

ISSN 1995-0861

ВЕСТНИК

Красноярского
государственного
педагогического
университета
им. В.П. Астафьева

2018

№ 4 [46]



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; электронно-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

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

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

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, St. Petersburg

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

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

Международный редакционный совет
International Editorial Board

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

Babic Nada, Doctor of Education, Professor, University J.J. Strossmayer, Croatia

Бидайбеков Есен Ыкласович, доктор педагогических наук, профессор, Казахский национальный педагогический университет им. Абая, Алматы, Казахстан

Bidaybekov, Esen Yklovich, Doctor of Education, Professor, Kazakh national pedagogical university Abai, Almaty, Kazakhstan

Бровка Наталья Владимировна, доктор педагогических наук, профессор, Белорусский государственный университет, Минск

Brovka, Natalya Vladimirovna, Doctor of Pedagogics, professor, Belorussian State University, Minsk

Казаченок Виктор Владимирович, доктор педагогических наук, профессор, Белорусский государственный университет, Минск
Kazachenok, Viktor Vladimirovich, Doctor of Pedagogics, professor, Belorussian State University, Minsk

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

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

Клещевска Эва, доктор наук о здоровье, профессор, Высшая государственная профессиональная школа им. профессора Эдварда Ф. Щепаника в Сувалках, Польша

Kleshchevska, Eva, Doctor of Healthcare Sciences, professor, Higher State Professional School named after Edward F. Shchepanik in Suwalki, Poland

Пардала Антони Янович, доктор педагогических наук, профессор, Радомская академия экономики, Радом, Польша.

Pardala, Antoni Yanovich, Doctor of Pedagogics, professor, Radomska Academy of Economics, Radom, Poland

Энрике Бернардес Санчис, доктор филологических наук, профессор общего языкознания, Университет Комплютенсе, Мадрид

Enrike Bernandes Sanchis, Doctor of Philology, professor of General Linguistics, Complutense University, Madrid

Самбалхундэв Хаш-Эрдэнэ, доктор, профессор, Университет Маргад, Эрдэнэт, Монголия.

Sambalkhunde, Hash-Erdene, Doctor, professor, Margad University, Erdenet, Mongolia

Одинцова Оксана Петровна, кандидат педагогических наук, профессор Drexel университет, Филадельфия, США.

Odintsova, Oksana Petrovna, Candidate of Pedagogics, professor, Drexel University, Philadelphia, USA

Сунн Чжицин, доктор филологических наук, Юго-западный нефтяной университет, Чжду, КНР.

Sunn, Chzhitsin, Doctor of Philology, South-Western Petroleum University, Chzhdu, PR of China

Стоилкович Снежана, доктор психологических наук, профессор философского факультета Нишского университета, Сербия

Stoilkovich, Snezhana, Doctor of Psychology, professor of the School of Philosophy, Nishsky University, Serbia

Редакционная коллегия **Editorial board**

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

Vasiliev 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

Vasilieva 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. акад. М.Ф. Решетнёва

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

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

Логонова 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. акад. 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

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

Sery 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

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 EDUCATION AND UPBRINGING

В.И. Тесленко, Н.М. Тржебятковская
ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ
ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ
В СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ШКОЛЕ
V.I. Teslenko, N.M. Trzhebyatovskaya
PROBLEMS OF TRAINING
STUDENTS-MIGRANTS
IN THE SYSTEM OF MODERN
SCHOOL EDUCATION

[6]

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THEORY AND METHODOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

А.С. Байтокова
СПОСОБЫ ОПРЕДЕЛЕНИЯ УРОВНЯ
СФОРМИРОВАННОСТИ
ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ
A.S. Baytokova
WAYS OF ASSESSING THE LEVEL
OF UNIVERSAL HUMAN VALUES
FORMATION IN FUTURE PEDAGOGUES

[15]

Н.К. Барсукова
МОДЕЛЬ ДИДАКТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ
ФОРМИРОВАНИЯ
МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИХ ВЗГЛЯДОВ СТУДЕНТОВ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА
N.K. Barsukova
THE DIDACTIC SYSTEM MODEL
FOR DEVELOPING STUDENTS' WORLDVIEW
IN EDUCATIONAL PROCESS

[22]

Т.П. Грасс, В.И. Петрищев, Я.А. Романюк
ФОРМИРОВАНИЕ
ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
И СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
СТАРШЕКЛАСНИКОВ РОССИИ И США
T.G. Grass V.P., Petrishchev, Ya. A. Romanyuk
ECONOMIC CULTURE
AND SOCIAL COMPETENCIES FORMATION
IN SENIOR SCHOOL STUDENTS
OF RUSSIA AND THE USA

[30]

И.Г. Каблукова, Е.А. Колмагорова
СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ
УНИВЕРСАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ
«СПОСОБНОСТЬ К ПРОЕКТНОМУ ТИПУ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»
I.G. Kablukova, E.A. Kolmagorova
ESSENCE AND CONTENT
OF «CAPACITY FOR PROJECTING ACTIVITIES»
AS UNIVERSAL COMPETENCE

[39]

И.Ю. Кербис, О.В. Груздева
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
I.Yu. Kerbis, O.V. Gruzdeva
PECULIARITIES OF PROFESSIONAL
COMPETENCE DEVELOPMENT
IN PRESCHOOL EDUCATORS USING
REMOTE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

[46]

И.А. Майер, И.П. Селезнева
МОДЕЛЬ ПЕРЕВЕРНУТОГО ОБУЧЕНИЯ
В ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРОВ
В СФЕРЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
I.A. Mayer, I.P. Selezneva
«FLIPPED LEARNING» MODEL
FOR TEACHING MASTERS IN THE SPHERE
OF FOREIGN LANGUAGES EDUCATION

[55]

Т.Ю. Скамьянова
УСЛОВИЯ СОЗДАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ СРЕДЫ
ДЛЯ СТУДЕНТОВ С ОСОБЫМИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

T.Yu. Skamyanova

CONDITIONS FOR CREATING A PROFESSIONAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

[64]

А.К. Тарыма, М.К. Тюлюш, Е.С. Очур

СТРУКТУРНО-ЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТУВИНСКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ДВУЯЗЫЧИЯ

A.K. Taryma, M.K. Tyulyush, E.S. Ochur

STRUCTURAL-LOGICAL MODEL OF ICT-COMPETENCE DEVELOPMENT IN THE TUVAN LANGUAGE FUTURE TEACHERS UNDER CONDITIONS OF BILINGUALISM

[78]

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА CORRECTIONAL PEDAGOGY

О.Л. Беляева, Л.А. Брюховских,

Т.В. Воронова, Г.А. Проглядова

ВЛИЯНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ НА СЛУХОРЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ИХ ДЕТЕЙ С КОХЛЕАРНЫМИ ИМПЛАНТАМИ

O.L. Belyaeva, L.A. Bryukhovskikh,

T.V. Voronova, G.A. Proglyadova

INFLUENCE OF PARENTS' PEDAGOGICAL COMPETENCE ON AUDITORY-SPEECH DEVELOPMENT OF THEIR CHILDREN WITH COCHLEAR IMPLANTS

[88]

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

THEORY AND METHODOLOGY OF PHYSICAL EDUCATION

А.И. Завьялов, Д.Г. Миндиашвили,

Д.А. Завьялов

ТЕОРИЯ МЫШЕЧНОГО СОКРАЩЕНИЯ КАК ОСНОВА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ СПОРТСМЕНОВ

A.I. Zavyalov, D.G. Mindiashvili, D.A. Zavyalov

THEORY OF MUSCLE CONTRACTION AS A BASIS FOR PERFECTION OF ATHLETES TRAINING PROCESS

[96]

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

PSYCHOLOGY

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

PERSONAL PSYCHOLOGY

Н.Я. Большунова, М.И. Федоришин

ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ

КАК ФАКТОРЫ САМОРЕГУЛЯЦИИ КУРСАНТОВ

N.I. Bolshunova, M.I. Fedorishyn

INDIVIDUAL PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PERSONALITY AS FACTORS OF SELF-REGULATION IN CADETS

[105]

В.Н. Ковалев, А.В. Ланденюк,

С.Л. Садырин, Л.К. Сидоров

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МОТИВОВ ИЗБЕГАНИЯ НЕУДАЧИ ОДАРЕННЫМИ СПОРТСМЕНКАМИ ЖЕНСКОГО БОКСА С МАСКУЛИННЫМИ

И АНДРОГИННЫМИ ЧЕРТАМИ

V.N. Kovalev, A.V. Landyonok,

S.L. Sadyrin, L.K. Sidorov

A COMPARATIVE ANALYSIS OF THE MOTIVATIONS FOR AVOIDING FAILURE AMONG GIFTED FEMALE BOXERS WITH MASCULINE AND ANDROGYNOUS TRAITS

[117]

МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

MEDICAL PSYCHOLOGY

В.С. Прокопенко, В.П. Живаев, С.В. Прокопенко,

В.С. Ондар, М.В. Аброськина, С.А. Субочева,

С.Б. Исмаилова, А.Г. Зотин, С.С. Кабыш

ОЦЕНКА СОСТОЯНИЯ ЛОКОМОТОРНОЙ ФУНКЦИИ ЧЕЛОВЕКА В НОРМЕ

И ПРИ ПАТОЛОГИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ

УСТРОЙСТВА «ИНДУКЦИОННЫЙ АНАЛИЗАТОР КИНЕМАТИЧЕСКИХ ПАРАМЕТРОВ ХОДЬБЫ»

V.S. Prokopenko, V.P. Zhivaev, S.V. Prokopenko,

V.S. Ondar, M.V. Abroskina, S.A. Subocheva,

S.B. Ismailova, A.G. Zotin, S. S. Kabysch

ESTIMATION OF THE LOCOMOTOR FUNCTION OF MAN IN HEALTH AND DISEASE USING «INDUCTION ANALYZER OF KINEMATIC WALKING PARAMETERS» DEVICE

[126]

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

PHILOLOGY

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

LINGUISTICS

Н.Г. БурмакинаТЕМАТИЧЕСКАЯ РАЗВЕРНУТОСТЬ
АКАДЕМИЧЕСКОГО ДИСКУРСА**N.G. Burmakina**

THEMATIC SCOPE OF ACADEMIC DISCOURSE

[137]

Н.Н. КазыдубКОАДАПТАЦИЯ ЯЗЫКОВЫХ ЛИЧНОСТЕЙ
В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**N.N. Kazydub**COADAPTATION OF LINGUISTIC PERSONALITIES
IN INTERCULTURAL COMMUNICATION

[145]

М.Р. Михайлов, Ю.Л. Михайлова

ПРОБЛЕМА ФОНОВЫХ ЗНАНИЙ

В СЛОВАРНОМ СОСТАВЕ РУССКОГО

И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ И ИХ ОТРАЖЕНИЕ

В ТОЛКОВЫХ СЛОВАРЯХ

M.R. Mikhaylov, Yu.L. Mikhaylova

THE PROBLEM OF BACKGROUND KNOWLEDGE

IN THE VOCABULARY OF THE RUSSIAN

AND ENGLISH LANGUAGES AND THEIR

REFLECTION IN THE EXPLANATORY DICTIONARIES

[155]

НАУЧНЫЙ ДЕБЮТ

SCIENTIFIC DEBUT

М.С. Вдовин, А.Ю. Чижов

РАЗВИТИЕ СТУДЕНЧЕСКОГО СПОРТА

В КРАСНОЯРСКОМ КРАЕ В СЕРЕДИНЕ XX ВЕКА

M.S. Vdovin, A.U. Chizhov

HISTORY OF STUDENT SPORTS DEVELOPMENT

IN THE KRASNOYARSK TERRITORY

IN THE MIDDLE OF THE XX CENTURY

[162]

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

CREDITS

[169]

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

INFORMATION FOR AUTHORS

[173]

УДК 371

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ШКОЛЕ

В.И. Тесленко (Красноярск, Россия)

Н.М. Тржебятковская (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В статье анализируются и формулируются проблемы обучения детей-мигрантов и их социальной адаптации в процессе обучения в общеобразовательных учреждениях. Среди них выделяется проблема обучения, обусловленная языковым и социокультурными барьерами. Цель статьи – выявить и обосновать проблемы, с которыми сталкиваются учащиеся-мигранты и педагоги в процессе обучения в общеобразовательных учреждениях с опорой на анализ отечественного и зарубежного опыта.

Методологию исследования составляют анализ и обобщение научно-исследовательских работ зарубежных и отечественных ученых, признанных научным сообществом, и опыта обучения детей-мигрантов.

Результаты. На основе деятельностного, компетентностного и контекстного подходов сформу-

лированы основные проблемы обучения и социальной адаптации детей-мигрантов в условиях обучения теоретическим дисциплинам, направленного на формирование интеркультурной компетенции детей-мигрантов.

Заключение. Предложенная в статье автором классификация проблем обучения детей-мигрантов и рассмотренный зарубежный опыт работы с данной категорией обучающихся позволит реализовать образовательный модуль, учебная программа которого поможет подготавливать будущих учителей физики к работе с детьми в поликультурном классе, в результате которого будет формироваться интеркультурная компетенция детей-мигрантов.

Ключевые слова: дети-мигранты, социокультурная адаптация детей-мигрантов, проблемы обучения, опыт работы в странах Европы.

Постановка проблемы. В настоящей статье рассмотрим основные проблемы социальной адаптации и обучения детей-мигрантов, разрешение которых направлено на повышение уровня интеркультурной компетентности учащихся. Цель статьи – выявить и обосновать основные проблемы, с которыми сталкиваются учителя и учащиеся-мигранты при вхождении в новый класс, иную образовательную среду. На основании сравнения зарубежного опыта разрешения данных проблем разработать программу подготовительного курса для работы с данными учащимися.

Методологию исследования составляют общенаучные и специальные методы познания. Их применение в сочетании с разработками философских, социологических и педагогических проблем позволило установить первоочередные направления конкретной практической деятельности будущих учителей при работе с учащимися-мигрантами при организации

образовательного процесса в поликультурном классе.

Для сбора и изучения эмпирического материала применялись методы наблюдения, анкетирования, логический анализ. Из специальных методов широко применялись методы графического отображения данных и экспертных оценок.

Обзор научной литературы проведен на основе анализа работ [Зборовский, Шуклина, 2013; Ганушко, 2009; Зингер, 2013, Тюрюканова], (Леденева, 2016). Данными авторами рассмотрены проблемы обучения учащихся-мигрантов, выявлены их особенности в поликультурной среде и возможные проблемы, с которыми сталкиваются педагоги в общеобразовательных учреждениях.

Результаты исследования. В современном мире люди стали очень мобильными по ряду причин: качество жизни, уровень образования, межнациональные и политические конфликты. В связи с чем миграция не только оказывает

влияние на увеличение численности населения принимающего государства, но и изменяет его социальную структуру, культурный фон.

Проблема миграции на протяжении всего периода развития человечества не перестает быть актуальной. Как и в 60–70-е гг. XX в. большинство мигрантов ориентируются на высоко развитые государства со стабильной экономической обстановкой.

Россия на сегодняшний день остается одной из ведущих стран СНГ. Территориально государство граничит со многими странами, которые раньше входили в состав СССР, что оказывает влияние на миграцию бывших граждан СНГ на территорию нашей страны. Подтверждением этого являются статистические данные об увеличении количества людей, въехавших на территорию Российской Федерации, опубликованные по результатам 2017 г. За это время количество мигрантов, официально вставших на учет, составляет 8 005 999 человек, что на 949 515 человек больше, чем в 2016 г¹.

Также отмечается увеличение численности выданных видов на жительство и разрешений на временное проживание, значение которых варьируется в рамках 384 748 человек. Граж-

данство получили 135 934 человека. Эти показатели в 2016 г. соответственно равны 315 863 и 121 128 человек. Из чего следует, что миграционные действия увеличиваются из года в год. Все большее количество граждан прибывают в Россию, и все без исключения остаются, став в дальнейшем гражданами Российской Федерации².

Рассмотрев национальную структуру мигрантов, отмечаем, что в основном в нее входят граждане Армении, Украины, Белоруссии, Таджикистана и Азербайджана.

По статистическим данным Федеральной миграционной службы от 14 декабря 2017 г., на территории РФ находится 1 462 940 граждан Украины разнообразных возрастов. Они проживают на территории всех субъектов России. Однако максимальное число прослеживается в столице и Московской области, Тюменской области, Краснодарском крае, Красноярском крае, Ростовской области, Приморском крае, Санкт-Петербурге, Воронежской области³.

Современные социологи и демографы (Л.Л. Рыбаковский, Т.И. Заславская) выделяют три стадии миграции населения (рис. 1) [Багитаев, 2013].

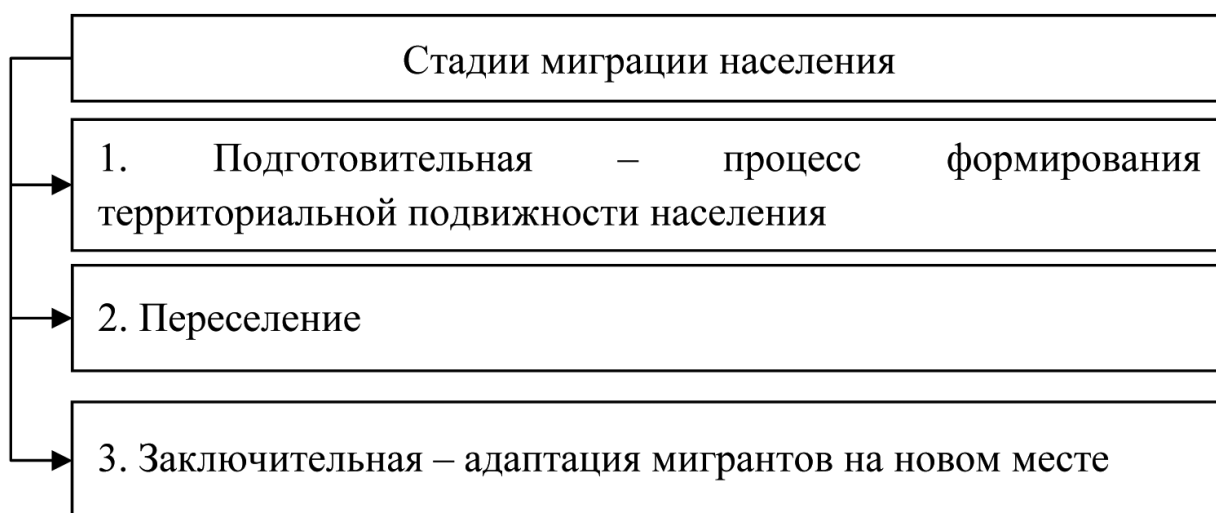


Рис. 1. Стадии миграции населения

Fig. 1. Stages of migration

¹ Управление Федеральной службы государственной статистики по Красноярскому краю, Республике Хакасия и Республике Тыва. URL: <http://www.krasstat.gks.ru/> (дата обращения: 28.11.2018).

² Управление Федеральной службы государственной статистики по Красноярскому краю, Республике Хакасия и Республике Тыва. URL: <http://www.krasstat.gks.ru/> (дата обращения: 28.11.2018).

³ Там же.

Заключительный этап считается более длительным и содержит в себе не только адаптацию к новой окружающей действительности иностранных граждан, но и их языковое, социально-культурное приспособление в соответствующем субъекте РФ, неуспешное завершение которого влечет за собой множество проблем – от организации диаспор до межнациональных конфликтов.

На протяжении долгого периода развития мировых цивилизаций граждане высокоразвитых государств встречаются с вопросом приспособления мигрантов. Руководство страны и регионов разрабатывает и приводит в исполнение законы, регламентирующие процедуру заезда на соответствующую территорию, регистрацию, устройство на работу. Однако проблемы приспособления мигрантов значительно обширнее и основательнее, так как немаловажен фактор того, что мигрирует не только взрослое население, но и их дети.

Со стороны руководства страны на территории крупных субъектов Российской Федерации реализуются значимые в направлении исследования социальные программы. Так, например, в Красноярске в рамках городской программы «Толерантность» для успешной адаптации учащихся-мигрантов и членов их семьи проводятся курсы по владению языком. В самых больших и широко известных музеях мегаполиса функционируют циклы цивилизованно-просветительских проектов, цель которых – ознакомить детей и взрослое миграционное население с историей и цивилизацией Российской Федерации и Красноярска. Программа «Толерантность 3» 2016–2021 гг. особое внимание уделяет адаптации учащихся-мигрантов в социуме Красноярска [Тржебятковская, 2016; 2017].

В связи с этим, все актуальнее становится проблема адаптации учащихся-мигрантов для общеобразовательных организаций. С каждым годом происходит увеличение количества образовательных организаций с составом разных национальностей обучающихся (более 30 % учащихся-мигрантов) (рис. 2).

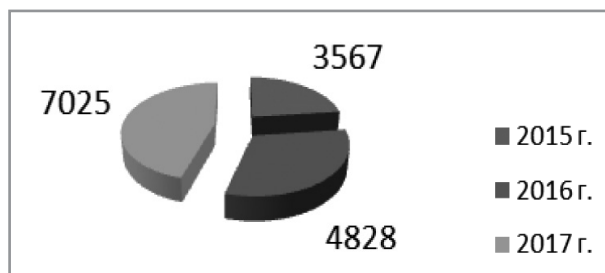


Рис. 2. Численность учащихся-мигрантов в школах г. Красноярска за 2015–2017 гг.

Fig. 2. The number of students-migrants in schools in Krasnoyarsk over

Согласно данным, представленным на рис. 2, с 2015 по 2017 г. в школах города Красноярска количество детей, не считающих русский язык родным языком, увеличилось в два раза: с 3567 учащихся до 7025⁴.

В соответствии с полученными данными в ходе проведения исследования, посвященного трудностям обучения детей-мигрантов, более важными считаются языковой и социокультурный барьеры, препятствующие благополучному вовлечению ребенка в образовательное и досуговое пространство⁵. Фактором этого является недостаток взглядов о нормах и ценностях культуры отечественного сообщества, проблемы коммуникации в школьном коллективе с ровесниками и преподавателями [Зингер, 2013].

Существенным вкладом в изучение проблем адаптации данной категории учащихся является исследование Г.Е. Зборовского и Е.А. Шуклиной. Авторы рассматривают иностранных детей как особую социальную общность, которая взаимосвязана с родителями, ровесниками, одноклассниками и учителями [Зборовский, Шуклина, 2015]. Они ввели понятие адаптации учащихся-мигрантов и предложили трехуровневую модель адаптации данной категории обучающихся, представленную на рис. 3.

⁴ Управление Федеральной службы государственной статистики по Красноярскому краю, Республике Хакасия и Республике Тыва. URL: <http://www.krasstat.gks.ru/> (дата обращения: 28.11.2018).

⁵ Ковалева Н.И. Социально-психологическое сопровождение процесса адаптации детей-мигрантов в условиях образовательного учреждения: дис. ... канд. психол. наук. М., 2015. 299 с URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=98880> (дата обращения: 26.11.2018).



Рис. 3. Модель адаптации учащихся-мигрантов по Г.Е. Зборовскому и Е.А. Щуклиной

Fig. 3. Adaptation model of students - migrants according to G.E. Borovskiy and E.A. Shuklina

Согласно разработанной модели социокультурная адаптация обучающихся обозначает освоение ими общепризнанных мер и ценностей школьного поведения государства, на территорию которого мигрировали их семьи.

