЙ УТОПИИ	СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ CREDITS	[ 165 ]
<b>Yu.A. Rostovtseva</b> THE CONCEPTS OF THE EMERGENCE OF RUSSIAN LITERARY UTOPIA	ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ INFORMATION FOR AUTHORS	[ 169 ]

УДК 37.01(075.8)

# ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Г.И. Чижакова (Красноярск, Россия), И.В. Дуда (Красноярск, Россия)

## Аннотация

*Проблема и цель.* Статья посвящена рассмотрению проблемы формирования ценностных ориентаций школьников с ограниченными возможностями здоровья в современной школе. Целью статьи является предъявление анализа результатов исследования ценностных ориентаций школьников, больных сколиозом и учащихся с нарушением слуха. В статье представлен обзор литературы по проблеме формирования личности: философский, психологический, педагогический аспекты, а также литература по проблеме обучения и воспитания школьников с нарушением слуха и больных сколиозом.

*Методологической основой исследования* послужили труды А.М. Гендина, его работы о личности как субъекте ценностного освоения действительности; работы Д.А. Леонтьева о том, что ценностные ориентации отражены в смысловой сфере личности и раскрывают принятие и интериоризацию личностью социальных ценностей; работы В.В. Николаевой о том, что любое хроническое заболевание встроено в систему смысловой сферы личности и оказывает значительное влияние на отношение личности к окружающей действительности.

Основанием выбора методов исследования явилось понимание структуры ценностных ориентаций как совокупности когнитивного, эмоционально-оценочного и поведенческого компонентов, которые реализуются через знание и понимание сущности ценностей, эмоциональное отношение к ним, готовность к их реализации в поведении и деятельности. Использовались методика «Ценностные ориентации» М. Рокича, адаптированная В. Ядовым, методика «Комплексное изучение самооценки и ценностных ориентаций», модифицированная И.П. Шаховой,

методика «Ценностные ориентации» (авторы О.И. Мотков, Т.А. Огнева), метод экспертных оценок педагогов, метод неоконченных предложений, анкета «Определение ценностных ориентаций старшеклассников» (М.И. Лукьянова, Н.В. Калинина). В заключение представлен анализ результатов исследования.

*Результаты.* Представлен сравнительный анализ направленности ценностных ориентаций школьников с ограниченными возможностями здоровья и школьников, не имеющих хронические заболевания. Полученные данные подтверждают положение гипотезы о том, что доминирующей в системе ценностных ориентаций школьников с ограниченными возможностями здоровья является ценность здоровья, которая воспринимается ими как смыслообразующая, определяющая дальнейшую направленность поведения и деятельности.

*Заключение.* В силу актуальности и практической значимости проблемы обозначена необходимость выявления и научного обоснования подходов, способствующих формированию ценностных ориентаций школьников с ограниченными возможностями здоровья в современной образовательной практике.

Авторский вклад заключается в осуществлении теоретического анализа научной литературы, определении и обосновании методов исследования, обработке и анализе данных изучения сформированности ценностных ориентаций школьников с нарушением слуха и больных сколиозом.

**Ключевые слова:** ценности, ценностные ориентации, сколиоз, смысловая сфера личности, ценностное отношение, ценностная установка, инклюзивное образование, социальная ситуация развития, ведущий мотив деятельности, дети с ограниченными возможностями здоровья, общечеловеческие ценности.

**П**остановка проблемы. В настоящее время актуализировалась проблема формирования ценностных ориентаций школьников с ограниченными возможностями здоро-

вья в связи с ориентацией общества на поддержание и укрепление здоровья как базовой ценности человека. Для современной школы одной из ведущих в связи с этим является задача фор-

мирования у школьников направленности на ценности здоровья и здорового образа жизни. Решение этой задачи возможно при условии осмысления традиционной системы формирования ценностных ориентаций больных сколиозом школьников в образовательном пространстве с позиции аксиологического подхода. Целью статьи является предъявление анализа результатов исследования ценностных ориентаций школьников, больных сколиозом и учащихся с нарушением слуха.

*Методологической основой исследования* послужили труды А.М. Гендина, его работы о личности как субъекте ценностного освоения действительности; работы Д.А. Леонтьева о том, что ценностные ориентации отражены в смысловой сфере личности и раскрывают принятие и интериоризацию личностью социальных ценностей; работы В.В. Николаевой о том, что любое хроническое заболевание встроено в систему смысловой сферы личности и оказывает значительное влияние на отношение личности к окружающей действительности.

Рассмотрим сущность ценностных ориентаций. Понятие «ценностная ориентация» было введено У. Томасом и Ф. Знанецким, которые рассматривали ценностную ориентацию как установку личности, определяющую направленность ее поведения [Чижаква, 2014]. Понятие «ценностная ориентация» в философии рассматривается во взаимосвязи с такими ценностными категориями, как «норма», «мораль», «ценность», «нравственность» [Чижаква, 2014]. В педагогике ценностные ориентации трактуются как ценностное отношение, характеризующее взаимосвязь объектного и субъектного, внешнего и внутреннего и определяющее направленность личности на ценностные объекты [Казаква, 1989]; связующий элемент сознания и самосознания; вербализованные и осознанные субъектом идеологические, политические, моральные, эстетические основания оценивания объектов [Яницкий, 2010]. В основе функционирования ценностных ориентаций лежат ценности. Они отражаются в сознании индивида, его отношении к окружающей

действительности и проявляются в поведении и деятельности. В приведенных определениях понятия «ценностная ориентация» лежит философское понимание сущности названной категории, где предметом рассмотрения оказывается не только отношение человека к окружающему миру, но и сам механизм его внутренней сознательной деятельности, его духовно-волевая организация и нравственная природа. Мы считаем, что ценностные ориентации основываются на знании о ценностях; обнаруживаются в ценностном отношении к окружающей действительности и проявляются в ценностном поведении как целенаправленных действиях, регулируемых принятыми ценностями. В целом ценностные ориентации являются интегративной характеристикой, ядром целостности личности. Они включают систему установок, субъективных отношений к явлениям, событиям, к собственной роли личности в них, являются регулятором ее поведения и деятельности.

Подходы к формированию ценностных ориентаций раскрывают совокупность педагогических приемов, средств, обеспечивающих становление системы устойчивых отношений личности школьника, принятия ими образовательных, воспитательных ценностей как базовых для человека, формирование установок на те или иные ценности материальной и духовной культуры в работах таких ученых, как Е.В. Бондаревская, Б.С. Круглов, Б.Т. Лихачев, Г.Н. Прокументова и др. [Дуда, 2010].

В теории проблема формирования ценностных ориентаций школьников рассматривается современными учеными в различных направлениях – соотношении ценностных ориентаций и интересов школьников [Леонтьев, 1996], психологические аспекты формирования ценностных ориентаций и интересов школьников [Тихонова, 2015], зависимость социальной активности личности от ее ценностных ориентаций [Крюков, Данилкова, 2003]. Проводятся исследования по изучению влияния региональных условий на формирование ценностных ориентаций школьников [Тимофеева, 2009; Соколов, 2013], семьи на ценностные ориентации и интересы школь-



ников, здоровья школьника на направленность его ценностных ориентаций [Собкин, 1997; Реут, 1999; Дуда, 2010]. Разработаны практические рекомендации по формированию ценностных ориентаций школьников [Белогорцев, 2017].

Практический опыт формирования ценностных ориентаций раскрывается на материале субъектов разного возраста и отражает особенности формирования ценностных ориентаций школьников, студентов, преподавателей. У младших школьников педагоги в основном исследуют вопросы формирования общечеловеческих ценностей и нравственных качеств [Козлова, 2001; Калинина, Скоморохова, 2014; Чиплиева, 2016]. Данная группа исследований немногочисленна. Это объясняется тем, что, с одной стороны, система ценностных ориентаций у школьников данного возраста только формируется, она нестабильна, иерархия ценностей подвижна, в большей степени зависима от требований значимых для ребенка взрослых; с другой – отсутствуют диагностические материалы, позволяющие изучать ценностные ориентации школьников этого возраста.

Изучаются вопросы формирования ценностных ориентаций в подростковом возрасте. Именно старший подростковый возраст признается учеными О.С. Богдановой, И.В. Дубровиной, А.В. Кирьяковой, Т.Н. Мальковской, И.М. Осмоловской как оптимальный для формирования ценностных ориентаций [Казакина, 1989; Клепиков, 2011; Логотова 2015]. Это положение аргументируется тем, что на данном возрастном этапе происходят изменения в различных сферах личности, которые являются предпосылками формирования ценностных ориентаций.

В частности, исследованиями Н.А. Волковой, которая изучает динамику ценностных ориентаций в структуре личностных характеристик школьников, установлено, что изменения в системе ценностных ориентаций являются важнейшим показателем возрастного развития. Эта динамика обнаруживается в смене доминирующих ориентаций, при усилении или ослаблении структурированности всей системы. Исследователем выделены периоды становления

ценностных ориентаций в пределах школьного обучения. Первый период (1–4 классы) характеризуется формированием высокоинтегрированной плеяды ценностей, структурообразующим компонентом которой является ориентация на нравственные показатели. Второй период (5–7) классы начинается с резких деструктивных изменений, сменяющихся усилением связности показателей. В конце периода образуется высокоинтегрированная плеяда, в центре которой находится интеллектуально-волевой блок. Отличительной чертой третьего периода (8–10 классы) является усиление тесноты связей и перемещение в центр плеяды ориентации на людей и общество. Наиболее вариативны ориентации на интеллектуальные характеристики и на других людей. Ориентации на нравственные характеристики и материальные ценности более стабильны [Казакина, 1989; Журавлев, Дробышева, 2008; Калинина, 2011].

ФГОС НОО отмечает необходимость формирования национальных ценностей, ценности семьи и общества, эстетических потребностей, ценностей и чувств, а также готовность к нравственному самосовершенствованию, духовному саморазвитию; формирование ценностно-смысловых установок обучающихся, отражающих их индивидуально-личностные позиции, направленные на выполнение правил здорового и безопасного для себя и окружающих образа жизни. В том числе в ФГОС подчеркивается необходимость обеспечения условий для индивидуального развития всех обучающихся, в особенности тех, кто в наибольшей степени нуждается в специальных условиях обучения, – детей с ограниченными возможностями здоровья. В педагогической науке недостаточно исследований, выявляющих особенности ценностных ориентаций школьников с соматической патологией, не определены педагогические условия их формирования. Б.В. Зейгарник, В.В. Николаева, А.Ш. Тхостов отмечают, что личность школьника с хроническими соматическими заболеваниями определяется как измененная. Изменяется содержание ведущего мотива деятельности. Имеющийся мотив заменяется новым, который

направлен на сохранение здоровья, и в целом происходит постепенное переподчинение всей мотивационной сферы этому новому мотиву. Необходимо также отметить, что соматический недуг, преломляясь через призму уже сформированных или формирующихся потребностей и мотивов, приобретает различный по своему индивидуальному наполнению личностный смысл, то есть болезнь оказывается встроенной в систему смысловой сферы [Дуда, 2010].

При этом любая хроническая болезнь ставит человека в психологически особые жизненные обстоятельства, создает особую социальную ситуацию развития психики человека. Это отражается как на развитии субъекта, так и на течении заболевания.

*Результаты исследования.* В рамках деятельности научной аксиологической школы в течение пятнадцати лет изучается направленность ценностных ориентаций школьников с хроническими заболеваниями, осуществляется их сравнение с направленностью ценностных ориентаций здоровых школьников.

Изучение Г.И. Чижаковой, И.В. Дудой ценностных ориентаций 120 школьников старших классов с различной степенью выраженности сколиотической болезни, проведенное на базе школы-интерната № 1 г. Красноярска в 2002–2005 гг., свидетельствует о том, что у больных сколиозом школьников ценностные ориентации не сформированы как в когнитивном, эмоциональном, поведенческих планах, так и в плане их направленности на ценности познания, позитивного восприятия себя и другого как личности [Дуда, 2010]. Доминирующей в системе ценностных ориентаций больных сколиозом школьников является ценность здоровья, которая воспринимается ими как смыслообразующая, определяющая дальнейшую направленность поведения и деятельности. 119 респондентов присвоили данной ценности наибольший ранг. При проведении опытно-экспериментальной работы авторы опирались на результаты исследований, осуществляемых коллективом преподавателей Красноярского педагогического университета им. В.П. Астафьева. А.М. Гендиным, М.И. Сер-

геевым, В.И. Усаковым, В.В. Шабуниним изучались ценностные ориентации здоровых школьников и учащихся с хроническими заболеваниями. Ими было установлено, что у школьников с ограниченными возможностями здоровья, в отличие от здоровых, на первом месте находится ценность здоровья как наиболее значимая, являющаяся регулятором их поведения и деятельности. В качестве малозначимых и незначимых были указаны ценности образования, воспитания, самоконтроля, являющиеся приоритетными для здоровых школьников старшего школьного возраста (данные центра комплексных социологических исследований Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева [Гендин и др., 2004]. В образовательном процессе школы были реализованы организационно-педагогические условия, способствующие формированию у школьников ценностных ориентаций.

Дифференциация и индивидуализация были определены в качестве значимого организационно-педагогического условия формирования ценностных ориентаций больных сколиозом школьников в учебно-воспитательном процессе школы-интерната, так как они позволяют адаптироваться больным сколиозом детям к новой среде, в которой протекает их познавательная деятельность, к требованиям новых учителей, коллективу сверстников. При разработке и реализации данного организационно-педагогического условия мы опирались на ценностный аспект образования, который, по мнению ряда ученых, прежде всего есть процесс становления и развития целостной системы представлений личности о мире, так как оно дает возможность ориентироваться в окружающем социуме и осуществлять жизнедеятельность.

Значимым представлялось также создание воспитательного пространства в школе. В определении стратегии и тактики его построения учитывался тот факт, что ценности творчества, активной деятельной жизни, общественного признания занимают последние места в иерархии ценностей больных сколиозом школьников, в то время как названные ценности у здо-

ровых школьников занимают лидирующие позиции. Данные ценности относятся прежде всего к сфере человеческих отношений, всесторонне учитывают основные потребности личности, интегрируют в себе направленность на социальную адаптацию и индивидуализацию личности.

Поскольку одним из основных психотравмирующих факторов нахождения больного сколиозом ребенка в школе-интернате является отрыв ребенка от семьи (в школе-интернате больные сколиозом школьники находятся шестидневную неделю), значимым условием мы рассматривали взаимодействие педагогического коллектива с родителями учащихся школы-интерната.

Мы учитывали, что именно в процессе общения с членами семьи ребенок усваивает общечеловеческий опыт, накапливает знания, овладевает определенными умениями и навыками, формирует сознание и самосознание, вырабатывает убеждения, идеалы, ценности; развивает духовные потребности, нравственные и эстетические чувства. Реализация названных условий осуществлялась в течение трех лет. По окончании опытно-экспериментальной работы были получены следующие результаты. Значительно изменилось ранговое место ценности познания (переместилась с 16 на 2 место). В числе предпочитаемых школьниками указываются ценности профессиональной самореализации: творчество – 4 место (было 15), интересная работа – 6 место (было 13); ценности межличностного общения (общественное признание) – 5 место (было 9). Значимым моментом мы считаем изменение рангового места ценности развития (9 ранговое место вместо 17). Положительным фактом является возрастание значимости интеллектуальных ценностей в иерархии инструментальных ценностных предпочтений школьников, больных сколиозом. Так, ценность образованности стала занимать 3 ранговое место по сравнению с 16 на начало опытно-экспериментальной работы, ценность самоконтроля – 5 место по сравнению с 15. Положительной тенденцией является становление ценности эмоционального мироощущения (жизнерадостность) в качестве значимой (6 место по сравнению с 16 местом).

Изменилось соотношение школьников, больных сколиозом, по уровню проявления ценностей в деятельности и общении. По мнению экспертов, поведенческий компонент ценностных ориентаций больных сколиозом школьников значительно улучшился по шкалам «Познание как ценность», «Я-ценность» «Ответственность как ценность». Так, по шкале «Познание как ценность» с высоким уровнем сформированности поведенческого компонента ценностных ориентаций стало 32 школьника (26,6 %) по сравнению с 13 респондентами (10,8 %) на начало опытно-экспериментальной работы; по шкале «Я-ценность» – 29 человек (24,2%) по сравнению с 6 (5 %); по шкале «Ответственность как ценность» – 53 человека (44,7 %) по сравнению с 16 (13,3 %). Реализация разных форм дифференциации и индивидуализации обучения больных сколиозом школьников ориентирует их на развитие познавательной активности посредством целенаправленного воздействия на мотивационную сферу личности; обеспечение их самостоятельной работы, в том числе исследовательского характера, что способствует усвоению ценностной информации на личностно-смысловом уровне, принятию ценностей как личностно значимых, осуществлению осознанной коррекции направленности ценностных ориентаций на ценности образования, здоровья.

Включение больных сколиозом школьников в работу по индивидуальным образовательнo-лечебным программам стимулирует школьников к самостоятельному познанию, развитию целеполагания, рефлексии, контрольно-оценочной деятельности, что обеспечивает принятие и формирование готовности к реализации ценностей в поведении, деятельности, общении.

Организации деятельности Индивидуально-адаптивной школы способствует ценностному отношению к процессу познания, приобретению социального опыта, сознанию учения как личностного смысла, формированию позитивного отношения к процессу познания в целом и направленности его на ценность образования как значимую для личностного развития.

Создание и освоение воспитательного пространства школы-интерната посредством включения больных сколиозом школьников в разнообразные виды деятельности (ученического самоуправления, трудовой, культурно-досуговой, спортивной, коммуникативной и др.), использование вариативных форм (фольклорные праздники, клубы, конкурсы и др.) обеспечивает обмен ценностями, развитие потребности в позитивной ценностной ориентировке школьников с целью принятия воспитательных ценностей как нравственной основы личности.

Организация совместной проектной деятельности педагогов и учащихся, их родителей способствует формированию ценностных ориентаций на основе сотрудничества, творчества через создание атмосферы доверительности, взаимопонимания, диалогичности в общении.

Реализация различных форм взаимодействия педагогического коллектива с родителями больных сколиозом учащихся (Университет педагогических знаний, психолого-медико-педагогический консилиум, семейная гостиная, телефон доверия и др.) позволяет создать ценностно-смысловое пространство педагогов, учащихся, родителей как субъектов целостного учебно-воспитательного процесса, что способствует формированию ценностных ориентиров поведения школьников.

В пилотажном исследовании, проведенном И.В. Дудой и М.А. Лукаевой в 2016 г., выявлялись особенности ценностных ориентаций младших подростков с нарушением слуха. По результатам исследования были разработаны методические рекомендации для педагогов по формированию ценностных ориентаций данной категории детей. Исследование проводилось на базе КГСОУ «Красноярская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат I и II вида». В нем принимали участие 24 учащихся в возрасте 10–12 лет. Дети имеют сенсоневральную тугоухость.

С целью исследования ценностной сферы младших подростков использовались методики «Комплексное изучение самооценки и ценност-

ных ориентаций», модифицированной И.П. Шаховой, «Ценностные ориентации» (авторы О.И. Мотков, Т.А. Огнева), метод экспертных оценок педагогов [Маслова, 2013].

Обработка данных позволила выявить наличие у школьников достаточно четкой картины ценностей (разница относительного веса между наиболее и наименее значимыми ценностями составляет 5 баллов). Дети способны определяться со своими предпочтениями и стремлениями, отделять главные жизненные цели от второстепенных, ориентироваться в морально-нравственной сфере, выявляя позитивно, негативно и нейтрально ценные аспекты.

Наибольший вес в группе школьников с нарушением слуха имеют ценности «хорошо учиться» (вес составляет 5,7 балла), второе место занимает ценность «здоровый» (5,2 балла), «умный» (вес составляет 4,6 балла). Незначимыми ценностями являются ценности «красивый» (вес составляет 1,9 балла) и «веселый» (вес составляет 1,2 балла). Таким образом, для школьников высокозначимыми являются ценности здоровья, успешной учебной деятельности, интеллектуального развития и аккуратности.

Результаты исследования ценностных ориентаций по методике «Ценностные ориентации» (авторы О.И. Мотков, Т.А. Огнева) позволил выявить значимость для школьников таких ценностей, как «хорошее материальное благополучие», «саморазвитие личности», «известность, популярность», «уважение и помощь людям, отзывчивость», «физическая привлекательность, внешность», «теплые, заботливые отношения с людьми», «высокое социальное положение», «творчество», «семья», «здоровье».

Самую высокую значимость для младших школьников с нарушением слуха имеет ценность «семья», на втором месте по значимости ценность «здоровье», среднюю значимость имеют такие внутренние ценности, как «теплые, заботливые отношения с людьми», «уважение и помощь людям, отзывчивость», «саморазвитие личности», менее значимы для них такие ценности, как «высокое социальное положение», «творчество».

У детей с нарушением слуха меньшее значение имеют такие внутренние ценности, как служение людям (уважение и помощь людям, отзывчивость) и общение с другими людьми (теплые, заботливые отношения с людьми). Анализ комментариев показал, что дети с нарушением слуха сталкиваются с трудностями в общении с людьми, а особенно со сверстниками с нормальным слухом, что проявляется в насмешках, издевательствах и т.п.

Эксперты (классные руководители, учителя и воспитатели) отмечают, что школьники с нарушением слуха в меньшей мере ориентированы на общественную деятельность, самостоятельные социальные пробы, ожидают внешнего алгоритма, помощи и подсказок со стороны взрослого.

Результаты исследований показали, что в большей степени у младших школьников с нарушением слуха сформированы ценности здоровья и семейной жизни. У большинства младших школьников с нарушением слуха отсутствуют ценностные ориентации на выполнение социальных функций. Кроме того, у данной категории школьников часто возникают сложности в принятии социальных ролей.

Данные проведенного исследования свидетельствуют, что ценностные ориентации младших подростков с нарушением слуха обладают определенным своеобразием. В иерархии их ценностных ориентаций первые места занимает ценность здоровья, и эта ценность определяет их деятельность, поведение, отношение к сверстникам, в отличие от здоровых школьников.

Все эти факторы приводят к тому, что адекватной социальной адаптации не происходит, ребенок не может полностью реализовать свои потребности. Успешное формирование ценностных ориентаций у данной категории школьников необходимо, на наш взгляд, начинать не только с его личностного развития, но и с изменений той среды, в которой он воспитывается. Преобладающий в системе «педагог – воспитанник» опекающий стиль отношений и директивная направленность действий со стороны взрослого приводит к возникновению несформированно-

сти мотивационной сферы (отсутствие внутреннего плана деятельности); неадекватного уровня притязаний; потребительскому отношению к окружающим; пассивности в деятельности; неприятию себя, частой смене настроения; нарушению системы целеполагания. По нашему мнению, необходимо обратить внимание на организацию социально и личностно значимой деятельности для детей с хроническими заболеваниями; использование технологий, активизирующих процессы развития самосознания и самооценки, формирующих установку на коррекцию негативного поведения; развитие взаимоотношений между взрослыми и детьми на основе сотрудничества, диалога. При этом важно создавать условия для формирования у школьников положительного самоощущения – уверенности в своих возможностях в пространстве доброжелательного отношения к ребенку. Это позволит развивать положительное отношение ребенка к себе, другим людям, окружающему миру, его коммуникативную и социальную компетентность, формировать нормы нравственного поведения, социальные навыки, готовность помочь другим людям, доброжелательность, внимательность к окружающим, самостоятельность.

*Заключение.* В целом результаты исследования ценностных ориентаций школьников с хроническими заболеваниями, полученные в 2002–2005 и в 2016 гг. доказывают, что система ценностных ориентаций школьников с ограниченными возможностями здоровья отличается от системы ценностных ориентаций здоровых в когнитивном, эмоциональном, поведенческом планах и требует специального изучения. Необходимо выявление и научное обоснование подходов, способствующих формированию ценностных ориентаций школьников с ограниченными возможностями здоровья в современной образовательной практике.

## Библиографический список

1. Акинина Е.Б. Психологические особенности обучения студентов-инвалидов по слуху // Акмеология образования. 2009. № 1. С. 139–142.

2. Белогорцев Н.Н. Формирование ценностных ориентаций обучающихся современного вуза // Молодой ученый. 2017. № 1. С. 434–436.
3. Гендин А.М. и др. Условия и факторы формирования здорового образа жизни учащейся молодежи в современных условиях / А.М. Гендин, М.И. Сергеев, В.И. Усаков, В.В. Шабунин. Красноярск: РИО КГПУ, 2004. 228 с.
4. Дуда И.В. Ценностные ориентации больных сколиозом школьников: диагностика, формирование: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2010. 264 с.
5. Журавлев А.Л., Дробышева Т.В. Динамика ценностных ориентаций личности младших школьников в условиях раннего экономического образования // Вестник практической психологии образования. 2008. № 4. С. 25–31.
6. Казакина М.Г. Ценностные ориентации школьников и их формирование в коллективе. Л., 1989. 85 с.
7. Калинина А.В. Ориентация младших школьников на нравственные ценности // Начальная школа. 2011. № 1. С. 46–50.
8. Калинина Л.В., Скоморохова М.И. Формирование нравственных ценностных ориентаций младших школьников. Изд. 2-е, испр. и доп. Иркутск: ВСГАО, 2014. 217 с.
9. Клепиков В.Н. Психолого-педагогический механизм приобщения детей к общечеловеческим ценностям // Воспитание школьников. 2011. № 8. С. 18–22.
10. Козлова С. Нравственное воспитание детей в современном мире // Дошкольное воспитание. 2001. № 9. С. 98–101.
11. Крюков В.В., Данилкова М.П. Основные концепции теории ценностей. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2003 104 с.
12. Леонтьев Д.А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностей регуляции деятельности // Вестник Московского университета. Сер. 14: Психология. 1996. № 4. С. 35–44.
13. Логутова Е.В. Особенности ценностных ориентаций старших школьников профильных классов // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 6 [Электронный ресурс]. URL: <https://science-education.ru/ru/article/=2386>
14. Маслова Ю.А. Проблема использования методик диагностики смысловой сферы при работе с неслышащими обучающимися // Стратегия дошкольного образования: модуль и векторы: междунар. науч.-практ. конф. Ростов-на-Дону, 2013.
15. Обухова Т.И. Влияние нарушения слуха на психическое развитие ребенка. М., 1993. 224 с.
16. Овчинников О.М. Ценностные ориентации подростков с дезадаптивным поведением // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2011. № 1. С. 151–155.
17. Пенин Г.Н. Понаморева З.А. Красильникова О.А. Кораблева Л.В. Воспитание учащихся с нарушением слуха специальных (коррекционных) образовательных учреждений: учеб. пособие / под. ред. проф. Г.Н. Пенина и доц. З.А. Понаморовой. СПб.: КАРО, 2006 496 с.
18. Психология глухих детей / Институт коррекционной педагогики Российской академии образования. 2-е изд. М., 2006.
19. Реут М.Н. Конформизм в процессе социализации неслышащей молодежи // Высшая школа в условиях социокультурных изменений. Казань: ТИСБИ, 1999. 222 с.
20. Собкин В.С. Подросток с дефектом слуха: ценностные ориентации, жизненные планы, социальные связи. Эмпирическое исследование. М.: ЦСО РАО, 1997. 94 с.
21. Соколов Э.В. Культура и ценности. СПб.: Питер, 2006. 228 с.
22. Тимофеева С.В. Проблема ценностей и формирования ценностных ориентаций личности: монография / Краснояр. гос. аграр. ун-т. Красноярск: КрасГАУ, 2009. 299 с.
23. Тихонова К.О. Формирование ценностных ориентаций старшеклассников // Психологические науки. 2015. № 30.

24. Чижакова Г.И. и др. Комплексный подход к осуществлению сопровождения студентов со специальными образовательными потребностями в учебно-воспитательном процессе / Чижакова Г.И., М.К. Добровольская, Г.П. Карлов, В.С. Нургалеев // Программа открытой дискуссии «Здоровье нации и инновационное развитие России»: матер. V Ассамблеи всемир. форума «Интеллектуальная Россия», Москва, Санкт-Петербург, 19–23 октября 2009 г.). М.: Национальный центр санитарного просвещения населения, 2009. С. 122–133.
25. Чижакова Г.И. Развитие ценностных представлений в отечественной педагогике: кол. монография // Развитие личности в условиях обновленного образования / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. С. 232–273.
26. Чижакова Г.И. Становление самообразовательной компетенции как ценности у будущих бакалавров-педагогов в процессе интерактивного обучения // Фундаментальные исследования. 2015. № 2, ч. 8. С. 1768–1773.
27. Чиплиева А.Д. Формирование ценностных ориентаций у младших школьников как психолого-педагогическая проблема // Современная педагогика. 2016. № 10 [Электронный ресурс]. URL: <http://pedagogika.snauka.ru/2016/10/6193>
28. Яницкий М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. Кемерово: Кузбазвузиздат, 2000. 203 с.
29. Янн П.А. Воспитание и обучение глухого ребенка // Сурдопедагогика как наука: пер. с нем. М., 2003. 216 с.

# THE FORMATION OF VALUES OF STUDENTS WITH A PHYSICAL CONDITION IN MODERN SCHOOL

G.I. Chizhakova (Krasnoyarsk, Russia), I.V. Duda (Krasnoyarsk, Russia)

## Abstract

*Problem and purpose.* The article is devoted to the problem of formation of values of schoolchildren with a physical condition in modern school. The purpose of the article is to present an analysis of the results of the study of values of schoolchildren with scoliosis and students with hearing impairment. The article presents a review of literature on the problem of personality formation: philosophical, psychological, pedagogical aspects, as well as literature on the problem of teaching and educating schoolchildren with hearing impairment and with scoliosis.

The *methodological basis* of the study was the works of A.M. Gendin, his work on the individual as a subject of value assimilation of reality; the works of D.A. Leont'ev saying that values are reflected in the semantic sphere of the individual and reveal the acceptance and internalization of the social values by the individual; the works of V.V. Nikolaeva, who writes that any chronic disease is built into the system of the sense sphere of the personality and has a significant influence on the attitude of the personality to the surrounding reality.

The basis for the choice of research methods was the understanding of the structure of values as a combination of cognitive, emotional-evaluative and behavioral components that are realized through knowledge and understanding of the essence of values, emotional attitude towards them, readiness for their implementation in behavior and activities. We used the methodology "The System of Values" by M. Rokić, adapted by V.

Yadov, the method "Complex study of self-esteem and values", modified by I.P. Shakhova (authors O.I. Motkov, T.A. Ogneva), the method of expert evaluations of teachers, the method of unfinished sentences, the questionnaire "Determining values of high school students" (M.I. Lukyanova, N.V. Kalinina). In conclusion, the article presents the analysis of the results of the study.

*Results.* A comparative analysis of the orientation of values of students with a physical condition and schoolchildren who do not have chronic diseases is presented. The obtained data confirm the hypothesis that the value of health that is dominant in the system of values of schoolchildren with a physical condition is perceived by them as meaningful, which determines the further direction of behavior and activity.

*Conclusion.* Due to the urgency and practical importance of the problem, it is necessary to identify and scientifically substantiate the approaches that contribute to the formation of values of schoolchildren with a physical condition in modern educational practice.

The author's contribution consists in the theoretical analysis of scientific literature, the definition and justification of research methods, processing and analysis of data on the formedness of values of schoolchildren with hearing impairment and suffering from scoliosis.

**Key words:** *values, system of values, scoliosis, semantic sphere of personality, value attitude, inclusive education, social development situation, leading motive of activity, children with a physical condition, universal values.*

## References

1. Akinina E.B. Psychological features of teaching students with hearing impairment // *Acmeology of education*. 2009. No. 1. P. 139–142.
2. Belogortsev N.N. The formation of values of students in modern university // *Young Scientist*. 2017. No. 1. P. 434–436.
3. Gendin A.M. Conditions and Factors of the Formation of a Healthy Lifestyle of Students in Modern Conditions [Text] / A.M. Gendin, M.I. Sergeev, V.I. Usakov, V.V. Shabunin. Krasnoyarsk: RIO KSPU, 2004. 228 p.
4. Duda I.V. The system of values of schoolchildren with scoliosis: diagnosis, formation (monograph). Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev. Krasnoyarsk, 2010. 264 p.
5. Zhuravlev A.L., Drobysheva T.V. Dynamics of values of the personality of younger schoolchildren in the conditions of early economic education // *Bulletin of Practical Psychology of Education*. 2008. No. 4. P. 25–31.
6. Kazakina M.G. Values of schoolchildren and their formation in a collective [Text] / M.G. Kazakina. L., 1989. 85 p.
7. Kalinina A.V. Orientation of junior schoolchildren to moral values // *Primary school*. 2011. No. 1. P. 46–50.



8. Kalinina L.V., Skomorokhova M.I. The formation of moral values of junior schoolchildren. Edition 2, revised and enlarged. Irkutsk: Publishing house of FGBOU VPO "VSGAO", 2014. 217 p.
9. Klepikov V.N. Psychological and pedagogical mechanism of familiarizing children with universal human values // Education of schoolchildren. 2011. No. 8. P. 18–22.
10. Kozlova S. Moral education of children in the modern world / S. Kozlova // Preschool upbringing. 2001. No. 9. P. 98–101.
11. Kryukov V.V., Danilkova M.P. Basic concepts of the theory of values. Novosibirsk: Publishing house of NSTU, 2003. 104 p.
12. Leont'ev D.A. From social values to personal ones: sociogenesis and phenomenology of values of activity regulation // Bulletin of Moscow University, 14, Psychology. 1996. No. 4. P. 35–44.
13. Logutova E.V. Features of value orientations of senior schoolchildren of profile classes // Modern problems of science and education. 2015. No. 6. [Electronic resource]. URL: <https://science-education.ru/en/article/=2386>
14. Maslova Yu.A. The problem of using diagnostic techniques for the semantic sphere when working with deaf students / Yu.A. Maslova // Preschool Education Strategy: Modes and Vectors: International Scientific and Practical Conference. Rostov-on-Don, 2013.
15. Obukhova T.I. Impact of hearing impairment on the child's mental development. M., 1993. 224 p.
16. Ovchinnikov O.M. Values of adolescents with disadaptive behavior // Scientific problems of humanitarian research. 2011. No. 1. P. 151–155.
17. Penin G.N., Ponomareva Z.A., Krasilnikova O.A., Korableva L.V. Education of students with hearing impairment in special (correctional) educational institutions: Textbook / Ed. by Prof. G.N. Penin and Assoc. Prof. Z.A. Ponomareva. SPB.: KARO. 2006. 496 p.
18. Psychology of Deaf Children / Institute of Correctional Education of the Russian Academy of Education. Edition 2. M., 2006.
19. Reut M.N. Conformism in the process of socialization of deaf young people / High school in conditions of sociocultural changes. Kazan, TISBI, 1999. 222 p.
20. Sobkin V.S. A teenager with a hearing defect: value orientations, life plans, social connections. An empirical study. M.: TSSO RAO, 1997. 94 p.
21. Sokolov E.V. Culture and values. St. Petersburg: Piter, 2006. 228 p.
22. Timofeeva S.V. The problem of values and the formation of the system of values of the individual: [monograph] / S.V. Timofeeva; Ministry of Agriculture of the Russian Federation, Krasnoyarsk State Agrarian University. Krasnoyarsk: KrasSAU, 2009. 299 p.
23. Tikhonova K.O. Formation of senior pupils' values // Psychological sciences. No. 30, 2015.
24. Chizhakova G.I. A comprehensive approach to accompanying students with special educational needs in the educational process // Open discussion program "The Health of the Nation and the Innovative Development of Russia" (Proceedings of the 5<sup>th</sup> Assembly of the World Intellectual Russia Forum, Moscow, St. Petersburg, 19–23 October, 2009). Moscow: National Center for Public Health Education, 2009. 176 p. P. 122–133 (co-authored by Dobrovolskaya M.K., Karlov G.P., Nurgaleev V.S.)
25. Chizhakova G.I. Development of value representations in domestic pedagogy: collective monograph / Personality development in conditions of renewed education. Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev. Krasnoyarsk, 2014. P. 232–273.
26. Chizhakova G.I. The formation of self-educational competence as a value in future bachelor's teachers in the process of interactive learning // Fundamental Research. 2015. No. 2 (8). P. 1768–1773.
27. Chiplieva A.D. The formation of values in younger schoolchildren as a psychological and pedagogical problem // Modern Pedagogy. 2016. No. 10 [Electronic resource]. URL: <http://premier.gov.ua/eng/>
28. Yanitsky M.S. Personality values as a dynamic system. Kemerovo: Kuzbuzizdat, 2000. 203 p.
29. Yann P.A. Education and training of a deaf child / Surdopedagogy as a science (translated from German). M., 2003. 216 p.

УДК 371.26

## МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

Л.В. Шкерина (Красноярск, Россия)

М.А. Кейв (Красноярск, Россия)

Н.А. Журавлева (Красноярск, Россия)

О.В. Берсенева (Красноярск, Россия)

### Аннотация

*Проблема и цель.* В статье проведен анализ публикаций отечественных и зарубежных авторов в области формирования и диагностики сформированности универсальных учебных действий обучающихся и сделан вывод о значительном интересе специалистов к вопросу формирования этих действий обучающихся в процессе изучения конкретных дисциплин и слабой изученности вопросов диагностики. Однако требования федеральных государственных образовательных стандартов к метапредметным результатам обучения учащихся указывают на необходимость их формирования на всех этапах общеобразовательной школы, что требует системной диагностики. В этой связи существует проблема создания методик системной диагностики уровня сформированности универсальных учебных действий обучающихся. Цель данной статьи состоит в разработке методической модели диагностики универсальных учебных действий обучающихся и методических рекомендаций ее реализации.

*Методологию* исследования составляют системно-деятельностный подход, основные положения педагогической диагностики, теория и практика педагогического тестирования, методы анализа и обобщения нормативных документов в сфере общего образования, научно-исследовательских работ зарубежных и отечественных ученых, педагогического моделирования.

*Результаты.* Обоснованы и сформулированы основные принципы диагностики универсальных учебных действий учащихся: целесообразности, научности, непрерывности и поэтапности, динамичности, оперативности и гласности. На основе этих принципов разработана методическая модель диагностики уровня сформированности уни-

версальных учебных действий учащихся, состоящая из целевого, концептуального, технологического и результативно-аналитического блоков. Особенностью целевого блока модели является декомпозиция целей диагностики универсальных учебных действий их критериальной структурно-содержательной моделью. Определен системообразующий признак совокупности средств диагностики как специальных заданий, проведена их классификация. Представлен пример разработанных заданий, включенных в систему средств диагностики уровня сформированности универсальных учебных действий учащихся 5 класса в процессе обучения математике, предложена оценка их надежности и валидности. Сформулированы методические рекомендации проведения диагностики универсальных учебных действий обучающихся.

*Заключение.* Предложенная в статье методическая модель диагностики универсальных учебных действий обучающихся соответствует основным положениям педагогической диагностики. Она определяет основные структурные и функциональные компоненты и задает концептуальные основания для разработки инструментария системы диагностики универсальных учебных действий обучающихся. Представлена технология разработки системы надежных и валидных заданий-тестов диагностики уровней сформированности УУД учащихся 5 классов в процессе обучения математике. Полученные результаты могут быть распространены на другие классы и другие предметные области при условии соответствующей корректировки.

**Ключевые слова:** универсальные учебные действия, структура, критерии и уровни сформированности, диагностика, методическая модель, средства диагностики, типология, валидность, надежность, методические рекомендации.

**П**остановка проблемы. Федеральные государственные образовательные стандарты основного и среднего полного общего образования (ФГОС)<sup>1</sup> определили новые требования к метапредметному результату обучения школьников. В состав этих требований включены универсальные учебные действия школьников: познавательные, регулятивные и коммуникативные (УУД). Трудно переоценить роль и значение способности и готовности школьников к выполнению этих действий как для обучения, так и для самообразования в течение всей жизни. В этой связи оправдано появление различных публикаций, посвященных вопросам формирования УУД школьников. Получены интересные результаты в описании технологий и методов обучения, использование которых способствует формированию УУД при обучении предмету.

В работах И.П. Арефьева, В.В. Маеренковой, Г.Ф. Полушкиной и др. изучаются возможности использования проблемных ситуаций для формирования УУД учащихся при обучении математике.

К.А. Зибарева, Е.Н. Солодовникова, Г.Н. Сумина, Г.Р. Тихонова, А.М. Ханина, Н.В. Шигапова, Z. Bissenbayeva, L. Darinskaya, G. Molodtsova и др. рассматривают дидактический потенциал проектных технологий для формирования УУД учащихся.

Рядом авторов решение текстовых задач по математике рассматривается как специальная технология формирования УУД учащихся при обучении математике [Боженкова, 2013; 2016; Жигачева, 2015; Квитко<sup>2</sup>, 2014; Корощенко и др., 2015; Лупанова, 2017; Мишакина, Аввакумова, 2016; Муртазина; 2015 и др.].

Российские и зарубежные ученые изучают возможности использования современных информационных технологий для формирования УУД учащихся [Ромадина, Соловьева, 2015; Тарасова, Мейчик, 2014; Kires, 2011; Taratuhina, Avdeeva, Mirishli, 2014 и др.].

<sup>1</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. URL: <http://www.mobeseda.ru/obrazovanie/bsosh/norm-dok/240-fgos-ooo.html> (дата обращения: 08.08.2017).

<sup>2</sup> Квитко Е.С. Методика обучения математике в 5–6 классах, ориентированная на формирование универсальных учебных действий: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2014. 179 с.

Анализ этих и других работ в данной области показал, что большинство авторов ограничиваются рассмотрением конкретных приемов и способов организации учебной деятельности учащихся, направленной на формирование определенных УУД, на данном этапе обучения. В этой связи, в лучшем случае, касаются вопросов контроля и оценки предполагаемого результата обучения, говоря о важности и значении этих процедур. Так, например, D. Billing подчеркивает, что принципиальное значение для формирования общих когнитивных умений имеет практика самоконтроля учащихся [Billing, 2007].

Однако ФГОС предусмотрено формирование УУД учащихся в процессе всего периода обучения в школе. От класса к классу эти действия учащихся должны совершенствоваться и развиваться. В этой связи необходима специальная, грамотно разработанная система диагностики уровня сформированности УУД учащихся, позволяющая с нужной точностью измерять степень соответствия освоенных УУД принятому стандарту требований на каждом из рубежных этапов. Анализ образовательной практики обнаружил отсутствие в образовательных организациях системного опыта диагностики УУД учащихся 5–6 классов. Все сказанное позволяет констатировать существование проблемы создания методической модели системной диагностики УУД учащихся 5–6 классов и ее технологического обеспечения. Цель данной статьи состоит в представлении такой модели и методических рекомендаций ее реализации.

*Методологию* исследования составляют: системно-деятельностный подход, основные положения педагогической диагностики, теория и практика педагогического тестирования, методы анализа и обобщения нормативных документов в сфере общего образования, научно-исследовательских работ зарубежных и отечественных ученых, педагогического моделирования.

*Обзор научной литературы* проведен на основе анализа публикаций отечественных и зарубежных ученых в области решаемой про-

блемы. Рассматривая проблему диагностики уровня сформированности универсальных учебных действий учащихся, И.А. Журавлев основное внимание уделяет группам регулятивных, познавательных и коммуникативных УУД. В качестве диагностического инструментария предлагает использовать технологию обучающих тестов, разработанную ранее рядом авторов как альтернатива тестам контроля уровня знаний и умений учащихся. Возможность их использования для диагностики уровня сформированности УУД достаточно убедительно, на наш взгляд, обосновывается тем, что при прохождении теста учащийся выбирает или формирует не ответ на конкретно заданный вопрос, а действие, которое, по его мнению, ведет к решению поставленной задачи [Журавлев, 2014, с. 101].

В статье И.В. Воробьева и В.Е. Пыркова рассматривается способ диагностики сформированности УУД учащихся 6 класса посредством количественного и качественного анализа результатов выполнения соответствующих заданий. При этом авторы ограничиваются анализом возможных и допускаемых учащимися ошибок, но не определяют, ни критериев, ни уровней сформированности рассматриваемых УУД [Воробьев, Пыркков, 2016, с. 266–268].

В.Ю. Мезенцева и А.И. Газейкина предлагают методику разработки диагностических материалов, приводят примеры конкретных заданий с обоснованием их направленности на проверку сформированности определенных УУД учащихся [Мезенцева, Газейкина, 2015].

Э.Ф. Насырова и Н.Л. Васенина определили критерии и показатели оценки уровня сформированности УУД, опираясь на их типологию (личностный, регулятивный, познавательный и коммуникативный). Такой подход не отвечает структуре действия (умения), а поэтому является нерезультативным для измерения и оценки уровня их сформированности. Предложенная авторами двухбалльная шкала оценки слабо дифференцирует уровень сформированности УУД каждого учащегося [Насырова, Васенина, 2016, с. 115].

Изучая проблему создания системы диагностики уровня сформированности УУД учащихся с позиций системно-деятельностного подхода, мы определили комплекс принципов выделения критериев, базисный состав универсальных познавательных, регулятивных и коммуникативных учебных действий, сформулировали критерии их сформированности (когнитивный, деятельностный, мотивационный) и провели их содержательное описание [Шкерина, 2017, с. 30–31].

Проведенный анализ показал, что существующие исследования в области сформулированной проблемы не носят системный характер, но их результаты могут быть использованы для создания структурных компонентов модели системы диагностики УУД учащихся.

*Результаты исследования.* Диагностика УУД учащихся, как любая педагогическая диагностика, преследует специфические цели, а именно получение новой информации о том, как улучшить качество образования и развития личности ученика. Педагогическая диагностика занимается конструированием современного и надежного прибора для фиксации состояний существенных признаков, разработкой алгоритмов и процедур принятия решений, подготовкой соответствующих методических рекомендаций для всех участников педагогического процесса. В качестве основных функций диагностики определяют: обратную связь, оценочную и управленческую [Максимов, 2002, с. 43–45].

Основываясь на положениях системно-деятельностного подхода, педагогической диагностики и ФГОС, сформулируем основные принципы диагностики УУД учащихся: *целесообразности* (цели диагностики определяются в соответствии с целями основной образовательной программы на данном этапе); *научности* (все структурные компоненты и процедуры должны соответствовать основным положениям педагогической диагностики); *непрерывности и поэтапности* (диагностика проводится на протяжении всего периода обучения в школе по заранее определенным этапам); *динамичности* (диагностика ориентирована на вы-

явление степени развития действия при переходе от этапа к этапу); *оперативности и гласности* (своевременно обрабатываются и анализируются результаты, сообщаются учащимся и используются учителем и администра-

цией при проектировании образовательного процесса).

Исходя из этих принципов, предложим методическую модель диагностики уровня сформированности УУД учащихся (рис.).

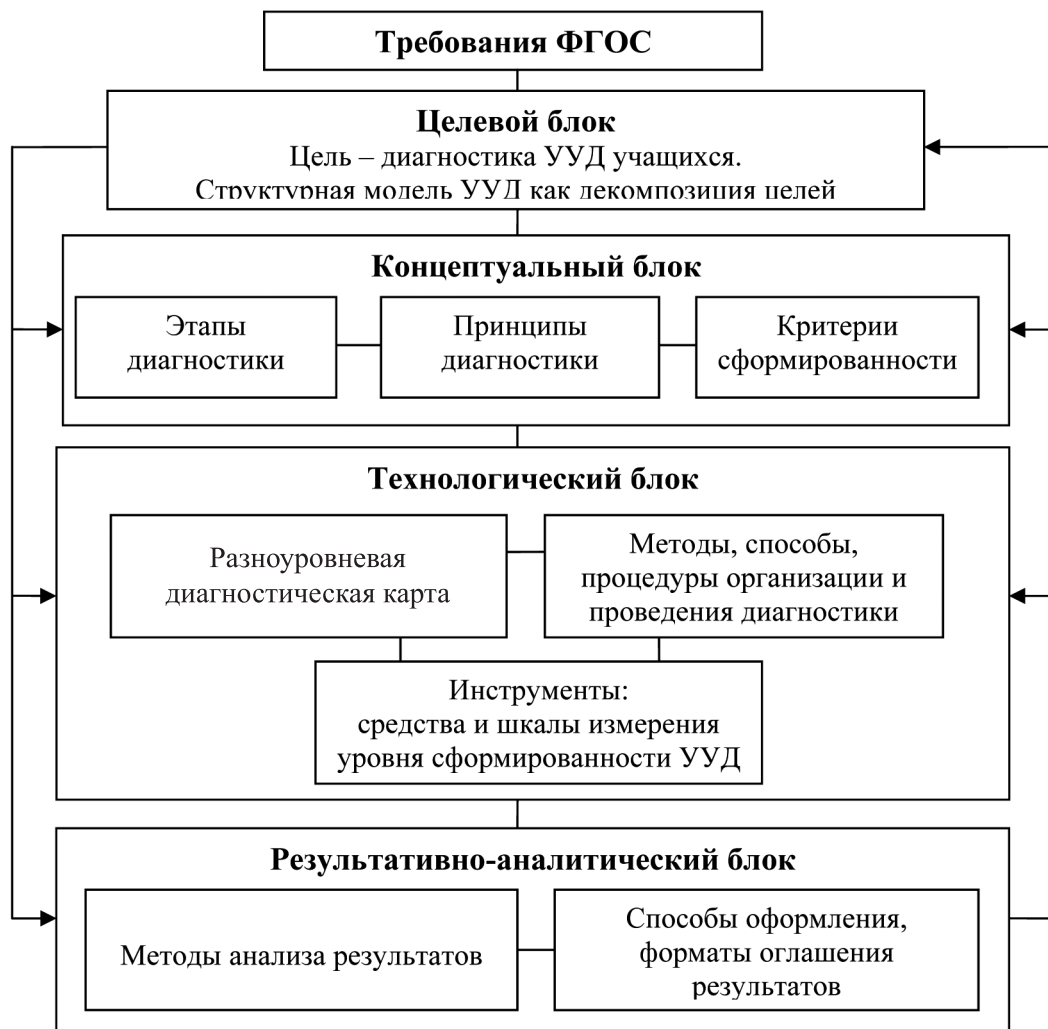


Рис. Методическая модель диагностики уровня освоения УУД учащихся

Fig. Methodological model for diagnosing the level of development of universal learning actions of students

Целевой блок диагностики УУД учащихся должен включать структурную модель каждого диагностируемого УУД, которая необходима для разработки (подбора) адекватного инструментария (средств, процедур измерения и шкал оценивания), отвечающего известным положениям педагогических измерений. В этой связи структурная модель УУД должна удовлетворять следующим требованиям:

1) однозначно описывать диагностируемое универсальное учебное действие, чтобы его нельзя было принять как другое;

2) представлять каждый критерий сформированности УУД с полной характеристик, соответствующей этапу диагностики;

3) предлагать оптимальный состав показателей критерия сформированности УУД в простых корректных формулировках, понятных учителю (эксперту), проводящему диагностику.

В качестве примера приведем фрагмент Структурно-содержательной модели УУД учащихся 5 классов (табл. 1).

Таблица 1

Структурно-содержательная модель УУД учащихся 5 классов (фрагмент)

Table 1

Structural-content model of universal learning actions of 5<sup>th</sup> graders (fragment)

Группа действий	Критерий сформированности		
	Когнитивный: учащийся знает	Деятельностный: учащийся умеет	Мотивационный: учащийся проявляет позитивное отношение и интерес
	Показатели критерия сформированности		
<i>Регулятивные УУД</i>			
Действия по организации учебной деятельности (целеполагание, планирование, прогнозирование)	– Формат определения и формулировки учебной цели; – правила составления плана по достижению учебной цели; – приемы описания возможных результатов выполнения действия	– Формулировать учебные цели; – определять (планировать) последовательность действий для достижения учебной цели; – предвидеть (предвосхищать) результат действия и условия его получения	– К определению целей своей учебной деятельности; – к планированию действий по их достижению; – к предварительному анализу возможного результата выполнения этих действий
<i>Познавательные УУД</i>			
Общеучебные действия	– Способы анализа учебных текстов и извлечения необходимой информации из них; – основные правила поиска информации из внешних источников; – приемы краткого пересказа прочитанного текста	– Анализировать учебный текст, извлекать необходимую информацию из таблиц и диаграмм; – осуществлять поиск недостающей информации для выполнения учебных заданий; – точно и кратко передавать содержание прочитанного текста	– К анализу учебных текстов и извлечению информации из таблиц и диаграмм; – к поиску недостающей информации для выполнения задания; – к краткому пересказу прочитанного текста

Для выявления уровня освоения каждого показателя критерия сформированности УУД необходимо иметь соответствующие средства, позволяющие с достаточной точностью охарактеризовать этот уровень. К таким средствам мы относим специальные задания для учащихся, задающие предмет и условия выполнения действий, в которых должны проявиться соответствующие показатели критериев сформированности данного УУД. Такой подход позволяет провести классификацию учебных заданий, определить их типы, каждый из которых предназначен для выявления конкретного показателя сформированности УУД учащихся. Обратимся к табл. 1 и определим тип заданий для каждого показателя деятельностного критерия сформированности общеучебных действий учащихся (табл. 2).

Такой подход к разработке и подбору заданий для учащихся позволяет создать систему

средств диагностики уровня сформированности УУД учащихся по всем критериям. Системообразующим признаком в такой совокупности заданий является ее соответствие структуре и содержанию УУД учащихся как декомпозиция каждого структурного элемента в соответствующее задание (задания).

Приведем примеры заданий, типы которых представлены в табл. 2.

**Задание 1** (вопросы по содержанию текста из учебника).

Прочитайте текст и выполните три задания в конце текста.

Современные продавцы уже настолько привыкли к электронным весам, что не представляют себе, как они взвешивали бы товар с помощью гирь-разновесов. Тем не менее на рынках до сих пор можно встретить весы простейшей конструкции.

Таблица 2

**Типы заданий для выявления уровня освоения общеучебных действий  
по деятельностному критерию (5 класс, предметная область «математика»)**

Table 2

**Types of tasks to identify the level of development of general learning actions on the basis  
of the activity criterion (5<sup>th</sup> grade, subject area «Mathematics»)**

Группа действий	Деятельностный критерий / показатели	Типы заданий
Общеучебные действия	Умение анализировать учебный текст, извлекать необходимую информацию из таблиц и диаграмм	– Вопросы по содержанию текста из учебника; – задачи, в которых основная информация представлена в виде таблиц или диаграмм
	Умение осуществлять поиск недостающей информации для выполнения учебных заданий	– Задачи с недостающими данными, которые надо найти в справочниках или Интернете
	Умение точно и кратко передавать содержание прочитанного текста	– Пересказ содержания учебного текста (устный или письменный)

(1) На Руси, а затем и в Российской империи применялась русская система мер. Основной мерой веса в Российской империи был фунт. Появился он в XVII в. при царе Алексее Михайловиче. Один русский фунт равен примерно 410 г. Золотник равнялся  $\frac{1}{96}$  фунта, в современной метрической системе это примерно  $4\frac{1}{4}$  г.

(2) Разновесом называют набор гирь различной массы, предназначенный для определения масс тел взвешиванием. Разновес «русский складной фунт» применялся для взвешивания товаров в торговле. Состоял он из бронзового футляра цилиндрической формы с откидной крышкой. В футляр вкладывались, как матрешки, гири в форме чашек массой 24, 12, 6, 3, 2, 1 золотник. Вместе с массой футляра (48 золотников) «русский складной фунт» весил 96 золотников, или 1 фунт.

(3) 400 лет назад во Франции жил Клод Гаспар Баше де Мезирак, который был поэтом и любителем математики. В его сборнике «Приятные и занимательные задачи», изданном в 1612 г., есть и такая: Какое наименьшее количество гирь требуется для взвешивания любого предмета, масса которого равна целому числу фунтов от 1 до 40? Оказывается, если гири класть на одну чашу весов, то достаточно запастись шестью гирями, массы которых равны 1, 2, 4, 8, 16, 32 фунтам. Более того, тех же гирь хватит для взвешивания всех предметов массой до 63 фунтов.

Задание 1. Данный текст состоит из трех частей: (1), (2), (3). К каждой части подбери подходящее по смыслу название из приведенных ниже. Впиши в окошко соответствующую букву.

- А. Русская система мер и весов.  
Б. Старинная задача о разновесах.  
В. Разновес «русский складной фунт».

**Ответ:**

Часть (1)	Часть (2)	Часть (3)

Задание 2. Даны четыре набора гирь. Один из них не является разновесом. Укажи его:

- 1) 1, 2, 3, 6, 12, 24;  
2) 1, 3, 9, 27;  
3) 1, 2, 4, 8, 16, 32;  
4) 1, 1, 2, 2, 5, 10.

Задание 3. Ниже приведены несколько утверждений о русских мерах веса. Верны ли эти утверждения? Обведи в таблице «Верно» или «Неверно» для каждого утверждения.

Утверждение	Верно ли утверждение?	
1. Два фунта – это больше, чем 1 кг	Верно	Неверно
2. Один золотник – это меньше, чем 5 г	Верно	Неверно
3. Золотник больше, чем $\frac{1}{100}$ фунта	Верно	Неверно

Критерии для оценки	Баллы
Все три задания выполнены верно	5
Верно выполнены два из трех заданий	3

**Задание 2** (задачи, в которых основная информация представлена в виде таблиц или диаграмм).

Среди пятиклассников провели опрос «Куда бы вы хотели пойти в выходной день?».

Вид досуга	Классы				Всего	
	5а		5б		девочки	мальчики
	девочки	мальчики	девочки	мальчики		
Кино	1	5	2	2		
Театр	3	2	4	1		
Экскурсия	5	4	5	5		
Прогулка	4	5	1	7		

При ответе можно было выбрать только один вариант ответа из предложенных. В опросе принимали участие все учащиеся 5а и 5б классов. В таблице приведены результаты проведенного опроса.

Ответьте на вопросы

1. Какой вид досуга наиболее популярен среди мальчиков 5б класса?

2. Какой вид досуга наименее популярен у девочек?

3. Какой вид досуга наиболее популярен среди пятиклассников?

Критерии для оценки	Баллы
Все три ответа верны	5
Верны только два из трех ответов	3

**Задание 3** (задачи с недостающими данными, которые надо найти в справочниках или Интернете).

На сколько км длина Енисея больше суммы длин его притоков Нижней и Подкаменной Тунгуски? (Приложение 1)

Длина Енисея \_\_\_\_\_ км

Длина Нижней Тунгуски \_\_\_\_\_ км

Длина Подкаменной Тунгуски \_\_\_\_\_ км

Ответ: \_\_\_\_\_

Критерии для оценки	Баллы
Верно найдены все длины рек, и написан верный ответ	5
Верно найдены только две из трех длин рек	3

Приложение 1

**Список крупнейших рек России**  
в порядке убывания длины (более 1 500 км)

**The list of the world's largest rivers**  
in descending order of length (more than 1,500 km)

Название	Длина в км	Название	Длина в км	Название	Длина в км
Обь	5410	Урал	2422	Чулым	1799
Енисей	5075	Оленёк	2292	Ангара	1779
Амур	5052	Алдан	2273	Индибирка	1726
Лена	4692	Дон	1870	Хатанга	1636
Иртыш	4248	Витим	1837	Кеть	1621
Волга	3531	Подкаменная Тунгуска	1865	Аргунь	1620
Нижняя Тунгуска	2989	Печора	1809	Тобол	1591
Вилкой	2650	Кама	1805	Алазея	1590
Колыма	2129	Северная Двина	1803	Ока	1500



Актуальный вопрос для такой системы заданий: насколько адекватно с ее помощью можно выявить реальный уровень освоения учащимися УУД?

Для ответа на этот вопрос изучались надежность и валидность разработанных средств как основные показатели точности проводимых измерений. Надежность тестового задания – это его характеристика, отражающая точность тестовых измерений и устойчивость их результатов к действию случайных факторов. Тест считается надежным, если при его повторном выполнении имеем результаты, близкие предыдущим, при условии, что подготовка ученика не изменилась за время до повторного выполнения теста [Челышкова, 2002, с. 319].

Надежность разработанной системы заданий (теста) оценивалась ретестовым методом и методом Кьюдера – Ричардсона [Челышкова, 2002, с. 331–335]. Ретестовый метод предполагает подсчет коэффициента надежности теста на основе повторного тестирования по формуле:

$$r_n = \frac{N \sum_{i=1}^N X_i Y_i - \left( \sum_{i=1}^N X_i \right) \left( \sum_{i=1}^N Y_i \right)}{\sqrt{N \sum_{i=1}^N (X_i)^2 - \left( \sum_{i=1}^N X_i \right)^2} \sqrt{N \sum_{i=1}^N (Y_i)^2 - \left( \sum_{i=1}^N Y_i \right)^2}},$$

где  $r_n$  – коэффициент надежности системы заданий по ретестовому методу;  $X_i$  – индивидуальный балл  $i$ -го ученика в первом тестировании;  $Y_i$  – индивидуальный балл  $i$ -го ученика во втором тестировании ( $i=1,2,\dots,N$ ). По результатам тестирования 100 учащихся 5 классов различных общеобразовательных школ г. Красноярск получили  $r = 0,85$ . Этот результат входит в допустимый интервал значений (0,8; 0,9) коэффициента надежности и указывает на возможность его применения с данной целью.

Коэффициент надежности разработанной системы заданий (теста), рассчитанный по формуле Кьюдера – Ричардсона:

$$(r_n)_{K-R} = \frac{n}{n-1} \left( 1 - \frac{\sum_{j=1}^n p_j q_j}{S_x^2} \right),$$

где  $p_j$  – доля правильных ответов на  $j$ -е задание;  $q_j$  – доля неправильных ответов,  $q_j = 1 - p_j$ ;

$S_x^2$  – дисперсия по распределению наблюдаемых баллов;  $n$  – число заданий теста;  $(r_n)_{K-R} = 0,86$ .

Полученные расчеты подтверждают допустимую надежность системы разработанных средств диагностики уровня сформированности УУД учащихся.

Валидность – это характеристика способности теста служить поставленной цели измерения. Содержательная валидность определяется как характеристика репрезентативности содержания теста по отношению к запланированным для проверки знаниям и умениям. Если тест позволяет проверить все, что задано авторами в целях, то он считается валидным относительно их [Челышкова, 2002, с. 342–343].

Для повышения валидности разрабатываемых заданий-тестов авторы использовали известные в классической теории тестирования способы. Среди них:

1) подбор оптимальной трудности заданий (содержательной основой является изученный базовый материал теоретической подготовки, а функциональный состав УУД соответствует уровню школы и особенностям возрастной периодизации учащихся);

2) внешняя экспертная оценка содержания задания и всей системы заданий на предмет соответствия поставленным целям;

3) расчет оптимального времени выполнения задания с учетом экспертной оценки практикующих учителей, результатов пилотной апробации заданий и существующего опыта.

Для подсчета коэффициента валидности разработанных заданий-тестов использовалась известная формула:

$$r_B = \frac{\sum_{i=1}^N \left( X_i - \bar{X} \right) \left( X_{m_i} - \bar{X}_э \right)}{N_m \sqrt{S_x^2 \cdot S_{m_x}^2}},$$

где  $X_i - \bar{X}$  – отклонение тестового балла  $i$ -го ученика от среднего балла по тесту;  $X_{m_i} - \bar{X}_э$  – отклонение балла  $i$ -го ученика у экспертов от среднего арифметического экспертных оценок  $\bar{X}_э$ ;  $S_x^2$  – дисперсия баллов учеников по тесту  $S_{m_x}^2$  – дисперсия баллов экспертов;  $m$  – число экспертов.

Получено значение  $r_B = 0,62$ , которое принадлежит диапазону высокой валидности.

Адекватность результатов диагностики, их соответствие реальному уровню освоения учащимися УУД во многом зависит от надежности и валидности средств измерения, но на них влияют и используемые способы организации и процедуры проведения диагностики. В этой связи разработанная система заданий-тестов диагностики УУД учащихся сопровождается методическими рекомендациями для ее использования. Особое внимание обращается на обеспечение всем учащимся одинаково комфортных рабочих мест, проведение точной и понятной устной установки на тестирование, оперативную раздачу тестовых заданий и инструкций к их выполнению, самостоятельности выполнения заданий.

**Заключение.** В основу разработанной методики диагностики уровня сформированности УУД учащихся положена концептуально обоснованная модель. В ней определены основные структурные и функциональные компоненты и заданы концептуальные основания для разработки инструментария системы диагностики универсальных учебных действий обучающихся. Представлена технология разработки системы надежных и валидных заданий-тестов диагностики уровней сформированности УУД учащихся 5 классов в процессе обучения математике. Полученные результаты могут быть распространены на другие классы и другие предметные области при условии соответствующей корректировки.

## Библиографический список

1. Арефьев И.П. Профориентационные ситуации или формирование универсальных учебных действий учащихся // Научный поиск. 2016. № 3. С. 3–6.
2. Боженкова Л.И. Методика формирования универсальных учебных действий при обучении геометрии. М.: БИНОМ. Лаб. знаний, 2013. 205 с.
3. Боженкова Л.И., Соколова Е.В. Критериальное оценивание достижений учащихся 7–9 классов в обучении геометрии: науч.-метод. пособие. М.: Эйдос, 2016. 182 с.
4. Воробьев И.В., Пырков В.Е. Результаты диагностики степени сформированности универсальных учебных действий учащихся 6 класса при обучении математике // Международный науч.-практ. конкурс: сб. ст. Пенза: Наука и Просвещение, 2016. С. 260–269.
5. Жигачева Н.А. Формирование познавательных универсальных учебных действий учащихся в процессе обучения решению текстовых задач // In Situ. 2015. № 2. С. 15–18.
6. Журавлев И.А. Диагностика сформированности универсальных учебных действий учащихся на уроках математики // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 1. С. 101–109.
7. Зибарева К.А., Сумина Г.Н. Роль проектной деятельности в формировании универсальных учебных действий // Певзнеровские чтения. 2015. № 1. С. 18–21.
8. Корощенко Н.А., Кушнир Т.И., Шебанова Л.П., Яркова Г.А., Демисенова С.В. Математические задачи с региональным содержанием как средство формирования универсальных учебных действий у учащихся 5–6 классов // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4. С. 278.
9. Лупанова Н.А. Задачи по формированию универсальных учебных действий на уроках математики // Концепт: науч.-метод. электр. журнал 2017. Т. 22. URL: <http://e-koncept.ru/2017/670035.htm> (дата обращения: 05.08.2017).
10. Маеренкова В.В. Технологии проблемного обучения как средство формирования и развития универсальных учебных действий учащихся на уроках математики в условиях реализации ФГОС // Школьная педагогика. 2016. № 1 (4). С. 53–55.
11. Максимов В.Г. Педагогическая диагностика в школе: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2002. 272 с.
12. Мезенцева В.Ю., Газейкина А.И. Диагностика сформированности познавательных универсальных учебных действий учащихся 7–9 классов // Актуальные вопросы преподавания математики, информатики и информационных технологий: межвуз. сб. науч. работ / Уральский гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2015. С. 171–176.