Для выявления реальных проблем в общеобразовательных учреждениях Красноярского края проведен опрос учителей. Анкета включала вопросы, характеризующие проблемы

учебного и социокультурного характера. В опросе приняли участие респонденты – педагоги из городов Красноярска, Лесосибирска, Назарово со стажем работы от 1 до 50 лет. Индивидуальный опыт обучения детей-мигрантов имеют все респонденты. В результате анализа проведенного опроса выявлены проблемы, с которыми сталкиваются педагогические работники (табл.).

Проблемы, возникающие при обучении учащихся-мигрантов

Problems encountered in education of migrant- students

№ п/п	Проблема	Показатель, %
1	Слабая степень владения русским языком	75,3
2	Низкий уровень подготовки в учебе	60,05
3	Плохие знания по отдельным учебным предметам	57,7
4	Нередкие пропуски уроков при отсутствии объективных причин	20,3
5	Незнание ребенком обычаев, норм и правил поведения места пребывания	35,4
6	Плохое поведение на уроках	40,1
7	Недостаточный объем знаний педагогами о государственных, религиозных и культурных нормах мигрантов	53,4
9	Нежелание отца и матери принимать участие в образовательном процессе	51,7
10	Трудности в общении преподавателей с отцом и матерью учащихся (незнание русского языка)	42,8

В соответствии с полученными данными, представленными в таблице, наибольшей проблемой является слабая степень владения русским языком (75,3 %). Следующими проблемами по значимости, выделенными респондентами, являются низкий уровень подготовки (60,05 %) и плохие знания по отдельным предметам (57,7 %). Эти проблемы непосредственно зависят друг от друга, причиной чему является невладение обучающимися-мигрантами языком, на котором ведется обучение. Следующие проблемы связаны с общением преподавателей с отцом и матерью учащихся (42,8 %)

и нежеланием отца и матери (51,7 %) принимать участие в образовательном процессе.

Выделим трудности обучения детей-мигрантов в европейских государствах на основе анализа иностранных источников: итоги социологических исследований, академические заметки, просветительские проекты и концепции европейских государств – Великобритании, Германии, Голландии, Италии, Австрии, Франции, Португалии, Венгрии и др. [Banks, 2017; Fassetta, 2015], (Inisheva, 2015; Paton, 2014).

В значительной степени трудности в различных европейских странах похожи. Это низкий уровень обученности детей-мигрантов, высокий процент учащихся, не получивших аттестат, слабая степень владения языком. Ущемление прав учащихся-мигрантов, их дискриминация, а также низкая степень готовности преподавателей к обучению данной категории обучающихся [Blanco, 2006].

На данном этапе деятельность по социализации и адаптации учащихся-мигрантов в образовательной среде ведется на всех уровнях. В связи с увеличением количества мигрантов становится актуальным использование специальных программ по улучшению процесса адаптации детей-мигрантов в современной школе. Модель социокультурной адаптации учащихся-мигрантов в странах ЕС представлена на рис. 4 [Berry et al., 2016].

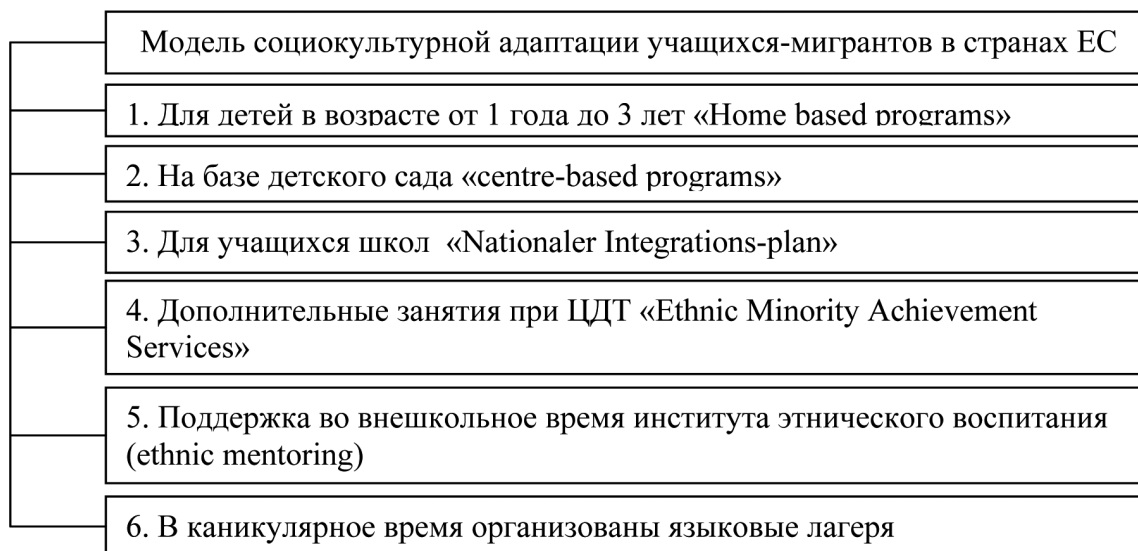


Рис. 4. Модель социокультурной адаптации учащихся мигрантов в странах ЕС

Fig. 4. Model of socio-cultural adaptation of migrant- students in the EU

Особенность этой модели заключается в том, что государства Европейского союза акцентируют внимание на этническом составе учащихся, а также на их социально-экономической принадлежности. И для этого устанавливают между образовательными организациями всех ступеней тесную взаимосвязь для разрешения этого вопроса (Devin, 2016).

Одновременно осуществляется подготовка преподавательского состава по работе с этой категорией обучающихся. С этой целью в высших учебных педагогических учреждениях организованы курсы по переподготовке вплоть до введения на начальных этапах обучения должности тьютера. Для сокращения культурной дистанции в учебные планы включаются элементы культуры стран мигрантов. Для этого трудоустраивают в школы учителей, имеющих некоренное происхождение [Clark, 2014].

Для обеспечения всех этих структурных изменений системы образования существует финансовая поддержка как со стороны государства, так и неправительственных организаций, благотворительных фондов, общин мигрантов и организаций волонтеров.

Заключение. Анализ проведенного исследования показал, что родители, педагоги в образовательных учреждениях сталкиваются с большим количеством трудностей в процессе обучения детей-мигрантов. С позиции принимаемых в европейских государствах мер по адаптации мигрантов приходится констатировать, что в решении этих задач страны Запада достаточно продвинулись. Чтобы ускорить подготовку преподавательского состава для работы с учащимися-мигрантами, необходимо реализовать в педагогических вузах и центрах повышения квалификации специальные курсы и практики, ориентиро-

ванные на взаимодействие с данной категорией обучающихся.

Библиографический список

- Багитаев З.Я. Приоритеты современного образования и стратегия его развития // Педагогика. 2013. № 9. С. 10–14.
- Ганушко О.В. Профессиональное становление будущего учителя физики в условиях культурологического подхода // Молодежь и наука XXI века: материалы X Всероссийской научно-практич. конф. студ., аспирантов и молодых ученых, посвященной 85-летию со дня рождения В.П. Астафьева и 100-летию со дня рождения Л.В. Киренского: в 2 т. Красноярск, 28–29 мая 2009 г. / Красно-яр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2009. Т. 2. С. 80–81.
- Засыпкин В.П., Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. Обучение детей мигрантов как социально-педагогическая проблема // Педагогический журнал Башкортостана. 2013. № 2. С. 35–51.
- Засыпкин В.П., Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. Проблемы обучения и социальной адаптации детей-мигрантов в цифрах и диалогах. Ханты-Мансийск: Новости Югры, 2012. № 1. 213 с.
- Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А., Засыпкин В.П. Образовательно-адаптационные практики трудовых мигрантов и их детей // Социология образования. 2015. № 3. С. 86–100.
- Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А., Засыпкин В.П. Образовательные и адаптационные практики детей мигрантов в условиях межнациональной интолерантности // Известия УрФУ. Сер. 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2015. № 1. С. 70–83.
- Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. Обучение детей мигрантов как проблема их социальной адаптации // Социологические исследования. 2013. № 2. С. 80–91.
- Зингер Н.Д. Этнонациональные традиции образования в условиях глобализации // Реальность этноса. Этнонациональные аспекты модернизации образования: сб. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2013. С. 495–497.
- Касенова Н.Н. Воспитание культуры межнационального общения в педагогическом вузе // История и педагогика естествознания. 2015. № 3. С. 53–58.
- Тржебятковская Н.М. Интерактивные технологии как средство обучения детей-инофонов: VII Всерос. заоч. науч.-практич. конф. с международным участием // Современный учебно-воспитательный процесс: теория и практика, Красноярск, 2017 г. / Краснояр. гос. тех. ун-т. Красноярск, 2017. С. 83–88.
- Тржебятковская Н.М. Повышение качества обучения физике детей-инофонов на основе использования интерактивных педагогических технологий // Молодежь и наука XXI века: материалы XVI Междунар. науч.-практич. конф. студ., аспирантов и молодых ученых, Красноярск, 25–29 мая 2015 г. / ред. кол. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. С. 409–413.
- Тржебятковская Н.М. Формирование интеркультурной компетентности у учащихся-инофонов. Физика и методика обучения физике. Технологическое образование: матер. науч.-практич. конф.: Красноярск, 25–27 мая 2016 г. / отв. ред. С.В. Бортновский; ред. кол.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2016. С. 17–20.
- Avakyan N. On Some Peculiarities of Bilingual Children's Speech Development. Armenian Folia Anglistika // International Journal of English Studies. 2011. Vol. 1. No. 8. P. 77–80. URL: http://www.xlinguae.eu/files/xlinguae_n4_2014.pdf (дата обращения: 25.11.2018).
- Banks J.A. Educating Citizens in a Multicultural Society. New York: Teachers College Press, 2017. 216 p. URL: <http://onscene.ru/Educating-citizens-in-a-multicultural-society-or-cJames-A-Banks/14/babjea> (дата обращения: 26.11.2018).
- Berry J.W., Phinney J.S., Sam D.L., Vedder P. Immigration Youth in Cultural Transition: Acculturation, Identity and Adaptation across National Contexts. London: Psychology Press, 2016. 340 p. URL: <https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/16610/AppPsy2006.pdf?sequence=2> (дата обращения: 20.11.2018).

16. Blanco R., Takemoto C.Y. Inclusion in Schools in Latin America and the Caribbean: The Case of the Children of Haitian Descent in the Dominican Republic // *Global Migration and Education: Schools, Children and Families*. L. and N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 2006. 368 p. URL: <https://www.routledge.com/Global-Migration-and-Education-Schools-Children-and-Families/Adams-Kirova/p/book/9780805858372> (дата обращения: 26.11.2018).
17. Clark L. Ethnic diversity «boosts GCSE results»: Cities with large numbers of children from immigrant backgrounds do better because they work harder // *MailOnline*. 2014. 12 November. P. 31–35 URL: <https://www.dailymail.co.uk/news/article-2830862/Ethnic-diversity-boosts-GCSE-results-Cities-large-numbers-children-immigrant-backgrounds-better-work-harder.html> (дата обращения: 20.11.2018).
18. Education and Migration. Strategies for integrating migrant children in European schools and societies. A synthesis of research findings for policy-makers. Report submitted to the European Commission by Prof. Dr. Friedrich Heckmann, on behalf of the Nese network of experts. April, 2018. 91 p. URL: https://www.researchgate.net/publication/297919241_Education_and_Migration_Strategies_for_integrating_migrant_children_in_European_schools_and_societies_A_synthesis_of_research_findings_for_policy-makers_Report_submitted_to_the_European_Commission_by_ (дата обращения: 15.11.2018).
19. Fassetta G. Communicating attitudes: Ghanaian children's expectations and experiences of Italian educational institutions // *Childhood*. 2015. Vol. 22 (1). P. 22–38. URL: https://www.researchgate.net/publication/273647088_Communicating_attitudes_Ghanaian_children's_expectations_and_experiences_of_Italian_educational_institutions (дата обращения: 20.11.2018).
20. Education and Migration. Strategies for integrating migrant children in European schools and societies. A synthesis of research findings for policy-makers. Report submitted to the European Commission by prof. Dr. Friedrich Heckmann, on behalf of the Nese network of experts. April, 2008. URL: <http://www.nesetweb.eu/sites/default/files/education-and-migration.pdf> (дата обращения: 25.11.2018).
21. Vertovec S. New complexities of cohesion in Britain: Super-Diversity, Trans nationalism and Civil-Integration. June 2007. URL: http://www.compas.ox.ac.uk/fileadmin/files/Publications/Reports/Vertovec_%2020new_complexities_of_cohesion_in_britain.pdf (дата обращения: 10.11.2018).
22. Stanat P., Christensen C. Where Immigrant Students Succeed. A Comparative Review of Performance and Engagement in Pisa 2003. Paris: OECD Publishing, 2006. 224 p. URL: https://www.researchgate.net/publication/281453327_Where_Immigrant_Students_Succeed_A_Comparative_Review_of_Performance_and_Engagement_in_PISA_2003 (дата обращения: 20.11.2018).

PROBLEMS OF TRAINING STUDENTS-MIGRANTS IN THE SYSTEM OF MODERN SCHOOL EDUCATION

V.I. Teslenko (Krasnoyarsk, Russia)

N.M. Trzhebyatovskaya (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Problem and goal. The article analyzes and formulates the problems of teaching migrant students and their social adaptation in the process of education in educational institutions. Among them, the problem of learning due to language and socio-cultural barriers is highlighted. The purpose of the article: to identify and substantiate the problems faced by migrant students and teachers in the process of education in educational institutions.

The research methodology consists in the analysis and generalization of research works by foreign and domestic scientists, recognized by the scientific community, and the experience of teaching migrant students.

Results. On the basis of activity, competence and context approaches the main problems of teaching and

social adaptation of migrant students in the conditions of teaching theoretical disciplines aimed at the formation of intercultural competence of migrant students are formulated.

Conclusion. The classification of problems of teaching migrant students and consideration of foreign experience with this category of students will allow to implement the educational module, the curriculum of which will help to prepare future teachers of physics to work with children in a multicultural class, as a result of which the intercultural competence of migrant students will be formed.

Keywords: *migrant children, social and cultural adaptation of students-migrants, language barrier, problems of teaching students-migrants, socialization, trends, practice of work with pupils-migrants in the countries of Europe.*

References

1. Bagiaev Z.Y. Priorities in the education and strategy of its development / J. Z. Bagiaev // *Pedagogy*. 2013. No. 9. P. 10–14.
2. Galushko O.V. Professional development of future teacher of physics in terms of cultural approach // *Youth and science of XXI century: materials of the X All-Russia scientific-practical conference of students, postgraduates and young scientists devoted to the 85 anniversary from the birthday of V. P. Astafiev and the 100th anniversary of the birth of L.V. Kirensky*. In 2 volumes. Krasnoyarsk, 28–29 may 2009. Vol. 2. / Krasnoyarsk. Gos. ped. un-t im. V.P. Astafiev. Krasnoyarsk, 2009. P. 80–81.
3. Zasyrkin V.P., Zborovskiy G.E., Shuklin E.A. Education of migrant children as a socio-pedagogical problem // *Pedagogical journal of Bashkortostan*. 2013. No. 2. P. 35–51.
4. Zasyrkin V.P., Zborovskiy G.E., Shuklina E.A. Education and social adaptation of children of migrants in figures and dialogues. Khanty-Mansiysk: Ugra News. 2012. No. 1. 213 p.
5. Zborovskiy G.E., Shuklina E.A., Zasyrkin V.P. Educational adaptation practices of labour migrants and their children // *Sociology of education*. 2015. No. 3. P. 86–100.
6. Zborovskiy G.E., Shuklina E.A., Zasyrkin V.P. Educational and adaptive practices of migrants in terms of ethnic intolerance // *Bulletin of the Ural Federal University. Episode 1. Problems of education, science and culture*. 2015. No. 1. P. 70–83.
7. Zborovskiy G.E., Shuklina E.A. Education of migrant children as a problem of their social adaptation // *Sociological research*. 2013. No. 2. P. 80–91.
8. Singer N.D. Ethno-national traditions of education in the context of globalization // *Reality of ethnos. Ethno-national aspects of education modernization*. SPb.: Publishing house of RGPU named after A.I. Herzen, 2013. P. 495–497.
9. Kasanova N.N. Upbringing the habits of cultural interethnic communication in pedagogical high school // *History and pedagogy of natural science*. 2015. No. 3. P. 53–58.
10. Trzhebiatowska N.M. Interactive technology as a means of teaching children speaking bad Russian. VII All-Russia correspondence scientific-practical conference with international participation // *Modern educational process: theory and practice*: Krasnoyarsk, 2017 / Krasnoyarsk. state technical Univ. Krasnoyarsk, 2017. P. 83–88.
11. Trzhebiatowska N.M. Improving the quality of teaching physics to children speaking bad Russian

- through the use of interactive educational technologies. Youth and science of XXI century: materials of XVI International scientific-practical conference of students, postgraduates and young scientists of Krasnoyarsk, may 25–29, 2015 / edit count Krasnoyarsk. Gos. Ped. University named after V.P. Astafiev. Krasnoyarsk, 2015. P. 409–413.
12. Trzebiatowska N.M. The formation of intercultural competence in students speaking bad Russian. Physics and methods of teaching physics. Technological education: materials of scientific-practical conference: Krasnoyarsk, 25–27 may 2016 / resp. ed. S.V. Bortnovsky; ed. col.; Krasnoyarsk. Gos. Ped. Un-t named after V.P. Astafiev. Krasnoyarsk, 2016. P. 17–20.
 13. Avakyan N. On Some Peculiarities of Bilingual Children's Speech Development. Armenian Folia Anglistika // International Journal of English Studies. 2011. Vol. 1 No. 8. P. 77–80. URL: http://www.xlinguae.eu/files/xlinguae_n4_2014.pdf (access date: 25.11.2018).
 14. Banks J.A. Educating Citizens in a Multicultural Society. New York: Teachers College Press, 2017. 216 p. URL: <http://onscene.ru/Educating-citizens-in-a-multicultural-society--or--cJames-A-Banks/14/babjea> (access date: 26.11.2018).
 15. Berry J.W., Phinney J.S., Sam D.L., Vedder P. Immigration Youth in Cultural Transition: Acculturation, Identity and Adaptation across National Contexts. London: Psychology Press, 2016. 340 p. URL: <https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/16610/AppPsy2006.pdf?sequence=2> (access date: 20.11.2018).
 16. Blanco R., Takemoto C.Y. Inclusion in Schools in Latin America and the Caribbean: The Case of the Children of Haitian Descent in the Dominican Republic // Global Migration and Education: Schools, Children and Families. L. and N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 2006. 368 p. URL: <https://www.routledge.com/Global-Migration-and-Education-Schools-Children-and-Families/Adams-Kirova/p/book/9780805858372> (access date: 26.11.2018).
 17. Clark L. Ethnic diversity 'boosts GCSE results': Cities with large numbers of children from immigrant backgrounds do better because they work harder // MailOnline. 2014. 12 November. P. 31–35. URL: <https://www.dailymail.co.uk/news/article-2830862/Ethnic-diversity-boosts-GCSE-results-Cities-large-numbers-children-immigrant-backgrounds-better-work-harder.html> (access date: 20.11.2018).
 18. Education and Migration. Strategies for integrating migrant children in European schools and societies. A synthesis of research findings for policy-makers. Report submitted to the European Commission by Prof. Dr. Friedrich Heckmann, on behalf of the Nesse network of experts. April, 2018. 91 p. URL: https://www.researchgate.net/publication/297919241_Education_and_Migration_Strategies_for_integrating_migrant_children_in_European_schools_and_societies_A_synthesis_of_research_findings_for_policy-makers_Report_submitted_to_the_European_Commission_by (access date: 15.11.2018).
 19. Fassetta G. Communicating attitudes: Ghanaian children's expectations and experiences of Italian educational institutions // Childhood. 2015. Vol. 22 (1). P. 22–38. URL: https://www.researchgate.net/publication/273647088_Communicating_attitudes_Ghanaian_children's_expectations_and_experiences_of_Italian_educational_institutions (access date: 20.11.2018).
 20. Education and Migration. Strategies for integrating migrant children in European schools and societies. A synthesis of research findings for policy-makers. Report submitted to the European Commission by prof. Dr. Friedrich Heckmann, on behalf of the Nesse network of experts. April, 2008. URL: <http://www.nesetweb.eu/sites/default/files/education-and-migration.pdf> (access date: 25.11.2018).
 21. Vertovec S. New complexities of cohesion in Britain: Super-Diversity, Trans nationalism and Civil-Integration. June 2007. URL: http://www.compas.ox.ac.uk/fileadmin/files/Publications/Reports/Vertovec_%20new_complexities_of_cohesion_in_britain.pdf (access date: 10.11.2018).
 22. Stanat P., Christensen C. Where Immigrant Students Succeed. A Comparative Review of Performance and Engagement in Pisa 2003. Paris: OECD Publishing, 2006. 224 p. URL: https://www.researchgate.net/publication/281453327_Where_Immigrant_Students_Succeed_A_Comparative_Review_of_Performance_and_Engagement_in_PISA_2003 (access date: 20.11.2018).

УДК 377.8

СПОСОБЫ ОПРЕДЕЛЕНИЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

А.С. Байтова (Кыргызстан, Бишкек)

Аннотация

Проблема и цель. В статье анализируется и формулируется проблемы формирования общечеловеческих ценностей будущих педагогов в процессе изучения педагогических дисциплин в колледже. Целью этого исследования является определение уровня сформированности общечеловеческих ценностей с помощью экспериментального анкетирования у будущих педагогов колледжа педагогического факультета в учебно-воспитательном процессе после проведения соответствующих учебно-воспитательных работ и самостоятельных работ.

Методология исследования состоит из элементов количественного и качественного методов, анкетного опроса, наблюдения, эксперимента и анализа, соответственно. Теоретической основой послужили труды зарубежных и отечественных ученых в области педагогики.

Результаты исследования. Было отмечено, что у будущих учителей педагогического колледжа не только произошли значительные изменения в понятиях об общечеловеческих ценностях, но и сформировалась гуманистическая направленность в рамках лично ориентированного образования и учебно-профессиональной деятельности.

Заключение. Экспериментальные работы позволили эффективно реализовать цель по формированию общечеловеческих ценностей будущих педагогов. Этот подход также особенно актуален для студентов в современную эпоху глобальных перемен. Результаты данного исследования могут послужить основой для более усовершенствованной компетентностной подготовки будущих кадров для сферы образования.

Ключевые слова: педагогика, общечеловеческие ценности, образовательный процесс, метод анкетирования, будущие педагоги.

Постановка проблемы. В условиях перехода в новый социально-экономический период меняется нравственно-духовный мир молодежи, в том числе и у студентов. С этой точки зрения на первый план выходит задача формирования общечеловеческих ценностей, которые должны стать главным объединяющим фактором дальнейшего социокультурного развития общества [Rokeach, 1973]. Получение опыта глубокого понимания общечеловеческих ценностей у будущих педагогов в профессиональном обучении как организационно-педагогического условия способствует формированию их подготовленности¹. Для выполнения этой задачи важно,

чтобы будущие педагоги овладели основами общечеловеческих ценностей.

Методологической основой исследования являются: труды по гуманистическому направлению в педагогике (Н.Г. Пряникова, И.Ю. Алехашина, Ш.А. Амонашвили, А.А. Андрущакевич, В.П. Бездухов, О.Л. Подлиняев); известные работы в области формирования / развития ценностей и ценностных ориентиров (Н.А. Астахова, Ю.М. Жуков, С.В. Пазухина, В.Г. Калашников, Н.Г. Пряникова, М. Рокич, Д.А. Леонтьев, Л.Ф. Михальцова, Н.Н. Никитина и др.).

Методология. В ходе исследования был проведен итоговый педагогический эксперимент, целью которого являлось определение уровня сформированности общечеловеческих ценностей у будущих педагогов колледжа педагогического факультета КНУ (всего 120 чел.) в учебно-

¹ Исаева Е.Ю. Подготовка будущего педагога профессионального обучения к духовно-творческому общению с учащимися: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Чита, 2009. 229 с.

воспитательном процессе. В ходе эксперимента студенты изучали произведения Ч. Айтматова, которые в полном объеме охватывают проблему общечеловеческих ценностей. Для непосредственного определения изменений в уровне сформированности общечеловеческих ценностей была разработана анкета, состоящая из семи вопросов.

1. Ваше понятие об общечеловеческих ценностях?

2. Как вы понимаете взаимосвязь между нравственностью и общечеловеческими ценностями?

3. Ваше понятие о гуманности?
4. Ваше понятие о вере и религии?
5. Свобода и жизнь – ее значимость для человека?

6. Ваше понятие о патриотизме?

7. Является ли человек абсолютной ценностью в обществе?

Результаты исследования. В ходе статистической обработки данных до и после эксперимента были получены следующие результаты (таб.).

Определение уровня сформированности общечеловеческих ценностей у студентов

Determination of the universal human values level formation in students

№	Вопросы анкеты	Не понимаю		Понимаю, но не могу объяснить		Понимаю, могу объяснить		Нет ответа	
		До экспер.	После экспер.	До экспер.	После экспер.	До экспер.	После экспер.	До экспер.	После экспер.
1	Ваше понятие об общечеловеческих ценностях	21,6 %	0	46,6 %	16,6	31,6 %	83,3		0
2	Как вы понимаете взаимосвязь между нравственностью и общечеловеческими ценностями	40 %	1,6	35 %	18,3	25 %	78,3		0
3	Ваше понятие о гуманности	18,3 %	0	53,3 %	6,6	28,3 %	93,3		0
4	Ваше понятие о вере и религии	13,3 %	5	41,6 %	21,6	43,3 %	73,3	1,6 %	0
5	Свобода и жизнь, ее значимость для человека	26,6 %	1,6	41,6 %	16,6	31,16 %	80		1,7
6	Ваше понятие о патриотизме	25 %	0	40 %	21,6	35 %	78,3		0
7	Является ли человек абсолютной ценностью в обществе?	63,3 %	0	40 %	10	13,3 %	90	3,3 %	0

При сравнении результатов констатирующего эксперимента мы можем сделать вывод, что после изучения произведений Ч. Айтматова и выполнения самостоятельных работ творческого характера по этой теме у студентов значительно изменяется отношение к данному кругу ценностей.

Если до эксперимента на вопрос «Ваше понятие об общечеловеческих ценностях?» 21,6 % студентов ответили «не понимаю», то после формирующего эксперимента такой ответ отсутствовал.

Ответ «Понимаю но не могу объяснить» до эксперимента был у 41,6 % студентов, после формирующего эксперимента стало 16,6 %.

Ответ «Понимаю, могу объяснить» до эксперимента составлял 31,6 %, после формирующего эксперимента стал 83,3 %.

«Понятие о взаимосвязи между нравственностью и общечеловеческими ценностями»: ответ «не понимаю» до эксперимента составлял 40 %, после значительно снизился до 1,6 %.

Ответ «Понимаю, но не могу объяснить» до эксперимента был у 35 % студентов, после формирующего эксперимента стал 18,3 %.

Ответ «Понимаю, могу объяснить» до эксперимента был у 25 %, после формирующего эксперимента показан у 78,3 %.

«Ваше понятие о гуманности?»: «не понимаю» до эксперимента – 18,3 %, после – 0.

Ответ «Понимаю, но не могу объяснить»: до эксперимента у 53,3 %, после – 6,6 %.

Ответ «Понимаю, могу объяснить» до эксперимента составлял 28,3 %, после формирующего эксперимента вырос на 93,3 %.

«Ваше понятие о вере и религии»: ответ «не понимаю» до эксперимента был 13,3 %, после снизился до 5 %.

Ответ «Понимаю, но не могу объяснить»: до эксперимента у 41,6 % студентов, не ответили 1,6 %, после формирующего эксперимента составил 21,6 %.

Ответ «Понимаю, могу объяснить»: до эксперимента был 43,3 %, после формирующего эксперимента вырос до 73,3 %.

«Свобода и жизнь, ее значимость для человека»: «не понимаю» до эксперимента составлял 26,6 %, после достиг 1,6 %.

Ответ «Понимаю, но не могу объяснить»: до эксперимента у 41,6 % студентов, не ответили 1,6 %, после формирующего эксперимента составил 21,6 %.

«Понимаю, могу объяснить»: до эксперимента был 31,16 %, после формирующего эксперимента вырос до 80 %, не ответили 11,7 %.

«Ваше понятие о патриотизме»: ответ «не понимаю» до эксперимента был 25 %, после стал 0 %.

Ответ «Понимаю, но не могу объяснить» до эксперимента – 40 % студентов, после формирующего эксперимента – до 21,6 %.

Ответ «Понимаю, могу объяснить» до эксперимента у 35 %, после формирующего эксперимента вырос до 78,3 %.

«Является ли человек абсолютной ценностью в обществе?»: ответ «не понимаю» до эксперимента – 63,3 %, после достиг нулевого значения.

Ответ «Понимаю, но не могу объяснить» до эксперимента был у 40 % студентов, после формирующего эксперимента стал 10 %.

Ответ «Понимаю, могу объяснить» до эксперимента составлял 13,3 %, не ответили 3,3 %, после формирующего эксперимента вырос до 90 %.

После учебно-воспитательных работ и самостоятельной работы по данной теме отмечено, что у будущих учителей педагогического коллед-

жа произошли значительные изменения в понимании темы общечеловеческих ценностей. По ответам студентов о понятии основополагающих общечеловеческих ценностей можно сделать вывод, что произошли значительные изменения в мнениях студентов. Среди общечеловеческих ценностей самые максимальные показатели получила общечеловеческая ценность «гуманность», что, по нашему мнению, свидетельствует о формировании гуманистической направленности студентов. Как мы считаем, данный выбор не является случайным, поскольку общение и работа с детьми в будущем поможет сформировать жизненную позицию молодого поколения – гуманного, душевного, сострадательного отношения к другому человеку [Андрущакевич, 1999, с. 51].

Данный вывод подтверждается и выбором испытуемыми ценностной характеристики «Является ли человек абсолютной ценностью в обществе?» (расширение своего кругозора в отношении самооценности индивида), получившей второе ранговое место [Пазухина, 2016, с. 49]. Преобладание этой ценности у студентов указывает в будущем, что они будут поддерживать правильное отношение к детям, что каждый ребенок уникален, неповторим, он самое ценное, что есть в нашем обществе. Третье место занимает ценность «Свобода и жизнь, ее значимость для человека» (зрелость суждений и здравый смысл о ценности человеческой жизни) [Компетентностный...].

Выявлено, что формирование общечеловеческих ценностей результативно при изучении произведений Ч. Айтматова. Изучая произведения великого писателя Ч. Айтматова, будущие педагоги делают анализ, обогащаются общечеловеческими ценностями, все глубже познают ценностные отношения между людьми. Именно они, педагоги, в будущем, воспитывая молодое поколение, могут привить им общечеловеческие ценности, и их ученики смогут отличать, что плохо, а что хорошо.

Обращение к общечеловеческим ценностям в процессе подготовки будущих педагогов способствует формированию их гуманистической направленности, которая является одним из элементов педагогического мастерства.

Гуманизация – это элемент, который входит в число общечеловеческих ценностей, необходимых для учебно-воспитательного процесса при подготовке учителей [Жуков, 2013; Бездухов, 1992]. При смысловом подходе отслеживается связь между ценностным отношением учащихся и формированием личностно-смысловой компетенции, которая заключается в способности оказывать поддержку студентам в процессе поиска смысла их образования, личностного роста, творческой жизнедеятельности и выбора путей самореализации².

Формирование общечеловеческих ценностей у будущих педагогов реализуется также в процессе учебно-профессиональной деятельности. Данный вид деятельности реализуется посредством организации взаимодействия в учебно-профессиональной среде при использовании методов активной организации. Так как для более эффективного формирования и развития основополагающих ценностей с практической точки зрения необходимо «освоение профессиональных действий и навыков организации развивающего личностно ориентированного обучения будущих педагогов»³, которые в дальнейшем находят отражение в формировании их ценностей. При таком подходе в условиях общего группового смыслового пространства в сознании студентов происходит процесс освоения и открытия новых идей, а также приобретения новых смысловых связей педагогической работы, что, в свою очередь, влияет на систему жизненных отношений и ценностей у будущих учителей, приобретая форму профессионально-личностной ценности [Леонтьев, 1998].

Исследование показало, что при планомерном и систематическом переходе к ценностному типу отношений происходит изменение в динамике формирования ценностей у будущих педагогов. Достигая определенного значения, количественные оценки показателей уровней раз-

вития ценностных отношений приводят к существенному изменению отношения к ценностям у учащихся. Изменение когнитивного элемента происходит в результате изменения отношения учащегося к общечеловеческим ценностям, обогащения ценностей в сознании студентов, расширения знаний о закономерностях развития ценностей у человека.

Гуманистическая направленность и ориентация на личностно ориентированное взаимодействие с учащимися в процессе формирования общечеловеческих ценностей изменились благодаря проведенным работам со студентами (самостоятельная творческая работа; беседы; изучение произведений Ч. Айтматова). С.В. Пазухина отмечает, что «эмоциональный компонент изменяется за счет появления личностно значимых переживаний, показывающих динамику становления эмоциональной формы личностного смысла, развития ценностей, способствующих сопереживанию, рационального канала сопереживания, его идентификации...» [Pazukhina, 2010, с. 36]. Значимость изменений подтверждена использованием критериев ценностей.

Заключение. Подводя итог, можно отметить, что разработка содержательной модели формирования ценностей у будущих педагогов способствовала выходу на более высокий уровень понимания их сущности как личностно ориентированного обучения, осуществлению формирования общечеловеческих ценностей в условиях учебно-воспитательного процесса колледжа. Более того, исследование позволило получить новые знания в области воспитания и образования, а также передать общность картины этапов и динамики развития ценностей. Эти данные могут быть использованы в качестве научного подхода к процессу формирования и подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности.

Полученные результаты раскрывают новое направление исследований и разработок, которые связаны с освоением общечеловеческих ценностей в системе профессиональной педагогической подготовки, также решением главной научной и практической задачи формирования общечеловеческих ценностей у будущего педагога.

² Пряникова Н.Г. Формирование ценностных ориентаций будущих учителей в процессе педагогической практики : На примере гуманитарного центра спорта и реабилитации инвалидов : автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Самар. гос. пед. ун-т. Самара, 2004. 21 с.

³ Там же.

Библиографический список

1. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. Минск: Мн.: Университетское, 1990. С. 294–303.
2. Андрущакевич А.А. Механизмы формирования ценностных ориентаций // Гуманизм и духовность в образовании: Науч. тр. I Нижегород. науч.-практич. конфер. Н. Новгород: МГЛУ, 1999. С. 49–52.
3. Асташова Н.А. Учитель: проблема выбора и формирование ценностей. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2000. 272 с. (Библиотека педагога-практика). URL: <http://lib.mgppu.ru/oracunicode/index.php?url=/auteurs/view/9216/source:default> (дата обращения: 11.11.2018). ISBN 5-89502-374-6.
4. Бедерханова В.П. Становление личностно ориентированной позиции педагога. Краснодар: Кубан. гос. ун-т, 2001. 220 с. ISBN 5-8209-0136-3.
5. Бездухов В.П. Гуманистическая направленность учителя / Мин-во общ. и проф. образования РФ; Самар. гос. пед. ун-т, Рос. акад. образования. С.-Петербург. ин-т образования взрослых РАО. Самара; СПб., 1997. 171 с. ISBN 5-8428-0097-7.
6. Бездухов В.П. Теоретические проблемы становления гуманистического стиля педагогической деятельности будущего учителя. Самара: Изд-во СамГПИ, 1992. 140 с.
7. Громыко Ю.В., Давыдов В.В. Концепция экспериментальной работы в сфере образования ЛО // Педагогика. 1994. № 6. С. 31–37.
8. Зинченко В.П. О целях и ценностях образования // Педагогика. 1997. № 5. С. 3–16.
9. Жуков Ю.М. Ценности как детерминанты принятия решений. Социально-психологический подход к проблеме // Проблемы социализации: история и современность: учебное пособие. М.: МПСУ; Воронеж: МОДЭК, 2013. С. 255–276. (Социальная психология).
10. Компетентностный подход в педагогическом образовании: кол. монография / под ред. В.А. Козырева, Н.Ф. Радионовой, А.П. Тряпицыной. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. 392 с.
11. Леонтьев Д.А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании // Психол. обозрение. 1998. № 1. С. 13–25.
12. Никитина Н.Н. Развитие ценностного сознания учителя // Педагогика. 2000. № 6. С. 65–70.
13. Пазухина С.В. Формирование ценностного отношения будущих учителей к детям с ослабленным здоровьем: модель реализации антропологического подхода в высшем педагогическом образовании и специфика преподавания психолого-педагогических дисциплин: монография. М.; Берлин: Директ-Медиа, 2016. 307 с. ISBN 978-5-4475-6094-2.
14. Разбегаева Л.П. Ценностные основания гуманитарного образования: монография. Волгоград: Перемена, 2001. 289 с.
15. Чижаква Г.И., Попованова Н.А. Формирование ценностных ориентаций студентов педагогического вуза как основы их профессиональной компетентности // Сибирский педагогический журнал. 2004. № 2. С. 82–87.
16. Kluckhohn C. Values and value orientations in the theory of action: an exploration in definition and classification. In: Parsons, T. and Shils, E., Eds., *Toward a General Theory of Action*, Harvard University Press. Cambridge, 1951. P. 388-433. URL: <http://dx.doi.org/10.4159/harvard.9780674863507.c8>
17. Morris C.W. *Varieties of human value*. Chicago: University of Chicago Press. 1956, Vol. XV. P. 252. URL: <https://archive.org/details/varietiesofhuman010598mbp/page/n7> (дата обращения: 11.11.2018).
18. Pazukhina S.V. Value attitude to the personality of student as the base of constructive behaviour of teacher at the conflict // *European journal of natural history*. 2010. 4. P. 35–37.
19. Rokeach M. *The nature of human values text*. New York: The Free Press, 1973. P. 438.

WAYS OF ASSESSING THE LEVEL OF UNIVERSAL HUMAN VALUES FORMATION IN FUTURE PEDAGOGUES

A.S. Baytokova (Bishkek, Kyrgyzstan)

Abstract

Introduction. The article analyzes and formulates the problems of the formation of universal values in future teachers in the process of studying pedagogical disciplines at college. The purpose of this study is to determine the level of formation of universal human values through experimental questionnaire survey of future college teachers at the pedagogical faculty in the educational process upon completion of specially designed educational and independent work done by students.

The research methodology consists of elements of quantitative and qualitative methods: questionnaire, observation, experiment and analysis, respectively. The theoretical component is based on the works of foreign and domestic scientists in the field of pedagogy.

The results of the study. As a result, it was noted that the future teachers of the pedagogical college not only had significant changes in the concepts of universal human values, but also formed a humanistic orientation within the framework of personality-oriented education, and educational and professional activities.

Conclusion. The developed experimental work allowed to effectively facilitate the formation of the universal values in future teachers. This approach is also particularly relevant for students in a modern era of globalization. The obtained results of this experiment can serve as a basis for more advanced competency-based training of future personnel in the field of education.

Keywords: *pedagogy; universal human values; educational process; future pedagogues; survey method.*

References

1. Amonashvili Sh. A. Personal and humane basis of the pedagogical process. Minsk: University, 1990. P. 294–303.
2. Andrushchakevich A.A. Mechanisms of formation of value orientations // Humanism and Spirituality in Education: Nauchn. tr. I Nizhegorod. scientific practical conference. N. Novgorod: Moscow State Linguistic University, 1999. P. 49–52.
3. Astashova N.A. Teacher: the problem of choice and the formation of values. M.: Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: MODEK, 2000. 272 p. (Library teacher-practice). URL: <http://lib.mgppu.ru/opacunicode/index.php?url=/auteurs/view/9216/source:default> (access date: 11.11.2018). ISBN5-89502-374-6.
4. Bederkhanova V.P. Formation of a teacher-oriented personality-oriented position. Krasnodar: Kuban State University, 2001. 220 p. ISBN 5-8209-0136-3.
5. Bezdukhov V.P. The humanistic orientation of the teacher / M-total and prof. Education RF. Samar. state ped. University, Ros. Acad. education. St. Petersburg In-t Adult Education RAO. Samara; SPb., 1997. 171 p. ISBN 5-8428-0097-7.
6. Bezdukhov V.P. Theoretical Problems of the Formation of the Humanistic Style of the Educational Activity of the Future Teacher. Samara: SamGPI Publishing House, 1992. 140 p.
7. Chizhakova G.I., Popovanova N.A. Formation of value orientations in students of a pedagogical university as the basis of their professional competence // Siberian Pedagogical Journal. 2004. No. 2. P. 82–87.
8. Competence approach in teacher education: Coll. monogram / ed. V.A. Kozyrev, N.F. Radionova, A.P. Tryapitsyna. SPb.: Publishing House of the Russian State Pedagogical University. A.I. Herzen, 2005. P. 392.
9. Gromyko Yu.V., Davydov V.V. The concept of experimental work in the field of education LO. V. Gromyko // Pedagogy 1994. No. 4. P. 31–37.
10. Zinchenko V.P. About the goals and values of education // Pedagogy. 1997. No. 5. P. 3–16.
11. Zhukov Yu.M. Values as determinants of decision making. Socio-psychological approach to the problem // Problems of socialization: history and modernity. Textbook. M.: MPSU; Voronezh: MODEK, 2013. P. 255–276. (Social Psychology).

12. Leontiev D.A. Value Representations in the Individual and Group Consciousness // *Psychol. Review*. 1998. No. 1. P. 13–25.
13. Nikitina N.N. The development of teacher's value consciousness // *Pedagogy*. 2000. No. 6. P. 65–70.
14. Pazukhina S.V. Formation of Value Attitude of Future Teachers to Children with Impaired Health: A Model for Implementing an Anthropological Approach in Higher Pedagogical Education and the Specific Character of Teaching Psychological and Pedagogical Subjects: monograph. M.; Berlin: Direct Media, 2016. P. 307. ISBN 978-5-4475-6094-2.
15. Razbegaeva L.P. Value foundations of liberal education: Monograph. Volgograd: Change, 2001. 289 p.
16. Kluckhohn C. Values and value orientations in the theory of action: an exploration in definition and classification. In: Parsons, T. and Shils, E., Eds., *Toward a General Theory of Action*, Harvard University Press, Cambridge, 1951. P. 388-433. URL: <http://dx.doi.org/10.4159/harvard.9780674863507.c8>
17. Morris C.W. *Varieties of human value*. Chicago: University of Chicago Press, 1956. Vol. XV. P. 252. URL: <https://archive.org/details/varietiesofhuman010598mbp/page/n7> (access date: 11.11.2018).
18. Pazukhina S.V. Value attitude to the personality of student as the base of constructive behaviour of teacher at the conflict. *European journal of natural history* 2010. (4). P. 35–37.
19. Rokeach M. *The nature of human values text*. New York: The Free Press, 1973. P. 438.

УДК 37.01/.09

МОДЕЛЬ ДИДАКТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИХ ВЗГЛЯДОВ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Н.К. Барсукова (Иркутск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В настоящее время российская система высшего образования нацелена не только на передачу обучающимся предметных знаний и умений, но и на формирование у них комплекса общекультурных и профессиональных компетенций.

Поставленная перед вузами федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования задача формирования общекультурной компетенции как способности обучающихся использовать основы философских знаний для формирования мировоззренческой позиции требует проведения комплекса как теоретических, так и практических научных изысканий¹.

Цель исследования – разработать авторскую модель дидактической системы формирования мировоззренческих взглядов студентов в образовательном процессе вуза.

Методологию исследования составляют руководящие документы в сфере высшего образования, а также работы российских и зарубежных авторов, в которых представлен опыт создания различных науч-

но обоснованных дидактических систем как целостных структур и опыт их реализации в образовательном процессе.

Результаты. Разработана модель дидактической системы формирования мировоззренческих взглядов студентов в образовательном процессе вуза. Выявлены противоречия, побудившие автора к разработке данной модели дидактической системы.

Заключение. В представленной модели дидактической системы формирования мировоззренческих взглядов студентов в образовательном процессе вуза раскрыты взаимосвязанные целевая, содержательная, процессуальная и результативно-оценочная составляющие. Прописаны религиозно-ведческие принципы формирования религиозных взглядов студентов. Указано на то, что их формированию должно предшествовать научное изучение религиозного феномена.

Ключевые слова: общекультурные компетенции, первоначало мира, предел мира, мировоззрение, мировоззренческая позиция, религиозно-ведческие принципы, модель дидактической системы.

Постановка проблемы. В настоящее время российская система высшего образования нацелена не только на передачу обучающимся предметных знаний и умений, но и на формирование у них комплекса общекультурных и профессиональных компетенций.

Поставленная перед вузами федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования задача формирования общекультурной компетенции, сформулированная как «способность обучающихся использовать основы философских знаний для формирования мировоззренческой позиции»,

требует проведения комплекса как теоретических, так и практических научных изысканий.

Анализ феномена мировоззрения показал, что оно формируется на базе предельно обобщенной системы знаний, которую личности необходимо усвоить, а важнейшие компоненты мировоззрения «взгляды» и «позиция» связаны между собой (мировоззренческие взгляды лежат в основе мировоззренческой позиции) [Барсукова, 2017].

Эти положения определили цель исследования: разработать авторскую модель дидактической системы формирования мировоззренческих взглядов студентов в образовательном процессе вуза.

¹ ФГОС [Электронный ресурс]. URL: МИНОБРНАУКИ.РФ/документы/5524 (дата обращения: 18.11.2018).

Методологию исследования составляют руководящие документы в сфере высшего образования, а также работы российских и зарубежных авторов, в которых представлены различные научно обоснованные дидактические системы и опыт их реализации в образовательном процессе.

Обзор научной литературы проведен на основе анализа работ [Журбенко², 2000; Клопов³, 2012; Колокатова⁴, 2008; Малкина⁵, 2005; Нуриев⁶, 2006; Тарбокова⁷, 2008; Тимонина⁸, 2005; Тупикин⁹, 2005; Egan et al., 2019; Gazdos, 2019; Gatti, Ulrich, Seele, 2019; Kuza, Hanifi, Coş, Stopfkuchen-Evans, 2018; Morales, 2018; Riley, 2018; Svetsky, Moravcik, 2018; Xavier, Sousa, Castro, 2019 и др.], где каждая дидактическая система прописана как целостная структура.

Анализ работ позволил убедиться в том, что в педагогической науке не было опыта проектирования дидактической системы формирования мировоззренческих взглядов студентов в образовательном процессе вуза.