13. Мишакина В.В., Аввакумова И.А. Практико-ориентированные задачи как одно из средств формирования универсальных учебных действий у учащихся в процессе обучения математике // Актуальные вопросы преподавания математики, информатики и информационных технологий: межвуз. сб. науч. работ. Екатеринбург, 2016. С. 216–219.
14. Муртазина Н.А. Формирование у младших школьников универсальных учебных действий в процессе поиска различных путей решения текстовых задач // Инновационная наука в глобализующемся мире. 2015. № 1 (2). С. 68–74.
15. Насырова Э.Ф., Васенина Н.Л. Оценка сформированности универсальных учебных действий учащихся в ходе проектной деятельности на уроках технологии // Наука и школа. 2016. № 4. С. 112–117.
16. Полушкина Г.Ф. Учебные ситуации по формированию универсальных учебных действий учащихся с использованием интерактивной доски // Образование в Кировской области. 2014. № 4 (32). С. 54–58.
17. Ромадина О.Г., Соловьева М.С. Интерактивные ресурсы как средство формирования универсальных учебных действий учащихся // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 1 (31). С. 69–73.
18. Тарасова Т.И., Мейчик Г.А. Использование ИКТ технологий для активизации познавательной деятельности учащихся и формирования универсальных учебных действий // Компетенции и образование: модели, методы, технологии / науч. ред. Е.В. Шутова. М.: Центр научной мысли, 2014. С. 26–52.
19. Тихонова Г.Р. Формирование универсальных учебных действий при реализации проектной деятельности // Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты. 2014. № 14. С. 47–50.
20. Формирование УУД в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2010. 159 с.
21. Ханина А.М., Солодовникова Е.Н. Формирование познавательных универсальных учебных действий учащихся 5 класса в процессе проектной деятельности по математике // Южно-Уральские научные чтения. 2015. № 1 (1). С. 19–21.
22. Чельшкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов: учеб. пособие. М.: Логос, 2002. 432 с.
23. Шигапова Н.В. Проектная технология формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников: монография // Успехи современного естествознания. 2014. № 10. С. 99–100.
24. Шкерина Л.В. Критериально-базисный подход к оцениванию универсальных учебных умений школьников при обучении математике // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2017. № 2. С. 28–31.
25. Billing D. Teaching for transfer of core/key skills in higher education: Cognitive skills // Higher Education. 2007. Vol. 53, issue 4. P. 483–516.
26. Bissenbayeva Z., Aurenova M., Aubakirova Z. Modern technologies of communicative competence formation: 5th World Conference on Educational Sciences (WCES). Rome Sapienza Univ, Rome, Italy, 2013 // Procedia Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 116. P. 4780–4784.
27. Darinskaya L., Molodtsova G. The Impact of Projekt-based LearningTechnology on the Development of students Communicative Competence // 9th International Technology, Education and Development Conference (INTED). Madrid, Spain, 2015. P. 1939–1947.
28. Kires M. Developing an information and scientific literacy of students in an e-learning environment: 7th Annual Conference on the Electronic Support of Learning. Brno, Czech republic. SCO: SHARABLE CONTENT OBJECTS. 2011. P. 193–198.
29. Taratuhina Y., Avdeeva Z., Mirishli D. The principles and approach support the mapping of the personal study pathway in electronic educational environments: 18th Annual International Conference on Knowledge-Based and Intelligent Information and Engineering Systems (KES). Pomeranian Sci & Technol, Gdynia, POLAND. 2014 // Procedia Computer Science. 2014. Vol. 35. P. 560–569.

# THE METHODS TO DIAGNOSE UNIVERSAL LEARNING ACTIONS OF STUDENTS WHEN TEACHING MATHEMATICS

L.V. Shkerina (Krasnoyarsk, Russia)

M.A. Cave (Krasnoyarsk, Russia)

ON. Zhuravleva (Krasnoyarsk, Russia)

O.V. Berseneva (Krasnoyarsk, Russia)

## Abstract

*Problem and purpose.* The article analyzes the publications of domestic and foreign authors in the field of formation and diagnostics of the formedness of universal learning actions of students and draws a conclusion about the significant interest of specialists in the formation of these actions in the process of studying specific disciplines and poor knowledge of diagnostic issues. However, the requirements of federal state educational standards for the meta-subject learning outcomes of students indicate the need for their formation at all stages of the general education school, which requires systematic diagnosis. In this regard, there is the problem of creating methods for systemic diagnosis of the level of the formedness of universal learning actions of students. The purpose of this article is to develop a methodological model for diagnosing universal learning actions of students and methodological recommendations for its implementation.

The *methodology* of the research is the system-activity approach, the main provisions of pedagogical diagnostics, the theory and practice of pedagogical testing, methods of analysis and generalization of normative documents in the field of general education, research works of foreign and domestic scientists, pedagogical modeling.

*Results.* The basic principles of diagnostics of universal learning actions of students are substantiated and formulated. They are the principles of expediency, scientific character, continuity and stage-by-stage, dynamism, efficiency and publicity. On the basis of these principles, a methodological model for diagnosing the level of the formedness of universal learning actions of students is

developed, consisting of the target, conceptual, technological and performance-analytical units. The peculiarity of the target unit of the model is the decomposition of the diagnostic purposes of universal learning actions by their criterion structural-content model. The system-forming attribute of the set of diagnostics tools as special tasks is defined, their classification is carried out. An example of developed tasks included in the system of diagnostic tools for the level of the formedness of universal learning actions for 5<sup>th</sup> graders in the process of teaching mathematics is presented, and an assessment of their reliability and validity is proposed. The methodical recommendations for the diagnosis of universal learning actions of students are formulated.

*Conclusion.* The methodical model of diagnostics of universal learning actions of students proposed in the article corresponds to the basic provisions of pedagogical diagnostics. It defines the basic structural and functional components and sets the conceptual basis for the development of a toolkit for the diagnosis of universal learning actions of students. The technology of developing a system of reliable and valid tasks-tests of diagnosing the levels of the formedness of 5<sup>th</sup> graders' universal learning actions in the process of teaching mathematics is presented. The results obtained can be extended to other graders and other subject areas on the basis of appropriate adjustments.

**Keywords:** *universal learning actions, structure, criteria and levels of formedness, diagnostics, methodical model, diagnostic tools, typology, validity, reliability, methodical recommendations.*

## References

1. Arefyev I.P. Vocational guidance situations or the formation of universal learning actions of students // Scientific Search. 2016. No. 3. P. 3–6.
2. Bozhenkova L.I. Methods for the formation of universal learning actions in teaching geometry. Moscow: BINOM. Lab. znanii, 2013. 205 p.
3. Bozhenkova L.I., Sokolova E.V. Criterial estimation of achievements of 7<sup>th</sup> – 9<sup>th</sup> graders in teaching geometry: Scientific and methodical manual. Moscow: FGBOU VO MPGU, Izd-vo: Eidos, 2016. 182 p.
4. Vorob'ev I.V., Pyrkov V.E. The results of diagnosing the degree of the formedness of universal learning actions of 6<sup>th</sup> graders in teaching mathematics // Collection of articles of the International Scientific and Practical Competition. Penza: MTSNS "Science and Education", 2016. P. 260–269.

5. Zhigacheva N.A. Formation of cognitive universal learning actions of students in the process of teaching to solve text problems // *In Situ*. 2015. No. 2. P. 15–18.
6. Zhuravleva I.A. Diagnostics of the formedness of universal learning actions of students in the lessons of mathematics // *Modern problems of science and education*. 2014. No. 1. P. 101–109.
7. Zibareva K.A., Sumina G.N. The role of project activity in the formation of universal learning actions // *Pevzner's readings*. 2015. No. 1. P. 18–21.
8. Kvitko E.S. The methodology of teaching mathematics to 5<sup>th</sup>-6<sup>th</sup> graders, focused on the formation of universal learning actions: PhD Thesis (13.00.02); Moscow State Pedagogical University. Moscow, 2014. 179 p.
9. Koroshchenko N.A., Kushnir T.I., Shebanova L.P., Yarkova G.A., Demisenova S.V. Mathematical problems with regional content as a means of forming universal learning actions of 5<sup>th</sup>-6<sup>th</sup> graders // *Modern problems of science and education*. 2015. No. 4. P. 278.
10. Lupanova N.A. Tasks on the formation of universal learning actions in the lessons of mathematics // *Scientific-methodical electronic journal "Concept"*. 2017. Vol. 22. URL: <http://e-koncept.ru/2017/670035.htm>. (date of circulation: August 5, 2017).
11. Maerenkova V.V. Technologies of Problem Learning as a Means of Forming and Developing Universal Learning Actions of Students in the Lessons of Mathematics in the Conditions of Implementing FSES // *School Pedagogy*. 2016. No. 1 (4). P. 53–55.
12. Maksimov V.G. Pedagogical diagnostics in school: study guide for university students. M.: Publishing Center "Academy", 2002. 272 p.
13. Mezentseva V.Yu., Gazeykina A.I. Diagnostics of the formedness of cognitive universal learning actions of 7<sup>th</sup>-9<sup>th</sup> graders // *Actual problems of teaching mathematics, computer science and information technologies: intercollegiate collection of scientific papers*. Ural State Pedagogical University. Ekaterinburg, 2015. P. 171–176.
14. Mishakina V.V., Avvakumova I.A. Practically-oriented tasks as one of the means of forming universal learning actions of students in the process of teaching mathematics // *Actual problems of teaching mathematics, computer science and information technologies: intercollegiate collection of scientific papers*. Ekaterinburg, 2016. P. 216–219.
15. Murtazina N.A. The formation of universal learning actions of junior schoolchildren in the search for various ways of solving text problems // *Innovative science in a globalizing world*. 2015. No. 1 (2). P. 68–74.
16. Nasyrova E.F., Vasenina N.L. Evaluation of the formedness of universal learning actions of students in the course of project activities in technology lessons // *Science and School*. 2016. No. 4. P. 112–117.
17. Polushkina G.F. Educational situations on the formation of universal learning actions of students using an interactive whiteboard // *Education in the Kirov region*. 2014. No. 4 (32). P. 54–58.
18. Romadina O.G., Solov'eva M.S. Interactive resources as a means of forming universal learning actions of students // *Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev*. 2015. No. 1 (31). P. 69–73.
19. Tarasova T.I., Meichik G.A. The use of ICT technologies to activate cognitive activity of students and the formation of universal learning actions. In the book: *Competences and education: models, methods, technologies*. Scientific Editor E.V. Shutova. Moscow: CENTER FOR SCIENTIFIC THOUGHT. 2014. P. 26–52.
20. Tikhonova G.R. The formation of universal learning actions in the implementation of project activities // *Fundamental and applied research: problems and results*. 2014. No. 14. P. 47–50.
21. The formation of universal learning actions in the main school: from action to thought. System of tasks: manual for teachers / Ed. by A.G. Asmolov. M.; Prosveshchenie, 2010. 159 p.
22. Khanina A.M., Solodovnikova E.N. The formation of cognitive universal learning actions of

- 5<sup>th</sup> graders in the process of project activity in mathematics // South Ural scientific readings. 2015. No. 1 (1). P. 19–21.
23. Chelyshkova M.B. The theory and practice of designing pedagogical tests: a textbook. Moscow: Logos, 2002. 432 p.
24. Shigapova N.V. Project technology of formation of cognitive universal learning actions of junior schoolchildren (monograph) // Successes of modern natural science. 2014. No. 10. P. 99-100.
25. Shkerina L.V. Criterial-basis approach to the assessment of universal learning skills of schoolchildren in teaching mathematics // Bulletin of KSPU named after V.P. Astafiev, 2017. No. 2. P. 28–31.
26. Billing David. Teaching for transfer of core/key skills in higher education: Cognitive skills // Higher Education. 2007. Vol. 53, issue 4. P. 483–516.
27. Bissenbayeva Z., Aurenova M., Aubakirova Z. Modern technologies of communicative competence formation. 5<sup>th</sup> World Conference on Educational Sciences (WCES). Rome Sapienza Univ, Rome, Italy, 2013. Procedia Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 116. P. 4780–4784.
28. Darinskaya, Larisa; Molodtsova, Galina. The Impact of Project-based Learning Technology on the Development of students Communicative Competence // 9<sup>th</sup> International Technology, Education and Development Conference (INTED). Madrid, Spain, 2015. P. 1939–1947.
29. Kires Marian. Developing an information and scientific literacy of students in an e-learning environment. 7<sup>th</sup> Annual Conference on the Electronic Support of Learning. Brno, CZECH REPUBLIC. SCO 2011: SHARABLE CONTENT OBJECTS. P. 193–198.
30. Taratuhina Y., Avdeeva Z., Mirishli D. The principles and approach support the mapping of the personal study pathway in electronic educational environments. 18<sup>th</sup> Annual International Conference on Knowledge-Based and Intelligent Information and Engineering Systems (KES). Pomeranian Sci & Technol, Gdynia, POLAND. 2014. Procedia Computer Science. 2014. Vol. 35. P. 560–569.

УДК 37.01./ .09

## ФОРМИРОВАНИЕ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ КАК ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Н.К. Барсукова (Иркутск, Россия)

### Аннотация

*Проблема и цель.* Федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования в качестве ведущей общекультурной компетенции указана способность обучающихся использовать основы философских знаний для формирования мировоззренческой позиции (ОК-1)<sup>1</sup>. Как показывает анализ накопленного педагогического опыта, теоретическое и практическое изучение этой темы на сегодняшний день находится лишь на начальной стадии становления.

Цель статьи – отразить авторский подход к раскрытию темы о формировании мировоззренческой позиции студентов по вопросам о первоначале и пределе мира на основе комплекса философских знаний в рамках общекультурных компетенций, которая в педагогической науке не становилась предметом специального рассмотрения.

*Методологию* исследования составляют изучение и анализ руководящих документов в сфере высшего образования, а также научно-исследовательских работ, посвященных формированию мировоззренческой позиции студентов в образовательном процессе.

*Результаты.* В статье было проанализировано ключевое понятие «мировоззрение», уточнено понятие «мировоззренческая позиция», дана авторская трактовка понятий «мировоззренческая позиция студентов по вопросам о первоначале и пределе мира», «формирование мировоззренческой позиции студентов по вопросам о первоначале и пределе мира на основе комплекса философских знаний». Названы основополагающие религиозно-педагогические принципы,

на основе которых следует строить работу со студентами по формированию их религиозных взглядов. Предложена дидактическая система формирования мировоззренческой позиции студентов по вопросам о первоначале и пределе мира на основе комплекса философских знаний.

*Заключение.* Массив философских знаний огромен, исчерпать его практически невозможно. Мы обратились к философским знаниям, посвященным коренным, вечным мировоззренческим вопросам о первоначале и пределе мира, поскольку эта тема в полной мере согласуется с внутренней духовной потребностью в ней каждой личности.

Предложенная в статье авторская дидактическая система опирается на понимание нами того, что осмысление личностью вопросов о первоначале и пределе мира в полной мере возможно на основе, как научной составляющей, так и тех ответов, которые дает на них религиозная философия.

При построении дидактической системы учитывалось, что формирование мировоззренческой позиции студентов по вопросам о первоначале и пределе мира на основе комплекса философских знаний, по сути, сводится к формированию спектра их взглядов (воззрений) на первоначало и предел мира – научных и религиозных, исключительно при соблюдении религиозно-педагогических принципов.

**Ключевые слова:** общекультурные компетенции, первоначало мира, предел мира, мировоззрение, мировоззренческая позиция, формирование мировоззренческой позиции, религиозно-педагогические принципы, дидактическая система.

**П**остановка проблемы. Федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования, наряду с другими общекультурными компетенциями, которыми должен обладать выпускник

вуза, в качестве ведущей значится его способность использовать основы философских знаний для формирования мировоззренческой позиции (ОК-1).

Признано [Введение..., 2004, с. 8], что студентам философские знания совершенно необходимы. Во-первых, для того чтобы лучше ориентироваться в своей специальности, и тог-

<sup>1</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования [Электронный ресурс]. URL: МИНОБРНАУКИ.РФ/документы/5524 (дата обращения: 15.08.2017).

да центральными для них станут философские вопросы отдельных наук – физики, химии, математики, истории, права, экономики, техники, искусства и др. Во-вторых, изучение философии поможет студентам в выработке надежных ориентиров понимания действительности, такой, какую она представляет собой на самом деле. Помимо этого, наряду с развитием эрудиции, позволяющей решать профессиональные задачи и способности видеть и осмысливать суть происходящих событий, обращение к философии позволит обучающимся получить рациональный ответ на так называемые коренные, вечные мировоззренческие вопросы о первоначале и пределе мира, которые волнуют каждого здравомыслящего человека, и сформировать по ним свою мировоззренческую позицию.

В процессе личностного роста, думающий человек рано или поздно оказывается перед необходимостью наряду с вопросом: «Кто я?» – ответить еще на один важный вопрос, составляющий основу его мировоззрения: «Что из себя представляет мир, в котором я живу?». В попытке на него ответить он неизбежно приходит к осмыслению целостности мира и бесспорному факту существования начала мира (мир когда-то и как-то возник), что является определенной точкой отсчета для дальнейшего размышления над рядом других мировоззренческих вопросов. Среди них особое место занимает вопрос о будущем мира, в том числе и о возможном его конце, заинтересованность в котором продиктована как жизненными перспективами, которые человек на него возлагает, так и естественными опасениями относительно того, что ожидает впереди не только лично его самого, но и его близких [Введение..., 2004, с. 590].

Таким образом, можно с уверенностью сказать, что поставленная перед выпускниками вуза ФГОС ВО задача овладеть способностью использовать основы философских знаний для формирования мировоззренческой позиции, в полной мере согласуется с внутренней духовной потребностью каждой личности в философском осмыслении первоначала и предела мира.

Цель статьи – отразить авторский подход к раскрытию темы о формировании мировоззренческой позиции студентов по вопросам о первоначале и пределе мира на основе комплекса философских знаний в рамках общекультурных компетенций, которая в педагогической науке пока не становилась предметом специального рассмотрения.

*Методологию* исследования составляют изучение и анализ руководящих документов в сфере высшего образования, а также научно-исследовательских работ, посвященных формированию мировоззренческой позиции студентов в образовательном процессе.

*Обзор научной литературы* по теме формирования мировоззренческой позиции обучающихся в образовательном процессе проведен на основе анализа диссертационных исследований [Григорьева<sup>1</sup>, 1998; Полякова<sup>2</sup>, 2008; Тяглова<sup>3</sup>, 2003; Улубекова<sup>4</sup>, 2011; и др.] и статей из различных источников [Абросимова, 2007; Баранова, 2008; Баркаева, 2016; Гайдабрус, 2016; Дубнищева, 2015; Завьялова, 2016; Курбонова, 2013; Пантелеева, 2014; Погорелый, 2006; Тебиева, 2010; и др.].

Анализ перечисленных работ позволяет сделать вывод о том, что раскрытие темы формирования мировоззренческой позиции обучающихся в образовательном процессе в настоящий момент находится лишь на начальной стадии. Что же касается частного вопроса о формировании мировоззренческой позиции студентов по вопросам о первоначале и пределе мира на основе комплекса философских знаний, то его изучение в педагогической науке не производилось вовсе.

<sup>1</sup> Григорьева Л.А. Стимулирование старшеклассников к выбору мировоззренческих позиций: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.06. Волгоград, 1998. 248 с.

<sup>2</sup> Полякова М.А. Формирование мировоззренческой позиции школьников на начальной ступени обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Саратов, 2008. 237 с.

<sup>3</sup> Тяглова Е.В. Дидактические условия становления мировоззренческой позиции учащихся в процессе исследовательской деятельности: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. Волгоград, 2003. 158 с.

<sup>4</sup> Улубекова Н.Ш. Формирование мировоззренческих позиций старшеклассников в процессе изучения обществознания: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Махачкала, 2011. 199 с.



*Результаты исследования.* Обратившись к ключевым понятиям «мировоззрение» и «позиция» [Введение..., 2004 и др.], мы выяснили следующее.

1. Мировоззрение личности неоднородно, в нем сложным образом могут сочетаться множественные типы мировоззрений, в зависимости от того, какие признаки положены в основу их разграничения.

2. Сущность мировоззрения, по сути, заключается в двух его составляющих: «мир» и «воззрение» («взгляды»):

а) объектом *мир*-овоззрения является мир-система – целостное, единое, связанное, стройное, гармоничное, упорядоченное образование;

б) каждый из компонентов *миро-воззрения* – «убеждение», «принцип», «позиция» – может быть выражен через основной компонент «взгляды» («воззрения»).

Обоснование последнего утверждения подкрепим определениями.

Позиция – «точка зрения, принцип, положенные в основу поведения, действий кого-либо, чего-либо».

Точка зрения – это «определенный взгляд на вещи, то или иное отношение к чему-либо».

Принцип – это «убежденность в чем-либо, точка зрения на что-либо».

Убеждение – это система взглядов».

В свою очередь, взгляды – «это образ мыслей, убеждения, воззрения»<sup>5</sup>.

3. Основой мировоззрения является система предельно обобщенных знаний.

4. Проявление мировоззрения выражается в том или ином мировоззренческом отношении личности («человек (*Я*) – мир (*не-Я*)»), в ее поведении, действиях.

Мировоззренческое отношение может быть разным – позитивным, негативным, безразличным.

Таким образом, с учетом всего вышесказанного, под мировоззренческой позицией личности нами понимается проявление сформирован-

ных у нее взглядов (воззрений) на мир на основе обобщенной системы знаний в виде того или иного отношения.

На этом основании мы формулируем понятие «мировоззренческая позиция студентов по вопросам о первоначале и пределе мира» как проявление сформированных у них взглядов (воззрений) на первоначало и предел мира на основе научных и религиозных космогонических и эсхатологических картин мира в виде того или иного отношения.

Соответственно, мы определяем «формирование мировоззренческой позиции студентов по вопросам о первоначале и пределе мира на основе комплекса философских знаний» в рамках общекультурных компетенций как организацию целостного интегративного процесса поэтапного включения студентов в познавательную деятельность, который направлен в первую очередь на развитие их спектра взглядов (воззрений) на первоначало и предел мира – научных и религиозных – исключительно при соблюдении религиозно-этических принципов.

При этом особо подчеркнем, что процесс формирования религиозных взглядов на первоначало и предел мира должен полностью исключить апологетический подход, основанный на приобщении студентов к религиозной вере или определенной конфессии. Должен осуществляться светскими педагогами без какого-либо взаимодействия с религиозными организациями, ни в коем случае не включать в себя культурную практику, а строиться исключительно при соблюдении религиозно-этических принципов [Метлик, 2004, с. 216–228; Данильян, Тараненко, 2007, с. 26–30; Красников, 2007, с. 37, 39; и др.]: системности, историзма, эгалитарности, научности, толерантности, адекватной систематизации изучаемого материала, строгой объективности (включать в себя, с одной стороны, беспристрастность, а с другой – воздержание от оценочных суждений), диалога, а также на антропологическом, герменевтическом и культурологическом принципах.

Кроме того, в основу мировоззренческой работы со студентами должны быть положены пра-

<sup>5</sup> Словарь русского языка: в 4 т. [Фундаментальная электронная библиотека]. URL: <https://feb-web.ru> (дата обращения: 16.08.2017).

новые документы, обеспечивающие выполнение религиозного принципа свободы мысли, совести, религии и убеждений: Конституция Российской Федерации, Федеральный закон «О свободе совести и о религиозных объединениях», Федеральный закон «Об образовании», а также международные документы «Всеобщая декларация прав человека» (1948), «Международный пакт о гражданских и политических правах» (1966), «Заключительный акт Сессии по безопасности и сотрудничеству в Европе» (1975), «Парижская хартия для новой Европы» (1990) и др.

Вышеприведенные рассуждения были положены нами в основу построения дидактической системы формирования мировоззренческой позиции студентов по вопросам о первоначале и пределе мира на основе комплекса философских знаний, состоящей из дидактической задачи и дидактической технологии, решающей эту задачу.

Элементами дидактической задачи являются комплекс целей (ведущая и этапные) мировоззренческой работы со студентами и содержание учебного материала (тщательно отобранное и структурированное).

При формулировке ведущей цели – формирование мировоззренческой позиции студентов по вопросам о первоначале и пределе мира – учитывалось, что ее достижение возможно только через формирование спектра взглядов (воззрений) обучающихся (научных и религиозных, исключительно при соблюдении религиозных принципов).

Поэтому этапными целями являются формирование научных взглядов (воззрений) студентов на первоначало и предел мира и формирование религиозных взглядов (воззрений) студентов на первоначало и предел мира.

Мировоззренческий материал в содержательной части дидактической системы представлен научными и религиозными (трех мировых религий) космогоническими и эсхатологическими картинами мира, которые были структурированы нами в виде:

– научных космогонических мемокомплексов – НК(п)МК, НК(з)МК, НК(г) МК – планетного,

звездного и галактического, в которых отражены научные космогонические гипотезы;

– религиозных космогонических мемокомплексов – Б(к)КЭМК, Х(п)КМК, И(т)КМК – буддийского (канонического) космогоническо-эсхатологического мемокомплекса, христианского (православного) космогонического мемокомплекса, исламского (традиционного) космогонического мемокомплекса;

– научного эсхатологического мемокомплекса – НЭМК, отражающего возможные (на сегодняшний день) исходы мира с научной точки зрения, систематизированные по разделам: а) природные естественные (не антропогенные) исходы; б) природные антропогенные исходы; в) духовные антропогенные исходы; г) другие исходы.

– религиозных эсхатологических мемокомплексов – Б(к)ЭКМК, Х(п)ЭМК, И(т)ЭМК – буддийского (канонического) эсхатологическо-космогонического мемокомплекса, христианского (православного) эсхатологического мемокомплекса, исламского (традиционного) эсхатологического мемокомплекса.

В процессуальной части дидактической технологии изложены этапы формирования научных и религиозных взглядов студентов на первоначало и предел мира, в результативной части прописан диагностический инструментарий, позволяющий сделать вывод об эффективности мировоззренческой работы со студентами.

Испытуемым необходимо заполнить репертуарные матрицы (НКМКс-матрицы, НЭМ-матрицу и РКМКс-матрицы, РЭМКс-матрицы), на основе которых проводится расчет развития спектра научных и религиозных взглядов (воззрений) студентов на первоначало и предел мира. Для выполнения задания студенты могут пользоваться как первоисточниками (Трипитака, Библия, Коран и др.), так и различными публикациями, посвященными данной теме (например, мы рекомендуем [Chow, 2016; Hoenen, 2014; Monferrer-Sala, 2011; Riley, 2014; Schooping, 2015; Shoemaker, 2014; Sy-Tun, 2012; Öhler, 2016; и др].

Для обработки результатов необходимы следующие данные (на примере РЭМК-матриц):

а) общее количество конструкторов, содержащихся в каждой РЭМК-матрице  $N_r$ ;

б) общее количество конструкторов, которые сформулировал студент, заполняя репертуарную матрицу  $N$ ;

в) количество сформулированных конструкторов студентом, которые он правильно соотнес к каждому религиозному эсхатологическому мемокомплексу  $n_r$ .

Далее проводится расчет:

1)  $A_r = N / N_r$  – отношение общего количества конструкторов, которые сформулировал студент к общему их количеству в каждой репертуарной РЭМК-матрице;

2)  $B_r = n_r / N$  – отношение количества конструкторов, правильно соотнесенных к религиозным эсхатологическим мемокомплексам, к числу всех конструкторов, сформулированных студентом;

3)  $C_r = n_r / N_r$  – отношение количества конструкторов, правильно соотнесенных к религиозным эсхатологическим мемокомплексам к общему числу конструкторов, содержащихся в каждой РЭМК-матрице.

Вполне очевидно, что значение  $C_r$  является наиболее значимым, поскольку именно оно дает наиболее полное представление о развитии взглядов конкретной личности.

Расчет по всем репертуарным матрицам покажет, как произошло преобразование конструктивной системы студентов и развитие спектра их научных и религиозных взглядов (воззрений), а дальнейший опрос позволит выявить мировоззренческую позицию студентов по вопросам о первоначале и пределе мира.

*Заключение.* Массив философских знаний огромен, исчерпать его практически невозможно. Мы обратились к философским знаниям, посвященным коренным, вечным мировоззренческим вопросам о первоначале и пределе мира, поскольку эта тема в полной мере согласуется с внутренней духовной потребностью в ней каждой личности.

Предложенная в статье авторская дидактическая система опирается на понимание нами

того, что осмысление личностью вопросов о первоначале и пределе мира в полной мере возможно на основе как научной составляющей, так и тех ответов, которые дает на них религиозная философия.

При построении дидактической системы учитывалось, что формирование мировоззренческой позиции студентов по вопросам о первоначале и пределе мира на основе комплекса философских знаний, по сути, сводится к формированию спектра их взглядов (воззрений) на первоначало и предел мира – научных и религиозных, исключительно при соблюдении религиозно-ведческих принципов.

## Библиографический список

1. Абросимова Л.Ф. Становление мировоззренческой позиции студента на начальном этапе обучения в вузе // Современное профессиональное образование в сфере физической культуры и спорта: актуальные проблемы и пути совершенствования: труды Всерос. науч.-практ. конф. 2007. С. 60–61.
2. Баранова Т.В. Некоторые аспекты формирования мировоззренческих позиций курсантов и слушателей военных вузов на занятиях по иностранному языку // Высшее образование сегодня. 2008. № 10. С. 85–88.
3. Баркаева И.Л. Формирование индивидуально-психологических новообразований в структуре личности студента – условие становления мировоззренческой позиции // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2016. № 3 (37). С. 106–108.
4. Введение в философию: учеб. пособие для вузов / авт. кол.: И.Т. Фролов и др. 3-е изд. перераб. и доп. М.: Республика, 2004. 623 с.
5. Гайдабрус Н.В. Способность использовать основы философских знаний для формирования мировоззренческой позиции (обоснование компетенции ФГОС 3+) // Инновационные технологии в современном образовании: сб. тр. по матер. III Междунар. науч.-практ. интернет-конф. 2016. С. 123–126.

6. Данильян О.Г., Тараненко В.М. Религиоведение: учебник. М.: Эксмо, 2007. 480 с.
7. Дубнищева Т.Я. Научная компетентность и мировоззренческая позиция участников образовательного процесса технического вуза // Современное образование: практико-ориентированные технологии подготовки инженерных кадров: матер. междунар. науч.-метод. конф. 2015. С. 67–69.
8. Завьялова Т.А. Система становления мировоззренческих позиций будущего учителя музыки // Инновационные подходы в современном художественном образовании: матер. IX Междунар. науч.-практ. конф. 2016. С. 175–179.
9. Красников А.Н. Методологические проблемы религиоведения: учебное пособие. М.: Академический проект, 2007. 239 с.
10. Курбонова С.И. Вопросы формирования мировоззренческих позиций молодежи // Вестник Института языков. 2013. Т. 4, № 4. С. 41–45.
11. Метлик И.В. Религия и образование в светской школе. М.: Планета-2000, ППЦ «Пересвет», 2004. 384 с.
12. Пантелеева В.Ю. Формирование мировоззренческой позиции школьников в рамках ФГОС // Формирование учебных умений: матер. 3 Междунар. науч.-практ. конф. 2014. С. 149–151.
13. Погорелый Д.Н. Формирование мировоззренческих позиций учащихся средних общеобразовательных учреждений в преподавании курса «Основы философии» // Музыка в современном мире: наука, педагогика, исполнительство: тез. II Междунар. науч.-практ. конф. 2006. С. 100–101.
14. Тебиева С.А. Структура преобразования информационного воздействия в мировоззренческие позиции // Вестник Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л. Хетагурова. 2010. № 4. С. 70–75.
15. Chow A. Eschatology and world christianity // Studies in World Christianity. 2016. № 22 (3). P. 201–215. DOI: 10.3366/swc.2016.0156
16. Hoenen M.J.F.M., Wisnovsky R. Philosophy and theology // The Cambridge History of Medieval Philosophy. 2014. № 1–2. P. 689–706. DOI: 10.1017/CHO9781107446953.061
17. Monferrer-Sala J.P. Al-bah{dot below}r almu{dot below}h{dot below}it{dot below} wa{dot below}rā al-samawāt wa-al-ard{dot below}: Jewish and Christian cosmogonic beliefs in early Islam // Islam and Christian-Muslim Relations. 2011. № 22 (2). P. 147–160. DOI: 10.1080/09596410.2011.560429
18. Öhler M. Das Bestehen des Kosmos vor dem Hintergrund frühjüdischer und frühchristlicher Apokalyptik // Kerygma und Dogma. 2016. № 62 (1). P. 3–26. 70.
19. Riley M.T. The earth charter and biodemocracy in the twenty-first century // Zygon. 2014. № 49 (4). P. 904–909. DOI: 10.1111/zygo.12135
20. Shoemaker S.J. «the reign of god has come»: Eschatology and empire in late antiquity and early Islam // Arabica. 2014. № 61 (5). P. 514–558. DOI: 10.1163/15700585-12341312
21. Schooping J. Touching the Mind of God: Patristic Christian Thought on the Nature of Matter // Zygon. 2015. № 50 (3). P. 583–603. DOI: 10.1111/zygo.12188
22. Sy-Tun T. The doctrine of humanity (Ren Sueh) // Voprosy Filosofii. 2012. № 10. P. 160–16.

DOI: <http://dx.doi.org/10.25146/1995-0861-2017-41-3-03>

# THE FORMATION OF STUDENTS' WORLDVIEW AS ONE OF GENERAL CULTURAL COMPETENCES

**N.K. Barsukova (Irkutsk, Russia)**

## **Abstract**

*Problem and purpose.* Federal state educational standards of higher education indicate the ability of students to use the basics of philosophical knowledge as the leading general cultural competence to form a worldview. As the analysis of the accumulated pedagogical experience shows, the theoretical and practical study of this topic is to this day only at the initial stage of its formation.

The *purpose* of the article is to reflect the author's approach to the disclosure of the topic about the formation of students' worldview on the issues of the origin and the limit of the world on the basis of a complex of philosophical knowledge within the framework of general cultural competences that did not become a subject of special consideration in pedagogical science.

The *methodology* of the research is the study and analysis of guidance documents in the field of higher education, as well as research works on the formation of students' worldview in the educational process.

*Results.* The article analyzed the key concept of "world outlook", clarified the notion of "worldview", gave the author's interpretation of the concepts "students' worldview on the issues of the origin and the limit of the world", "the formation of students' worldview on the issues about the origin and the limit of the world on the basis of a complex of philosophical knowledge." The article named the fundamental religious principles, on the basis of which it is necessary to build

work with students on the formation of their religious views. The didactic system of formation of students' worldview on the issues about the origin and the limit of the world on the basis of a complex of philosophical knowledge is offered.

*Conclusion.* The array of philosophical knowledge is huge, it is almost impossible to exhaust. We turned to philosophical knowledge, dedicated to fundamental, eternal worldview issues about the origin and the limit of the world, since this topic fully agrees with the inner spiritual need of each person in it.

The author's didactic system proposed in the article is based on our understanding that the individual's comprehension of the issues about the origin and limit of the world is fully possible on the basis of both the scientific component and the answers given to them by religious philosophy.

When constructing the didactic system, it was taken into account that the formation of students' worldview on the issues of the origin and the limit of the world on the basis of a complex of philosophical knowledge is, in essence, reduced to forming a spectrum of their views (outlooks) of the origin and the limit of the world, namely scientific and religious views, in accordance with principles of religious studies.

**Keywords:** *general cultural competences, the origin of the world, the limit of the world, world outlook, worldview, the formation of a worldview, principles of religious studies, didactic system.*

## **References**

1. Abrosimova L.F. The formation of the student's worldview at the initial stage of training in the university // In the book: Modern vocational education in the field of physical culture and sports: topical problems and ways of improvement. Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference. 2007. P. 60–61.
2. Baranova T.V. Some Aspects of the Formation of the Worldview of Cadets and Students of Military Universities in Foreign Language Classes // Higher Education Today. 2008. No. 10. P. 85–88.
3. Barkaeva I.L. Formation of individual psychological new formations in the student's personality structure is a condition for the formation of a worldview // News of the Baltic State Academy of the Fishing Fleet: Psychological and Pedagogical Sciences. 2016. No. 3 (37). 106–108.
4. Introduction to Philosophy: a textbook for high school / coauthored by Frolov I.T. and others, the 3<sup>rd</sup> ed. elaborated and extended. M.: Respublika, 2004. 623 p.
5. Gaidabrus N.V. Ability to use the basics of philosophical knowledge to form a worldview (justification of the competence of FSES 3+) //

- In the collection: Innovative technologies in modern education. Collection of works on the proceedings of the 3<sup>rd</sup> International Scientific and Practical Internet Conference. 2016. P. 123–126.
6. Danil'an O.G., Taranenko V.M. Religious studies: a textbook. M.: Eksmo, 2007. 480 p.
  7. Dubnishcheva T.Ya. A scientific competence and a worldview of participants in the educational process of a technical college // In the collection: Modern education: practical-oriented technologies for the training of engineering personnel. Proceedings of the international scientific-methodical conference. 2015. P. 67–69.
  8. Zav'yalova T.A. The system of formation of world outlooks of the future teacher of music // In the collection: Innovative approaches in modern art education. Proceedings of the 9<sup>th</sup> International Scientific and Practical Conference. 2016. P. 175–179.
  9. Krasnikov A.N. Methodological problems of religious studies: a textbook. Moscow: Academic Project, 2007. 239 p.
  10. Kurbonova S.I. Issues of formation of world outlooks of youth // Bulletin of the Institute of Languages. 2013. Vol. 4 No. 4. P. 41–45.
  11. Metlik I.V. Religion and education in the secular school. Moscow: Planeta-2000, PPTS "Peresvet", 2004. 384 p.
  12. Panteleeva V.Yu. Formation of the worldview of schoolchildren in the framework of FSES // In the collection: Formation of training skills. Proceedings of the 3<sup>rd</sup> International Scientific and Practical Conference. 2014. P. 149–151.
  13. Pogorely D.N. Formation of world outlook of students of secondary general educational institutions in teaching the course "Fundamentals of Philosophy" // In the book: Music in the Modern World: Science, Pedagogy, Performance. Theses of the 2<sup>nd</sup> International Scientific and Practical Conference. 2006. P. 100–101.
  14. Tebieva S.A. Structure of the transformation of information impact into world outlooks // Vestnik of North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov. 2010. No. 4. P. 70–75.
  15. Chow A. Eschatology and world christianity // Studies in World Christianity. 2016. No. 22 (3). P. 201–215. DOI: 10.3366/swc.2016.0156
  16. Hoenen M.J.F.M., Wisnovsky R. Philosophy and theology // The Cambridge History of Medieval Philosophy. 2014. No. 1–2. P. 689–706. DOI: 10.1017/CHO9781107446953.061
  17. Monferrer-Sala J.P. Al-bah{dot below}r almuh {dot below}it{dot below} warā al-samawāt wa-al-ard{dot below}: Jewish and Christian cosmogonic beliefs in early Islam // Islam and Christian-Muslim Relations. 2011. No. 22 (2). P. 147–160. DOI: 10.1080/09596410.2011.560429
  18. Riley M.T. The earth charter and biodemocracy in the twenty-first century // Zygon. 2014. No. 49 (4). P. 904–909. DOI: 10.1111/zygo.12135
  19. Öhler M. Das Bestehen des Kosmos vor dem Hintergrund frühjüdischer und frühchristlicher Apokalyptik // Kerygma und Dogma. 2016. No. 62 (1). P. 3–26.
  20. Schooping J. Touching the Mind of God: Patristic Christian Thought on the Nature of Matter // Zygon. 2015. No. 50 (3). P. 583–603. DOI: 10.1111/zygo.12188
  21. Shoemaker S.J. "the reign of god has come": Eschatology and empire in late antiquity and early Islam // Arabica. 2014. 61 (5). P. 514–558. DOI: 10.1163/15700585-12341312
  22. Sy-Tun T. The doctrine of humanity (Ren Sueh) // Voprosy Filosofii. 2012. No. 10. P. 160–16.

УДК 378

## ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА МАГИСТРАНТОВ В УСЛОВИЯХ ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КЛАСТЕРА

Г.М. Гринберг (Красноярск, Россия)  
М.В. Лукьяненко (Красноярск, Россия)  
М.В. Савельева (Красноярск, Россия)

Е.Г. Дорошенко (Красноярск, Россия)  
Н.И. Пак (Красноярск, Россия)

### Аннотация

*Проблема и цель.* В настоящее время требуются специалисты с новыми профессиональными и метапредметными компетенциями, высоким уровнем готовности к коллективно-распределенной деятельности, высокой культурой научно-технического и психолого-педагогического общения. Цель работы – обоснование целесообразности создания инженерных образовательных кластеров для повышения качества магистерской подготовки в технических вузах в условиях электронного обучения, межвузовской интеграции, партнерства сферы науки, образования и производства.

*Методологию* исследования составляют анализ и обобщение научно-исследовательских работ зарубежных и отечественных ученых, посвященных исследованию моделей образовательных кластеров, кооперативного обучения, личностно-центрированного обучения.

*Образовательный кластер* позволяет устранять дефициты современного образования путем кооперации материальных и интеллектуальных ресурсов для реализации новых моделей эффективной подготовки инженерных кадров. Ведущей стратегией инженерного образовательного кластера является личностно-центрированное обучение студентов.

Для создания необходимых условий его реализации обосновано сотрудничество технического университета с педагогическим; проектирование специальной учебно-производственной среды, максимально приближенной к реальным производственно-технологическим условиям на базе социального партнерства с производственными структурами и межвузовской кооперации.

*Результаты.* На кафедре систем автоматического управления Сибирского государственного университета науки и технологий начата реализация предложенной модели магистерской подготовки. Небольшой опыт ее апробации показал значительную положительную динамику в результативности нового инновационного учебного процесса.

*Заключение.* Предложенный подход в организации новой магистерской подготовки в условиях инженерного образовательного кластера представляет эффективный механизм реализации принципов личностно-центрированного обучения студентов, повышения мотивации и профессионально направленного характера их обучения.

**Ключевые слова:** магистры, профессиональная подготовка, инженерный образовательный кластер, компетенции выпускников, космическая отрасль, учебная дорожная карта.

**П**остановка проблемы. Динамизм научно-технического прогресса в сфере массовой коммуникации и информатизации обуславливает необходимость обновления форм, методов и средств обучения в вузах. Тренды развития экономики и современные требования к выпускникам, обозначенные в аналитическом докладе Агентства стратегических инициатив<sup>1</sup>, заставля-

ют образовательные учреждения адаптироваться к процессам массовой коммуникации и глобализации общества. В настоящее время наблюдается резкое падение мотивации магистрантов к обучению в традиционных форматах учебного процесса. Им не интересно учиться в лекционно-семинарской форме, поскольку они уже обладают определенным запасом знаний и умением работать самостоятельно. Их не устраивает жесткий регламент расписаний занятий и нормы вы учебного процесса, поскольку большинство

<sup>1</sup> Атлас новых профессий [Электронный ресурс]. URL: [http://www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/seedec/SKOLKOVO\\_SEDeC\\_Atlas.pdf](http://www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/seedec/SKOLKOVO_SEDeC_Atlas.pdf) (дата обращения: 15.07.2017).

магистрантов устраиваются на работу и обзаводятся семьями, они вынуждены совмещать учебную деятельность, трудовую работу и личную жизнь.

В этой связи все отчетливее усугубляется противоречие между новыми требованиями общества к образовательным результатам выпускников технических вузов, необходимостью развивать у них не только узкопрофессиональные компетенции, но и метапредметные и личностные качества с тенденцией к сокращению времени обучения и сворачиванию учебно-материальной базы. В подобных условиях дефицита времени и ограниченных современных лабораторно-материальных ресурсов вуза следует искать новые оптимальные и доступные модели интеграционной подготовки инженерных кадров.

Доступность электронного обучения и возможности дистанционных технологий делают весьма привлекательными создание образовательных кластеров [Проскурина, 2011; Сандалова, 2010]. Образовательные кластеры, объединяющие разнопрофильные вузы, производство и бизнес, могут обеспечить усиление профессиональной направленности подготовки магистрантов, их готовность работать в условиях глобальной коммуникации и информатизации.

Во многих странах современное качество вузовского образования связывают с переходом на гуманистическую парадигму личностно-центрированного обучения [Crumly, 2014; Wright, 2011; Seaman, 1989; Пак и др., 2015]. Личностно-центрированное обучение – это система, нацеленная на непринужденное образование и создание условий, обеспечивающих мотивацию к обучению, развитие личности обучаемого, гуманное отношение к обучаемому. Она требует от обучаемого быть активным и ответственным участником в построении собственной образовательной траектории, выборе темпа обучения, средств и способов достижения образовательных результатов [Hannafin, 2010].

Главными составляющими традиционной магистерской подготовки являются три блока: фундаментально-предметный, научно-исследовательский и производственный. Академическая подготовка отражает традиционную схему аудиторно-семинарской работы с предметно-ориентирован-

ным характером. Научно-исследовательская работа студентов-магистрантов, как правило, заключается в выполнении курсовых проектов и магистерских диссертаций.

Серьезные изменения за последние годы претерпела производственная практика студентов в технических вузах. К сожалению, интегрированные между собой производственно-образовательные системы в силу экономических механизмов распались либо трансформировались в новые структуры.

Теперь вузы сами вынуждены искать партнеров и работодателей, договариваться о местах производственной практики.

Таким образом, классическая схема подготовки магистрантов уже не устраивает ни преподавателя, ни магистранта, а также и работодателя. В этой связи нужны новые адекватные организационные модели учебного процесса, которые бы обеспечивали «безболезненные», малозатратные механизмы резкого повышения качества современного инженерного образования.

Цель настоящей работы – проектирование и создание инженерного образовательного кластера для реализации личностно-центрированной подготовки магистрантов в технических вузах, способствующей формированию у студентов высокого уровня готовности к научно-технической и исследовательской коллективно-распределенной инженерной деятельности, высокой культуры профессионального, научного и психолого-педагогического общения.

*Методологическая часть и методы исследования.* Несмотря на активную деятельность государства и системы образования по активизации образовательной, научно-технической и исследовательской деятельности молодежи, остается ряд нерешенных проблем:

– отсутствие единого пространства, удовлетворяющего различным интересам и потребностям молодежи, реализующего принцип доступности и индивидуального подхода;

– несоответствие средств, методов и форм организации и управления образовательной и научно-творческой деятельности молодежи, отвечающих современному уровню развития компью-



терных систем, телекоммуникаций, робототехники и техники в целом;

- недостаточная разработанность систем диагностики научно-творческого потенциала молодежи;
- низкая степень кооперативной политики как среди различных уровней и направлений образования, так и внутриуровневой интеграции;
- оторванность от реальной производственной сферы, отсутствие внедренческой базы [Бархатова, Гринберг, 2015].

Все это вызывает необходимость построения новой системы развития образовательного и научно-технического потенциала молодежи, отвечающей современным тенденциям научно-технического прогресса, а также обеспечивающей преемственность результатов на различных уровнях интеграции «школа-вуз-бизнес».

Одним из эффективных современных типов организации учебного процесса являются образовательные кластеры. Преимущества, обеспечиваемые образовательным кластером как организационной формы объединения усилий заинтересованных сторон в целях повышения эффективности образовательного процесса, обуславливают необходимость обращения к кластерному подходу в образовании.

Существуют разные модели образовательных кластеров. Они в большинстве случаев интегрируют договорными отношениями несколько организаций, включая школы, вузы, бизнес.

По мнению Е.С. Куценко, главное отличие образовательного кластера заключается не столько в составе его участников (в состав образовательного кластера могут входить коммерческие организации, органы государственной власти, организации по сотрудничеству) и не в главенствующей роли вузов (они могут служить ядром и обычного кластера), а в том специфическом продукте, который является результатом деятельности такого кластера [Куценко, 2012].

Для организации целесообразной и планируемой деятельности в кластере необходимо обозначить контуры такой образовательной технологической платформы, в которой без «капитальной реконструкции» существующих сфер образования, науки и бизнеса возможна их кооперация и корпорация [Смирнов, 2010]. В образователь-

ных кластерах потенциально возможно интегрировать науку, образование и жизнь, осуществлять непрерывную практико-ориентированную профессиональную подготовку молодежи без коренной реконструкции сложившихся способов жизнедеятельности, организации рабочего пространства участников кластера (школа, вуз, производство) за счет преимуществ облачных технологий, электронных форм и средств обучения.

Предлагаемое исследование связано с реализацией идеи проекта «Разработка новой магистерской программы «Конструкторско-технологическое обеспечение разработки, изготовления, испытаний и эксплуатации систем управления ракетно-космической техники» в созданном инженерном образовательном кластере. Концептуальной основой работы стали дидактические принципы коллективно-распределенной учебной деятельности, максимального учета индивидуальных предпочтений студента, касающихся условий обучения, и их профессионально-ориентированный характер. Выбор кластерной модели магистерской подготовки обусловлен имеющимся опытом авторов, много лет изучающих вопросы повышения мотивации студентов к обучению в условиях социального партнерства с производственными структурами и межвузовской кооперации, применения практико-ориентированных, электронных и сетевых технологий в образовательных кластерах [Лукьяненко и др., 2010; 2010; 2011; 2013].

Проект поддержан Фондом В. Потанина в рамках благотворительной программы «Стипендиальная программа Владимира Потанина среди преподавателей магистерских программ» за возможность развития инженерного образования.

На кафедре систем автоматического управления Сибирского государственного университета науки и технологий им. академика М.Ф. Решетнева в рамках новой магистерской программы «Конструкторско-технологическое обеспечение разработки, изготовления, испытаний и эксплуатации систем управления ракетно-космической техники» была разработана и частично апробирована инновационная модель кооперации технического, педагогического вузов и производства по кластерному типу (рис. 1).



Рис. 1. Модель магистерской подготовки в инженерном образовательном кластере

Fig. 1. Master training model within engineering educational cluster

1. В первую очередь обратим внимание на новый блок – гуманитарно-педагогическая подготовка.

Для магистерских программ важными факторами результативности обучения магистрантов, помимо основных, являются их метапредметные и личностные компетенции. К примеру, это могут быть управленческие, педагогические, креативные и конструкторские качества обучаемых.

Учитывая одно из важнейших целевых направлений магистратуры – подготовку магистрантов к преподавательской и научной карьере, – важно рассмотреть философско-методологический блок дисциплин с психолого-педагогическим содержанием. При этом для данных дисциплин отбор содержания, выбор средств, методов и форм обучения следует ориентировать на специфику магистерской образовательной программы. В этой связи возникает целесообразность привлечь в инженерный кластер педагогический вуз для сопровождения учебного процесса по специальным фундаментальным и психолого-педагогическим дисциплинам. При этом удастся интегрировать предметное и социальное содержание профессионального труда, трансформируя учебную работу студента в профессиональную деятельность будущего специалиста. В исследованиях российских ученых [Сандалова, 2010] по выявлению корреляционных взаимосвязей общекультурных и общепрофессиональных компетенций показано, что развитие таких компетен-

ций, как способность к работе в команде, способность к работе над проектом, оказывает существенное влияние и на развитие других компетенций. Приобретенные компетенции в результате изучения и сознательного применения образовательных технологий положительно влияют на успешность в обучении и формирование профессиональных качеств будущего инженера [Яковлева, Дорошенко, 2016, 553–555].

Существует широкий спектр образовательных технологий, в процессе овладения которыми, в частности: инициируется активность студентов, мотивируется творчество; студентам предоставляются способы продуктивной деятельности, работы с разнообразием информационных текстов; развивается критичность мышления, происходит обучение обмену ценностными суждениями; происходит обучение сотрудничеству в коллективной работе; развиваются навыки самоуправления в исследовательской деятельности [Бабич, 2013; Motschnig-Pitrik and Nykl, 2003].

В качестве примера образовательных технологий, способствующих развитию интеллектуального и коммуникативного потенциала личности, можно указать следующие: технологии, базирующиеся на графических методах сжатия информации; технологии развития критического мышления через чтение и письмо; технологии дискуссионного типа; техники генерирования идей; кейс-технологии; игровые технологии; проектные технологии.

2. Академическая и производственная подготовка.

Если давать характеристику современному образованию, необходимо сказать о такой черте, как гибкость, которая сказывается на возможности изменения образовательной траектории обучающимся. Это, несомненно, одна из положительных характеристик, так как соответствует быстро меняющимся условиям жизни. Именно гибкость образовательного процесса способствует мобильности, адаптивности, конкурентоспособности на рынке труда выпускников.

Кроме того, гибкость в образовании обеспечивает такие важные организационные возможности, как:

- время, которое может затрачивать студент магистратуры на обучение в целом или на изучение той или иной дисциплины;
- скорость, с которой идет процесс обучения;
- место обучения, поскольку теперь современные технологии позволяют выбрать как физическое присутствие в аудитории, так и виртуальные классы;
- содержание программы, ее вид;
- стиль изучения дисциплин по выбору студентов;

- формы оценивания;
- вид сотрудничества с преподавателем или другими студентами (командная либо индивидуальная работа);
- набор всех вышеперечисленных возможностей применительно к одной изучаемой дисциплине [Palmer, 2011].

Посредством электронных технологий мы предлагаем студентам определить самим весь набор опций, который, по их мнению, будет способствовать лучшему усвоению программы магистратуры. С этой целью мы полностью продублировали курс в электронном формате, что позволило применить многие образовательные технологии, но основным достижением стала большая самостоятельность студентов и, следовательно, большая ответственность за результаты обучения.

Для обеспечения гибкости образовательной траектории необходимо предусмотреть определенные элементы образовательной программы, которые являются общими для возможных программ одного уровня, например, прикладной и академической магистратуры (рис. 2). Таких элементов несколько, академическая подготовка – один из них.

	Программы магистратуры	
	Прикладная	Академическая
Ориентация программ	Основа - практико-ориентированная, прикладные виды профессиональной деятельности	Основа - научно-исследовательский и педагогический виды профессиональной деятельности.
Особенности подготовки	- приобретение прикладных компетенций, необходимых для карьеры в бизнесе или промышленности; - выполнение исследования, прикладного характера, по заданию промышленности или бизнеса	- приобретение опыта исследовательской деятельности; - выполнение собственного научного исследования как вклад в коллективное исследование, выполняемое в рамках научной школы

Карьера в бизнесе или промышленности

Карьера в науке

Рис. 2. Особенности подготовки в прикладной и академической магистратуре  
Fig. 2. The features of training within applied and academic master's degree programs

Как видно из рис. 2, оба вида магистерских программ могут заканчиваться научной карьерой. Известный факт, что прикладная, как и академическая, магистратура завершаются исследованием, что невозможно без определенной академической подготовки, но на основании ежегодных проводимых авторами небольших исследований аудитории магистрантов с целью выяснения их нужд в изучении иностранного языка можно констатировать, что только 10 % слушателей магистратуры с интересом относятся к академической подготовке, так как собираются связывать дальнейшее развитие с аспирантурой.

Тем не менее, разрабатывая курс иностранного языка в профессиональной сфере для слушателей прикладной магистерской программы, необходимо делать ставку на академическую подготовку. Это как раз тот вид подготовки, который делает курс профессионального языка полезным для магистрантов, благодаря его практической направленности.

Во-первых, при изучении иностранного языка на новом уровне слушатели должны сфокусироваться на своем прикладном или академическом исследовании, которое невыполнимо без изучения существующего положения дел в современной науке, не ограниченной рамками одной страны, одного университета. Во-вторых, необходимо знакомить магистрантов с правилами академического письма, форматом научных статей. Также магистрант должен быть проинформирован о существующих реферативных базах данных научных статей. Слушатели курса не только читают предлагаемые материалы, но проводят собственные исследования и поиск журналов по их направлению, чтобы впоследствии стать автором публикации в выбранном журнале.

В-третьих, академическая подготовка дает возможность взаимодействия со специалистами лингвистических направлений, начиная от решения прикладной задачи – создания глоссария терминов, полезных не только для магистрантов, но и для специалистов. В дальнейшем могут быть разработаны совместные

задания для магистрантов, одним из которых можно считать обязательное написание аннотации к магистерскому исследованию.

Академическая подготовка, конечно, предусматривает участие в научных событиях, поэтому главное задание для магистрантов – подготовка научной публикации и выступление на научной студенческой конференции. При этом магистранты не только представляют свое исследование аудитории, но делают это на иностранном языке, используя научный язык. Таким образом, происходит своеобразное соединение академической подготовки, целей отдельно взятой дисциплины и нужд магистрантов.

Описанный здесь опыт представляет лишь усилия одной кафедры, задействованной в магистерской подготовке. Без сомнения, ведущая роль в академической подготовке принадлежит специалистам выпускающей кафедры и научным руководителям аспирантов. Причем совершенно правильно, что у научного руководителя иные задачи, которые не могут сводиться к информированию магистранта о существующих исследованиях. В рамках академической подготовки научный руководитель организует исследование и направляет его, а магистрант должен самостоятельно применить навыки и умения, полученные в результате академической подготовки, и провести заданное ему исследование.

Для магистрантов академическая подготовка также важна, так как дает им дополнительное понимание научной деятельности вместе с научно-исследовательской подготовкой. Результатом совместных усилий преподавательского состава можно считать тот факт, что, приближаясь к защите диссертации, магистранты меняют отношение к карьере ученого, более 40 % выпускников магистратуры поступают в аспирантуру. Важной составляющей производственной подготовки магистрантов в прикладной магистратуре является производственная практика.

Чтобы усилить производственную практику студента-магистранта целесообразно создать учебно-производственную среду, модель которой показана на рис. 3.



Рис. 3. Модель учебно-производственной среды

Fig. 3. Model of learning in-plant environment

Модуль 1 включает:

– учебно-материальную базу вуза – комплекс зданий и оборудования, используемых для организации учебно-воспитательного процесса и проведения научно-исследовательской работы.

– материально-технические средства предприятия – здания и сооружения производственного назначения и социальной сферы, а также приборы и оборудование (в том числе высокотехнологичные и уникальные), экспериментальные установки и др.

Модуль 2. Профессиональное обучение студентов можно проводить двумя методами: в виде обучения на рабочем месте (внутрипроизводственное обучение) и обучения вне рабочего места (внепроизводственное обучение).

Внутрипроизводственное обучение отличается практической направленностью, непосредственной связью с производственными функциями. В этот период применяются следующие методы активного обучения: метод усложняющихся заданий; смена рабочего места (ротация); направленное приобретение опыта; производственный инструктаж; повышение квалификации; обучение второй (смежной) профессии; наставничество; стажировка; метод де-

легирования полномочий (ответственности) и другие методы.

Положительной стороной внутрипроизводственного обучения является то, что подготовка квалифицированных кадров осуществляется с учетом специфики предприятия, передача знаний происходит простым наглядным способом, результат обучения легко контролируется.

Внепроизводственное обучение дает возможность абстрагироваться от сегодняшней ситуации на производстве, выйти за рамки традиционных производственных отношений и способствует формированию принципиально новых поведенческих и профессиональных компетенций.

В предлагаемой модели учебно-производственной среды названные методы рассматриваются и используются в тесной связи друг с другом.

Модуль 3. Субъекты обучения студентов вне рабочих мест – это лица, с которыми обучаемый взаимодействует в процессе обучения непосредственно в вузе (преподаватели; сотрудники и студенты вуза, а также наиболее опытные и квалифицированные специалисты с производства, привлекаемые к преподаванию по совместительству).

К субъектам обучения студентов на рабочих местах относятся инженерно-технические работники, специалисты, рабочие предприятия.

В процессе названных взаимодействий происходит формальное, направленное на получение и / или изменение образовательного уровня и квалификации согласно определенным образовательно-профессиональным программам и сроком обучения образование и неформальное, заключающееся в получении знаний, умений и навыков для удовлетворения образовательных личностных потребностей, не регламентированное местом получения, сроком и формой обучения образование студентов.

Модуль 4. Вузовская составляющая этого модуля включает:

– базы данных имеющихся в вузе приборов, оборудования, инструмента, материалов, приспособлений, комплектующих элементов, технической документации, книг, учебников, методических материалов, журналов и др.;

– книги, учебники, методические материалы, справочники, журналы, техническую документацию на приборы и оборудование вуза, кинофильмы, диафильмы, слайды, аудиокассеты, видеокассеты, магнитные и электронные носители информации.

Предприятие в этом модуле представлено:

– информационно-справочными системами, технической, технологической и нормативной документацией (базы данных; положения о подразделениях, должностные инструкции, документация по охране труда, пожарной безопасности и экологии; ГОСТы, стандарты предприятия, технологические процессы, технические описания и инструкции по эксплуатации приборов, станков и оборудования и др.);

– фонды научно-технической библиотеки и отдела патентно-технической информации.

Модуль 5. Первоочередная задача этого модуля – дать будущему инженеру в дополнение к необходимым знаниям еще и необходимые для его профессиональной деятельности навыки и умения, а именно:

– концептуальные навыки и умения. К их числу относятся мышление инженера, его умение обрабатывать поступающую информацию и способность осуществлять планирование, стра-

тегически мыслить, разрабатывать долгосрочные перспективы организации;

– навыки и умения работы с персоналом. Под ними понимаются способности инженера к работе с людьми, а также умение эффективно взаимодействовать в команде. Проявляется это во взаимоотношениях с сотрудниками, в умении их мотивировать, в содействии эффективной координации их деятельности;

– технические навыки и умения. К ним относятся специальные знания и способности, необходимые для выполнения рабочих задач, т.е. навыки использования методов, технологий и оборудования, необходимых при выполнении конкретных функций, таких как исследования и разработки, производство продукции и услуг или решение вопросов финансирования. Владение техническими навыками предполагает наличие у инженера профессиональных знаний, аналитических способностей и умения правильно применять инструментальные или иные средства для разрешения проблем в конкретной области [Сердюк, 2002].

Эффективный инженер должен обладать всеми перечисленными навыками и умениями, степень которых зависит от положения инженера на служебной лестнице.

На решение названных задач направлены используемые практико- и профессионально ориентированные технологии обучения, под которыми следует понимать специальный набор методов и средств обработки, представления, изменения и предъявления учебной информации. Посредством использования этих технологий достигается формирование профессионально значимых для будущей профессиональной деятельности выпускников вуза качеств личности будущего специалиста, а также знаний, навыков и умений, обеспечивающих высокий уровень их готовности к осуществлению функциональных обязанностей по избранной специальности.

Модуль 6. Основными видами электронных средств учебного назначения, которые могут рассматриваться как компоненты этого модуля, являются:

– обучающие электронные издания (учебники, учебные пособия, конспекты лекций);

– учебно-методические электронные издания (методические указания, руководства, содержащие материалы по выполнению лабораторных работ, курсовых и дипломных проектов, заданий по инженерно-производственной подготовке, изучению курса);

– сервисные программные средства общего и специального назначения, имитационные программные средства, учебные среды программирования;

– программные средства и системы учебного назначения (обучающие программные системы, электронные тренажеры, программные средства лабораторий удаленного доступа и виртуальных лабораторий, информационно-поисковые справочные системы);

– программные средства для диагностики, измерения и контроля уровня знаний, умений и навыков обучаемых;

– средства автоматизации профессиональной деятельности (промышленные системы и / или их учебные аналоги).

Модуль 7. В рамках этого модуля для студентов предполагается:

– участие в научно-исследовательской работе учебного заведения и предприятия;

– участие в работе научно-практических конференций, проводимых вузом и предприятием;

– изобретательская и рационализаторская работа по проблемам вуза и предприятия;

– выполнение курсовых проектов и выпускных квалификационных работ практической направленности для нужд учебного заведения и предприятия;

– участие в разработке информационно-справочных систем, методических материалов, компьютерных средств обучения;

– участие в разработке и изготовлении технических средств обучения, лабораторных установок.

3. Социальное партнерство в научно-исследовательской работе.

При построении обучения, направленного на развитие ключевых компетенций, необходимо реализовывать ряд педагогических условий, среди которых следует выделить следующие:

обеспечение деятельностного характера освоения социального опыта в процессе обучения; создание информационно-образовательного пространства, направленного на формирование ключевых компетенций; осуществление диагностики и коррекции результатов процесса формирования ключевых компетенций. В учебной сфере деятельности освоение будущими специалистами знаний и умений цикла предметных дисциплин более эффективно, если они вовлекаются в разработку дидактических средств по этим дисциплинам по рекурсивному способу «учусь, разрабатывая средства для обучения тому, чему учу». Еще больший эффект следует ожидать от учебного процесса, когда студент одного вуза помогает разрабатывать средства и методики обучения дисциплинам студентам другого вуза. При этом результативность и успешность подобной деятельности студента оценивается как с внутренней (с позиций своего вуза), так и с внешней (с позиций другого вуза) сторон.

Главным объединяющим фактором в научной сфере деятельности является тематика учебно-исследовательских, научно-исследовательских и проектных работ, к выполнению которых привлекаются субъекты образовательных учреждений – социальных партнеров. Для этого лучше всего подходят комплексные проекты, направленные на решение реальных и значимых для региона проблем и задач развития всех сфер жизнедеятельности общества. На основе таких проектов возникают интересные учебные и исследовательские задачи, решение которых зачастую возможно только объединенными усилиями в рамках комплексных учебных работ, курсовых и дипломных проектов, магистерских диссертаций. В силу возрастающего требования общества к будущим специалистам в части их готовности к виртуальной коллективно-распределенной проектно-исследовательской профессиональной деятельности необходимо создание адекватных интеграционных условий организации НИР в межвузовской кооперации.

Повышение результативности НИР возможно при разработке и реализации кластерной концепции организации научно-исследова-

тельской деятельности молодежи путем создания международной открытой сетевой лаборатории. Для управления НИР участников кластера (школы, вузы, бизнес) создается *научно-исследовательская информационная среда* с модульной технологической структурой, включая управленческий портал и копилку научных проблем и задач. Разработанные методы кластерной организации НИР позволят студентам и преподавателям вузов интегрировать научный потенциал для решения общих, практических и научно значимых задач, что будет стимулировать их творческие способности и помогать максимально быстро набирать необходимый опыт, получать недостающие научно-исследовательские компетенции.

4. Реализация личностно-центрированного обучения студентов.