Результаты исследования. К разработке модели дидактической системы формирования мировоззренческих взглядов студентов в образовательном процессе вуза автора подвигли некоторые выявленные противоречия:

– между внутренней духовной потребностью каждой личности в философском осмыслении важнейших для нее коренных мировоззрен-

ческих вопросов о первоначале и пределе окружающего мира и отсутствием направленности на сегодняшний день системы образования в достаточной мере удовлетворить эту потребность;

– потенциалом философских знаний для формирования у студентов мировоззренческих взглядов на первоначало и предел окружающего мира как основы их мировоззренческой позиции и необходимостью разработки научно-методического обеспечения для осуществления этого процесса;

– наличием реальных возможностей системы образования для формирования у студентов мировоззренческих взглядов на первоначало и предел окружающего мира как основы их мировоззренческой позиции и неразработанностью на сегодняшний день практических путей реализации этой задачи.

В модели дидактической системы формирования мировоззренческих взглядов студентов в образовательном процессе вуза были прописаны взаимосвязанные целевая, содержательная, процессуальная и результативно-оценочная составляющие.

Комплекс целей. Представленная модель дидактической системы разработана в рамках разрешения указанных выше противоречий. Ведущей целью-вектором ее реализации в образовательном процессе вуза должна стать сформированность у студентов научных и религиозных взглядов на первоначало и предел окружающего мира. Это будет основа для выработки у них в дальнейшем мировоззренческой позиции, выражающей то или иное отношение к окружающему миру – онтологическое, познавательное, аксиологическое, праксиологическое [Алексеев, Панин, 2007, с. 30–31].

Этапные цели – цели последовательных этапов формирования у студентов мировоззренческих взглядов на первоначало и предел окружающего мира – научных и религиозных (исключительно при соблюдении религиозно-философских принципов).

Содержательная часть. Из огромного массива философских знаний были отобраны научные и религиозные картины о происхождении и

² Журбенко Л.Н. Дидактическая система гибкой многопрофильной математической подготовки в технологическом университете: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Казань, 2000. 451 с.

³ Клопов А.В. Дидактическая система профессиональной подготовки офицеров в вузах силовых ведомств: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. М., 2012. 354 с.

⁴ Колокатова Л.Ф. Дидактическая система информационной поддержки психофизической подготовки студентов технических вузов: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. М., 2008. 339 с.

⁵ Малкина Е.В. Дидактическая система обучения технологии мультимедиа студентов-математиков в классическом университете: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Нижний Новгород, 2005. 195 с.

⁶ Нуриев Н.К. Проектирование дидактической системы инновационной подготовки специалистов в области программной инженерии: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Казань, 2006. 439 с.

⁷ Тарбокова Т.В. Дидактическая система активизации познавательной самостоятельности студентов как средство повышения эффективности их математической подготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Томск, 2008. 279 с.

⁸ Тимонина М.Е. Дидактическая система обучения студентов вуза специальным дисциплинам строительного профиля: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Нижний Новгород, 2005. 182 с.

⁹ Тупикин Е.И. Формирование дидактической системы и содержания естественнонаучного цикла начального профессионального образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. М., 2005. 405 с.

пределе окружающего мира (космогонические и эсхатологические научные и религиозные картины мира). Что касается последних, то для начала мы ограничились только тремя мировыми религиями – буддизмом, христианством и исламом (конкретнее – каноническим буддизмом, православной ветвью христианства и традиционным исламом), «рисующими» различные религиозные картины происхождения и исхода окружающего мира.

В *процессуальной части* модели дидактической системы прописан технологический процесс формирования у студентов научных и религиозных (исключительно при соблюдении религиозно-научных принципов) взглядов на первоначало и предел окружающего мира.

Первый этап посвящен последовательному разъяснению студентам основополагающих понятий: «мировоззрение и его компоненты – взгляды (воззрения), убеждение, принцип, позиция», «мир», «научная картина мира», «религиозная картина мира», «космогония», «эсхатология» и др.

Второй этап, направленный на формирование у студентов научных мировоззренческих взглядов, состоит из двух частей:

1) организация усвоения студентами базовых элементов научных космогонических и эсхатологических картин мира по методике Дж. Блока и Л. Андерсона [Block, Anderson, 1975; Кларин, 2003];

2) организация самостоятельной работы студентов, направленной на углубление их научных знаний о первоначале и пределе мира.

Прежде чем перейти к формированию у студентов религиозных мировоззренческих взглядов, мы вводим *третий этап*, посвященный научному изучению религии. Необходимость его включения была вызвана осознанием того, что большинство обучающихся практически не знакомо с религией как научным феноменом.

Программа курса «Научное изучение религии» состоит из трех больших разделов, включающих в себя знакомство с наукой о религии, представляющей собой самостоятельную специ-

фическую синтетическую область гуманитарного научного знания, изучение основ религиозного феномена и основ мировых религий (буддизма, христианства и ислама).

ПРОГРАММА КУРСА «НАУЧНОЕ ИЗУЧЕНИЕ РЕЛИГИИ»

1. НАУКА О РЕЛИГИИ (РЕЛИГИОВЕДЕНИЕ) КАК ОБЛАСТЬ ГУМАНИТАРНОГО НАУЧНОГО ЗНАНИЯ

1.1. Изучение истории возникновения науки о религии и основных этапов ее развития
1.2. Объект и предмет религиоведения.

1.3. Структура религиоведческого знания.

2. ОСНОВЫ ТЕОРИИ РЕЛИГИИ

2.1. Этимология понятия «религия».

2.2. Проблема формулировки религиозного феномена.

2.3. Принципы-критерии построения классификаций религий.

2.4. Структурные элементы религии.

2.5. Функции религии.

3. ОСНОВЫ МИРОВЫХ РЕЛИГИЙ (БУДДИЗМА, ХРИСТИАНСТВА ИСЛАМА)

3.1. Смысловая нагрузка названия религии.

3.2. Символ.

3.3. Время зарождения.

3.4. Место зарождения.

3.5. Основные черты личности основоположника религии.

3.6. Источники получения религиозных знаний.

3.7. Культ (содержание, смысл, предмет, разновидности, субъекты, средства, способы, результат).

3.8. Формы религии, течения.

3.9. Численность последователей.

3.10. Основополагающие аспекты идеи Бога в мировых религиях (сравнительный анализ) и др.

Третий этап мировоззренческой работы мы рассматриваем как своего рода подготовительную работу к формированию у студентов религиозных взглядов на первоначало и предел окружающего мира. Делается упор на изучении религии не с конфессиональной, апологетиче-

ской, а с научной точки зрения, что совершенно не связано с приобщением кого-либо из них к религиозной вере.

На последующем, *четвертом этапе* ставится цель формирования у студентов религиозных взглядов (исключительно при соблюдении религиозоведческих принципов) на базе религиозных космогонических и эсхатологических картин мира, основные элементы которых подлежат усвоению по методике Дж. Блока и Л. Андерсона [Block, Anderson, 1975; Кларин, 2003]. Это будет отправная точка для организации самостоятельной работы студентов, направленной на углубление их религиозных знаний о первоначале и пределе окружающего мира.

В основу соблюдения принципа *эгалитарности* положено равенство рассматриваемых религий.

Формирование у студентов религиозных взглядов на первоначало и предел окружающего мира с учетом принципа *историзма* означает, что изучение коренных мировоззренческих вопросов должно проходить в той последовательности, как мировые религии появились в истории человечества (буддизм, христианство, ислам).

Реализация принципа *научности* заключается в том, что осуществление процесса формирования религиозной мировоззренческой составляющей возможно только на основе овладения студентами научных знаний о религии в различных ее аспектах, полученных совокупностью наук о религии – философией религии, историей религии, социологией религии, феноменологией религии и др.

Следующим важнейшим принципом является принцип *адекватной систематизации изучаемого материала*. Успешность мировоззренческой работы во многом будет зависеть от того, как структурирован мировоззренческий материал, который должен максимально отразить сущность религиозных картин, раскрывающих различные представления о первоначале и исходе окружающего мира с позиции той или иной мировой религии.

Реализация принципа *строгой объективности* означает, что весь процесс формирова-

ния у студентов религиозных взглядов должен строиться с учетом того, что: а) взятые религиозные космогонические и эсхатологические картины должны быть взяты для изучения такими, какими они представлены в той или иной мировой религии, без всяких авторских импровизаций; б) перед студентами не ставится цель выработки у них какого-то особого или привилегированного отношения к той или иной религии, к какому-либо отдельному космогоническому и эсхатологическому «сценарию»; в) исключаются любые оценочные суждения в отношении той или иной религии или того или иного космогонического и эсхатологического описания.

Проявление принципа *толерантности* (от лат. *tolero* – переносить, выдерживать, терпеть) должно выражаться в том, что каждый человек имеет право придерживаться своих убеждений, оценок в отношении исповедуемой (или вовсе не исповедуемой) им той или иной религии, но при этом оставляет такое же право и за другими людьми.

Мировоззренческая работа должна вестись на основе *диалога*, подразумевающего не только общение студента с окружающими, но и диалога культур – религиозной и нерелигиозной, при котором научные и религиозные картины окружающего мира считаются равноправными объектами культурного наследия человечества, несмотря на их универсальность и несводимость друг к другу.

Соблюдение принципа *свободы мысли, совести, религии и убеждений* заключается в признании права каждого студента на свободу вероисповедания, закрепленного как в российских, так и международных правовых документах.

Антропологический принцип сосредоточивает внимание студентов на изучении коренных мировоззренческих вопросов в аспекте проблем бытия человека.

Герменевтический принцип направлен на побуждение студентов к изучению первоисточников, считающихся священными в той или иной религии, и их признанных толкований.

Культурологический принцип не допускает смешения религиозно-культурологического

образования студентов с религиозно-катехизическим, направленным на целенаправленное приобщение их к определенной религиозной организации, овладение культовой практикой и т.д.

Принцип *системности* подразумевает последовательность и систематичность в организации данного этапа мировоззренческой работы при соблюдении всех религиозно-педагогических принципов в комплексе, поскольку все они тесно связаны друг с другом, дополняют друг друга, образуя единую систему [Данильян, Тараненко, 2007, с. 26–30; Красников, 2007, с. 37, 39; Метлик, 2004, с. 216–228; и др.].

В *результативно-оценочной части* модели дидактической системы прописан диагностический инструментарий для отслеживания динамики изменения научных и религиозных мировоззренческих знаний студентов, которые им необходимо усвоить, и определения на этой базе сформированности у них научных и религиозных взглядов на первоначало и предел окружающего мира.

Расчеты на основе непараметрических методов математической статистики – критерия Вилкоксона–Манна–Уитни и критерия Вилкоксона [Грабарь, Краснянская, 1977] позволят сделать вывод о произошедших изменениях в уровнях научных и религиозных мировоззренческих знаний студентов.

Для изучения сформированности научных и религиозных взглядов студентов на первоначало и предел мира предлагается использовать методику реп-теста [Франселла, Баннистер, 1987], теоретическим обоснованием которой выступает идея Дж.А. Келли о преобразовании конструктивной системы [Kelly, 1963], заключающейся в том, что под влиянием потока новых поступающих знаний у личности со временем происходит распад имеющихся персональных конструктов с последующей заменой их новыми персональными конструктами, что ведет к изменению ее взглядов.

Полученные результаты лягут в основу оценки эффективности проведенной мировоззренческой работы со студентами.

Заключение. Модель дидактической системы формирования мировоззренческих взглядов студентов в образовательном процессе вуза разработана с учетом религиозно-педагогических принципов формирования их религиозных взглядов, представлена взаимосвязанными компонентами: целевым, содержательным, процессуальным, результативно-оценочным. Формированию мировоззренческих взглядов студентов должно предшествовать научное изучение религиозного феномена.

Библиографический список

1. Алексеев П.В., Панин А.В. Философия: учебник. 4-е изд., перераб. и доп. М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2007. 592 с.
2. Барсукова Н.К. Формирование мировоззренческой позиции студентов как общекультурной компетенции // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2017. № 3 (41). С. 30–37. DOI:<http://dx.doi.org/10.25146/1995-0861-2017-41-3-03>
3. Грабарь М.И., Краснянская К.А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы. М.: Педагогика, 1977. 136 с.
4. Данильян О.Г., Тараненко В.М. Религиоведение: учебник. М.: Эксмо, 2007. 480 с.
5. Кларин М.В. Технологические модели обучения // Школьные технологии. 2003. № 6. С. 3–22.
6. Красников А.Н. Методологические проблемы религиоведения: учеб. пособие. М.: Академический проект, 2007. 239 с.
7. Метлик И.В. Религия и образование в светской школе. М.: Планета-2000, ППЦ «Пересвет», 2004. 384 с.
8. Франселла Ф., Баннистер Д. Новый метод исследования личности: руководство по репертуарным личностным методикам / пер. с англ., общ. ред. Ю.М. Забродина, В.И. Похилько. М.: Прогресс, 1987. 236 с.
9. Block J.H., Anderson L.W. Mastery learning in classroom instruction. N.Y.: Macmillan; Lnd.: Collier Macmillan, 1975. 88 p.
10. Egan C.A., Webster C.A., Stewart G.L., Weaver R.G., Russ L.B., Brian A., Stodden D.F. Case

- study of a health optimizing physical education-based comprehensive school physical activity program // *Evaluation and Program Planning*. 2019. № 72. P. 106–117. DOI:10.1016/j.evalprogplan.2018.10.006
11. Gazdos F. Using real-time laboratory models in the process of control education // *Lecture Notes in Electrical Engineering*. 2019. № 505. P. 1097–1103. DOI:10.1007/978-3-319-91334-6_151
 12. Gatti L., Ulrich M., Seele P. Education for sustainable development through business simulation games: An exploratory study of sustainability gamification and its effects on students' learning outcomes // *Journal of Cleaner Production*. 2019. № 207. P. 667–678. DOI:10.1016/j.jclepro.2018.09.130
 13. Kelly G. A theory of personality. The psychology of personal constructs. N.Y.: Norton, 1963.
 14. Kuza C.M., Hanifi M.T., Koç M., Stopfkuchen-Evans M. Providing Transthoracic Echocardiography Training for Intensive Care Unit Trainees: An Educational Improvement Initiative // *Journal of Surgical Education*. 2018. № 75(5). P. 1342–1350. DOI:10.1016/j.jsurg.2018.03.004
 15. Morales H. Influence of the teachers' training process in the area concept teaching system in mathematics pedagogy students, a case study [Influencia de un Proceso de Formación de Profesores en el Sistema de Enseñanza del Concepto de Área en Estudiantes de Pedagogía en Matemáticas, un Estudio de Caso] // *Boletín – Mathematics Education Bulletin*. 2018. № 32(62). P. 1050–1067. DOI:10.1590/1980-4415v32n62a15
 16. Riley B. Using the flipped classroom with simulation-based medical education to engage millennial osteopathic medical students // *Journal of the American Osteopathic Association*. 2018. № 118(10). P. 673–678. DOI:10.7556/jaoa.2018.147
 17. Svetsky S., Moravcik O. The Development of Personalized Educational Software and CSCL Approach within the STEM Education // *Proceedings – 2017 7th World Engineering Education Forum, WEEF 2017- In Conjunction with: 7th Regional Conference on Engineering Education and Research in Higher Education 2017, RCEE and RHEd 2017, 1st International STEAM Education Conference, STEAMEC 2017 and 4th Innovative Practices in Higher Education Expo 2017, I-PHEX 2017, 2018*. № 8467038. P. 823–828. DOI:10.1109/WEEF.2017.8467038
 18. Xavier J.P., Sousa J.P., Castro A. Didactic experiences on digital modeling. Anamorphosis // *Advances in Intelligent Systems and Computing*. 2019. № 809. P. 1789–1800. DOI:10.1007/978-3-319-95588-9_160

THE DIDACTIC SYSTEM MODEL FOR DEVELOPING STUDENTS' WORLDVIEW IN EDUCATIONAL PROCESS

N.K. Barsukova (Irkutsk, Russia)

Abstract

The problem of the study. Currently, the Russian system of higher education is aimed not only at the transfer of subject knowledge and skills to students, but also at the formation of their complex of general cultural and professional competencies.

The task of developing general cultural competence, formulated as "the ability of students to use the foundations of philosophical knowledge to form a philosophical position", is set before the universities by the Federal state educational standards of higher education. They require a complex of both theoretical and practical scientific research.

The purpose of the study is to suggest the author's model of didactic system for developing the worldview of students in the educational process at the University.

The methodology of the research is based on the guiding documents defining the activity of educators in the field of higher education, as well as the work of Russian and foreign scholars, in which the experience

of creating various scientifically based didactic systems as integral structures and the experience of their implementation in the educational process are presented.

Results. The model of the didactic system of the developing the worldview of students in the university educational process has been developed. There were discovered some contradictions which induced the author to develop this didactic system.

Conclusions. In the presented model the didactic system of developing the worldview of students in educational process was worked out. There were found the interrelated target, content, procedure and result-evaluating compounds. The principles of religious studies were formulated in order to develop religious views of students. It was pointed out that the formation of religious views should be preceded by scientific study of the religious phenomenon.

Keywords: *cultural competence, origin of the world, end of the world, worldview, the world outlook position, principles of religious studies, the model of didactic system.*

References

1. Alekseev P.V., Panin A.V. Philosophy: proc. 4th ed., Rev. and extra – M.: TK velbi, Publishing house Prospect, 2007. 592 p.
2. Barsukova N.K. The formation of students' world outlook position as general cultural competence // Bulletin of KSPU named after V.P. Astafiev. 2017. No. 3 (41). P. 30–37. DOI: <http://dx.doi.org/10.25146/1995-0861-2017-41-3-03>
3. Grabar M.I., Krasnyanskaya K., Application of mathematical statistics in pedagogical research. Non-parametric method. M.: Pedagogy, 1977. 136 p.
4. Danilyan O.G., Taranenko V.M. Religious studies: a textbook. M.: Eksmo, 2007. 480 p.
5. Clarin M.V. Technological models of education // School technologies. 2003. No. 6. P. 3–22.
6. Krasnikov A.N. Methodological problems of religious studies: textbook. M.: Academic project, 2007. 239 p.
7. Metlik I.V. Religion and education in secular schools. M.: planet-2000, PC «Peresvet», 2004. 384 p.
8. Francella F., Bannister D. A new method of personality research: a guide to the repertoire of personal methods. Trans. from English. General editorship of Yu. M. Zabrodin, V.I. Pokhil'ko. M.: Progress, 1987. 236 c.
9. Block J.H., Anderson L.W. Mastery learning in classroom instruction. N.Y.: Macmillan. Lnd.: Collier Macmillan, 1975. 88p.
10. Egan C.A., Webster C.A., Stewart G.L., Weaver R.G., Russ L.B., Brian A., Stodden D.F. Case study of a health optimizing physical education-based comprehensive school physical activity program // Evaluation and Program Planning, 2019. No. 72. P. 106–117. DOI:10.1016/j.evalprogplan.2018.10.006
11. Gazdos F. Using real-time laboratory models in the process of control education // Lecture Notes

- in *Electrical Engineering*, 2019. No. 505. P. 1097–1103. DOI:10.1007/978-3-319-91334-6_151
12. Gatti L., Ulrich M., Seele P. Education for sustainable development through business simulation games: An exploratory study of sustainability gamification and its effects on students' learning outcomes // *Journal of Cleaner Production*, 2019. No. 207. P. 667–678. DOI:10.1016/j.jclepro.2018.09.130
 13. Kelly G. A theory of personality. The psychology of personal constructs / N.Y.: Norton, 1963.
 14. Kuza C.M., Hanifi M.T., Koç M., Stopfkuchen-Evans M. Providing Transthoracic Echocardiography Training for Intensive Care Unit Trainees: An Educational Improvement Initiative // *Journal of Surgical Education*, 2018. No. 75(5). P. 1342–1350. DOI:10.1016/j.jsurg.2018.03.004
 15. Morales H. Influence of the teachers' training process in the area concept teaching system in mathematics pedagogy students, a case study [Influencia de un Proceso de Formación de Profesores en el Sistema de Enseñanza del Concepto de Área en Estudiantes de Pedagogía en Matemáticas, un Estudio de Caso] // *Bolema – Mathematics Education Bulletin*, 2018. No. 32(62). P. 1050–1067. DOI:10.1590/1980-4415v32n62a15
 16. Riley B. Using the flipped classroom with simulation-based medical education to engage millennial osteopathic medical students // *Journal of the American Osteopathic Association*, 2018. No. 118(10). P. 673-678. DOI:10.7556/jaoa.2018.147
 17. Svetsky S., Moravcik O. The Development of Personalized Educational Software and CSCL Approach within the STEM Education // *Proceedings – 2017 7th World Engineering Education Forum, WEEF 2017- In Conjunction with: 7th Regional Conference on Engineering Education and Research in Higher Education 2017, RCEE and RHEd 2017, 1st International STEAM Education Conference, STEAMEC 2017 and 4th Innovative Practices in Higher Education Expo 2017, I-PHEX 2017, 2018*; No. 8467038. P. 823–828. DOI:10.1109/WEEF.2017.8467038
 18. Xavier J.P., Sousa J.P., Castro A. Didactic experiences on digital modeling. Anamorphosis // *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 2019. No. 809. P. 1789–1800. DOI:10.1007/978-3-319-95588-9_160

УДК 37.0

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТАРШЕКЛАСНИКОВ РОССИИ И США¹

Т.П. Грасс (Красноярск, Россия)

В.И. Петрищев (Красноярск, Россия)

Я.А. Романюк (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В статье рассматриваются особенности формирования экономической культуры и социальных компетенций у старшеклассников в России и США, которые позволяют им управлять собственным образованием на протяжении всей своей жизни, правильно определять направления своей деятельности и заниматься самообразованием.

Цель статьи заключается в предоставлении результатов сравнительного анализа отечественной и зарубежной научной литературы, связанной с формированием экономической культуры и социальных компетенций у старшеклассников с опорой на их личный опыт участия в ряде образовательных программ, реализуемых в общеобразовательной школе России и США, и в обозначении перечня проблем, наиболее востребованных в педагогических исследованиях, связанных с проблемами формирования экономической культуры и социальных компетенций у школьной молодежи.

Методологию исследования составляют анализ и обобщение совокупности научных исследований зарубежных и отечественных ученых [Cummings, Taebel, 1978; Staudt, 2016; Грасс, 2015; Саксонова, Захарова, 2008 и др.], а также обобщение опыта формирования экономической культуры и социальных компетенций старшеклассников в процессе социализации в России и США.

Результаты. В статье охарактеризованы составные элементы механизма формирования экономи-

ческой культуры и социальных компетенций старшеклассников в России и США. Результаты исследования позволяют расширить представление о составных механизмах формирования экономической культуры и социальных компетенций старшеклассников в обеих странах. Кроме того, данные результаты позволяют выявить возможности использования позитивного опыта формирования экономической культуры и социальных компетенций старшеклассников США в отечественной практике.

Заключение. Анализируя результаты данной статьи, авторы приходят к выводу о том, что в обеих странах особое внимание уделяют формированию экономической культуры и развитию социальных компетенций. В России в последнее время предпринимаются меры по активизации обучения финансовой и экономической грамотности молодежи и всего населения на основе, как правило, виртуального или теоретического подходов, но без учета мнений отечественных работодателей. В США успех формирования экономической культуры и социальных компетенций во многом зависит от реальной предпринимательской деятельности старшеклассников на практике, от критической оценки работодателей, практических навыков, компетенций и желания ответственно работать.

Ключевые слова: экономическая культура, социальная компетенция, школа, старшеклассники, образовательные программы, экономическая социализация.

Постановка проблемы. До сих пор ни в России, ни в США нет четкого определения понятия «социальные компетенции», существуют лишь его многочисленные трактовки. На-

пример, отечественные исследователи под социальной компетентностью понимают способность взять на себя ответственность, совместно вырабатывать решение и участвовать в его реализации, толерантность к разным этнокультурам и религиям, проявление сопряженности личных интересов с потребностями предприятия и общества.

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках проекта № 18-013-00176.

Социальная компетенция обеспечивает выживание индивида в новых социально-экономических условиях, успех его в профессиональной деятельности, расширяет возможности для развития духовных и материальных потребностей личности, формирует у молодого поколения личную ответственность за собственное благополучие и благополучие общества» [Саксонова, Захарова, 2008].

Сегодня необходимы люди, которые бы могли распознавать новые бизнес-возможности, имели достаточно компетенций для их успешной реализации и оказывали значительное влияние на социально-экономическое развитие страны [Грасс, 2015].

Понимая, что нынешние старшеклассники, являясь специфичным поколением со свойственным ему опережающим мышлением, выступают мощным потенциалом для успешной конкуренции в современном мире, государство старается все свои усилия направить на развитие человеческого и социального потенциала, заложенного в каждом таком школьнике.

В последнее десятилетие актуализируется проблема экономической культуры и предпринимательства российской молодежи. Решение этой проблемы в основном определено тем, что многие исследователи определяют экономическую культуру как важную составляющую базовой культуры личности в современной экономике, основанной на знаниях.

Выполняя исследования по экономической культуре старшеклассников, Г.А. Васильева отмечает, что в современной концепции экономического образования с 1 по 11 класс созданы образовательные программы, ориентированные на формирование экономической культуры и предпринимательства.

Справедливости ради, следует отметить, что данный тренд связан с подготовкой старшеклассника к экономической социализации и адаптации к трудовой деятельности. Для этих целей широко используются активные формы обучения – деловые и экономические тренинги, различные формы практики: мини-предпринимательство, знакомство с деятельностью предприятий, участие в организации работы детской биржи труда в каче-

стве младших менеджеров, диспетчеров, бригадиров ученических бригад [Васильева², 2017].

Экономическая культура личности старшеклассника – это не только некий достигнутый уровень экономических знаний и умений, предпринимательских навыков, но и освоенный механизм социально ответственного поведения и способов деятельности в экономической сфере (Васильева, 2017).

Экономическая культура, по словам А.Ф. Аменда, это совокупность ценностей, значений, норм морали, обычаев, посредством которых регулируется и направляется экономическое поведение людей [Аменд, 1982].

На основании вышесказанного можно сделать следующие выводы. В последнее время в российских школах вектор внимания государства повернулся в сторону приобщения старшеклассников к экономической культуре и предпринимательству, что говорит об их готовности к экономической социализации. Появилась система приобщения старшеклассников к элементам финансовой и экономической грамотности, которые позволяют им развивать навыки предпринимательства. В образовательной среде созданы учебные планы дисциплин, включающие инвариантную и вариативную часть, изменились подходы к самостоятельной деятельности, признанной направлять старшеклассников на развитие у них навыков самоорганизации и самозанятости, появились сетевые общества и иные формы открытого образования.

В последнее время в российской школе акцент делается на адаптации старшеклассников к трудовой жизни, многие государственные корпорации, т.е. потенциальные работодатели, приглашают старшеклассников на профориентационные мероприятия, где они знакомятся с современными разработками какого-то изделия или продукта и продвижения его на рынок. Несомненно, подобная деятельность в школе позволяет старшеклассникам приобрести базовые компетенции, такие как финансовая, правовая, социальная,

² Васильева Г.А. Формирование экономической культуры старшеклассников в условиях дополнительного образования: дис. ... канд. пед. наук. М., 2017.

информационная грамотность, которые позволяют формировать социальную ответственность и экономическое мышление.

В настоящее время в процессе формирования экономической культуры и социальных ценностей у старшеклассников особое внимание обращается на организацию образовательной среды, создающей механизм государственно-частного партнерства в образовании, позволяющий внедрять комплексы мероприятий по социально-экономическому проектированию, бизнес-планированию, культуре маркетинга, предпринимательству, экономической культуре хозяйствования. Одним из ярких примеров ПАО является Сбербанк РФ, который открыл и динамично развивает ряд «Виртуальных школ» в субъектах Российской Федерации, помогающих старшеклассникам приблизиться к реальной действительности. Однако, как отмечают эксперты, многие ребята слабо мотивированы на успех и не хотят работать.

В некоторых российских школах развивают идею предпринимательства, заключающуюся в купле-продаже товаров и продукции на базе специализированного магазина, расположенного на территории школы, который продает продукцию, созданную самими школьниками с целью получения прибыли. Такая идея существует в США уже десятки лет и приносит плодотворные результаты. Следует отметить, что, безусловно, подобная экономическая деятельность в российской школе позволяет старшеклассникам формировать экономическую культуру и социальные компетенции. Справедливости ради, нужно сказать, что, с одной стороны, такая деятельность все же осуществляется в отдельных школах но, с другой – она пока не приобрела широкой популярности. Тем не менее одна из ведущих форм обучения, которой является учебно-игровая деятельность, позволяет старшеклассникам не только принимать творческие решения по экономическим вопросам, но и овладевать социальными компетенциями, связанными с работой в условиях командной деятельности [Грасс, Петрищев, Воронова, 2017].

В Соединенных Штатах Америки также всегда уделяли большое внимание деловой активно-

сти школьной молодежи, развитию у нее предпринимательского мышления, реализуя разнообразные программы и проекты по обучению предпринимательству в школах и общинах [Грасс, Петрищев, 2014].

По словам С. Каммингса и Д. Тибла, «американская молодежь считает, что люди, у которых есть бизнес, будут больше и лучше работать, потому что они хотят заработать больше денег. Если у индивида ничего нет, то ему незачем много работать» [Cummings, Taebel, 1978].

Американцы свято верят в конкурентоспособность индивидуализма, и каждый успех личности они связывают в основном с ее индивидуальными качествами.

Проблема формирования экономической культуры и социальных компетенций школьников в США изучается на протяжении нескольких десятилетий, и за это время был накоплен большой опыт теоретических и практических исследований.

Овладение профессиональными навыками и социальными компетенциями всегда рассматривалось американцами как путь к успеху, повышению личного статуса. В «обществе знаний» уровень образования становится ключевым фактором востребованности рабочей силы и размеров оплаты труда, о чем говорят устойчивые тенденции в этой сфере.

Американская школа становится важнейшим фактором развития самостоятельности, инициативности, ответственности обучающихся. Функция школы в качестве агента социализации состоит в том, чтобы передать ученикам интеллектуальный и социальный опыт, при помощи которого они смогут развивать базовые компетенции, навыки, характеризующие их как индивидов, и, таким образом, формировать у себя способность выполнять роль взрослого. Школа влияет на обучающихся посредством:

- 1) образовательных программ;
- 2) формальных организаций, привлекающих интерес школьников к общественности;
- 3) социальных отношений, формирующихся в классе [Collaborative for Academic].

Сегодня действующий и отвечающий за результативность образовательной политики в

США президент США Д. Трамп отметил, что «мы хотим, чтобы каждый ребенок в Америке имел возможность подняться по лестнице к успеху. Я хочу, чтобы каждый ребенок жил в безопасном обществе, а ключ к такому обществу – это образование. Лучшая школа, лучшее образование – шанс на высокооплачиваемую работу» [President Donald J. Trump, 2018].

Уже более 10 лет назад в США овладение социальными компетенциями и предметными знаниями стало основной задачей, возложенной на учителей K-12 (с дошкольного возраста до 12 класса). Кроме того, чтобы сократить разрыв в области развития социальной компетентности, отдельное внимание в достижении этой задачи уделяют школьникам, находящимся в группе риска (иммигранты, школьники из малообеспеченных семей, отстающие в обучении) [Rubin et. al., 2009].

В США предпринимательское образование, составной элемент экономического образования, формирующий экономическую культуру школьников, рассматривается как важная составная часть школьной подготовки обучающихся. У них отмечается довольно высокий рост уровня интереса к предпринимательскому образованию, все больше подростков сегодня хотят создавать свои компании, быть более осведомленными в сфере управления деньгами.

Американские ученые придают большое значение формированию социальных компетенций у подрастающего поколения. По словам Дж. Адамса, «социальная компетенция – это способность признавать, интерпретировать и реагировать соответствующим образом в социальных ситуациях. Успех индивида зависит от богатства социальных компетенций, которыми он или она обладает от взаимоотношения с окружающей средой» [Shalinikurian, Prakasha, 2016].

Социальная компетенция играет одну из ведущих ролей, где происходит взаимодействие практически во всех сферах социальной деятельности. Она формируется лишь на основе опыта деятельности самого школьника. Нередко в США недостаток социальной компетенции у школьников как коренного населения, так и мигрантов приводит к неудачам в коммуникационном про-

цессе и учебе. Стандарт по профессиональной и технической подготовке (СТЕ), который является образовательной стратегией, формирующей академические, технические навыки школьников, необходимые для высшего образования и будущего карьерного роста, помогает сделать осознанный выбор будущей карьеры, получить информацию, опыт и сформировать социальные компетенции. Стратегия предназначена для учеников 7–12 классов и может быть реализована в учебное и внеучебное время [California..., 2007].

Стандарты по профессиональной и технической подготовке интегрируются в учебный план в течение нескольких лет обучения.

Наиболее распространенными предметными областями СТЕ среди старшеклассников в 2014 г. являются бизнес, коммуникации и дизайн, а также компьютерные и информационные науки. Среди всех выпускников общеобразовательных школ 33 % заработали академический кредит в бизнесе, 30 % – в области коммуникаций и дизайна, 21 % – в компьютерных и информационных науках. Кроме того, начиная с 2009 г. среди школьников также пользуются особой популярностью такие специальности, как охрана здоровья, с/х и природные ресурсы [U.S. Department of Education, 2014].

Сектор финансов и бизнеса включает три основные специализации. Бухгалтерские услуги предоставляют инструкции в разработке и использовании общих систем бухгалтерского учета; банковские и смежные услуги фокусируются на основных принципах кредитования и банковских правил; бизнес-менеджмент помогает развивать навыки инвестиционного анализа и руководства. Обучающиеся, заинтересованные в данных дисциплинах, развивают знания и навыки в области математики, коммуникаций и технологий.

Рассматривая учебный план в сфере бизнеса и финансов, обнаруживаем, что старшеклассники участвуют в обсуждении достаточно сложных и интересных тем, таких как инвестирование, распределение доходов, расчеты сбережений, финансовое состояние предприятия или семьи [California..., 2007].

В США формирование экономической культуры и развитие национальной экономики осуществляются на базе новых знаний. В основе современной модели предпринимательства лежит «креативный дух американского предпринимателя». Креативность, инновации и решение проблем – это та концептуальная база, которая заложена в американской системе предпринимательства [Грасс, 2015].

Социальные компетенции позволяют совершать выбор в каждой конкретной жизненной ситуации и выстраивать, проектировать свой жизненный путь в целом. Они же позволяют рассмотреть различные варианты своего развития, предвидеть результаты тех или иных жизненных выборов, реализовать жизненно важные решения, скорректировать те или иные стратегии и действия. В результате социальные компетенции выполняют такие функции, как социальная ориентация, адаптация, интеграция общесоциального и личного опыта, и, главное, функцию управления процессом самореализации человека.

В США предпринимательское образование рассматривается как важная составная часть школьной подготовки обучающихся. У них отмечается довольно высокий рост уровня интереса к предпринимательскому образованию, все больше подростков сегодня хотят создавать свои компании, быть более осведомленными в сфере управления деньгами, формировать и развивать элементы социальной ответственности. Проведя исследование среди предпринимателей, американские ученые выявили одну особенность, что социально компетентные предприниматели создают больше личных взаимоотношений, получают больше финансирования, они более финансово успешны, чем те предприниматели, у которых отсутствуют эффективные социальные компетенции [Business, 2013].

Одной из ведущих концепций американской школы является подготовка старшекласников к жизни и труду через «образование для карьеры». Таким образом, общеобразовательная школа осознанно и серьезно готовит старшекласников к возможно безболезненному вступлению в мир труда с помощью овладения базовыми и универ-

сальными компетенциями, включая социальные компетенции, которые способствуют их успешной социализации и адаптации, решению проблем, возникающих в процессе реализации человеческого и социального потенциала старшекласников в динамично развивающейся, изменяющейся социальной среде, с которой им приходится сталкиваться ежедневно.

В значительной степени процесс формирования социальных компетенций связан с функцией экономической социализации американских подростков старшей школы. На процесс формирования социальных компетенций обучающихся влияют имеющиеся у школы особенности ее образовательной среды, традиции культуросцентристского и коммуникативного подходов в образовании, новые тенденции и концепции в области управления процессами в социальной сфере.

Практическая ценность социальных компетенций у школьников связана с вхождением детей в мир рыночных отношений, что позволяет более успешно социализироваться в экономической сфере и решать необходимые проблемы в их дальнейшей деятельности.

Применение такой системы дает возможность через целенаправленную, активную, сознательную деятельность старшекласников формировать у них способность видеть бизнес-возможности и в целом формулировать бизнес-идею, умение разрабатывать бизнес-проекты и актуализировать концепцию бизнеса.

Следует подчеркнуть, что важнейшей чертой современного обучения является направленность на то, чтобы готовить обучающихся не только приспосабливаться к ситуациям социально-экономических перемен, но и активно их осваивать [Грасс, 2015].

На этом фоне вполне естественным является рост интереса к обучению предпринимательству. Жизнь постоянно ставит вопросы о том, кто такие предприниматели, чем они должны заниматься, какими компетенциями обладать, чтобы успешно работать.

Анализ вариативных форм обучения, которые реализуются в школах, показал, что именно вариативные программы нового типа устраняют одно-

образии. Существенным компонентом подготовки американских школьников является экономическое и предпринимательское образование.

Следует отметить, что около 2 % населения имеют врожденные навыки предпринимательства, а у 97 % эти навыки можно развивать.

Эксперименты показали что внимательность и успеваемость детей в начальной школе значительно повышаются при изучении основ бизнеса, потому в начальных классах в ряде школ вводятся различные бизнес-ориентированные программы в форме игр, где детей обучают, как уважать деньги и ответственно расходовать их.

В рекомендациях специалистов, которые советуют старшекласникам попробовать себя в малом бизнесе, есть много полезных вещей. Например, им советуют активнее заниматься бизнесом, пока они живут с родителями. В этом случае тинэйджерам не нужно платить налоги на бизнес, на зарплату сотрудникам. Даже если бизнес окажется неудачным, у них останется опыт и они будут продолжать жить в отчем доме. Всем тинэйджерам советуют начинать с малых проектов. Но если они хотят замахнуться на большее, например, создать велосипедный шлем с солнечными батареями, который бы еще заряжал электрический велосипед, то для этого, естественно, потребуются деньги. Советуют обратиться к интернету и искать спонсоров, которые были бы заинтересованы в этом и могли профинансировать данный проект.

Исследователи подчеркивают, что социальные компетенции выступают ключевым фактором между успехом и неудачей предпринимателя.

Понимая, что не все подростки могут обладать социальными компетенциями, психологи советуют тем, у кого они отсутствуют, выполнять следующие рекомендации.

1. Создайте удивительный продукт и работайте с командой.
2. Сократите личные и телефонные разговоры, увеличьте коммуникацию по электронной почте.
3. Наймите людей, которые обладают особыми социальными компетенциями.
4. Практикуйте, практикуйте, практикуйте – вы должны повисить свои социальные компетенции.

5. Наймите профессионала. Вокруг много психологов, которые специализируются на работе с лицами, у которых отсутствуют социальные компетенции.

Эти рекомендации по формированию социальных компетенций могут позволить старшекласникам совершить выбор в каждой конкретной жизненной ситуации, выстроить и спроектировать свой жизненный путь.

Национальная ассоциация образования США четко сформулировала, что развитие социальных компетенций старшими школьниками является императивом для построения их будущей карьеры [Staudt, 2016].

Не случайно Т. Исмаил утверждает, что социальная компетенция позволяет предпринимателем строить и расширять сеть бизнеса [Ismail, 2015]. По словам, Р. Барона и Дж. Маркмена, социальная компетенция, которой обладают предприниматели, играет важную роль в определении достигнутого ими результата [Baron, Markman, 2003].

Предпринимательская деятельность в образовательном контексте помогает старшекласникам стать более гибкими, уверенными в себе, независимыми, уметь принимать решения, планировать, более творчески подходить к делу, решать проблемы, ориентироваться в ситуации, взаимодействовать с партнерами, иметь больше социальных навыков, информации о бизнесе, лучше узнать себя и научиться руководить.

Практическая ценность социальных компетенций у школьников связана с вхождением детей в мир рыночных отношений, позволяет более успешно социализироваться в экономической сфере и решать необходимые проблемы в дальнейшей деятельности.

Выводы. Сравнивая формирование экономической культуры и социальных компетенций старшекласников России и США можно сказать, что в России формирование экономической культуры и социальных компетенций все больше становится реальностью школы и общества. Старшекласников обучают, как начинать с нуля и привлекать инвестиции, однако реальные результаты пока не особенно заметны. В США такая деятельность более активна и осуществляется с помощью раз-

личных социальных институтов, включая государство, школу, бизнес-структуры и т.д., которые непосредственно заинтересованы в том, чтобы выпускник школы был предприимчивым, обладал динамизмом, имел экономические знания и навыки экономического мышления, позволяющие ему достойно войти в данный социум после окончания общеобразовательной школы.

Заключение. Анализируя текущую ситуацию с формированием экономической культуры, предпринимательства и социальных компетенций в обеих странах, следует подчеркнуть, что в России в последнее время предпринимаются меры по активизации обучения финансовой и экономической грамотности молодежи и всего населения, как правило, на основе виртуального или теоретического подхода, но без учета мнений отечественных работодателей. В США успех формирования экономической культуры и социальных компетенций во многом зависят от реальной предпринимательской деятельности самих старшеклассников их практических навыков, знаний и желания ответственно работать и от критической оценки работодателей.

Библиографический список

1. Аменд А.Ф. Экономическое воспитание младших школьников. М.: Педагогика, 1982. 180 с.
2. Грасс Т.П. Великобритания, США и Новая Зеландия: формирование культуры предпринимательства у школьников: монография. Красноярск, 2015. С. 164–165.
3. Грасс Т.П., Петрищев В.И., Воронова О.В. Деловая игра как средство успешной экономической социализации школьников в России и США // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2017. № 4 (42). С. 6–11.
4. Грасс Т.П., Петрищев В.И. Западное общество: ресоциализация школьной молодежи из семей мигрантов: монография. Красноярск, 2014. С. 123.
5. Саксонова Л.П., Захарова И.Г. Формирование социальной компетенции будущего специалиста // Интеграция науки и высшего образования. 2008. № 2. С. 41–43.
6. Baron R.A, Markman G.D. Beyond Social Capital: The Role of Entrepreneurs' Social Competence in Their Financial Success" // Journal of Business Venturing. 2003. 18. P. 41–60.
7. Business // Saturday. 2013. Feb. 16.
8. California department of education // Career Technical Education Framework for California Public Schools. Grades Seven Through Twelve, 2007.
9. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. URL: <http://www.casel.org/>.
10. Cummings S., Taebel D. The Economic Socialization of Children. A Neo-Marxist Analysis // Social problem. N.Y., 1978. № 26. P. 198.
11. Ismail T. Cultural Control, Creativity, Social Capital and Organizational Performance: Empirical Study of Small to Medium Sized Enterprises (SME) In Indonesia // International Journal of Entrepreneurship. 2015. 19 (1).
12. President Donald J. Trump Proclaims January 21 through January 27, 2018, as National School Choice Week Issued on: January 22, 2018 Whitehouse.gov. URL: <https://www.whitehouse.gov/presidential-actions/president-donald-j-trump-proclaims-january-21-january-27-2018-national-school-choice-week/> (Accessed on 7 Feb. 2018).
13. Rubin K., Bukowski W., Laursen B. Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups. The Guilford Press, NewYork, USA, 2009.
14. Shalinikurian, Prakasha G.S. // Journal of Research & Method in Education. 2016. Vol. 6, is. 1. Ver. I (Jan. – Feb.). P. 47–52. URL: www.iosrjournals.org
15. Staudt B. Developing Global Competency Skills In Grades 9–12: Implications For School Leadership. College of William and Mary, Virginia. 2016. URL: <https://publish.wm.edu/cgi/view-content.cgi?referer=https://www.google.ru/&httpsredir=1&article=1022&context=etd> (Accessed on 7 Feb. 2018).
16. U.S. Department of Education (Fast Facts) The Common Core of Data (CCD) Dropouts, Completers and Graduation Rate Reports: These reports present the number and percentage of students dropping out and completing public school, 2014. URL: https://nces.ed.gov/programs/digest/d16/tables/dt16_219.70.asp?current=yes (Accessed on 8 Feb. 2018).

ECONOMIC CULTURE AND SOCIAL COMPETENCIES FORMATION IN SENIOR SCHOOL STUDENTS OF RUSSIA AND THE USA

T.G. Grass (Krasnoyarsk, Russia)

V.P. Petrishchev (Krasnoyarsk, Russia)

Ya.A. Romanyuk (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Problem and purpose. The article considers the issue of peculiarities of economic culture and social competencies formation in senior school students of Russia and the USA. They allow them to manage their education in their lifetime and correctly determine the direction of their activity and educate themselves.

The purpose of the article is in providing the results of the comparative Russian and foreign scientific literature connected with the formation of economic culture and social competencies of senior school students based on their personal experiences of participation in a number of educational programs implemented in schools as well as with designation of a list of problems which are most sought after in pedagogical study connected with the problems of economic culture and social competencies formation in senior school students.

Methodology of the study comprises analysis and generalization of a set of studies of foreign and Russian scientists (S. Cummings, D. Taebel; B. Staudt, 2016; T.P. Grass, 2015; L.P. Saksonova, I.G. Zakharova, 2008 and etc.) as well as the generalization of the experience of economic culture and social competencies formation in senior school students of Russia and the USA.

Results. The article characterizes constituent elements of the mechanism of economic culture and social competencies formation in senior school students

of Russia and the USA. The results of the study allow to broaden the representation of constituent elements of the mechanism of the formation of economic culture and social competencies of senior school students in both countries. Besides the given results permit to find out the possibilities of the application of positive experience of economic culture and social competencies formation of senior school students in practice in Russia.

Conclusion. Analyzing the results of the given article, the authors come to the conclusion that special attention is paid to the formation of economic culture and developing social competencies of senior school students in both countries. In Russia measures to activate both the youth and population financial and economic literacy have been taken of late but only on the basis of virtual or theoretical approaches without taking into account Russian employers' opinion. In the USA the success of the formation of economic culture and social competencies depends on the real entrepreneurial activity of senior school students in practice, on the critical evaluation of employers, on practical skills, competencies and the desire to work responsibly.