Осознавая необходимость и возможность личностно-центрированного обучения студентов, исследователи осуществляют поиск путей электронного обучения на всех уровнях образования, создают и расширяют спектр дистанционных курсов, формируют интегрированные облака для предоставления информационных образовательных услуг, новых ИТ-моделей обучения [Баженова, Пак, 2016]. Вектор развития образовательных систем в целом и электронного обучения в частности смещается в сторону его интеллектуализации, носит компетентностный и когнитивный характер. Результаты обучения в традиционной методической системе дисциплины – приобретение знаний, умений и набора компетенций – трансформируются в профессиональное развитие личности с помощью знаний предметной области в соответствии с ее потребностями, мотивами, способностями.

Для узаконивания прав и обязанностей студентов и преподавателей следует принять нормативные акты, определяющие требования к знаниям, умениям и компетенциям студента по изучаемым дисциплинам и «правила игры», т.е. допустимые варианты стратегий достижения результатов обучения.

Условием обеспечения поддержки этих стратегий становятся специально спроектиро-

ванные информационные предметные среды [Vosniadou, 2001; Motschnig-Pitrik and Holzinger, 2002]. В них накапливается многообразие информационных источников и средств построения и реализации проективных индивидуальных образовательных траекторий студента.

Наиболее подходящим инструментом для создания этих траекторий является технология дорожных карт [Lee, Park, 2005; Андреева, 2015; Пак, 2015; и др.]. Учебная дорожная карта по заданной дисциплине представляет индивидуальный проект достижения планируемых самим студентом целей и результатов обучения. В отличие от процедурных учебных планов и программ, в которых все мероприятия запланированы жестко по ресурсам, исполнителям и срокам, учебная дорожная карта предусматривает вариативность достижения конечного результата на основе новых идей, технологий, ресурсов, которые возникают у обучаемого в процессе планируемой им самим учебной деятельности.

*Заключение.* Разработка новых магистерских программ является сложным и многофакторным процессом.

В настоящее время сложились необходимые и достаточные условия для устранения причин неудовлетворенности традиционным учебным процессом студентов и преподавателей с помощью организации инженерного образовательного кластера, в которой реализуется личностно-центрированное обучение.

На примере магистерской программы «Конструкторско-технологическое обеспечение разработки, изготовления, испытаний и эксплуатации систем управления ракетно-космической техники» в Сибирском государственном университете науки и технологий им. академика М.Ф. Решетнева была разработана модель инженерного образовательного кластера и начата ее апробация. Небольшой экспериментальный опыт уже показал значительную положительную динамику в результативности нового инновационного учебного процесса.

Таким образом, предложенный подход в организации новой магистерской подготовки



в условиях инженерного образовательного кластера представляет эффективный механизм реализации принципов личностно-центрированного обучения студентов, повышения мотивации и профессионально направленного характера их обучения.

*Благодарности.* Авторы статьи выражают признательность и благодарность Благотворительному фонду В. Потанина за оказанную материальную поддержку проекта «Разработка новой магистерской программы «Конструкторско-технологическое обеспечение разработки, изготовления, испытаний и эксплуатации систем управления ракетно-космической техники», одним из результатов реализации которого является написание настоящей статьи.

### Библиографический список

1. Андреева Н.М., Пак Н.И. О роли дорожных карт при электронном обучении информатике студентов классических университетов // Открытое образование. 2015. № 3. С. 101–109.
2. Бабич Н. Конструктивизм: обучение и преподавание // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 3(25). С. 6–30.
3. Баженова И.В., Пак Н.И. Проективно-рекурсивная технология обучения в личностно ориентированном образовании // Педагогическое образование в России. 2016. № 7. С. 7–15.
4. Бархатова Д.А., Гринберг Г.М. Повышение научно-технического потенциала молодежи средствами кластерного объединения // Решетневские чтения: матер. XIX Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 55-летию Сиб. гос. аэрокосмич. ун-та им. акад. М.Ф. Решетнева (10–14 нояб. 2015, Красноярск): в 2 ч. / под общ. ред. Ю.Ю. Логинова ; Сиб. гос. аэрокосмич. ун-т. Красноярск, 2015. Ч. 2. С. 461–463.
5. Гринберг Г.М. Инновационная модель выполнения выпускных квалификационных работ студентов на основе межвузовской кооперации // Инновации в непрерывном образовании. 2011. № 3. С. 14–19.
6. Гринберг Г.М., Пак Н.И. Корпоративная модель и технология кооперативного обучения при выполнении межвузовских дипломных проектов // Инновации в непрерывном образовании. 2010. № 1. С. 62–69.
7. Гринберг Г.М., Ивкина Л.М. Принцип интеграции различных образовательных форм непрерывного образования с позиций межвузовской кооперации // Развитие непрерывного образования: матер. IV Междунар. науч.-практ. конф. в рамках науч.-образоват. форума «Человек, семья и общество: история и перспективы развития», посвященного 80-летию КГПУ им. В.П. Астафьева. Красноярск, 27–28 ноября 2012 г. / отв. ред. Е.Н. Белова; ред. кол. [Электронное издание]. Красноярск, 2013. С. 29–31.
8. Куценко Е.С. Феномен образовательного кластера [Электронный ресурс]. URL: <http://evg-ko.livejournal.com/5992.html> (дата обращения: 15.07.2017).
9. Лукьяненко М.В., Гринберг Г.М., Пак Н.И. Инновационная учебная деятельность кафедры систем автоматического управления в условиях межвузовской кооперации Компетентностный подход в аэрокосмическом образовании: монография. М.: Изд-во МАИ-ПРИНТ, 2010. С. 149–163.
10. Пак Н.И., Дорошенко Е.Г., Хегай Л.Б. Учебные дорожные карты как средство личностно ориентированного обучения // Образование и наука. 2015. № 8. С. 97–111.
11. Пак Н.И., Дорошенко Е.Г., Хегай Л.Б. О необходимости и возможности организации личностно-центрированного обучения в вузе // Педагогическое образование в России. 2015. № 7. С. 16–23.
12. Проскурина Т.Л. Образовательный кластер как региональная инновационная стратегия // Образовательные технологии. 2011. № 3. С. 53–63.
13. Сандалова С.Я. Педагогический резонанс как состояние субъектов образовательной деятельности // Вестник Бурятского государственного университета. 2010. № 15. С. 262–266.

14. Сердюк В.А. Инженер, магистр, гибридный или профит-менеджер: кого приемлет XXI век? [Электронный ресурс]. URL: <http://kapr.ru/articles/2002/11/388.html> (дата обращения: 15.07.2017).
15. Смирнов А.В. Образовательные кластеры и инновационное обучение в вузе: монография. Казань: РИЦ «Школа», 2010. 102 с.
16. Яковлева Т.А., Дорошенко Е.Г. Образовательные технологии в магистерской подготовке инженерных кадров // Решетневские чтения: матер. XX Юбилейной междунар. науч.-практ. конф., посвящ. памяти генерального конструктора ракетно-космических систем академика М.Ф. Решетнева (9–12 нояб. 2016, Красноярск): в 2 ч. / под общ. ред. Ю.Ю. Логинова; Сиб. гос. аэрокосмич. ун-т. Красноярск, 2016. Ч. 2. 576 с.
17. Crumly C. Pedagogies for Student-Centered Learning: Online and On-Ground. Minneapolis: Fortress Press, 2014.
18. Hannafin M.J., Hannafin K.M. Cognition and student-centered, web-based learning: Issues and implications for research and theory // In J.M. Spector et al. (eds.), Learning and Instruction in the Digital Age. 2010. P. 11–23. Springer US. DOI 10.1007/978-1-4419-1551-1\_2
19. Lee S., Park Y. Customization of technology roadmaps according to roadmapping purposes: overall process and detailed modules, Technology Forecasting & Social Change, 2005. P. 72, 267–583.
20. Motschnig-Pitrik R., Holzinger A. Student-Centred Teaching Meets New Media: Concept and Case Study // In IEEE Educational Technology & Society. 2002. 5 (4). P. 160–172.
21. Motschnig-Pitrik R., Nykl L. Towards a Cognitive-Emotional Model of Rogers' Person-Centered Approach // Journal of Humanistic Psychology. 2003. 43(4). P. 8–45.
22. Palmer S.R. The Lived Experience of Flexible Education – Theory, Policy and Practice // Journal of University Teaching & Learning Practice. 2011. 8(3). Available at: <http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol8/iss3/2> (дата обращения: 10.06.2017).
23. Seaman D.F., Fellenz R.A. Effective strategies for teaching adults. Columbus, OH: Merrill Publishing Co, 1989.
24. Vosniadou S., Ioannides C., Dimitrakopoulou A., Papademetriou F. Designing learning environments to promote conceptual change in science // Learning and Instruction. 2001. 11 (4–5). P. 381–419.
25. Wright G.B. Student-Centered Learning in Higher Education // International Journal of Teaching and Learning in Higher Education. 2011. 23 (3). P. 93–94.

DOI: <http://dx.doi.org/10.25146/1995-0861-2017-41-3-04>

# PROFESSIONAL TRAINING OF TECHNICAL UNIVERSITY MASTERS IN THE CONDITIONS OF EDUCATIONAL CLUSTER

G.M. Grinberg (Krasnoyarsk, Russia)

M.V. Lukyanenko (Krasnoyarsk, Russia)

M.V. Savelyeva (Krasnoyarsk, Russia)

E.G. Doroshenko (Krasnoyarsk, Russia)

N.I. Pak (Krasnoyarsk, Russia)

## Abstract

*Problem and purpose.* At present, specialists with new professional and meta-subject competencies, a high level of readiness for distributed-collective activity, high culture of scientific, technical and psychological-pedagogical communication are required. The purpose of the work is to substantiate the feasibility of creating engineering education clusters to improve the quality of master's training in technical universities in conditions of e-learning, interuniversity integration, partnership in the sphere of science, education and production.

*The research methodology* consists of analysis and generalization of research works of foreign and domestic scientists devoted to the study of models of educational clusters, cooperative learning, and personal-centered learning.

*Educational cluster* allows eliminating the deficiencies of modern education by cooperating material and intellectual resources for the implementation of new models of effective training of engineering personnel. The leading strategy of an engineering educational cluster is student-centered learning. To create the necessary

conditions for its implementation, the cooperation of a technical university with a pedagogical university is justified, as well as the design of a special educational and production environment, as close to real production and technological conditions as possible on the basis of social partnership with production structures and interuniversity cooperation.

*Results.* At the Department of Automatic Control Systems of the Siberian State University of Science and Technology, the proposed model of master's training has been launched. A small experience of its approbation showed a significant positive dynamics in the effectiveness of the new innovative educational process.

*Conclusion.* The proposed approach in the organization of a new master's training in an engineering educational cluster provides an effective mechanism for realizing the principles of student-centered learning, increasing the motivation and professionally oriented nature of their education.

**Keywords:** *masters, vocational training, engineering educational cluster, graduates' competence, space branch, educational road map.*

## References

1. Andreeva N.M., Pak N.I. On the role of road maps in e-learning of computer science for students of classical universities // Open Education. 2015. No. 3. P. 101–109.
2. Babich N. Constructivism: learning and teaching // Bulletin of KSPU named after V.P. Astafiev. 2013. No. 3 (25). P. 6–30.
3. Bazhenova I.V., Pak N.I. Projective-Recursive Technology of Learning in Person-Oriented Education // Pedagogical Education in Russia. 2016. No. 7. P. 7–15.
4. Barkhatova D.A. Increase of scientific and technical potential of youth by means of cluster association / D.A. Barkhatova, G.M. Greenberg. Reshetnev's readings: proceedings of the 19<sup>th</sup> Intern. Scientific-Practical Conf., dedicated to the 55<sup>th</sup> anniversary of Reshetnev Siberian State Aerospace University (10–14 November 2015, Krasnoyarsk): in 2 parts / edited by Yu.Yu. Loginov; Siberian State Aerospace University. Krasnoyarsk, 2015. Part 2. P. 461–463.
5. Grinberg G.M. Innovative model of performance of final qualifying works of students on the basis of interuniversity cooperation // Innovations in continuous education. 2011. No. 3. P. 14–19.
6. Grinberg G.M., Ivkina L.M. The principle of integration of various educational forms of continuing education from the standpoint of interuniversity cooperation. Development of continuing education: Proceedings of the 4<sup>th</sup> International Scientific and Practical Conference in the framework of the scientific and educational forum "Man, Family and Society: History and Development Prospects" dedicat-

- ed to the 80<sup>th</sup> anniversary of KSPU named after V.P. Astafiev. Krasnoyarsk, November 27–28, 2012 / edited by E.N. Belova; Electronic edition. Krasnoyarsk, 2013. P. 29–31.
7. Grinberg G.M., Pak N.I. Corporate model and technology of cooperative learning in the implementation of inter-university diploma projects // *Innovations in continuous education*. 2010. No. 1. P. 62–69.
  8. Kutsenko E.S. The phenomenon of educational cluster [Electronic resource]. URL: <http://evg-ko.livejournal.com/5992.html>. (accessed July 15, 2017).
  9. Lukyanenko M.V., Grinberg G.M., Pak N.I. Innovative educational activity of the department of automatic control systems in the conditions of intercollegiate cooperation. Competency-based approach in aerospace education: Monograph. Moscow: Izd-vo MAI-PRINT, 2010. P. 149–163.
  10. Pak N.I., Doroshenko E.G., Hegai L.B. Educational road maps as a means of personally oriented learning // *Education and Science*. 2015. No. 8. P. 97–111.
  11. Pak N.I., Doroshenko E.G., Hegai L.B. On the need and possibility of organizing a person-centered study in university // *Pedagogical Education in Russia*. 2015. No. 7. P. 16–23.
  12. Proskurina T.L. Educational cluster as a regional innovation strategy // *Educational technologies*. 2011. No. 3. P. 53–63.
  13. Sandalova S.Ya. Pedagogical resonance as a condition of subjects of educational activity // *Bulletin of Buryat State University*. 2010. No. 15. P. 262–266.
  14. Serdyuk V.A. Engineer, Master, Hybrid or Profit Manager: whom does the 21<sup>st</sup> century accept? [Electronic resource]. URL: <http://kapr.ru/articles/2002/11/388.html>. (accessed 15.07.2017).
  15. Smirnov A.V. Educational clusters and innovative education in university: Monograph. Kazan: RITS «School», 2010. 102 p.
  16. Yakovleva T.A., Doroshenko E.G. Educational technology in the master's training of engineering personnel // *Reshetnev readings: proceedings of the 20<sup>th</sup> Anniversary International Scientific-Practical Conference dedicated to the memory of the general designer of rocket-space systems, academician M.F. Reshetnev (09–12 November 2016, Krasnoyarsk)*: in 2 parts / edited by Yu.Yu. Loginov; Siberian State Aerospace University. Krasnoyarsk, 2016. Part 2. 576 p.
  17. Crumly C. (2014). *Pedagogies for Student-Centered Learning: Online and On-Ground*. Minneapolis: Fortress Press.
  18. Hannafin M.J. & Hannafin K.M. (2010). *Cognition and student-centered, web-based learning: Issues and implications for research and theory*. In J.M. Spector et al. (eds.), *Learning and Instruction in the Digital Age* (pp. 11-23). Springer US. DOI 10.1007 / 978-1-4419-1551-1\_2
  19. Lee S. & Park Y. (2005). Customization of technology roadmaps according to roadmapping purposes: Overall process and detailed modules, *Technology Forecasting & Social Change*, 72, 267–583.
  20. Motschnig-Pitrik R. & Holzinger A. (2002). Student-Centred Teaching Meets New Media: Concept and Case Study. In *IEEE Educational Technology & Society*, 5 (4), 160–172.
  21. Motschnig-Pitrik R. & Nykl L. (2003). Towards a Cognitive-Emotional Model of Rogers' Person-Centered Approach. *Journal of Humanistic Psychology*, 43 (4), 8–45.
  22. Palmer S.R. The Lived Experience of Flexible Education – Theory, Policy and Practice, *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 8 (3), 2011. Available at: <http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol8/iss3/2> (date of circulation - June 10, 2017).
  23. Seaman D. F. & Fellenz R. A. (1989). *Effective strategies for teaching adults*. Columbus, OH: Merrill Publishing Co.
  24. Vosniadou S., Ioannides C., Dimitrakopoulou A. & Papademetriou F. (2001). Designing learning environments to promote conceptual change in science. *Learning and Instruction*, 11 (4–5), 381–419.
  25. Wright G.B. (2011). Student-Centered Learning in Higher Education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23 (3), 93–94.

УДК 371.146 и 37.018.46

## ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ЗАПРОСЫ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА

И.В. Лаврентьева (Красноярск, Россия)

И.П. Цвелюх (Красноярск, Россия)

### Аннотация

*Проблема и цель.* Статья посвящена анализу проблемы направленности образовательных запросов учителей к системе дополнительного профессионального образования (повышения квалификации). Цель: выявить соответствие образовательных запросов требованиям профессионального стандарта педагога по выполнению основных трудовых функций и действий.

*Материалы и методы.* В качестве эмпирической базы исследования послужили данные частично стандартизированного (комбинация из закрытых, полужакрытых и открытых вопросов) анкетного онлайн-опроса с автоматизированной обработкой результатов. Выборка из 1335 педагогов образовательных организаций общего среднего образования из семи городов и двенадцати муниципальных районов Красноярского края, различающихся по педагогическому стажу и квалификационным категориям, квалифицирована как репрезентативная выборка генеральной совокупности педагогов края с учетом погрешности в 3 %. Кроме того, произведен контент-анализ муниципальных соглашений на повышение квалификации педагогов Красноярского края.

*Результаты.* Выделены две крайних группы педагогов: в первую вошли учителя, которые готовы учиться «всему» (в основном это молодые педагоги со стажем от 0 до 5 лет), во вторую – «ничему» (педагоги со стажем от 16 и выше, преимущественно имеющие первую квалификационную категорию и проживающие

в городах), – таких оказалось по 2 % в каждой. Остальными педагогами оказались востребованными на курсах повышения квалификации темы (по убыванию): ФГОС, новое и современное, методика преподавания, предметное содержание, практики, подготовка к ОГЭ и ЕГЭ, решение задач высокого уровня сложности, краевые контрольные работы (ККР) в 4 классе; тема, связанная с информационно-коммуникационными технологиями, интерактивным оборудованием, цифровыми образовательными ресурсами и их использованием в процессе обучения школьников; инклюзивное образование и одаренные дети; собственное профессиональное развитие, вопросы психологии. Зафиксирована тождественность результатов, полученных различными методами исследования: анкетирование, свободно конструируемый ответ и контент-анализ муниципальных соглашений на повышение квалификации педагогов Красноярского края.

*Заключение.* В приоритете запрос на повышение квалификации по трудовой общепедагогической функции «Обучение», менее представлены образовательные запросы по реализации трудовой функции «Развивающая деятельность»; и практически не представлены трудовые действия трудовой функции «Воспитательная деятельность» в образовательных запросах педагогов.

**Ключевые слова:** профессиональный стандарт педагога, дополнительное профессиональное образование, трудовые функции, образовательный запрос.

**П**остановка проблемы. Официальное введение профессионального стандарта педагога на территории Российской Федерации планировалось 1 января 2017 года. Как показало широкое предварительное обсуждение документа [Ямбург, 2014], часть педагогов считают, что «введение стандарта ничего не даст», пессимисты полагают, что «станет гораздо хуже, чем было», но есть и те, кто считает, что «новый стан-

дарт профессиональной деятельности педагога вернет нас к сути педагогической деятельности».

Как для принятия федеральных государственных образовательных стандартов существовала объективная необходимость в связи с востребованностью государством и обществом иных результатов обучения школьников (не только предметных, но и метапредметных, и личностных), так и для введения профстандарта

педагога есть объективные основания – изменившаяся педагогическая реальность: меняется мир – меняются дети.

Преобладающая часть корпуса учителей получила профессиональное педагогическое образование, явно недостаточное для перманентно трансформирующихся ситуаций в практике современного образования и требований к качеству его результата. Готовы ли педагоги соответствовать требованиям, предъявляемым к ним стандартом профессиональной деятельности? Е.А. Ямбург зафиксировал ряд проблем, сопровождающих «продвижение к профессиональному стандарту»:

- дефицит педагогических кадров;
- скрытый или явный саботаж со стороны значительной части сотрудников;
- попытки обеспечения форсированного режима продвижения профстандарта;
- отсутствие комплекса условий, необходимых для качественного освоения педагогами новых профессиональных компетенций, включающих систему переподготовки действующих педагогов;
- отсутствие разработанной процедуры объективной независимой аттестации, обеспечивающей их профессиональный и карьерный рост [Ямбург, 2014].

И. Фрумин, научный руководитель Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ), отвечая на вопросы корреспондента РИА Новости, отметил, что «соответствовать стандарту педагога может только сверхчеловек». По его мнению, как стандарт массовой профессии он нереалистичен и скорее «... является не стандартом, а ориентиром, мечтой», т.к. слишком много сложных компетенций, которыми должен владеть учитель. Например, «умением отслеживать динамику развития ребенка» не владеют 90 % современных учителей. По словам И. Фрумина, «... это реальная потребность, но она пока что очень сильно расходится с действительностью. А тут еще «владение элементарными приемами психодиагностики личностных характеристик», мониторинг этих характеристик, «умение разрабатывать и ре-

ализовывать индивидуальные программы развития с учетом личностных и возрастных особенностей», т.е. то, за что так называемые коучи получают тысячи долларов в день»<sup>1</sup>.

В профессиональном стандарте педагога предъявлены требования к выполнению учителем-предметником трех основных трудовых функций: «Общепедагогическая функция. Обучение», «Воспитательная деятельность» и «Развивающая деятельность». Содержание каждой из них раскрывается перечнями специфических трудовых действий, необходимых умений и необходимых знаний.

Внедрение профессионального стандарта педагога в систему образования – масштабный образовательный проект, успех которого зависит от слаженных усилий администраторов всех уровней, руководителей образовательных организаций, обеспечивающих подготовку и переподготовку кадров, а также доброй воли самих педагогов, осознавших необходимость изменить себя, ведь одно из главных качеств педагога – это умение учиться самому: «...проблема номер один – кто учит? Учит надо учителей, причем постоянно» [Любимов, 2016, с. 259].

Во введении Проекта концепции профессионального стандарта педагога отмечено: «... от педагога нельзя требовать то, чему его никто никогда не учил. Следовательно, введение нового профессионального стандарта педагога должно неизбежно повлечь за собой изменение стандартов его подготовки и переподготовки в высшей школе и в центрах повышения квалификации»<sup>2</sup>. Теоретики и практики предполагают, что профессиональный стандарт педагога должен стать основой для анализа и реформирования педагогического образования [Шкерина, 2014], для регулирования трудовых отношений (требований к работникам), для аттестации педагогов, присвоения им квалификации и званий [Ямбург, 2013; Марголис и др., 2016].

<sup>1</sup> Проект. Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/3071> (дата обращения: 12.07.2017).

<sup>2</sup> Проект. Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/3071> (дата обращения: 12.07.2017).

В исследованиях последних лет «Стандарт профессии» рассматривается как эталон [Hudson, 2009], важный ориентир для повышения качества профессиональной подготовки учителя [Шевцова, 2016], как вызов системе дополнительного профессионального образования (ДПО) [Вейдт, 2015]; как ориентир для профессионального развития, некоторые планки для достижения [Туймануана, 2011; Пронина, 2016], определяющие требования к повышению квалификации учителей [Петунин, 2015] и формированию их компетенций [Чистякова, 2013]; как основа профессионального развития педагога [Бродовская, 2016], инструмент повышения качества профессиональной деятельности педагога [Непрокина, Пчелинцева, 2016], ресурс развития педагогической компетентности [Молокова, 2016]. Активно обсуждаются основные итоги апробации и внедрения профессионального стандарта педагога [Забродин, Сергоманов, 2016], готовность педагогов к введению профессионального стандарта [Марголис и др., 2016], формируется новый взгляд на профессию учителя [Шевцова, 2016; Любимов, 2016], разрабатываются принципы государственно-общественного управления, что особенно важно в сфере оценивания результатов труда и квалификации учителя [Ямбург, 2016], системы оценки профессиональной деятельности учителя в соответствии с профессиональным стандартом педагога [Айгунова и др., 2017], индивидуальные образовательные маршруты, корпоративные системы повышения квалификации педагогов образовательной организации [Курнешова, Дыдзинская, Тралкова, Карма, 2016].

Непрерывное профессиональное образование всегда выступало основным условием эффективности профессионала [Ключарев, Огарев, 2002; Тарасенко, Васьков, 2016]. По закону «Об образовании в РФ» педагогические работники имеют право «на дополнительное профессиональное образование по профилю педагогической деятельности не реже чем один раз в три года»<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Статья 47 п 5/2. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 21.07.2014) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2015). С. 47.

Чему хотят учиться педагоги в условиях введения профессионального стандарта, каков их образовательный запрос к системе дополнительного профессионального образования? Различаются ли образовательные потребности у разных категорий педагогов? Ответы на данные вопросы стали предметом исследования «Выявление образовательных потребностей и ожиданий педагогов от системы повышения квалификации и ДПО». Цель исследования: выявить ситуацию, состояние рынка услуг в дополнительном профессиональном образовании, определить направления изменений в системе ПК и дополнительного профессионального образования: тематики курсовых мероприятий, содержания программ переподготовки и краткосрочных курсов повышения квалификации, форм и методов работы со взрослыми. Ожидалось, что тщательный анализ сформулированных требований профстандарта позволит учителю произвести ревизию имеющегося личного ресурса на предмет дефицита необходимых умений и необходимых знаний для исполнения специфических трудовых действий в каждой из трех основных трудовых функций: «Общепедагогическая функция. Обучение», «Воспитательная деятельность» и «Развивающая деятельность»; и обнаруженные дефициты и контекстные профессиональные затруднения подвигнут педагогов артикулировать соответствующие запросы к системе дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) для их ликвидации.

*Описание исследования.* Одной из задач исследования являлось проведение опроса не менее одной тысячи педагогов образовательных учреждений в виде массового анкетирования с целью выявления связи между образовательным заказом образовательных организаций и муниципалитетов на повышение квалификации и образовательными потребностями самих педагогов Красноярского края. Далее была выполнена следующая задача – определить соответствие образовательных потребностей требованиям стандарта к профессиональной деятельности педагога. Для ее решения выделена целевая аудитория исследования: учителя-предметники

Красноярского края, педагоги, работающие в образовательных организациях общего среднего образования на педагогических должностях.

*Методы и процедуры.* Поскольку необходимо было опросить за относительно короткое время большое число респондентов, для сбора и анализа первичной статистической информации был определен метод исследования – анкетирование (письменный опрос).

Для автоматизированной обработки результатов к большей части вопросов анкеты предлагались варианты ответов. По уровню стандартизации разработанная анкета является частично стандартизированной, так как она представляет собой комбинацию из закрытых, полузакрытых и открытых вопросов. Опрос реализован в онлайн-формате. Каждый участник анкетирования по ссылке, полученной из муниципальной администрации, выходил на страницу с электронной формой анкеты. Четко следуя инструкции, отвечал на предложенные вопросы, делая одиночный или множественный выбор в закрытых

вопросах, дописывая свой вариант ответа в полузакрытых вопросах, вписывая свой ответ в открытых вопросах.

В исследовании приняли участие 1 335 педагогов образовательных организаций общего среднего образования из семи городов и двенадцати муниципальных районов Красноярского края, различающихся по педагогическому стажу и квалификационным категориям. В образовательных учреждениях, реализующих преимущественно стандарт базового уровня по предметам федерального компонента, работают 72 % педагогов. В образовательных организациях, реализующих программы углубленного изучения отдельных предметов, лицейского и гимназического образования, работают 24 % педагогов. Доля школ, реализующих программы специального (коррекционного) образования, не превышает 2 %. В табл. 1 представлено распределение территорий, принимавших участие в анкетировании по выделенным в программе исследования кластерам.

Таблица 1

### Распределение территорий по кластерам

Table 1

#### The distribution of territories by clusters

Кластер	Частота, чел.	Относительная частота, %
Большой город	463	35
Средний город	352	26
Муниципальный район	520	39
Всего	1 335	100

По данным статистики министерства образования Красноярского края о кадровом составе образовательных учреждений муниципальных территорий по состоянию на 22.10.2014 года, в крае работает 24 160 учителей, из них 14 930 (61,8 %) – в городе, 9 230 (38,2 %) – в сельской местности. Результаты территориального распределения педагогов в исследовании совпадают с данными краевой статистики с учетом погрешности статистических измерений.

По данным краевой статистики о кадровом составе образовательных учреждений муниципальных территорий, 88,97 % учителей составля-

ют женщины, 11,03 % учителей – мужчины. Данные исследования о гендерном составе педагогов также полностью согласуются с краевой статистикой с учетом статистической погрешности, значит, по данному параметру результаты анкетирования валидны для всех педагогов Красноярского края.

Поскольку в исследовании важно определить ожидания от повышения квалификации и профессиональные дефициты разных групп педагогов, то распределение по стажу даст достоверную картину образовательных потребностей молодых педагогов и педагогов со значительным педагогическим стажем всего края.



Таблица 2

## Распределение респондентов по педагогическому стажу

Table 2

## The distribution of respondents by teaching experience

Педагогический стаж	Частота, чел.	Относительная частота, %
0–5 лет	177	12
6–15 лет	326	24
16–25 лет	420	30
Свыше 25 лет	412	30
Всего	1335	100

Из данных таблицы видно, что почти треть педагогов – пенсионеры по выслуге лет, т.е. «...подавляющее большинство учительского корпуса имеет наше педагогическое образование, которого в XXI в. явно мало» [Любимов, 2016, с. 259], а молодых педагогов явно недостаточно для восполнения уходящего на пенсию кадрового состава.

Педагогов-предметников, принявших участие в анкетировании и имеющих высшую квалификационную категорию, – 27 % от общего числа респондентов. Столько же педагогов не аттестованы на категорию. Почти половина педагогов (48 %) имеют первую квалификационную категорию.

Таким образом, выборку можно квалифицировать как репрезентативную, и, следовательно, полученные в анкетировании данные могут быть экстраполированы на весь кадровый педагогический состав образовательных организаций Красноярского края.

*Результаты и интерпретация.* Один из открытых вопросов анкеты сформулирован следующим образом «Чему бы Вы хотели научиться на курсах повышения квалификации?». Он предполагает свободный ответ, позволяющий выяснить, что наиболее актуально для педагогов на момент исследования. Для анализа ответов на данный вопрос сделана их кодировка по ключевым словам. По итогам первичного анализа выделились две группы педагогов: в первую вошли учителя, которые готовы учиться «всему», во вторую – «ничему», таких оказалось по 2 % в каждой.

Среди ответов «всему» в первой группе преобладают варианты: «Всему, что еще нового мо-

гут предложить!», «Всему новому», «Меня все, что предлагают на курсах, устраивает», «Тому, чего не знаю, не в полной мере владею», «Что предложите», «Многому» и т.п.

Педагоги второй группы либо пропускали данный вопрос, либо ставили прочерк / ноль, наиболее часты ответы: «Я все умею», «Я все интересующие курсы прошла», «Меня все устраивает».

Таким образом, крайние участки распределения по ожиданиям от повышения квалификации составляют по 2 % с обеих сторон.

В первой группе педагоги, которые пока не могут сформулировать свои образовательные потребности и запросы, т.к. в основном это молодые учителя со стажем от 0 до 5 лет. Напомним, что характер профессиональных затруднений зависит от уровня профессионализма педагога, от этапа его личностно-профессионального развития [Горбунова, Цвелюх, Лаврентьева, 2006], «из общих соображений понятно, что любой человек, начинающий свой путь в профессии, должен испытывать затруднения вследствие отсутствия опыта» [Гусинский, Турчанинова, 2000].

«Ничему не хотят учиться» педагоги со стажем от 16 и выше, преимущественно имеющие первую квалификационную категорию и проживающие в городах. Полагаем, это учителя модели адаптивного поведения (по Л.М. Митиной), связанного преимущественно с подчинением внешним обстоятельствам. Как следствие невозможности контролировать факторы социального порядка, от которых зависят изменения индивидуальности, может возникнуть «хроническая неадаптивность... которая приводит к надлому

психики, неустойчивости, отчуждению» [Cropley, Dave, 1978, p. 4–7].

Для исключения конъюнктуры в анкете ни в одном вопросе не содержалось аббревиатуры ФГОС (федеральный государственный образовательный стандарт), УУД (универсальные учебные действия), не было ссылок на стандарты. Тем не менее самым востребованным направлением обучения на курсах повышения квалификации педагоги посчитали именно ФГОС: 39 % респондентов указали в ответе на вопрос «Чему бы Вы хотели научиться на курсах повышения квалификации?» либо одно слово «ФГОС», либо «Введение ФГОС», «Внедрение ФГОС», «Переход на ФГОС», «Реализация ФГОС» и т.п. Возможно, это связано с процедурами аттестации педагогов и аккредитации образовательных организаций, а также ошибочными трактовками администрацией школ требований надзорных органов в сфере образования.

Еще 6 % педагогов хотят научиться «диагностике» и «оцениванию» результатов обучения детей, «педагогическому мониторингу». Таким образом, 45 % респондентов в плане повышения квалификации хотят пройти обучение в направлении, касающемся новых образовательных стандартов, связывая последние с формированием УУД, метапредметными результатами, реализацией системно-деятельностного подхода, новой системой оценивания результатов обучения, изменениями в уроке и внеурочной деятельности (еще 4 %).

Таковыми видами учебной деятельности, как исследование и проектирование, хотели бы овладеть 12 % педагогов, что тоже можно отнести к направлению ФГОС, т.к. это ведущие виды учебной деятельности школьников, при которых формируются и развиваются универсальные учебные действия.

Еще одно направление, интересующее педагогов, – это технологии обучения, причем названия технологий указаны только в 11 случаях. Остальных (12 %) интересуют любые «новые» или «современные» технологии: «Новым технологиям в преподавании предмета», «Новым технологиям в преподавании отдельных дисципли-

нах», «Новым технологиям ведения урока», и т.п. Еще 2 % хотят обучиться «инновациям в образовании».

Слова «новый» и «современный» по встречаемости следуют после «ФГОС». Новому и современному хотят учиться 27 % от общего числа отвечающих. При этом ответы не конкретизированы: чему новому? Новым методикам? приемам? технологиям? методам? подходам? способам? формам? и пр.

Респондентами (15 %) указаны «предметная методика», «методы обучения», «педагогические приемы» в качестве желаемого предмета изучения. «Преподавание» и его «совершенствование» интересуют 6 % педагогов. Изменения в освоении предметного содержания интересуют 12 % педагогов, ключевое слово «урок» встречается у 6 % респондентов.

В ответах на вопрос анкеты «Чему бы Вы хотели научиться на курсах повышения квалификации?» у 18 % участников исследования был указан преподаваемый предмет, что подтверждает высокую заинтересованность в предметных курсах повышения квалификации. Процентное соотношение дисциплин соответствует проценту учителей каждого отмеченного предмета.

Еще одно часто встречающееся ключевое слово – «практика» (5 % респондентов): «узнать новое, но на практике» или «методики и технологии (практика) преподавания ФГОС», «научиться применять развивающие технологии на практике»; или вообще просто: «больше практики по ФГОС», «из практики ФГОС», «наглядные, практические курсы по ФГОС», «не только изучать теоретические основы, но и пробовать себя в практике», «освоением эффективных педагогических практик», – и еще много подобных формулировок. Налицо непонимание педагогами термина «практика». Педагогическая практика – это работа непосредственно в классе с учениками. В организациях повышения квалификации нет пробных классов. Это возможно только на стажировке в школе у педагога с успешной практикой. Только там, в школе, на чужом классе учитель может попробовать провести занятия по вновь освоенной методике. Но этот «чужой»

класс живет в практике другого учителя. И тут уж хочешь не хочешь, а собственная практика начнется только на своем рабочем месте. Так чего же на самом деле хотят педагоги, запрашивающие «практику» в повышении квалификации?

Для 8 % педагогов не потеряла актуальности итоговая аттестация выпускников школ: подготовка к ОГЭ и ЕГЭ, решение задач высокого уровня сложности, краевые контрольные работы (ККР) в 4 классе и др.

Не утратила актуальности тема, связанная с информационно-коммуникационными технологиями, интерактивным оборудованием, цифровыми образовательными ресурсами и их использованием в процессе обучения школьников. Учиться по этому направлению хотели бы 6 % учителей.

Таким образом, основной массив артикулированных образовательных запросов педагогов касается реализации общепедагогической трудовой функции профессионального стандарта педагога «Обучение».

Тему, связанную с инклюзивным образованием, хотят изучить 4 % педагогов, в ответах которых частыми ключевыми словами выступают: «Дети с ОВЗ», «Коррекционное обучение», «Инклюзия», «Адаптированные программы» и т.п.

Весьма слабый интерес проявлен педагогами и к теме «Одаренные дети», «Подготовка к олимпиадам» – 2 %, «Обучение инофонов» – менее 0,1 %.

Так, например, в перечне трудовых действий учителя такой трудовой функции, как «Развивающая деятельность», содержится описание одного из видов действий: «Освоение и применение психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с различными контингентами учащихся: одаренные дети, социально уязвимые дети, дети, попавшие в трудные жизненные ситуации, дети-мигранты, дети-сироты, дети с особыми образовательными потребностями (аутисты, дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью и др.), дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с девиациями поведения, дети с зависимостью».

В перечне необходимых умений содержится: «Разрабатывать и реализовывать индивидуальные образовательные маршруты, индивидуальные программы развития и индивидуально-ориентированные образовательные программы с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся». Также педагоги должны знать в том числе и «Основы психодиагностики и основные признаки отклонения в развитии детей», и «Законы развития личности и проявления личностных свойств, психологические законы периодизации и кризисов развития» и т.п. Однако запросы с употреблением ключевых слов данного раздела стандарта практически не встречаются (кроме вышеуказанных 4 и 2 % тем, касающихся обучения и развития детей с ОВЗ и одаренных обучающихся). Таким образом, можно констатировать факт, что целый раздел профессионального стандарта, направленный на развитие обучающихся, крайне мало востребован в плане запроса на повышение квалификации.

Собственное профессиональное развитие интересует 2 % педагогов, вопросы психологии – 1 %. Никто не интересуется философией и образовательной политикой. Зато нормативно-правовая база, оформление документации, в том числе рабочих программ с целью прохождения аккредитации образовательной организацией может стать предметом обучения 4 % педагогов.

Дополнительно:

– по 1 % педагогов хотят «ознакомиться с чем-либо», «повысить уровень, знания, опыт, квалификацию»;

– 2 % хотят научиться разрабатывать программы, тематическое планирование, собственные проекты;

– 4 % – научиться организовывать что-либо (проектную, исследовательскую деятельность учащихся, работу в группах, парах, сотрудничестве, школьный музей и пр.).

В целом полученные от информантов результаты согласуются с данными Международного исследования преподавания и учения (TALIS), проведенного Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) в России в 2014 г. [Пинская, Ленская и др., 2017; Пинская и

др., 2016], где в качестве приоритетных направлений повышения квалификации учителей выступили: «(91,6 %) знания в основной предметной области; (88,6 %) использование новых технологий в работе; (87,7 %) методическая компетентность в преподавании предметной области; (86,1 %) знание программы».

*О муниципальном заказе.* Образовательный заказ на повышение квалификации педагогов Красноярского края выявлен посредством контент-анализа муниципальных соглашений о сотрудничестве в области повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогов.

В ходе контент-анализа установлено:

– актуальными для педагогов являются темы повышения квалификации, связанные с содержанием преподаваемого предмета, методикой его преподавания и способами формирования универсальных учебных действий;

– имеется интерес у педагогов к темам повышения квалификации, рассматривающим в качестве содержания нормативно-правовое обеспечение учебного процесса, а также технологии оценивания учебных достижений учащихся.

Стабильно востребованы темы повышения квалификации, связанные с подготовкой к итоговой аттестации в основной и старшей школе, с формированием межпредметных понятий, с организацией обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Такая востребованность обусловлена необходимостью выполнения Федерального закона «Об образовании в РФ»<sup>4</sup>.

Низкий интерес у педагогов к темам повышения квалификации, содержание которых направлено на освоение технологий обучения, информационно-коммуникационных технологий, цифрового и лабораторного оборудования, а также на организацию учебно-проектной или воспитательной деятельности учащихся.

Такие темы, как «развитие мышления учащихся» и «рефлексия собственной профессиональной деятельности», практически не интересуют педагогов. Не вызывают интерес и темы программ повышения квалификации, в которых раскрываются основные вопросы философии образования, вопросы общей психологии и психологии общения, пути решения общепедагогических проблем, особенности возрастной психологии учащихся. Не заинтересованы педагоги и в разработке собственных педагогических проектов, освоении эффективных педагогических практик коллег, изучении способов формирования мотивации школьников к учебной деятельности, освоении психолого-педагогически обоснованных современных активных методов обучения.

Можно констатировать факт, что понимание результатов обучения ограничено предметными результатами (реализация трудовой общепедагогической функции «Обучение»), в экономической плоскости школа превращается в бизнес-структуру, где достижения педагога оцениваются через количественные показатели успеваемости учеников [Smyth, 2006; Sultana, 2006], «... реальная ответственность за достижение этих показателей лежит преимущественно (а нередко и исключительно) на школе» [Лебедев, 2016, с. 238], они контролируются системой государственной итоговой аттестации [Лебедев, 2016, с. 239], являются формальными критериями успеха образовательной организации в глазах общественности, родителей, управляющих и надзорных органов, по ним осуществляется рейтинг школ, за их высокий уровень учитель может рассчитывать на определенные бонусы в виде стимулирующих надбавок. В целом обучение достижению высоких предметных результатов выступает предиктором направленности образовательных запросов педагогов к системе ДПО. Обучение достижению высоких метапредметных и личностных результатов, соответствующих реализации трудовым функциям «Развивающая деятельность» и «Воспитательная деятельность» не является востребованным по многим причинам:

– во-первых, отсутствуют понятные и общие для всех способы их выявления (невозможно

<sup>4</sup> Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) воспитатель, учитель»». URL: <http://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения: 15.07.2017).

оценить то, что невозможно проверить, замечать), «часть практиков считает их очередным педагогическим лозунгом; часть учителей признает их значимость, но не уделяет им особого внимания, потому что на деле эти результаты никак не анализируются и не оцениваются; часть учителей видит в них смысл педагогической деятельности» [Лебедев, 2016, с. 238];

– во-вторых, за это особо не «спрашивают» (и не платят), и «... если эта регламентация не имеет большой практической значимости из-за неопределенности статуса требований к результатам, она не будет оказывать никакого влияния на образовательный процесс: результаты, которые требуются на практике, могут быть получены и без существенных изменений в нем» [Лебедев, 2016, с. 250];

– в-третьих, это касается психолого-педагогической готовности: она находится на весьма низком уровне [Гусинский, Турчанинова, 2000; Любимов, 2016] и пр.

*Выводы.* Подводя итог анализу запросов (ожиданий) педагогов от системы дополнительного профессионального образования, можно сделать вывод, что в приоритете запрос на повышение квалификации по трудовой общепедагогической функции «Обучение», поскольку практически все трудовые действия, обозначенные в соответствующем перечне<sup>5</sup>, нашли отражение в формулировках образовательного запроса педагогов. В меньшей степени представлены образовательные запросы по реализации трудовой функции «Развивающая деятельность». И практически не представлены трудовые действия трудовой функции «Воспитательная деятельность» в образовательных запросах педагогов. Только 0,7 % учителей указали воспитание как одно из желаемых направлений повышения квалификации (в анкете можно было указать несколько тем).

Контент-анализ муниципальных соглашений позволил оценить актуальность содержания

программ повышения квалификации, реализуемых Красноярским краевым институтом повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования.

В целом можно зафиксировать тождественность результатов, полученных различными методами исследования: анкетирование, свободно конструируемый ответ и контент-анализ муниципальных соглашений на повышение квалификации педагогов Красноярского края. Таким образом, вслед за многими исследователями, можно утверждать потребность изменения не только системы повышения квалификации учителей, набора предлагаемых программ в рамках ДПО, но и необходимость специальной работы по изменению приоритетов учителей в выборе программ повышения квалификации [Курнешова и др., 2016; Богданова и др., 2015], иначе этой проблеме «суждено еще долго оставаться жгучей» [Гусинский, Турчанинова, 2003, с. 215] и еще долго придется мириться с ситуацией, когда «...существуют три не связанных между собой феномена. Отдельно нормативные тексты. Отдельно отчеты о нарисованных достижениях. Отдельно школы, живущие в XIX в. с тремя рядами парт, но с компьютерами и даже с электронными досками» [Любимов, 2016, с. 281].

## Библиографический список

1. Айгунова О.А., Вачкова С.Н., Реморенко И.М., Семенов А.Л., Тимонова Е.Н. Оценка профессиональной деятельности учителя в соответствии с профессиональным стандартом педагога // Вестник МГПУ. Сер.: Педагогика и психология. 2017. № 2 (40). С. 8–23.
2. Богданова О.Н., Андреева С.Ю., Ильина Н.Ф., Лаврентьева И.В., Солянкина Н.Л. Методология исследования выявления образовательных потребностей и ожиданий педагогов Красноярского края // Непрерывное образование. 2015. № 3 (13). С. 21–26.
3. Бродовская З.В. Профессиональный стандарт как основа профессионального развития педагога // Вестник педагогических инноваций. 2016. № 3 (43). С. 32–38.

<sup>5</sup> Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) воспитатель, учитель)». URL: <http://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения: 15.07.2017).

4. Вейдт В.П. Профессиональный стандарт педагога как вызов системе дополнительного профессионального образования. Вопросы и ответы // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 5. С. 443. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=21770> (дата обращения: 17.07.2017).
5. Горбунова Л.Н., Цвелюх И.П., Лаврентьева И.В. Преодоление контекстных профессиональных затруднений педагога в процессе повышения квалификации // Вестник Красноярского государственного университета. Гуманитарные науки. 2006. № 3–1. С. 77–78.
6. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования: учеб. пособие: для использования в учеб. процессе со студ. пед. специальностей. М.: Логос, 2000. 224 с. (Учебник XXI века).
7. Забродин Ю.М., Сергоманов П.А. Основные итоги апробации и внедрения профессионального стандарта педагога // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 2. С. 44–58. DOI: 10.17759/pse.2016210206
8. Ключарев Г.А., Огарев Е.И. Непрерывное образование в условиях трансформации. М.: Франтэра, 2002. 108 с.
9. Курнешова Л.Е., Дыдзинская Д.В., Тралкова Н.Б., Карма А.Е. Корпоративная система повышения квалификации педагогов образовательной организации в условиях внедрения профессионального стандарта педагога // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21, № 4. С. 5–18. DOI: 10.17759/pse.2016210401
10. Лебедев О.Е. Конец системы обязательного образования? // Вопросы образования. 2017. № 1. С. 230–259. DOI: 10.17323/1814-9545-2017-1-230-259
11. Любимов Л.Л. Стандарты надо неукоснительно выполнять, а не корректировать. Размышления по прочтении статьи О.Е. Лебедева «Конец системы обязательного образования?» // Вопросы образования. 2017. № 2. С. 230–259. DOI: 10.17323/1814-9545-2017-2-258-282
12. Марголис А.А., Аржаных Е.В., Гуркина О.А., Новикова Е.М. Готовность педагогов к введению профессионального стандарта: результаты социологического исследования // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21, № 2. С. 22–34. DOI: 10.17759/pse.2016210204
13. Молокова А.В. Профессиональный стандарт педагога – ресурс развития педагогической компетентности // Сибирский учитель. 2016. № 4(107). С. 84–87.
14. Непрокина И.В., Пчелинцева Т.С. Профессиональный стандарт как инструмент повышения качества профессиональной деятельности педагогов // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 4. С. 101–103.
15. Петунин О.В. Профессиональный стандарт и повышение квалификации педагогов // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Сер.: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2015. Т. 21, № 3. С. 113–116.
16. Пинская М.А., Ленская Е.А., Пономарева А.А., Брун И.В., Косарецкий С.Г., Савельева М.Б. Презентация «Российские учителя и директора школ в международном исследовании TALIS: ожидаемые и неожиданные результаты» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.hse.ru/video/152005937.html?p=65156> (дата обращения: 15.07.2017).
17. Пинская М.А., Пономарева А.А., Косарецкий С.Г. Профессиональное развитие и подготовка учителей в России // Вопросы образования. 2016. № 2. С. 100–124.
18. Пронина Л.Н. Профессиональный стандарт педагога как ориентир его профессионального развития // Анатомия менеджмента. 2016. № 3. С. 93–95.
19. Тарасенко Л.В., Васьков М.А. Становление института дополнительного профессионального образования и его роль в социальном управлении: российский и зарубежный опыт: монография / отв. ред. П.С. Самыгин. М.: РУСАЙНС, 2016. 256 с.

20. Шевцова М.А. Новый взгляд на профессию учителя через анализ нормативных документов // Интерактивная наука. 2016. № 9. С. 50–52. DOI: 10.21661/r-114469
21. Шкерина Л.В. Новые стандарты – новое содержание и технологии обучения математике будущего учителя: проблемы и перспективы // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 3 (29). С. 12–24.
22. Чистякова С.Н. Профессиональные компетенции педагога и новые стандарты // Профессиональное образование. Столица. 2013. № 4. С. 14–17.
23. Ямбург Е.Ш. Внедрение профессионального стандарта педагога: необходимость второго шага // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21, № 2. С. 35–43. DOI: 10.17759/pse.2016210205
24. Ямбург Е.А. С учителя нельзя требовать того, чему его никто не учил [Электронный ресурс] // Вестник образования России. 2013. 26.09. URL: [http://vestniknews.ru/index.php?option=com\\_content&task=view&id=919](http://vestniknews.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=919) (дата обращения: 17.07.2017).
25. Ямбург Е.А. Что принесет учителю новый профессиональный стандарт педагога? М.: Просвещение, 2014. 175 с.
26. Cropley A., Dave R. Lifelong Education and the Training of Teachers. New York, Oxford: Pergamon press, 1978. 245 p.
27. Hudson P. How can preservice teachers be measured against advocated professional teaching standards? // Australian Journal of Teacher Education. 2009. Vol. 34(5). P. 65–73.
28. Smyth J. The politics of reform of teachers' work and the consequences for schools: Some implications for teacher education // Asia-Pacific Journal of Teacher Education. 2006. Vol. 34(3). P. 301–319.
29. Sultana R.G. The initial education of high school teachers: A critical review of major issues and trends // Studying Teacher Education. 2006. Vol. 1(2). P. 225–243.
30. Tuinamuana K. Teacher Professional Standards, Accountability, and Ideology: Alternative Discourses // Australian Journal of Teacher Education. 2011. Vol. 36(12). P. 72–82.

# EDUCATIONAL REQUESTS OF TEACHERS IN CONDITIONS OF INTRODUCING THE PROFESSIONAL STANDARD

I.V. Lavrentieva (Krasnoyarsk, Russia)

I.P. Tsveliukh (Krasnoyarsk, Russia)

## Abstract

*Problem and purpose.* The article is devoted to the analysis of the problem of teachers' educational requests' orientation to the system of additional vocational education (advanced training). The purpose is to identify the compliance of educational requests with the requirements of the teacher's professional standard on the performance of basic labor functions and actions.

*Materials and methods.* As an empirical basis for the study, we used data from a partially standardized (combination of closed, semi-open and open questions) questionnaire online survey with automated processing of results. The sample of 1335 teachers of educational institutions of general secondary education from 7 cities and 12 municipal districts of the Krasnoyarsk Territory, differing in pedagogical experience and qualification categories, is qualified as a representative sample of the general set of teachers of the region, taking into account the error of 3%. In addition, a content analysis of municipal agreements for the development of teachers in the Krasnoyarsk Territory was made.

*Results.* Two extreme groups of educators have been singled out: the first group included teachers who are ready to learn "everything" (mostly young teachers with experience from 0 to 5 years), the second one wanted to learn "nothing" (teachers with experience from 16 and above, mostly having the first qualification

category and living in cities), 2% of this type happened to be in each group. The rest of the teachers turned out to be in demand at the advanced training courses (in descending order) on the subject: FSES, the new and the modern, teaching methods, subject content, practice, preparation for BSE and USE, solving high-level problems, regional control works in grade 4; the subject related to information and communication technologies, interactive equipment, digital educational resources and their use in the process of teaching students; inclusive education and gifted children; own professional development, psychology issues. The identity of the results obtained by various research methods such as a questionnaire, a freely constructed answer and content analysis of municipal agreements for the advanced training of teachers of the Krasnoyarsk Territory was recorded.

*Conclusions.* The request for advanced training on the general pedagogical function "Training" is priority; educational requests for the implementation of the labor function "Developing Activity" are less represented; the labor actions of the labor function "Educational Activity" are practically not represented in educational requests of teachers.

**Key words:** *professional standard of the teacher, additional vocational education, labor functions, educational inquiry.*

## References

1. Aigunova O.A., Vachkova S.N., Remorenko I.M., Semenov A.L., Timonova E.N. Evaluation of the professional activity of the teacher in accordance with the professional standard of the teacher // Vestnik of MGPU. SERIES "Pedagogy and Psychology". 2017. No. 2 (40). P. 8–23.
2. Bogdanova O.N., Andreeva S.Yu., Ilyina N.F., Lavrentieva I.V., Solyankina N.L. Methodology of the study of the identification of educational needs and expectations of teachers in the Krasnoyarsk Territory. Continuous education. 2015. No. 3 (13). P. 21–26.
3. Brodovskaya Z.V. Professional standard as a basis for the professional development of the teacher // Vestnik pedagogicheskikh innovatsii. 2016. No. 3 (43). P. 32–38.
4. Veidt V.P. The professional standard of the teacher as a challenge to the system of additional vocational education. Questions and Answers // Modern problems of science and education. 2015. No. 5. P. 443. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=21770> (reference date: July 17, 2017).
5. Gorbunova L.N., Tsveliukh I.P., Lavrentieva I.V. Overcoming the contextual professional dif-



- faculties of the teacher in the process of professional development // Bulletin of Krasnoyarsk State University. Humanitarian sciences. No. 3–1. 2006. P. 77–78.
6. Gusinsky E.N., Turchaninova Yu.I. Introduction to the philosophy of education. [Study guide]: For using in training process with students majored in teacher training. M.: Logos, 2000. 224 p. Ser. Textbook of the 21st century.
  7. Zabrodin Yu.M., Sergomanov P.A. The main results of approbation and introduction of the professional standard of the teacher // Psychological science and education. 2016. Vol. 21. No. 2. P. 44–58. DOI: 10.17759 / pse.2016210206
  8. Klyucharyov G.A., Ogarev E.I. Continuous education in conditions of transformation. M.: OOO "Frantera", 2002. 108 p.
  9. Kurneshova L.E., Dydzinskaya D.V., Tralkova N.B., Karma A.E. Corporate system of professional development of teachers of the educational organization in the conditions of introduction of the professional standard of the teacher // Psychological science and education. 2016. Vol. 21. No. 4. P. 5-18. DOI: 10.17759 / pse.2016210401
  10. Lebedev O.E. The end of compulsory education? // Issues of education. 2017. No. 1. P. 230–259. DOI: 10.17323 / 1814-9545-2017-1-230-259
  11. Lyubimov L.L. Standards must be strictly followed, not corrected. Reflections on reading the article of O.E. Lebedev "The End of the Compulsory Education System?" // Issues of Education. 2017. No. 2. P. 230–259. DOI: 10.17323 / 1814-9545-2017-2-258-282.
  12. Margolis A.A., Arzhanykh E.V., Gurkina O.A., Novikova E.M. Readiness of teachers to introduce a professional standard: the results of sociological research // Psychological Science and Education. 2016. Vol. 21. No. 2. P. 22–34. DOI: 10.17759 / pse.2016210204.
  13. Molokova A.V. The professional standard of the teacher is a resource for the development of pedagogical competence // Siberian teacher. 2016. No. 4 (107). P. 84–87.
  14. Neprokina I.V., Pchelintseva T.S. Professional standard as a tool to improve the quality of professional activity of teachers // Society: sociology, psychology, pedagogy. 2016. No. 4. P. 101–103.
  15. Petunin O.V. Professional standard and advanced training of teachers // Bulletin of Kostroma State University named after N.A. Nekrasov. Series: Pedagogy. Psychology. Social work. Juvenology. Socio-kinetics. 2015. Vol. 21. No. 3. P. 113–116.
  16. Pinskaya M.A., Lenskaya E.A., Ponomareva A.A., Brun I.V., Kosaretsky S.G., Saveleva M.B. Presentation "Russian teachers and school principals in the international study of TALIS: expected and unexpected results" [Electronic resource]. URL: <https://www.hse.ru/video/152005937.html>? p = 65156 (reference date: July 15, 2017).
  17. Pinskaya M.A., Ponomareva A.A., Kosaretsky S.G. Professional Development and Training of Teachers in Russia // Issues of Education. 2016. No. 2. P. 100–124.
  18. Pronina L.N. Professional standard of the teacher as a reference point of their professional development // Anatomy of management. 2016. No. 3. P. 93–95.
  19. Tarasenko L.V., Vas'kov M.A. Formation of the institute of additional vocational education and its role in social management: Russian and foreign experience: monograph / edited by P.S. Samygin. Moscow: Rusains, 2016. 256 p.
  20. Shevtsova M.A. A new look at the teacher's profession through the analysis of normative documents // Interactive science. 2016. No. 9. P. 50–52. DOI: 10.21661 / r-114469
  21. Shkerina L.V. New Standards – New Content and Technologies for Teaching Mathematics to the Future Teacher: Problems and Prospects // Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev. 2014. No. 3 [29]. P. 12–24.
  22. Chistyakova S.N. Professional competence of the teacher and new standards // Vocational education. Capital. 2013. No. 4. P. 14–17.

23. Yamburg E.Sh. Introduction of the professional standard of the teacher: the need for a second step // Psychological science and education. 2016. Vol. 21. No. 2. P. 35–43. DOI: 10.17759 / pse.2016210205
24. Yamburg E.A. What will bring a new teacher's professional standard to the teacher? Moscow: Prosveshchenie, 2014. 175.
25. Yamburg E.A. The teacher cannot be demanded of what no one taught him [Electronic resource] // Bulletin of Russian Education. 2013. 26.09. URL: [http://vestniknews.ru/index.php?option=com\\_content&task=view&id=919](http://vestniknews.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=919) (reference date: July 17, 2017).
26. Cropley A.& Dave R. (1978) Lifelong Education and Training of Teachers. New York, Oxford: Pergamon press, 1978. 245 p.
27. Hudson P. How can preservice teachers be measured against advocated professional teaching standards? // Australian Journal of Teacher Education. 2009. Vol. 34 (5). P. 65–73.
28. Smyth J. The politics of reform of teachers' work and the consequences for schools: Some implications for teacher education // Asia-Pacific Journal of Teacher Education. 2006. Vol. 34 (3). P. 301–319.
29. Sultana R.G. The initial education of high school teachers: A critical review of major issues and trends // Studying Teacher Education. 2006. Vol. 1 (2). P. 225–243.
30. Tuinamuana K. Teacher Professional Standards, Accountability, and Ideology: Alternative Discourses // Australian Journal of Teacher Education. 2011. Vol. 36 (12). P. 72–82.

УДК 80

## СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

М.И. Лыскова (Тюмень, Россия)

### Аннотация

*Проблема и цель.* В статье предпринята попытка проанализировать специфику межкультурной коммуникации сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации в контексте профессиональной деятельности. Цель статьи: на основе анализа научной литературы и практического опыта иноязычной подготовки сотрудников органов внутренних дел описать опыт и перспективы межкультурной коммуникации сотрудников полиции и проанализировать лингвистические основы межкультурной коммуникации российских полицейских.

*Методологию* исследования составляют анализ и обобщение научно-исследовательских работ отечественных и зарубежных ученых, посвященных вопросам межкультурной коммуникации, и авторского опыта языковой подготовки сотрудников органов внутренних дел.

*Результаты.* Иноязычная коммуникативная компетенция рассмотрена как важный компонент профессиональной компетенции сотрудников органов внутренних дел. Особое внимание уделено лингвистическим основам межкультурной коммуникации сотрудников органов внутренних дел. Проанализированы предпосылки успешности межкультурной коммуникации. Автор приходит к выводу, что моделирование процесса профессиональной межкультур-

ной коммуникации сотрудников полиции в ситуациях межкультурного общения является одним из способов обеспечения успешности межкультурной коммуникации.

*Заключение.* Владение иностранным языком как средством межкультурного профессионального и делового общения становится все более важным компонентом профессиональной компетенции сотрудников органов внутренних дел. Сотрудник, владеющий умениями и навыками межкультурной коммуникации, положительно влияет на имидж и престиж профессии полицейского. По мнению автора, выявление проблем иноязычной межкультурной коммуникации сотрудников органов внутренних дел, влияющих на эффективность межкультурных и межъязыковых контактов, а также анализ успешности (неуспешности) межкультурного общения сотрудников полиции, является достаточно перспективным направлением для дальнейших исследований.

**Ключевые слова:** *межкультурная коммуникация, сотрудник органов внутренних дел, межкультурная коммуникативная компетенция, иноязычная коммуникативная компетенция, иностранный язык, лингвистические основы, участник коммуникации, ситуация межкультурного общения, языковая картина мира, успешность межкультурной коммуникации.*

**П**остановка проблемы. В условиях глобализации как реальности современного универсума межкультурная коммуникация является органичной частью повседневного, делового, профессионального общения с представителями различных культур. Реалии, повседневно окружающие нас, свидетельствуют о все более возрастающем статусе иностранных языков в обществе. Полиморфия культур и языковое многообразие являются не-

отделимым элементом мирового культурного наследия и основой межкультурного социального взаимодействия в любом мультилингвальном и поликультурном пространстве [Гальскова, Гез, 2005, с.10].

Навыки социального и межкультурного взаимодействия на фоне глобализационного и интеграционного развития играют такую же большую роль, как и все остальные компоненты общей культуры любого профессионала, так как от

них зависит успешность деятельности, осуществляемой в современном мире.

Цель данной статьи – на основе анализа научной литературы и практического опыта иноязычной подготовки сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации описать опыт и перспективы межкультурной коммуникации сотрудников полиции и проанализировать лингвистические основы межкультурной коммуникации российских полицейских. Научная новизна исследования обоснована спецификой рассматриваемой проблематики.

*Методологию* исследования составляют анализ и обобщение научно-исследовательских работ отечественных и зарубежных ученых, посвященных вопросам межкультурной коммуникации, и авторского опыта языковой подготовки сотрудников органов внутренних дел.

Проблемы межкультурной коммуникации начали активно разрабатываться и анализироваться зарубежными учеными в двадцатом веке и до сих пор продолжают вызывать интерес у представителей различных наук (лингвистов, социологов, психологов, антропологов, философов и т.д.) [Whorf, 1956; Hall, 1976; Kincaid, 1987; Bocher, 1982; Hammer, Bennett, Wiseman, 2003; Paige et al., 2003; Hammer, 2011; Bennett, 2013; Koester, Lustig, 2015; Presbitero, 2016; etc.].

В отечественной науке вопросы, связанные с анализируемым нами феноменом, активно разрабатываются с 90-х гг. XX в. в трудах Н.Д. Гальсковой, Н.И. Гез, И.А. Зимней, Е.И. Пасова, О.Г. Полякова, С.Г. Тер-Минасовой и др. [Гальскова, Гез, 2005; Гальскова, 2008; Зимняя, 1991; Кулик, 2010; Медведева, 2008; Пасов, 2007; Поляков, 2008; Тер-Минасова, 2000 и др.]. Общеизвестным является тот факт, что многоаспектность содержания, форм и условий межкультурной коммуникации обусловила участие в ее исследовании представителей широкого спектра научных дисциплин, что подтверждается выводами многих ведущих исследователей в этой области [Акимова, Адольф, 2016, с. 48].

Межкультурная коммуникативная компетенция является немаловажной составляющей социальной и профессиональной компетенции

любого специалиста. Проанализировав, а также обобщив основные выводы вышеупомянутых работ, можно прийти к заключению, что общепринятой является точка зрения, согласно которой под межкультурной коммуникативной компетенцией понимается способность человека устанавливать взаимоотношения и достигать взаимопонимания с представителями иных культур на основе признания их духовных, материальных и культурных ценностей, а также толерантного отношения к несхожести в общении, образе жизни, поведении, обычаях, традициях и т.д. Это способность уверенно и эффективно участвовать в повседневном, социокультурном, деловом, профессиональном общении с представителями других культур.

В связи с этим в настоящее время одним из важных направлений подготовки профессионалов в любой области выступает формирование и развитие не только собственно профессиональной, но и иноязычной коммуникативной компетенции. В сегодняшнем мультилингвальном и поликультурном социуме иноязычная коммуникативная компетенция является значимым инструментом успешной жизнедеятельности и профессиональной реализации человека. От современного профессионала ожидается умение взаимодействовать с представителями иных культур и осуществлять достаточно успешную межкультурную коммуникацию в профессиональной сфере. «Умение общаться на иностранном языке не только становится значимым показателем общего высшего образования специалиста, но и определяет уровень развития личности и ее профессиональную востребованность» [Петрова, 2015, с. 74].

Иноязычная коммуникативная компетенция подразумевает способность человека понимать и продуцировать иноязычные высказывания в социально детерминированных ситуациях, учитывая лингвистические и социальные правила, соблюдаемые носителями языка. Ее формирование представляет собой процесс овладения комплексом компетенций: лингвистической (лексические, фонетические, грамматические навыки и умения), социолингвистической

(социокультурные условия использования языка) и прагматической (реализация коммуникативного намерения, порождение речевых актов).

Показателем способности человека принимать участие в межкультурной коммуникации (адекватном взаимодействии с представителями других культур, иноязычном общении на межкультурном уровне) является сформированная вторичная языковая личность. Одним из показателей ее сформированности является готовность к социальному и межкультурному взаимодействию. «Вторичная языковая личность должна обладать сформированной способностью реализовывать иноязычные лексико-грамматические конструкции, соответствующие нормам коммуникативной деятельности индивида иной лингвоэтнокультурной общности и иной национальной языковой картины мира» [Гальскова, Гез, 2005, с. 72]. Несомненно, идет речь о способности, которая позволяет личности реализовать себя в условиях диалога культур.

Подводя итог вышесказанному, можно прийти к выводу о безусловной востребованности и актуальности владения навыками межкультурной коммуникации профессионалами в различных областях, в том числе и в органах внутренних дел. Межкультурная коммуникативная компетенция, а также иноязычная коммуникативная компетенция являются существенными компонентами профессионального портрета высококвалифицированного сотрудника правоохранительных органов.