Keywords: *economic culture, social competence, school, senior school students, educational programs, economic socialization.*

References

1. Amend A.F. Economic education of junior school students: monograph. M.: Pedagogy, 1982. 180 p.
2. Grass T.P. Great Britain, the USA and New Zealand: the formation of school students' entrepreneurial culture. Krasnoyarsk, 2015. P. 164–165.
3. Grass T.P., Petrishchev V.I., Voronova O.V. The business game as a means of successful economic socialization of school students in Russia and the USA // The Bulletin of KSPU named after V.P. Astafiev. 2017 No. 4 (42). P. 6–11.
4. Grass T.P., Petrishchev V.I. The Western society: resocialization of school youth from migrant families: monograph. Krasnoyarsk, 2014. P. 123.
5. Saksonova L.P., Zakharova I.G. The formation of social competence of future specialist // Integration of science and higher education. 2008. No. 2. P. 41–43.
6. Baron R.A & Markman G.D. "Beyond Social Capital: The Role of Entrepreneurs' Social Competence in Their Financial Success". Journal of Business Venturing. 2003. 18. P. 41–60.
7. Business // Saturday, 2013. Feb. 16.

8. California department of education/ Career Technical Education Framework for California Public Schools. Grades Seven Through Twelve, 2007.
9. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. URL: <http://www.casel.org/>.
10. Cummings S., Taebel D. The Economic Socialization of Children. A Neo-Marxist Analysis // Social problem. N.Y., 1978. No. 26. P. 198.
11. Ismail T. Cultural Control, Creativity, Social Capital and Organizational Performance: Empirical Study of Small to Medium Sized Enterprises (SME) In Indonesia. International Journal of Entrepreneurship. 19 (1). 2015.
12. President Donald J. Trump Proclaims January 21 through January 27, 2018, as National School Choice Week Issued on: January 22, 2018 Whitehouse.gov <https://www.whitehouse.gov/presidential-actions/president-donald-j-trump-proclaims-january-21-january-27-2018-national-school-choice-week/> (Accessed on 7 Feb. 2018).
13. Rubin K., Bukowski W., Laursen B. Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups. The Guilford Press, NewYork, USA, 2009.
14. Shalinikurian & Dr.Prakasha G.S. Journal of Research & Method in Education. 2016. Vol. 6, is. 1 Ver. I (Jan. – Feb.). P. 47–52. URL: www.iosrjournals.org
15. Staudt B. Developing Global Competency Skills in Grades 9-12: Implications For School Leadership. College of William and Mary, Virginia. 2016. URL: <https://publish.wm.edu/cgi/view-content.cgi?referer=https://www.google.ru/&httpsredir=1&article=1022&context=etd> (Accessed on 7 Feb. 2018).
16. U.S. Department of Education (Fast Facts) The Common Core of Data (CCD) Dropouts, Completers and Graduation Rate Reports: These reports present the number and percentage of students dropping out and completing public school, 2014. URL: https://nces.ed.gov/programs/digest/d16/tables/dt16_219.70.asp?current=yes (Accessed on 8 Feb. 2018).

УДК 378

СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ «СПОСОБНОСТЬ К ПРОЕКТНОМУ ТИПУ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

И.Г. Каблукова (Красноярск, Россия)

Е.А Колмагорова (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В статье анализируются вопросы сущности и содержания универсальных компетенций, предусмотренных действующими образовательными стандартами в системе высшего педагогического образования. Среди них выделяется проблема, обусловленная недостаточным уровнем развития у выпускников педагогических вузов и педагогов компетенций, связанных с организацией и реализацией деятельности по проектному типу.

Цель статьи – выявить и обосновать сущность и содержание общекультурной компетенции «способность к проектному типу деятельности».

Методологию исследования составляют анализ и обобщение нормативно-правовых документов в сфере высшего образования, направление Педагогическое образование, а также теоретических материалов и научно-исследовательских работ ученых по обоснованию структуры и наполнения содержания компетенций.

Результаты. Проанализированы работы, посвященные сущности и содержанию универсальных компетенций студентов в высшем образовании. В ходе исследования было определено авторское понятие «проектный тип организации деятельности»,

на основе которого была выделена универсальная компетенция «способность к проектному типу деятельности». Обозначена структура выделенной компетенции, включающая шесть групп проектных умений, которые развиваются у студентов в ходе организации и реализации проектного типа деятельности.

Заключение. Изучение вопроса о сущности и содержании универсальных компетенций студентов базировалось на изучении диссертационных работ, научных статей и опыта педагогов, посвященных данной теме. Был сделан вывод о недостаточной изученности комплекса компетенций, относящихся к проектному типу деятельности при высокой ее востребованности у работодателей.

Представленный в статье подход для решения этой проблемы заключается в выделении универсальной компетенции студентов «способность к проектному типу деятельности» опирается на авторское понимание «проектный тип организации деятельности», сущность которого заключается в организации любой деятельности проектным способом.

Ключевые слова: компетентностный подход, универсальная компетентность, проектный тип деятельности, проектные умения.

Постановка проблемы. Актуальность данной работы определена действующими федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования (ФГОС ВО), которые ставят задачу развития универсальных (общекультурных) компетенций студентов, являющихся первоосновой для развития общепрофессиональных и профессиональных компетенций [Адольф, Савчук, 2014]. Профессиональные компетенции характеризуются как «производный компонент от общекультурной компетентности» (Н. Розов, Е.В. Бондаревская), как «уровень об-

разованности специалиста» (Б.С. Гершунский, А.Д. Щекатунова).

Исходя из такой трактовки соотношения профессиональной и универсальной компетенций, мы можем заключить, что универсальная компетенция является первоосновой для развития общепрофессиональных и профессиональных компетенций, а значит, сначала формируются универсальные компетенции, а затем на их основе происходит развитие и становление профессиональных [Зимняя, 2004]. Именно поэтому в своем исследовании мы обращаемся к изучению универсальных компетенций.

Цель статьи – выявить и обосновать сущность и содержание общекультурной компетенции «способность к проектному типу деятельности».

Методологию исследования составили: идеи компетентного подхода в педагогике высшей школы (В.А. Адольф, В.А. Болотов, Э.Ф. Зеер, В.В. Сериков, А.П.Тряпицына, А.В. Хуторской и др.), идеи деятельностного подхода в педагогическом образовании (А.Н. Леонтьев, Б.Г. Ананьев, М.М. Бахтин, В.С. Библер, Е.В. Бондаревская, И.А. Зимняя, В.В. Давыдов, С.Ю. Курганов, В.В. Сериков, Ю.Б. Гиппенрейтер и др.), научные работы Н.Ф. Яковлевой, Н.Е. Веракса, Е.С. Полат, посвященные проектному типу деятельности.

Обзор научной литературы по проблеме определения сущности и содержания универсальных (общекультурных) компетенций студентов был проведен на основе исследований современных отечественных ученых, которые отмечают, что в настоящее время складывается новый идеал студента — «человека культуры», обладающего развитой универсальной компетенцией [Белова, Саволайнен, Фалалеев и др., 2013]. Именно универсальные компетенции определяют его активную жизнедеятельность, способность ориентироваться в различных сферах социальной и профессиональной жизни, гармонизируют внутренний мир и отношения с социумом. В связи с этим современные ученые отмечают, что основу модели выпускника составляют универсальные (общекультурные) компетенции, что влечет за собой поиск новых путей и возможностей для обновления, обогащения и пересмотра содержания высшего образования [Зимняя, 2003; Hernandez, Hopkins, Masters et al., 2018].

А.В. Хуторской замечает, что общекультурные компетенции представляют собой широкий круг вопросов, по отношению к которым студент должен быть хорошо осведомлен, а именно познание и опыт деятельности в области национальной и общечеловеческой культуры; духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов; культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций; роль науки и

религии в жизни человека, их влияние на мир; компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере, например владение эффективными способами организации свободного времени. Сюда же относится опыт освоения человеком научной картины мира, расширяющейся до культурологического и всечеловеческого понимания мира [Хуторской, 2002]. Универсальные компетенции относятся к ключевым компетенциям, согласно классификации А.В. Хуторского, поэтому их формирование осуществляется в рамках каждого предмета, реализующего содержание образования [Хуторской, 2003].

Л.С. Троянская определяет универсальные компетенции как «интегративные способности личности, обусловленные опытом освоения культурного пространства, уровнем обученности, воспитанности и развития, ориентации на использование культурных эталонов как критериев оценки при решении проблем познавательного, мировоззренческого, жизненно-характера» [Троянская¹, 2004]. Данное определение ориентирует нас на сущностные характеристики компетенции как личностного качества, а именно способности обучающихся самостоятельно действовать при решении актуальных для них проблем.

В отличие от профессиональных компетенций, универсальные имеют постоянный характер, в том смысле, что профессиональные компетенции могут присутствовать в деятельности человека только в определенный промежуток времени, а универсальные компетенции проходят через всю жизнь, при этом они помогают в приобретении новых компетенций, которые, в свою очередь, позволяют личности развиваться и достигать новых высот в деятельности [Козырев, Радионова, Тряпицына, 2004].

Таким образом, изучив материалы исследований в области выявления сущности универсальных компетенций, мы предлагаем рассматривать их в качестве ключевых (базовых) компетенций личности, которые: обеспечивают

¹ Троянская С.Л. Развитие общекультурной компетентности студентов средствами музейной педагогики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Ижевск, 2004. 23 с.

вхождение в мировое пространство культуры и самоопределение в нем; дают возможность применения профессиональных знаний и умений в практической деятельности; владения нормами речевого этикета и литературного языка, а также культурой межнационального общения и способностью ориентироваться в социуме [Каблукова², 2007]. Универсальная компетенция выступает фундаментом для профессиональной компетенции и для становления таких образований, как профессионализм, мастерство и др. [Маркова, 1996].

Анализ универсальных компетенций из ФГОС ВО, предпринятый Т.Е. Ермаковой, позволяет утверждать, что все их можно объединить в четыре группы – информационную, организационно-деятельностную, социально-коммуникативную и личностную.

Описанные группы универсальных компетенций ФГОС ВО представляют собой требования государства к уровню подготовки специалистов. Однако эти стандарты требуют от разработчиков образовательных программ учитывать потребности региональных рынков труда и работодателей к уровню подготовленности выпускников вуза [Старосветская, 2005].

Результаты исследования. С целью выполнения этого требования образовательного стандарта высшего образования мы провели изучение потребностей работодателей в уровне освоения универсальных компетенций выпускников педагогического вуза. В контексте нашей работы интерес представляют результаты, полученные по организационно-деятельностной группе универсальных компетенций. 96 % опрошенных работодателей отметили недостаточный уровень развития компетенции, которую мы сформулировали как «способность к проектному типу деятельности». Среди общекультурных компетенций в образовательных стандартах высшего образования компетенции такого содержания отсутствуют, но среди профессиональных компетенций есть проектный вид деятельности, кото-

рый включает проектные компетенции и предполагает овладение педагогическим проектированием [Хацкевич, Фуряева, 2018]. В то же время стандарт дает право разработчикам образовательных программ выбирать виды деятельности, к которым готовится выпускник. В случае если разработчики не выбрали проектный вид деятельности, то выпускник оказывается абсолютно не готов к проектному типу деятельности.

Исходя из вышесказанного, считаем необходимым включить универсальную компетенцию «способность к проектному типу деятельности» в качестве дополнительной в образовательные программы подготовки педагогических кадров в современных вузах.

Универсальную компетенцию студентов «способность к проектному типу деятельности» можно рассматривать как интегративную характеристику личности, включающую овладение теоретическими и практическими знаниями о проектном типе деятельности и особенностях его организации и реализации, ценностное отношение к деятельности, реализованной по проектному типу, а также практические умения и опыт организации и реализации деятельности по проектному типу.

В соответствии с логикой компетентностного подхода в структуре выделенной нами универсальной компетенции выделяем следующие компоненты: когнитивный, аксиологический и деятельностный.

Содержание когнитивного компонента направлено на обогащение знаний студентов о проектном типе деятельности и особенностях его организации и реализации. Речь идет о владении будущими педагогами научными знаниями о проектном типе деятельности, а именно: основными понятиями («проект», «проектирование», «метод проектов», «проектная деятельность», «проектный тип деятельности»); основными характеристиками проектного типа деятельности; особенностями его организации и реализации в различных сферах человеческой деятельности.

Когнитивный компонент общекультурной компетентности находит свое выражение в овладении обучающимися системой знаний о про-

² Каблукова И.Г. Формирование педагогической компетентности студентов по сопровождению детей, находящихся в трудной жизненной ситуации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Красноярск, 2007. 219 с.

ектном типе организации деятельности (структура и логика проектного типа организации деятельности, источники и способы поиска информации, критерии оценки проектов и правил выступления на публике, современные способы представления наглядной информации и соответствующие им компьютерные программы; правила и принципы коллективной работы, распределение ролей в проектной группе, особенности взаимодействия проектной группы на разных этапах проектных работ, способы и приемы предотвращения и преодоления конфликтов, способы сплочения проектной группы, принципы, правила и приемы ведения дискуссии, приемы проектирования, границы применения, возможные риски, приемы эффективного распределения времени и ресурсов в проектной группе, современные методики и подходы к реализации проектного типа деятельности, принципы и правила определения и формулирования цели деятельности, организованной по проектному типу, границы собственного знания и незнания, свои возможности и ограничения, сильные и слабые стороны).

Критериями оценки уровня развития данного компонента выступают системность, целостность, полнота, осознанность, глубина, конкретность и обобщенность знаний студентов о проектном типе деятельности.

Общекультурная компетентность будущего педагога, сущность которой заключается в способности студентов разворачивать деятельность по проектному типу, включает в себя не только когнитивную составляющую – знания, но и желание, интерес студента к такому типу организации и реализации деятельности, понимание ее эффективности для достижения желаемых результатов, т.е. ценностное отношение студента к проектному типу деятельности. Речь идет о потребности и мотивации к освоению проектного типа деятельности студентом, стремлении к освоению ценностей этого типа деятельности, активности в реализации такого типа деятельности, осознании значимости применения проектного типа деятельности не только в образовательном процессе, но и в жизни челове-

ка [Chang, Hwang, 2018]. Следует отметить, что аксиологический компонент определяет систему взглядов на основе таких человеческих ценностей, как смысл жизни, конечная цель и отношение к человеческой деятельности.

Таким образом, аксиологический компонент компетентности предполагает: понимание студентами ценности владения проектным типом деятельности и мотивации (внутреннюю и внешнюю) к реализации деятельности по проектному типу.

Деятельностный компонент общекультурной компетенции как способности к проектному типу деятельности студентов включает 6 групп проектных умений. В частности, группа рефлексивных умений предполагает владение такими умениями, как: осмысливать задачу, для решения которой недостаточно имеющихся знаний, видеть и исправить ошибки в своих действиях и действиях других. Группа исследовательских (поисковых) умений включает: умение самостоятельно находить недостающую информацию в информационном поле, запрашивать недостающую информацию у эксперта (специалиста), находить несколько вариантов решения проблемы, выдвигать гипотезы, устанавливать причинно-следственные связи. Группа умений работать в сотрудничестве складывается из умений коллективного планирования, взаимодействия с разными партнерами, помощи и принятия помощи при решении общих задач. Группа менеджерских умений предполагает умения проектировать процесс или изделие, планировать деятельность, время, ресурсы, принимать решение и прогнозировать их последствия. Группа коммуникативных умений состоит из умений организовать деловое партнерское общение, инициировать взаимодействие, вступать в диалог, задавать вопросы, вести дискуссию, отстаивать свою точку зрения, находить компромисс. Группа презентационных умений включает умения монологической речи, выступления перед аудиторией, артистические умения, умение использовать различные средства наглядности при выступлении или защите проекта, отвечать на незапланированные вопросы.

Заключение. Таким образом, проведенный теоретический анализ научной литературы позволяет сделать некоторые общие выводы. Универсальная компетенция – это способность студентов к проектному типу деятельности как интегративная характеристика личности студента, включающая овладение теоретическими и практическими знаниями о проектном типе деятельности и особенностях его организации и реализации, ценностное отношение к деятельности, реализованной по проектному типу, а также практических умений и опыта организации и реализации деятельности по проектному типу. В структуре определенной нами компетенции выделены следующие компоненты: когнитивный, аксиологический и деятельностный.

Библиографический список

1. Адольф В.А., Савчук А.Н. Прогнозирование становления профессиональной компетентности выпускника вуза: монография [Электронный ресурс] / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. 349 с.
2. Белова Е.Н., Саволайнен Г.С., Фалалеев А.Н., Яковлева Н.Ф. Модели развития профессиональной компетентности работников сферы образования: коллективная монография [Электронный ресурс] / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2013. 269 с.
3. Доклад международной комиссии по образованию, представленный ЮНЕСКО «Образование: сокровище» [Электронный ресурс]. М.: ЮНЕСКО, 1997. URL: <http://www.ifap.ru/library/book201.pdf> (дата обращения: 13.07.2016).
4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 38 с.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
6. Козырев В.А., Радионова Н.Ф., Тряпицына А.П. Компетентностный подход в педагогическом образовании: кол. монография. СПб.: Изд-во РГПУ, 2004. 391 с.
7. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Междунар. гуманит. фонд «Знание», 1996. 308 с.
8. Старосветская Н.А. Формирование педагогической компетентности студентов по сопровождению детско-родительского сообщества: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Красноярск, 2005. 24 с.
9. Фруммин И.Д. Введение в теорию и практику демократического образования. Красноярск: Знание, 1988. 240 с.
10. Хацкевич Т.А., Фурьева Т.В. Социально-педагогическая проектная деятельность как средство активизации образовательной вовлеченности студентов-интернов // Сибирский педагогический журнал. 2018. № 2. С. 94–100.
11. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Эйдос: интернет-журнал. 2002. 23 апреля. URL: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>
12. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 34–39.
13. Chang S.C., Hwang G.J. Impacts of an augmented reality-based flipped learning guiding approach on students' scientific project performance and perceptions // Computers & Education. 2018. 125. P. 226–239. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131518301507> (Accessed on 21 Feb. 2018). DOI: 10.1016/j.compedu.2018.06.007.
14. Hernandez P.R., Hopkins P.D., Masters K., Holland L., Mei B.M., Richards-Babb, M., Quedado K., Shook N.J. Student Integration into STEM Careers and Culture: A Longitudinal Examination of Summer Faculty Mentors and Project Ownership // CBE-life sciences education. 2018. 17(3). URL: <https://www.lifescied.org/doi/abs/10.1187/cbe.18-02-0022> (Accessed on 15 Sep. 2018). DOI: 10.1187/cbe.18-02-0022
15. Yang. P. Developing TESOL teacher intercultural identity: An intercultural communication competence approach // Tesol journal. 2018. 9(3). P. 525–541. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/tesj.356> (Accessed on 14 Dec. 2017). DOI: 10.1002/tesj.356

ESSENCE AND CONTENT OF “CAPACITY FOR PROJECTING ACTIVITIES” AS UNIVERSAL COMPETENCE

I.G. Kablukova (Krasnoyarsk, Russia)

E.A. Kolmagorova (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Problem and purpose. The article analyzes the essence and content of universal competences provided for by existing educational standards in the system of higher pedagogical education. Among them there's a problem connected with the low-level development of the competence related to the organization and implementation of project activities in graduates of pedagogical universities and in school teachers.

The purpose of the article is to identify and substantiate the essence and content of the general-purpose competence – “the capacity for projecting activity”.

The methodology of the study is based on the analysis and generalization of regulatory legal documents in the field of higher education, “pedagogical education”, in particular. Theoretical materials and research works of scientists on the theme of validating the essence and structure of the competence content also serve as ground for the chosen methodology.

The results. Scientific works were analyzed regarding the essence and content of universal competencies of students in higher education. During the study, the au-

thor's concept of “the designing type of activities organization “ was determined. It became the basis for selecting the universal competence – “the ability for projecting activities “. The structure of the selected competence including six groups of project skills, that are developed in students during the organization and implementation of the project activity, was determined.

The conclusion. The research of the issue of the essence and content of the students' universal competencies was based on studying theses and scientific articles, and teachers' experience devoted to this topic. The conclusion was made about insufficient knowledge about the complex of competences related to the project-type activities though the demand for them is great with employers.

The approach to the solution of this problem presented in the article is grounded on singling out the universal students' competence, that is, “the capability for project-type activity organization” the essence of which is in organizing any activity as projecting.

Keywords: *competence approach, universal competence, project activity, project-activity skills.*

References

1. Adolf V.A., Savchuk A.N. Prediction of the development of university graduate's professional competence: a monograph [Electronic resource] / Krasnoyarsk. state ped. university named. V.P. Astafiev. Krasnoyarsk. 2014. 349 p.
2. Belova E.N., Savolainen G.S., Falaleev A.N., Yakovleva N.F. Development models of professional competence of educators: a collective monograph [Electronic resource] / Electron. Dan. / Krasnoyarsk. state ped. un-t named after V.P. Astafiev. Krasnoyarsk, 2013. 269 p.
3. The report of the international commission on education, presented by UNESCO “Education: the hidden treasure” [Electronic resource] / M.: UNESCO, 1997. URL: <http://www.ifap.ru/library/book201.pdf> (access date: 07.13.2016).
4. Zimniaia I.A. Important competencies as an effective target basis of a competence-based approach in education. M.: Research Center for Problems of the Quality of Training Specialists, 2004. 38 p.
5. Zimniaia I.A. Important competencies as a new paradigm of the result of education // Higher education today. 2003. No. 5. P. 34–42.
6. Kozyrev V.A., Radionova N.F., Tryapitsyna A.P. Competence approach in pedagogical education: a team. monograph. St. Petersburg: Publishing House of the Russian State Pedagogical University, 2004. 391 p.
7. Markova A.K. Psychology of professionalism. M.: International Foundation “Knowledge”, 1996. 308 p.
8. Starosvetskaya N.A. Formation of the pedagogical universities students' competence in

- support of the parent-child community: author. dis. ... cand. Ped. Sciences: 13.00.01. Krasnoyarsk, 2005. 24 p.
9. Frumin I.D. Introduction to the theory and practice in democratic education. Krasnoyarsk: "Knowledge", 1988. 240 s.
 10. Khatskevich T.A., Furyaeva T.V. Socio-pedagogical project activities as a means of enhancing educational involvement in student interns // Siberian Pedagogical Journal. 2018. No. 2. P. 94–100.
 11. Khutorskoy A.V. Important competencies and educational standards // Internet magazine "Eidos". 2002. April 23rd. URL: <http://eidos.ru/journal/2002/0423>
 12. Khutorskoy A.V. Important competencies as a component of the personality-oriented education paradigm // Public Education. 2003. No. 2. P. 34–39.
 13. Chang S.C., Hwang G.J. Impacts of an augmented reality-based flipped learning guiding approach to students' scientific project performance and perceptions // Computers & Education. 2018. 125. P. 226-239. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131518301507> (Accessed on 21 Feb. 2018). DOI: 10.1016/j.compedu.2018.06.007
 14. Hernandez P. R., Hopkins P. D., Masters K., Holland L., Mei B. M., Richards-Babb, M., Quedado K., Shook N. J. Student Integration into STEM Careers and Culture: A Longitudinal Examination of Summer Faculty Mentors and Project Ownership // CBE-life sciences education. 2018. 17(3). URL: <https://www.lifescied.org/doi/abs/10.1187/cbe.18-02-0022> (Accessed on 15 Sep. 2018). DOI: 10.1187/cbe.18-02-0022
 15. Yang, P. Developing TESOL teacher intercultural identity: An intercultural communication competence approach // Tesol journal. 2018. 9(3). P. 525-541. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/tesj.356> (Accessed on 14 Dec. 2017). DOI: 10.1002/tesj.356

УДК 159.923

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

И.Ю. Кербис (Красноярск, Россия)

О.В. Груздева (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В статье рассматриваются особенности деятельности педагогов дошкольных образовательных учреждений, проблема развития их профессиональной компетентности и возможности системы повышения квалификации в решении данной проблемы с использованием дистанционных образовательных технологий.

Цель заключается в раскрытии и научном обосновании сущности и специфики исследуемого явления с использованием дистанционных образовательных технологий.

Методология. Для решения поставленной проблемы использованы культурно-исторический, личностный, деятельностный, аксиологический, системный подходы и метод контент-анализа, педагогическое наблюдение, анализ результатов деятельности педагогов дошкольных образовательных учреждений. В статье раскрыты принципы и структура профессиональной компетентности, подробно представлены механизмы и психолого-педагогические условия, способствующие интенсивному формированию исследуемой сферы. В статье рассматривается целесообразность использования электронного обучения в образовательном процессе и необходимость его развития в условиях нового информационного образовательного пространства. Применение электронного обучения позволяет реализовать требования ФГОС третьего поколения к условиям реализации основных образовательных программ за счет активизации самостоятель-

ной работы педагогов, повышения мотивации к обучению, применению интерактивных средств взаимодействия. Оценка эффективности осуществлялась с использованием метода ранговых корреляций Спирмена. Выборку составили 76 педагогов.

Результаты. Метод математического анализа количественных и качественных результатов проведенного эксперимента доказал, что развитие профессиональной компетентности педагогов ДОУ находится повыше преимущественно на уровнях среднем и низком. Профессиональная компетентность педагога формируется посредством развития профессиональных компетенций, овладения инновационными формами коммуникации, применения личностно ориентированных коммуникативных технологий, интерактивных форм и методов.

Заключение. Результаты позволили сделать следующий вывод: сущность развития профессиональной компетентности – динамичный процесс усвоения и модернизации профессионального опыта, ведущий к развитию индивидуальных профессиональных качеств, накоплению профессионального опыта, предполагающий непрерывное развитие и самосовершенствование. И одним из современных средств повышения уровня квалификации педагога, уровня его профессиональной компетентности являются дистанционные образовательные технологии.

Ключевые слова: дистанционное обучение, компетенция, компетентностный подход, профессиональная компетентность.

Постановка проблемы. В условиях интенсивных изменений, происходящих в системе образования, педагогическая деятельность становится все более сложной и многогранной, возрастают требования

к качественным характеристикам специалистов этой сферы. Сегодня общество предъявляет к педагогу повышенные требования, проявляющиеся в необходимости развития у него социальной активности, самостоятельности,

ответственности, готовности к демонстрации продуктивных когнитивно-поведенческих образцов в контактно-устанавливающей деятельности с другими участниками образовательных отношений. При этом вектор траектории профессиональной деятельности педагога должен быть ориентирован на глубокое знание предметной области и смежных областей, актуализацию личностных и профессиональных качеств, проявление социально-поведенческой активности, ролевой вариативности и гибкости, построенных на выраженной профессиональной компетентности. Именно профессиональная компетентность педагога во всем многообразии ее проявления выступает основным фактором развития личности, реализации эффективных образовательных стратегий, обеспечивающих повышение качества функционирования образовательной системы и достижение результатов. Развитие профессиональной компетентности – это развитие творческой индивидуальности, формирование восприимчивости к педагогическим инновациям, способностей адаптироваться в меняющейся педагогической среде [Нижник, Трушина, 2013, с. 221].

Цель исследования – выявить особенности профессиональной компетентности педагогов дошкольных образовательных учреждений и возможность ее развития с использованием дистанционных образовательных технологий.

Обзор научной литературы проведен на основе анализа работ авторов и представителей системного подхода (В.С. Безрукова, Н.В. Кузьмина, Ю.А. Кустов, Н.Н. Суртаева); компетентностного подхода (А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, Л.М. Митина, С.Г. Молчанов, Н.А. Селезнева); деятельностного подхода (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.И. Загвязинский, 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; Третьякова, Игнатенко, 2012; Шангареева, 2016).

Методология. В дошкольных образовательных учреждениях г. Красноярска в течение 2017 и 2018 годов было проведено исследование профессиональной компетентности педагогов. В исследовании приняли участие 76 педагогов. Диагностическими инструментами являлись:

– методика «Способность педагога к самосовершенствованию к саморазвитию» (В.И. Зверевой, Н.В. Немовой). Предназначена для выявления способности педагога к саморазвитию и самосовершенствованию;

– методика «Диагностическая карта профессиональной компетентности педагога ДОУ» (Т. Сваталова). Предназначена для выявления уровня профессиональной компетентности педагогов ДОУ;

– карта оценки профессионального мастерства и знаний педагогов в области организации взаимодействия с семьями воспитанников (В. Зверева). Предназначена для выявления сформированности знаний и профессиональных умений в организации взаимодействия с семьями воспитанников.

Для обработки результатов исследования применялись математические важнейшие методы статистической обработки данных (дескриптивные статистики, метод ранговых корреляций Спирмена).

Результаты. Мы изучили уровень развития профессиональной компетентности педагогов ДОУ и особенности их взаимодействия с родителями. В результате были выделены три группы педагогов: с высоким, средним и низким уровнем развития профессиональной компетентности.

Нами выявлено, что развитие профессиональной компетентности педагогов ДОУ находится преимущественно на среднем и низком уровне.

У педагогов первой группы с высоким уровнем развития профессиональной компетентности сформированы знания и представления о закономерностях развития ребенка, современных концепциях процесса воспитания и обучения, индивидуально-психологических особенностях детей дошкольного возраста, методах и формах организации взаимодействия с семьей.

Педагоги эффективно выстраивают педагогическую деятельность, опираются на теоретические обобщения диагностических данных освоения образовательной программы, учитывают индивидуально-личностные и возрастные особенности детей, активно используют информационно-коммуникативные технологии в процессе обучения и воспитания. Педагоги выбирают эффективные формы и методы работы, которые способствуют развитию произвольности, самостоятельности, ответственности, активности, самоорганизации. Создают необходимые условия взаимодействия между детьми и взрослыми, организуют индивидуальную, подгрупповую, групповую работу с детьми. Основой профессиональной деятельности педагогов является эффективное планирование воспитательной и образовательной работы, четкая постановка задач, умение координировать план работы. Для педагогов с высоким уровнем профессиональной компетентности характерны сформированность исследовательских навыков, анализ собственной деятельности, прогнозирование полученных результатов.

У педагогов второй группы со средним уровнем развития профессиональной компетентности сформированы профессиональные педагогические знания и профессиональные умения на достаточном уровне развития. Не всегда педагоги данной группы способны применять на практике имеющиеся знания. В профессиональной деятельности с детьми педагоги ориентируются на учет возрастных и индивидуальных особенностей, адекватно подбирают разнообразные методы и приемы взаимодействия, но не всегда используют современные образовательные технологии. Педагоги анализируют, планируют профессиональную деятельность, но не всегда осуществляют своевременный контроль и вносят изменения в запланированную деятельность.

У педагогов третьей группы с низким уровнем развития профессиональной компетентности отмечается недостаточный объем профессиональных знаний и умений. В работе педагоги данной группы не всегда правильно и эффек-

тивно используют разнообразные методы и приемы, у них отмечаются трудности в планировании воспитательно-образовательной работы, ее анализе, организации взаимодействия с детьми и родителями, в планировании работы и прогнозировании ее результатов. Педагогам данной группы сложно реализовывать индивидуальный подход в обучении и воспитании детей, учитывать их особенности и стремиться к развитию их личности.

Мы могли констатировать, что уровень развития профессиональной компетентности разный, и он выше у педагогов с большим стажем работы. Исследование показало, что у большинства педагогов недостаточно развиты исследовательские умения, не хватает активности в саморазвитии, стремления опираться на современный передовой педагогический опыт, двигаться вперед. Педагоги сохраняют некоторую консервативность, что препятствует повышению их профессиональной компетентности.

Результаты исследования могут свидетельствовать также о том, что недостаточное развитие способности к саморазвитию выступает как негативный фактор в повышении профессиональной компетентности педагогов, поскольку в этом случае у педагога отсутствует стремление к повышению профессиональной компетентности либо оно слабо выражено. Отсутствие мотивации является фактором, препятствующим развитию.

В рамках исследования профессиональной компетентности педагогов ДОУ нас также интересовал вопрос знаний и опыта педагогов в отношении эффективного взаимодействия с родителями воспитанников. Это другая важная составляющая профессиональной компетентности педагогов.

В результате исследования определено, что большая часть выборки характеризуется средним и низким уровнем развития знаний и умений в области организации взаимодействия с родителями. Качественный анализ результатов по изучению уровня знаний и умений организации взаимодействия с родителями позволил нам выявить особенности каждого уровня. Высокий уровень сформированности знаний и профессиональных умений педагогов в органи-

зации взаимодействия с родителями отличается тем, что педагоги понимают сущность взаимодействия с родителями, видят конкретные задачи этого взаимодействия, умеют подбирать и преподносить родителям информацию, относящуюся к процессу обучения и воспитания детей, их развития. Формы и методы работы они подбирают в соответствии с поставленными задачами, делают это правильно, эффективно применяют разные формы работы. Владеют навыками изучения семьи, умеют выстраивать общение с родителями на основе знаний о семье, об уровне педагогической культуры родителей, учитывать индивидуальные особенности родителей. В профессиональной деятельности опираются на передовой педагогический опыт.

Педагоги со средним уровнем характеризуются тем, что их знания о сущности взаимодействия с родителями не всегда согласуются с их практическими действиями, не всегда они готовы применять на практике передовой педагогический опыт. При выборе форм и методов работы с родителями они не всегда четко видят задачи, которые необходимо решить. Умеют информировать родителей по разным вопросам учебно-воспитательного процесса. Во взаимодействии не всегда проявляют гибкость и недостаточно учитывают особенности семьи, уровень педагогической культуры родителей.

Педагоги с низким уровнем развития имеют слабые, бессистемные знания о взаимодействии с родителями. Выбор форм и методов работы с родителями часто носит стихийный характер. Имеют недостаточно знаний о передовом педагогическом опыте и не используют его в своей работе. Им не свойственна гибкость в общении с родителями.

Обобщая результаты исследования, мы можем сказать, что профессиональная компетентность педагогов ДОУ сформирована на разном уровне. Преобладающими у педагогов являются средний и низкий уровни сформированности профессиональной компетентности. Способность к саморазвитию как один из важнейших компонентов профессиональной компетентности также сформирована у педагогов ДОУ недостаточно. Не

все педагоги обладают достаточными знаниями о сущности взаимодействия с родителями и опытом организации эффективного взаимодействия.

Вместе с тем современный педагог – это педагог, ориентирующийся в педагогических сетевых сообществах, имеющий навыки проведения образовательного процесса с помощью информационно-коммуникационных технологий, знающий педагогические технологии дистанционного обучения, умеющий преподавать свой предмет в любой форме с помощью любых средств общения, в том числе с использованием интернет-ресурса.

Например, в интернете в последнее время появилось много сетевых педагогических сообществ, что говорит об увеличении интереса педагогов к сетевым технологиям общения и работы. Интернет-государство читателей (ИнтерГу.ру), ITN (Сеть творческих учителей), Intel, KM-wiki, Openklass, СоцОбраз, Сообщество блоггеров от образования, Лига образования, Региональные Wiki и многие другие – это лишь небольшая часть педагогических площадок, где педагоги обсуждают свои проблемы, обмениваются методическими материалами, повышают квалификацию, участвуют в различных олимпиадах, конкурсах. Все это возможно использовать как в традиционных формах обучения и повышения квалификации педагогов, так и при организации дистанционных, смешанных форм обучения, повышения квалификации.

В связи с массовым внедрением ИКТ в образовательный процесс профессор А.А. Андреев в работе «Педагогика в информационном обществе, или электронная педагогика» предлагает ввести новое понятие – «электронная педагогика» – научное изучение, описание и прогнозирование процессов в любых ИКТ-насыщенных образовательных средах, предполагая, что педагогика как наука эволюционирует в электронную педагогику, сохраняя присущие научному знанию критерии и преемственность. При этом А.А. Андреев считает, что в настоящее время уже нет смысла говорить об образовательных процессах на всех уровнях образования без применения ИКТ [Андреев, 2011, с. 113].

Мы полностью разделяем такую позицию, отмечая, что без применения электронного обучения невозможно осуществить эффективную реализацию ряда требований, приведенных в Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС). Применение электронного обучения позволяет реализовать требования ФГОС третьего поколения к условиям реализации основных образовательных программ за счет активизации самостоятельной работы педагогов, повышения мотивации к обучению, применению интерактивных средств взаимодействия.

Под дистанционными образовательными технологиями мы понимаем комплекс образовательных услуг, предоставляемых педагогам с помощью специализированной информационно-образовательной среды на любом расстоянии от образовательных учреждений.

Дистанционное обучение педагогов выступает сегодня одним из перспективных направлений совершенствования профессионального мастерства специалистов системы образования. В условиях развития процессов информатизации и модернизации образования дистанционные технологии позволяют сделать учебный процесс более гибким, удобным, практико-ориентированным, а также снизить затраты на обучение педагогов.

Использование дистанционных образовательных технологий в практике образования способствует повышению профессиональной компетентности педагогов и формированию педагогических кадров, адекватных современной социокультурной ситуации и социальному заказу системе образования.

Успешно функционирует и смешанная модель дистанционного повышения квалификации работников образования. В данной модели интегративно используются сетевые, кейс-технологии и технологии очного и заочного дистанционного обучения. Дистанционное повышение квалификации функционирует в информационно насыщенной, обладающей развитым банком учебных материалов информационно-образовательной среде. Широкий спектр интерактивных сервисов (доска объявлений, электронная почта, обмен файлами, чат-сессии, форумы), поддерживаемый

средой дистанционного обучения, позволяет создать условия для полноценного виртуального взаимодействия участников дистанционного образовательного процесса.

Заключение. На сегодняшний день накоплен немалый опыт внедрения дистанционных образовательных технологий в образовательный процесс. Многие вузы применяют ДОТ не только для организации собственно дистанционного обучения, но также и для поддержки других форм обучения: очной, заочной, экстерната. Наиболее востребованными сегодня являются сетевые дистанционные образовательные технологии (СДОТ), которые подразумевают активное использование компьютерных сетей для проведения занятий и доставки материала.

Основываясь на концептуальных положениях профессиональной компетентности как совокупности ключевой, базовой и специальной компетентности, на кафедре психологии детства Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева выстраивается система методического сопровождения педагогов базовых дошкольных образовательных учреждений по ряду стратегических направлений. Рассматривая методическую компетентность педагога, мы полагаем, что она реализуется в совокупности с психологической, педагогической, коммуникативной и др. Она является интегральной. Ее ориентиром выступают знания психолого-педагогических наук, философии, социологии и др., именно это делает ее базовой в системе профессиональной подготовки педагога и создает другие возможности для качественного развития его педагогической деятельности [Вахтина, Артюхина, 2012, с. 31].

В процессе обучения педагоги дистанционных курсов осваивают технологии сетевого взаимодействия, которые смогут в дальнейшем использовать в педагогической практике. Реализация данной модели позволяет в еще более значительной степени индивидуализировать учебный процесс. Применение дистанционных форм повышения квалификации ориентирует педагога на самообразование. Образовательная активность личности педагога является показате-

лем его творческой самореализации, инициирует работу в сети. Сетевое взаимодействие позволяет формировать культуру общения участников образовательного процесса.

Развитие профессиональной компетентности – динамичный процесс усвоения и модернизации профессионального опыта, ведущий к развитию индивидуальных профессиональных качеств, накоплению профессионального опыта, предполагающий непрерывное развитие и самосовершенствование. И одним из современных средств повышения уровня квалификации педагога, уровня его профессиональной компетентности являются дистанционные образовательные технологии.

Библиографический список

1. Андреев А.А. Педагогика в информационном обществе, или электронная педагогика // Высшее образование в России. М., 2011. № 11. С. 113–117.
2. Батракова С.Н. Динамика профессиональных функций педагога как представителя культуры // Ярославский психологический вестник. М.; Ярославль: Российское психологическое общество, 2004. Вып. 2. С. 71–77.
3. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности: учеб. пособие для вузов. М.: ПЕР СЭ, 2001. 511 с.
4. Вахтина Е.А., Артюхина А.И. Студентоцентрический аспект реализации компетентностного подхода в вузе // Известия Волгоградского государственного технического университета: межвуз. сб. науч. ст. 2012. № 11(98). С. 31–32.
5. Введенский В.Н. Профессиональная компетентность педагога: учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. СПб.: Филиал изд-ва «Просвещение», 2011. 159 с.
6. Гетман Н.А., Котенко Е.Н. Компетентность современного преподавателя как условие инновационного развития вуза. Условия развития психолого-педагогической компетентности преподавателя медицинского вуза // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2013. № 34. С. 49–55.
7. Груздева О.В. Развитие детей дошкольного возраста в контексте современной образовательной и социальной ситуации развития: монография. Красноярск, 2018. 274 с.
8. Дмитриева М.А., Дружилев С.А. Уровни и критерии профессионализма: проблемы формирования современного профессионала // Сибирь. Философия. Образование: научно-публицистический альманах. Новокузнецк: Изд-во Ин-та повыш. квалификации, 2001. Вып. 2000 (4). С. 18–30.
9. Кербис И.Ю., Груздева О.В. Особенности коммуникативной компетентности современных педагогов дошкольных образовательных организаций // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2017. № 3 (41). С. 126–137.
10. 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 / гл. ред. В.А. Ковалевский; отв. за вып. О.В. Груздева; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2016. С. 50–58.
11. Климов Е.А. Психология профессионала. М.; Воронеж: МОДЭК, 1996. С. 3–108.
12. Коломиец О.М. Технология развития педагогической деятельности в образовательном учреждении // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Сер.: Педагогика и психология. 2011. № 4. С. 15–19.
13. Нижник С.Г. Дистанционное обучение в высшем профессиональном образовании // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. Тула: Изд-во ТулГУ. Вып. 3, ч. 2. С. 221–225.
14. Нижник С.Г., Трушина Е.В. Система мотивации деятельности преподавателей вуза как показатель качества образовательного процесса // Молодые ученые в решении актуальных проблем педагогики высшей школы: матер. Второй Междунар. науч.-практич. очно-заочной конф. Тула, 22–30 апреля 2013 г. / под ред. В.М. Петровичева. Тула: Изд-во ТулГУ, 2013. 238 с.

15. Полянская Н.А. Современные образовательные технологии формирования профессиональных компетенций студентов // Успехи современного естествознания. 2015. № 9. С. 72–76.
16. Ранних В.Н., Леонтьев Н.С. Дидактические требования к электронной лабораторной работе: монография. Тула: Изд-во ТулГУ, 2013. 105 с.
17. Ранних В.Н., Евтушенко К.Н. Дидактический аудит электронного образования в вузе: монография. Тула: Изд-во ТулГУ, 2013. 123 с.
18. Ранних В.Н. Электронный практикум как дидактическое средство повышения качества обучения в вузе // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. Тула: Изд-во ТулГУ, 2013. Вып. 3, ч. 2. С. 280–285.
19. Тихомирова О.В., Белкина В.Н. Показатели сформированности профессиональной компетентности педагога в сфере дошкольного образования // Ярославский педагогический вестник. 2012. № 3. С. 168–172.
20. Тихомирова О.В. Формирование профессиональной компетентности педагога в реализации дошкольного образования // Ярославский педагогический вестник. 2012. № 3. С. 27–31.
21. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.
22. Шоканова Л.Ш. От компетентностного управления к новым образовательным результатам // Творческая педагогика. 2010. № 2. С. 28–33.
23. Шулакаева К.А. Инновационная модель обучения как инструмент реализации компетентного образования // Профессионал Казахстана. 2009. № 4. С. 63–64.
24. Якушина В.Я. ИКТ-компетентность: что нужно знать и уметь учителю // Народное образование. 2013. № 1. С. 184–188.
25. Amilburu M.G., Ruiz-Corbella M. Philosophy of education and education in the competences of the european higher education area // Philosophy of Education. 2011 No. 4, P. 5–7. URL: <https://dlib.eastview.com/browse/doc/26721612>
26. Semradova I. On the bases of teachers' professional ethics // Philosophy of Education. 2011. No. 4. P. 28–37. URL: <https://dlib.eastview.com/browse/doc/26721593>

PECULIARITIES OF PROFESSIONAL COMPETENCE DEVELOPMENT IN PRESCHOOL EDUCATORS USING REMOTE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

I.Yu. Kerbis (Krasnoyarsk, Russia)

O.V. Gruzdeva (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Problem and purpose. The article discusses the characteristics of the activities of preschool educational institutions pedagogues, the problem of developing their professional competence and the possibility of an advanced training system in solving this problem using distance learning technologies.

The goal is to discover and scientifically substantiate the nature and specificity of the phenomenon under study using distance learning technologies.

The research methodology is aimed at solving this problem: we used cultural, historical, personal, activity, axiological and systemic approaches, the method of content analysis, pedagogical observation, analysis of the results of the activities of preschool educational institutions pedagogues. The article reveals the principles and structure of professional competence, describes in detail the mechanisms and psychological and pedagogical conditions that contribute to the intensive development of the sphere under study. The article discusses the feasibility of using e-learning in educational process and the need for its development in the new informational and educational space. The use of e-learning allows you to implement the requirements of the third generation of the FSES in accordance with the conditions of implementing basic educational programs by enhancing the independent work of educators, increas-

ing their motivation to learn, the usage of interactive tools. Evaluation of the effectiveness was carried out using the method of developing the Spearman rank correlations. There were 76 educators participating in the experiment .

Results. The method of mathematical analysis of the quantitative and qualitative results of the experiment proved that the development of the educators' professional competence is on the low and medium levels. The professional competence of a pedagogue develops only through mastering professional competences, mastering innovative forms of communication, making use of personality-oriented communication technologies and interactive forms and methods.

Conclusion. The results obtained in the course of the experiment allowed to come to the following conclusions: the essence of professional development competence is the dynamic process of mastering and updating professional expertise leading to the development of individual professional qualities, accumulation of professional experience presupposing continuous development and self-perfection. And one of the contemporary means of raising the pedagogical qualification level, the level of a pedagogue' personal professional competence is to make use of distance-learning technologies.

Keywords: *distance learning, competence, competence approach, professional competence.*

References

1. Andreev A.A. Pedagogics in information society, or electronic pedagogics // Higher education in Russia. M. 2011. No. 11. P. 113–117.
2. Batrakova S.N. The dynamics of professional functions of a pedagogue as a representative of culture // Yaroslavl psychological bulletin. M.: Yaroslavl: Russian Psychological Society. 2004. Is. 2. P. 71–77.
3. Bodrov V.A. Psychology of professional fitness: Study manual for universities. M.: PER SE, 2001. 511 p.
4. Vakhtina E.A., Artyukhina A.I. Student-centered aspect of the competence-based approach in a university // News of Volgograd State Technical University: interuniv. collection of scien. articles. 2012. No. 11 (98). P. 31–32.
5. Vvedensky V.N. Professional competence of the teacher: studies manual / V.N. Vvedensky. 2th ed. revised and enlarged. SPb: branch of the publishing house "Enlightenment", 2011. 159 p.
6. Getman N.A., Kotenko E.N. Contemporary teacher competence as a condition of the university innovative development. The conditions for developing psychological incompetence in teachers of a medical university // Personality, family and society: issues of pedagogics and psychology. 2013. No. 34. P. 49–55.