Способность к межкультурной коммуникации (иноязычной профессионально ориентированной коммуникации) становится важной частью профессиональной компетенции современных сотрудников полиции.

В ряде исследований (М.В. Авдеевой, Н.В. Быхтиной, Н.П. Иващенко, Ф.Р. Имамудиновой, Г.Р. Искандаровой, К.А. Каграманян, Д.В. Карабаш, Е.В. Казаченко, Л.С. Кравчук, М.Н. Малаховой, Е.Ю. Смердиной, Ю.В. Музыки, Л.В. Науразбаевой, S.B. Makoni, M. Mason) рассматриваются основные направления межкультурной коммуникации в профессиональной деятельно-

сти действующих сотрудников органов внутренних дел [Авдеева, 2006; Быхтина, Селина, 2016; Быхтина, Тонков, 2016; Иващенко, 2017; Имамудинова, 2014; Искандарова, 2015; Каграманян, 2016; Карабаш, Казаченко, 2013; Кравчук, 2011; 2015; 2016; Малахова, Смердина, 2013; 2016; Музыка, 2016; Науразбаева, 2015; Makoni, 2017; Mason, 2016], однако следует признать, что данная проблематика еще недостаточно изучена.

Дисциплина «Иностранный язык» является обязательным элементом образовательных программ, реализуемых образовательными организациями высшего образования МВД России в рамках среднего профессионального образования, высшего образования и адъюнктуры, то есть в данном случае речь идет о курсантах, слушателях факультетов заочного обучения и адъюнктах образовательных организаций МВД России. В каждом случае курс изучения иностранного языка имеет свои цели и задачи.

Вместе с тем в системе дополнительного профессионального образования МВД России иностранный язык долгое время был абсолютно не востребован, за исключением случаев подготовки сотрудников правоохранительных органов для участия в миротворческих миссиях. В течение последних нескольких лет ситуация кардинально изменилась. Мы являемся свидетелями все более возрастающего интереса и востребованности знания иностранного языка действующими сотрудниками полиции. Навыки и умения языкового посредничества и межкультурной коммуникации сотрудников органов внутренних дел приобретают важное значение в условиях современных реалий, а иноязычная подготовка становится важным компонентом профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел и, соответственно, профессионального обучения по должности служащего «Полицейский».

С 2012 г. особую актуальность для системы дополнительного профессионального образования МВД России приобрела иноязычная подготовка сотрудников органов внутренних дел, привлекаемых к охране общественного порядка и обеспечению мер безопасности во время под-

готовки и проведения мероприятий международного уровня. Это обусловлено тем, что в течение последних нескольких лет в России регулярно проводятся подобные крупные массовые мероприятия.

Обучение осуществляется в рамках спецкурсов с языковой подготовкой. Одной из задач в рамках подобного курса является развитие навыков и умений, необходимых для осуществления социального взаимодействия с представителями других культур и участия в межкультурной коммуникации в контексте профессиональной деятельности сотрудника органов внутренних дел. Следует подчеркнуть актуальность и очевидность первостепенного значения английского языка как языка международного общения.

В 2014 г. в России впервые в программах профессиональной подготовки лиц рядового и младшего начальствующего состава было предусмотрено изучение дисциплины «Иностранный язык».

Востребованность знания иностранного языка полицейскими подтверждает опыт создания подразделения туристической полиции в Москве в 2014 г. – специального подразделения по охране общественного порядка, в обязанности которого входит помощь туристам и обеспечение безопасности гостей столицы. Создание структуры инициировало Министерство внутренних дел Российской Федерации, идея создания данного подразделения принадлежит министру МВД России Владимиру Колокольцеву.

В задачи туристической полиции входит: патрулирование пешеходных зон столицы; обеспечение безопасности и комфорта иностранных граждан во время их пребывания на территории нашей страны; консультирование иностранных туристов; оперативное расследование краж и разбойных нападений на иностранных граждан. Одним из основных требований, предъявляемых к сотрудникам данного подразделения, является владение иностранным языком как минимум на базовом уровне. Все сотрудники туристической полиции проходят необходимую подготовку, неотъемлемым элементом которой является иноязычная подготовка.

Повышение требований к уровню эрудированности полицейских позволяет поднять престиж работы служащих порядка, укрепить имидж российского полицейского. В ближайшее время планируется создание подразделений туристической полиции в Санкт-Петербурге и Крыму, что подтверждает востребованность подобного подразделения в нашей стране.

Следует подчеркнуть, что есть определенные категории сотрудников полиции, деятельность которых непосредственно связана с ежедневными контактами с гражданами и, соответственно, возможностью осуществлять взаимодействие с представителями другой культуры и принимать участие в профессионально ориентированной иноязычной межкультурной коммуникации (сотрудники патрульно-постовой службы, сотрудники подразделений по обеспечению безопасности дорожного движения, сотрудники подразделений предварительного следствия и дознания, оперуполномоченные уголовного розыска, участковые уполномоченные полиции). Служебная деятельность сотрудников данных категорий может быть связана с ситуациями взаимодействия и профессионального общения с иностранными гражданами в рамках их профессиональной деятельности.

На наш взгляд, безусловно важным фактом является то, что реализация дополнительных профессиональных программ и программ профессионального обучения, включающих иноязычную подготовку, создает условия для непрерывного языкового образования сотрудников органов внутренних дел.

Анализируя лингвистические основы межкультурной коммуникации полицейских, следует отметить, что сотрудник полиции является одновременно носителем языковой и профессиональной культуры, соответственно, межкультурное иноязычное общение осуществляется в профессиональной сфере.

Успешность межкультурной коммуникации полицейских зависит от многих факторов. Так, в качестве факторов, обеспечивающих эффективность процесса общения в любой профессиональной сфере и достижения его

участниками коммуникативных целей и задач, И.М. Шеина<sup>1</sup> выделяет следующие: социокультурные характеристики условий и участников коммуникации; коммуникативно-поведенческие стратегии, используемые в процессе коммуникации; вербальные и невербальные средства, используемые для достижения целей коммуникации; социокультурный контекст; ситуационный контекст; фоновые знания, которые играют особую роль в процессе межкультурной коммуникации.

Очевидно, что недостаточная сформированность межкультурной коммуникативной компетенции, как и недостаточные фоновые знания, различия культурных и языковых картин мира отрицательно влияют на успешность межкультурной коммуникации, зачастую независимо от уровня владения иностранным языком коммуникантов.

Мы полагаем, что моделирование ситуаций межкультурного профессионального общения, результатом которого может являться построение эффективной модели процесса межкультурной коммуникации, способствует успешности данного процесса.

Моделирование ситуаций межкультурного профессионального общения предполагает реализацию ситуации общения в соответствии с коммуникативными задачами, учетом конкретных условий общения, речевыми намерениями участников ситуации общения, а также с опорой на разные типы межличностного и межролевого взаимодействия, учетом складывающегося и развивающегося между коммуникантами взаимодействия, взаимосвязи и характера реплик побуждения и реплик реагирования. Оно основано на ситуативном употреблении как разнообразного языкового материала, так и разных функциональных типов речевых высказываний и типов коммуникативного взаимодействия. Мы согласны с мнением Т.А. Шкериной, которая считает, что содержание иноязычной коммуникативной деятельности состоит из умений решать

коммуникативную задачу, взаимодействовать с собеседником и логично строить высказывание [Шкерина, Бобенко, 2017, с. 116].

Создание лингвистических предпосылок успешности межкультурной коммуникации заключается в отборе наиболее оптимальных языковых средств, выборе соответствующих лексических единиц, упрощении грамматических структур, обозначении конкретных заданных параметров коммуникации, формировании представления о приемлемых формах речевого поведения и соблюдении социокультурных норм общения. Эти принципы положены в основу соответствующего методического обеспечения учебного процесса [Лыскова, 2014]. Сотрудникам органов внутренних дел предлагаются готовые модели процесса межкультурной коммуникации в наиболее типичных ситуациях профессионального иноязычного общения (контакты с гражданами: приветствие, знакомство; ориентирование в городе; помощь иностранцу, попавшему в затруднительное положение; взаимодействие с иностранными гражданами, не связанное с противоправными действиями; действия сотрудников полиции по охране общественного порядка; действия сотрудников правоохранительных органов по пресечению административных правонарушений и преступлений; опрос потерпевшего; описание внешности; действия сотрудников правоохранительных органов по обеспечению безопасности дорожного движения).

На наш взгляд, это способствует эффективности общения сотрудников полиции в ситуациях межкультурной коммуникации, позволяет им осуществлять социальное взаимодействие с носителями иных культур и принимать участие в диалоге культур в контексте профессиональной деятельности сотрудника органов внутренних дел. Очевидно, что анализ типичных коммуникативных ситуаций межкультурного общения, адекватные коммуникативные и дискурсивные стратегии обеспечивают успешность реализации коммуникативных намерений<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Шеина И.М. Межкультурная коммуникация как проявление лингвистического и культурного опыта: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2010. С. 33.

<sup>2</sup> Там же. С. 7.

Таким образом, мы говорим о моделировании процесса профессиональной межкультурной коммуникации сотрудников полиции в ситуациях межкультурного общения как одном из способов обеспечения успешности межкультурной коммуникации.

Мы разделяем мнение И.М. Шеиной, согласно которому лингвистические основы межкультурной коммуникации включают языковую картину мира, механизмы и способы организации высказывания. При этом содержание высказывания зависит от соответствия выбираемых языковых средств, в которых всегда проявляется национально-культурная специфика картины мира, условиям конкретной ситуации общения, коммуникативного намерения автора сообщения, языковой компетенции собеседников<sup>3</sup>.

Степень же эффективности высказывания в любой ситуации межкультурного общения можно оценить степенью реализации коммуникативной цели участника коммуникативного процесса.

*Результаты исследования.* Эффективное межкультурное общение является условием и продуктом реализации межкультурной коммуникативной компетентности личности, которая для достижения поставленных целей общения и взаимопонимания с представителями иных культур практически использует знание категорий и правил, необходимых для успешной межкультурной коммуникации. Таким образом, межкультурная коммуникативная компетенция позволяет человеку выбирать необходимые речевые и языковые средства в соответствии с социокультурным контекстом, использовать социолингвистические средства, выбирать тактики и стратегии общения, приемлемые для достижения поставленных целей, что повышает эффективность межкультурной коммуникации. Успешность межкультурной коммуникации отражает готовность человека воспринимать культурное и языковое многообразие окружающего мира и осуществлять успешное и продуктивное межкультурное общение.

<sup>3</sup> Шеина И.М. Межкультурная коммуникация как проявление лингвистического и культурного опыта: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2010. С. 3.

Иноязычная коммуникативная компетенция является сложным многокомпонентным и многоуровневым явлением, позволяющим личности постоянно совершенствовать свои умения и навыки с целью более плодотворного участия в межкультурном общении на основе понимания поведения и речи собеседника в процессе выполнения профессиональной деятельности. Умения и навыки межкультурной коммуникации становятся все более востребованными, поскольку они приобщают специалиста к стандартам мировых достижений, увеличивают возможности профессиональной самореализации, а также создают основу для профессиональной мобильности.

В нашей работе предпринята попытка проанализировать специфику межкультурной коммуникации сотрудников органов внутренних дел в контексте профессиональной деятельности. Иноязычная коммуникативная компетенция рассмотрена как важный компонент профессиональной компетенции сотрудников органов внутренних дел. Особое внимание уделено лингвистическим основам межкультурной коммуникации сотрудников органов внутренних дел. Проанализированы предпосылки успешности межкультурной коммуникации. На наш взгляд, моделирование процесса профессиональной межкультурной коммуникации сотрудников полиции в ситуациях межкультурного общения является одним из способов обеспечения успешности межкультурной коммуникации.

*Заключение.* Владение иностранным языком как средством межкультурного профессионального и делового общения становится все более важным компонентом профессиональной компетенции сотрудников органов внутренних дел. Сотрудник, владеющий умениями и навыками межкультурной коммуникации, положительно влияет на имидж и престиж профессии полицейского.

Мы полагаем, что выявление проблем иноязычной межкультурной коммуникации сотрудников органов внутренних дел, влияющих на эффективность межкультурных и межъязыковых контактов, а также анализ успешности (неуспеш-



ности) межкультурного общения сотрудников полиции является достаточно перспективным направлением для дальнейших исследований.

## Библиографический список

1. Авдеева М.В. Межкультурная коммуникативная компетентность как фактор успешности международного сотрудничества сотрудников органов внутренних дел // *Современные гуманитарные исследования*. 2006. № 2. С. 328–336.
2. Акимова О.А., Адольф В.А. Особенности формирования готовности к межкультурной коммуникации иностранных студентов в процессе обучения русскому языку // *Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева*. 2016. № 1 (35). С. 48–52.
3. Быхтина Н.В., Селина И.А. Практико-ориентированное обучение иностранным языкам слушателей факультета профессиональной подготовки // *Правоохранительные органы: теория и практика*. 2016. № 2. С. 118–120.
4. Быхтина Н.В., Тонков Е.Е. О дидактических возможностях электронных учебных изданий в процессе обучения иностранному языку слушателей факультета профессиональной подготовки // *Проблемы правоохранительной деятельности*. 2016. № 1. С. 111–115.
5. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие. М.: Академия, 2005. 336 с.
6. Гальскова Н.Д. Образование в области иностранных языков: новые вызовы и приоритеты // *Иностранные языки в школе*. 2008. № 5. С. 2–7.
7. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 222 с. (Библиотека учителя иностранного языка).
8. Иващенко Н.П. Актуальность содержательного аспекта иноязычной подготовки сотрудников правоохранительных органов // *Теория и практика иноязычного обучения в высшей военной школе: сб. ст. межвуз. науч-практ. семинара*. 2017. С. 41–44.
9. Имамутдинова Ф.Р. Языковая подготовка сотрудников полиции, привлекаемых к охране общественного порядка и обеспечению общественной безопасности в период проведения XXII зимних Олимпийских игр и XI Паралимпийских игр в 2014 году в г. Сочи // *Вестник Уфимского юридического института МВД России*. 2014. № 1 (63). С. 79–84.
10. Искандарова Г.Р. Об особенностях иноязычной подготовки сотрудников органов внутренних дел в системе повышения квалификации // *Актуальные проблемы права и государства в XXI веке*. 2015. № 7–5. С. 294–300.
11. Каграманян К.А. Значение иностранного языка в профессиональной подготовке офицеров современной российской полиции // *Достижения современной науки: сб. матер. XIII Междунар. науч.-практ. конф.* 2016. С. 318–321.
12. Карабаш Д.В., Казаченко Е.В. Профессиональная направленность развития коммуникативной культуры сотрудников полиции в системе повышения квалификации и переподготовки кадров // *Общество и право*. 2013. № 2 (44). С. 296–300.
13. Кравчук Л.С. Инновационные педагогические технологии в формировании иноязычной коммуникативной компетенции сотрудников полиции // *Вестник Тюменского института повышения квалификации сотрудников МВД России*. 2016. № 1 (6). С. 181–185.
14. Кравчук Л.С. Иностранный язык как инструмент формирования профессиональных компетенций полицейского // *Язык и мир изучаемого языка*. 2011. № 2. С. 160–166.
15. Кравчук Л.С. Об организации языковой подготовки сотрудников полиции в контексте компетентностного личностно ориентированного подхода // *Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями*. 2016. № 14–2. С. 218–220.
16. Кравчук Л.С. О формировании иноязычной коммуникативной компетенции полицейских с использованием элементов интенсивной методики обучения // *Актуальные направления научных исследований: от теории к практике*. 2015. № 1 (3). С. 102–103.

17. Кравчук Л.С., Навроцкая И.Н., Земляков В.Д. О роли иностранного языка в формировании профессиональной компетенции сотрудников полиции // Историческая и социально-образовательная мысль. 2015. Т. 7, № 6–2. С. 275–278.
18. Кулик Л.В. Языковая компонента единого образовательного пространства // Вестник МГУ. Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2010. № 1. С. 131–136.
19. Лыскова М.И. Английский язык в ситуациях профессионального общения сотрудников органов внутренних дел: учеб. пособие. Тюмень: Тюмен. ин-т повышения квалификации сотрудников МВД России, 2014. 122 с.
20. Малахова М.Н., Смердина Е.Ю. Английский язык для специальных целей как основа формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции // Правоохранительные органы: теория и практика. 2016. № 1. С. 145–148.
21. Малахова М.Н., Смердина Е.Ю. О новых направлениях обучения иностранным языкам в образовательном учреждении МВД России // Подготовка кадров для силовых структур: современные направления и образовательные технологии: матер. Восемнадцатой всероссийской науч.-метод. конф. 2013. С. 387–391.
22. Медведева Н.Е. Пути повышения качества преподавания иностранного языка (из опыта преподавания делового английского языка студентам, обучающимся в магистратуре гуманитарных и естественных факультетов) // Вестник МГУ. Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2008. № 4. С. 64–71.
23. Музыка Ю.В. Педагогические технологии интенсивного изучения иностранных языков сотрудниками правоохранительных органов // Язык и культура: вопросы современной филологии и методики обучения языкам в вузе: матер. III науч.-практ. конф. с междунар. участием. 2016. С. 71–76.
24. Науразбаева Л.В. Содержание обучения иностранным языкам сотрудников полиции // Актуальные проблемы государства и общества в области обеспечения прав и свобод человека и гражданина. 2015. № 18–4. С. 94–99.
25. Пассов Е.И. Содержание иноязычного образования как методическая категория // Иностранные языки в школе. 2007. № 6. С. 13–23.
26. Петрова Е.О. Обучение профессионально ориентированному общению на иностранном языке как показатель конкурентоспособности // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 2 (32). С. 72–76.
27. Поляков О.Г. Цели профильно-ориентированного обучения иностранному языку в вузе: опыт формулирования // Иностранные языки в школе. 2008. № 1. С. 2–8.
28. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие. М.: Слово / Slovo, 2000. 624 с.
29. Шкерина Т.А., Бобенко А.А. Формирование профессионально направленной иноязычной коммуникативной компетенции студентов педагогических вузов // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2017. № 2 (40). С. 115–119.
30. Bennett M.J. Basic Concepts of Intercultural Communication: Paradigms, Principles, and Practices. 2<sup>nd</sup> Edition. Intercultural Press. Nicholas Brealey Publishing Company. Boston; London, 2013. 348 p.
31. Bocher S. Cultures in Contact. Studies in Cross-Cultural Interaction. 1<sup>st</sup> Edition. Pergamon, 1982. 246 p.
32. Hall E.T. Beyond Culture. Anchor Books. A Division of Random House, INC. New York. 1989 reprint of 1976 Edition. 298 p.
33. Hammer M.R. Additional cross-cultural validity testing of the Intercultural Development Inventory // International Journal of Intercultural Relations. 2011. Vol. 35. Issue 4. P. 474–487. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2011.02.014>
34. Hammer M.R., Bennett M.J., Wiseman R. Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory // International Journal of Intercultural Relations. 2003. Vol. 27. Issue 4. P. 421–443. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(03\)00032-4](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(03)00032-4)

35. Kincaid L. *Communication Theory. Eastern and Western Perspectives*. 1<sup>st</sup> Edition. Academic Press, 1987. 364 p.
36. Koester J., Lustig M.W. Intercultural communication competence: Theory, measurement, and application // *International Journal of Intercultural Relations*. 2015. Vol. 48. P. 20–21. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2015.03.006>
37. Makoni S.B. Language planning, security, police communication and multilingualism in uniform: The case of South African Police Services // *Language and communication*. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2016.12.009>
38. Mason M. The «preparatory» and «argumentation» stages of police interrogation: A linguistic analysis of a criminal investigation // *Language and communication*. 2016. Vol. 48. P. 79–87. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2016.03.001>
39. Paige R.M., Jacobs-Cassuto M., Yershova Ye.A., DeJaeghere J. Assessing intercultural sensitivity: an empirical analysis of the Hammer and Bennett Intercultural Development Inventory // *International Journal of Intercultural Relations*. 2003. Vol. 27, issue 4. P. 467–486. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(03\)00034-8](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(03)00034-8)
40. Presbitero A. Culture shock and reverse culture shock: The moderating role of cultural intelligence in international students' adaptation // *International Journal of Intercultural Relations*. 2016. Vol. 53. P. 28–38. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2016.05.004>
41. Whorf B.L. *Language, Thought and Reality. Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. Edited by John Carroll. The MIT Press. Massachusetts Institute of Technology. 2011 reprint of 1956 Edition. 284 p.
42. Wiseman R., Hammer M. R., Nishida H. Predictors of intercultural communication competence // *International Journal of Intercultural Relations*. 1989. Vol. 13, issue 3. P. 349–370. DOI: [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(89\)90017-5](https://doi.org/10.1016/0147-1767(89)90017-5)

# THE SPECIFICITY OF PROFESSIONAL INTERCULTURAL COMMUNICATION OF THE RUSSIAN FEDERATION INTERNAL AFFAIRS BODIES' OFFICERS

M.I. Lyskova (Tyumen, Russia)

## Abstract

*Problem and purpose.* The article makes an attempt to analyze the specificity of intercultural communication of the Russian Federation internal affairs bodies' officers in the context of professional activity. The purpose of the article is to describe the experience and prospects of intercultural communication of police officers and analyze the linguistic basis of intercultural communication of Russian policemen on the basis of the analysis of scientific literature and practical experience of foreign-language training of employees of the internal affairs bodies.

The research methodology consists of analysis and generalization of research works of domestic and foreign scientists devoted to intercultural communication issues and the author's experience of language training of employees of internal affairs bodies.

*Results.* Foreign communicative competence is considered as an important component of professional competence of employees of internal affairs bodies. Particular attention is paid to the linguistic foundations of intercultural communication among employees of internal affairs bodies. The prerequisites for the success of intercultural communication are analyzed. The author comes to the conclusion that modeling the process of professional in-

tercultural communication of police officers in situations of intercultural communication is one of the ways to ensure the success of intercultural communication.

*Conclusion.* Knowledge of a foreign language as a means of intercultural professional and business communication is becoming an increasingly important component of the professional competence of employees of internal affairs bodies. An employee who has the skills of intercultural communication positively influences the image and prestige of the police profession. In the author's opinion, the identification of problems of foreign-language intercultural communication among employees of internal affairs bodies that affect the effectiveness of intercultural and interlingual contacts, as well as an analysis of the success (failure) of intercultural communication among police officers, is a promising area for further research.

**Keywords:** *intercultural communication, employee of internal affairs bodies, intercultural communicative competence, foreign communicative competence, foreign language, linguistic basis, participant in communication, the situation of intercultural communication, linguistic world-image, the success of intercultural communication.*

## References

1. Avdeeva M.V. Intercultural communicative competence as a factor in the success of international cooperation of employees of internal affairs bodies // Modern humanitarian research. 2006. No. 2. P. 328–336.
2. Akimova O.A., Adolf V.A. Features of formation of foreign students' readiness for intercultural communication in the process of teaching the Russian language // Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev. 2016. No. 1 (35). P. 48–52.
3. Bykhtina NV, Selina I.A. Practical-oriented teaching foreign languages to students of the faculty of professional training // Internal affairs bodies: theory and practice. 2016. No. 2. P. 118–120.
4. Bykhtina N.V., Tonkov E.E. On didactic opportunities of e-learning editions in the process of teaching a foreign language to students of the faculty of professional training // Problems of internal affairs activity. 2016. No. 1. P. 111–115.
5. Gal'skova N.D., Gez N.I. The theory of teaching foreign languages: Linguodidactics and methodology: Textbook. M.: Publishing Center "Academy", 2005. 336 p.
6. Galskova N.D. Education in the field of foreign languages: new challenges and priorities // Foreign languages in school. 2008. No 5. P. 2–7.
7. Zimniaia I.A. Psychology of teaching foreign languages in school. Moscow: Prosveshchenie, 1991. 222 p. (Library of the teacher of a foreign language).

8. Ivashchenko N.P. Actuality of the content aspect of foreign language training of internal affairs officers // Theory and practice of foreign language education in higher military school: a collection of articles of the interuniversity scientific and practical seminar. 2017. P. 41–44.
9. Imamutdinova F.R. Language training of police officers involved in the protection of public order and public security during the 22<sup>nd</sup> Winter Olympic Games and the 11<sup>th</sup> Paralympic Games in 2014 in Sochi // Bulletin of the Ufa Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia. 2014. No. 1 (63). P. 79–84.
10. Iskandarova G.R. On the peculiarities of foreign language training of employees of internal affairs bodies in the system of advanced training // Actual problems of law and state in the 21<sup>st</sup> century. 2015. No. 7-5. P. 294–300.
11. Kagramanian K.A. Importance of a foreign language in the professional training of officers of the modern Russian police // Achievements of modern science: a digest of the 13<sup>th</sup> International Scientific and Practical Conference. 2016. P. 318–321.
12. Karabash D.V., Kazachenko E.V. Professional orientation of the development of the communicative culture of police officers in the system of advanced training and retraining of personnel // Society and Law. 2013. No. 2 (44). P. 296–300.
13. Kravchuk L.S. Innovative pedagogical technologies in the formation of a communicative competence of police officers speaking another language // Bulletin of the Tyumen Institute of Advanced Training of the Ministry of Internal Affairs of Russia. 2016. No. 1 (6). P. 181–185.
14. Kravchuk L.S. Foreign language as a tool for the formation of the professional competences of the policeman // The language and its world. 2011. No. 2. P. 160–166.
15. Kravchuk L.S. On the organization of language training of police officers in the context of a competency-based person-centered approach // Actual problems of combating crimes and other offenses. 2016. No. 14-2. P. 218–220.
16. Kravchuk L.S. On the formation of a foreign-language communicative competence of policemen with the use of elements of an intensive method of education // Actual directions of scientific research: from theory to practice. 2015. No. 1 (3). P. 102–103.
17. Kravchuk L.S., Navrotskaya I.N., Zemlyakov V.D. On the Role of a Foreign Language in Forming the Professional Competence of Police Officers // Historical and Socio-Educational Thought. 2015. Vol. 7. No. 6–2. P. 275–278.
18. Kulik L.V. Language component of a single educational space // Bulletin of Moscow State University. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication. 2010. No. 1. P. 131–136.
19. Lyskova M.I. English in situations of professional communication among employees of the internal affairs bodies: a textbook. Tyumen: Tyumen Institute for Advanced Training of the Ministry of Internal Affairs of Russia. 2014. 122 p.
20. Malakhova M.N., Smerdina E.Yu. English for special purposes as the basis for the formation of a professional communicative competence in another language // Internal affairs bodies: theory and practice. 2016. No. 1. P. 145–148.
21. Malakhova M.N., Smerdina E.Yu. About new directions of teaching foreign languages in the educational institution of the Ministry of Internal Affairs of Russia // Training of personnel for internal affairs bodies: modern directions and educational technologies: materials of the 18<sup>th</sup> All-Russian scientific and methodological conference. 2013. P. 387–391.
22. Medvedeva N.E. Ways to improve the quality of teaching a foreign language (from the experience of teaching business English to students studying at the humanities and natural faculties of the graduate school // Bulletin of Moscow State University, Series 19. Linguistics and Intercultural Communication, 2008. No. 4. P. 64–71.
23. Muzyka Yu.V. Pedagogical Technologies of Intensive Foreign Language Studies by Internal Affairs Officers // Language and Culture: Issues of Modern Philology and Methods of Teaching Languages in Higher Education: Proceedings of the 3<sup>rd</sup> Scientific and Practical Conference with International Participation. 2016. P. 71–76.

24. Nauzrabayeva L.V. The content of training foreign languages to police officers // Actual problems of the state and society in the field of maintenance of the rights and freedom of the person and the citizen. 2015. No. 18-4. P. 94–99.
25. Passov E.I. The content of foreign language education as a methodical category // Foreign languages at school. 2007. No. 6. P. 13–23.
26. Petrova E.O. Teaching professionally oriented communication in a foreign language as an indicator of competitiveness // Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev. 2015. No. 2 (32). P. 72–76.
27. Polyakov O.G. Goals of profile-oriented teaching a foreign language in higher education: the experience of formulation // Foreign languages in school. 2008. No. 1. P. 2–8.
28. Ter-Minasova S.G. Language and Intercultural Communication: Textbook. M.: Slovo, 2000. 624 p.
29. Shkerina T.A., Bobenko A.A. Formation of a professionally directed foreign-language communicative competence of pedagogical universities students // Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev. 2017. No. 2 (40). P. 115–119.
30. Bennett M.J. Basic Concepts of Intercultural Communication: Paradigms, Principles, and Practices. 2nd Edition. Intercultural Press. Nicholas Brealey Publishing Company. Boston; London, 2013. 348 p.
31. Bocher S. Cultures in Contact. Studies in Cross-Cultural Interaction. 1<sup>st</sup> Edition. Pergamon. 1982. 246 p.
32. Hall E.T. Beyond Culture. Anchor Books. A Division of Random House, INC. New York. 1989 reprint of 1976 Edition. 298 p.
33. Hammer M. R. Additional cross-cultural validity testing of the Intercultural Development Inventory // International Journal of Intercultural Relations. 2011. Vol. 35. Issue 4. P. 474–487. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2011.02.014>
34. Hammer M. R., Bennett M. J., Wiseman R. Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory // International Journal of Intercultural Relations. 2003. Vol. 27. Issue 4. P. 421–443. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(03\)00032-4](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(03)00032-4)
35. Kincaid. L. Communication Theory. Eastern and Western Perspectives. 1st Edition. Academic Press. 1987. 364 p.
36. Koester J., Lustig M.W. Intercultural communication competence: Theory, measurement, and application // International Journal of Intercultural Relations. 2015. Vol. 48. P. 20–21. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2015.03.006>
37. Makoni S.B. Language planning, security, police communication and multilingualism in uniform: The case of South African Police Services // Language and communication. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2016.12.009>
38. Mason M. The «preparatory» and «argumentation» stages of police interrogation: A linguistic analysis of a criminal investigation // Language and communication. 2016. Vol. 48. P. 79–87. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2016.03.001>
39. Paige R.M., Jacobs-Cassuto M., Yershova Ye.A., DeJaeghere J. Assessing intercultural sensitivity: an empirical analysis of the Hammer and Bennett Intercultural Development Inventory // International Journal of Intercultural Relations. 2003. Vol. 27. Issue 4. P. 467–486. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(03\)00034-8](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(03)00034-8)
40. Presbitero A. Culture shock and reverse culture shock: The moderating role of cultural intelligence in international students' adaptation // International Journal of Intercultural Relations. 2016. Vol. 53. P. 28–38. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2016.05.004>
41. Whorf B.L. Language, Thought and Reality. Selected Writings of Benjamin Lee Whorf. Edited by John Carroll. The MIT Press. Massachusetts Institute of Technology. 2011 reprint of 1956 Edition. 284 p.
42. Wiseman R., Hammer M. R., Nishida H. Predictors of intercultural communication competence // International Journal of Intercultural Relations. 1989. Vol. 13. Issue 3. P. 349–370. DOI: [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(89\)90017-5](https://doi.org/10.1016/0147-1767(89)90017-5)

УДК 378:811

## МАГИСТЕРСКИЕ ПРОГРАММЫ В СФЕРЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: МЕТАПРЕДМЕТНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ

И.А. Майер (Красноярск, Россия), И.П. Селезнева (Красноярск, Россия)

### Аннотация

*Проблема и цель.* В статье рассматривается проектировочная деятельность по разработке магистерских программ в сфере иноязычного образования, соответствующих требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования<sup>1</sup> (далее – ФГОС ВО). Потребность в интеграции междисциплинарных и профессиональных компетенций обуславливает необходимость учитывать при разработке программы метапредметный компонент. В качестве примера метапредметного проектирования в рамках компетентностного подхода приведены выдержки из магистерских программ, реализующихся на факультете иностранных языков КГПУ им. В.П. Астафьева: «Современное лингвистическое образование» (очная форма обучения) и «Инновационные технологии в иноязычном образовании» (заочная форма обучения) – направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование. Цель статьи: выявить и обосновать алгоритм разработки магистерской программы в сфере иноязычного образования, осуществляемой в ходе метапредметного проектирования компетентностной модели в условиях действующих образовательных стандартов.

*Методологию* исследования составляют анализ и обобщение действующих магистерских программ в сфере иноязычного образования, научно-исследовательских работ отечественных и зарубежных ученых, признанных научным сообществом, авторский опыт проектирования и реализа-

ции магистерских программ в сфере иноязычного образования.

*Результаты.* На основе деятельностного и компетентностного подходов сформулированы основные требования к проектированию магистерских программ в сфере иноязычного образования в условиях нового ФГОС ВО. Предложены рекомендации по метапредметному проектированию магистерских программ, удовлетворяющие требованиям компетентностного подхода.

*Заключение.* Предложенная в статье авторская концепция разработки магистерской программы в сфере иноязычного образования с учетом метапредметного проектирования может быть применена в ходе обучения магистров по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (очная и заочная форма обучения). Результативным организационно-педагогическим условием ее реализации является наличие образовательных модулей, обеспечивающих междисциплинарный характер обучения: метапредметное проектирование учебного процесса, модульное описание результатов освоения в формате компетенций, исследовательская направленность, целеполагание и позиционирование практико-ориентированных исследовательских проектов в рамках учебной и обучающей деятельности.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, компетентностный подход, междисциплинарный образовательный модуль, метапредметное проектирование, магистерская программа, иноязычное образование.

**П**остановка проблемы. Реализация компетентностного подхода в условиях модернизирующегося социума диктует новые требования к качеству подготовки будущих

научных кадров, в том числе в рамках научно-педагогической и профильной магистратуры. Эти требования определяют необходимость конструирования творчески-инновационной парадигмы образования для нового, так называемого «постиндустриального», или «цифрового», поколения студентов, руководствующегося

<sup>1</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/93/91/5/117> (дата обращения: 05.09.2017).

в своей деятельности принципами модульного метапредметного видения мира. Целью данной статьи является выявление и обоснование алгоритма разработки магистерской программы в сфере иноязычного образования, осуществляемой в ходе метапредметного проектирования компетентностной модели в условиях действующих образовательных стандартов.

Анализ магистерских программ в сфере иноязычного образования показывает, что, с одной стороны, они выстраиваются в формате компетентностного подхода, а с другой – структура большинства программ не ориентирована на междисциплинарную метапредметную подготовку магистрантов. Между тем, как отмечают в исследованиях В.А. Ковалевский и Ю.Ю. Бочарова, в педагогическую магистратуру сегодня все чаще поступают лица с непедagogическим высшим образованием: «Важное значение приобретает педагогическая магистратура как новый канал получения педагогического образования для лиц с инженерным, экономическим, медицинским и прочим высшим образованием, связывающих свое будущее с преподаванием в образовательной организации, что решает в целом проблему входа современного человека в педагогическую профессию на протяжении всей жизни» [Ковалевский, Бочарова, 2015, с. 4].

Нужен новый, соответствующий требованиям ФГОС ВО к результату подготовки магистрантов подход к проектированию и реализации магистерских программ – суть этого подхода в междисциплинарном метапредметном проектировании.

*Методологию* исследования составляют анализ и обобщение действующих магистерских программ в сфере иноязычного образования, научно-исследовательских работ отечественных и зарубежных ученых, признанных научным сообществом, авторский опыт проектирования и реализации магистерских программ в сфере иноязычного образования, реализующихся на факультете иностранных языков КГПУ им. В.П. Астафьева: «Современное лингвистическое образование» (очная форма обу-

чения) и «Инновационные технологии в иноязычном образовании» (заочная форма обучения) – направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование.

В 2016–2017 гг. по программам, составленным с учетом метапредметного проектирования, прошли обучение 32 магистранта факультета иностранных языков КГПУ им. В.П. Астафьева.

*Обзор научной литературы* свидетельствует об интересе отечественных и зарубежных ученых к различным аспектам решаемой проблемы.

О.Р. Каюмов подробно описывает становление компетентностного подхода в рамках Европейского пространства высшего образования (ЕПВО) как перехода от «знаниевой» парадигмы к «компетентностной». После подписания Болонского соглашения в 2003 г. система образования РФ подверглась кардинальному реформированию, включая переход на двухуровневое обучение, принятие согласованных с ЕПВО стандартов, внедрение компетентностного подхода к планированию обучения. Считая, что компетентностные критерии в системе образования РФ не следует применять ранее преддипломной практики, О.Р. Каюмов полагает: «...наши выпускники действительно обладают компетенциями, в том числе необходимыми для ЕПВО, однако формировать их «поэлементно» не представляется возможным» [Каюмов, 2016, с. 155].

Компетентность рассматривается как фактор преобразования современной высшей школы в условиях модернизирующегося социума [Горшкова, 2015; Шкерина, Кейв, 2015; Altbach, 2015].

Большинство отечественных ученых отмечают, что фундамент компетентности, успешности профессиональной деятельности закладывается на этапе профессиональной подготовки [Степанова, 2012; Янова, Адольф, 2013].

В настоящее время осуществляется переход от индустриального к постиндустриальному обществу – происходит так называемая «новая индустриализация» общества [Романов, 2016], и, соответственно, предпринимаются попытки



проектировать процесс профессиональной подготовки обучающегося исходя из новых условий и предпосылок [Адольф, Дашкова, 2017].

Структурный дисбаланс, возникший в институциональной среде как следствие перехода к новым (рыночным) отношениям, может и должен быть преодолен с помощью так называемого «эволюционного перехода» [Dudin, Ivashchenko, Frolova, Abashidze, 2017], предусматривающего сохранение творчески-инновационной парадигмы образования и акмеологического подхода к развитию субъекта профессиональной подготовки [Kochetkov, Chebotareva, 2017].

Разработка модели инновационного развития высшего образования, в том числе иноязычного, предусматривает развитие социально-коммуникативного взаимодействия вузов и работодателей как одного из направлений повышения конкурентоспособности российского образования [Бобыкина, 2016] и интеграцию коммуникативно-языковых и профессиональных компетенций в компетентностную модель обучающегося [Полякова, 2015].

Компетентностная модель должна соответствовать психолого-педагогическим особенностям постиндустриального поколения студентов, которое часто называют «цифровым» [Гафурова, 2014; Ahn, Lee, 2016]. Ведущими характеристиками «цифрового поколения» являются потребность в самореализации [Жабаква, 2014] и стремление к самоэффективности [Игнатова, Пасечкина, 2017].

Самосовершенствование и самореализация диктуют необходимость непрерывного образования, что соответствует – в условиях вуза – требованиям перехода на двухуровневое обучение и в дальнейшем – в условиях профессиональной деятельности – прохождению курсов повышения квалификации и переквалификации [Salomäki, Ruokonen, Ruismäki, 2012; Terhart, 2014; Schalk-Trietchen, 2017].

Для обучения «цифрового поколения» широко используются цифровые технологии, к которым можно отнести E-learning and teaching – обучение с использованием Интернета и мультимедиа и blended learning – сочетание традиционного обучения с дистанционным обучением и онлайн-обучением [Nicolson, Uematsu, 2013; Cleveland-Innes, Hrastinski, Bälter, 2015].

Работа с метапредметным компонентом нового образовательного стандарта невозможна без междисциплинарной интеграции [Хуторской, 2013; Осипов, Бугаева, 2017]. «Создать условия для продуктивной деятельности студентов по решению профессионально направленных задач на основе системного использования знаний из различных дисциплин можно посредством специальных образовательных модулей, в основе содержания которых лежат междисциплинарные и профессиональные контексты» [Шжерина, Кейв, 2016, с. 95].

*Результаты исследования.* Сформулированы основные требования к проектированию магистерских программ в сфере иноязычного образования в условиях нового ФГОС ВО:

- проектирование междисциплинарных курсов, носящих модульный характер;
- определение соотношения компетенций и обеспечивающих их формирование модулей с учетом видов деятельности;
- определение соотношения компетенций и обеспечивающих их формирование дисциплин.

Предложены рекомендации по метапредметному проектированию магистерских программ, удовлетворяющие требованиям компетентностного подхода, и представлены результаты его реализации: магистерские программы «Современное лингвистическое образование» (очная форма обучения) и «Инновационные технологии в иноязычном образовании» (заочная форма обучения) – направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование.

Для обеспечения метапредметного характера обучения мы предлагаем выбрать компетенции, направленные на формирование качеств инновационной личности:

ОК-3 – способность к самостоятельному освоению и использованию новых методов исследования, к освоению новых сфер профессиональной деятельности;

ОК-4 – способность формировать ресурсно-информационные базы для осуществления практической деятельности в различных сферах;

ОК-5 – способность самостоятельно приобретать и использовать, в том числе с помощью информационных технологий, новые знания и умения, непосредственно не связанные со сферой профессиональной деятельности.

ОПК-2 – готовность использовать знание современных проблем науки и образования при решении профессиональных задач;

ОПК-4 – способность осуществлять профессиональное и личностное самообразование, проектировать дальнейшие образовательные маршруты и профессиональную карьеру.

ПК-6 – готовность использовать индивидуальные креативные способности для самостоятельного решения исследовательских задач;

ПК-12 – готовность к систематизации, обобщению и распространению отечественного и зарубежного методического опыта в профессиональной области.

Виды деятельности: педагогическая, научно-исследовательская, проектная, методическая.

В рамках магистерской программы «Инновационные технологии в иноязычном образовании» реализуются следующие модули.

Модуль 1. Инновации в процессе иноязычного образования.

Модуль 2. Интеграционные подходы к обучению иностранному языку.

Модуль 3. Информационно-коммуникативные технологии на уроке иностранного языка.

Модуль по выбору 1. Игровая и досуговая деятельность в иноязычном образовании.

Модуль по выбору 2. Психолого-педагогические аспекты учебного сотрудничества в процессе обучения иностранному языку.

В рамках магистерской программы «Современное лингвистическое образование» реализуются следующие модули:

Модуль 1. Иностраный язык в межкультурном образовательном пространстве.

Модуль 2. Инновации в лингвистическом образовании.

Модуль 3. Современное лингвистическое образование: зарубежный опыт.

Модуль по выбору 1. Теоретическая и прикладная лингвистика.

Модуль по выбору 2. Традиции и инновации в лингвистике.

Основываясь на личном опыте работы по метапредметному проектированию в рамках Международной программы Гете-института DLL (Deutsch Lehren Lernen) и программы повышения квалификации «Система обеспечения качества реализации образовательных программ магистерского уровня» (Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»), авторы предлагают включить в магистерские программы в сфере иноязычного образования следующие метапредметные блоки дисциплин.

Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL: Content and Language Integrated Learning).

Практико-ориентированные исследовательские проекты (PEP: Praxiserkundungsprojekt) в учебной и обучающей деятельности.

Концепция смешанного обучения (Blended Learning) в преподавании иностранного языка.

Метод полного физического реагирования (Total Physical Response).

Социально-культурная анимация в иноязычном образовании.

Эмотивная коммуникация: использование достижений нейролингвистики в преподавании иностранного языка.

Пример проектирования соотношения компетенций и обеспечивающих их формирование метапредметных дисциплин приведен в табл. 1. Наряду с метапредметным блоком в программе представлены и традиционные, «классические» для методики преподавания иностранных языков дисциплины.

– Интерактивные технологии в иноязычном образовании.

– Компонентная структура современных учебников и учебно-методических комплексов по иностранному языку.

– Лингвострановедческий подход: работа с аутентичным текстом и т.д.

Таблица 1

**Соотношение компетенций и обеспечивающих их формирование дисциплин:  
магистерская программа «Инновационные технологии в иноязычном образовании»**

Table 1

**The ratio of competencies and disciplines ensuring their development:  
Master program «Innovative technologies in foreign-language education»**

Индекс дисциплин в учебном плане	Наименование дисциплины	Семестр	Формируемые компетенции
Б1.В.05.01	Интерактивные технологии в иноязычном образовании	1	ОПК-2; ОПК-4;
Б1.В.05.02	Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL: Content and Language Integrated Learning)	1	ОК-5; ОПК-4; ПК-6
Б1.В.05.03	Компонентная структура современных учебников и учебно-методических комплексов по иностранному языку	1	ОК-4; ПК-12
Б1.В.05.04	Практико-ориентированные исследовательские проекты (Praxiserkundungsprojekt) в учебной и обучающей деятельности	1	ОК-3; ОПК-4; ПК-12
Б1.В.06.01	Лингвострановедческий подход: работа с аутентичным текстом	2	ОПК-2; ПК-12
Б1.В.06.02	Аудио- и видеоматериалы на уроке иностранного языка	2	ОК-4; ОПК-2; ПК-12
Б1.В.07.01	Игровые технологии в иноязычном образовании	2	ОК-3; ОПК-4; ПК-12
Б1.В.07.02	Мультимедийные средства на уроке иностранного языка	2	ОК-3; ОПК-4;; ПК-12
Б1.В.07.03	Концепция смешанного обучения (Blended Learning) в преподавании иностранного языка	3	ОК-5; ОПК-4; ПК-12
Б1.В.ДВ.01.01.01	Социально-культурная анимация в иноязычном образовании	3	ОК-3; ОПК-4; ПК-12
Б1.В.ДВ.01.01.02	Иммерсионная модель обучения иностранному языку	3	ОК-5; ПК-12
Б1.В.ДВ.01.01.03	Метод полного физического реагирования	3	ОК-5; ОПК-4; ПК-12
Б1.В.ДВ.01.02.01	Основы работы с модулями на учебной платформе: тьюторская компетенция	3	ОК-5; ОПК-4
Б1.В.ДВ.01.02.02	Кросскультурные платформы на уроке иностранного языка	3	ОК-5; ОПК-4;
Б1.В.ДВ.01.02.03	Эмотивная коммуникация: использование достижений нейролингвистики в преподавании иностранного языка	3	ОК-3; ОПК-4; ПК-6

Метапредметную связь обеспечивает технология CLIL: Content and Language Integrated Learning (предметно-языковое интегрированное обучение), предусматривающая моделирование процесса формирования иноязычной межкультурной коммуникативной компетен-

ции в сфере гуманитарного профиля на основе теории диалога культур. Личность, обладающая самооэффективностью в сфере межкультурной коммуникации, демонстрирует гибкость и способность к пониманию, консенсусу и эмпатии [Плужник, 2016; Agbatogun, 2014].

*Заключение.* Предложенная в статье авторская концепция разработки магистерской программы в сфере иноязычного образования с учетом метапредметного проектирования может быть применена в ходе обучения магистров по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (очная и заочная форма обучения). Результативным организационно-педагогическим условием ее реализации является наличие образовательных модулей, обеспечивающих междисциплинарный характер обучения: метапредметное проектирование учебного процесса, модульное описание результатов освоения в формате компетенций, исследовательская направленность, целеполагание и позиционирование практико-ориентированных исследовательских проектов в рамках учебной и обучающей деятельности.

## Библиографический список

1. Адольф В.А., Дашкова А.К. Адаптация студентов вуза к будущей профессиональной деятельности // Сибирский педагогический журнал. 2017. № 1. С. 61–67.
2. Адольф В.А. Подготовка будущего педагога к профессиональной деятельности в условиях внедрения профессионального стандарта // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 1 (31). С. 5–11.
3. Бобыкина И.А. Инновационная стратегия развития современного высшего образования // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2016. № 1. С. 57–68. DOI: 10.7442/2071-9620-2016-1-57-67
4. Галкина Е.А., Марина А.В., Макарова О.Б. Актуализация учебных программ ВПО в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2015. № 3 (25). С. 22–33. DOI: 10.15293/2226-3365.1503.02
5. Гафурова Н.В. Особенности современного студента как представителя цифрового поколения // European Social Science Journal. 2014. № 6-1 (45). С. 389–394.
6. Горшкова В.В. Феноменологическое осмысление концепта компетентности в системе высшего профессионального образования России // Педагогический журнал. 2015. № 6. С. 147–162.
7. Жабаква Т.В. Педагогическое сопровождение самореализации личности студентов в процессе обучения // Вестник Воронежского государственного университета. Сер.: Проблемы высшего образования. 2014. № 3. С. 36–39.
8. Игнатова В.В., Пасечкина Т.Н. Коммуникативная самоэффективность как важнейшее качество будущего специалиста // Theoretical & Applied Science. 2017. № 5 (49). С. 161–164. DOI: 10.15863/TAS.2017.05.49.24
9. Каюмов О.Р. О границах применимости компетентностного подхода в высшем образовании // Высшее образование в России. 2016. № 4. С. 150–156.
10. Ковалевский В.А., Бочарова Ю.Ю. Новая магистратура: ответ на вызовы профессиональной реальности // Сибирский вестник специального образования. 2015. № 2 (15). С. 4–7.
11. Осипов В.В., Бугаева Т.П. Интегративный подход в формировании компетенций в образовательном процессе // Современные наукоемкие технологии. 2017. № 1. С. 140–144.
12. Плужник И.Л. Основные компоненты моделирования процесса формирования иноязычной межкультурной коммуникативной компетенции в вузовском гуманитарном образовании // Педагогическое образование в России. 2016. № 12. С. 225–230.
13. Полякова Е.И. Эволюция представлений об обучении иностранному языку в историко-педагогическом контексте // Педагогика и просвещение. 2015. № 1. С. 12–18. DOI: 10.7256/2306-434X.2015.1.14589
14. Романов Р.В. Методология и теория инновационного развития высшего образования в России: монография. М.: ИНФРА-М, 2016. 302 с. DOI: 10.12737/17756
15. Степанова И.Ю. Становление профессионального потенциала педагога в процессе подготовки: монография. Красноярск: Сибир. федер. ун-т, 2012. 399 с.

16. Хуторской А.В. Работа с метапредметным компонентом нового образовательного стандарта. Практический аспект // Народное образование. 2013. № 4. С. 157–171.
17. Шкерина Л.В., Кейв М.А. Поликонтекстные образовательные модули в формате требований ФГОС ВО и особенности их реализации // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 2. С. 94–101.
18. Шкерина Л.В., Кейв М.А. Формирование профессиональных компетенций педагога в вузе: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. 280 с.
19. Янова М.Г., Адольф В.А. Профессиональная подготовка педагога в контексте становления и развития его организационно-педагогической культуры: компетентностный подход; монография. Красноярск, 2013. 544 с.
20. Ahn T.Y., Lee S.M. User experience of a mobile speaking application with automatic speech recognition for EFL learning // British Journal of Educational Technology. 2016. Vol. 47 (4). P. 778–786. DOI:10.1111/bjet.12354
21. Agbatogun A.O. Developing learners' second language communicative competence through active learning: clickers or communicative approach? // Educational Technology & Society. 2014. Vol. 17(2). P. 257–269.
22. Altbach P. Perspectives on internationalizing higher education // International Higher Education, 2015. Vol. 27. P. 30–42.
23. Cleveland-Innes M., Hrastinski S., Bälter O. Pedagogical development, E-learning and teaching in higher education // International Handbook of E-learning. 2015. Vol. 1: Theoretical Perspectives and Research, Taylor and Francis. P. 93–114.
24. Dudin M.N., Ivashchenko N.P., Frolova E.E., Abashidze A.H. Institutional Approach to Establishment of a Structural Model of the Russian Academic Environment Development // European Journal of Contemporary Education. 2017. Vol. 6(1). P. 22–38. DOI: 10.13187/ejced.2017.1.22
25. Kochetkov M.V., Chebotareva E.M. Creative and innovative educational paradigm and acmeological approach to the development of a student as a subject of professional activity // Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences. 2017. № 10(2). P. 177–188. DOI: 10.17516/1997-1370-0018
26. Nicolson M., Uematsu K. Collaborative learning, face-to-face or virtual: the advantages of a blended learning approach in an intercultural research group // International Journal of Research & Method in Education, 2013. Vol. 36(3). P. 268–278.
27. Salomäki U., Ruokonen I., Ruismäki H. Educators professional and personal growth: a case study of european teachers in-service training courses // Journal of Teacher Education for Sustainability. 2012. Vol. 14 (1). P. 20–29. DOI: 10.2478/v10099-012-0002-z
28. Schalk-Trietchen A. Sicherheit gewinnen und (sich) verändern. Evaluation als Erfahrungsschatz für Professionalisierung nutzen // Zeitschrift Pädagogik. 2017. Vol. 05. P. 16–19. DOI: 10.3262/PAED1705016
29. Terhart E. Dauerbaustelle Lehrerbildung // Zeitschrift Pädagogik. 2014. Vol. 06. P. 43–47. DOI: 10.3262/PAED1406043 19
30. Thibault G.E. Interprofessional Education in the USA: Current Activities and Future Directions // Journal of Interprofessional Care. 2012. Vol. 26 (6). P. 440–441.

# MASTER'S PROGRAMS IN THE SPHERE OF FOREIGN-LANGUAGE EDUCATION: META-SUBJECT DESIGN

I.A. Mayer (Krasnoyarsk, Russia), I.P. Selezneva (Krasnoyarsk, Russia)

## Abstract

*Problem and purpose.* The article deals with the design activity for the development of master's programs in the sphere of foreign language education that meet the requirements of the Federal State Educational Standard of Higher Education (hereinafter referred to as the FSES of HE). The need for the integration of interdisciplinary and professional competencies necessitates the consideration of the meta-subject component in the development of the program. Here are some excerpts from the master's programs realized at the Faculty of Foreign Languages of KSPU named after V.P. Astafiev as an example of meta-subject design in the framework of the competency-based approach, "Modern linguistic education" (intramural form of study) and "Innovative technologies in foreign-language education" (extramural form of study), the major is Teacher Education (44.04.01). The purpose of the article to identify and substantiate the algorithm for the development of the master's program in the field of foreign language education, carried out during the meta-subject design of the competency-based model in conditions of the current educational standards.

The *methodology* of the study is the analysis and synthesis of the current master's programs in the sphere of foreign-language education, research works of domestic and foreign scientists recognized by the scientific community, the author's experience in designing and im-

plementing master's programs in the sphere of foreign-language education.

*Results.* On the basis of the activity-based and competency-based approaches, the basic requirements for the design of master's programs in the sphere of foreign-language education in the conditions of the new FSES of HE are formulated. The article offers recommendations on the meta-subject design of master's programs, which meet the requirements of the competency-based approach.

*Conclusion.* The author's concept of developing a master's program in the sphere of foreign-language education, taking into account meta-subject design, is proposed in the article. It can be applied during the training of masters in the major of Teacher Education (44.04.01) (intramural and extramural forms of study). The effective organizational and pedagogical condition for its implementation is the availability of educational modules that ensure the interdisciplinary nature of education, which are meta-subject design of the educational process, a modular description of the results of mastering in the format of competences, research orientation, goal-setting and positioning of practice-oriented research projects in the framework of educational and training activities.

**Keywords:** *vocational training, competency-based approach, interdisciplinary educational module, meta-subject design, master's program, foreign-language education.*

## References

1. Adolf V.A., Dashkova A.K. Adaptation of university students to future professional activity // Siberian Pedagogical Journal. 2017. No. 1. P. 61–67.
2. Adolf V.A. Preparation of the future teacher for professional work in conditions of introduction of the professional standard // Bulletin of KSPU named after V.P. Astafiev. 2015. No. 1 (31). P. 5–11.
3. Bobykina I.A. Innovative strategy for the development of modern higher education // Modern Higher School: an innovative aspect. 2016. No.1. P. 57-68. DOI: 10.7442 / 2071-9620-2016-1-57-67
4. Galkina E.A., Marina A.V., Makarova O.B. Updating the curricula of higher vocational education in accordance with the requirements of the teacher's professional standard // Bulletin of Novosibirsk State Pedagogical University. 2015. No. 3 (25). P. 22-33. DOI: 10.15293 / 2226-3365.1503.02
5. Gafurova N.V. Features of the modern student as a representative of the digital generation // European Social Science Journal. 2014. No. 6-1 (45). P. 389–394.

6. Gorshkova V.V. Phenomenological comprehension of the concept of competence in the system of higher vocational education in Russia // *Pedagogical Journal*. 2015. No. 6. P. 147–162.
7. Zhabakova T.V. Pedagogical support of student self-realization in the process of education // *Bulletin of Voronezh State University. Series: Problems of Higher Education*. 2014. No. 3. P. 36–39.
8. Ignatova V.V., Pasechkina T.N. Communicative self-efficacy as the most important quality of the future specialist // *Theoretical & Applied Science*. 2017. No. 5 (49). P. 161–164. DOI: 10.15863 / TAS.2017.05.49.24
9. Kayumov O.R. On the limits of applicability of the competency-based approach in higher education // *Higher education in Russia*. 2016. No. 4. P. 150–156.
10. Kovalevsky V.A., Bocharova Yu.Yu. New magistracy: the answer to the challenges of professional reality // *Siberian Bulletin of Special Education*. 2015. No. 2 (15). P. 4–7.
11. Osipov V.V., Bugayeva T.P. Integrative approach in the formation of competences in the educational process // *Modern high technology*. 2017. No. 1. P. 140–144.
12. Pluzhnik I.L. The main components of modeling the process of formation of foreign-language intercultural communicative competence in university humanities education // *Pedagogical education in Russia*. No.12. 2016. P. 225–230.
13. Polyakova E.I. Evolution of ideas about teaching a foreign language in the historical and pedagogical context // *Pedagogy and education*. 2015. No. 1. P. 12–18. DOI: 10.7256 / 2306-434X.2015.1.14589.
14. Romanov R.V. Methodology and theory of innovative development of higher education in Russia: monograph. M.: INFRA-M, 2016. 302 p. DOI: 10.12737 / 17756
15. Stepanova I.Yu. Formation of the professional potential of the teacher in the process of preparation: monograph. Krasnoyarsk: Siberian Federal University, 2012. 399 p.
16. Khutorskoy A.V. Work with the meta-subject component of the new educational standard. Practical aspect // *Public education*. 2013. No. 4. P. 157–171.
17. Shkerina L.V., Keiv M.A. Polycontext educational modules in the format of requirements of the FSES of HE and the features of their implementation // *Bulletin of KSPU named after V.P. Astafiev*. 2016. No. 2. P. 94–101.
18. Shkerina L.V., Keiv M.A. Formation of the professional competence of the teacher in university: monograph / Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev. Krasnoyarsk, 2015. 280 p.
19. Yanova M.G., Adolf V.A. Professional training of the teacher in the context of the formation and development of their organizational and pedagogical culture: competency-based approach: monograph. Krasnoyarsk, 2013. 544 p.
20. Dudin M.N., Ivashchenko N. P., Frolova E.E., Abashidze A.H. Institutional Approach to the Establishment of a Structural Model of the Russian Academic Environment Development, *European Journal of Contemporary Education*, 2017, Vol. 6 (1). P.22-38. DOI: 10.13187 / ejced.2017.1.22
21. Kochetkov M.V., Chebotareva E.M. Creative and innovative educational paradigm and acmeological approach to the development of a student. *Humanities & Social Sciences*. 2017. №10 (2). P. 177–188. DOI: 10.17516 / 1997-1370-0018
22. Agbatogun, A.O. Developing learners' second language communicative competence through active learning: clickers or communicative approach? // *Educational Technology & Society*. 2014. Vol. 17 (2). P. 257–269.
23. Ahn, T.Y., Lee, S.M. User experience of a mobile speaking application with automatic speech recognition for EFL learning. *British Journal of Educational Technology*, 2016. Vol. 47 (4). P. 778–786. DOI: 10.1111 / bjet.12354
24. Altbach, P. Perspectives on internationalizing higher education, *International Higher Education*, 2015. Vol. 27. P. 30–42.
25. Cleveland-Innes M., Hrastinski S., Bälter O. Pedagogical development, E-learning and teaching in higher education. *International Handbook of E-learning*. 2015. Vol. 1: Theoretical Perspectives and Research, Taylor and Francis. P. 93–114.

26. Nicolson, M., Uematsu, K. Collaborative learning, face- to-face or virtual: the advantages of a blended learning approach in an intercultural research group // International Journal of Research & Method in Education. 2013. Vol. 36 (3). P. 268–278.
27. Salomäki, U., Ruokonen, I., Ruismäki, H. Educators professional and personal growth: a case study of european teachers in-service training courses // Journal of Teacher Education for Sustainability. 2012. Vol. 14 (1). P. 20–29. DOI: 10.2478/v10099-012- 0002-z
28. Schalk-Trietchen A. Sicherheit gewinnen und (sich) verändern. Evaluation als Erfahrungsschatz für Professionalisierung nutzen // Zeitschrift Pädagogik. 2017. Vol. 05. P. 16–19. DOI: 10.3262/PAED1705016
29. Terhart E. Dauerbaustelle Lehrerbildung // Zeitschrift Pädagogik. 2014. Vol. 06. P. 43–47. DOI: 10.3262/PAED1406043 19
30. Thibault, G.E. Interprofessional Education in the USA: Current Activities and Future Directions // Journal of Interprofessional Care. 2012. Vol. 26 (6). P. 440–441.



УДК 378.091.321(082)

## МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ЛАБОРАТОРНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ФИЗИКЕ В ВУЗЕ НА ОСНОВЕ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА

И.В. Серюкова (Красноярск, Россия), О.И. Наслузова (Красноярск, Россия)

### Аннотация

*Проблема и цель.* В работе рассмотрена проблема постановки и реализации лабораторных работ по курсу физики с элементами научных исследований в условиях дифференцированного подхода к обучению. Целью статьи являются обоснование постановки и разработка методики проведения лабораторных работ по физике с элементами исследования, ориентированной на реализацию дифференцированного подхода к обучению.

*Методология* нашей аналитической работы состоит в дедуктивном обобщении литературных данных и персонального опыта по использованию научных элементов в лабораторных работах и реализации дифференцированного подхода к обучению студентов.

*Результаты.* В статье рассматриваются методические подходы к проведению занятий с лабораторными работами в вузе, их ценность для будущих профессионалов. Описана методика проведения лабораторных работ по физике с элементами исследования, основанная на дифференцированном подходе к обучению. Приведены примеры

проведения лабораторных работ по физике с разной степенью сложности, аргументирована их результативность.

*Заключение.* Глобальная задача высшего образования – формирование самостоятельных высококвалифицированных специалистов по направлениям подготовки. Для этого необходимо, чтобы навыки логического и научного мышления, которые студент приобрел при выполнении лабораторной работы, он смог перенести на другие виды деятельности. Студент будет стремиться к переносу полученных знаний и навыков, если получит интеллектуальное удовольствие от научного подхода, осознает необходимость изучаемого материала в дальнейшем обучении в университете, в будущей профессиональной деятельности. Одним из самых действенных методов для достижения поставленной цели, на взгляд авторов, являются лабораторные работы с элементами научных исследований.

**Ключевые слова:** лабораторные работы, перенос навыков студентов, элементы научного исследования, дифференцированное обучение, курс физики, роль преподавателя.

**П**остановка проблемы. В современной высшей школе лабораторные работы – одна из форм организации учебного процесса. Лабораторные работы являются необходимым компонентом образовательных программ по всем направлениям. Известны педагогические стратегии, использование которых может привести к повышению эффективности лабораторных работ [Edward, 2002]. В этой статье мы предлагаем несколько методологических подходов проведения лабораторных работ в вузе, разработанных нами на кафедре физики Красноярского государственного аграрного университета. Предложенными методологическими подходами являют-

ся лабораторные работы с элементами научного исследования и дифференцированный подход к студентам в соответствии с их знаниями и умениями. Эти подходы (в общем виде) к проведению лабораторных занятий могут быть использованы при изучении не только курса физики, но и других предметов, включая гуманитарные. Обсудим ценность проведения лабораторных занятий для будущих бакалавров и наилучшие способы получения переноса навыков.

*Методология* нашей аналитической работы состоит в дедуктивном обобщении литературных данных и персонального опыта по использованию научных элементов в лабораторных

работах и реализации дифференцированного подхода к обучению студентов.

*Обзор научной литературы.* Курс физики и другие общеобразовательные дисциплины в высшей школе ориентированы на решение задач развития у студентов навыков, необходимых для формирования самостоятельных высококвалифицированных специалистов [Reid, 2007; Feisel, 2005; Vhurumiku, 2006]. Необходимыми качествами профессионала являются способность и потребность последовательно и логически мыслить, планировать и организовывать работу, обращаться с приборами и гаджетами, уметь перенести эти навыки в будущую жизнь и работу. Исследования психологов показали, что решить такие задачи очень сложно [Knorr-Cetina, 1992; Холодная, 2002]. Профессиональные навыки (умение проектировать и рассчитывать электрические цепи, измерять физические величины с помощью электроизмерительных приборов, техника точного взвешивания и др.) вырабатываются довольно легко, но по большей части не выходят за пределы узкой специфики. Фактические сведения быстрее приобретаются при сочетании чтения учебников и прослушивания лекций [Богословская, 2010; Наслузова, Серюкова, 2015]. Однако информация легко забывается со временем. Учебный материал становится более осознанным после выполнения лабораторных работ. В этом смысле ценность лабораторной работы состоит в том, что она позволяет разобраться в сущности изучаемого явления, глубже понять и запомнить его. Проведя необходимые исследования в ходе лабораторной работы, студент получает навыки проведения эксперимента в соответствии с целями и задачами, поставленными преподавателем, обращения с приборами или применения какого-нибудь метода исследования, но сможет ли он использовать эти навыки в жизни? Подробные исследования показали, что перенос навыков происходит, но в сложной форме [Demetriou et al., 1993], требующей дополнительных усилий от преподавателя. Для переноса навыков студент должен узнать, что конкретные знания и умения, полученные сегодня в учебной аудитории, будут необходимы ему для выполне-

ния определенных работ или последующего обучения в университете: нужно привести примеры специальных дисциплин и возможных профессиональных действий. В этих условиях он будет осознанно стремиться к переносу навыка. Для достижения положительного результата преподаватель каждый раз должен объяснять студентам, что этот навык поможет им там-то и там-то, для этого необходимо иметь представление о содержании учебного плана по направлению обучения студентов, об изучаемых дисциплинах и профессиональных компетенциях направления подготовки. Только тогда, действием сильного интеллектуального чувства навык может быть перенесен даже на совершенно отличную от изучаемой дисциплины область [Шкерина и др., 2015; Евтихов, Адольф, 2014].

Кроме осознания необходимости получаемых знаний и навыков для будущей профессиональной деятельности, мы можем предоставить студентам возможность выполнять лабораторные работы или другую учебную работу с удовольствием. Студент сможет восхититься мощью науки и найдет удовольствие в применении экспериментального метода исследования, если его вдохновляет научная идея или интересуют философские вопросы, возникающие при обучении. Студент, который испытывает восторг перед точными измерениями и делает точность своим идеалом, может перенести склонность к точности и аккуратности на все стороны своей деятельности. Так, экономист, предприниматель или администратор, которому доставляет удовольствие научный подход к проблемам, может сделать свою деятельность более творческой, и тогда работа не только приобретет ценность для других, но и принесет ему удовлетворение.

*Результаты исследования.* Наиболее ценный результат обучения в форме лабораторных занятий заключается в том, чтобы научиться понимать работу ученых, а для этого очень важно, чтобы студент своими руками проделал определенную часть научной работы. Для достижения этого лучше всего подходят лабораторные работы, включающие элементы научных исследований [Усова, Завьялов, 1979; Лазарев, 2007;

Лешунов, 1992]. Примеры таких лабораторных работ приведены ниже.

Пример 1. Изучение радиоактивности. В нашей лаборатории «Ядерная физика» поставлены лабораторные работы: «Изучение закона радиоактивного распада», «Исследование статистического характера радиоактивного распада», «Определение активности радиоактивного препарата относительным методом», «Определение разрешающей способности счетчика Гейгера – Мюллера». Можно дать студентам задания по выполнению отдельных работ, а мы предлагаем поступить иначе.

В начале занятия преподаватель ставит перед студентами научную проблему. Он рассказывает о явлении радиоактивности и предлагает им подтвердить его свойства, используя оборудование лаборатории. Вся группа обсуждает, какими методами и соответствующими приборами можно подтвердить существование радиоактивных излучений вокруг нас, статистический характер радиоактивного распада, справедливость закона радиоактивного распада. Группа студентов делится на четыре части, каждая из которых проводит эксперимент на соответствующих приборах. Заполняет отчет о проделанной работе и делает вывод. Лидеры подгрупп докладывают о результатах работы перед всей группой, и делается общий вывод о существовании и свойствах радиоактивности.

Пример 2. Исследование физической природы света. В лаборатории «Оптика» поставлены лабораторные работы: «Изучение плоскополяризованного света», «Определение длины световой волны лазерного излучения с помощью дифракционной решетки», «Изучение основных законов внешнего фотоэлектрического эффекта», «Исследование энергетической светимости абсолютно черного тела от его температуры».

Можно организовать на основе этих работ научное исследование на тему физической природы света, его корпускулярно-волнового дуализма. Преподаватель объясняет студентам, что свет имеет двойственную природу (в одних экспериментах он проявляет себя как волна, а в других как частица). Студенты должны найти в литературе подтверждение этого явления и назвать

такие эксперименты. Затем группу студентов делят на 4 подгруппы, которые проделывают эксперименты по дифракции, поляризации, фотоэффекту и тепловому излучению. Свои выводы они докладывают перед всей группой, объясняя, почему считают, что свет проявляет в данном эксперименте себя как волна или как частица. Затем делается общий вывод о том, что такое свет.

Проведение лабораторных работ с элементами научных исследований может принести большую пользу, чем обычные лабораторные работы. Но проводить научный поиск следует в последней части курса, так как в начале студенты должны научиться: определять цели лабораторной работы, оформлять отчеты, работать с приборами, осваивать методы исследования, проводить точные измерения и определять их погрешности, делать выводы и т.д. Такие задачи не так глобальны, как перенос навыков, о котором говорилось ранее в этой статье, но решение их необходимо для успешного прохождения курса и дальнейшей учебы в университете. Часто студенты сталкиваются при решении этих задач с большими трудностями, особенно те, у кого слабая школьная подготовка.

В вузе мы постоянно сталкиваемся со студентами с разным уровнем общеобразовательной подготовки. Чаще мы стремимся ориентироваться на слабых студентов, чтобы подтянуть их к среднему уровню. При этом более сильные студенты быстрее выполняют среднюю учебную программу и не поднимаются над средним уровнем, необходимо давать им средства для приобретения больших знаний и умений. На лабораторных занятиях по физике дифференцированный подход может быть реализован, если использовать: 1) работу в студенческом научном кружке; 2) лабораторные работы разной трудности; 3) методы обработки результатов измерений разной сложности; 4) фронтальное выполнение работ. Разработкой этой темы мы занимались и раньше [Серюкова, 2014; 2015; 2016; Серюкова, Наслузова, 2016]. Здесь мы хотим обсудить опыт и новые разработки авторов в создании материалов для реализации дифференцированного обучения на лабораторных занятиях по физике.

Согласно программе курс «Физика» для направления «Агроинженерия» разбит на три семестра и предполагает работу в трех лабораториях: 1) «Механика. Молекулярная физика и термодинамика»; 2) «Электричество и магнетизм»; 3) «Оптика. Атомная и ядерная физика». Курсы физики для технологических направлений Красноярского аграрного университета сокращены до одного семестра, но и здесь мы должны дать возможность для реализации принципа дифференцированного обучения. Опыт постановки и проведения аудиторных лабораторных работ описан в учебных пособиях [Серюкова, 2014; 2015; Сакаш, 2009].

Выполнение лабораторной работы фронтально – вся группа выполняет одну работу под руководством преподавателя. Эту форму мы применяем на первом занятии в аудитории и со студентами заочной формы обучения. Здесь можем быть уверены, что все студенты группы ознакомятся с порядком оформления работы, проведением измерений, записью результатов в таблицу, построят график и выполнят вычисления. Для фронтального выполнения мы предлагаем работы: «Порядок обработки результатов измерений», «Определение ускорения силы тяжести с помощью математического маятника», «Изучение температурной зависимости сопротивления проводников и полупроводников», «Изучение поглощения бета-излучения в веществе». После выполнения фронтальной работы можно давать задания на выполнение лабораторных работ в группах из двух-трех студентов.

В каждой лаборатории есть лабораторные работы разной трудности. В лаборатории «Механика и молекулярная физики» более простая работа – «Определение коэффициента поверхностного натяжения воды методом отрыва капли»; сложная работа – «Изучение зависимости термического коэффициента давления воздуха от температуры». В лаборатории «Электричество и магнетизм» простая работа – «Определение сопротивления при помощи амперметра и вольтметра», более сложная – «Использование электронного осциллографа для измерения магнитных характеристик ферромагнетика». В

лаборатории «Оптика» простая работа – «Определение концентрации раствора глицерина рефрактометром», более сложная работа «Исследование спектра испускания атомов ртути». В лаборатории «Атомная и ядерная физика» – это работы «Определение разрешающей способности счетчика» и «Исследование статистического характера закона радиоактивного распада».

Методы обработки результатов измерений дают большие возможности для реализации дифференцированного обучения на лабораторных занятиях по физике. Первое – это порядок расчета случайной ошибки измерений. Простой вариант – расчет среднеарифметической ошибки. Мы делаем расчет случайной ошибки измерений по методу Стьюдента. Второе – мы внедрили в этом учебном году аппроксимацию прямой по методу наименьших квадратов. Прежде в случае необходимости аппроксимации прямой предлагалось использовать графический метод, когда студенты ставят на графике экспериментальные точки и проводят через них по линейке прямую линию – это более простой способ. Теперь хорошо успевающим студентам предлагается индивидуально ознакомиться с методом наименьших квадратов, провести расчеты вручную или с использованием электронных таблиц, записать формулу теоретической прямой и решить поставленную в лабораторной работе задачу с ее помощью. В каких работах мы можем это использовать? Например, «Определение концентрации раствора глицерина рефрактометром», «Исследование зависимости сопротивления проводника от температуры», «Изучение зависимости термического коэффициента давления воздуха от температуры», «Изучение интерференции по методу Юнга», «Определение максимальной энергии бета-спектра». Это может быть любая лабораторная работа, в которой исследуемая зависимость линейна.

*Заключение.* Число лабораторных работ и их объем в значительной мере зависят от возможностей лабораторий учебного заведения. Проведение лабораторных работ, содержащих элементы научных исследований, с учетом присутствия в аудитории студентов разного уровня подготовки, с подробным обсуждением взаимосвязи темы и

методов работы с будущей профессиональной деятельностью является более результативным, чем обычные лабораторные работы. Если же преподаватель недостаточно продумал методику проведения лабораторной работы, то выполнение даже самого остроумного эксперимента может оказаться напрасной тратой времени.

## Библиографический список

1. Богословская И.Н. Эксперименты исследования степени и глубины понимания текста // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2010. Т. 12, № 3(3). С. 1.
2. Евтихов О.В., Адольф В.А. Современные представления об образовательной среде вуза как педагогическом феномене // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 1. С. 30–34.
3. Лазарев В.С. Рекомендации по развитию исследовательских умений учащихся. М., 2007. С. 3–4.
4. Лешунов А.П. Физический эксперимент в обучении физике. Вологда: Вологод. пед. ин-т, 1992. С. 83.
5. Наслузова О.И., Серюкова И.В. Формы проведения лекций по физике студентам // Эпоха науки. 2015. URL: [//eraofscience.com/index/arkhiv\\_nomerov/0-5](http://eraofscience.com/index/arkhiv_nomerov/0-5)
6. Сакаш Г.С. Физика: лаборат. практикум / Краснояр. гос. аграр. ун-т. Красноярск, 2009.
7. Серюкова И.В. Международный год света в программе работы физического студенческого кружка // Наука и образование: опыт, проблемы, перспективы развития: междунар. науч-метод. конф. Красноярск, 2015 а. Ч. 1. С. 265–268.
8. Серюкова И.В., Наслузова О.И. Об организации дистанционного и заочного обучения по физике // Наука и образование: опыт, проблемы, перспективы развития: междунар. науч-метод. конф. КрасГАУ. Красноярск, 2016.
9. Серюкова И.В. Физика (механика, молекулярная физика, электричество и магнетизм): учеб. пособие / Краснояр. гос. аграр. ун-т. Изд. 2-е, доп. и перераб. Красноярск, 2014.
10. Серюкова И.В. Физика в системе дистанционного обучения: Наука и образование: опыт, проблемы, перспективы развития: междунар. науч-метод. конф. КрасГАУ. Красноярск, 2014.
11. Серюкова И.В. Физический студенческий кружок // Социально-экономический и гуманитарный журнал КрасГАУ. 2016. № 3. С. 182–187.
12. Серюкова И.В. и др. Электрические колебания, оптика, квантовая природа излучения, атомная физика: лаборат. практикум / Краснояр. гос. аграр. ун-т. 3-е изд., доп. и перераб. Красноярск, 2015 б.
13. Усова А.В., Завьялов В.В. Развитие у учащихся познавательного интереса к физике. Челябинск, 1979. С. 24.
14. Холодная М.А. Психология интеллекта // Парадоксы исследования. СПб.: Питер, 2002. С. 272.
15. Шкерина Л.В., Григорьева Ф.А. Ракуньо Ф. Формирование межпредметных умений учащихся в процессе обучения математике // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 1(31). С. 74–78.
16. Demetriou A., Etklides A., Papadaki M. Structure and development of causal – experimental thought: from early adolescenel to youth // *Developmental Phychology*. 1993. Vol. 29, № 3. P. 480–497.
17. Edward NS. The role of the laboratory work in engineering education: student and staff perceptions // *International Journal of Electrical Engineering Education*. 2002. Vol. 39, № 1. P. 11–19.
18. Feisel L.D., Rosa A.J. The role of the laboratory in undergraduate engineering education // *Journal of Engineering Education*. 2005. Vol. 94. № 1. P. 121–130.
18. Knorr-Cetina K.D. The couch, the cathedral, and the laboratory: On the relationship between experiment and laboratory in science // *Science as Practice and Culture*. Chicago University of Chicago Press, 1992. P. 113–138.
20. Reid N., Shah I. The role of the laboratory work in university chemistry // *Chemistry Education Research and Practice*. 2007. Vol. 8, № 2. P. 172–185.
21. Vhurumuku E., Holtman L., Mikalsen O. An investigation of Zimbabwe high school chemistry students»laboratory work-based images of the nature of science // *Journal of Research in Science Teaching*. 2006. Vol. 43, № 2. P. 127–149.

# A METHODOLOGY FOR HOLDING LABORATORY CLASSES ON PHYSICS IN UNIVERSITY BASED ON A DIFFERENTIATED APPROACH

I.V. Seryukova (Krasnoyarsk, Russia), O.I. Nasluzova (Krasnoyarsk, Russia)

## Abstract

*Problem and purpose.* The paper considers the problem of setting and implementing laboratory works on the course of physics with elements of scientific research in conditions of a differentiated approach to training. The purpose of the article is to substantiate the formulation and development of a methodology for conducting laboratory works on physics with elements of research oriented toward implementing a differentiated approach to training.

*The methodology* of our analytical work consists in a deductive generalization of literary data and personal experience on the use of scientific elements in laboratory works and the implementation of a differentiated approach to teaching students.

*Results.* The article deals with methodological approaches to conducting classes with laboratory works in university, their value for future professionals. The article describes the technique of carrying out laboratory works on physics with elements of research, based on the dif-

ferentiated approach to training, gives the examples of laboratory works on physics with different degrees of complexity and argues their effectiveness.

*Conclusion.* The global task of higher education is the formation of independent, highly qualified specialists in the areas of training. To do this, it is necessary that the student was able to transfer the skills of logical and scientific thinking that they acquired in the performance of laboratory work to other activities. The student will strive to transfer the acquired knowledge and skills, if he gets an intellectual pleasure from the scientific approach and if he is aware of the need for the study material in further education at the university and in the future professional activity. According to the authors, laboratory works with elements of scientific research are one of the most effective methods for achieving this goal.

**Keywords:** *laboratory works, transfer of students' skills, elements of scientific research, differentiated training, physics course, teacher's role.*

## References

1. Bogoslovskaya I.N. Experiments to study the degree and depth of understanding the text / I.N. Bogoslovskaya // Bulletin of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences. 2010. Vol. 12, No. 3 (3). P. 1.
2. Evtikhov O.V., Adolf V.A. Modern ideas about the university educational environment as a pedagogical phenomenon // Bulletin of KSPU named after V.P. Astafiev. 2014. No. 1. P. 30–34.
3. Lazarev V.S. Recommendations for the development of research skills of students. M., 2007. P. 3–4.
4. Leshunov A.P. Physical experiment in teaching physics // Vologda: Vologda Pedagogical Institute, 1992. P. 83.
5. Nasluzova O.I., Seryukova I.V. Forms of lectures on physics to students / O.I. Nasluzova, I.V. Seryukova // The Age of Science. 2015 // [eraof-science.com/index/arkhiv\\_nomerov/0-5](http://eraof-science.com/index/arkhiv_nomerov/0-5).
6. Sakash G.S. and others / Physics: laboratory workshop; Krasnoyarsk State Agrarian University. Krasnoyarsk, 2009.
7. Seryukova I.V. International Year of Light in the Work Program of the Physical Student Circle. In the Proceedings of Int. Scient.-Meth. Conf. "Science and Education: Experience, Problems, Development Prospects", March 2015. Part 1. P. 265–268.
8. Seryukova I.V. Physics in the system of distance learning, Int. Scient.-Meth. Conf. "Science and Education: Experience, Problems, Development Prospects", March 2014, KrasAAU, Krasnoyarsk.
9. Seryukova I.V. and others / Physics (Mechanics, Molecular Physics, Electricity and Magnetism): Textbook Manual // Krasnoyarsk State Agrarian University, the 2<sup>nd</sup> ed., extended and edited. Krasnoyarsk, 2014.
10. Seryukova I.V., Nasluzova O.I. / On the organization of remote and distance learning in phys-

- ics / in the proceedings of the Int. Scient.-Meth. Conf. "Science and Education: Experience, Problems, Development Prospects", Krasnoyarsk, Krasnoyarsk State Agrarian University; April 2016.
11. Seryukova I.V., Physical student's circle // Socio-economic and humanitarian journal of Krasnoyarsk State Agrarian University, 2016. No. 3. P. 182–187.
  12. Seryukova I.V. et al. / Electric oscillations, optics, quantum nature of radiation, atomic physics: laboratory workshop; Krasnoyarsk State Agrarian University, the 3<sup>rd</sup> ed., extended and edited. Krasnoyarsk, 2015.
  13. Usova A.V., Zavyalov V.V. Development of students' interest in physics // Chelyabinsk. 1979. P. 24.
  14. Kholodnaya M.A. Psychology of the intellect // Paradoxes of research. St. Petersburg: Petersburg. P. 272.
  15. Shkerina L.V., Grigorieva F.A., Rakuno F. Formation of inter-subject skills of students in the process of teaching mathematics // Bulletin of KSPU named after V.P. Astafiev. 2015. No. 1 (31). P. 74–78.
  16. Demetriou A. Structure and development of causal – experimental thought: from early adolescence to youth/ A. Demetriou, A. Etklides, M. Papadaki // Developmental Psychology. 1993. Vol. 29. No. 3. P. 480–497.
  17. Edward N.S. The role of the laboratory work in engineering education: student and staff perceptions // International Journal of Electrical Engineering Education. 2002. Vol. 39, No. 1. P. 11–19.
  18. Feisel L.D., Rosa A.J. The role of the laboratory in undergraduate engineering education// LD. Feisel, AJ. Rosa // Journal of Engineering Education. 2005. Vol. 94, No. 1. P. 121–130.
  19. Knorr-Cetina K.D. The couch, the cathedral, and the laboratory: On the relationship between experiment and laboratory in science/ KD Knorr-Cetina // Science as Practice and Culture. Chicago University of Chicago Press. 1992. P. 113–138.
  20. Reid N., Shah I. The role of the laboratory work in university chemistry // Chemistry Education Research and Practice. 2007. Vol. 8, No. 2. P. 172–185.
  21. Vhurumuku E., Holtman L., Mikalsen O. An investigation of Zimbabwe high school chemistry students' laboratory work-based images of the nature of science / E. Vhurumuku, L. Holtman, O. Mikalsen// Journal of Research in Science Teaching. 2006. Vol. 43, No. 2. P. 127–149.

УДК 378.147.88

## НОВЫЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

Л.В. Шкерина (Красноярск, Россия), Т.А. Шкерина (Красноярск, Россия)

### Аннотация

*Проблема и цель.* Требования к результатам профессиональной подготовки студентов в условиях федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования<sup>1</sup> (ФГОС ВО) актуализировали проблему определения и обеспечения условий для приобретения студентами опыта системного использования предметных знаний в межпредметной и метапредметной областях. Целью статьи является выявление и обоснование возможностей повышения дидактического потенциала теоретической подготовки студентов в формировании профессиональных компетенций студентов в вузе.

*Методологию* исследования составляют анализ и обобщение результатов научных исследований отечественных и зарубежных ученых, отражающих идеи актуальных подходов к обучению в высшем образовании, а именно: компетентностного, контекстного и междисциплинарного, среди которых компетентностный подход является ведущим.

*Результаты.* С опорой на анализ образовательной теории и практики выведены и обоснованы основные дидактические принципы, позволяющие выстроить теоретическую подготовку студентов в компетентностно ориентированном формате, а именно: принцип профессиональной направленности обучения, принцип междисциплинарной интеграции и поликонтекстности предмета обучения. Предложен поликонтекстный образовательный модуль (ПОМ) как средство, удовлетворяющее требованиям

профессионального стандарта «Педагог...»<sup>2</sup> и ФГОС ВО, нацеленное на обогащение опыта будущей профессиональной деятельности студента. Представлен анализ реализации концепций ПОМ в образовательном процессе Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева и Сибирского технологического университета, и доказана их результативность в формировании и развитии профессиональных компетенций студентов.

*Заключение.* В статье освещены теоретические основы реализации идей компетентностного подхода в обогащении дидактического потенциала теоретической подготовки студентов, нацеленной на формирование их профессиональных компетенций. Представлена авторская концепция поликонтекстного образовательного модуля, отражающая идею включения студентов в учебную деятельность по освоению профессионально ориентированного поликонтекстного содержания, что обогащает их опыт квазипрофессиональной деятельности.

Результаты и выводы позволяют выработать основные принципы обучения студентов в вузе и разработать соответствующую систему для отбора содержания, которые должны занимать центральное место в современной дидактике.

**Ключевые слова:** теоретическая подготовка, профессиональные компетенции, структурно-содержательная модель профессиональной компетенции, поликонтекстный образовательный модуль, дидактические принципы.

**П**остановка проблемы. Вызовы мировой экономики на рубеже веков поставили новые технические, технологические и управленческие задачи. Основные стратегии по решению этих задач в России определены в ряде важных государственных документов. Особое место среди них занимают Концепции долгосрочного социально-экономического развития

Российской Федерации до 2020 г.<sup>3</sup> Современные задачи импортозамещения актуализируют потребность в специалистах, готовых модернизировать, возрождать и создавать новые предприятия в условиях конкретных регионов России, которые будут производить конкурентоспособную про-

<sup>1</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования [Электронный ресурс]. URL: [fgosvo.ru](http://fgosvo.ru) (дата обращения: 10.08.2017).

<sup>2</sup> Профессиональный стандарт «Педагога...» [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> (дата обращения: 10.08.2017).

<sup>3</sup> Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 10.08.2017).



дукцию не только на отечественном, но и международном рынке. Такое производство состоит из высокотехнологичных процессов, основанных на современных знаниях в предметных и межпредметных областях.

Все эти задачи привели к смене парадигмы образования. Целевые ориентиры отечественного образования отражены в ФГОС ВО, которые по-новому определяют требования к результатам профессиональной подготовки студентов с позиций компетентностного подхода в виде определенной совокупности компетенций.

Вместе с тем анализ образовательной практики позволил прийти к выводу о том, что молодые педагоги не в полной мере готовы к решению профессиональных задач. Данный факт свидетельствует о нарушении взаимодействия университета и школы, теории и практики [Пинская, Пономарева, Косарецкий, 2016].

Это обстоятельство актуализирует необходимость нового подхода к разработке и реализации образовательного процесса в вузе, нацеленного на преодоление предметно-дисциплинарного характера программы бакалавриата.

*Методологию* исследования составляют анализ и обобщение результатов научных исследований отечественных и зарубежных ученых, отражающие идеи актуальных подходов к обучению, а именно: компетентностного, контекстного и междисциплинарного, среди которых компетентностный подход занимает важное место в решении проблемы формирования профессиональных компетенций студентов.

*Обзор научной литературы* проведен на основе анализа работ как отечественных исследователей проблемы реализации компетентностного подхода в высшем образовании, так и зарубежных исследователей, который позволил выявить перманентность мысли о том, что образование должно быть ориентировано на будущее и развиваться непрерывно. В качестве основных тенденций в области образования определены: компетентностный подход, гуманистическая направленность, гуманитаризация образования, вариативность образовательного процесса, перенос акцента с усвоения знаний на их са-

мостоятельное получение, перераспределение теоретического и практического, гуманитарного и естественнонаучного знания, а также использование новых информационных и телекоммуникационных технологий [Levitskaya, 2012; Shershneva, Shkerina, Sidorov, Sidorova, Safonov, 2016 и др.]. В этих условиях от университетов требуется предоставление возможности для студентов построения альтернативных и более предпочтительных сценариев их будущего, в т.ч. и профессионального, обогащения их опыта деятельности [Iliško, Skrinda, Mičule, 2016]; осуществление проектирования образовательных программ с опорой на соответствующие принципы / критерии (междисциплинарный, кроссдисциплинарный и целостный подходы; мультиметодологические принципы и др.) [Biasutti, Baz, Alshawa, 2016; Bromme, Tellema, 1995; Hanuscin, Zangori, 2016; Lattuca, Knight, Seifert, Reason, Liu, 2017; Salite, Drelinga, Iliško, Olehnoviča and Zarina, 2016 и др.].

Для обоснования и определения дидактических принципов формирования компетенций студентов как нового результата образования необходимо изучить педагогическую сущность этого феномена, провести его содержательное описание в формате, позволяющем определить основные дидактические требования компетентностного обучения и адекватные им технологические средства формирования и диагностики уровня сформированности компетенций на каждом этапе обучения.

Вслед за И.А. Зимней, в структуре компетенции выделяем три основных компонента (аспекта): когнитивный, праксиологический и аксиологический [Зимняя, 2004]. Для уточнения и содержательного наполнения структуры компетенций, описанных в ФГОС в категориях «готовность» и «способность», используем известный в психологии состав этих понятий [Дьяченко, Кандыбович, 1976].

Во-первых, каждую компетенцию рассматриваем как единство трех ее компонентов: когнитивный, праксиологический, аксиологический, которые выделяются для теоретического познания особой педагогической сущности каждого из них, но в практике – взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Во-вторых, каждый из этих компонентов наполняем содержательно, описываем их, исходя из содержания понятий «готовность» и «способность».

Анализ состава компетенций ФГОС ВО показывает сложность современного образовательного результата студента как в плане его формирования, так и оценивания и дает основание утверждать о необходимости системного использования всех ресурсов теоретической и практической подготовки [Шкерина, Кириллова, 2011 а; Шкерина, 2011 б; Шкерина, 2013]. Остановимся на изучении возможностей повышения дидактического потенциала теоретической подготовки студентов в формировании компетенций.

Очевидно, что никакую компетенцию не возможно сформировать средствами одной учебной дисциплины, так как компетенция, по сути, предполагает использование предметного знания в межпредметной и метапредметной областях. Возможность решения этой задачи лежит в плоскости реализации целенаправленных межпредметных связей изучаемых дисциплин. В этой связи в аспекте решения проблем реализации ФГОС ВО вновь актуализируется проблема реализации межпредметных связей как необходимого условия формирования компетенций студентов в процессе их теоретической подготовки в вузе. Дидактический принцип междисциплинарных связей в обучении приобретает компетентностный смысл. В аспекте требований профессионального стандарта педагога данный принцип находит отражение и требует от учителя готовности к его реализации.

Проведенный анализ позволяет с позиций деятельностного и компетентностного подходов к обучению говорить о содержании теоретического обучения как о предмете учебной деятельности студентов, который является поликонтекстным по сути.

Анализ содержания компетенций ФГОС ВО позволил утверждать, что поликонтекстный предмет учебной деятельности должен быть обогащен поликонтекстными заданиями, отражающими междисциплинарный контекст; практико-ориентированный контекст; социально-экономический и исторический контексты; про-

фессиональный контекст; региональный контекст [Шкерина, 2011 в; Шкерина, 2014 б; Шкерина, Панасенко, Сенькина, 2014 в; Лозовая<sup>4</sup>, 2016].

Таким образом, одним из основных дидактических принципов теоретической подготовки студентов, ориентированной на формирование компетенций, является принцип поликонтекстности предмета обучения.

Выделенное положение обуславливает необходимость разработки и реализации в образовательной практике вузов таких организационно-педагогических условий, которые бы обогащали опыт студентов в различных видах деятельности по решению межпредметных, метапредметных и квазипрофессиональных задач [Shershneva, Shkerina, Sidorov, Sidorova, Safonov, 2016].

*Результаты исследования.* На пути решения обозначенных проблем формирования компетенций студентов предлагаем пересмотреть существующую традиционную концепцию дисциплин по выбору. Так как набор дисциплин по выбору определяется вузом, то на современном этапе профильной подготовки необходимо и возможно достаточно оперативно использовать их, в том числе и для предоставления студентам возможности приобретения опыта в решении предметными средствами задач, лежащих за пределами одного предмета. Для этого наряду с другими студентам нужно предлагать в вариативной части учебного плана образовательные модули по выбору, в основу содержания которых положены задачи с поликонтекстным содержанием. Такие модули мы называем поликонтекстными образовательными модулями по выбору (ПОМ). Основную цель введения ПОМ определяем как создание условий для вовлечения каждого студента в деятельность по решению задач, актуальных для него на современном этапе профессиональной подготовки и в будущей профессиональной деятельности, средствами изучаемых дисциплин. А основной целью освоения студентом ПОМ является формирование его профессиональных компетенций. Заметим, что освоение студентом знаний

<sup>4</sup> Лозовая Н.А. Формирование исследовательской деятельности будущих бакалавров в условиях пролонгированного обучения математике: дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2016. 231 с.

из каких-то предметных областей в ряду основных целей обучения здесь не рассматривается, а лишь является промежуточной задачей на пути достижения сформулированных выше целей.

В соответствии с поставленными целями определим требования к содержанию ПОМ.

Содержание ПОМ соответствует известной структуре компетенций и представлено тремя компонентами: когнитивный, деятельностный и рефлексивный [Зимняя, 2004; Шкерина, 2012; Шкерина, 2015 а; Шкерина, 2015 б].

Когнитивный компонент содержания ПОМ включает основной комплекс предметных и профессиональных знаний из различных дисциплин профильной подготовки бакалавра, которые были освоены студентами в процессе их изучения. Когнитивный компонент ПОМ должен формироваться по принципу его дидактической недостаточности.

Деятельностный компонент содержания ПОМ отражает все виды деятельности (действий) студентов в рамках данного модуля, который включает учебно-познавательные, квазипрофессиональные и профессиональные задачи по профилю подготовки бакалавра [Шкерина, 2014 а; Шкерина, Кейв, 2015 б и др.].

Анализ основных положений компетентностного подхода и образовательной практики позволил сформулировать основные принципы разработки рабочей учебной программы ПОМ: модульное проектирование учебного процесса; проектирование результатов освоения студентами каждого учебного модуля в формате компетенций ФГОС ВО, проектирование учебной деятельности студентов в ее развитии по пути перехода к будущей профессиональной деятельности через их квазипрофессиональную деятельность в соответствии с планируемыми результатами освоения данного модуля [Вербицкий, 2001; Шкерина, 2015 а]; исследовательская направленность профессиональной подготовки; преемственность всех модулей учебной программы; проектирование основных технологических компонентов образовательного процесса и соответствие всех компонентов учебной программы этапу профессиональной подготовки студентов [Шкерина, Лозовая, 2014 б].

Таким образом, выделенные принципы позволили разработать учебную программу, которая выступила в качестве методического документа в рамках ПОМ, направленного на формирование и развитие компетенций студентов.

Определим основные требования для успешной реализации учебной программы ПОМ: непрерывность реализации программы в течение всего срока обучения в вузе; модульно-рейтинговое обучение; обучение на основе разновозрастных групп студентов; открытость образовательной среды, предполагающая возможность включения студентов в реальную среду будущей профессиональной деятельности, свободу выбора студентом ПОМ и возможность перехода в другой (альтернативный) ПОМ.

Представим опыт проектирования и реализации подобного поликонтекстного образовательного модуля под названием «Профильное исследование» в рамках дисциплин по выбору в Красноярском государственном педагогическом университете для будущих бакалавров – учителей математики. ПОМ ориентирован на актуализацию у студентов ранее усвоенных предметных (математических, педагогических, психологических, методических и др.) знаний и методов в решении межпредметных, практико-ориентированных, квазипрофессиональных и профессиональных задач. Учебная программа представлена девятью модулями. Общая трудоемкость – 14 зачетных единиц. Сроки работы по каждому модулю ограничиваются одним семестром. В конце семестра подводится итог работы студентов по модулю (зачет или экзамен).

Педагогическое обеспечение ПОМ «Профильное исследование» включает комплекс основных организационных форм (коллективный (групповой) способ обучения, проектный семинар, семинар-конференция, временный исследовательский коллектив, научно-методический семинар, учебный эксперимент, учебная деловая игра, индивидуальные и групповые консультации и др.), методов (мозговой штурм, метод проектов, моделирование, кейс-метод, метод рецензий, метод рефлексии и др.) и средств обучения (поликонтекстные задачи, задания и др.). Свою специфику имеют методы и формы контроля до-

стижений студентов в рамках модуля. Среди них: стендовый доклад на студенческой конференции; защита кейса на семинаре-конференции; тезисы доклада, статья (с подготовкой к печати); доклад на конференции; публикация статьи в журнале; защита проекта, курсовой работы. Основной функцией преподавателя на занятиях являются организация и сопровождение самостоятельной деятельности студентов.

Специфика организации занятий в рамках ПОМ «Профильное исследование» заключается в разновозрастном составе учебной группы студен-

тов, в которой студенты каждого курса выполняют различные задания, это вызывает определенные затруднения, которые решаются посредством использования специально разработанных дорожных карт. Помодульная посеместровая дорожная карта выдается студенту в начале изучения ПОМ. Роль преподавателя при наличии таких дорожных карт сводится к сопровождению и консультированию студентов.

Приведем фрагмент макета дорожной карты по освоению ПОМ «Профильное исследование» (табл.).

**Дорожная карта по освоению поликонтекстного образовательного модуля «Профильное исследование». Направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. Для студентов I–V курсов (четный семестр обучения)**

**The road map on the development of the polycontextual educational module «Profile Research». The major 44.03.01 Teacher Education. For students of the 1<sup>st</sup> – 5<sup>th</sup> years (an even semester of training)**

№ занятия	2 семестр, I курс Модуль 1. «Математические задачи исследовательского типа» (24 ауд. ч)	4 семестр, II курс Модуль 3. «Приложения школьного курса математики к решению поликонтекстных задач исследовательского типа» (22 ауд. ч)	6 семестр, III курс Модуль 5. «Индивидуальные особенности учащихся, их интересы и мотивы при изучении математики» (22 ауд. ч)	8 семестр, IV курс Модуль 7. «Методика обучения учащихся решению математических задач исследовательского типа» (22 ауд. ч)	10 семестр, V курс Модуль 9. «Разработка авторской методики обучения решению исследовательских задач» (10 ауд. ч)
1	2	3	4	5	6
1	Презентация модуля	Подготовка докладов и презентации с использованием ИКТ о результатах работы в предыдущих семестрах			
2	<b>Преподаватель</b> информирует студентов о содержании работы в рамках данного модуля, о плане работы и формах контроля, формулирует задачи для каждого курса и раздает дорожные карты на семестр	Слушают старшекурсников, задают вопросы			
	Слушают старшекурсников, задают вопросы	Рассказывают студентам I курса о специфике своей работы в предыдущих модулях			
	<b>Студенты</b> проходят входной контроль (тест). При необходимости обращаются за консультацией к старшекурсникам и преподавателю	<b>Студенты</b> слушают студентов III курса, задают возникшие вопросы	<b>Студенты</b> проводят презентацию своих проектов. Делятся опытом работы над проектным заданием	<b>Студенты</b> работают в библиотеке, Интернете, изучают основные положения личностно ориентированного и деятельностного подходов	<b>Студенты</b> разрабатывают план оформления проекта на тему «Исследовательские задачи по математике на факультативных занятиях»
		<b>Преподаватель</b> проводит презентацию банка проектных заданий. Студенты выбирают одно проектное задание, которое будут выполнять в группе	<b>Студенты</b> участвуют в мастер-классе, организованном студентами IV курса	<b>Студенты</b> проводят мастер-класс «Методики выявления интересов и мотивов учащихся к изучению ШКМ» для студентов III курса	
	Студенты старших курсов анализируют результаты входного тестирования первокурсников (два-три студента анализируют одну работу)				

Окончание табл.

1	2	3	4	5	6
<b>Домашнее задание</b>					
	Провести рефлексию результатов выполнения входного теста; написать эссе на тему: «Исследовательская задача – ...»	Осуществить анализ проблемы, лежащей в основе проекта	Разработать презентацию диагностических методик, нацеленных на выявление интересов и потребностей учащихся к изучению математики	Написать реферат: «Основные положения лично ориентированного и деятельностного подходов к обучению математике»	
9	<b>Студенты</b> участвуют в групповом семинаре-конференции. <b>Домашнее задание:</b> актуализировать знания по теме «Исследование функции»	<b>Студенты</b> участвуют в групповом семинаре-конференции. <b>Домашнее задание:</b> продолжить работу по выполнению проектного задания	<b>Студенты</b> участвуют в групповом семинаре-конференции. <b>Домашнее задание:</b> подготовить аналитический отчет по результатам диагностирования интересов и мотивов студентов I курса к изучению ШКМ	<b>Студенты</b> участвуют в групповом семинаре-конференции <b>Домашнее задание:</b> продолжить оформление результатов опытно-экспериментальной работы	<b>Студенты</b> готовят доклад на научно-исследовательскую конференцию и текст публикации в материалах конференции
11	<b>Семинар-конференция</b>				
12	<b>Студенты</b> защищают стендовый доклад на групповом семинаре-конференции. <b>Преподаватель</b> совместно со студентами подводит итоги работы по изучению модуля 1	<b>Студенты</b> проводят презентацию. <b>Преподаватель</b> совместно со студентами подводит итоги работы по изучению модуля 3	<b>Студенты</b> проводят презентацию доклада по результатам опытно-экспериментальной работы. <b>Преподаватель</b> совместно со студентами подводит итоги работы по изучению модуля 5	<b>Студенты</b> защищают курсовые работы. <b>Преподаватель</b> совместно со студентами подводит итоги работы по изучению модуля 7	Защищают разработанные проекты по методике обучения решению исследовательских задач
<b>Домашнее задание на следующий семестр</b>					
	Составить тематический обзор современных школьных учебников математики	Подготовить сообщение по теме «Базовые задачи дополнительного математического образования и основные принципы отбора содержания»	Разработать сценарий и подготовить сообщения на круглом столе по теме «Задачи исследовательского типа с различными контекстами»	Подготовить сообщение по теме «Основные компоненты педагогического эксперимента»	

Реализация в течение пяти лет ПОМ «Профильное исследование» в процессе подготовки учителей математики в педагогическом вузе подтвердила его направленность на повышение качества математической подготовки в формате компетентностного подхода. Кроме того, студенты в процессе освоения теоретического модуля

приобрели и расширили опыт профессионального исследования, работы в группе, самообразования, профессионально-педагогического общения и мн. др., что повлияло на сформированность их профессиональных компетенций. Предложенный ПОМ осваивается студентами параллельно с освоением дисциплин учебного плана.

Это позволяет его рассматривать еще и как условие формирования и развития учебного мотива, в том числе освоения учебных дисциплин.

Представим альтернативную концепцию ПОМ, который реализуется на основании принципа пролонгированного обучения. Такой ПОМ реализуется после изучения дисциплин, на которых базируется его содержание, и ориентирован на формирование профессиональных компетенций студентов посредством решения специального кластера задач с регионально-профессиональным контекстом. На принципах регионально-профессионального контекста и пролонгированного обучения разработан ПОМ «Математика в лесоинженерном деле», который реализуется на основе использования знаний изученных ранее дисциплин (математика, информатика, физика, теоретическая механика, сопротивление материалов, электротехника). Содержание этого ПОМ составляют профессионально ориентированные задачи с регионально-технологическим контекстом, при решении которых востребованы знания из перечисленных выше дисциплин [Шкерина, Лозовая, 2014 б]. Например, задачи, при решении которых используются математические знания из различных тем систематического курса математики и информатики (пакеты математических программ) – это задачи первичной обработки и частичной переработки древесного сырья, моделирования и оптимизации объектов лесозаготовок, выбора эффективного плана транспортировки древесины и др. Освоение такого ПОМ способствует формированию профессиональных и предметных компетенций студентов, в частности, математической как способности использовать математический аппарат в решении профессиональных задач бакалавра лесоинженерного дела. Такой модуль реализует преемственность базового (Б 1) и профессионального (Б 2) блока программы бакалавриата направления подготовки 250400 Технология лесозаготовительных и деревоперерабатывающих производств.

*Заключение.* Таким образом, в основе представленных ПОМ лежат три характерных дидактических принципа теоретической подготов-

ки студентов, направленной на формирование профессиональных компетенций: профессионально-регионального и междисциплинарного контекстов и пролонгированного обучения. Эти принципы не были полностью востребованы и реализованы в обучении на основе знаниево-ориентированного подхода, нацеленного на формирование глубоких остаточных знаний и навыков, но они могут быть в полной мере реализованы в обучении, выстроенном на основе компетентностно-ориентированного подхода. Опыт реализации ПОМ «Профильное исследование» в Красноярском государственном педагогическом университете им. В.П. Астафьева и «Математика в лесоинженерном деле» в Сибирском технологическом университете, соответствующих этим принципам, показал их результативность в формировании и развитии компетенций студентов. Разработанные и представленные концепция и программа ПОМ могут быть распространены на другие направления подготовки.

### Библиографический список

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 2001. 276 с.
2. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск, 1976. 175 с.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М., 2004. 40 с.
4. Пинская М.А., Пономарева А.А., Косарецкий С.Г. Профессиональное развитие и подготовка молодых учителей в России // Вопросы образования. 2016. № 2. С. 100–124. DOI: 10.17323/1814-9545-2016-2-100-124
5. Шкерина Л.В. Методика выявления и оценивания уровня сформированности профессиональных компетенций студентов – будущих учителей математики: учебное пособие. Красноярск. 2015 а. 264 с.
6. Шкерина Л.В. Моделирование компетенций студентов в динамике их формирования // Психология обучения. 2012. № 8. С. 5–16.

7. Шкерина Л.В. Новые стандарты – новое содержание и технологии обучения математике будущего учителя: проблемы и перспективы // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014 а. № 3. С. 12–22.
8. Шкерина Л.В., Кириллова Н.А. О комплексе задач как средстве формирования коммуникативной компетенции будущих учителей в процессе их математической подготовки // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011 а. № 3. С. 129–131.
9. Шкерина Л.В. Особенности проектирования профильной подготовки бакалавров педагогического направления // Сибирский педагогический журнал. 2011 б. № 3. С. 28–37.
10. Шкерина Л.В., Лозовая Н.А. Принципы и организационно-педагогические условия формирования исследовательской деятельности бакалавра лесоинженерного дела в процессе обучения математике в вузе // Сибирский педагогический журнал. 2014 б. № 1 . С. 77 – 81.
11. Шкерина Л.В. Проектирование образовательных программ: учеб. пособие. Красноярск, 2016. 205 с.
12. Шкерина Л.В., Панасенко А.Н., Сенькина Е.В. Профильное исследование. Задачи исследовательского типа в школьном курсе математики: учеб. пособие. Красноярск, 2014 в. 204 с.
13. Шкерина Л.В., Кейв М.А. Формирование профессиональных компетенций педагога в вузе: монография. Красноярск, 2015 б. 280 с.
14. Шкерина Л.В. Профильные дисциплины по выбору // Высшее образование в России. 2011 в. № 5. С. 119–123.
15. Шкерина Т.А. Педагогические задачи как средство диагностирования исследовательской компетенции будущих бакалавров – педагогов-психологов // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014 г. № 3 (29). С. 119–123.
16. Шкерина Т.А. Формирование исследовательской компетенции у будущих бакалавров – педагогов-психологов в вузе: учеб. пособие. Красноярск, 2013. 284 с.
17. Biasutti M., Baz Th., Alshawa H. Assessing the Infusion of Sustainability Principles into University Curricula // Journal of Teacher Education for Sustainability. 2016. Vol. 18, № 2. P. 21–40. DOI: 10.1515/jtes-2016-0012
18. Bromme R., Tellema H. Fusing experience and theory: the structure of professional knowledge // Learning and Instructions. Great Britain. 1995. Vol. 5, is. 4. P. 261–267. 1995. DOI: [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(95\)00018-6](https://doi.org/10.1016/0959-4752(95)00018-6)
19. Iliško D., Skrinda A. and Mičule I. Envisioning the Future: Bachelorís and Masterís Degree Studentsí Perspectives // Journal of Teacher Education for Sustainability. 2014. Vol. 16, № 2. P. 88–102. DOI: 10.2478/jtes-2014-0013
20. Hanuscín D.L., Zangori L. Developing Practical Knowledge of the Next Generation Science Standards in Elementary Science Teacher Education // Journal of Science Teacher Education. 2016. Vol. 27, is. 8. P. 799–818. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10972-016-9489-9>
21. Lattuca L.R., Knight D., Seifert T.A., Reason R.D., Liu Q. Examining the Impact of Interdisciplinary Programs on Student Learning // Innovative Higher Education. 2017. Vol. 42, is. 4. P. 337–353. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10755-017-9393-z>
22. Levitskaya I.A. Future Expert’s Competitiveness as a Determinant Factor of Higher Vocational Education // European Journal of Contemporary Education. 2012. Vol.(2), № 2. P. 144–148.
23. Salite I., Drelinga E., Iliško D., Oلهnoviča E. and Zarina S. Sustainability from the Transdisciplinary Perspective: An Action Research Strategy for Continuing Education Program Development // Journal of Teacher Education for Sustainability. 2016. Vol. 18, № 2. P. 135–152. DOI: 10.1515/jtes-2016-0020
24. Shershneva V.A., Shkerina L.V., Sidorov V.N., Sidorova T.V., Safonov K.V. Contemporary Didactics in Higher Education in Russia // European Journal of Contemporary Education. 2016. Vol. 17, № 3. P. 357–367/ DOI: 10.13187/ejced.2016.17.357

# NEW DIDACTIC PRINCIPLES OF THE THEORETICAL TRAINING OF STUDENTS

L.V. Shkerina (Krasnoyarsk, Russia), T.A. Shkerina (Krasnoyarsk, Russia)

## Abstract

*Problem and purpose.* The requirements for the results of professional training of students in the conditions of federal state educational standards of higher education (FSES of HE) have actualized the problem of determining and providing conditions for students to acquire experience in the systematic use of subject knowledge in the interdisciplinary and meta-subject areas. The purpose of the article is to identify and substantiate the possibilities of increasing the didactic potential of theoretical training of students in the formation of professional competencies of students in the university.

The research *methodology* consists of analysis and generalization of the results of scientific research of Russian and foreign scholars reflecting the ideas of actual approaches to training in higher education, namely, competency-based, contextual and interdisciplinary approaches, among which the competency-based approach is the leading one.

*Results.* Based on the analysis of educational theory and practice, the basic didactic principles, which allow building the theoretical training of students in a competently oriented format, are derived and substantiated, namely the principle of the professional orientation of education, the principle of interdisciplinary integration and the polycontextuality of the subject of education. A polycontextual educational module (PEM) is proposed as

a means of satisfying the requirements of the Professional Standard «Educator ...» and FSES of HE, aimed at enriching the experience of the future professional activity of the student. The analysis of the implementation of the PEM concepts in the educational process of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev and Siberian Technological University is presented, and their effectiveness in the formation and development of professional competencies of students is proved.

*Conclusion.* The article describes the theoretical bases of implementation of ideas of the competency-based approach in enrichment of didactic potential of the theoretical training of students aimed at formation of their professional competencies and presents the authors' conception of a polytextual educational module reflecting the idea of including students in educational activities to develop professionally oriented polycontextual content, enriching their experience of quasi-professional activity.

The results and conclusions allow us to work out the basic principles of teaching students in the university and develop an appropriate system for selecting content that should be central to modern didactics.

**Keywords:** *theoretical training, professional competences, structural-content model of professional competence, polycontextual educational module, didactic principles.*

## References

1. Verbitsky A.A. Active learning in higher education: a contextual approach. M., 2001. 276 p.
2. Dyachenko M.I., Kandybovich L.A. Psychological problems of readiness for activity. Minsk, 1976. 175 p.
3. Zimniaia I.A. Key competences as the effective-target basis of the competency-based approach in education. M., 2004. 40 p.
4. Pinskaya M.A., Ponomareva A.A., Kosaretsky S.G. Professional Development and Training of Young Teachers in Russia // Issues of Education. 2016. No. 2. P. 100–124. DOI: 10.17323 / 1814-9545-2016-2-100-124
5. Shkerina L.V., Kirillova N.A. On the complex of tasks as a means of forming the communicative competence of future teachers in the process of their mathematical training // Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev. 2011 (a). No. 3. P. 129–131.
6. Shkerina L.V. The peculiarities of designing the profile training for bachelors of Teacher Education // Siberian Pedagogical Journal. 2011 (b). No. 3. P. 28–37.
7. Shkerina L.V. Profile elective courses // Higher education in Russia. 2011 (c). No. 5. P. 119–123.
8. Shkerina L.V. Modeling the competencies of students in the dynamics of their formation // Psychology of Education. 2012. No. 8. P. 5–16.
9. Shkerina T.A. The formation of research competence in future bachelors – teachers-psycholo-



- gists in the university: a textbook. Krasnoyarsk. 2013. 284 p.
10. Shkerina L.V., Lozovaya N.A. Principles and organizational and pedagogical conditions for the formation of research activity of bachelors of forest engineering in the process of learning mathematics in the university // *Siberian Pedagogical Journal*. 2014 (a). No. 1. P. 77–81.
  11. Shkerina L.V. New standards – new content and technology for teaching mathematics to the future teacher: problems and prospects // *Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev*. 2014 (b). No. 3. P. 12–22.
  12. Shkerina L.V., Panasenko A.N., Sen'kina E.V. Profile research. Problems of the research type in the school course of mathematics: a textbook. Krasnoyarsk. 2014 (c). 204 sec.
  13. Shkerina T.A. Pedagogical problems as a means of diagnosing the research competence of future bachelors – teachers-psychologists // *Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev*. 2014. No. 3 (29). Krasnoyarsk, 2014. P. 119–123.
  14. Shkerina L.V. A methodology for identifying and assessing the level of the formedness of professional competencies of students – future teachers of mathematics: a textbook. Krasnoyarsk. 2015 (a). 264 p.
  15. Shkerina L.V., Keiv M.A. The formation of professional competencies of the teacher in the university: monograph. Krasnoyarsk. 2015 (b). 280 p.
  16. Shkerina L.V. Designing educational programs: a manual. Krasnoyarsk. 2016. 205 p.
  17. Biasutti M., Baz Th., Alshawa H. Assessing the Infusion of Sustainability Principles into University Curricula // *Journal of Teacher Education for Sustainability*. 2016. Vol. 18, No. 2. P. 21–40. DOI: 10.1515/jtes-2016-0012
  18. Bromme R., Tellema H. Fusing experience and theory: the structure of professional knowledge // *Learning and Instructions*. Great Britain. 1995. Vol. 5, 4. P. 261–267. 1995. DOI: [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(95\)00018-6](https://doi.org/10.1016/0959-4752(95)00018-6)
  19. Iliško D., Skrinda A. and Mičule I. Envisioning the Future: Bachelor's and Master's Degree Students' Perspectives // *Journal of Teacher Education for Sustainability*. 2014. Vol. 16, No. 2. P. 88-102. DOI: 10.2478/jtes-2014-0013
  20. Hanuscin D.L., Zangori L. Developing Practical Knowledge of the Next Generation Science Standards in Elementary Science Teacher Education // *Journal of Science Teacher Education*. 2016. Vol. 27, 8. P. 799–818. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10972-016-9489-9>
  21. Lattuca L.R., Knight D., Seifert T.A., Reason R.D., Liu Q. Examining the Impact of Interdisciplinary Programs on Student Learning // *Innovative Higher Education*. 2017. Vol. 42, 4. P. 337–353. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10755-017-9393-z>
  22. Levitskaya I.A. Future Expert's Competitiveness as a Determinant Factor of Higher Vocational Education // *European Journal of Contemporary Education*. 2012. Vol. (2), No 2. P. 144–148.
  23. Salite I., Drelinga E., Iliško D., Oلهnoviča E. and Zarina S. Sustainability from the Transdisciplinary Perspective: An Action Research Strategy for Continuing Education Program Development // *Journal of Teacher Education for Sustainability*. 2016. Vol. 18. №. 2. P. 135–152. DOI: 10.1515/jtes-2016-0020
  24. Shershneva V.A., Shkerina L.V., Sidorov V.N., Sidorova T.V., Safonov K.V. Contemporary Didactics in Higher Education in Russia // *European Journal of Contemporary Education*. 2016. Vol. 17, No. 3. P. 357–367. DOI: 10.13187/ejced.2016.17.357

# УЧИТЕЛЬСКАЯ ИНТЕЛЛИГЕНЦИЯ И КРЕСТЬЯНСТВО ЕНИСЕЙСКОЙ ГУБЕРНИИ НА РУБЕЖЕ XIX – НАЧАЛА XX вв.: ПРОБЛЕМА СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ

В.И. Федорова (Красноярск, Россия)

## Аннотация

*Проблема и цель.* В статье рассматривается проблема социокультурной адаптации учительской интеллигенции Енисейской губернии в крестьянском обществе на рубеже XIX–XX вв. Цель исследования – выявить причины возникновения конфронтации, возникавшей между крестьянами и сельскими учителями в процессе их профессиональной деятельности.

*Методология* исследования основывается на теории и методах культурно-антропологического подхода. Источниковой базой послужили отчеты инспекторов начальных училищ, наказы, принимавшиеся на волостных сходах крестьян, материалы съездов учителей и журнальная публицистика.

*Результаты.* Устанавливается, что главной причиной конфронтации крестьян и учительской интеллигенции были различия социокультурного порядка. Учителя, являвшиеся носителями культуры модерна, сталкиваясь с традиционным культурным укладом, доминировавшим в крестьянстве, воспринимали его как архаику, препятствовавшую культурному прогрессу. Это вело к взаимному отчуждению, затруднявшему их профессиональную деятельность. Но постепенное изменение мотивации учителей, происходившее под влиянием объективных процессов модернизации рос-

сийского общества на рубеже XIX–XX вв., затронувших и само крестьянство, способствовало сближению культурных полюсов. Однако процесс синтеза традиционной культуры и модерна в дореволюционном сибирском обществе так и не был завершен.

*Заключение.* Автор приходит к выводу, что, несмотря на позитивную динамику социокультурных процессов в сибирском обществе, оно продолжало оставаться расколотым. На одном полюсе находилась интеллигенция, представлявшая элитарную культуру Серебряного века, на другом – крестьянство, сохранявшее традиционный культурный уклад. Учителя народных школ выступали в роли связующего звена между этими разными культурными мирами. Однако самоотверженные попытки сблизить их не могли обеспечить синтез традиции и модерна, а потому и сама учительская интеллигенция не могла преодолеть известной культурной и психологической изоляции в крестьянской среде.

**Ключевые слова:** модернизация, традиционное сознание, учительская интеллигенция, культурный модерн, культурная архаика, профессиональная мотивация учителей, народная школа, крестьянство, уровень грамотности, социокультурная конфронтация, социокультурная адаптация.

**П**остановка проблемы. В отечественной историографии изучение учительской интеллигенции традиционно вписывалось в проблематику истории образования. Лишь в последнее время оно было актуализировано как самостоятельное направление в трудах И.В. Сучкова [1994], И.В. Зубкова [2010], Н.Н. Смирнова [1994] и др. На региональном сибирском материале проблема рассматривалась в работах Е.Г. Исаковой<sup>1</sup>,

И.В. Неупокоева<sup>2</sup>, Л.С. Пихтиной [2012], А.В. Лисчицкой [2000], В.И. Федоровой [2017]. Сравнительно мало исследованным аспектом проблемы являются отношения, складывавшиеся между сельскими учителями и крестьянством. Изучение их многогранности позволяет понять сложную дихотомию между культурой модерна, носителем которой являлась учительская интеллигенция, и традиционным укладом, в рамках которого веками протекала жизнь крестьян.

<sup>1</sup> Исакова Е.Г. Преподаватели средних учебных заведений Западной Сибири второй половины XIX – начала XX вв.: автореф. дис. ... канд. ист. наук. Кемерово 2014.

<sup>2</sup> Неупокоев И.В. Учительство Тобольской губернии во второй половине XIX – начале XX века как социально-профессиональная группа: автореф. дис. ... канд. ист. наук. Курган, 2006. 22 с.

*Результаты исследования.* На рубеже XIX – начала XX вв. российское общество вступает в эпоху модернизации, одним из проявлений которой становится формирование новых социально-политических структур и культурной парадигмы, связанной с радикальными переменами в осознании человеком своего места и предназначения в социуме и природном мире. Этот процесс шел одновременно с разрушением традиционных общественных структур, носителем которых в основном являлось патриархальное крестьянство. Важным каналом воздействия на традиционное крестьянское сознание в процессе его «перекорки» становится народная школа и ее главный субъект – народный учитель. Он формировал новую картину мира и систему ценностей, характеризующую культуру модерна.

Учителя народных школ становятся в начале XX в. самой массовой профессиональной группой сибирской интеллигенции. В силу профессионального статуса они непосредственно были связаны с жизнью народа, но в то же время по своему образованию, социально-культурным потребностям уже выступали носителями культурного уклада эпохи модерна.

Образовательный уровень подавляющей части учителей начальных школ в Енисейской губернии был невысок. Как правило, среди них преобладали выпускники учительских семинарий, женских гимназий и епархиальных училищ. Основная часть их (80 %) являлась выпускниками Красноярской учительской семинарии, которая давала начальное образование. Перед Первой мировой войной в образовательном уровне педагогов начальной школы каких-либо серьезных подвижек не произошло. Так, среди них не было ни одного человека с высшим образованием. На 1915 г. из 832 учителей и учительниц 621 человек (74,6 %) имел специальное начальное образование; 203 (24,3 %) – общее среднее и начальное; 8 (0,9 %) – без образования [Березовский, 1916, с. 10].

Профессиональная миссия учительства, связанная с трансляцией в общество знаний и социально-культурного опыта, предавала учи-

тельской профессии особый статус в общественном сознании. Не случайно родоначальник самого термина «интеллигенция» П.Д. Боборыкин в первую очередь относил к ней учителей, профессоров, писателей, подчеркивая важность этих профессий не столько для создания высокоинтеллектуального продукта, сколько для формирования системы морально-этических и культурных ценностей в обществе. Понимание смысла своей профессиональной деятельности как высокой культурно-просветительской миссии среди народа становится доминирующим в среде учителей народной школы. При этом в отношении к крестьянству у весьма значительной части сельских учителей преобладали типично народнические стереотипы, согласно которым оно представлялось страдающим от социального гнета, прозябающим в бедности, темноте и невежестве классом, спасти который можно, просветив его в культурном и гражданском отношении.

Эти чисто интеллигентские представления о народе, который ждет своего спасения, были живучи даже среди той части учительства, которая в силу происхождения, казалось бы, должна была знать народ не по народническим книжкам о «шоколадном мужике», а из своего реального социального опыта. Ведь социальный состав учителей начальных школ был весьма демократичным. Преобладали представители низших сословий – мещан, крестьян, разночинцев. Анализ формулярных списков 60 учителей сельских начальных училищ Красноярского, Минусинского, Ачинского и Канского округов за период 1881–1886 гг. дает следующие результаты. Доля выходцев из податных сословий среди них составляла 61,6 %; из семей младших военных чинов (солдатских детей, сотников, оберофицеров) – 8,3 %; дворян и чиновников – 15 %; духовенства – 8,3 %; ссыльнопоселенцев – 3 человека (5 %) (ГАКК. Ф. 3. Оп. 1. Д. 1. Л. 574). Многие, прежде чем получили аттестат на звание народного учителя, прошли через суровую жизненную школу: работали поденщиками, прислугой, рабочими на приисках. Учительская профессия для них становилась практически единствен-

ным шансом выбиться в люди. Ее получение заметно повышало их социальную самооценку. Ведь образованность в царской России в начале XX в. воспринималась как социальный маркер, знак принадлежности человека к сословию избранных, посвященных. Как следствие, у интеллигенции формировался комплекс своей мессианской роли по отношению к «непросвещенному народу». Традиционный уклад жизни крестьян с характерными для него чертами воспринимался как «идиотизм деревенской жизни», в котором на первый план выступали суеверия, косность, дикая архаика домостроя, враждебное отношение ко всему новому.

В свою очередь, на противоположном конце – со стороны крестьянства – по отношению к школьному знанию и самому учителю доминировало недоверие. Школа не давала крестьянину нужных в его практической жизни знаний, а учитель, как правило, не знакомый с крестьянским бытом, не владевший навыками сельского труда, выглядел в его глазах абсолютно беспомощным. Это не прибавляло ему авторитета в крестьянском обществе. Возникали законные вопросы: как такому доверить обучение детей и зачем платить за содержание школы, в которой детей ничему полезному, с точки зрения крестьянина, не научат? Особенно недоверие вызывали молоденькие учительницы, вчерашние гимназистки. Отсюда нередки случаи, когда крестьяне либо вообще отказывались содержать школу, либо сельское общество принимало решение уменьшить заработную плату учителю. Со стороны учительской интеллигенции это воспринималось как проявление махрового невежества и неблагодарности народа, нежелающего просвещаться. Кроме того, взаимная неприязнь усиливалась из-за того, что учитель был в глазах крестьянина чиновником, привилегированным сословием, а значит, иждивенцем, барином, презирающим крестьянина-труженика. Учитель же считал себя человеком труда, призванным нести культуру в народ. Так возникала почва для конфронтации социокультурного порядка, затруднявшая профессиональную деятельность сельского учителя.

Лишь немногие современники понимали суть проблемы и пути ее решения. Чиновники от образования обычно все списывали на «грубость и невежество народа». Но вот сам народ в лице наиболее его выдающихся представителей прекрасно видел, какой учитель нужен крестьянству. Еще в 1885 г. крестьянин Курагинской волости Ф.Ф. Девятков, написал статью, в которой утверждал, что крестьяне не против грамотности, а против той организации школьного дела, которая насаждается сверху чиновниками и церковной иерархией. Он достаточно высоко отзывался о профессиональной подготовке выпускников Красноярской учительской семинарии, но замечал, что они не могут прижиться в селе. «Питомец семинарии на месте сельского учителя есть человек, отбывающий свою повинность», – пишет он [Девятков, 1917, с. 36–37]. Выход он видел в том, чтобы приблизить образование к нуждам крестьян, а кадровый вопрос решить за счет расширения приема в учительские семинарии выходцев из крестьян. «Хорошо пойдет народ в школу, когда учитель будет свой брат», – заключал Девятков [Там же, с. 37]. С этим были согласны многие преподаватели Красноярской учительской семинарии и некоторые инспекторы начальных училищ. Первые в своих характеристиках семинаристов всегда акцентировали внимание на их способности находить общий язык с крестьянством, ставя это даже выше успехов в науках.

Инспекторы сельских начальных училищ отмечали односторонность подготовки народных учителей, результатом чего становится их культурная и моральная изоляция в деревне. Ведь школа в селе это, по сути, почти единственный очаг культуры, от нее крестьянин ждет помощи во всех своих проблемах. А если учитель не может ее дать, то крестьянин не признает его право учить. Поэтому сельский учитель должен быть не узким профессионалом, зацикленным только на решении своих профессиональных задач (знание учебных дисциплин, методики обучения и воспитания и т.д.), а обладать широким кругозором и практическими навыками, необходимыми для жизни в селе. «Только учи-

тель, знающий не одну свою отрасль, а сельское хозяйство, ремесло, врачевание полюбит деревню, полюбит землю, так как они дадут ему применение знаний, увеличат его доход, дадут возможность помочь народу своим знанием, только при этих условиях он будет, действительно, народным учителем», – говорится в отчете инспектора училищ Енисейского и Канского уездов за 1890 г. (ГАКК. Ф. 3. Оп. 1. Д. 94. Л. 6 об.).

Таким образом, решение проблемы социокультурной адаптации учительской интеллигенции ставилось не только в зависимости от изменений в профессиональной подготовке сельских учителей, но и от их социальной и моральной мотивации. Интеллигенция должна была осознать простую истину: более высокий образовательный уровень еще не дает ей право считать себя элитой, осуществляющей высокую миссию в народе, это признание она должна получить от народа. А он признает за ней эту роль только в том случае, если знания, которые она дает народу, принесут реальную пользу для улучшения его жизни, то есть интеллигенция должна была излечиться от комплекса своей элитарности.

А это была не простая задача. Даже в начале XX в., когда ряды учительской интеллигенции стали пополняться из самих же крестьян, и казалось, что все решится само собой, она сохраняла свою актуальность. Очень многие инспектора училищ, наблюдавшие за процессом со стороны, отмечали такую закономерность. Учителя, вышедшие из крестьянского сословия, возвращаясь после окончания учительской семинарии в деревню, резко меняли свое отношение к своим вчерашним братьям. «Очень немногие из учителей-крестьян сохранили верность крестьянской натуре, и относились бы к крестьянину как брату», – пишет инспектор народных училищ Ачинского и Минусинского уезда. «В большинстве случаев учителя считают себя баррами, чиновниками. Отношение их к крестьянам хотя и доброе, но покровительственное» (ГАКК. Ф. 3. Оп. 1. Д. 14. Л. 19–20 об.). Надев форменный мундир и фуражку с кокар-

дой, являвшиеся атрибутами чиновничьего статуса, учитель начинал вести себя как начальник. Это вносило отчужденность между учительской интеллигенцией и народом.

Перед Первой мировой войной эта проблема не только не исчезла, а стала еще острее в силу того, что увеличилось количество сельских школ и выросла численность учительской интеллигенции. Об этом говорят материалы учительского съезда, состоявшегося в 1916 г. в Енисейской губернии. В выступлениях части учителей сквозили панические страхи от того, что их самоотверженная просветительская деятельность не находит отклика в народе. Учительница Тесинского училища Е. Разина утверждала, что «народ не дорос, чтобы чувствовать благодарность к учителям». Он не только невежественен, но инфантилен и неблагодарен, что делает жизнь учителя в деревне невыносимой. «Много учащими пролито слез, много пережито горя... Остается одно – бежать», – жаловалась она [Свой, 1974, с. 16–17]. В то же время у многих уже появляется правильное понимание, почему это происходит. Учитель И.И. Катанов призвал на съезде интеллигенцию не драматизировать проблему, а искать причины в своем непонимании потребностей народа, желании учить народ не зная его. Стремясь возвыситься над народом, встать в мессианскую позу, они только отталкивают народ, очень хорошо чувствующий фальш. «Забывают такие барышни-чечи, что у русского мужика под грязью и грубостью есть чувствительное сердце. Чувствует мужик, что им брезгают, вот и сам начинает относиться к этому учению с недоверием», – утверждал он [Там же, с. 17]. Так постепенно в сознании учительской интеллигенции преодолевались старые народнические стереотипы о своей мессианской роли и формировалось более реалистическое понимание своего места в общественных и культурных структурах.

В целом процесс синтеза традиционной культуры крестьянства и культуры модерна, которую несли школа и учителя, имел положительную динамику. Ускорителями этого процесса яв-

лялись экономические и социальные факторы, под влиянием которых сибирская деревня втягивалась в новые исторические тренды. Это меняло отношение крестьян к образованию. Если в XIX в. крестьяне рассматривали получение грамоты преимущественно с точки зрения утилитарной выгоды: получение льгот при прохождении военной службы или перехода к другим занятиям, требовавшим знания грамоты (торговля, ремесло, занятие должности сельского писаря), то со временем тяга к знаниям все более связывается с личностными мотивами: повышением социального статуса, удовлетворением личных амбиций, пониманием самоценности знания. В начале XX в. резко возрастает количество приговоров сельских сходов об открытии школ. В ряде прошений такого рода уже четко звучала мысль, свидетельствовавшая о понимании крестьянами того, что их бедственное положение является результатом неграмотности. Так, в приговоре крестьян с. Александровского Анцирской волости Канского уезда говорилось: «Начальных школ в деревне весьма недостаточно, и каждый год за бортом школы остается много детей, жаждущих получить скромное начальное образование. Бедность мучит и давит нас, поэтому мы хотим обучать наших детей, чтобы выбиться из бедности... Русский народ, к нашему общему несчастью, пребывает в нищете просвещения» [Жолудев, 1961, с. 56]. А в годы Первой русской революции 1905–1907 гг. крестьянство выдвигает требование всеобщего начального образования, и оно уже приобретает политический оттенок.

Столыпинская аграрная реформа дала новый импульс для развития крестьянского хозяйства. Распахивались новые земли, вводились новые севообороты, улучшалась агрикультура. Существенно в эти годы выросла обеспеченность крестьянских хозяйств машинной техникой. Крестьянское хозяйство все более активно втягивается в рынок. Чтобы успешно ориентироваться в запросах рынка, крестьянину уже нельзя было полагаться на стародедовские знания и навыки, приходилось расширять свой кругозор с помощью специальной экономической

и сельскохозяйственной литературы – журналов, газет, биржевых сводок. К этому подталкивало и широкое распространение кооперации. Крестьяне создавали кредитные товарищества, кооперативы по закупке промышленных товаров и сбыту сельскохозяйственной продукции. А для того чтобы вести бухгалтерию, планировать бюджет и распределять доходы согласно паям, нужна была грамотность.

Образование, проникая в деревню, постепенно преобразовало не только хозяйственный, но и культурный уклад крестьянства. В селах появляются такие «городские» культурные новшества, как библиотеки, народные чтения, народные театры, народные дома, оркестры. Формы старого деревенского досуга с традиционными посиделками на завалинке и хоровами уходили в прошлое. Особенно эти новшества были популярны среди молодежи, и не случайно именно школы становятся центрами, откуда на деревню распространяются волны культурного модерна, а сельские учителя – главными акторами начавшейся «культурной революции». Так, в селе Заозерном Канского уезда при школе в 1915 г. был открыт театр. Премьерой школьного театра стал спектакль по пьесе А.С. Пушкина «Борис Годунов». Театральный бум стремительно стал распространяться по селам. Такие же театры открываются в школах Рыбинского, Большой Мурте, Частоостровском, Шалинском, Уяре, Знаменском заводе, Чернореченском. Учителя не случайно отбирали для репертуаров школьных театров лучшие образцы русской классики. Это открывало для народа культурное наследие, являвшееся национальным достоянием. Оно постепенно становилось для крестьян не чужеродным (барским), а своим, и это способствовало сокращению разрыва, разделявшего народ и образованные классы, формированию общенационального культурного пространства.

Другой популярной формой культурного досуга крестьянства становятся народные чтения. Как правило, они организовывались при школах, велись учителями, определявшими круг чтения. Обычно в него входили книги для

народного чтения известного издателя И.Д. Сытина. В годы Первой мировой войны с большим вниманием слушали газеты, сообщавшие о новостях с фронта. Новая форма досуга постепенно внедряется и в крестьянских семьях. Корреспонденты губернских газет сообщали, что в селах среди крестьянства начинают широко распространяться семейные чтения, даже в тех семьях, где родители были неграмотными. Знарок крестьянского быта Енисейской губернии Ф.Ф. Девятков утверждал, что такие на первый взгляд малозаметные изменения в крестьянском жизненном укладе приводят к «великим переменам».

Важным последствием проникновения грамоты в деревню стал подрыв традиционного крестьянского менталитета. Раньше мир казался крестьянину неизменным, а хозяйственный и социальный порядок – вечным, а если и происходили какие-то перемены, то они были предопределены независимыми от человека силами: бог, судьба, природа, власть. Теперь он убеждается в том, что знания дают человеку способность самому активно влиять на окружающий мир и изменять его. Это предавало ему больше уверенности, инициативы и мотивировало на всевозможные инновации, начиная от перемен в быту, до смелых поступков в своем социальном и гражданском поведении. Власть обычая, общины, семьи уступала личной воле, мнению. И уже не было страха, что традиционный уклад может быть утрачен, а обновление воспринималось как улучшение.

Благодаря новым веяниям в селе начинает формироваться сельская интеллигенция. Этот процесс идет очень медленно, счет выходцев из крестьян, которым удается получить образование выше начального, шел на десятки по отношению к сотням тысяч крестьянского населения. Из 433 201 крестьянина и 7 622 казаков, проживавших в губернии, высшее образование на 1897 г. имели 47 человек, т.е. 0,01 % [Первая..., 1904, с. 28]. В XX в. в абсолютном значении эти цифры возрастают, и счет уже идет на сотни, но относительно общей массы крестьянства доля крестьянской интеллиген-

ции по-прежнему оставалась незначительной. *Заключение.* Отмеченные сдвиги в жизни сибирской деревни имели колоссальное значение в смысле подрыва культурной архаики, в которой веками протекала жизнь крестьянства, и преодоления громадной дистанции, разделявшей его с другими классами, что было необходимым условием ускорения социального прогресса в российском обществе. Однако динамика социокультурной модернизации в начале XX в. не только в Сибирском регионе, но и в российских масштабах была слишком слабой, чтобы решить эту историческую задачу. Причиной, тормозившей положительные изменения, являлась социальная и культурная политика самодержавия, сохранявшего сословные барьеры в обществе, архаичную систему образовательных учреждений, в которой начальные школы для народа являлись тупиковыми, не давали выхода для продолжения образования. В итоге российское общество оставалось расколотым не только по социальному, но и по культурному признаку. В нем было две культуры – элитарная культура Серебряного века и народная, сохранявшая традиционный характер. Учителя народных школ выступали в роли связующего звена между этими разными культурными мирами. Однако самоотверженные попытки сблизить их не могли обеспечить синтез традиции и модерна, а потому и сама учительская интеллигенция не могла преодолеть известной культурной и психологической изоляции в крестьянской среде.

## Список сокращений

1. ГАКК – Государственный архив Красноярского края.

## Библиографический список

1. Березовский Н.П. О состоянии начального образования в Енисейской губернии за 1915 год. Общие сведения. Красноярск, 1916. 57 с.
2. Девятков Ф.Ф. Заметки по вопросу о школах грамотности в Енисейской губернии // Сибирская школа. 1917. № 1. С. 36–37.

3. Жолудев Д.Г. Краткая история школ Красноярского края. Енисейск, 1961. 155 с.
4. Зубков И.В. Российское учительство: повседневная жизнь преподавателей земских школ, гимназий и реальных училищ 1870–1916. М.: Новый хронограф, 2010. 528 с.
5. Лисичникова А.В. Учителя Иркутска (вторая половина XIX в.) // Педагогика. 2000. № 6. С. 77–80.
6. Первая Всеобщая перепись населения Российской империи 1897 г. / под ред. и с предисл. Н.А. Тройницкого. Спб., 1904. Т. 73: Енисейская губерния, 185 с.
7. Пихтина Л. С. Социокультурная характеристика преподавательниц женских учебных заведений г. Иркутска первой половины XIX – начала XX в. // Вопросы исторической науки: матер. междунар. науч. конф. (Москва, январь 2012 г.). М.: Ваш полиграфический партнер, 2012. С. 46–51.
8. Свой. Учитель и сельское общество // Сибирская школа. 1917. № 2. С. 16–17.
9. Смирнов Н.Н. На переломе: российское учительство накануне и в дни революции 1917 года. М., 1994.
10. Сучков И.В. Учительство в России в конце XIX – начале XX вв. М.: МГОПИ, 1994. 126 с.
11. Федорова В.И. Учительская интеллигенция Енисейской губернии на рубеже XIX–XX вв.: социокультурная характеристика // Вестник ТГПУ. 2017. № 5 (182). С. 27–33.



# TEACHERS, INTELLIGENTSIA AND PEASANTRY OF THE YENISEI PROVINCE AT THE TURN OF THE 19<sup>TH</sup> – 20<sup>TH</sup> CENTURIES: THE PROBLEM OF SOCIOCULTURAL ADAPTATION

V.I. Fedorova (Krasnoyarsk, Russia)

## Abstract

*Problem and purpose.* The article deals with the problem of sociocultural adaptation of teachers' intelligentsia of the Yenisei province in peasant society at the turn of the 19<sup>th</sup>–20<sup>th</sup> centuries. The purpose of the study is to identify the causes of the confrontation that arose between peasants and rural teachers in the course of their professional activities.

The *methodology* of the research is based on the theory and methods of the cultural-anthropological approach. The source base was the reports of the inspectors of primary schools, the orders received at volost meetings of peasants, the materials of congresses of teachers and journalistic journalism.

*Results.* It is established that the main reason for the confrontation between the peasants and the teachers' intelligentsia was sociocultural differences. Teachers who were carriers of cultural modernity, having faced with the traditional cultural way that dominated the peasantry, perceived it as archaic, which hampered cultural progress. This led to mutual alienation, hampering their professional activities. But the gradual change in the motivation of teachers, which was influenced by the objective processes of modern-

izing the Russian society at the turn of the 19<sup>th</sup> – 20<sup>th</sup> centuries, which affected the peasantry itself, contributed to the rapprochement of cultural poles. However, the process of synthesis of traditional culture and modernity in pre-revolutionary Siberian society was never completed.

*Conclusion.* The author comes to the conclusion that, despite the positive dynamics of sociocultural processes in Siberian society, it continued to remain split. At one extreme was the intelligentsia, which represented the elite culture of the Silver Age, on the other extreme was the peasantry, which preserved the traditional cultural way of life. Teachers of public schools acted as a link between these different cultural worlds. However, self-sacrificing attempts to bring them closer could not ensure the synthesis of tradition and modernity, and therefore the teachers' intelligentsia itself could not overcome the well-known cultural and psychological isolation in the peasant environment.

**Key words:** *modernization, traditional consciousness, teachers' intelligentsia, cultural modernity, cultural archaism, professional motivation of teachers, public school, peasantry, literacy level, sociocultural confrontation, sociocultural adaptation.*

## References

1. Berezovsky N.P. Status of primary education in the Yenisei province for 1915. General information. Krasnoyarsk, 1916. 57 p.
2. Devyatov F.F. Notes on the question of literacy schools of the Yenisei province // Siberian school. 1917. No. 1. P. 36–37.
3. Zholudev D.G. A brief history of schools in Krasnoyarsk Krai. Yeniseisk, 1961. 155 p.
4. Zubkov I.V. Russian teaching: everyday life of teachers in state schools, gymnasiums and real schools in 1870-1916. Moscow: New chronograph. 2010. 528 p.
5. Lisichnikova A.B. Teachers of Irkutsk (second half of the 19<sup>th</sup> century) // Pedagogics. 2000. No 6. P. 77–80.
6. The first General census of the Russian Empire in 1897 / edited and foreworded by H.A. Troynitsky. Vol. 73. The Yenisei province, SPb., 1904. 185 p.
7. Pikhtina L.S. Sociocultural characteristics of female teachers of educational institutions of Irkutsk in the first half of the 19<sup>th</sup> – early 20<sup>th</sup> centuries [Text] // Problems of historical science: materials of Intern. Scientific. Conf. (Moscow, January 2012). M.: Your printing partner, 2012. P. 46–51.

8. Yours. The teacher and rural society // Siberian school. 1917. №. 2. P. 16–17.
9. Smirnov N.N. At the turn: Russian teaching before and during the 1917 revolution. М., 1994.
10. Suchkov I. V. Teaching in Russia in the late 19<sup>th</sup> – early 20<sup>th</sup> centuries: М.: МГОПИ, 1994. 126 p.
11. Fedorova V. I. Teachers' intelligentsia of the Yenisei province in the 19<sup>th</sup> – 20<sup>th</sup> centuries: sociocultural characteristics // Bulletin of TGPU. 2017. No. 5 (182). P. 27–33.

УДК 159.96

# СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРОФИЛЕЙ СУВЕРЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ С РАЗЛИЧНЫМИ УРОВНЯМИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СУВЕРЕННОСТИ

М.В. Сафонова (Красноярск, Россия), Д.А. Тихонова (Красноярск, Россия)

## Аннотация

*Проблема и цель.* В статье представлен обзор теоретических положений и исследований, посвященных проблеме психологической суверенности личности. Фиксируется отсутствие анализа обобщенного портрета травмированных, депривированных, с уровнем нормальной суверенности и сверхсуверенных подростков. Цель статьи: выявить и охарактеризовать особенности профиля психологической суверенности у девочек и мальчиков подросткового возраста с различным уровнем суверенности.

*Методологию исследования* составляют концепция суверенности С.К. Нартовой-Бочавер, анализ и обобщение научно-исследовательских работ зарубежных и отечественных ученых по проблемам психологической суверенности личности. В исследовании приняло участие 190 подростков, 95 мальчиков и 95 девочек, в возрасте 14–15 лет, обучающихся в школах г. Красноярска. Для диагностики психологической суверенности применялся опросник «Суверенность психологического пространства-2010» С.К. Нартовой-Бочавер.

*Результаты.* Исследование показало, что большинство подростков (63,5 %) обладают нормальной

суверенностью. Анализ средних и расчет U-критерия Манна – Уитни показали наличие значимых различий в группах мальчиков и девочек с нормальной суверенностью: у мальчиков выше суверенность физического тела, территории, мира вещей, социальных связей, у девочек выше суверенность ценностей. В группах депривированных подростков у мальчиков отмечаются более высокие показатели по суверенности физического тела, у девочек – суверенности ценностей.

*Заключение.* Сделаны выводы, что в подростковом возрасте мальчики лучше реализованы как индивиды, зато в плане жизнеосуществления девочки более успешны. Невозможность отстоять режимные привычки воспринимается девочками как травма, а суверенность вкусов и ценностей может рассматриваться как возможность самостоятельно строить собственную жизнь. Авторами отмечается, что исследование носит эмпирический характер, потенцирующий интерес к мало исследованной области.

**Ключевые слова:** подростки, психологическая суверенность, травмированность, депривированность, сверхсуверенность, суверенность физического тела, территории, личных вещей, социальных связей, привычек, ценностей.

**П**остановка проблемы. Психологическая суверенность личности вызывает обширный интерес исследователей, об этом свидетельствуют работы таких ученых, как С.К. Нартова-Бочавер, Я.К. Смирнова, Н.А. Кондратова, О.Е. Дергачева, В.Е. Клочко, О.М. Краснорядцева, Э.В. Галажинский и др. Исследования данного феномена с различных сторон во взаимодействии с другими психологическими феноменами в разновозрастных группах существенно расширяют понимание значимости суверенности в развитии личности. В 2002 году С.К. Нартовой-Бочавер и сотрудника-

ми проводились исследования суверенности подростков и взаимосвязей ее показателей с социально-психологической адаптацией. Мы в исследовании предполагаем рассмотреть взаимосвязи суверенности с комплексом психологических характеристик, чтобы представить целостный портрет подростков, обладающих различными уровнями психологической суверенности. Так как в подростковом возрасте одна из задач – обрести суверенность, в некоторой степени отделить себя от окружающей среды, но в то же время уметь развиваться со средой, идентифицировать себя с ее субъектами,

то есть находиться в некотором продуктивном гармоничном взаимодействии, нам кажется важным определение некоторых социально-психологических характеристик личности подростков с целью соотнесения с уровнем суверенности. Это даст возможность оказывать подросткам психологическую помощь по проблемам суверенности через другие психологические особенности, а также выявлять, прогнозировать изменения суверенности с точки зрения социально-психологических особенностей.

Цель статьи: выявить и описать особенности профилей суверенности у девочек и мальчиков подросткового возраста с различными уровнями суверенности. Это позволит понять, какие показатели суверенности отличают травмированных, депривированных и сверхсуверенных подростков, и определить направления работы психолога с подростками, родителями и учителями для оказания психологической помощи.

*Методологию исследования* составляет концепция суверенности С.К. Нартовой-Бочавер и обобщенные исследования отечественных и зарубежных ученых.

Выборка – 190 подростков, из них 95 мальчиков и 95 девочек в возрасте 14–15 лет, обучающихся в школах г. Красноярска.

Диагностический пакет состоит из 6 методик: опросник «Суверенность психологического пространства-2010» С.К. Нартовой-Бочавер, методика У. Шварца для изучения ценностей личности (в варианте В.Н. Карандашева), методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда (в адаптации В.И. Осницкого), опросник «Удовлетворенность жизнью» Н.Н. Мельниковой, шкала субъективного благополучия (в адаптации М.В. Соколовой), 16-факторный опросник Кеттелла (форма С).

Поскольку в настоящей статье описываются результаты, полученные с помощью опросника «Суверенность психологического пространства-2010», дадим ему более подробную характеристику.

Методика позволяет выявить способность регуляции «открытости – закрытости» субъек-

та другим субъектам, обмена информацией, контроля над средой, упорядочивания системы межсубъектных отношений, определения зоны влияния. Кроме общего показателя психологической суверенности личности, методика позволяет диагностировать отдельные проявления психологической суверенности, составляющие 6 шкал: суверенность физического тела, суверенность территории, суверенность мира вещей, суверенность привычек, суверенность социальных связей, суверенность ценностей.

Для математической обработки полученных данных применялись: первичная описательная статистика (среднее арифметическое значение), U-критерий Манна – Уитни.

*Обзор научной литературы.* Психологическая (личностная) суверенность, согласно концепции С.К. Нартовой-Бочавер<sup>1</sup>, отражает способность человека контролировать, защищать и развивать свое психологическое пространство, основываясь на обобщенном опыте успешного автономного поведения. Она может быть описана как состояние границ психологического пространства, являющихся инструментом равноправного взаимодействия и селекции внешних явлений, обозначающих пределы личной ответственности и определяющих идентичность личности. Анализ научных публикаций по проблеме суверенности за последние десятилетия подтверждает возрастание интереса ученых к данному феномену.

Если говорить об истоках возникновения концепции суверенности, то важные исследования принадлежат Altman [Altman, 1975]. Им был представлен анализ понятий конфиденциальности, скученности, территории личного пространства в отношении поведения человека. Hoffman [Hoffman, 1984], рассматривая проблему суверенности, затрагивал вопросы, связанные с проявлением независимости и автономности подростков в их семьях, с родителями. Интересны взгляды на суверенность с точки зрения проксемики [Szczerbak, Parzelski, Poczwardowski, 2012].

<sup>1</sup> Нартова-Бочавер С.К. Психологическая суверенность личности: генезис и проявления: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13. М., 2005. 431 с.

В настоящее время суверенность в теориях психологических систем рассматривают как результат становления человека в совмещенной психологической системе [Клочко; Галажинский, 1999, Клочко, Краснорядцева, 2001]. О личностной автономии как механизме саморегуляции и самодетерминации личности, реализующемся в виде осознанного выбора способа действий, учитывающего как внутренние стремления, так и внешние условия жизни человека, пишет О.Е. Дергачева [Дергачева, 2002].

Феномен суверенности изучен в рамках социально-психологического анализа проявления процесса суверенизации личности в стратегиях коммуникативного поведения<sup>2</sup>, депривированности жизненного пространства личности [Кондратова, 2009; Кондратова, Пополитова, 2010]. Показано, что от уровня суверенности человека зависит формирование межличностных отношений со «значимыми другими» [Водичар, Орлик, 2016]. Следует отметить также исследование психологической суверенности личности в интернет-среде [Шаповаленко, 2014].

Интересны исследования суверенности как регуляторного параметра психологического пространства личности. Суверенность в личностном хронотопе раскрывается через организацию и отношение личности к контролю различных сторон жизни в определенном темпоритме, в котором осуществляются актуальная жизнь и деятельность, разворачивается в определенную хроноструктуру<sup>3</sup>.

Отдельно исследована суверенность психологического пространства как фактор, способствующий развитию ценностно-смыслового пространства личности [Буравцова, 2008]. Показано, что психологическая суверенность взаимосвязана с субъективным благополучием [Казакова, Басалаева, Левшунова, 2014; Карапетян, 2017] и онтологической уверенностью личности [Коптева, 2010]. Изучением взаимосвязи ауθεν-

тичности и благополучия занимаются Wood и др. [Wood et al., 2008].

Кросскультурные исследования занимают важное место в современном подходе к изучаемому феномену и фиксируют взаимосвязь суверенности психологического пространства с конфликтом внешней и внутренней культуры человека, также выявлены особенности психологического пространства для разных культурных сред (Телегина, 2016). Косвенные исследования конфиденциальности информации, проясняющие понимание суверенности личности, были проведены Tabata, Sato [Tabata, Sato, 2010].

Также представляют интерес исследования суверенности у людей с разным уровнем эмоциональной зрелости [Кочарян, Макаренко, Чжао Синь, 2016], где показано, что состояние и сохранность психологического пространства, целостность его границ определяют и отражают эмоциональную зрелость личности, а его нарушения могут быть причиной снижения уровня развития эмоциональной зрелости. Ранняя среда, депривировавшая психологическую суверенность личности, является не только и не столько фактором, но источником развития эмоциональной зрелости личности. Ученые [Иркин, Шевеленкова, 2011] фиксируют взаимосвязь суверенности с уровнем невротизации и представлениями подростков об их воспитании родителями. Д.С. Никулина, М.В. Крекова описывают копинг-стратегии людей с разным уровнем психологической суверенности [Никулина, Крекова, 2009]. Также описаны особенности суверенности и защитно-компенсаторных механизмов в подростковом возрасте [Амангелдикызы, 2015]. Заметим многообразие предложенных подходов к изучению феномена суверенности, в контексте нашего исследования мы будем рассматривать суверенность как способность контролировать границы своей эмпирической личности в разных областях психологического пространства<sup>4</sup>.

А.Р. Гайнановой (2006) показана взаимосвязь между Я-концепцией, становящейся у млад-

<sup>2</sup> Беленко О.Г. Проявление процесса суверенизации личности в стратегиях коммуникативного поведения: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Барнаул, 2006. 19 с.

<sup>3</sup> Смирнова Я.К. Суверенность как предиктор временной перспективы подростков, оставшихся без попечения родителей: дис. ... канд. психол. наук. Барнаул, 2015. 273 с.

<sup>4</sup> Нартова-Бочавер С.К. Психологическая суверенность личности: генезис и проявления: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13. М., 2005. 431 с.

ших подростков, и суверенизацией человека как его растущей способности к самостоятельному выбору точек приложения своих возможностей. Учеными поднимается вопрос о формировании суверенности у старших подростков [Скорова, 2013]. Но о том, как идет процесс суверенизации в старшем подростковом возрасте сведений пока мало, хотя именно в этом возрасте Я-концепция начинает обретать устойчивость. Формирование у подростка чувства суверенности проявляется в приватизации – заявлении своего права на не-

которую часть психологического пространства и последующей его персонализации – изменении и наделении своими продуктивными качествами. Достижение суверенности представляет собой результат ненасильственного, уважительного отношения к субъекту и самого субъекта к миру. Мы своим исследованием планируем расширить имеющиеся знания в этой области.

*Результаты исследования.* В настоящей статье представляем результаты изучения психологической суверенности подростков.

### Распределение респондентов по уровням психологической суверенности

#### Distribution of respondents by the levels of psychological sovereignty

Уровень суверенности	Количество респондентов					
	Общая выборка		Мальчики		Девочки	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Травмированность	5	2,6	0	0	5	5,3
Депривированность	31	16,3	19	20,0	12	12,6
Нормальная суверенность	124	65,3	60	63,2	64	67,4
Сверхсуверенность	30	15,8	16	16,8	14	14,7

Как видим из данных, представленных в таблице, около двух третей подростков (65,3 %) обладают нормальной суверенностью, что говорит о вполне гармоничном взаимодействии с собой и миром, аутентичности бытия, уверенности в том, что они действуют согласно своим желаниям и убеждениям.

Сверхсуверенный уровень как компенсаторная реакция на внешнее воздействие с усилением различных видов агрессии отмечается у 15,8 % подростков, в равной степени у мальчиков и девочек. Это можно рассматривать как вполне закономерный ответ на давление взрослых и сверстников, воспринимаемое как стремление подчинить личность. Депривированность соотносится с жизнью, подчиняющейся логике обстоятельств и воле других людей (16,3 % подростков, мальчиков несколько больше (20 %), чем девочек (12,6 %)), а травмированность означает полное пренебрежение потребностями личности (2,6 % подростков, все – девушки (5 % от женской выборки)). На последних двух уровнях личностной суверенности

подростки не протестуют против плохого отношения к себе, принимают его, утрачивая отношение к себе как творцу собственной жизни, что впоследствии может негативно сказаться на развитии личности и ее отношений с окружающими и требует мер психологической помощи таким подросткам.

В выборке девочек-подростков обнаружены значимые различия по общему показателю суверенности психологического пространства между девочками с травмированной и депривированной суверенностью ( $U=0$ ,  $p\leq 0,01$ ), тогда как по отдельным шкалам различий между этими группами не выявлено, за исключением суверенности привычек ( $U=12,5$ ,  $p\leq 0,05$ ). Можно говорить о том, что и в случае травмированности, и в случае депривированности суверенности одинаково равномерно уязвлены все показатели психологической суверенности, но депривированные девочки находят в себе силы для попыток сопротивляться насильственному изменению комфорта для них распорядка жизни (увеличению уровня неопределенности среды, связанному

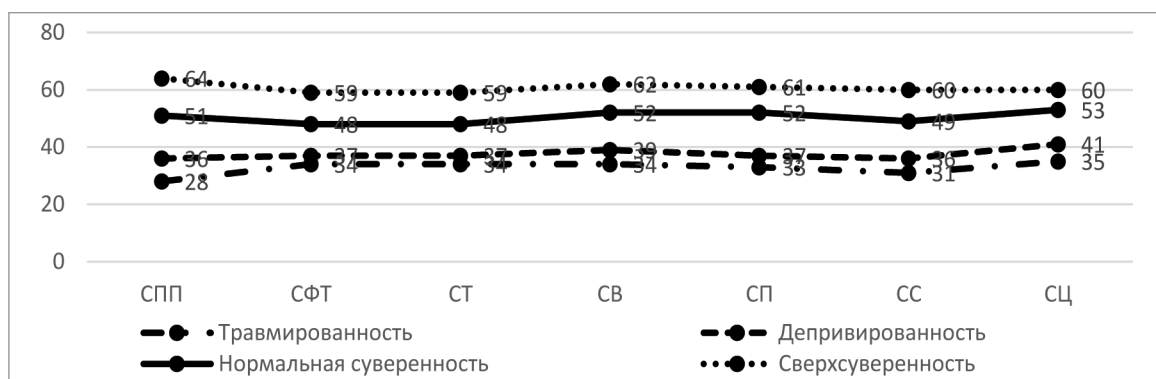


Рис. 1. Средние значения опросника суверенности психологического пространства в группах девочек, разделенных по уровням суверенности (в Т-балах)

Fig. 1. The average values of the questionnaire of psychological space's sovereignty in the groups of girls divided by the levels of sovereignty (T-balls)

Условные обозначения

СПП – суверенность психологического пространства  
 СФТ – суверенность физического тела  
 СУ – суверенность территории

СВ – суверенность мира вещей  
 СП – суверенность привычек  
 СС – суверенность социальных связей  
 СЦ – суверенность ценностей

с нарушением разграничения сфер территориального влияния по времени, разграничения права пользоваться одними и теми же вещами по времени, фрустрациями, вызванными незавершенностью действия), тогда как травмированные девочки, с большой долей вероятности,

этого не могут. Между девочками с депривированной и нормальной суверенностью различия на уровне  $p \leq 0,01$  обнаружены по всем шкалам опросника. Такие же различия были выявлены при сравнении групп девочек с нормальной и сверхсуверенностью.

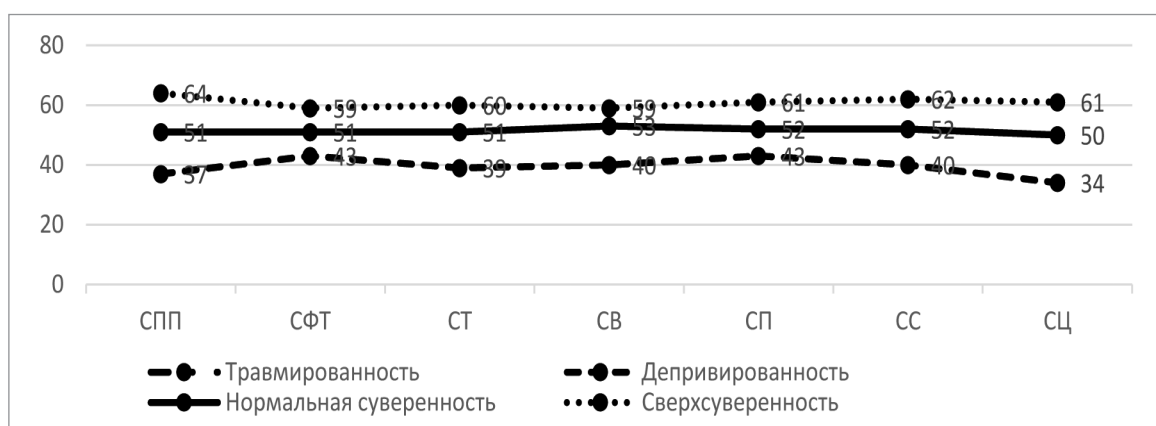


Рис. 2. Средние значения опросника суверенности психологического пространства в группах мальчиков, разделенных по уровням суверенности (в Т-балах)

Fig. 2. The average values of the questionnaire of psychological space's sovereignty in the groups of boys divided by the levels of sovereignty (T-balls)

Условные обозначения

СПП – суверенность психологического пространства  
 СФТ – суверенность физического тела  
 СУ – суверенность территории

СВ – суверенность мира вещей  
 СП – суверенность привычек  
 СС – суверенность социальных связей  
 СЦ – суверенность ценностей

Между мальчиками с депривированной и нормальной суверенностью, а также между мальчиками с нормальной и сверхсуверенностью различия на уровне  $p \leq 0,01$  обнаружены по всем шкалам опросника.

Следовательно, отдельные измерения психологического пространства личности, отражающие физические (собственное тело, территория, личные вещи), социальные (временной режим, социальные связи) и духовные (вкусы, ценности)

аспекты человеческого бытия, воспринимаются и осознаются подростками как равнозначимые. Показателем, снижающим суверенность психологического пространства до уровня травмированности, является грубое нарушение суверенности привычек (для девочек).

Нам показалось интересным сравнить показатели суверенности в группах подростков с одним уровнем психологической суверенности, разделенных по полу.

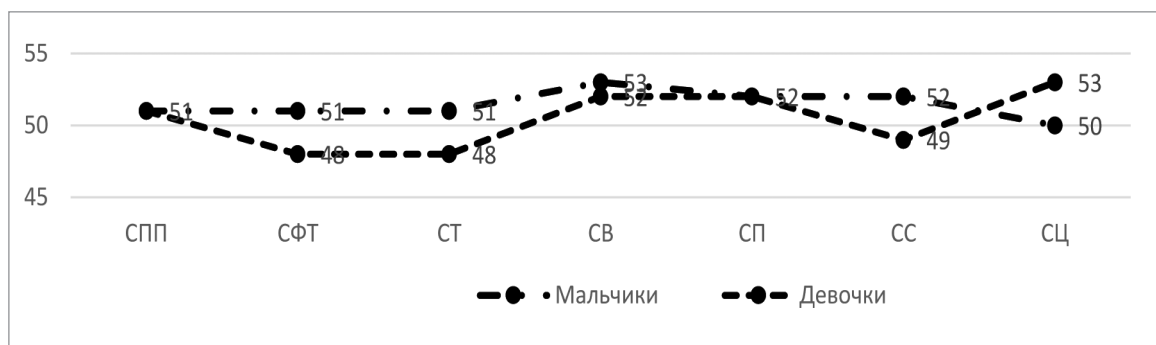


Рис. 3. Средние значения опросника суверенности психологического пространства в группах мальчиков и девочек с нормальной суверенностью (в T-балах)

Fig. 3. The average values of the questionnaire of psychological space's sovereignty in groups of boys and girls with normal sovereignty (T-balls)

Условные обозначения

СПП – суверенность психологического пространства  
 СФТ – суверенность физического тела  
 СУ – суверенность территории

СВ – суверенность мира вещей  
 СП – суверенность привычек  
 СС – суверенность социальных связей  
 СЦ – суверенность ценностей

Рассмотрим группы мальчиков и девочек с нормальной суверенностью. Мы можем отметить у мальчиков более высокий уровень суверенности физического тела ( $U=1263,5$ ,  $p \leq 0,01$ ), территории ( $U=1227$ ,  $p \leq 0,01$ ), мира вещей ( $U=1463,5$ ,  $p \leq 0,05$ ), социальных связей ( $U=1451$ ,  $p \leq 0,05$ ), это заложено эволюцией, ведь мальчики стремятся не допустить попыток нарушения их соматического благополучия, активно отстаивают свою территорию, охраняют ее, как и личную собственность, а также защищают свое право иметь друзей и знакомых, которые могут не одобряться близкими [Нартова-Бочавер, 2013]. Девочки с нормальной суверенностью тоже отстаивают свои границы в этих сферах, но, можно предположить, в силу действующих гендерных стереотипов делают это менее активно, иногда

соглашаясь на компромисс или уступая внешним воздействиям.

По шкале суверенность ценностей у девочек, напротив, показатели выше, чем у мальчиков ( $U=1466$ ,  $p \leq 0,05$ ), т.е. девочки более самостоятельны в определении собственных ценностей, собственных взглядов, установок на мир. Способность и возможность отстаивать суверенность своих вкусов и ценностей обеспечивает подросткам определенный уровень экзистенциальной уверенности (свободы, осмысленности бытия), креативного отношения к собственной жизни и критичности к внешним воздействиям, личной ответственности, что в целом создает предпосылки для развития способности к самоорганизации жизни.

Нартова-Бочавер пишет о том, что суверенность физического тела, территории и вещей –



необходимое условие для выживания человека как индивида, а суверенность привычек, социальных связей и ценностей делает возможным его самотрансценденцию, обретение им логоса, его самоосуществление как личности [Нартова-Бочавер, 2008]. Можно предположить, что в подростковом возрасте мальчики в большей степе-

ни реализованы как индивиды, девочкам это дается сложнее, возможно, в силу социокультурных предписаний быть более терпеливыми и гибкими, учитывать желания других, зато в плане жизнеосуществления девочки более успешны, дальнейшее исследование, как мы планируем, даст ответ, благодаря каким механизмам так происходит.

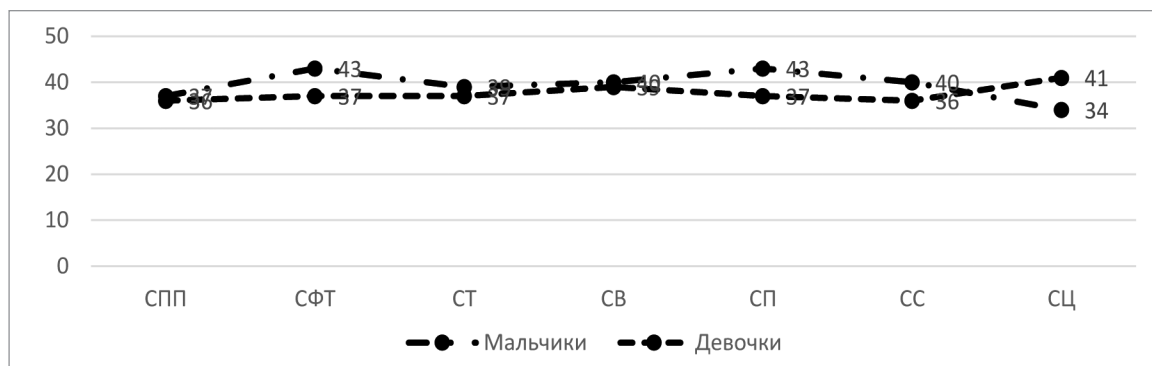


Рис. 4. Средние значения опросника суверенности психологического пространства в группах мальчиков и девочек с депривированной суверенностью (в T-баллах)

Fig. 4. The average values of the questionnaire of psychological space's sovereignty in the groups of boys and girls with deprived sovereignty (T-balls)

#### Условные обозначения

СПП – суверенность психологического пространства  
 СФТ – суверенность физического тела  
 СУ – суверенность территории

СВ – суверенность мира вещей  
 СП – суверенность привычек  
 СС – суверенность социальных связей  
 СЦ – суверенность ценностей

В исследованиях Л.В. Скоровой обнаружено преобладание авторитарного стиля воспитания у подростков, имеющих депривированное психологическое пространство. Родители ограничивают самостоятельность подростка, не считают нужным как-то обосновывать свои требования, сопровождая их жестким контролем, суровыми запретами, физическими наказаниями [Скорова, 2013]. В нашем исследовании в группах мальчиков и девочек с депривированной суверенностью у мальчиков отмечаются более высокие показатели по суверенности физического тела ( $U=67$ ,  $p \leq 0,05$ ), у девочек – более высокие показатели суверенности ценностей ( $U=65,5$ ,  $p \leq 0,05$ ), т.е. в группе девочек остро переживается депривация физического тела – дискомфорт, вызываемый прикосновениями, запахами, принуждением в поведении, связанном с телом, в группе мальчиков – депривация ценностей, означающая

насильственное принятие неблизких ценностей. Можно предположить, что, испытывая сложности с саморегуляцией жизнедеятельности, депривированные мальчики могут быть менее благополучны во взаимодействии с социальной средой, тогда как депривированные девочки затрудняются в овладении собственным телом.

В группах сверхсуверенных мальчиков и девочек различий по шкалам психологической суверенности не выявлено. Следует отметить, что в этой группе наблюдаются четыре случая, близких к квазисуверенности (у трех девочек и мальчика).

Заметим, что в обеих группах показатель суверенности физического тела фиксируется на уровне нормальной суверенности, это говорит о том, что даже сверхсуверенные подростки адекватно контролируют свое соматическое благополучие. Общий показатель сверхсуверенности складывается из других шкал.

Мальчики и девочки в этой группе оберегают свои вещи, не доверяют их другим, боятся за их утрату или потерю. Как указывает Нартова-Бочавер, одна из функций вещей – это маркер личной территории, по которому подростки отслеживают свое пространство. Другая функция вещей – средство самопрезентации, коммуникативное послание, средство поддержания личной и социальной идентичности, то есть за счет вещей сверхсуверенные подростки демонстрируют себя, лишиться вещей означает лишиться возможности соответствовать какой-то роли, статусу в обществе, в группе. Еще одна функция вещей – орудие деятельности, можно предположить, что для сверхсуверенных подростков возможность деятельности напрямую связана с этапом персонализации в ходе формирования суверенности.

Высокие показатели суверенности привычек могут означать отсутствие уважения к привычкам подростков со стороны других. В этом возрасте появляется желание независимости, самостоятельности, а если подростки видят, что другие неуважительно к ним относятся, проявляется сверхсуверенность, подростки становятся избыточно агрессивными и нередко покидают родительский дом, как только могут себе это позволить [Скорова, 2013]. Если интерпретировать полученные результаты, соотнося с функцией суверенности привычек, – предсказуемость (снижение уровня неопределенности среды), можно предположить, что подросток испытывает чувство гордости и самодостаточности, если сам контролирует свою жизнь и все ситуации, в которые он попадает. Однако если родители начинают за него решать эти ситуации, то мир становится не интересен, то есть «живость, импульсивность» мира пропадает. Вероятно, подростки рассматриваемой группы лишены способности самим определять предсказуемость своей жизни, что способствует активному отстаиванию суверенности привычек.

По суверенности социальных связей у мальчиков показатель на уровне сверхсуверенности, а у девочек – на грани нормы. Это говорит о том, что юноши в установлении психологической интимности более независимы от других людей, способны отстаивать, оспаривать свой выбор

друга, однако не всегда способны принимать личную ответственность за отношения с людьми. В этом смысле девушки более гибки, способны прислушаться к другим при определении круга общения, возможно, они понимают, какую ответственность несут за отношения с другими.

Высокая суверенность ценностей в этой группе логично подтверждает высокий уровень суверенности по другим шкалам.

#### *Заключение*

1. Отдельные измерения психологического пространства личности, отражающие физические (собственное тело, территория, личные вещи), социальные (временной режим, социальные связи) и духовные (вкусы, ценности) аспекты человеческого бытия воспринимаются и осознаются подростками как равнозначимые. С повышением уровня отдельных измерений психологического пространства в группах мальчиков и девочек значительно повышается общий уровень суверенности психологического пространства.

2. Показателем, снижающим суверенность психологического пространства до уровня травмированности, является грубое нарушение суверенности привычек (для девочек-подростков). Поскольку в психологии среды привычки обеспечивают уменьшение неопределенности, что отмечается в качестве одного из важнейших условий создания дружественной среды, можно заключить, что травмированные девочки воспринимают среду как недружелюбную.

3. У мальчиков значительно выше проявляются физические измерения суверенности (суверенность собственного тела, территории, личных вещей), следовательно, приоритетами в формировании суверенности психологического пространства мальчиков-подростков остаются овладение собственным телом, отстаивание приватности территории, свободы выбора личных вещей.

4. У девочек значительно выше проявляется духовное измерение суверенности (суверенность вкусов, ценностей), которое отражает мировоззренческий аспект человеческого бытия, определяющий стратегию жизни. Мировоззрение как система ценностей и убеждений начинает формироваться с умения отстаивать свои вкусы

в повседневных ситуациях – сначала относительно вещей или режимных привычек, а позже – ценностей. Вероятно, именно поэтому, невозможность отстоять режимные привычки, воспринимается девочками как травма, а суверенность вкусов и ценностей может рассматриваться как возможность самостоятельно строить собственную жизнь.

5. Испытывая сложности с саморегуляцией своей жизнедеятельности, депривированные мальчики могут быть менее благополучны во взаимодействии с социальной средой, тогда как депривированные девочки затрудняются в овладении собственным телом.

6. Более высокие показатели физического измерения суверенности у мальчиков и духовного у девочек косвенно подтверждают более быстрое психологическое развитие последних в онтогенезе, поскольку собственно в подростковом возрасте вкусы и ценности становятся внутренним регулятором поведения.

Дальнейшее исследование предполагает корреляционный анализ показателей психологической суверенности и других психологических характеристик (социально-психологической адаптации, уровня субъективного благополучия, удовлетворенности жизнью, ценностей, психологических качеств личности), позволит составить психологический портрет подростков с разными уровнями суверенности и предложить результативные программы психолого-педагогического сопровождения.

## Библиографический список

1. Амангелдиқызы Е. Особенности психологической суверенности и защитно-компенсаторных механизмов в подростковом возрасте // Вестник Казахского Национального медицинского университета, 2015. № 2. С. 210–215.
2. Буравцова Н.В. Суверенность психологического пространства как фактор, способствующий развитию ценностно-смыслового пространства личности // Вестник Новосибирского государственного университета. Сер.: Психология. 2008. Т. 2, № 1. С. 45–49.
3. Водичар Е.А., Орлик Л.А. Взаимосвязь суверенности психологического пространства человека и специфики его межличностных отношений // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. 2016. № 1 (27). С. 48–56.
4. Дергачева О.Е. Автономия и самодетерминация в психологии мотивации: теория Э. Деси и Р. Райана // Современная психология мотивации / под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002. С. 103–121.
5. Иркин Д.Б., Шевеленкова Т.Д. Суверенность психологического пространства личности подростков и ее взаимосвязь с уровнем невротизации, представлениями подростков об их воспитании родителями // Психология и право. 2011. № 3. С. 55–65.
6. Казакова Т.В., Басалаева Н.В., Левшунова Ж.А. Взаимосвязь показателей личностной суверенности и психологического благополучия студентов // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 4 (30). С. 121–125.
7. Карапетян Л.В. Исследование благополучия в отечественной психологии // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2017. № 2 (40). С. 132–137.
8. Ключко В.Е., Галажинский Э.В. Самореализация личности: системный взгляд / под ред. Г.В. Залевского. Томск: Изд-во Томск. ун-та, 1999. 154 с.
9. Ключко В.Е., Красноярцева О.М. Суверенность как результат становления человека в совмещенной психологической системе // Вестник БГПУ. Психолого-педагогические науки. 2001. № 1. С. 4–8.
10. Кондратова Н.А., Пополитова О.В. Суверенность – депривированность жизненного пространства личности подростков и переживание ими страха и тревожности // Ученые записки Института непрерывного педагогического образования: сб. ст. / сост. Е.В. Иванов; Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2010. Вып. 12. С. 285–290.
11. Кондратова Н.А. Теоретические предпосылки и содержание понятия «жизненное пространство личности» // Вестник Московского ун-та. Сер. 14: Психология. 2009. № 2. С. 18–30.

12. Коптева Н.В. Онтологическая уверенность и психологическая суверенность // Мир науки, культуры, образования. 2010. № 1. С. 15–22.
13. Кочарян А.С., Макаренко А.А., Чжао Синь // Перспективы науки и образования: международ. электр. науч. журнал. 2016. № 1 (19). С. 35–39.
14. Нартова-Бочавер С.К. Новая версия опросника «Суверенность психологического пространства-2010» // Психологический журнал. 2014. Т. 35, № 3. С. 105–119.
15. Нартова-Бочавер С.К. Современное состояние психологии суверенности как учения о личностных границах // У истоков развития: сб. науч. ст. / ред. Л.Ф. Обухова, И.А. Корепанова. М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2013. С. 56–67.
16. Нартова-Бочавер С.К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии. СПб.: Питер, 2008. 400 с.
17. Никулина Д.С., Крекова М.В. Копинг-стратегии людей с разным уровнем психологической суверенности // Известия ТТИ ЮФУ. Тематический выпуск «Психология и педагогика». Таганрог: Изд-во ТТИ ЮФУ, 2009. № 1. С. 84.
18. Скорова Л.В. Формирование суверенности психологического пространства у старших подростков // Сибирский психологический журнал. 2013. № 48. С. 75–83.
19. Шаповаленко А.А. Виртуальное психологическое пространство как часть общего психологического пространства личности: обоснование понятия // Ученые записки РГСУ. 2014. № 4. С. 33–39.
20. Altman I. The Environment and Social Behavior: Privacy, Personal Space, Territory, and Crowding. 1975. 237 с. ERICNumber: ED131515.
21. Hoffman J. Psychological Separation of Late Adolescents from Their Parents // Journal of Counseling Psychology. 1984. Vol. 4(1). P. 170–178. DOI 10.1037/0022-0167.31.2.170
22. Szczerbak E.W., Parzelski D., Poczwardowski A. Keeping Your Distance: The Relationship Between the Size of Psychological Distance and Sport Type // Polish Journal of Applied Psychology. 2012. Vol. 10 (2). P. 157–173.
23. Tabata N., Sato H. Effects of Concerns about Privacy on the Contents of Private Information and Reasons for Desiring Privacy // Japanese Journal of Personality. 2010. Vol. 18, issue 3. P. 241–243.
24. Wood A. M., Linley P. A., Maltby J., Baliousis M., Joseph S. (2008). The authentic personality: A theoretical and empirical conceptualization and the development of the Authenticity Scale // Journal of Counseling Psychology. 2008. 55(3). P. 385–399.

# COMPARATIVE ANALYSIS OF SOVEREIGNTY PROFILES AMONG ADOLESCENTS WITH VARIOUS LEVELS OF PSYCHOLOGICAL SOVEREIGNTY

M.V. Safonova (Krasnoyarsk, Russia), D.A. Tikhonova (Krasnoyarsk, Russia)

## Abstract

*Problem and purpose.* The article presents a review of theoretical positions and studies devoted to the problem of psychological sovereignty of an individual. The absence of an analysis of the generalized portrait of traumatized and deprived teenagers, as well as teenagers with the level of normal sovereignty and super-confident ones is fixed. The purpose of the article is to identify and characterize the feature of the profile of psychological sovereignty of teenage girls and boys with different levels of sovereignty.

The *methodology* of the research is the concept of sovereignty by S.K. Nartova-Bochaver, the analysis and generalization of scientific research works of foreign and domestic scientists on the problems of psychological sovereignty of the individual. The study involved 190 adolescents, 95 boys and 95 girls at the age of 14-15, attending schools in Krasnoyarsk. For the diagnosis of psychological sovereignty, the questionnaire "Sovereignty of psychological space-2010" by S.K. Nartova-Bochaver was used.

*Results.* The study showed that the majority of adolescents (63.5%) have normal sovereignty. The

analysis of the averages and the calculation of the Mann-Whitney U-test showed significant differences in groups of boys and girls with normal sovereignty: boys have higher sovereignty of the physical body, territory, world of things, social bonds, while girls have a higher sovereignty of values. In groups of deprived adolescents, boys have higher rates of sovereignty of the physical body, while girls have higher rates of sovereignty of values.

*Conclusion.* It is concluded that in adolescence, boys are better realized as individuals, but in terms of life-fulfillment, girls are more successful. The inability to uphold the habits of the regime is perceived by girls as a trauma, while the sovereignty of preferences and values can be considered as an opportunity to independently build their own lives. The authors note that the study is of an empirical nature, and has a potentiating interest in a little explored area.

**Keywords:** *adolescents, psychological sovereignty, traumatism, deprivation, super-sovereignty, sovereignty of the physical body, territories of personal belongings, social connections, habits, values.*

## References

1. Amangeldikyzy E. The features of psychological sovereignty and protective-compensatory mechanisms in adolescence // Bulletin of Kazakh National Medical University, 2015. No. 2. P. 210–215.
2. Buravtsova N.V. Sovereignty of psychological space as a factor contributing to the development of the value-semantic space of personality // Bulletin of Novosibirsk State University. Series: Psychology, 2008. Vol. 2. No. 1. P. 45–49.
3. Vodichar E.A., Orlik L.A. Interrelation of the sovereignty of the psychological space of a person and the specificity of their interpersonal relations // Vestnik of KRAUNTS. Humanities, 2016. No. 1 (27). P. 48–56.
4. Dergacheva O.E. Autonomy and self-determination in the psychology of motivation: the theory of E. Desi and R. Ryan // Modern psychology of motivation. Ed. by Leont'ev D.A., M.: Smysl, 2002, p. 103–121.
5. Irkin D.B., Shevelenkova T.D. Sovereignty of the psychological space of the adolescent's personality and its relationship to the level of neuroticism and the views of adolescents about their parenting // Psychology and Law. 2011. No. 3. P. 55–65.
6. Kazakova T.V., Basalaeva N.V., Levshunova Zh.A. Interrelation of indicators of personal sovereignty and psychological well-being of students // Bulletin of KSPU named after V.P. Astafiev, 2014. No. 4 (30). P. 121–125.
7. Karapetyan, L.V. Research of well-being in domestic psychology // Bulletin of KSPU named after V.P. Astafiev, 2017. No. 2 (40). P. 132–137.
8. Klochko V.Ye., Galazhinsky E.V. Self-realization of the person: a systemic view / Edited by G.V. Zalovsky. Tomsk: Tomsk University Press, 1999. 154 p.

9. Klochko V.Ye., Krasnoryadtseva O.M. Sovereignty as a result of the emergence of man in a combined psychological system // Bulletin of Belarusian State Pedagogical University: Psychological and Pedagogical Sciences. 2001. No. 1. P. 4–8.
10. Kondratova N.A., Popolitova O.V. Sovereignty – deprivation of living space of the personality of adolescents and the experience of their fear and anxiety // Transactions of the Institute of Continuing Teacher Education: collection of articles / comp. by E.V. Ivanov; Veliky Novgorod: NovSU named after Yaroslav the Wise, 1, 2010. P. 285–290.
11. Kondratova N.A. Theoretical prerequisites and content of the concept of “personal life space” // Bulletin of Moscow University, 14, Psychology, 2009. No. 2. P. 18–30.
12. Kopteva N.V. Ontological confidence and psychological sovereignty / N.V. Kopteva // The world of science, culture, education, 2010. No. 1, P. 15–22.
13. Kocharian A.S., Makarenko A.A., Zhao Xin // Perspectives of Science and Education. International electronic scientific journal. 2016. 1 (19). P. 35–39.
14. Nartova-Bochaver S.K. The new version of the questionnaire “Sovereignty of psychological space-2010” / S.K. Nartova-Bochaver // Psychological journal, 2014. Vol. 35, No. 3. P. 105–119.
15. Nartova-Bochaver S.K. The Current State of the Psychology of Sovereignty as a Teaching on Personal Borders // At the Origins of Development. Collection of scientific articles / ed. by L.F. Obukhova, I. A. Korepanova. Moscow: Moscow State Pedagogical University. 2013. P. 56–67.
16. Nartova-Bochaver S.K. A sovereign man: a psychological study of the subject in his being. St. Petersburg: Peter. 2008. 400 p.
17. Nikulina D.S., Krekova M.V. Coping strategies of people with different levels of psychological sovereignty // Bulletin of TTI of SFedU. Thematic issue “Psychology and Pedagogy”. Taganrog: Publishing House of TTI of SFedU, 2009. No. 1. P. 84.
18. Skorova L.V. Formation of psychological space’s sovereignty of older adolescents // Siberian Psychological Journal, 2013. No. 48. P. 75–83.
19. Shapovalenko A.A. Virtual psychological space as a part of the general psychological space of the individual: the rationale for the concept // Transactions of RSSU. 2014. No. 4. P. 33–39.
20. Altman I. The Environment and Social Behavior: Privacy, Personal Space, Territory, and Crowding. 1975. 237 p. ERICNumber: ED131515.
21. Hoffman J. Psychological Separation of Late Adolescents from Their Parents // Journal of Counseling Psychology. 1984 Vol. 4 (1). P. 170–178. DOI 10.1037/0022-0167.31.2.170
22. Szczerbak E.W., Parzelski D., Poczwardowski A. Keeping Your Distance: The Relationship Between the Size of Psychological Distance and Sport Type. Polish Journal of Applied Psychology. 2012. Vol. 10 (2), P. 157–173.
23. Tabata N., Sato H. Effects of Concerns about Privacy on the Contents of Private Information and Reasons for Desiring Privacy. Japanese Journal of Personality. 2010. Vol. 18, 3. P. 241–243.
24. Wood A.M., Linley P.A., Maltby J., Baliousis M., Joseph S. The authentic personality: A theoretical and empirical conceptualization and the development of the Authenticity Scale. Journal of Counseling Psychology. 2008. 55 (3). P. 385–399.

УДК 371.132

# ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

И.Ю. Кербис (Красноярск, Россия), О.В. Груздева (Красноярск, Россия)

*Проблема и цель.* В статье анализируется проблема коммуникативной компетентности педагогов в условиях существующих стандартов профессиональной деятельности и современных стандартов дошкольного образования. Цель исследования: выявить особенности коммуникативной компетентности педагогов дошкольных образовательных организаций.

*Методологию* исследования составляют анализ и обобщение нормативно-правовых документов в сфере высшего и дошкольного образования, научно-исследовательских работ зарубежных и отечественных ученых, признанных научным сообществом. Основной методологический подход – системный.

*Результаты.* На основе системного, деятельностного, компетентностного подходов выявлены

особенности коммуникативной компетентности современных педагогов дошкольных образовательных организаций в характеристиках когнитивного, эмоционального и деятельностного ее компонентов.

*Заключение.* В статье предложена систематизация показателей и критериев изучения коммуникативной компетентности педагогов дошкольных образовательных организаций, проанализированы полученные данные о состоянии коммуникативной компетентности педагогов дошкольных образовательных организаций и сделаны выводы об особенностях коммуникативной компетентности.

**Ключевые слова:** педагог, дошкольное образование, диагностика, коммуникативная компетентность, профессиональные компетенции.

**П**остановка проблемы. В связи с введением федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования меняется цель образовательной работы, и в соответствии с целью меняются и требования к профессиональной компетентности педагога (воспитателя) дошкольных образовательных организаций (ДОО). В настоящее время результативность дошкольной системы воспитания напрямую зависит от уровня коммуникативной компетентности воспитателя, его способности адекватно воспринимать, принимать, понимать и поддерживать ребенка, одновременно обучая его способам коммуникативной культуры [Аблитарова, Пшонник, 2016; Байденко, Зантворт, 2004; Груздева и др., 2015; Кербис, Груздева, 2016; Майер, 2007; Шангареева, 2016; Corrello].

Значимость коммуникативной компетентности как важной характеристики педагога дошкольного учреждения декларируется сегодня

на нормативном, научно-теоретическом и методическом уровнях [Аблитарова, Пшонник, 2016; Асаева, 2008; Барахович, 2015; Ковалевский, Груздева, 2010; Третьякова, Игнатенко, 2012; Шангареева, 2016; Bowden, 1998; Yusoff, 2010].

Все вышесказанное позволяет выделить противоречие: с одной стороны, профессиональный стандарт дошкольных образовательных организаций требует от педагогов развитых профессионально значимых компетенций, в том числе коммуникативной, с другой – педагоги испытывают трудности в преодолении сложившихся коммуникативных стереотипов в методах, формах и технологиях работы с детьми, родителями. Выявленное противоречие обусловило проблему исследования – каковы особенности коммуникативной компетентности современного дошкольного педагога.

Цель исследования: выявить особенности коммуникативной компетентности педагогов

дошкольных образовательных организаций. Гипотезой исследования послужило предположение о том, что коммуникативная компетентность современных педагогов дошкольных образовательных организаций характеризуется особенностями когнитивного, эмоционального, деятельности ее компонентов.

Главным *теоретико-методологическим* основанием конкретного исследования определен системный подход.

*Обзор научной литературы* проведен на основе анализа работ авторов и представителей системного подхода (Н.А. Алексеев, В.С. Безрукова, Н.В. Кузьмина, Ю.А. Кустов, З.Ф. Мазур, Н.Н. Суртаева); компетентностного подхода (А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, Л.М. Митина, С.Г. Молчанов, Н.А. Селезнева); деятельности подхода (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.И. Загвазинский, С.Л. Рубинштейн); концепции развития личности в общении (М.И. Лисина, В.И. Слободчиков) и как субъекта профессиональной компетентности педагогов (Н.В. Кузьмина, И.А. Зимняя) [Барахович, 2015; Демина, 2012; Колесникова, 2007; Криволапова, 2014; Лукьяненко, 2016; Лукьянова, 2007; Михайлова, 2010; Тесленко, 2007; 2016; Третьякова, Игнатенко, 2012; Шангареева, 2016].

*Результаты исследования.* Исследование проводилось на базе дошкольных образовательных организаций г. Красноярска. В исследовании принимали участие 76 педагогов дошкольных образовательных организаций. Все

участники исследования – женщины в возрасте от 22 до 70 лет.

Подборка инструментария для организации диагностического исследования осуществлялась на основе выделенных критериев и показателей уровня сформированности коммуникативной компетентности педагогов дошкольных образовательных учреждений (табл. 1,2 ) [Груздева, Кербис, 2017].

Для реализации поставленной цели и решения задач исследования были использованы:

– методика «Оценка коммуникативных способностей педагогов» (Б.А. Федоришин, В.В. Синявский), предназначенная для выявления устойчивых показателей коммуникативных и организаторских способностей личности (умение четко и быстро устанавливать деловые и личные контакты, влиять на людей);

– тест коммуникативных умений Л. Михельсона (перевод и адаптация Ю.З. Гильбуха). Предназначен для оценки реакции личности на различные ситуации общения, определяет ведущий тип поведения: «зависимый», «агрессивный», «компетентный»;

– тест «Оценка уровня общительности» (В.Ф. Ряховский). Предназначен для определения уровня коммуникабельности человека;

– методика «Способность педагога к самосовершенствованию и саморазвитию» (В.И. Зверевой, Н.В. Немовой);

– сетка профессиональных стрессов и способов их преодоления. Критерии обработки разработаны В.И. Журавлевым [Симонов, 2004].

Таблица 1

**Критерии и показатели оценки уровня развития коммуникативной компетентности педагогов**

Table 1

**Criteria and indicators for assessing the level of development of communicative competence of teachers**

Компоненты	Критерии	Показатели
1	2	3
Когнитивный	Информационно-коммуникативный – владение системой знаний по обмену информацией и познанием людьми друг друга в процессе профессионального общения	Сформированность коммуникативных знаний, под которым подразумевается знакомство с понятием «коммуникативная компетентность педагога»; владение системой знаний об основных категориях и понятиях профессионального общения, его видах и функциях; о стилях общения



Окончание табл. 1

1	2	3
Эмоциональный	Аффективно-коммуникативный – определяется в отношении к эмоциональной сфере человека и соответствии потребностям в изменении своего эмоционального состояния	Сформированность личностных качеств: потребность и способность к общению, контактам с другими людьми, установлению с ними взаимопонимания; постижение эмоционального состояния, проникновение в переживания другого человека; осознание субъектом того, как он сам воспринимается партнером по общению
Деятельностный	Регуляционно-коммуникативный – умение управления и коррекции собственного поведения и поведения других людей, организации совместной деятельности	Сформированность коммуникативных умений: умение ясно и точно излагать свои мысли, владение средствами невербального общения, умение слушать собеседника, разрешать конфликтные ситуации

Таблица 2

**Уровни проявления критериев коммуникативной компетентности**

Table 2

**Levels of manifestation of the criteria of communicative competence**

Уровни	Критерии коммуникативной компетентности педагогов
Высокий – 9–10 баллов	Знания в области профессионального общения имеют глубокий теоретический характер, системны и целостны; педагоги умеют грамотно вести диалог; способны распознавать поведение другого человека; владеют навыками эффективного слушания; легко устанавливают контакты с другими людьми; с сочувствием относятся к переживаниям другого человека; способны оценивать собственные действия в ситуациях общения
Средний – 6–8 баллов	Знания в области профессионального общения являются эмпирически ситуативными, с частичным обобщением; педагоги способны вести диалог, но на недостаточно высоком уровне; распознают поведение другого человека только на интуитивном уровне; владеют слабо развитыми навыками эффективного слушания; способны находить оптимальные способы общения, ведущие к развитию доброжелательности; собственные действия оценивают правильно, но не во всех ситуациях общения
Низкий – 5 баллов	Знания в области профессионального общения поверхностны, недействительны; педагоги не умеют грамотно вести диалог; не способны распознавать поведение другого человека; отмечается плохое владение навыками эффективного слушания; педагоги испытывают трудности в установлении контактов с другими людьми; безразличны к переживаниям другого человека; с трудом оценивают собственные действия в ситуациях общения

В эмпирическом исследовании уровней проявления коммуникативных способностей педагогов (n=76) нами были получены результаты по пяти шкалам: крайне низкий уровень, ниже среднего, средний уровень, высокий уровень, очень высокий уровень проявлений коммуникативных и организаторских способностей.

По результатам исследования у преобладающего большинства педагогов – 30 % (23 человека) выявлен средний уровень, у 26 % (19 человек) – ниже среднего, у 17 % (13 человек) – низкий, у 14 % (11 человек) – высокий, у 13 % (10 человек) – очень высокий уровни проявления коммуникативных и организаторских способностей.

Для выявления динамики и основных тенденций развития коммуникативной компетентности педагогов по результатам «Шкалы оценок коммуникативных и организаторских способностей» нами были сформированы две группы педагогов группа «1» – 32 педагога с развитием коммуникативных и организаторских способностей на уровне ниже среднего и низкого. Группа «2» – 44 педагога со средним, высоким, очень высоким уровнем проявления коммуникативных и организаторских склонностей.

Для оценки уровня развития коммуникативных умений по регуляционно-коммуникативному критерию был использован тест коммуникативных умений Л. Михельсона – методика оценки реакции личности на различные ситуации общения, определяющий ведущий тип поведения: «зависимый», «агрессивный» или «компетентный». Оценка уровня развития коммуникативных умений педагогов по регуляционно-коммуникативному критерию показала у большинства педагогов группы «1» (43 %) ведущий тип поведения агрессивный. Для педагогов характерно проявлений резкости, категорических суждений, негативных оценок. У педагогов группы «2» (45 %) ведущий тип поведения компетентный. Для педагогов характерно адекватное реагирование на поведение окружающих в зависимости от ситуаций, умение вступать в контакт с другими людьми, выражать положительные чувства и оценки по отношению к ним, обращаться за помощью и поддержкой.

При оценке уровня развития эмоционального компонента использован тест общительности (В.Ф. Ряховского). Анализ данных позволил выявить иерархию уровня коммуникабельности у педагогов. По результатам исследования уровня развития эмоционального компонента коммуникативной компетенции преобладающее большинство педагогов группы «1» – 53 % (17 человек) – обладают достаточным уровнем общительности. Для педагогов характерно в незнакомой обстановке чувствовать себя вполне уверенно, новые проблемы их не пугают, в высказываниях порой слишком много сарказма без

всякого на то основания. У 42 % (18 человек) педагогов группы «2» выявлен нормальный уровень коммуникабельности.

Для дальнейшего анализа и выделения основных особенностей коммуникативной компетентности был проведен сравнительный анализ профилей уровней развития коммуникабельности педагогов групп «1» и «2».

Так, педагоги с недостаточной коммуникабельностью не приспособлены к работе в коллективе, не разговорчивы, предпочитают одиночество. Педагоги с достаточным уровнем коммуникабельности в незнакомой обстановке чувствует себя вполне комфортно, но в спорах и диспутах участвуют неохотно. Проявляют интерес к собеседнику, терпеливость в общении с другими, отстаивают свою точку зрения без вспыльчивости.

Педагоги с высоким уровнем развития коммуникабельности любознательны, общительны, принимают участие во всех дискуссиях, больше на несерьезные темы. Охотно знакомятся с новыми людьми.

По результатам исследования уровня развития способности педагогов к саморазвитию у 53 % педагогов группы «1» выявлено, что саморазвитие зависит от условий, 37 % педагогов не реализуют свои потребности в саморазвитии. У 51 % педагогов группы «2» выявлено, что педагоги активно реализуют свои потребности, у 43 % педагогов саморазвитие зависит от условий.

Для математической обработки полученных данных применялся пакет «EXCEL» и стандартный статистический пакет «Statistika for Windows 6.0». Корреляционный анализ полученных по всем методикам данных выявил особенности корреляционных связей между уровнем развития коммуникативных способностей и особенностями когнитивного, эмоционального, деятельностного компонентов компетентности педагогов исследуемой группы.

Установлены корреляционные связи по показателям: агрессивный тип поведения; зависимый тип поведения; компетентный тип поведения; нормальная коммуникабельность; достаточная коммуникабельность.

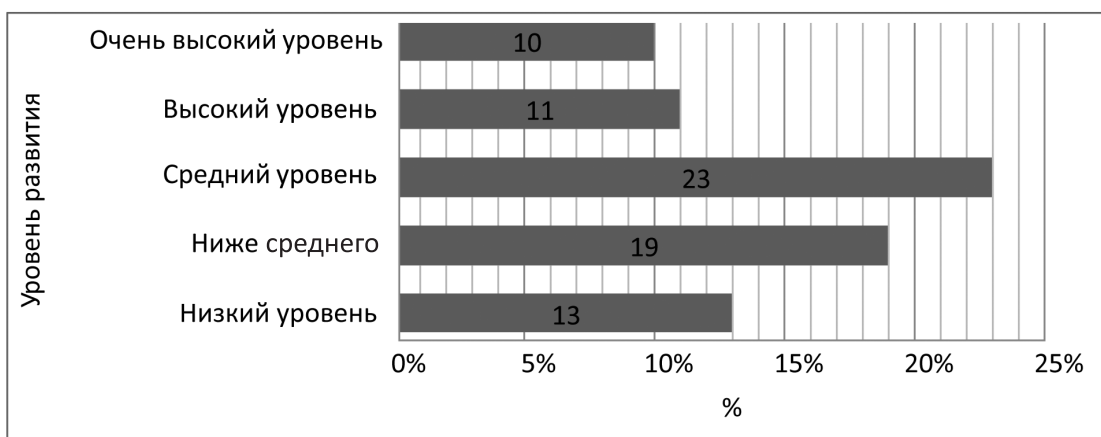


Рис. 1. Распределение выборочной совокупности педагогов по уровням развития коммуникативных и организаторских способностей

Fig. 1. Distribution of a selective set of teachers according to the level of development of communicative and organizational abilities

Таблица 3

**Сводные данные показателей типа поведения педагогов группы «1» и группы «2»  
(по методике Л. Михельсона)**

Table 3

**Summary data of indicators of the type of behavior of teachers of group "1" and group "2"  
(according to the method of L. Mikhelson)**

№	Тип поведения	Показатели, %	
		Группа педагогов «1»	Группа педагогов «2»
1	Зависимость	25	30
2	Компетентность	32	45
3	Агрессивность	43	25

Таблица 4

**Сводные данные уровня развития коммуникативности педагогов  
группы «1» и группы «2» (по методике В.Ф. Ряховского)**

Table 4

**Summary of the level of communicability development of teachers of group "1" and group "2"  
(according to the method of VF Ryakhovsky)**

Уровни развития	Средние показатели уровня развития коммуникативности	
	Группа педагогов «1»	Группа педагогов «2»
Некоммуникативность	0	0
Замкнутость	10 (32)	4 (9)
Довольно коммуникативны	17 (53)	9 (20)
Нормальная коммуникативность	5 (15)	18 (42)
Очень коммуникативны	0	13 (29)
Чрезмерно коммуникативны	0	0
Болезненно коммуникативны	0	0

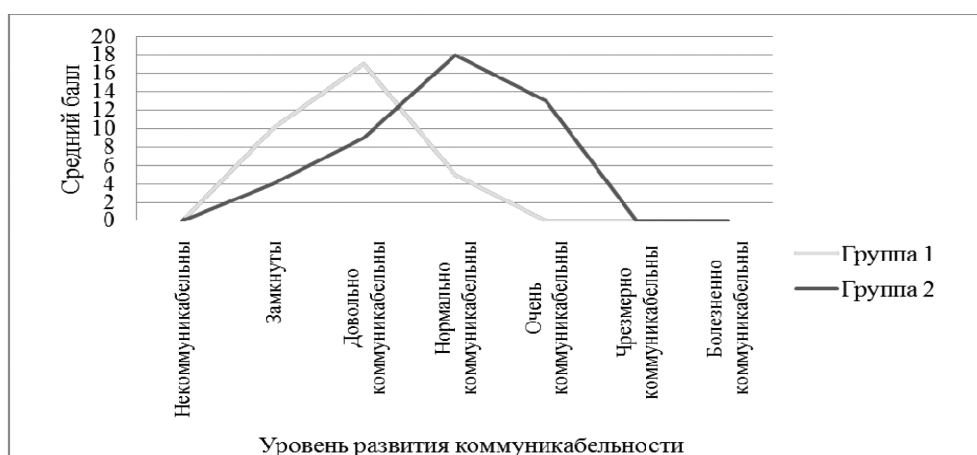


Рис. 2. Распределение выборочной совокупности педагогов по уровню развития коммуникабельности (педагоги группы «1» и «2»)

Fig. 2. Distribution of a selective set of teachers according to the level of development of communicability (teachers of the group "1" and "2")

Таблица 5

**Особенности корреляционных связей между уровнем развития коммуникативных способностей и особенностями когнитивного, эмоционального, деятельностного компонентов компетентности педагогов исследуемой выборки (группа педагогов «2»)**

Table 5

**Characteristics of the correlation between the level of development of communicative abilities and features of the cognitive, emotional, activity components of the competence of the teachers of the study sample (group of educators "2")**

Связи	Сила и направленность связи	Уровень значимости
Активное развитие – замкнутость	-0,302166	0,046205
Активное развитие – нормальная коммуникабельность	0,315497	0,0369
Активное развитие – агрессивный	-0,341515	0,023279
Остановившееся развитие – замкнутость	0,541753	0,000146
Остановившееся развитие – агрессивный	0,468521	0,001339
Замкнутость – агрессивный	0,547723	0,000119
Довольно коммуникабельны – зависимый	-0,328381	0,029535
Довольно коммуникабельны – агрессивный	0,357830	0,017088
Очень коммуникабельны – агрессивный	-0,385951	0,010583
Зависимый – довольно коммуникабельны	-0,328381	0,029535

Таблица 6

**Особенности корреляционных связей между уровнем развития коммуникативных способностей и особенностями когнитивного, эмоционального, деятельностного компонентов компетентности исследуемой выборки (группа педагогов «1»)**

Table 6

**Characteristics of the correlation between the level of development of communicative abilities and features of the cognitive, emotional, activity components of the competence of the study sample (group of teachers "1")**

Связи	Сила и направленность связи	Уровень значимости
1	2	3
Активное развитие – нормальная коммуникабельность	0,357830	0,044347
Активное развитие – компетентный	0,356753	0,045037
Остановившееся развитие – компетентный	-0,454545	0,008960

Окончание табл. 6

1	2	3
Замкнутость – довольно коммуникабельны	-0,717741	0,000004
Замкнутость – зависимый	-0,389249	0,027666
Замкнутость – агрессивный	0,356753	0,045037
Нормальная коммуникабельность – агрессивный	-0,379517	0,032166
Нормальная коммуникабельность – компетентный	0,452602	0,009295
Зависимый – довольно коммуникабельны	0,397706	0,024187

*Заключение.* Результаты исследования позволили выявить следующие особенности коммуникативной компетентности педагогов.

1. У педагогов дошкольных образовательных организаций в современных условиях профессиональной деятельности когнитивный компонент коммуникативной компетентности сформирован на достаточном уровне. Педагоги обладают знанием роли и сущности коммуникативной компетентности.

2. Отмечается достаточная развитость эмоционального и поведенческого компонентов коммуникативной компетенции. Педагоги имеют опыт проявления компетентности в различных стандартных и нестандартных ситуациях, выражена способность педагога к личностно ориентированному взаимодействию во время образовательного процесса, умение сохранять эмоциональное равновесие, предотвращать и разрешать конфликты конструктивным способом, умение выработать тактику, технику и стратегию активного взаимодействия с людьми, организовать их совместную деятельность для того, чтобы достичь определенных социально значимых целей, умение объективно оценивать ситуацию взаимодействия субъектов образовательного процесса, прогнозировать и обосновывать результат эффективности взаимодействия.

3. Существует взаимосвязь в выраженности показателей компонентов коммуникативной компетентности педагогов (уровня развития коммуникативных и организаторских способностей) в зависимости от типа поведения (агрессивного, компетентного, зависимого). Педагоги с достаточным уровнем развития коммуникативных способностей и компетентным типом поведения стремятся к интеграции

жизненных сфер, свободе, готовы к риску, ориентированы на достижение успеха в профессиональной деятельности и его официальное признание, характеризуются эмоциональной уравновешенностью, гибкостью, толерантностью к неопределенности, высокой эмпатией, оптимизмом, развитыми навыками самоконтроля. У педагогов происходит конкретизация жизненных интересов, формируется представление о себе как об успешной личности, обладающей свободой выбора, способной построить жизнь в соответствии со своими целями. Педагоги с недостаточным уровнем развития коммуникативных способностей и агрессивным типом поведения, характеризуются нарастанием тревожности и ригидности. Они стремятся к стабильности в жизни, у них отсутствует стремление создавать что-то новое, меньше всего ориентированы на принятие ответственности за результат своей работы, не хотят организовывать пространство других, привязаны к уже знакомым и отработанным действиям, недоверчивы, пессимистичны.

4. Выделена взаимосвязь в выраженности показателей компонентов коммуникативной компетентности педагогов (уровня развития коммуникативных и организаторских способностей) и уровня развития их коммуникабельности. Педагоги с недостаточным уровнем развития коммуникативных компонентов и недостаточным уровнем коммуникабельности общительны, любопытны, разговорчивы, не любят высказываться по разным вопросам, неохотно знакомятся с новыми людьми. Им недостает усидчивости, терпения и отваги при столкновении с серьезными проблемами. Педагоги с достаточным уровнем развития коммуникативных компонентов и нормальной коммуни-

кабельностью любознательны, охотно слушают интересного собеседника, достаточно терпеливы в общении, отстаивают свою точку зрения без вспыльчивости. Без неприятных переживаний идут на встречу с новыми людьми. Любят принимать участие во всех дискуссиях, охотно берут слово по любому вопросу.

5. Присутствует взаимосвязь в выраженности показателей компонентов коммуникативной компетентности педагогов (уровня развития коммуникативных и организаторских способностей) и уровня развития способности к саморазвитию. Для педагогов с «остановившимся» саморазвитием характерно проявление нейтрального отношения к своей профессиональной деятельности, отсутствует внутренняя мотивация к саморазвитию. Они не испытывают потребности в самоанализе, самодиагностике и самооценке собственной профессиональной деятельности и ее результатов. Профессиональные функции выполняют в основном по стандарту, не используют психолого-педагогические знания в качестве средства своего личностно-профессионального развития, самообразовательная деятельность протекает в основном на уровне компенсаторного самообразования. Уровень развития их коммуникативных способностей недостаточный. Педагоги попавшие в эту категорию не способны ставить и решать определенные типы коммуникативных задач: определять цели коммуникации, оценивать ситуацию, учитывать намерения и способы коммуникации партнера / партнеров, выбирать адекватные стратегии коммуникации, оценивать успешность коммуникации, быть готовым к изменению собственного речевого поведения. Для педагогов с достаточным уровнем саморазвития характерны высокая оценка значимости собственной педагогической деятельности и проявление потребности в творческом саморазвитии. Педагоги способны к самопознанию и самооценке профессиональной деятельности и своей личности, используют диагностические методики личностно-профессионального саморазвития с целью внесения изменений в свою деятель-

ность и личность. Степень активности, самостоятельности и творчества имеет неустойчивый характер, сильно зависит от внешних условий. Проявляют высокий или средний уровень развития коммуникативной компетентности. Педагоги с активным саморазвитием осознают и принимают творческое саморазвитие как личностно значимую и ценностно-целевую установку. Проявляют потребность в самосовершенствовании, владеют содержанием и механизмом творческого саморазвития в рамках субъектной позиции к собственной жизнедеятельности и деятельности учащихся, используют комплекс методов для самопознания и критического осмысления опыта своей работы и профессионально-личностных качеств, способны дать адекватную самооценку личности и деятельности. Самостоятельно и обоснованно формулируют цели и задачи саморазвития, способны к проектированию своей личности и профессиональной деятельности на основе саморефлексии. Проявляют активность и самостоятельность в деятельности по саморазвитию, способны реализовать свой творческий потенциал, успешно реализуют программы профессионально-личностного роста.

Считаем, что становлению и развитию у педагогов дошкольного образования коммуникативной компетентности будет способствовать реализация традиционных и интерактивных методов обучения эффективной коммуникации [Дергачева, 2016; Кербис, Груздева, 2016; Шубкина<sup>1</sup>, 2016].

## Библиографический список

1. Аблитарова А.Р., Пшонник О.А. Коммуникативная компетентность как базовый элемент развития педагогической культуры будущего воспитателя // Вопросы дошкольной педагогики. 2016. № 2. С. 10–13.
2. Асаева И.Н. Современные подходы к развитию профессиональной компетентности воспитателя ДОУ в системе повышения

<sup>1</sup> Шубкина О.Ю. Формирование коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Красноярск. 2016. 270 с.

- квалификации. Образование и наука. Известия Уральского отделения РАН. 2008. № 5. С. 60–67.
3. Байденко В.И., Зантворт Д.В. Базовые навыки как обязательный компонент высококачественного профессионального образования // Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. Барнаул: Алтайский гос. ун-т, 2004. 146 с.
  4. Барахович И.И. Коммуникативная компетентность педагога: профессиональный и надпрофессиональный аспект: монография, Красноярск, 2015. 284 с.
  5. Груздева О.В., Кербис И.Ю. Методы и результаты исследования особенностей психического и физического здоровья педагогов дошкольных образовательных организаций // Психическое здоровье детей и подростков: факторы обеспечения, сохранения и укрепления: сб. науч. ст. Красноярск, 2017. С. 74–80.
  6. Груздева О.В., Ковалев А.С., Доманецкая Л.В., Вербианова О.М., Дубовик Е.Ю. Новое в проектировании содержания образовательной подготовки бакалавров и магистров // Управление образовательным процессом в современном вузе: высшее образование для развития региона: матер. VII Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием в рамках IV Междунар. науч.-образоват. форума «Человек, семья и общество: история и перспективы развития» / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. С. 33–48.
  7. Демина Л.А. Коммуникативная компетенция как ведущее понятие современной педагогической науки // Традиции и инновации образовательной системы: матер. Междунар. пед. чтений. Чебоксары: Учебно-методический центр, 2012. С. 27–29.
  8. Дергачева О.А. Развитие профессиональной компетентности педагога в условиях инновационной образовательной среды // Молодой ученый. 2016. № 7.5. С. 44–45.
  9. Кербис И.Ю., Груздева О.В. Повышение квалификации педагогов, психологов в современных условиях развития дошкольного образования // Психолого-педагогические и социальные условия развития и воспитания ребенка: сб. науч. ст. по психологии детства. Красноярск, 2016. С. 50–58.
  10. Ковалевский В.А., Груздева О.В. Соматически больной ребенок: специфика социально-психологического развития (результаты комплексного исследования) // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2010. № 3. С. 115–122.
  11. Колесникова И.А. Коммуникативная деятельность педагога. М.: Академия, 2007. 336 с.
  12. Криволапова Н.М. Коммуникативная компетентность личности // Концепт: науч.-метод. электр. журнал. 2014. Т. 30. С. 36–40.
  13. Лукьяненко В.П. О реализации компетентностного подхода в системе образования // Педагогика. 2016. № 1. С. 30–36.
  14. Лукьянова М.И. Профессиональная компетентность педагога: теоретический анализ понятия // Управление дошкольным образовательным учреждением. 2007. № 1 (35). С. 15–21.
  15. Майер А.А. Модель профессиональной компетентности педагога дошкольного образования // Управление дошкольным образовательным учреждением. 2007. № 1 (35). С. 8–14.
  16. Михайлова Е.В. Технологические основы формирования коммуникативной компетентности // Вестник Томского государственного университета. 2010. № 340. С. 191–194.
  17. Симонов В.П. Диагностика личности и деятельности педагога и обучаемых: учеб. пособие. Автор. изд. М., 2004. Кн. 3. 173 с. (Педагогический менеджмент. Ноу-Хау в образовании).
  18. Тесленко В.И. Коммуникативная компетентность в контексте продуктивного взаимодействия: монография. Красноярск, 2016. 252 с.

19. Тесленко В.И. Коммуникативная компетентность: формирование, развитие, оценивание: монография. Красноярск, 2007. 256 с.
20. Третьякова В.С., Игнатенко А.А. Коммуникативная компетентность будущего педагога: понятие, сущность и структура // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2012. № 1. С. 217–230.
21. Шангареева А.Р. Психолого-педагогические условия формирования социально-коммуникативной компетентности педагогов дошкольной образовательной организации // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2016. № 3. С. 96–100.
22. Bowden J., Marton F. The University of Learning beyond Quality and Competence in Higher Education, first edition (Kogan Page). London, 1998.
23. Corrello M.L. Communication and the engineering profession: a field study. UK College of Communication [Электронный ресурс]. URL: [http://www.engr.uky.edu.survey\\_results.pdf](http://www.engr.uky.edu.survey_results.pdf) (дата обращения: 18.09.2017).
24. Yusoff M. Analysing communication competence in oral presentations: engineering students' experiences // Journal of human capital development. 2010. Vol. 3(1). P. 99–117.



# THE STUDY OF PECULIARITIES OF MODERN TEACHERS, COMMUNICATIVE COMPETENCE IN PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

I.Yu. Kerbis (Krasnoyarsk, Russia), O.V. Gruzdeva (Krasnoyarsk, Russia)

## Abstract

*Problem and purpose.* The article analyzes the problem of communicative competence of teachers in the conditions of existing standards of professional activity and modern standards of preschool education. The purpose of the research is to reveal the features of communicative competence of teachers of preschool educational organizations.

*The research methodology* consists of analysis and generalization of normative and legal documents in the sphere of higher and preschool education, research works of foreign and domestic scientists recognized by the scientific community. The main methodological approach is the system approach. The research was conducted on the basis of pre-school educational organizations in Krasnoyarsk. 76 teachers of pre-school educational organizations took part in the research. To realize the goal and solve the research problems, the following methods were used: "Assessment of communicative abilities of teachers" (B.A. Fedorishin, V.V. Sinyavsky), the test of communicative skills by L. Mikhel'son (translation and adaptation by Yu.Z. Gil'bukh); the test "Assessment of the level of sociability" (V.F. Ryakhovsky), the methods "The teacher's ability to self-improvement and self-development" (V.I. Zvereva, N.V. Nemova).

*Results.* On the basis of system, activity and competency-based approaches, the features of communicative competence of modern teachers of preschool educational organizations in the characteristics of its cognitive, emotional and activity components are revealed. It is noted that the cognitive, emotional and behavioral components of communicative competence of teachers are formed at a sufficient level. There is a correlation between the indicators of teachers' communicative competence's components (the level of development of communicative and organizational abilities) and the type of behavior (aggressive, competent, dependent); the indicators of teachers' communicative competence's components and the level of development of their communicability, as well as the components of communicative competence of teachers and the level of development of their ability to self-development.

*Conclusion.* The article proposes the systematization of indicators and criteria for studying the communicative competence of teachers of preschool educational organizations, analyzes the data on the state of communicative competence of teachers of preschool educational organizations, and draws conclusions about the features of communicative competence.

**Keywords:** *teacher, preschool education, diagnostics, communicative competence, professional competence.*

## References

1. Ablitarova A.R., Pshonnik O.A. Communicative competence as the basic element of the development of the future educator's pedagogical culture // Issues of pre-school pedagogy. 2016. No. 2. P. 10–13.
2. Asaeva I.N. Modern approaches to the development of the professional competence of the preschool teacher in the system of advanced training. Education and science. News of the Ural branch of Russian Academy of Education. 2008. No. 5. P. 60–67.
3. Baidenko V.I., Zantvort D.V. Basic skills as an obligatory component of high-quality professional education // Innovative teaching technologies in professional training of specialists. Barnaul: Altai State University, 2004. 146 p.
4. Barakhovich I.I. Communicative competence of the teacher: professional and overprofessional aspect. Monograph. 2015. 284 p.
5. Gruzdeva O.V., Kerbis I.Yu. Methods and results of the study of the peculiarities of teachers' mental and physical health in pre-school educational organizations / Mental health of children and adolescents: providing, preserving and strengthening factors. Collection of scientific articles. Krasnoyarsk, 2017. P. 74–80.
6. Gruzdeva O.V., Kovalev A.S., Domanetskaya L.V., Verbianova O.M., Dubovik E.Yu. The new in the design of the content of educational

- training for bachelors and masters / Management of the educational process in a modern university: higher education for the development of the region. The Proceedings of the 7<sup>th</sup> All-Russian Scientific and Practical Conference with international participation in the 4<sup>th</sup> International Scientific and Educational Forum "Man, family and society: history and perspectives of development". Ministry of Education and Science of the Russian Federation; Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev. 2015. P. 33–48.
7. Demina L.A. Communicative competence as the leading concept of modern pedagogical science // Traditions and innovations in the educational system: Proceedings of the International Pedagogical Readings. Cheboksary: Educational and methodological center. 2012. P. 27–29.
  8. Dergacheva O.A. Development of the professional competence of the teacher in the conditions of innovative educational environment // Young scientist. 2016. No. 7.5. P. 44–45.
  9. Kerbis I.Yu., Gruzdeva O.V. Improvement of professional skill of teachers, psychologists in modern conditions of development of pre-school education // Psychological-pedagogical and social conditions of development and education of the child. Collection of scientific articles on the psychology of childhood. Krasnoyarsk, 2016. P. 50–58.
  10. Kovalevsky V.A., Gruzdeva O.V. Somatically sick child: the specificity of socio-psychological development (the results of a comprehensive study). Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev. 2010. No. 3. P. 115–122.
  11. Kolesnikova I.A. Communicative activity of the teacher. M.: Academy. 2007. 336 p.
  12. Krivolapova N.M. Communicative competence of personality // Scientific and methodical electronic journal "Concept". 2014. Vol. 30. P. 36–40.
  13. Lukyanenko V.P. On the implementation of the competency-based approach in the education system // Pedagogy: Scientific-Theoretical Journal. M., 2016. No. 1. P. 30–36.
  14. Lukyanova M.I. Professional competence of the teacher: theoretical analysis of the concept // Management of pre-school educational institution. 2007. No. 1 (35). P. 15–21.
  15. Mayer A.A. Model of professional competence of the teacher of preschool education // Management of preschool educational institution. 2007. No. 1 (35). P. 8–14.
  16. Mikhailova E.V. Technological foundations of the formation of communicative competence // Bulletin of Tomsk State University. 2010. No. 340. P. 191–194.
  17. Simonov V.P. Diagnosis of the personality and activity of the teacher and students. Teaching aid (Series: Pedagogical Management, Know-How in Education. Book 3). Author's edition. Moscow, 2004. 173 p.
  18. Teslenko V.I. Communicative competence: formation, development, evaluation. Monograph. Krasnoyarsk. 2007. 256 p.
  19. Teslenko V.I. Communicative competence in the context of productive interaction. Monograph. Krasnoyarsk. 2016. 252 p.
  20. Tretyakova V.S., Ignatenko A.A. Communicative competence of the future teacher: concept, essence and structure // Bulletin of Chelyabinsk State Pedagogical University. 2012. No. 1. P. 217–230.
  21. Shangareeva A.R. Psychological and pedagogical conditions for the formation of social and communicative competence of teachers of preschool educational organizations // Bulletin of Chelyabinsk State Pedagogical University. 2016. No. 3. P. 96–100.
  22. Bowden J., Marton F. The University of Learning beyond Quality and Competence in Higher Education, first edition (Kogan Page, London). 1998.
  23. Corrello M.L. Communication and the engineering profession: a field study. UK College of Communication. Available at: [http://www.engr.uky.edu.survey\\_results.pdf](http://www.engr.uky.edu.survey_results.pdf) (accessed 18.09.2017 r.)
  24. Yusoff M. Analysing communication competence in oral presentations: engineering students» experiences // Journal of human capital development. 2010. Vol. 3 (1). P. 99–117.

УДК 81:572

# ЖИЗНЕННЫЕ ЦЕННОСТИ СТУДЕНТОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ: ЛИНГВОАКСИОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ<sup>1</sup>

С.П. Васильева (Красноярск, Россия), А.Д. Васильев (Красноярск, Россия),  
Т.В. Мамаева (Красноярск, Россия), М.В. Шibaев (Красноярск, Россия)

## Аннотация

*Проблема и цель.* Статья посвящена анализу ценностной картины мира коллектива студентов и преподавателей филологического факультета в постперестроечную эпоху, характеризующуюся как «общество потребления». Аксиологическая картина мира претерпела трансформацию под влиянием общественных перемен. Нас интересует, изменился ли комплекс ценностей носителей русского языка разного возраста и как изменился. На фоне различных исследований социологов, психологов, культурологов мы отдаем предпочтение лингвоаксиологическому аспекту в исследованиях ценностей. Именно язык является средством доступа к языковому сознанию, способом его «овнешнения». В этом направлении эффективными являются экспериментальные методы исследования.

Для изучения языкового сознания необходимо учитывать, что структура языкового сознания изоморфна психике человека и соответственно подразделяется на область осознаваемого и неосознаваемого, или бессознательного.

Осознаваемый уровень языкового сознания может быть исследован путем процедур (анкетирование, шкалирование и т.д.), предполагающих обдуманные ответы на заданные вопросы и задания.

*Цель исследования:* определение базовых жизненных ценностей осознаваемого уровня языкового

сознания студентов и преподавателей филологического факультета КГПУ им. В.П. Астафьева, – достигается путем анкетирования и количественной и качественной (семантической) интерпретации полученных данных.

В анкетировании «Жизненные ценности» в 2017 году участвовали 89 преподавателей и студентов первого и пятого курсов филологического факультета (ФФ) Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева (КГПУ).

Избранные приемы и методы позволили прийти к выводам о том, что в выборе наиболее значимых ценностей студентов и преподавателей находится около 50 % совпадений (среди которых: *семья, здоровье, любовь*), определяющих основу ментального (концептуального) ядра ценностей здорового коллектива, независимо от возраста. Отмечаемые несоответствия ценностей студенческих групп испытуемых и группы преподавателей могут быть охарактеризованы как возрастные предпочтения молодых людей, стремящихся к таким ценностям, как: *образование, дружба, самосовершенствование, благополучие, деньги*. Для поколения преподавателей – это нравственные ценности: *честность и доброта*.

**Ключевые слова:** *ценность, аксиология, лингвоаксиология, языковое сознание, концептуальное ядро, анкетирование, студенты, преподаватели, педагогический университет, Красноярск.*

**П**остановка проблемы. Исследователи отмечают, что по заявленным ценностям можно определить вектор движения и развития личности и коллектива. По мнению психологов, на основании ценностей определяются цели и планы. «Если жизненные цели и планы не реализуются, наличие ценностных ре-

гуляторов обеспечивает устойчивость личности в момент “кризиса нереализованности”. Если же намеченные цели достигнуты и утрачивают побудительную силу, ценностные ориентации стимулируют к постановке новых целей. Этот механизм действует при устойчивой структуре ценностного сознания человека, когда у него сфор-

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, правительства Красноярского края, Красноярского краевого фонда поддержки научной и научно-технической деятельности в рамках научного проекта № 16-14-24003.

мирована достаточно четкая иерархия ценностных ориентаций и он может с уверенностью сказать, что главное для него, например, творческая работа, затем – семейное счастье, полноценный досуг, здоровье и т.д. Тогда создаются предпосылки для согласования жизненных целей в соответствии с приоритетами, определяемыми иерархией ценностных ориентаций» [Головаха, 2009].

Характеризуя современное общество, философы и социологи называют его состоянием «постмодерна, новой эпохой «переоценки ценностей» и периодом их безостановочной смены, вызванных «хроническим состоянием кризиса». «Прежде всего, это потребление, информация, ускорение. Потребление позволяет современному человеку ответить на вопрос о смысле жизни, информация – на вопрошание об истине, ускорение дает ответ на вопрос “На что я могу надеяться?” (“Что я могу успеть?”). Постоянная перемена внешних условий существования, значительная миграция населения (как внешняя, так и внутренняя) в направлении более благополучных мест жизни – все это вызывает условия окончательного разрыва с собственными корнями, домом. Укорененность преодолевается стремлением к постоянному качественному росту. Но потеря собственных “корней” это не только свобода и необусловленность, но и утрата питательной среды, дававшей человеку основание для любви и заботы о мире» [Баева, 2004, с. 227].

Совершенно обоснованно ученые связывают ценностный аспект языковой личности с уровнем зрелости того или иного человеческого сообщества (Карасик, 2002). В социальном плане ценность определяется относительно нормы. «Важнейшей единицей аксиологической картины мира является социальная норма. Сущность ее взаимоотношения с категорией ценности выражается в том, что ценности выступают детерминирующим фактором при образовании системы социальных норм, а смысл конкретных норм может быть понят только с опорой на доминантные ценности культуры. Социальная норма понимается в качестве пра-

вила, регулирующего поведение человека в обществе» [Бабаева, 2004, с. 8].

Важный момент связан с подходами к изучению ценностей. Понятие ценности в разных сферах знания трактуется по-разному. Система ценностей современного человека включена в круг научных проблем различных сфер знания: философии, психологии, культурологии, педагогики, литературоведения, лингвистики, психолингвистики и т.д. Интерес науки к проблеме ценностей объясняется той ролью, которую играет ценностный аспект в построении здорового общества. Ценности подразделяются на духовные и материальные. Они определяют мотивацию деятельности и целеполагание личности и коллектива [Васильева, 2016, с. 158–165].

Для социологии важно изучить и определить, какое место занимают и какую роль играют ценности в системе социальной регуляции того или иного общества, выявить их специфику по сравнению с другими социорегулятивными механизмами [Николаенко, 2015, с. 116].

Культурология рассматривает ценности как результат человеческой деятельности, ее внутреннего содержания, которое определяет стремление человека воссоздать всю реальность через самого себя (Чапля: [Цит. по: Николаенко, 2015]).

В лингвистических исследованиях наблюдаются различные определения понятия «ценность». Так, Н.Ф. Алефиренко под ценностями понимает не материальные или духовные объекты, а модусные (культурно значимые) отношения человека к окружающему миру, служащие ему ценностными ориентирами [Алефиренко, 2002, с. 160]. В работе другого исследователя ценности – это цели, ориентирующие человека в его деятельности и детерминирующие нормы его поведения [Бабаева, 2004, с. 60].

Кроме того, содержание понятия «ценность» изменчиво относительно времени, места, общественной группы, конкретных обстоятельств. «Ценность – то, чему человек осознанно назначает высокую цену, чем дорожит и ради чего готов жертвовать чем-то другим, платить усилиями, временем или деньгами. Это то, в

безусловную важность чего человек верит, ради чего он живет, к чему стремится и чем руководствуется в своем выборе» [Козлов, 2017]. Любой коллектив неоднороден, в нем выделяются возрастные, социальные и иные группы. Важно определить цели и ценности каждой группы, выявить традиции, наличие преемственности и / или болевые точки сообщества.

Поэтому важный момент характеристики общества связан с иерархией жизненных ценностей, определяющей последовательность действий и концентрацию усилий в данный момент и в ближайшем будущем.

Основанием для лингвоаксиологического подхода к исследованию служит универсальность языковых единиц по способам хранения ментальной информации и максимальная объективированность их от внешних факторов и идеологий. Так, например, В.П. Синячкин в работе «Общечеловеческие ценности в русской культуре: лингвокультурологический анализ» подразделяет сознание на общественное и обыденное – это два уровня (формы) языкового сознания этноса. Знаковые формы объективации ценностей адекватно интерпретируются двумя уровнями сознания, что свидетельствует об отсутствии непреодолимых границ между двумя формами ценностного этнического сознания. С точки зрения доступности для исследования ценностей ученый называет вербальные / невербальные знаковые объективации, именно язык выступает в качестве исторического ретранслятора ценностей культуры [Синячкин<sup>1</sup>, 2011, с. 10].

Артыкбаева Ф.И. провела комплексное экспериментальное исследование «Отражение базовых ценностей в ядре ментального лексикона носителей языка и культуры», включающее анализ материалов двух казахских ассоциативных словарей (1978 и 2014), и субъективное шкалирование, которые позволили ранжировать базовые ценности по степени их приоритетности, что становится особенно значи-

мым для межкультурных сопоставлений в диахронии [Артыкбаева<sup>2</sup>, 2016, с. 5].

Обращение к жизненным ценностям обусловлено тем, что «по данным РАС, понятие ЖИЗНЬ занимает третье место в ядре языкового сознания, а по данным ЕВРАС, УРРАС И СИБАС, – второе» [Уфимцева, 2016 а, с. 16].

В исследованиях аксиологической картины мира отмечается особая роль педагогического дискурса: «Педагогический дискурс играет ведущую роль в процессе социализации, фиксируя наиболее важные ценности и нормы, которые усвоены большинством представителей социума и передаются последующим поколениям. Правила поведения учащихся представляют особый учебно-организационный жанр, в котором конститутивные признаки педагогического дискурса комбинируются с признаками делового дискурса. Они представляют нормы школы как социального института в рамках педагогического общения» [Бабаева, 2004, с. 17].

*Методология.* Исследование базируется на концепции А.А. Залевской о слове «как средстве доступа к единой информационной базе человека, как сложному продукту перцептивно-когнитивно-аффективной переработки индивидуом его многогранного опыта познания и общения» [Залевская, 1977; 1981], на основополагающих трудах А.Н. Леонтьева [Леонтьев А.Н., 1983], А.А. Леонтьева [Леонтьев А.А., 2016, с. 296–299], Ю.Н. Караулова [Караулов, 2000], Е.Ф. Тарасова [Журавлев, Маховиков, Тарасов, 2016, с. 105–121], Н.В. Уфимцевой [Уфимцева, 2015, с. 115–119; 2016 б, с. 238] и других о языковом сознании, открывающем через языковые единицы доступ к сознанию. «Языковое сознание в отечественной психолингвистике трактуется как совокупность образов сознания, формируемых и овнешняемых при помощи языковых средств – слов, свободных и устойчивых словосочетаний, предложений, текстов и ассоциативных полей. Главное в этой дихотомии «сознание и язык», естественно, сознание»

<sup>1</sup> Синячкин В.П. *Общечеловеческие ценности в русской культуре: лингвокультурологический анализ: автореф. дис. ... д-ра филол. наук, М., 2011. 57 с.*

<sup>2</sup> Артыкбаева Ф.И. *Отражение базовых ценностей в ядре ментального лексикона носителей языка и культуры: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тверь, 2016. 19 с.*

[Тарасов, 2000, с. 26]. При изучении языкового сознания и выборе метода важно помнить, что структура языкового сознания изоморфна психике человека и соответственно подразделяется на область осознаваемого и неосознаваемого, или бессознательного.

Осознаваемый уровень языкового сознания может быть исследован путем процедур (анкетирование, шкалирование и т.д.), предполагающих обдуманые ответы на заданные вопросы и задания.

Для реализации поставленной цели нами был проведен эксперимент и избраны метод анкетирования, количественная и качественная (семантическая) интерпретация полученных данных.

*Эксперимент.* В анкетировании «Жизненные ценности» в 2017 году участвовали преподаватели и студенты первого и пятого курсов филологического факультета (ФФ) Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева (КГПУ). Из них преподавателей – 16 человек, студентов I курса – 43 человека, студентов V курса – 30 человек. Цель анкетирования: выявить жизненные ценности информантов разного возраста и социального статуса. Студенты I курса, возраст 18–19 лет, стоят в начале профессиональной подготовки, в стадии профессионального самоопределения; студенты V курса, возраст 23–24 года, закончили профессиональную подготовку и находятся в начале профессиональной карьеры; преподаватели разного возраста, 30–70 лет, имеют профессиональный опыт и стабильное социальное и материальное положение.

Задание анкеты: а) назовите наиболее важные для вас 10 жизненных ценностей; б) распределите названные вами ценности по степени важности с 1 по 10.

*Результаты исследования.* В результате анкетирования было получено 89 анкет, содержащих в общей сложности 282 неповторяющихся слова аксиологической семантики, с учетом повторений – 840 слов (единиц).

Ценности, выявленные путем анкетирования и ранжирования, позволяют определить

аксиологические особенности осознаваемого уровня языкового сознания, который определяется жизненным опытом и социальными условиями.

При обработке анкет мы рассматриваем результаты в трех аспектах: качественном (семантика), количественном (количество назвавших слово-ценность) и с точки зрения иерархии в системе ценностей.

Для выявления иерархии ценностей нами применяется классификация всех слов-ценностей 3-х исследуемых групп по видам (типам) ценностей: 1) нравственные ценности; 2) ценности семьи; 3) ценности-чувства; 4) биологические ценности; 5) деятельность; 6) материальные ценности; 7) психологические ценности; 8) гражданские ценности; 9) социальные ценности; 10) эстетические ценности; 11) интеллектуальные ценности; 12) развлечения.

В группе студентов младших и старших курсов на первом месте в иерархии ценностей Ценности-чувства, которые у преподавателей занимают третье место по значимости. Причем значимость в процентном отношении у студентов-1 – 14,8 %, у студентов-5 – 18 %, а у преподавателей – 10,3 %. В группе преподавателей в приоритете Нравственные ценности, в процентном отношении они имеют наибольший вес среди всех видов ценностей этой группы – 24 %. У студентов нравственные ценности отодвинуты на шестое и седьмое места, у них в процентном отношении они занимают всего 9,3 и 7,8 %. В то время как на седьмом месте у преподавателей находятся Гражданские ценности, имеющие значимость 7 %. Гражданские и Социальные ценности студенты располагают на одиннадцатом и двенадцатом местах в системе ценностей.

На втором месте по значимости у всех испытуемых находятся Ценности семьи, имеющие у студентов примерно одинаковый вес – 13 и 13,6 %, у преподавателей несколько меньше – 11 %.

На третьем месте у студентов Биологические ценности, имеющие значимость около 12 %, которые в группе преподавателей на четвертом месте с весом 10,3 %.

Таблица 1

## Иерархия жизненных ценностей студентов и преподавателей ФФ в сравнении

Table 1

## The hierarchy of life values of students and teachers of Philological Faculty in comparison

№	Студенты-1	Студенты-5	Преподаватели
1	2	3	4
1	Ценности-чувства: любовь 27, дружба 27, счастье 4, радость, чувство юмора (5; 60) – 14,8 %	Ценности-чувства: любовь 29, дружба 22 (2; 51) – 18,3 %	Нравственные ценности: честность 6, доброта 6, справедливость 4, вера 2, уважение 2, терпение 2, искренность 2, обязательность 1, благодарность 1, воспитанность 1, отзывчивость, трудолюбие, бескорыстие, оптимизм, радость, порядочность, щедрость, взаимовыручка, милосердие, интерес к жизни (20; 37) – 24 %
2	Ценности семьи: семья 40, дети 8, дом 2, мама 1, времяпрепровождение с близкими 1, хорошие взаимоотношения с родными 1 (6; 53) – 13 %	Ценности семьи: семья 29, дом 5, родители 4 (3; 38) – 13,6 %	Ценности семьи: семья 13, дети 6, родители 5, дом 3 (4; 17) – 11 %
3	Биологические ценности: здоровье 33, сон 3, спорт 2, еда 2, личная жизнь 5, физиологические потребности 1, нервное здоровье 1, жизнь 1 (8; 48) – 11,8 %	Биологические ценности: здоровье 29, отдых 4, спорт 1 (3; 34) – 12 %	Ценности-чувства: любовь 12, дружба 3, теплота (3; 16) – 10,3 %
4	Психологические ценности: саморазвитие, само-совершенствование, личностный рост 31, духовный мир 6, уверенность 2, самодостаточность 1, разнообразие 2, личное пространство 1, гармония 1, но-стальгия 1, надежда 1, доверие 1 (12; 47) – 11,6 %	Деятельность: карьера 14, самореализация 12, работа 5, (3; 31) – 11 %	Биологические ценности: здоровье 12, отдых, еда 2 (3; 16) – 10,3 %
5	Материальные ценности: деньги (финансы) 17, благополучие, благосостояние 15, комфорт 4, достаток, обеспеченность 1 (6; 39) – 9,6 %	Материальные ценности: деньги (финансы) 10, благополучие 8, комфорт 4, обеспеченность 2, машина 1 (5; 25) – 9 %	Деятельность: работа 8, профессионализм 4, самореализация 2 (3; 14) – 9 %
6	Интеллектуальные ценности: образование 31, воспоминания 1, креативность 1, познание мира 1 (4; 34) – 8,3 %	Нравственные ценности: честность 5, справедливость 2, взаимопонимание 3, альтруизм 2, уважение 2, открытость 1, духовность 1, забота 1, доброты 1, щедрость 1, милосердие 1, порядочность 1, терпение 1, благодарность 1, прощение 1, воспитание 1, совесть 1 (17; 26) – 9,3 %	Материальные ценности: деньги (финансы) 6, комфорт 3, достаток 2, город, природа, море (6; 14) – 9 %

Окончание табл. 1

	2	3	4
1			
7	Нравственные ценности: доброта 6, честность 3, вера, дружелюбие 1, толерантность 1, забота 2, верность 2, искренность 2, терпение 2, жизнелюбие 2, взаимопонимание 1, благородство 1, умение прощать 1, отзывчивость 1, милосердие 1, нравственная чистота 1, набожность 1, уважение 1, (18; 32) – 7,8 %	Психологические ценности: саморазвитие, само-совершенствование, личностный рост 13, индивидуальность 2, гармония 2, значимость, спокойствие 1, успешность 1, психология 1, самопринятие 1, доверие 1 (11; 23) – 8,2 %	Гражданские ценности: свобода 4, мир 3, долг, патриотизм, благополучие нации, развитие человечества (7; 11) – 7 %
8	Деятельность: карьера 28, работа 1 (2; 29) – 7,1 %	Интеллектуальные ценности: образование 16, книги 1, мечта 1 (3; 18) – 6,4 %	Психологические ценности: взаимопонимание 2, адаптация 1, духовное развитие, саморазвитие, душевное равновесие, совместимость (6; 8) – 5,2 %
9	Эстетические ценности: красота 11, музыка 4, творчество 4, искусство 3, литература 1 (5; 23) – 5,6 %	Развлечения: путешествия 8, хобби 2, гедонизм 1, веселье 1, приключения 1, фильмы 1 (6; 14) – 5 %	Эстетические ценности: культура 2, аккуратность, музыка, красота (4; 5) – 3,2 %
10	Развлечения: развлечения 8, путешествия 2, хобби 2, миксы 1, наслаждение жизнью 1, удовольствия 1, Вeuonce 1, One Pirection 1 (8; 17) – 4,1 %	Эстетические ценности: творчество 7, эстетика 1, музыка 1 (3; 9) – 3,2 %	Социальные ценности: ответственность 2, стабильность 2, общение (3; 5) – 3,2 %
11	Гражданские ценности: Родина, Россия 4, свобода 3, мир 2, гражданская позиция 1, ощущение своей нужности 1 (6; 11) – 2,7 %	Социальные ценности: статус 2, слава 1, наследие 1, общество 1, традиции 1 (5; 6) – 2 %	Интеллектуальные ценности: интеллект, наука (2; 2) – 1,3 %
12	Социальные ценности: статус 3, хорошее окружение, общение 1, популярность 1, внимание 1 (5; 8) – 2 %	Гражданские ценности: свобода 2, порядок, совершенствование мира 1 (3; 4) – 1,4 %	Развлечения: поездки (1; 1) – 0,9 %
13		Время 1	



На четвертом месте в группе студентов-1 Психологические ценности (11 %), которые в группе студентов-5 находятся на седьмом месте (8 %), а у преподавателей – на восьмом (5,2 %).

На пятом месте у студентов материальные ценности, находящиеся у преподавателей на шестом, но имеющие у всех групп примерно одинаковый вес по значимости – около 9 %.

Ценность Деятельность (работа) наиболее высокое место в иерархии ценностей занимает у студентов-5 и располагается на четвертом месте с весом 11 %, у студентов-1 – на восьмом месте с весом 7,1 %.

Эстетические ценности занимают у студентов-1 и преподавателей девятое место, у студен-

тов-5 – десятое, при этом значимость этой категории ценностей у студентов-1 – 5,6 %, у преподавателей и студентов-5 – 3,2 %.

Интеллектуальные ценности ценятся больше всего первокурсниками, они на шестом месте, в процентном отношении – 8,1 %, у студентов-5 – они на восьмом месте (6,4 %), у преподавателей – на одиннадцатом (1,3 %).

Семантико-смысловой аспект

Поскольку задание анкеты предполагало назвать 10 слов-ценностей, речь идет о концептуальном ядре языкового сознания [Уфимцева, 2003]. Вначале рассмотрим 10 совпадений слов-ценностей, названных наибольшим количеством испытуемых в трех исследуемых группах.

Таблица 2

### Иерархия ценностей в концептуальном ядре языкового сознания в сравнении

Table 2

#### The hierarchy of values in the conceptual core of linguistic consciousness in comparison

№	Ценности студентов I курса	Ценности студентов V курса	Ценности преподавателей
1	семья	семья	семья
2	здоровье	здоровье	здоровье
3	образование	любовь	любовь
4	саморазвитие, самосовершенствование, личностный рост	дружба	работа
5	карьера	образование	деньги (финансы)
6	любовь	карьера	дети
7	дружба	саморазвитие, самосовершенствование, личностный рост	честность
8	деньги (финансы)	самореализация	доброта
9	благополучие	деньги (финансы)	родители
10	красота	благополучие	профессионализм

На первом месте у всех групп информантов *семья*, на втором месте *здоровье*. Независимо от возраста и социального положения, семья является самой важной ценностью для большинства испытуемых, потому что дает ощущение тепла, защиты, заботы. Слово «семья» включено как одно из ключевых понятий для человека в «Русский идеографический словарь. Мир человека и человек в окружающем его мире» [Русский идеографический словарь, 2011]. Почти так же важно *здоровье*, ведь только будучи здоро-

вым, можно осуществить свои планы, ощутить радость жизни. «Концепт “здоровье” относится к числу важнейших витальных ориентиров человека» [Усачева, 2005].

На третьем месте у студентов I курса (студенты-1) *образование*, а у студентов V курса (студенты-5) и у преподавателей – *любовь*. Из чего можно заключить, что для людей, находящихся в начале процесса образования, оно остается целью (ценность – цель), и этим ценность усиливается по сравнению с людьми, уже получившими его,

они ставят другие цели, и ценности меняются. Бесспорно, содержание понятия «любовь» неоднозначно в группе испытуемых, у каждого человека могут быть свои нюансы, но сосредоточимся на главном: «Глубокое эмоциональное влечение, сильное сердечное чувство» [ОШ, с. 826]. Очевиден переход ценностей в сферу эмоциональных переживаний.

На четвертом месте студенты-1 видят *самосовершенствование, личностный рост*, т.е. идет *работа над собой* в плане подготовки к будущему, в том числе профессиональному. У студентов-5 – *дружба*. У преподавателей – *работа* – как профессиональная реализация и средство материального обеспечения. В группе студентов-5 образование отодвинулось на 5-е место, т.к. данная цель почти достигнута. В группе преподавателей на 5-м месте *деньги*, после ценности *работа*. Логическая цепочка очевидна: работа дает материальное обеспечение.

Для группы студентов-1 на 5-м месте *карьера*. Слово «карьера» в Толковом словаре С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой имеет два значения: «1. Род занятий, деятельности. 2. Путь к успеху, видному положению в обществе» [ОШ, с. 655]. Как соотносятся в современном сознании понятия «работа» и «карьера»? В Обратном ассоциативном словаре Приенисейской Сибири [ОАСПС] слова «работа» и «карьера» не связаны ассоциативно. Слово *карьера* в Обратном ассоциативном словаре Приенисейской Сибири респонденты связывают со стимулами: *рост 7; перспектива 6; карьерист 5; успех 4; процветание 3; лестница, потенциал, расти, стремление 2; глубокий, невостребованность, образование, подняться 1; 13 + 37* [ОАСПС]. Ассоциация *работа* в основном возникает на стимул *труд* [ОАСПС]. Следует отметить, что ценность *работа* в студенческих группах респондентов ФФ располагается в иерархическом ряду на 11-м месте, за рамками условной границы ядерной зоны, но в процентном отношении имеет значительный вес: у студентов-1 – 25 %, у студентов-5 – 16,6 %, – хотя и несравнимо меньший, нежели в группе преподавателей – 50 %.

В группе студентов-1 *любовь* и *дружба* на 6-м и 7-м местах соответственно, т.е. после

*карьеры*. А *деньги* лишь на 8-м месте. Вероятно, потому, что забота о них пока лежит на плечах родителей. Для студентов-5 *деньги* находятся на 9-м месте, возможно, потому, что пока еще не определяют уровень собственных доходов; на более важном 6-м и 7-м местах у них *самосовершенствование* и *карьера*, которые стоят после *образования*, что также соответствует логике жизненных целей. Для преподавателей на 6-м месте – *дети*, забота о которых входит в основной круг жизненных задач. В этой группе испытуемых 7-е и 8-е места занимают нравственные категории *честность* и *доброта*, не отмечаемые у студентов обеих групп. Для них важно *благополучие*, отмечаемое у студентов-1 на 9-м месте, а у студентов-5 на 10-м. Это состояние в Толковом словаре определяется как «спокойное и счастливое состояние, обеспеченность» [ОШ], что можно трактовать как удовлетворенность от происходящего вокруг и от самого себя, своего рода гармония, духовная и материальная. Подтверждение находим в Обратном ассоциативном словаре Приенисейской Сибири, ассоциация *благополучие* дается на стимулы: *достаток 5; процветание 4; беспечность, стабильность 1* [ОАСПС].

Примечательно, что после ценности *доброта* в группе преподавателей стоит ценность *родители*, т.к. для зрелого человека вектор заботы и доброты разворачивается от детей к родителям. И только после нравственных ценностей в группе преподавателей находится *профессионализм*, конкурирующий с ценностью *красота* в группе студентов-1, у которых на последней строчке концептуального ядра *красота* как отражение эстетических ценностей.

*Выводы.* Итак, подводя итоги сравнительного анализа содержательного аспекта концептуального ядра жизненных ценностей преподавателей и студентов ФФ, отмечаем 5 совпадений жизненно важных ценностей у трех групп респондентов: *семья, здоровье, любовь*, которые являются непреходящими и составляют основу концептуального ядра. Важное место занимают также ценности: *работа* (у преподавателей), находящаяся у студентов-1 на 11 месте, а у студен-

тов-5 – на 13, но сближающаяся с ценностью *карьера* (у студентов), понимаемая в том числе как «род занятий, деятельности», и *деньги* (финансы), отмечаемые всеми респондентами.

*Заключение.* Таким образом, названные около 50 % совпадений определяют основу ментального (концептуального) ядра ценностей здорового коллектива независимо от возраста. Отмечаемые несовпадения ценностей студенческих групп испытуемых и группы преподавателей могут быть охарактеризованы как возрастные предпочтения молодых людей, стремящихся к таким ценностям, как *образование, дружба, самосовершенствование, благополучие*. Между группами студентов-1 и студентов-5 несовпадение отмечается в предпочтении первокурсниками ценности *красота* (25,5 %), а пятикурсниками – ценности *самореализация*, имеющей для них вес 40 %, что обусловлено социальными задачами последних, стоящих перед началом трудовой деятельности. В числе нравственных ценностей концептуального ядра преподаватели назвали такие ценности, как *честность, доброта*. Для студентов-1 эти ценности отмечаются в рамках околядерной зоны ценностей. При этом ценность *доброта* имеет значимость в этой группе 14 %, ценность *честность* – 7 %. В группе студентов-5 околядерная зона включает ценность *честность* с весом 16,6 %, ценность *доброта* отодвинута на периферию (53-е место) со значением 3 %. Однако в околядерной зоне студентов-5 находим такие ценности, как *альтруизм, уважение, взаимопонимание* со значимостью 6 % каждая, что в сумме дает 21 %. В то время как значимость нравственных ценностей *честность* и *доброта* преподавателями оценивается в 37,5 %. Вероятно, приоритет денег перед нравственностью в обществе дает такую тревожную картину. Вполне возможно, поэтому в современном обществе так много жестокости, хотя никто ее целенаправленно не воспитывает и не желает ни себе, ни людям. Печально, что для молодого поколения становятся приоритетными ценности: *деньги, личностный рост, карьера* по сравнению с нравственными ценностями *честность* и *доброта*.

## Библиографический список

1. Алефиренко Н.Ф. Поэтическая энергия слова: синергетика языка, сознания и культуры. М.: Академия, 2002. 392 с.
2. Бабаева Е.В. Лингвокультурологические характеристики русской и немецкой аксиологических картин мира: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.20. Волгоград, 2004. 438 с.
3. Баева Л.В. Ценности изменяющегося мира: экзистенциальная аксиология истории: монография. Астрахань: Изд-во АГУ, 2004.
4. Васильев А.Д., Васильева С.П., Мамаева Т.В., Устьянцева Е.В., Шибаяев М.В. Обратный ассоциативный словарь Приенисейской Сибири / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2016. 270 с. (ОАСПС).
5. Васильева С.П. ДЕНЬГИ как ценность в языковом сознании русских Приенисейской Сибири // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 2 (36). С. 158–165.
6. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и ценностные ориентации личности // Психология личности в трудах отечественных психологов: хрестоматия. Изд. 2-е. СПб., 2009. 464 с. URL: <https://psy.wikireading.ru/30798> (дата обращения: 26.08.2017).
7. Журавлев И.В., Маховиков Д.В., Тарасов Е.Ф. Онтологические предпосылки научного творчества А.А. Леонтьева: психолингвистика и психология // Вопросы психолингвистики. 2016. № 1 (27). С. 105–121.
8. Залевская А.А. О комплексном подходе к исследованию закономерностей функционирования языкового механизма человека // Психолингвистические исследования в области лексики и фонетики. Калинин, 1981. С. 28–44.
9. Залевская А.А. Проблемы организации внутреннего лексикона человека: учеб. пособие. Калинин: Калинин, гос. ун-т, 1977. 83 с.
10. Караулов Ю.Н. Показатели национального менталитета в ассоциативно-вербальной сети // Языковое сознание и образ мира: сб. науч. ст. / под ред. Н.В. Уфимцевой. М., 2000. С. 191–206.

11. Козлов Н.И. Психологос. Энциклопедия практической психологии. URL: <http://www.psychologos.ru/articles/view/cennost> (дата обращения: 23.03.2017).
12. Леонтьев А.А. Языковое сознание и образ мира // Вопросы психолингвистики. 2016. № 1 (27) С. 296–299.
13. Леонтьев А.Н. Образ мира // Избранные психологические произведения. М.: Педагогика, 1983. С. 251–261.
14. Николаенко С.В. Ценности в социокультурных исследованиях // Известия Гомельского гос. ун-та им. Ф. Скорины. 2015. № 4 (91), С. 115–118.
15. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка (ОШ). С. 826. URL: [https://www.myfilology.ru/media/user\\_uploads/Tutorials/Tolkovy\\_slovar\\_Ozhegova.pdf](https://www.myfilology.ru/media/user_uploads/Tutorials/Tolkovy_slovar_Ozhegova.pdf)
16. Русский идеографический словарь. Мир человека и человек в окружающем его мире / под ред. Н.Ю. Шведовой. М.: РАН, 2011. URL: <https://www.academia.edu/8509491> (дата обращения: 30.09.2017).
17. Тарасов Е.Ф. Язык как средство трансляции культуры // Язык как средство трансляции культуры: научное издание. М., 2000. С. 45–53.
18. Усачева А.Н. Здоровье // Антология концептов / под ред. В.И. Карасика, И.А. Стернина. Волгоград: Парадигма, 2005. Т. 1. 352 с. URL: [http://www.ahmerov.com/book\\_1066\\_chapter\\_13\\_ZDOROVE.html](http://www.ahmerov.com/book_1066_chapter_13_ZDOROVE.html) (дата обращения: 30.09.2017).
19. Уфимцева Н.В. Жизнь как ценность: эволюция содержания // Вопросы психолингвистики. 2016 а. № 2 (28). С. 16–21.
20. Уфимцева Н.В. Русские: опыт еще одного самопознания // Этнокультурная специфика языкового сознания: сб. ст. / отв. ред. Н.В. Уфимцева. Изд. 2-е. М., 2003. С. 139–162.
21. Уфимцева Н.В. Языковое сознание – образ мира – языковая картина мира // Вопросы психолингвистики. 2015. № 2 (24). С. 115–119.
22. Уфимцева Н.В. Языковая картина мира: проблемы моделирования // Вопросы психолингвистики. 2016 б. № 1 (27) С. 238–249.
23. Электронный ассоциативный словарь Приенисейской Сибири (ЭАСПС). URL: <http://react.ftn24.ru/statistic> (дата обращения: 28.04.17).

# LIFE VALUES OF STUDENTS AND TEACHERS: LINGUOAXIOLOGICAL RESEARCH

S.P. Vasil'eva (Krasnoyarsk, Russia), A.D. Vasil'ev (Krasnoyarsk, Russia),  
T.V. Mamaeva (Krasnoyarsk, Russia), M.V. Shibaev (Krasnoyarsk, Russia)

## Abstract

The article is devoted to the analysis of the value worldview of the collective of students and teachers of the philological faculty in the post-perestroika era, characterized as a "consumer society". The axiological worldview has undergone a transformation under the influence of social change. We are interested in whether the system of values of Russian speakers of different ages has changed and how it has changed. Against the background of various studies of sociologists, psychologists and culturologists, we prefer the linguoaxiological aspect in the study of values. It is language that is the means of access to linguistic consciousness, a way of its "extinction". In this direction, experimental methods of investigation are effective.

To study linguistic consciousness, it is necessary to take into account that the structure of linguistic consciousness is isomorphic to the human psyche and, accordingly, is divided into the sphere of the conscious and the unconscious, or irrational.

The perceived level of linguistic consciousness can be studied through procedures (questionnaires, scales, etc.) that involve deliberate answers to questions and assignments.

The purpose of our study is to determine the basic life values of the realized level of linguistic consciousness

of students and teachers of Philological Faculty of KSPU named after V.P. Astafiev. It is achieved by questioning and quantitative and qualitative (semantic) interpretation of the obtained data.

In the questionnaire "Life Values" in 2017, 89 teachers and students of the first and fifth years of Philological Faculty of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev participated in the survey.

The selected methods and techniques led to the conclusion that about 50 % of the matches (among which are *family, health, love*) that determine the basis of the mental (conceptual) core of the values of a healthy collective, regardless of age, are found in the choice of the most significant values of students and teachers. The noted discrepancies between the values of groups of students and groups of teachers under the study can be characterized as the age preferences of young people striving for such values as *education, friendship, self-improvement, well-being, money*. For the generation of teachers, these are moral values such as *honesty and kindness*.

**Keywords:** *value, axiology, linguoaxiology, linguistic consciousness, conceptual core, questioning, students, teachers, pedagogical university, Krasnoyarsk.*

## References

1. Alefirenko, N.F. Poetic energy of the word: energetics of language, consciousness and culture / N.F. Alefirenko. M.: Academy, 2002. 392 p.
2. Babaeva, E.V. Linguoculturological characteristics of Russian and German axiological worldviews: PhD Thesis (10.02.20) / E.V. Babaeva. Volgograd, 2004. 438 p.
3. Baeva L.V. Values of the changing world: the existential axiology of history. Monograph. ASU Publishing House, 2004.
4. Vasil'ev A.D., Vasil'eva S.P., Mamaeva T.V., Ustyantseva E.V., Shibaev M.V. Reverse associative dictionary of the Yenisei Siberia. KSPU named after V.P. Astafiev. Krasnoyarsk, 2016. 270 p.
5. Vasil'eva S.P. MONEY as a value in the linguistic consciousness of Russians in Yenisei Siberia // Bulletin of KSPU named after V.P. Astafiev. 2016. No. 2 (36). P. 158–165.
6. Golovakha E.I. Life Perspective and Values of the Individual // Psychology of the Individual in the Works of Domestic Psychologists. Reader. Edition 2. SPb, 2009. 464 p. URL: <https://psy.wikireading.ru/30798> (reference date is August 26, 2017)
7. Zhuravlev I.V., Makhovikov D.V., Tarasov E.F. Ontological prerequisites for scientific creativity of A.A. Leont'ev: psycholinguistics and psychology // Issues of psycholinguistics. No. 1 (27), 2016. P. 105–121.

8. Zalevskaya A.A. On the complex approach to research of regularities of human language mechanism functioning // Psycholinguistic research in the field of vocabulary and phonetics. Kalinin, 1981. P. 28–44.
9. Zalevskaya A.A. Problems of the organization of the inner lexicon of man: a textbook. Kalinin: Kalinin State University. 1977. 83 p.
10. Karaulov Yu.N. Indicators of the National Mentality in the Associative Verbal Network // Linguistic Consciousness and the Worldview // Collection of scientific articles / Ed. by N.V. Ufimtseva. M., 2000. P. 191–206.
11. Kozlov N.I. Psychologos. Encyclopedia of Practical Psychology. URL: <http://www.psychologos.ru/articles/view/cennost> (Date of circulation 23.03.2017)
12. Leont'ev A.A. Language consciousness and the worldview // Issues of psycholinguistics. No. 1 (27), 2016. P. 296–299.
13. Leont'ev A.N. The image of the world // Selected psychological works. M.: Pedagogy. 1983. P. 251–261.
14. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. Explanatory Dictionary of Russian Language. P. 826. URL: [https://www.myfilology.ru/media/user\\_uploads/Tutorials/Tolkovy\\_slovar\\_Ozhegova.pdf](https://www.myfilology.ru/media/user_uploads/Tutorials/Tolkovy_slovar_Ozhegova.pdf)
15. Nikolaenko S.V. Values in sociocultural research // News of Gomel State University named after F. Skorina, No. 4 (91), 2015. P. 115–118.
16. Russian ideographic dictionary. The world of man and man in the surrounding world / ed. by N.Yu. Shvedova. RAS, 2011. URL: <https://www.academia.edu/8509491> (accessed 30.09.2017)
17. Sinyachkin V.P. General human values in Russian culture: linguocultural analysis. Abstract of PhD Thesis, Moscow, 2011. 57 p.
18. Tarasov E.F. Language as a means of cultural translation // Language as a means of cultural translation: a scientific publication. M., 2000. P. 45–53.
19. Usacheva A.N. Health // Anthology of concepts. Ed. by V.I. Karasik, I.A. Sternin. Vol.1. Volgograd: Paradigma, 2005. 352 p. URL: [http://www.ahmerov.com/book\\_1066\\_chapter\\_13\\_ZDOROVE.html](http://www.ahmerov.com/book_1066_chapter_13_ZDOROVE.html) (reference date: September 30, 2017)
20. Ufimtseva N.V. Russians: the experience of another self-knowledge // Ethnocultural specificity of linguistic consciousness. Collection of articles / Ed. by N.V. Ufimtseva. M., 2003. Edition 2. P. 139–162.
21. Ufimtseva N.V. Language consciousness – the image of the world – the language worldview // Issues of psycholinguistics. No. 2 (24). M., 2015. P. 115–119.
22. Ufimtseva N.V. Life as a value: the evolution of content // Issues of psycholinguistics. No. 2 (28). 2016. P. 16–21.
23. Ufimtseva N.V. Linguistic world-image: modeling problems // Issues of psycholinguistics. No. 1 (27), 2016. P. 238–249.
24. Electronic associative dictionary of Yenisei Siberia (EADYS). URL: <http://react.ftn24.ru/statistic> (reference date: April 28, 17).

УДК 821.161.1

## ОСОБЕННОСТИ НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ИДЕАЛА А.С. ПУШКИНА И Н.М. КАРАМЗИНА

И.И. Казимова (Баку, Азербайджан)

### Аннотация

*Проблема и цель.* Проблема авторского идеала – одна из актуальных проблем в литературе. Особенно ярко авторский идеал выражается через чувства духовности и патриотизма. Проблема нравственно-патриотического идеала с особой значимостью проявляется в исторических произведениях русской литературы. В данной статье исследуется своеобразие проявления нравственно-патриотического идеала А.С. Пушкиным и Н.М. Карамзиным на примере исторических произведений писателей: драмы «Борис Годунов» и монументального исторического труда «История государства Российского». *Новизна работы* заключается в том, что литературный идеал авторов исследуется через мировоззрение писателей с учетом особенностей исторической эпохи. Кроме того, данная проблема рассматривается исходя из преемственности литературных связей.

*Цель исследования:* выявить, показать и сопоставить особенности нравственно-патриотического идеала, который проявляется через авторскую позицию, а также через раскрытие образов литературных героев.

*Методология исследования.* В работе используется сопоставительно-аналитический метод исследования нравственно-патриотического идеала писателей на материале текстов произведений «Борис Годунов» и «История государства Российского».

*Обзор научной литературы* проведен на изучении мнений писателей и критиков XIX века, таких как Н.В. Гоголь, М.Ф. Достоевский, П.А. Вяземский, И.И. Киреевский, А.А. Григорьев, В.Г. Белинский и др.,

а также литературоведов последующих поколений: И.И. Агаевой, М.П. Алексеева, Д.Д. Благого, А.А. Гаджиева, Г.А. Гуковского, М.К. Коджаева, Ю.М. Лотмана, Г.П. Макогоненко, И.Б. Мушиной, А.И. Незеленова, Н.Н. Скатова, Д.Л. Устюжанина, И.Л. Фейнберга, К. Эмерсона и др. ученых, исследовавших проблему идеала в русской литературе.

*Результаты.* На основе проведенного исследования нами выявлены следующие научные положения.

– Традиция преемственности в литературе оказывает влияние на проявление нравственно-патриотического идеала писателей.

– Именно схожие черты, такие как гуманность и народность, определяют нравственно-патриотический идеал Пушкина и Карамзина.

– Изучение взгляда авторов на исторический процесс помогает выявить особенности нравственно-патриотического идеала писателей.

– Нравственно-патриотический идеал обоих авторов раскрывается через тему взаимоотношения народа и власти. Эта тема особенно ярко освещается писателями в исторических произведениях.

*Заключение.* *Авторский вклад.* Материалы данной статьи могут послужить предметом для дальнейшего рассмотрения проблемы авторского литературного идеала, ибо эта тема продолжает интересовать современных исследователей.

**Ключевые слова:** А.С. Пушкин, Н.М. Карамзин, нравственно-патриотический идеал, творчество, литература, исторические произведения, сентиментализм, романтизм, народность, гуманность.

**П**остановка проблемы. Статья посвящена проблеме проявления литературного идеала писателей, осмысление которой имеет более чем вековую историю. Эта проблема находилась и продолжает находиться в центре внимания художников слова. А в современном обществе особую актуальность приобретают проблемы формирования ценностных ори-

ентаций нравственного и патриотического характера. Пересмотр содержания жизни происходит с учетом глобальных процессов в мире, усиление таких аспектов, как воспитание личности в духе мира и патриотизма, формирование современного интеллектуально-развитого человека. Поэтому очевидна своевременность обращения к проблеме нравственно-патриотического

идеала в литературно-историческом процессе. В качестве предмета исследования мы избираем нравственно-патриотический идеал в произведениях на историческую тематику: в исторической драме А.С. Пушкина «Борис Годунов» и художественно-историческом труде Н.М. Карамзина «История государства Российского». В этих произведениях прослеживается связь исторического прошлого с литературным наследием, ярко высвечивается нравственно-патриотический идеал, который с особой силой проявляется в тяжёлые для отечества времена. Целью статьи является поиск тождественных особенностей проявления нравственно-патриотического идеала писателей через их мировоззрение, отношение к теме народа и власти в их историческом творчестве, что определено преемственным характером развития литературы.

*Методология исследования.* При помощи сопоставительно-аналитического метода исследуются как известное произведение великого писателя русской литературы А.С. Пушкина, так и сочинение Н.М. Карамзина, не столь читаемое в широких читательских кругах, но которое, по нашему мнению, позволяет подробнее рассмотреть особенности нравственно-патриотического идеала обоих писателей. В данной статье мы произведем попытку выявления тождественных особенностей проявления нравственно-патриотического идеала А.С. Пушкина и Н.М. Карамзина с учетом преемственности литературных связей.

Отображение нравственно-патриотического идеала определяет тенденцию развития литературы и носит преемственный характер. Преемственность в литературе шла в направлении, во-первых, от эпохи к эпохе, от писателя к писателю, во-вторых, зависела от философских воззрений времени. Накопленный опыт классицистов Д.И. Фонвизина, Г.Р. Державина использовал Н.М. Карамзин, впоследствии передав его своим последователям, в частности А.С. Пушкину.

*Обзор научной литературы* проведен на основе анализа работ как современников Н.М. Карамзина, так и ученых последующих поколений. П.А. Вяземский, И.И. Киреевский при-

знавали плодотворность и влияние его творчества на литературную деятельность последующих поколений. Русские критики А.А. Григорьев, В.Г. Белинский, писатели Н.В. Гоголь, Ф.М. Достоевский также отмечали роль идеала и значение преемственности в литературе. Литературоведы И.Б. Мушина, И.Л. Фейнберг, Н.Н. Скатов, Д.Д. Благой, Г.А. Гуковский, Ю.М. Лотман, Г.П. Макогоненко, М.П. Алексеев, А.И. Незеленов, Д.Л. Устюжанин, И.И. Агаева, А.А. Гаджиев, М.К. Коджаев, Карил Эмерсон в своих исследованиях продолжили развивать эту тему.

Как отмечает Карил Эмерсон во «Введении в русскую литературу», Н.М. Карамзин, знавший и ценивший достижения европейской литературы, расширил литературные традиции, которые русские писатели, в том числе Пушкин и его современники, сохранили и развили («Uncommonly for the time, he favored English and German literature over the ubiquitous French, thus broadening the traditions on which Russian writers could draw») [Caryl Emerson, 2008, p. 94]. П.А. Вяземский писал: «В лучшие эпохи и у нас литературная держава переходила как будто наследственно из рук в руки. На нашем веку литературное первенство долго означалось в лице Карамзина» [Вяземский, 1982, с. 197]. После Карамзина это первенство перешло к Пушкину. Далее Вяземский, отмечая разницу дарований и направлений творчества обоих писателей, считает, что именно Пушкин «родственно примыкает к Карамзину и является прямым и законным наследником его» [Вяземский, 1982, с. 204–205]. Исследователь Пушкинской переписки И.Б. Мушина отмечает: «Наставники Пушкина жили литературой, историей, профессиональным братством... у поэтической колыбели Пушкина слышались благословляющие растроганные голоса писателей разных поколений, направлений и школ...» [Мушина, 1982, с. 7–8]. Такие высокообразованные личности, как историк Российского государства Карамзин, князь Вяземский, способствовали формированию литературного идеала и нравственного мироощущения Пушкина, до конца жизни оставшегося человеком чести.



Карамзин соединил историческую науку с литературой. Литературное творчество Карамзина оказалось тесно сплетено с историческим, что определялось духом времени, когда история не отделялась от филологии. Все литературно-историческое творчество Карамзина раскрывалось и складывалось через философский подход изображения исторических событий в литературе. Историзм творчества Карамзина основывался на летописном исследовании прошлого, с непрерывным анализом автора исторических ситуаций и психологической оценкой исторической личности.

Это «трогательное добродушие древних летописцев, – писал Пушкин, – столь живо постигнутое Карамзиным и отраженное в его бессмертном создании» [Пушкин, 1981, т. 6, с. 51], оказалось сродни патриотическому чувству Карамзина, которое ярко обозначилось при описании истории родного отечества. Сам летописный историзм патриотичен, ибо нравственная позиция автора проявляется через любовь к родине и народу. Именно чувство патриотизма Карамзина заставило приступить к работе над «Историей государства Российского». Великим творением назвал В.Г. Белинский «Историю». Карамзин превознес патриотический пафос идей классицистов и развил его с особенной силой в своих исторических произведениях, исполнив при этом нравственно-патриотический долг перед отечеством. Создание «Истории государства Российского» Пушкин оценил как патриотический «подвиг честного человека» [Пушкин, 1981, т. 6, с. 32].

Сочетание научно-исторического и художественно-литературного начал определили колорит творчества Карамзина. Переплетение научного и художественного аспектов привело к тому, что произведение Карамзина «История государства Российского» историки рассматривали как научное сочинение, а литераторы – как художественное произведение. «История государства Российского» – крупнейший труд начала XIX века – является не только историческим, но и выдающимся литературным произведением со всеми жанровыми особенностями, сюжетной линией, композиционным оформлением,

стилистическими нормами. Констатация исторических фактов обрамляется художественными приемами: голос автора, диалоги исторических лиц, описание исторического времени и быта народа. Создав исторический труд, Карамзин-писатель придал ему статус литературного произведения именно при помощи художественности. Поэтому Белинский назвал «Историю» Карамзина «великим памятником в истории русской литературы вообще и в истории литературы русской истории» [Белинский, 1981, с. 106].

И.Л. Фейнберг справедливо называет Карамзина «непосредственным предшественником Пушкина в области художественной истории», но «прогрессивность пушкинского патриотизма», отличительной чертой которого является «глубокий критицизм» [Фейнберг, 1985, с. 63], обуславливается зарождающимся в литературе методом реализма. За Пушкиным остается право быть хранителем лучших традиций классицизма, сентиментализма и использовать их в романтизме и реализме. Пушкин творчески унаследовал открытия Карамзина в области истории, но уже как романтик и реалист осветил их с позиции народного видения. Пушкинский реализм не исключает романтической окрашенности исторических событий. Романтический пафос как нельзя лучше раскрывает нравственно-патриотический идеал Пушкина в его исторических произведениях. Своеобразный синтез романтических и реалистических приемов осуществляет правдивое изображение исторических событий. Само возникновение реализма связано с пониманием истории и осознанием ее значимости в общественном сознании.

Творчество Пушкина также является соединением художественно-литературного и научно-исторического. Пушкин воссоздает особый стиль художественно-исторической прозы. О синтезе художественности и научности в исторической прозе Пушкина говорится в статье Н.Н. Скатова «Историческая моя совесть...». «Для Пушкина, – по мнению Скатова, – историзм определяет весь строй его мышления и его творчества... При этом историзм Пушкина отличает ряд особенностей. Во-первых, острое ощущение самой

русской истории... Во-вторых, историзм Пушкина отличает необычная масштабность, поистине глобальность. Поэтому-то исторические судьбы России осознаются им не сами по себе, но в рамках мирового и, уж во всяком случае, европейского опыта» [Скатов, 1984, с. 521].

Переплетение истории и литературы в творчестве Карамзина оказало влияние, во-первых, на выбор сюжетов исторических произведений, во-вторых, на трактовку описываемых исторических событий многих авторов. «История» Карамзина сыграла немаловажную роль в творчестве Пушкина. Исторические сюжеты, взятые Пушкиным из «Истории государства Российского», показывают роль и значение преемственности в литературном наследии. Пушкин создал трагедию «Борис Годунов», где соединение истории и вымысла осуществлено с позиции реализма. Вяземский спросил у Пушкина о плане создания трагедии «Борис Годунов»: «Мой план, – отвечал он, – весь находится в X и XI томах “Истории” Карамзина» [Вяземский, 1982, с. 201–202]. В набросках предисловия к «Борису Годунову» Пушкин советует перед прочтением его драмы прочитать «Историю государства Российского» Карамзина, чтобы ознакомиться с историей того времени. Посвящение Пушкиным драмы «Борис Годунов» памяти Н.М. Карамзина показывает следование поэта за мыслью гениального историка. Но Пушкин оказывается глубже и психологичнее своего предшественника в деле описания времени принятия престола Борисом Годуновым и конца его правления.

Как и Карамзин с его величественной оценкой нравственно-патриотического идеала, Пушкин постигает сущность мироздания через любовь к своему народу. В исследовании «Пушкин и проблемы реалистического стиля» Г.А. Гуковский отмечает, что, работая над произведениями на исторические темы, Пушкин придавал большое значение теме власти и народа. Историзм в Пушкинском понимании неотделим от проблемы народности в литературе. Оба автора отводят народу ведущую роль в ходе истории.

Народ у историка и писателя Карамзина является оплотом самодержавной власти – и этой идеей определяется идеал историко-

литературного творчества убежденного монархиста. Образ народа представляет собой монолитную структуру. Карамзин исследует жизнь и поведение народа в массе. В «Истории» Карамзин показывает отдельных выходцев из народа в связи с причастностью их к ходу истории, указывая на подвиги, совершаемые ими, подчеркивая патриотизм, имеющийся в сердце всей народной массы. Народ Карамзина состоит из отдельных личностей с богатым внутренним духовным миром, с ярко выраженным национальным характером, для которого на первом месте были патриотический долг, героическая гражданственность, проявляемая по отношению к родине. Обходя влияние социального и политического факторов на самосознание народа, Карамзин прослеживает исторически сложившуюся проблему взаимоотношений народа и власти. Эти отношения могут быть основаны или на взаимном уважении и любви, результатом чего станет процветание государства, или на недовольстве народа, как правило, в результате ошибок отдельных властителей, которое может привести к бедствию государства. Приверженец монархической власти Карамзин придерживался строгого мнения о правилах правления государством: «Правила нравственности и добродетели святее всех иных служат основанием истинной политики» [Карамзин, 1989, с. 319]. Отношение народа к власти определяет ход истории, и Карамзин находит примеры, когда между народом и царем появляются разногласия. Карамзин указывает на социальную причину недовольства народного мятежа, не оправдывая сам мятеж. Недовольство людей, возникновение противоречий, бунтов Карамзин объяснял ошибками отдельных монархов, а не государственным строем. Своим историко-литературным творчеством Карамзин хотел убедить народ принять монархию как единственную форму правления, оправдываемую своей необходимостью для идеального сосуществования народа и власти. Монарх не сможет существовать без любви народа, в то же время и народ не сможет жить без отеческой опеки монарха. Карамзин показывает, что с древних времен народ не мыслил себя

без правителя, как и царствование не могло существовать без народа и, самое главное, без его любви. Особенно ярко эта мысль выражается во времена смены власти, смерти великих князей, когда «...глас народа» звучит как «...глас Божий» [Карамзин, 1989, с. 683]. История для Карамзина – это наука жизни, которая показывается через подвиги и ошибки прошлых времен, неоспоримое утверждение монархического строя, формирование нового миропонимания нравственности и патриотизма целой нации.

Пушкин показывает народ в своем творчестве так, словно сам находится в массе народной, словно живет среди людей, о которых повествует в исторических произведениях. Его народные герои – конкретные живые личности, которые живут собственной жизнью. В драме «Борис Годунов» Пушкин показывает роль и влияние народного мнения на ход всей истории. Царь старается умиловить и завоевать «сердца своих рабов» [Пушкин, 1981, т. 4, с. 220]. Самозванец, хорошо зная «дух народа» [Пушкин, 1981, т. 4, с. 223], понимает, что народ можно привести в волнение любой мистической неожиданностью, например, воскреснувшим именем Димитрия. Бояре тоже понимают, как важна роль народа в принятии решения по поводу выбора властителя. Поэтому бояре считают, что необходимо постоянно «народную молву... исследовать прилежно и бесстрашно» [Пушкин, 1981, т. 4, с. 241]. По мнению Г.А. Гуковского, противопоставляя царю-Борису Самозванца, который не пытается сам изменить ход истории, возможно, даже не ожидает победы в своем мероприятии, Пушкин показывает, что именно народ сначала делает его вождем, а затем и провозглашает царем. Величие народной воли определяет нравственно-патриотический настрой исторического произведения Пушкина.

Нравственно-патриотический идеал Пушкина передан в историческом произведении через авторскую позицию и художественные образы литературных героев. Народ и во всем литературном творчестве, и в драме «Борис Годунов», как подчеркивает Д.Д. Благой, является главным действующим лицом. «Пушкин выносит свой

приговор именем суда народного» – в связи с чем «Борис Годунов» и может быть назван «трагедией народной» [Благой, 1977, с. 15]. Работа М.П. Алексеева «Ремарка Пушкина “Народ безмолвствует”» посвящена изучению многими авторами заключительной реплики в «Борисе Годунове». Ученый указывает на то, что в первоначальном варианте рукописи драма завершается тем, что народ провозглашает-таки здравицу Лжедмитрию. Затем, по мнению критика, после декабрьского восстания, ссылки, казней своих друзей Пушкин внес исправление. Завершающая ремарка, «в которой таится глубокая политическая и нравственная мысль» [Алексеев, 1972, с. 210], в итоге воспроизводится: «Народ безмолвствует» [Пушкин, 1981, т. 4, с. 265], что меняет весь смысл трагедии. Из безропотной массы, провозглашающей здравицу, народ превращается в осмысленное действующее лицо, а концовка трагедии, как считает Д.Л. Устюжанин, становится финалом, который предстояло осмыслить читателю. Ремарка меняла весь политический смысл главной идеи трагедии – проблемы власти и народа, личности и общества. А.И. Незеленов отмечает в безмолвии народа осуждение убийства детей. По мнению Б.П. Городецкого, безмолвие народа у Карамзина выражает покорность, Пушкин же показал в безмолвии силу народа, придав тем самым драме еще более глубокий смысл.

В период невзгод и потрясений, как показывает Карамзин, именно целостность народа помогает ему проявлять выдержку, стойкость, разум, патриотизм. Во всем творчестве Карамзина показан подвиг народа и отдельной личности независимо от сословной принадлежности. Героем может быть как боярин, так и его слуга, но оба они – подданные царя. Как отдельная личность историко-литературного героя, так и образ народа проводится через анализ их отношений к власти, будь они противоречивые или доброжелательные. Литературные герои Пушкина имеют художественно-психологическое обрамление. Пушкин показывает мысли и действия своих героев на пересечении многих плоскостей. Самозванец Лжедмитрий в «Борисе Го-

дунове» – выходец из народа, но его стихия – обман, мятеж, смерть, убийство своего же народа. Все это не приемлет гармония нравственного идеала Пушкина. Однако реалистическая характеристика Лжедмитрия как литературного героя в драме Пушкина предусматривает и его положительные черты: бесстрашен в бою, решительно раскрывает всю правду о себе, не утаивая своего безродного происхождения, возлюбленной, которая в минуту любовного свидания оказалась для него важнее царского престола. Рискнув быть обличенным в преступной государственной измене, признается: «Виновен я: гордыней обуянный, // обманывал я Бога и царей» [Пушкин, 1981, т. 4, с. 234], – таким образом, раскаиваясь, осознает свой грех. Так, при помощи художественного вымысла проявляется всепрощающий гуманизм пушкинского идеала. Нравственно-патриотический идеал Пушкина определен через народные идеалы, призывающие к смирению, всепрощению, терпению, любви к ближнему – качества, которые прививались народу с христианской нравственностью. Распознав нравственность народа, которая, по Достоевскому, «вмещает в себя идею всечеловеческого единения... братской любви...» [Достоевский, 1984, с. 331], прощающую все враждебное, Пушкин обрел нравственно-патриотический идеал, отличающийся этой всепрощающей способностью, которую Достоевский отнес к его гениальности.

Таким образом, патриотизм Н.М. Карамзина определил развитие его литературного творчества в тесной связи с историей, которой он отводил значительную роль в формировании общества. Нравственно-патриотический идеал Н.М. Карамзина проявлялся в строгой убежденности историка в благодетельности самодержавия для Руси и русского народа при добродетельном их взаимоотношении. Этот идеал не приемлет бунтарства и революционности, ибо бунт и хаос ведут к гибели и смерти. Карамзин, идеал патриотизма которого заключался в идее обязательного сохранения мира при развитии наук и искусств, возлагая надежды на историческую постепенность, считал «насильственные

потрясения» [Карамзин, 1982, с. 322] губительными для людей. Пушкин также считал, что не следует «торопить времени, и без того уже довольно деятельного. Лучшие и прочнейшие изменения суть те, которые происходят от одного улучшения нравов, без насильственных потрясений политических, страшных для человечества» [Пушкин, 1981, т. 6, с. 196]. Мысли, высказанные Карамзиным и Пушкиным, характеризуют их гуманную нравственную позицию.

*Результаты исследования.* На основе исследования выявлены тождественные стороны проявления нравственно-патриотического идеала Карамзиным и Пушкиным, которые указывают на преемственность в литературе, ибо идеалу Пушкина, так же как и идеалу Карамзина, противоречит бунтарство и разрушение. Нравственно-патриотический идеал обоих писателей основан на идеях мира, любви и человеческой эстетики и устремлен к высокогуманному интернационализму и толерантности.

*Заключение.* Тема авторского литературного идеала продолжает интересовать современных исследователей, поэтому материалы данной статьи могут послужить предметом для дальнейшего рассмотрения проблемы.

## Библиографический список

1. Агаева И.И. Нравственно-религиозный идеал А.С. Пушкина // Нравственно-религиозный идеал Н.В. Гоголя в контексте русской литературы первой половины XIX века. Баку: Мутарджим, 1998. С. 40–69.
2. Алексеев М.П. «Ремарка Пушкина “Народ безмолвствует”» // Пушкин. Сравнительно-исторические исследования. Л.: Наука, 1972. С. 208–240.
3. Аринштейн Л.М. Статья о Пушкине в английском журнале 1850-х годов // Временник Пушкинской комиссии 1973. Л.: Наука, 1975. С. 36–52.
4. Белинский В.Г. Собрание сочинений: в 9 т. М.: Худож. лит., 1981. Т. 6. 678 с.
5. Благой Д.Д. Гений национальной и всемирной литературы. Ч. II // Библиотека всемирной литературы. М.: Худож. лит., 1977. Т. 104. С. 5–26.

6. Вяземский П.А. Сочинения: в 2 т. М.: Худож. лит., 1982. Т. 2: Литературно-критические статьи. 383 с.
7. Гаджиев А.А. Пушкинский пафос русской литературы // Русский язык и литература в Азербайджане. 1999. № 3. С. 15–19.
8. Гоголь Н.В. Собрание сочинений: в 7 т. М.: Худож. лит., 1978.
9. Городецкий Б.П. Проблема народа в творчестве Пушкина // А.С. Пушкин. 1799–1949. Материалы юбилейных торжеств. М.; Л.: АН СССР, 1951. С. 282–300.
10. Григорьев А.А. Литературная критика. М.: Худож. лит., 1967. 631с.
11. Гуковский Г.А. Пушкин и проблемы реалистического стиля. М.: Гослитиздат, 1957. 413 с.
12. Достоевский Ф.М. Дневник писателя // Достоевский Ф.М. Полное собрание сочинений: в 30 т. Л.: Наука, 1984. Т. 26. 518 с.
13. Карамзин Н.М. Письма русского путешественника: повести. М.: Правда, 1982. 608 с.
14. Карамзин Н.М. Предания веков. Сказания, легенды, рассказы из «Истории государства Российского». М.: Правда, 1989. 768 с.
15. Киреевский И.В. Критика и эстетика. М.: Искусство, 1979. 439 с.
16. Коджаев М.К. Образы и характеры в литературе. Баку: Мутарджим, 2009. 316 с.
17. Лотман Ю.М. Поэзия Карамзина // Карамзин Н.М. Полное собрание стихотворений. М.; Л.: Сов. писатель, 1966. С. 5–52.
18. Макогоненко Г.П. Древняя Россия, открытая Карамзиным // Н.М. Карамзин. Предания веков. Сказания, легенды, рассказы из «Истории государства Российского». М.: Правда, 1989. С. 5–28.
19. Мушина И.Б. Пушкин и его эпоха в переписке поэта // Переписка А.С. Пушкина: в 2 т. М.: Худож. лит., 1982. Т. 1. С. 5–41.
20. Незеленов А.И. Драматургия Пушкина. М.; Л.: АН СССР. 1953. 359 с.
21. Пушкин А.С. Собрание сочинений: в 10 т. М.: Правда, 1981.
22. Скатов Н.Н. Историческая моя совесть // Пушкин А.С. Исторические заметки. Л.: Лениздат, 1984. С. 521–526.
23. Устюжанин Д.Л. Маленькие трагедии А.С. Пушкина. М.: Худож. лит., 1974. 96 с.
24. Фейнберг И.Л. Читая тетради Пушкина. М.: Сов. писатель, 1985. 688 с.
25. Caryl Emerson. The Cambridge Introduction to Russian Literature. United States of America by Cambridge University Press. New York, 2008. 292 p. URL: [www.cambridge.org/9780521844697](http://www.cambridge.org/9780521844697). (052184469 – jul 2008.pdt)

# THE PECULIARITIES OF THE MORAL-PATRIOTIC IDEAL OF A.S. PUSHKIN AND N.M. KARAMZIN

I.I. Kazimova (Baku, Azerbaijan)

## Abstract

*Statement of the problem.* The problem of the author's ideal is one of relevant issues in literature. The author's ideal is expressed especially brightly through feelings of spirituality and patriotism. The problem of the moral-patriotic ideal with special significance is manifested in the historical works of Russian literature. This article explores the peculiarity of the manifestation of the moral and patriotic ideal by A.S. Pushkin and N.M. Karamzin through the example of historical works of the writers, namely the drama *Boris Godunov* and the monumental historical work *The History of the Russian State*. The novelty of the work lies in the fact that the literary ideal of the authors is explored through the worldview of the writers, taking into account the peculiarities of the historical epoch. In addition, this problem is considered based on the continuity of literary connections. The purpose of the study is to identify, show and compare the characteristics of the moral and patriotic ideal, which is manifested through the author's position, as well as through the disclosure of images of literary heroes.

*Methodology of the study.* The paper uses a comparative analytical method to study the moral and patriotic ideal of the writers based on the texts of the works of *Boris Godunov* and *The History of the Russian State*.

The review of the scientific literature was carried out based on the study of the opinions of such writers and critics of the 19<sup>th</sup> century as N.V. Gogol, M.F. Dostoyevsky, P.A. Vyazemsky, I.I. Kireevsky, A.A. Grigoriev,

V.G. Belinsky and others, as well as literary scholars of subsequent generations, such as I.I. Agaeva, M.P. Alekseev, D.D. Blagoy, A.A. Gadzhiev, G.A. Gukovsky, M.K. Kodzhaev, Yu.M. Lotman, G.P. Makogonenko, I.B. Mushins, A.I. Nezeleev, N.N. Skatov, D.L. Ustyuzhanin, I.L. Feinberg, K. Emerson and other scientists who investigated the problem of the ideal in the Russian literature.

*Results.* On the basis of the research we have identified the following scientific positions:

– The tradition of continuity in literature influences the manifestation of the moral and patriotic ideal of the writers.

– It is similar features such as humanity and nationality that determine the moral and patriotic ideal of Pushkin and Karamzin.

– The study of the authors' view of the historical process helps to identify the characteristics of the moral and patriotic ideal of the writers.

– The moral and patriotic ideal of both authors is revealed through the theme of the relationship between the people and power. This theme is especially brightly covered by the writers in historical works.

*Conclusion. Author's contribution.* The materials of this article can serve as a subject for further consideration of the problem of the author's literary ideal, for this topic continues to attract contemporary researchers.

**Key words:** *A.S. Pushkin, N.M. Karamzin, moral and patriotic ideal, creativity, literature, historical works, sentimentalism, romanticism, nationality, humanity.*

## References

1. Agaeva I.I. Moral-religious ideal of Alexander Pushkin // Moral-religious ideal of N.V. Gogol in the context of Russian literature of the first half of the 19<sup>th</sup> century. Baku: Mutargim, 1998. P. 40–69.
2. Alekseev M.P. "Pushkin's Note *The People Is Silent*" // Pushkin. Comparative-historical studies. L.: Science, 1972. P. 208–240.
3. Arinshtein L.M. An article about Pushkin in the English magazine of the 1850s // Chronicle of Pushkin Commission 1973. L.: Science, 1975. P. 36–52.
4. Belinsky V.G. Collected edition. In 9 vol. Vol. 6. Moscow: Art. lit., 1981. 678 p.
5. Blagoy D.D. The genius of national and world literature (Part II) // Library of World Literature. Vol. 104. M.: Art. lit., 1977. P. 5–26.
6. Vyazemsky P.A. Compositions: In 2 volumes. Vol. 2. Literary-critical articles. Moscow: Art. lit., 1982. 383 p.
7. Gadzhiev A.A. Pushkin's pathos of Russian literature // Russian language and literature in Azerbaijan. 1999. No. 3. P. 15–19.
8. Gogol N.V. Collected edition in 7 volumes. M.: Art. lit., 1978.

9. Gorodetsky B.P. The Problem of the People in Pushkin's Work // A.S. Pushkin 1799-1949. Proceedings of jubilee celebrations. M.; L.: USSR Academy of Sciences, 1951. P. 282–300.
10. Grigoryev A.A. Literary criticism. Moscow: Art. lit., 1967. 631p.
11. Gukovsky G.A. Pushkin and the problems of realistic style. M.: Goslitizdat, 1957. 413 p.
12. Dostoevsky F.M. Diary of the writer / / Dostoevsky F.M.. Full collected edition in 30 volumes. Vol. 26. L.: Science, 1984. 518 p.
13. Karamzin N.M. Letters of a Russian traveler. The story. M.: Pravda, 1982. 608 p.
14. Karamzin N.M. Traditions of the ages. Legends, tales, stories from the "The History of the Russian State". M.: True, 1989. 768 p.
15. Kireevsky I.V. Criticism and aesthetics. M.: Art, 1979. 439 p.
16. Kodzhaev M.K. Images and characters in literature. Baku: Mutargim, 2009. 316 p.
17. Lotman Yu.M. Poetry of Karamzin // Karamzin N.M. Complete collection of poems. M.; L.: Sov. writer, 1966. P. 5–52.
18. Makogonenko G.P. Ancient Russia, discovered by Karamzin // N.M. Karamzin. Traditions of the ages. Legends, tales, stories from "The History of the Russian State". M.: Pravda, 1989. P. 5–28.
19. Mushina I.B. Pushkin and his epoch in the correspondence of the poet // Correspondence of A.S. Pushkin. In 2 vol. Vol. 1. M.: Art. lit., 1982. P. 5–41.
20. Nezelenov A.I. Dramaturgy of Pushkin. M.; L.: The USSR. 1953. 359 p.
21. Pushkin A.S. Collected edition in 10 volumes. M.: Pravda, 1981.
22. Skatov N.N. My historical conscience // Pushkin A.S. Historical notes. L.: Lenizdat, 1984. P. 521–526.
23. Ustyuzhanin D.L. Small tragedies of A.S. Pushkin. M.: Art. lit., 1974. 96 p.
24. Feinberg, I.L. Reading Pushkin's notebooks. M.: Sov. writer, 1985. 688 p.
25. Caryl Emerson. The Cambridge Introduction to Russian Literature. United States of America by Cambridge University Press. New York, 2008. 292 p. [www.cambridge.org/9780521844697](http://www.cambridge.org/9780521844697). (052184469 – jul 2008.pdt)

УДК 821.161.1

## ИСТОРИЯ ВОЗНИКНОВЕНИЯ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРНОЙ УТОПИИ

Ю.А. Ростовцева (Красноярск, Россия)

### Аннотация

*Проблема и цель.* Тема, поднимаемая в статье, представляет собой актуальную научную проблему. Автор ставит цель определить время появления первых утопических текстов в российской словесности.

*Методологию исследования* составляет анализ рассказов о земном рае с целью их возможного отождествления или отличия от первых утопий. В статье рассматриваются две полярные точки зрения: о появлении образцов жанра в XVIII веке (В.П. Шестаков, Т.А. Чернышева, Н.В. Ковтун) и о возникновении художественного вида в литературе Древней Руси (Л. Геллер, М. Нике, Б.Ф. Егоров, Т.В. Чумакова).

Исходя из специфических особенностей утопического жанра автор статьи пытается показать несостоятельность гипотезы о раннем, средневековом появлении утопии в русской литературе.

*Результаты.* Результатом исследования является переосмысление взгляда на возникновение жанра в России.

*Заключение.* В качестве вывода предлагается оценка традиционного подхода в определении временных границ русской литературной утопии как единственно верного.

**Ключевые слова:** русская литературная утопия, образ земного рая, сказание о рахманах, Послание Василия Новгородского о рае.

**П**остановка проблемы. Слово «утопия» появилось в русском литературном языке примерно в конце XVIII века, одновременно с изданием русского перевода романа Томаса Мора. Между тем отождествление «утопии» с особым литературным видом происходит гораздо позднее. Лишь к началу XX века у слова появляется значение *художественного жанра*, находящегося «на границе между чистой литературой и социально-политической философией» [Брокгауз, 1902, с. 77]. Сегодня, однако, связь этих двух явлений (издание романа и появление нового жанра) утратила былое значение. Как следствие, возникла область для научных представлений о более раннем возникновении утопии, в том числе русской. Цель статьи выявить, насколько обоснованы научные мнения о возникновении литературного жанра в Древней Руси.

*Методологию* исследования составляет анализ средневековых текстов, объединенных общей тематикой – рассказы о земном рае – с целью их возможного отождествления или,

напротив, отличия от первых утопических произведений. В.П. Шестаков [Шестаков, 1986, с. 13], Т.А. Чернышева [Чернышева, 1990, с. 122] С.Л. Бэр [Baehr, 1991] и Н.В. Ковтун [Ковтун, 2001, с. 205] свидетельствуют, что образцы жанра возникли в эпоху европеизации. «В России утопия появляется в эпоху созидания отечественной литературы нового времени, в XVIII в.» [Шестаков, 1995, с. 39]. Такой взгляд следует считать традиционным. В то же время сегодня все большую популярность приобретают научные представления, восходящие к работе французских исследователей Л. Геллера и М. Нике. Суть данной концепции в том, что первыми русскими утопиями признаются рассказы о земном рае. Ученые не склонны разделять религию и утопию, относя к последней апокрифические сказания о «земном рае» и адских муках, жития святых и легенды старообрядцев. Опираясь на «принцип надежды» Э. Блоха они отождествляют такие понятия, как утопизм, утопия и утопическое поле. Указанное тождество приводит к противоречивым выводам. Так, термин «утопия» употребляется



Геллером, Нике по отношению к целому периоду царствования Ивана Грозного – «губительная утопия Ивана IV» (1560–1584) [Геллер, Нике, 2003, с. 25]. В другом месте утопией называется идеал «Святой Руси».

Главным открытием французских «славистов» была выдвинутая ими концепция о более ранних, средневековых корнях русской литературной утопии. Первыми образцами жанра ученые назвали сказания о «земном рае». Между тем в самом подходе к изучению предмета Геллером и Нике есть ряд недостатков. К анализу русской литературы они подошли с набором европейских архетипов. В наблюдениях исследователей слышны отзвуки работы румынского культуролога М. Элиады «Миф о благородном дикаре», но отсутствуют отсылки к трудам знаменитых российских исследователей средневековой культуры, таких как Д.С. Лихачев, А.Н. Веселовский, В.Ф. Ржига, Н.С. Тихонравов и др. Также не обозначено принципиальное в данном случае отличие между западным и русским представлением о земном рае.

Парадиз всегда совмещен с гедонистическими образами *insulae fortunatae*: «красота туземных девушек», «изумительные пейзажи», изобилие плодов. Поэтому, отмечает Элиаде, вся литература о дикарях является ценным материалом для изучения мышления западного человека: она раскрывает его стремление к условиям Эдема» [Элиаде]. Сходные описания «земного рая» можно прочесть у Геллера и Нике: «удаленность», островное положение, труднодоступность, отсутствие зла, денег, естественный достаток, упорядоченная половая жизнь, счастье, красота, мир... и проч. Иным было описание «земного рая» в Древней Руси. Оно было отлично и от тех описаний, которые содержат переводные сочинения сходного характера («Житие св. Агапия», «Слово о рахманах и предивном их житии»). Последнее очевидно на примере сравнения западных сочинений о диковинных землях и оригинального текста о земном рае – «Послание Василия Новгородского».

Сказания о счастливых землях, *insulae fortunatae*, как называются они в западном лите-

ратуроведении, были первой переводной фантастикой. Границ между иностранными и оригинальными сочинениями Геллер и Нике не проводят. Между тем для истории русской литературной утопии важно возникновение первых самобытных образцов жанра. В отличие от западных сочинений о счастливых островах, древнерусский рассказ о «земном рае» имел нравоучительное содержание и развлекательную цель не преследовал. Таким было повествование о земном рае, содержащееся в «Послании Василия Новгородского Феодору Тверскому» (1347). Вместо ярких образов *terra beata*, культа беспопечительности и комфорта, читателю предлагается всееляющий трепет короткий рассказ о «земном рае», который видели Мстислав-новгородец и его сын Иаков. «И въдѣша на горѣ той написанъ дѣиисусъ лазоремъ чуднымъ и велми издивленъ, паче мѣры, яко не человекъськыма рукама творенъ, но божиею благодатью. И свѣтъ бысть в мѣстѣ томъ самосияненъ, яко не мочи человекъ исповѣдати» [ПЛДР, 1981, с. 46].

Доминантные для русской культуры идеи – соборности и христоцентризма – будучи осмыслены французскими учеными в рамках атеистического мировоззрения, привели их к абсолютно неожиданным выводам. «Православие во всех своих аспектах – источник русского утопизма» [Геллер, Нике, 2003, с. 15]. Среди сторонников метода французских специалистов – доктор филологических работ Б.Ф. Егоров, доктор философских наук Т.В. Чумакова.

В «Путеводителе по российским утопиям» Егоров отмечает, что до фундаментального труда французских специалистов Геллера и Нике обилие текстов указанной тематики и содержания не было известно мировой общественности [Егоров, 2006, с. 4]. В подтверждение этих слов можно указать на более раннюю работу самого Егорова: его раздел под названием «Русские утопии» в пятом томе «Очерков по истории русской культуры», где временем появления утопических произведений в России назван XVIII век [Егоров, 1996]. В более позднем исследовании, подходя с надрелигиозным инструментарием

к анализу российской словесности, автор не проводит различий между утопией и религией. Именно поэтому «рай» и «блаженное место, созданное *богами*» используются в тексте Егорова как синонимы [Егоров, 1996, с. 19]. Эта существенная особенность актуализируется ученым не единожды. Так, «Блаженному месту» (Аркадия, Елисейские поля) он приписывает значение *топоса русской литературы*. Таким образом, сводя на нет христианскую доминанту средневековой литературы, ученый приходит к тем же результатам, что французские литературоведы: первая утопия – рассказ о земном рае, первый утопист – Ермолай Еразм.

В 2000 году была опубликована работа Т.В. Чумаковой «Утопия в Древней Руси», в которой повторяется большая часть утверждений Геллера и Нике. Сходство методологии отразилось и на структуре научных рассуждений Чумаковой [Чумакова, 2000, с. 188]. Исследователь классифицирует известные образцы жанра как утопии бегства, перестройки, воздействия. И, не проводя различия между утопией и религией, относит к первой сказания «о земном рае». При этом в качестве репрезентативного примера избирается притчевое «Послание Василия Новгородского Феодору Тверскому о рае». Согласно классификации Чумаковой, это утопия бегства.

*Результат.* Не различая религию и утопию, исследователи тем самым отождествили утопические тексты с произведениями, не имеющими отношение к данному жанру, и сделали это на таком репрезентативном материале, как сказания о земном рае. Если западные рассказы о блаженных землях описывают скорее рай комфорта, чем рай реальный, соотношенный с той или иной религией. «Послание Василия Новгородского Феодору Тверскому о рае» находится вне общего тождества рай=комфорт.

Притчевый характер «Послания» Василия Калики выявляется событийным, реалистичным условием описываемого. Указанная черта отличает самобытный, исконно русский рассказ о земном рае. Стоит не согласиться с М. Кафоль, что отношение к сказочно далеким землям на Руси отождествлялось равно как с «зем-

ным раем», так и с социальной утопией [Кафоль, 1994, с. 143]. Утопичность присуща переводным текстам подобного содержания: «Сказание о рахманах», «Слово о Макарии Римском», «Хождение Агапия в Рай», но оригинальные отечественные произведения сходной тематики отличает былевой характер повествования.

*Заключение.* Итак, трудно согласиться с тем, что утопическая составляющая появилась в русской литературе уже в Средневековье. Первые тексты подобной направленности не возникли ранее эпохи секуляризации, когда высвободившаяся из-под покрова традиционализма и древнерусского этикета мысль книжника смогла подвергнуть критике социально-политическое устройство окружающей действительности. Именно в «длинный XVIII век» на русской почве зарождается жанр утопии, которая всегда неразрывно связана с сатирой.

## Библиографический список

1. Алексеев А. Представления о рае в период Средневековья // Образ рая: от мифа к утопии. Сер.: Symposium. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. Вып. 3. С. 195–197.
2. Брокгауз Ф.А, Ефрон И.А. Энциклопедический словарь. СПб. 1902. Т. XXXV. 482 с.
3. Веселовский А.Н. О Макарии. Из истории романа и повести. Материалы и исследования: сб. отделения русского языка и словесности императорской Академии наук. СПб.: Типография императорской Академии наук. 1886. Вып. I: Греко-византийский период. С. 305–329.
4. Веселовский А.Н. Параллели к сказанию о «Новгородском рае» // Филологические Записки. Воронеж, 1876. Вып. 3: Отд. «Историко-литературные заметки». С. 1–7.
5. Геллер Л., Нике М. Утопия в России. СПб.: Гиперион, 2003. 312 с.
6. Голейзоковский Н.К. «Послание о рае» и русско-византийские отношения в середине XIV века // Русско-балканские культурные связи в эпоху средневековья. София, 1982. С. 42–67.

7. Егоров Б.Ф. Русские утопии // Очерки по истории русской культуры. М. 1996. Т. V (XIX век). С. 225–276.
8. Егоров Б.Ф. Русские утопии: исторический путеводитель. СПб.: Искусство-СПБ, 2006. 416 с.
9. Кафоль М. Об изображении рая в русских средневековых текстах // *Slavica tergestina. Studia Russica*. 1994. № 2. С. 137–159.
10. Ковтун Н.В. Становление русской утопической парадигмы. Опыт жанрового анализа // *Философский век. Альманах 14: История идей как методология гуманитарных исследований: программы спецкурсов*. СПб.: Санкт-Петербургский Центр истории идей, 2001. С. 204–223.
11. Ковтун Н.В. Политический дискурс в контексте утопического миромоделирования // *Conversatoria Litteraria*. 2014. № 8. С. 9–41.
12. Памятники литературы Древней Руси. XIV – середина XV века. М., 1981. 606 с. (ПЛДР).
13. Памятники литературы Древней Руси. Вторая половина XV века. М., 1982. 688 с.
14. Тихонравов Н. Памятники отреченной русской литературы. М., 1863. Т. II. 478 с.
15. Чернышева Т.А. Русская утопия // *Литературно-художественный и общественно-политический двухмесячник. Сибирь*. 1990. № 6. С. 118–127.
16. Чумакова Т.В. Ностальгия по раю. Утопический контекст древнерусской мысли // *Verbum*. СПб.: Издательство философского общества, 2001. Вып. 3. С. 36–60.
17. Чумакова Т.В. «Странник я на земле». Человек в поисках рая (по материалам древнерусской книжности) // *Образ рая: от мифа к утопии*. Сер.: Symposium. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. Вып. 31. С. 55–60.
18. Чумакова Т.В. Утопия в Древней Руси // *Философский век. Альманах 13: Российская утопия эпохи Просвещения и традиции мирового утопизма: матер. междунар. конф. 27–28 июля*. СПб., 2000. С. 187–201.
19. Шадурский М. Утопия как модель мира: границы и пограничья литературного явления: монография. Седльце, 2016. 147 с.
20. Шестаков В.П. Русская литературная утопия / сост., общ. ред. вступ. ст. и ком. М.: Изд-во МГУ, 1986. 320 с.
21. Шестаков В.П. Эсхатология и утопия. Очерки русской философии и культуры: учеб. пособие. М.: Владос, 1995. 208 с.
22. Элиаде М. Миф о благородном дикаре, или престиж начала. URL: [http://www.gumer.info/bogoslov\\_Buks/Relig/Eliade/Mif\\_BIDik.php](http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Relig/Eliade/Mif_BIDik.php)
23. Baehr S.L. The Paradise Myth in Eighteenth-Century Russia. *Utopian Patterns in Early Secular Russian Literature and Culture*. Stanford. California, 1991. 308 p.
24. Baehr S.L. Review: Re-Searching Utopia. Reviewed Work: *Histoire de l'utopie en Russie* by Leonid Heller, Michel Niqueux // *The Slavic and East European Journal*. Autumn. 1998. Vol. 42, No. 3. P. 517 – 520.
25. Cioran E.M. *History and utopia*. Chicago: University of Chicago Press, 1998. 128 p.
26. Levitas R. *Utopia as Method. The Imaginary Reconstitution of Society*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2013. 268 p.
27. *Viable utopian ideas. Shaping a better world*. Ed. By Arthur b. Shostak. London; New York, 2003. 295 p.

## THE CONCEPTS OF THE EMERGENCE OF RUSSIAN LITERARY UTOPIA

**Yu.A. Rostovtseva (Krasnoyarsk, Russia)**

### Abstract

*Problem and purpose.* The topic raised in the article is a relevant scientific problem. The author sets a goal to determine the time of appearance of the first utopian texts in Russian literature.

The *methodology* of the study is the analysis of stories about the earthly paradise with the aim of their possible identification or difference from the first utopias. Two polar points of view, namely about the appearance of samples of the genre in the 18<sup>th</sup> century (V.P. Shestakov, T.A. Chernysheva, N.V. Kovtun) and about the emergence of an art form in the literature of Ancient Rus (L. Geller, M. Nike, B.F. Egorov, T.V. Chumakova), are examined.

Proceeding from the specific features of the utopian genre, the author of the article tries to show the inconsistency of the hypothesis about the early, medieval appearance of utopia in Russian literature.

*Results.* The result of the study is a rethinking of the view of the genre's origin in Russia.

*Conclusion.* In the conclusion the article offers an assessment of the traditional approach in determining the time limits of Russian literary utopia as the only true one.

**Key words:** *Russian literary utopia, the image of the earthly paradise, the legend of the Rahman, The message of Basil of Novgorod about paradise.*

### References

1. Alekseev A. Representations of Paradise in the Middle Ages // *The Image of Paradise: From Myth to Utopia*. Series "Symposium", 3. St. Petersburg: St. Petersburg Philosophical Society. 2003. P. 195–197.
2. Brokgauz F.A., Efron I.A. *Encyclopedic Dictionary*. Vol. 35. St. Petersburg. 1902. 482 p.
3. Veselovsky A.N. About Makariia / From the history of the novel and the story. Materials and research. Collection of the Department of Russian Language and Literature of the Imperial Academy of Sciences, 1. Greco-Byzantine period. SPb.: Printing house of the Imperial Academy of Sciences. 1886. P. 305–329.
4. Veselovsky A.N. Parallels to the legend about the "Novgorod paradise" // *Philological Notes*, 3. Dep. "Historical and literary notes", Voronezh, 1876. P. 1–7.
5. Geller L., Nike M. "Utopia in Russia". St. Petersburg: Hyperion. 2003. 312 p.
6. Goleizokovsky N.K. "The Epistle of Paradise" and Russian-Byzantine relations in the middle of the 14<sup>th</sup> century. // *Russian-Balkan Cultural Relations in the Middle Ages*. Sofia, 1982. P. 42–67.
7. Egorov B.F. *Russian Utopias // Essays on the history of Russian culture*. Vol. 5 (19<sup>th</sup> century). M. 1996. P. 225–276.
8. Egorov B.F. *Russian Utopias: Historical guide*. SPb.: Art-SPB. 2006. 416 p.
9. Kafol' M. On the depiction of paradise in Russian medieval texts // *Slavica tergestina. Studia Russica*. 1994. No. 2. P. 137–159.
10. Kovtun N.V. The formation of the Russian utopian paradigm. Experience of genre analysis // *Philosophical age. Almanac 14. History of ideas as a methodology for humanitarian research. Special courses' programs*. St. Petersburg: St. Petersburg Center for the History of Ideas. 2001. P. 204–223.
11. Kovtun N.V. Political discourse in the context of utopian world-modeling // *Conversatoria Litteraria*. 2014. No. 8. P. 9–41.
12. *Monuments of the literature of Ancient Russia. The 14<sup>th</sup> – the middle of the 15<sup>th</sup> century*. M., 1981. 606 p.
13. *Monuments of the literature of Ancient Russia. Second half of the 15<sup>th</sup> century*. M., 1982. 688 p.

14. Tikhonravov N. Monuments of the renounced Russian literature. M. 1863. Vol. 2. 478 p.
15. Chernysheva T.A. Russian Utopia // Literary-art and public-political bimonthly. Siberia. No. 6. 1990. P. 118–127.
16. Chumakova T.V. Nostalgia for Paradise. Utopian context of ancient Russian thought // Verbum, 3. Publishing house of the philosophical society. St. Petersburg. 2001. P. 36–60.
17. Chumakova T.V. "I'm a wanderer on Earth". Man in search of paradise (based on ancient Russian literature) // The image of paradise: from myth to utopia. Series "Symposium", 31. St. Petersburg: St. Petersburg Philosophical Society. 2003. P. 55–60.
18. Chumakova T.V. Utopia in Ancient Russia // The Philosophical Age. Almanac 13. Russian utopia of the Enlightenment and the tradition of world utopianism. Proceedings of the international conference on 27–28 July. St. Petersburg, 2000. P. 187–201.
19. Shadursky M. Utopia as a model of the world: borders and frontiers of the literary phenomenon. Monograph. Siedlce. 2016. 147 p.
20. Shestakov V.P. Russian literary utopia. Ed. opening article and comments. Moscow: Moscow State University. 1986. 320 p.
21. Shestakov V.P. Eschatology and Utopia. Essays on Russian philosophy and culture. Textbook. M.: Vlastos. 1995. 208 p.
22. Eliade M. Myth about the noble savage, or the prestige of the beginning [http://www.gumer.info/bogoslov\\_Buks/Relig/Eliade/Mif\\_BIDik.php](http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Relig/Eliade/Mif_BIDik.php)
23. Baehr S. L. The Paradise Myth in Eighteenth-Century Russia. Utopian Patterns in Early Secular Russian Literature and Culture. Stanford. California. 1991. 308 p.
24. Baehr S. L. Review: Re-Searching Utopia. Reviewed Work: Histoire de l'utopie en Russie by Leonid Heller, Michel Niqueux // The Slavic and East European Journal. Vol. 42, No. 3. (Autumn, 1998). P. 517–520.
25. Cioran E.M. History and utopia. Chicago: University of Chicago Press, 1998. 128 p.
26. Levitas R. Utopia as Method. The Imaginary Reconstitution of Society. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2013. 268 p.
27. Viable utopian ideas. Shaping a better world. Ed. By Arthur b. Shostak. London; New York, 2003. 295 p.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

БАРСУКОВА Надежда Константиновна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления качеством и механики, Иркутский национальный исследовательский технический университет;  
e-mail: barnk@bk.ru

БЕРСЕНЕВА Олеся Васильевна – старший преподаватель кафедры математического анализа и методики обучения математике в вузе института математики, физики и информатики, КГПУ им. В.П. Астафьева;  
e-mail: olesya.zdanovich@gmail.com

ВАСИЛЬЕВ Александр Дмитриевич – доктор филологических наук, профессор, кафедра общего языкознания, КГПУ им. В.П. Астафьева;  
e-mail: rlc\_siberia@kpspu.ru

ВАСИЛЬЕВА Светлана Петровна – доктор филологических наук, профессор, кафедра общего языкознания, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: vasileva@kpspu.ru

ГРИНБЕРГ Георгий Михайлович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры систем автоматического управления, Сибирский государственный университет науки и технологий им. акад. М.Ф. Решетнева (Красноярск); e-mail: grinberg\_gm@mail.ru

ГРУЗДЕВА Ольга Васильевна – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой социальной психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева;  
email:gruzdeva@kpspu.ru

ДОРОШЕНКО Елена Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент базовой кафедры информатики и информационных технологий в образовании, КГПУ им. В.П. Астафьева;  
e-mail: odnokolova77@mail.ru

ДУДА Ирина Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования, КГПУ им. В.П. Астафьева;  
e-mail: irinaduda@yandex.ru

ЖУРАВЛЕВА Наталья Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры математического анализа и методики обучения математике в вузе института математики, физики и информатики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: Zhuravlevanataly@mail.ru

КАЗИМОВА Ирина Ивановна – старший преподаватель кафедры иностранных языков, Азербайджанский медицинский университет (Баку);  
e-mail: ira.kazimovai@gmail.com

КЕЙВ Мария Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры алгебры, геометрии и методики их преподавания института математики, физики и информатики, КГПУ им. В.П. Астафьева;  
e-mail: mkejv@yandex.ru

КЕРБИС Ирина Юрьевна – аспирант, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: kerbis\_ira@mail.ru

ЛАВРЕНТЬЕВА Ирина Владимировна – доцент кафедры дисциплин естественнонаучного цикла и методик их преподавания, Красноярский краевой институт повышения квалификации; e-mail: lavrenteva@kipk.ru

ЛУКЪЯНЕНКО Михаил Васильевич – кандидат технических наук, профессор, заведующий кафедрой систем автоматического управления, Сибирский государственный университет науки и технологий им. акад. М.Ф. Решетнева (Красноярск);  
e-mail: sibgau-sau@yandex.ru

ЛЫСКОВА Марина Ивановна – кандидат философских наук, доцент кафедры философии, иностранных языков и гуманитарной подготовки сотрудников органов внутренних дел, Тюменский институт повышения квалификации сотрудников Министерства внутренних дел Российской Федерации;  
e-mail: mlyskova@yandex.ru

МАЙЕР Инна Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой германороманской филологии и иноязычного образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: inna.maier@mail.ru

МАМАЕВА Татьяна Владимировна – кандидат филологических наук, заведующая кафедрой общего языкознания, КГПУ им. В.П. Астафьева;  
e-mail: mamaevatv@yandex.ru

НАСЛУЗОВА Ольга Ильинична – кандидат технических наук, доцент кафедры физики, Красноярский государственный аграрный университет;  
e-mail: olganasluzova@gmail.com

ПАК Николай Инсебович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий базовой кафедрой информатики и информационных технологий в образовании, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: nik@kpspu.ru

РОСТОВЦЕВА Юлия Александровна – аспирант кафедры мировой литературы и методики ее преподавания, КГПУ им. В.П. Астафьева;  
e-mail: rostoyuliya@yandex.ru

САВЕЛЬЕВА Марина Викторовна – кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой технического иностранного языка, Сибирский государственный университет науки и технологий им. акад. М.Ф. Решетнева (Красноярск);  
e-mail: mvsaveljeva10@yandex.ru

САФОНОВА Марина Вадимовна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра педагогики и психологии начального образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: marina.safonova@mail.ru

СЕЛЕЗНЕВА Ирина Петровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: mixculture@mail.ru

СЕРЮКОВА Ирина Владимировна – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры экспериментальной физики и инновационных технологий, Сибирский федеральный университет (Красноярск);  
e-mail: ivs127a@mail.ru

ТИХОНОВА Дарья Анатольевна – аспирант кафедры педагогики и психологии начального образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: tikhonovada@mail.ru

ФЕДОРОВА Вера Ивановна – доктор исторических наук, профессор, кафедра отечественной истории, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: vi-fedorova@yandex.ru

ЧИЖАКОВА Галина Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, кафедра педагогики и психологии начального образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: chizhakova@mail.ru

ЦВЕЛЮХ Ирина Петровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики детства, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: shpi-cross-ipk@mail.ru

ШИБАЕВ Михаил Валерьевич – специалист, Сибирский институт бизнеса, управления и психологии (Красноярск); e-mail: shibaev.m.v@mail.ru

ШКЕРИНА Людмила Васильевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой математического анализа и методики обучения математике в вузе, КГПУ им. В.П. Астафьева;  
e-mail: shkerina@mail.ru

ШКЕРИНА Татьяна Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики детства, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: shkerinat@mail.ru

## Credits

BARSUKOVA Nadezhda K. – PhD in Education, Associate Professor of the Department of Quality management and Mechanics of Irkutsk National Research Technical University; e-mail: barnk@bk.ru

BERSENEVA Olesya V. – Senior Lecturer of the Department of Mathematical Analysis and Methods of Teaching Mathematics in High School of the Institute of Mathematics, Physics and Informatics of KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: olesya.zdanovich@gmail.com

VASIL'EV Alexander D. – Doctor of Philology, Professor of the Department of General Linguistics of KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: rlc\_siberia@kspu.ru

VASIL'EVA Svetlana P. – Doctor of Philology, Professor of the Department of General Linguistics of KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: vasileva@kspu.ru

GRINBERG Georgiy M. – PhD in Education, Associate Professor of Automatic Control Systems Department of Reshetnev Siberian State University of Science and Technology (Krasnoyarsk); e-mail: grinberg\_gm@mail.ru

GRUZDEVA Olga V. – PhD in Psychology, Associate Professor, Head of the Department of Social Psychology of KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: gruzdeva@kspu.ru

DOROSHENKO Elena G. – PhD in Education, Associate Professor of the Department of Informatics and Information Technology in Education of KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: odnokolova77@mail.ru

DUDA Irina V. – PhD in Education, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education of KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: irinaduda@yandex.ru

ZHURAVLEVA Natalia A. – PhD in Education, Associate Professor of the Department of Mathematical Analysis and Methods of Teaching Mathematics in High School of the Institute of Mathematics, Physics and Informatics of KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: Zhuravlevanatalya@mail.ru

KAZIMOVA Irina I. – Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages of Azerbaijan Medical University (Baku); e-mail: ira.kazimovai@gmail.com

KEIV Maria A – PhD in Education, Associate Professor of the Department of Algebra, Geometry and Methods of Teaching at the Institute of Mathematics, Physics and Informatics of KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: mkejv@yandex.ru

KERBIS Irina Yu. – post-graduate student of KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: kerbis\_ira@mail.ru

LAVRENT'EVA Irina V. – Associate Professor of the Department of Science and Methods of Teaching at the Krasnoyarsk Regional Institute of Advanced Studies; e-mail: lavrenteva@kipk.ru

LUKYANENKO Mikhail V. – PhD in Technical Sciences, Professor, Head of the Department of Automatic Control Systems, Reshetnev Siberian State University of Science and Technology (Krasnoyarsk); e-mail: sibgau-sau@yandex.ru

LYSKOVA Marina I. – PhD in Philosophy, Associate Professor of the Department of Philosophy, Foreign Languages and Humanitarian Training of Internal Affairs Officers, Tyumen Institute for Advanced Training of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation; e-mail: mlyskova@yandex.ru

MAYER Inna A. – PhD in Education, Associate Professor, Head of the Department of Romano-Germanic Philology and Foreign-language Education of KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: inna.maier@mail.ru

MAMAEVA Tatiana V. – PhD in Philology, Head of the Department of General Linguistics of KSPU named after V.P. Astafiev; email: mamaevatv@yandex.ru

NASLUZOVA Olga I. – PhD in Technical Sciences, Associate Professor of the Department of Physics, Krasnoyarsk State Agrarian University; e-mail: olganasluzova@gmail.com

PAK Nikolay I. – Doctor of Education, Professor, Head of the Basic Department of Informatics and Information Technologies in Education of KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: nik@kspu.ru

ROSTOVTSEVA Yulia A. – post-graduate student of the Department of World Literature and Methods of Teaching at KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: rostoyuliya@yandex.ru

SAVEL'EVA Marina V. – PhD in Philology, Associate Professor, Head of the Department of Technical Foreign Language, Reshetnev Siberian State University of Science and Technology (Krasnoyarsk); e-mail: mvsavelyeva10@yandex.ru

SAFONOVA Marina V. – PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education of KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: marina.safonova@mail.ru



SELEZNEVA Irina P. – PhD in Education, Associate Professor of the Department of Romano-Germanic Philology and Foreign-Language Education of KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: mixculture@mail.ru

SERYUKOVA Irina V. – PhD in Physics and Mathematics, Associate Professor of the Department of Experimental Physics and Innovative Technologies, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: ivs127a@mail.ru

TIKHONOVA Darya A. – post-graduate student of the Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education of KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: tikhonovada@mail.ru

FEDOROVA Vera I. – Doctor of History, Professor of the Department of National History of KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: vi-fedorova@yandex.ru

CHIZHAKOVA Galina I. – Doctor of Education, Professor of the Department of Pedagogy and Psychology

of Primary Education of KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: chizhakova@mail.ru

TSVELUKH Irina P. – PhD in Education, Associate Professor of Pedagogy of Childhood of KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: shpi-cross-ipk@mail.ru

SHIBAEV Mikhail V. – manager of the Siberian Institute of Business, Management and Psychology; e-mail: shibaev.m.v@mail.ru

SHKERINA Lyudmila V. – Doctor of Education, Professor, Head of the Department of Mathematical Analysis and Methods of Teaching Mathematics in High School of KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: shkerina@mail.ru

SHKERINA Tatyana A. – PhD in Education, Associate Professor of the Department of Pedagogy of Childhood of KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: shkerinat@mail.ru

## ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

### INFORMATION FOR AUTHORS

В «Вестнике КГПУ им. В.П. Астафьева» публикуются основные научные результаты исследований научных школ, диссертационных исследований на соискание ученой степени доктора и кандидата наук, статьи преподавателей и аспирантов, которые ведут активные научные поиски в области педагогических, психологических и философских наук. Полнотекстовая электронная версия статей публикуется в Научной электронной библиотеке eLibrary, выставляется в системе научной электронной библиотеки «КиберЛенинка» и во всероссийской электронной библиотечной системе «Лань».

С целью повышения авторского и журнального индекса цитирования публикациям журнала присваивается идентификатор DOI – индексируемая ссылка к постоянному местонахождению статьи для получения необходимой информации о ней.

К рассмотрению (рецензированию) допускаются рукописи, соответствующие приведенным ниже требованиям.

Рукописи статей необходимо оформлять в соответствии с международными профессиональными требованиями к научной статье, объемом не менее 0,5 печатного листа (20 000 знаков), шрифт Times New Roman, кегль 14, интервал 1,5.

*Текст рукописи* статьи должен иметь следующую *структуру*: постановка проблемы, цель статьи, обзор научной литературы по проблеме, методология (материалы и методы), результаты исследования, заключение (выводы в соответствии с целью статьи, авторский вклад).

*При цитировании* обязательно указание ссылок на *все* источники из списка литературы: «...» [Иванов, 2017, с. 119].

*Названия таблиц, рисунков* обязательно сопровождаются *переводом на английский язык*, что позволяет повысить читаемость статей для зарубежных авторов.

Bulletin of KSPU named after V.P. Astafiev publishes the main scientific results of research of scientific schools, doctoral or PhD theses, articles of teachers and graduate students who do active scientific research in the field of pedagogical, psychological and philosophical sciences. A full-text electronic version of the articles is published in the Scientific Electronic Library *eLibrary*, is exhibited in the system of the scientific electronic library «KiberLeninka» and in the all-Russian electronic library system «Lan».

In order to increase the author's and journal citation index, the publications of the journal are assigned the identifier DOI that is an indexed link to the permanent location of the article for obtaining the necessary information about it.

Only manuscripts that meet the following requirements are allowed for consideration (review).

Manuscripts of the articles must be made in accordance with international professional requirements for a scientific article with a volume of at least 0.5 printed sheet (20,000 characters), Times New Roman font, size 14, interval 1.5.

*The text of the manuscript* of the article must have the following *structure*: statement of the problem, purpose of the article, review of scientific literature on the problem, methodology (materials and methods), research results, conclusions (conclusions in accordance with the purpose of the article, author's contribution).

*When citing*, it is necessary to provide references to *all* sources from the list of references, «...» [Ivanov, 2017, p. 119].

*The names of tables and figures* are necessarily accompanied by a *translation into English*, which makes it possible to increase the readability of articles for foreign authors.

К рукописи статьи прилагаются публикуемые сведения *на русском и английском языках*:

– *заглавие* – содержит название статьи, инициалы и фамилию автора / авторов, УДК;

– *адресные сведения об авторе* – указывается место работы, занимаемая должность, ученая степень, почтовый рабочий адрес с указанием индекса города, страна, адрес электронной почты (*все сведения предоставляются полностью*);

– *аннотация статьи* – краткое изложение основного содержания статьи и ее обобщающих результатов (не менее 200 слов / 1500 знаков).

### **Требования к содержанию и структуре аннотации**

В аннотации сохраняется структура статьи: постановка проблемы, цель статьи, методология (материалы и методы), результаты исследования, выводы в соответствии с целью статьи, авторский вклад. Соответственно на английском языке: Introduction, Materials and Methods, Results, Conclusions; *ключевые слова* (10–15).

*Пристатейный список литературы* (не менее 25 научно-исследовательских источников (научные статьи, монографии), из них не менее 30 % зарубежных (*Scopus, Web Of Science*) за последние 3–5 лет с указанием DOI для всех источников при его наличии) – оформляется в алфавитном порядке в соответствии с требованиями ГОСТ Р 7.0.5–2008 и международными стандартами, принятыми редакцией (References); данные по каждому источнику предоставляются в соответствии с оригинальным переводом названия статьи, названием журнала, в т.ч. и транслитерацией фамилий авторов; ссылки в тексте оформляются в квадратных скобках, содержат фамилию автора, год издания и страницы цитируемой работы. Ссылки на другие виды источников (архивную, нормативную, публицистическую, справочную, учебно-методическую литературу, словари, авторефераты диссертаций...) оформляются внутри текста статьи подстрочными ссылками.

The manuscript is accompanied by the published information *in Russian and English*:

– *title*– contains the title of the article, initials and surname of the author / authors, UDC;

– *address information about the author*– the place of work, position, academic degree, postal work address with a city index, country, e-mail address (*all information is provided in full without abbreviations*);

– *abstract of the article*– a brief summary of the main content of the article and its summarizing results (no less than 200 words / 1500 characters).

### **Requirements for the content and structure of the abstract**

The structure of the article is preserved in the abstract: statement of the problem, purpose of the article, methodology (materials and methods), research results, conclusions in accordance with the purpose of the article, author's contribution; keywords (10–15).

A reference list (at least 25 scientific research sources such as scientific articles, monographs), of which at least 30 % are foreign ones (*Scopus, Web Of Science*) for the last 3 to 5 years, indicating DOI for all sources if available), is made in alphabetical order in accordance with the requirements of GOST R 7.0.5-2008 and in accordance with international standards adopted by the editors (References); data for each source are provided in accordance with the original translation of the title of the article, the name of the journal, including transliteration of the names of authors; Links in the text are made in square brackets, contain the author's surname, year of publication and pages of the work cited. References to other types of sources (archival, normative, publicistic, reference, educational and methodical literature, dictionaries, abstracts of theses ...) are made inside the text of the article by subscript links.

### **Accompanying information to the article**

*Author's summary* is a summary of the main information about the author and the content of the article being published, which is a summary of the publication.

**Сопроводительные сведения к статье**

*Авторское резюме* – изложение основных сведений об авторе и содержании публикуемой статьи, являющееся рефератом публикации.

*Структура авторского резюме**I. На русском языке*

УДК

Ф.И.О. автора

Сведения об авторе

Название статьи

Аннотация

Ключевые слова

*II. На английском языке*

Ф.И.О. автора

Сведения об авторе

Название статьи

Аннотация

Ключевые слова

*Требования, предъявляемые к авторским резюме:*

- ясность / понятность, полнота, лаконичность отражения сведений об авторе и статье;
- соответствие требованиям структурных элементов;
- полнота изложения аннотации (наличие проблемы и цели, методологии, результатов, заключения);
- наличие и качество авторского резюме на английском языке (качество перевода).

**Рецензирование статей**

Редакцией журнала приняты международные стандарты *одностороннего слепого и двустороннего слепого рецензирования*.

*Срок рецензирования – 1 месяц* со дня представления статьи. В случае отрицательной экспертизы назначается второй рецензент. Вопрос о публикации статей решается на заседании редколлегии. На основании экспертизы специалистов статьи могут быть отклонены. Результаты экспертизы доводятся до сведения авторов. Отклоненные статьи предлагается доработать и представить в очередной номер журнала.

Общий *срок редакционной подготовки* статьи составляет **2 месяца**.

*Structure of the author's resume**1. In Russian*

UDC

Full name of the author

Information about the author

Article title

Abstract

Keywords

*2. In English*

Full name of the author

Information about the author

Article title

Abstract

Keywords

*Requirements for author's resumes:*

- clarity / clearness, completeness, brevity of reflection of information about the author and the article;
- compliance with the requirements of structural elements;
- completeness of the presentation of the abstract (the presence of a problem and purpose, methodology, results, conclusions);
- availability and quality of the author's resume in English (quality of translation).

**Reviewing Articles**

The editorial board adopted the international standards of one-sided blind and two-way blind peer review.

The review period is **1 month** from the day of submission of the article. In case of negative expertise, a second reviewer is appointed. The issue of the publication of articles is decided at a meeting of the editorial board. Based on the examination of experts, articles can be rejected. The results of the expertise are brought to the attention of the authors. The rejected articles are proposed to be finalized and submitted to the next issue of the journal.

*The general term of the editorial preparation of the article is 2 months.*

*Научное периодическое издание*

**ВЕСТНИК КРАСНОЯРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
УНИВЕРСИТЕТА им. В.П. АСТАФЬЕВА**

**2017. № 3 (41)**

***Журнал***

**Редактор** М.А. Исакова  
**Корректор** Ж.В. Козупица  
**Редактор английского текста** А.С. Дубовик  
**Технический редактор** Т.А. Шкерина  
**Верстка** Н.С. Хасаншина

Адрес редакции: 660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.  
Редакционно-издательский отдел КГПУ им. В.П. Астафьева,  
т. 8 (391) 217-17-82, 8 (391) 256-53-88.

Сайт журнала: <http://www.kspu.ru/division/vestnik/>  
E-mail: [vestnik\\_kspu@kspu.ru](mailto:vestnik_kspu@kspu.ru)

Подписано в печать 10.10.17. Формат 60x84 1/8.

Усл. печ. л. 21,5. Бумага офсетная.

Тираж 1 000 экз. Заказ № 10-РИО-002

Отпечатано с готовых оригинал-макетов  
в типографии «Литера-принт»,  
т. 8 (391) 295-03-40