7. Gruzdeva O.V. Development of preschool children in the context of contemporary general education and social development situation: monograph. Krasnoyarsk. 2018. 274 p.
8. Dmitrieva M.A., Druzhilov S.A. Levels and criteria of professionalism: problems of formation of a modern professional // Siberia. Philosophy. Education: Scientific and journalistic almanac. Is. 2000 (4). Novokuznetsk: Publishing House of the Institute for Advanced Studies, 2001. P. 18–30.
9. Kerbis I.Yu., Gruzdeva O.V. The peculiarities of communicative competence of contemporary pre-school education pedagogues // Krasnoyarsk State Pedagogical University Bulletin. 2017. No. 3 (41). P. 126–137.
10. Karbis I.Yu., Gruzdeva O.V. Professional development of pedagogues and psychologists in the contemporary conditions of school education development / Psycho-pedagogical and social conditions for developing and upbringing a child. A collection of scientific articles on children psychology. Editor-in-Chief V.A. Kovalevsky; responsible for the issue O.V. Gruzdeva. Krasnoyarsk State Pedagogical University. Krasnoyarsk, 2016. P. 50–58.
11. Klimov E.A. Psychology of a professional. M.; Voronezh: MODEK, 1996. P. 3–108.
12. Kolomiets O.M. Technology of pedagogical activity development in an educational institution // MSHU Series: pedagogics and psychology. 2011. No. 4. P. 15–19.
13. Nizhnik S.G. Distance learning in higher professional education // Tula State Univ. Bulletin. Humanities. Issue 3. Part 2. creative Tula: Publ. House of Tula St. Univ. P. 221–225.
14. Nizhnik S.G., Trushina E.V. The system of activity motivation for university teachers as a quality indicator of educational process // Young scientists in solving topical problems of higher school pedagogics // Materials of the Second International Scientific – pract. conference. Tula, April 22–30, 2013 / ed. by V.M. Petrovichev. Tula: Publishing House of TSU, 2013. 238 p.
15. Polyanskaya N.A. Modern educational technologies for the formation of students' professional competencies // Successes of Modern Natural Science. 2015. No. 9. P. 72–76.
16. Rannikh V.N., Leontyev N.S. Didactic requirements for electronic laboratory work: monograph. Tula: Publishing House of the TSU, 2013. 105 p.
17. Rannikh V.N., Evtushenko K.N. Didactic audit of e-education in high school: monograph. Tula: Publishing House of the TSU, 2013. 123 p.
18. Runnikh V.N. Electronic workshop as a didactic means of improving the quality of teaching at the university // News of TSU. Humanitarian sciences. Issue 3. Part 2. Tula: Publishing house of TSU, 2013. P. 280–285.
19. Tikhomirova O.V., Belkina V.N. Indicators of the formation of professional competence of a teacher in the field of pre-school education // Yaroslavl Pedagogical Gazette. 2012. No. 3. P. 168–172.
20. Tikhomirova O.V. Formation of professional competence of a teacher in the implementation of pre-school education // Yaroslavl Pedagogical Gazette. 2012. No. 3. P. 27–31.
21. Khutorskoy A.V. Key competencies as a component of the personality-oriented educational paradigm // Public Education. 2003. No. 2. P. 5–64.
22. Shokanova L.Sh. From Competency Management to New Educational Results // Creative Pedagogy. 2010. No. 2. P. 28–33.
23. Shulakaeva K.A. Innovative learning model – as a tool for the implementation of competent education // Professional of Kazakhstan. 2009. No. 4. P. 63–64.
24. Yakushin V.Ya. ICT competence: what you need to know and be able to teach // Public Education. 2013. No. 1. P. 184–188.
25. Amilburu M.G., Ruiz-Corbella M. Philosophy of education and education in the competences of the european higher education area. Philosophy of Education, 2011. No. 4. P. 5–17. URL: <https://dlib.eastview.com/browse/doc/26721612>
26. Semradova I. On the bases of teachers' professional ethics. Philosophy of Education, 2011. No. 4. P. 28–37. URL: <https://dlib.eastview.com/browse/doc/26721593>

УДК 378:811

МОДЕЛЬ ПЕРЕВЕРНУТОГО ОБУЧЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРОВ В СФЕРЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И.А. Майер (Красноярск, Россия)

И.П. Селезнева (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В статье рассматриваются варианты использования модели «перевернутого обучения» (flipped learning) в рамках магистерских программ в сфере иноязычного образования как одного из наиболее эффективных способов реализации концепции смешанного обучения (blended learning), призванного сочетать в себе традиционный и инновационный подходы к подготовке магистрантов к профессиональной деятельности с учетом требований современного образовательного пространства. Появление концепции смешанного обучения вызвано противоречием между поисками оптимальной модели сочетаемости аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы при обучении иностранным языкам в зарубежной и российской лингводидактике и недостаточной степенью их воплощения на практике. В качестве примера взяты магистерские программы, реализующиеся 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 – представление авторской концепции использования модели «перевернутого обучения» (flipped learning) в магистерских программах в сфере иноязычного образования в условиях введения новых федеральных государственных образовательных стандартов, предусматривающих информатизацию образовательной среды и увеличение доли

самостоятельной работы обучающихся при уменьшении объема часов, отводимых на дисциплины.

Методологию исследования составляют анализ действующих магистерских программ в сфере иноязычного образования; изучение результатов междисциплинарных исследований отечественных и зарубежных ученых, посвященных использованию концепции смешанного обучения (blended learning) в целом и модели «перевернутого обучения» (flipped learning) в частности; анализ и обобщение авторского опыта реализации магистерских программ в сфере иноязычного образования.

Результаты. Разработана авторская концепция использования модели «перевернутого обучения» (flipped learning), апробированная на практике в контексте вузовского образования.

Заключение. Анализируя результаты апробации модели, авторы приходят к выводу о том, что ее использование на практике приводит к изменению роли преподавателя, выступающего в качестве медиатора учебного процесса и роли студента, берущего на себя ответственность за результаты обучения. Рассматриваемая в статье авторская концепция может быть применена в ходе обучения магистров по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (очная и заочная форма обучения).

Ключевые слова: *инновационные технологии в обучении, смешанное обучение (blended learning), модель «перевернутого обучения» (flipped learning), нелинейная образовательная среда, магистерская программа, иноязычное образование.*

Постановка проблемы. Требования, выдвигаемые к образовательным программам нового поколения, предусматривают конструирование нелинейной образовательной среды, учитывающей использование наряду с традиционными мобильных технологий. Применение модели «перевернуто-

го обучения» (flipped learning) позволяет реализовать сценарий обучения, пересматривающий роли преподавателя и обучающегося в компетентносто-ориентированных учебных программах дисциплин / модулей, направленных на самостоятельное освоение тематических проблемных полей. В связи с вышеизло-

женным возникает необходимость разработки и внедрения модели «перевернутого обучения» (flipped learning) в магистерские программы в сфере иноязычного образования.

Целью данной статьи является представление авторской концепции использования модели «перевернутого обучения» (flipped learning) в магистерских программах в сфере иноязычного образования в условиях введения новых федеральных государственных образовательных стандартов, предусматривающих информатизацию образовательной среды и увеличение доли самостоятельной работы обучающихся при уменьшении объема аудиторных часов, отводимых на дисциплины.

Анализ действующих магистерских программ в сфере иноязычного образования, проведенный авторами статьи, показал, что структура большинства программ не ориентирована на внедрение в подготовку магистрантов смешанного обучения и модели «перевернутого обучения». Хотя, как отмечают И.Б. Богоряд и Т.Б. Лысунец: «При уменьшении объема часов, отводимого на дисциплину (иностраный язык), и увеличении доли самостоятельной работы обучающихся внедрение новых технологий обучения, использование возможностей сети Интернет, e-learning, обучающих компьютерных программ становится вариантом решения образовательных задач. Одной из форм организации e-learning может служить смешанное обучение (blended learning)» [Богоряд, Лысунец, 2014, с. 77].

Проектирование и реализация магистерских программ нового поколения, представленные в статье, связаны со стремлением как преподавателей, так и студентов отойти от традиционного сценария обучения, дополнить его инновационными методами аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы.

Методологию исследования составляют обзор основных направлений современных исследований и действующих магистерских программ, использующих элементы смешанного обучения, авторский опыт проектирования и реализации магистерских программ в сфере ино-

язычного образования 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.

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

Необходимость поиска новых эффективных способов обучения, сочетающих традиции и инновации в рамках высшей школы, рассматривается как отечественными [Антонова, Меренков, 2018; Вольчик, Кривошеева-Медянцева, 2016; Роботова, 2017; Романов, 2016; Инновационные..., 2014; Исакова, 2017], так и зарубежными исследователями [Chao et al., 2015; Czerniawski et al., 2018; Yoon et al., 2017].

Технология смешанного обучения рассматривается как средство, определяющее будущую картину мира [Чубаров, Колокатова, 2015; Educational..., 2015; Wang, 2018; White, Shin, 2017].

Необходимость использования технологии смешанного обучения на современном этапе обосновывается большинством исследователей появлением нового «поколения цифровых аборигенов» (digital natives) [Кузьминов, Карной, 2015; Королева, 2016; Роботова, 2017].

Т.В. Харламова подробно описывает «перевернутое обучение» как новый сценарий обучения, в рамках которого применяется лично-ориентированный подход, полагая, что «смешанное обучение (blended learning)» позволяет инкорпорировать новые технологии в учебный процесс, при этом не отказываясь от проверенных временем традиционных методов обучения, сделать процесс обучения более эффективным и продуктивным, а также повысить интерес обучаемых к процессу освоения метариала и формирования профессиональных компетенций» [Харламова, 2014, с. 312].

О.Ф. Брыксина проводит методический анализ педагогической модели «перевернутого обучения»: рассматривает основные дидак-

тические проблемы, технологию проектирования домашней и аудиторной работы, образовательные результаты и средства их оценивания [Брыксина, 2015].

Опытно-экспериментальная работа по внедрению «перевернутого обучения» в образовательный процесс колледжа описана О.И. Гизатулиной – эксперимент проводился на основе моделей «Das umgedrehte Klassenzimmer» (ФРГ) и «Flipped Classroom» (США) [Гизатулина, 2017, с. 116].

Изучение отношения преподавателей и студентов к модели «перевернутого обучения», а также препятствий ее внедрения в систему высшего образования РФ предпринято группой исследователей Уральского федерального университета (Н.Л. Антонова, А.В. Меренков), полагающих, что сегодня в вузах РФ «имеются предпосылки для успешной реализации модели “перевернутого обучения” в виде использования в образовательной деятельности информационных систем и программ, нацеленных на удовлетворение запросов студентов при условии их обучения с первого курса методам самостоятельно-го анализа» [Антонова, Меренков, 2018, с. 247].

Дидактические проблемы интеграции мобильных приложений в учебный процесс рассматриваются как отечественными, так и зарубежными исследователями [Титова, 2016; Hwang et al., 2015; Mortensen, Nicholson, 2015; Implementation..., 2016].

Большинство зарубежных исследователей отмечают повышение мотивации обучающихся по модели «перевернутого обучения» [Abeyssekera, Dawson, 2015; Smallhorn, 2017].

Результаты исследования. Предложены рекомендации по внедрению в подготовку магистрантов модели «перевернутого обучения». Приведен алгоритм апробации модели на практике в контексте вузовского образования на примере магистерских программ «Современное лингвистическое образование» (очная форма обучения) и «Инновационные технологии в иноязычном образовании» (заочная форма обучения) – направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование.

В рамках магистерской программы «Инновационные технологии в иноязычном образовании» с использованием элементов модели «перевернутого обучения» реализуются следующие дисциплины метапредметных блоков.

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

Социально-культурная анимация в иноязычном образовании.

Обучающее видео дополняется другими видами познавательного-поисковой работы. Например, при изучении роли социально-культурной анимации в современном обществе студенты работают с сайтами, ассоциативными картами (mind map), составляют вебблиографию на русском и английском языках – список библиографических описаний интернет-сайтов с краткой аннотацией к тому или иному тематическому полю, заполняют глоссарии на основе учебных пособий, предусмотренных программой.

В рамках магистерской программы «Современное лингвистическое образование» с использованием элементов модели «перевернутого обучения» реализуются следующие дисциплины метапредметных блоков.

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

Лингвострановедческий подход: работа с аутентичным текстом.

В рамках курса по лингвострановедению наряду с обучающим видео (внеаудиторная работа) задействованы семинарские занятия. При подготовке к семинару студенты делятся на группы, готовят тематический доклад в форме презентации Power-Point и по 5 вопросов-суждений по тематике других групп. На семинаре группы представляют свои презентации и отвечают на подготовленные другими группами вопросы-суждения.

Как видно из рис. «Схема смешанного обучения, включающего модель “перевернутый урок” для магистерских программ в сфере иноязычного образования», модель «перевернутого обучения» меняет предназначение внеаудиторной (домашней) работы и аудиторной работы

(работы в классе). В идеале при использовании такой модели новый материал изучается при помощи компьютерных технологий – студент работает дома с видеолекциями или видеообъяснениями (обучающее видео продолжительностью

5–7 минут), в аудитории происходит обсуждение и применение материала на практике (интерактивная работа). Однако помимо видеоуроков, можно использовать просмотр сайтов, блогов, видеопрезентаций.

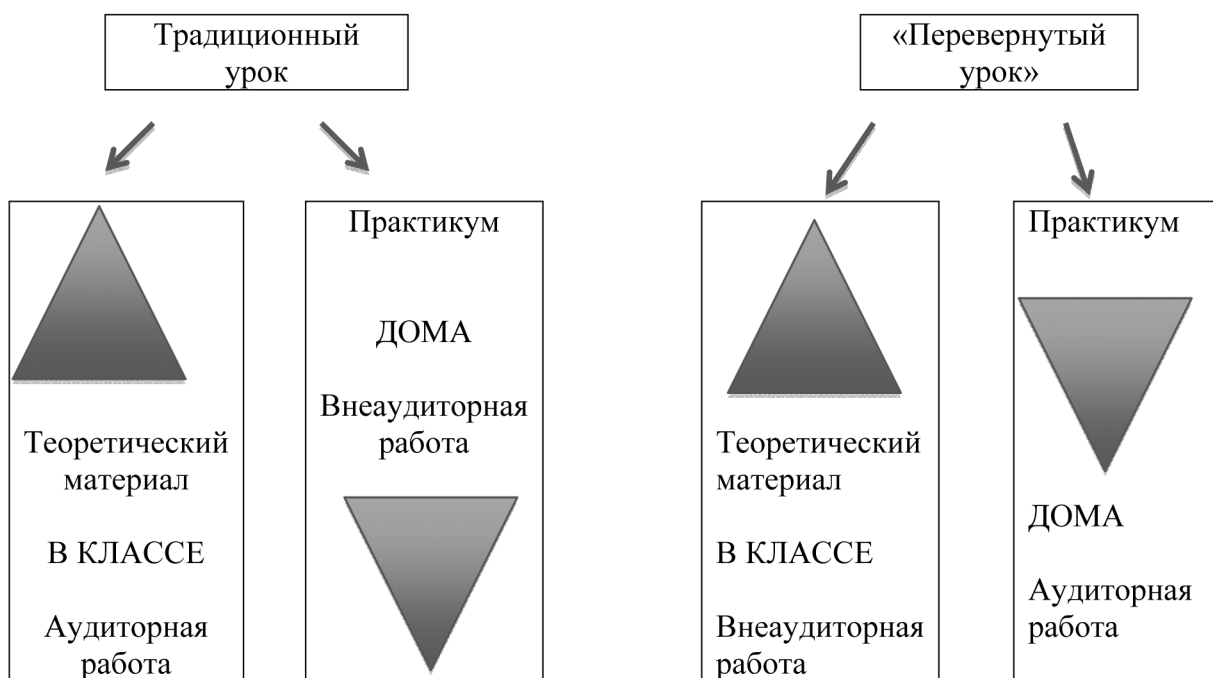


Рис. Схема смешанного обучения, включающего модель «перевернутый урок» для магистерских программ в сфере иноязычного образования

Fig. Scheme of blended learning education including the model of flipped learning for masters' programs in the field of foreign language education

Заключение. Анализируя результаты апробации модели, авторы приходят к выводу о том, что ее использование на практике позволяет развить самостоятельное критическое мышление студентов, первичные навыки автономного обучения. Преподаватель берет на себя роль куратора и фасилитатора – человека, обеспечивающего успешную групповую коммуникацию.

Предложенная в статье авторская модель может быть применена в ходе обучения магистров по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (очная и заочная форма обучения).

Библиографический список

1. Антонова Н.Л., Меренков А.В. Модель «перевернутого обучения» в системе высшей школы: проблемы и противоречия // Интеграция

- образования. 2018. Т. 22, № 2. С. 237–247. DOI: 10.15507/1991-9468.091.022.201802.237-247
2. Богоряд Н.В., Лысунец Т.Б. Изменение роли преподавателя в концепции смешанного обучения // В мире научных открытий. 2014. № 3(51). С. 76–81.
3. Брыксина О.Ф. Инновационные технологии в образовании: где найти точку опоры, чтобы перевернуть урок? // Поволжский педагогический вестник. 2015. № 3 (8). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-tehnologii-v-obrazovanii-gde-nayti-tochku-opory-chtoby-perevernut-urok> (дата обращения: 19.10.2018).
4. Вольчик В.В., Кривошеева-Медянцева Д.Д. Реформы в сфере высшего образования: роль институтов и социального капитала // Журнал институциональных исследований.

2016. Т. 8, № 2. С. 87–104. DOI: 10.17835/2076-6297.2016.8.2.087-104
5. Гизатулина О.И. «Перевернутый» класс – инновационная модель обучения // Инновационные педагогические технологии: матер. VI Междунар. науч. конф. (Казань, май 2017 г.). Казань: Бук, 2017. С. 116–118.
 6. Инновационные программы прикладного бакалавриата в образовательной системе «колледж – технический вуз» / Ю.И. Еременко [и др.] // Интеграция образования. 2014. № 2 (75). С. 44–48. DOI: 10.15507/inted.075.018.201402.044
 7. Исакова А.А. Ретроспектива формирования коммуникативной компетенции // Интеграция образования. 2017. Т. 21, № 1. С. 46–53. DOI: 10.15507/1991-9468.086.021.201701.046-053
 8. Королева Д.А. Всегда онлайн: использование мобильных технологий и социальных сетей современными подростками дома и в школе // Вопросы образования. 2016. № 1. С. 205–224. DOI: 10.17323/1814-9545-2016-1-205-224
 9. Краснова Т.И. Смешанное обучение: опыт, проблемы, перспективы // В мире научных открытий. 2014. № 11. С. 10–26.
 10. Кудряшова А.В. Модель интеграции метода смешанного обучения в систему языковой подготовки студентов технического вуза // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. № 4 (157). С. 75–80.
 11. Кузьминов Я.И., Карной М. Онлайн-обучение: как оно меняет структуру образования и экономику университета. Открытая дискуссия Я.И. Кузьминов – М. Карной // Вопросы образования. 2015. № 3. С. 8–43. DOI: 10.17323/1814-9545-2015-3-8-43
 12. Майер И.А., Селезнева И.П. Магистерские программы в сфере иноязычного образования: метапредметное проектирование // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2017. № 3 (41). С. 78–87. DOI: 10.25146/1995-0861-2017-41-3-07
 13. Роботова А.С. Преподаватель-гуманитарий в режиме E-Learning: «Волнения души» // Высшее образование в России. 2017. № 3. С. 43–51.
 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. Титова С.В. Дидактические проблемы интеграции мобильных приложений в учебный процесс // Вестник Тамбовского университета. Сер.: Гуманитарные науки. 2016. № 7–8 (159–160). С. 7–14. DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-7/8(159/160)-7-14
 16. Фаизова Э.Ф. Организация смешанного обучения студентов колледжа на основе ТОГИС (технология образования в глобальном информационном сообществе) // Фундаментальная и прикладная наука. 2016. № 1. С. 54–57.
 17. Харламова Т.В. Incorporating Technology into EFL Classroom // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации: материалы докладов VI Междунар. интернет-конф. (26–28 февраля 2014 г.). Саратов, 2014. С. 312–317.
 18. Чубаров М.М., Колокатова Л.Ф. Интеллектуальная рейтинговая система интерактивного обучения студентов // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. 2015. Т. 4, № 2. С. 21–23. DOI: 10.12737/11932
 19. Abeysekera L., Dawson P. Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research // Higher Education Research & Development. 2015. Vol. 34, is. 1. P. 1–14. DOI: 10.1080/07294360.2014.934336
 20. Chao C.Y., Chen Y.T., Chuang K.Y. Exploring students' learning attitude and achievement in flipped learning supported computer aided design curriculum: A study in high school engineering education // Computer Applications in Engineering Education. 2015. Vol. 23, is. 4. P. 514–526. DOI: 10.1002/cae.21622
 21. Czerniawski G., Gray D., MacPhail A., Bain Y., Conroy P., Guberman A. The professional learning needs and priorities of higher-education-based teacher educators in England, Ireland and Scotland // Journal of Education for Teaching. 2018. 44 (2). P. 133–148. DOI: 10.1080/02607476.2017.1422590

22. Educational activity of national research universities as a basis for integration of science, education and industry in regional research and educational complexes / A. Kartashova [et al.] // *Procedia – Social and behavioral Sciences*. 2015. Vol. 214. P. 619–627. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.11.768
23. Flipped learning in TESOL: Definitions, approaches, and implementation / C. Bauer-Ramazani [et al.] // *Tesol Journal*. 2016. Vol. 7, is. 2. P. 429–437. DOI: 10.1002/tesj.250
24. Hwang G.J., Lai C.L., Wang S.Y. Seamless flipped learning: a mobile technology-enhanced flipped classroom with effective learning strategies // *Journal of Computer in Education*. 2015. Vol. 2, is. 4. P. 449–473. DOI: 10.1007/s40692-015-0043-0
25. Implementation of the internet for educational purposes / I.V. Robert [et al.] // *Smart innovation, Systems and technologies*. 2016. Vol. 59. P. 573–583. DOI: 10.1007/978-3-319-39690-3_51
26. Mortensen C.J., Nicholson A.M. The flipped classroom stimulates greater learning and is a modern 21st century approach to teaching today's undergraduates // *Journal of Animal Science*. 2015. Vol. 93, is. 7. P. 3722–3731. DOI: 10.2527/jas.2015-9087
27. Smallhorn M. The flipped classroom: A learning model to increase student engagement not academic achievement // *Student Success*. 2017. Vol. 8 (2). P. 43–53. DOI: 10.5204/ssj.v8i2.381
28. Wang R. New perspectives on translanguaging and education // *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2018. 20 (1). P. 69–83. DOI: 10.1080/13670050.2018.1454043
29. White R., Shin T.S. Integrative character education (ICE): grounding facilitated prosocial development in a humanistic perspective for a multicultural world // *Multicultural Education Review*. 2017. 9 (1). P. 44–74. DOI: 10.1080/2005615X.2016.1276670
30. Yoon S., Park M. Y., McMillan M. An illuminative evaluation: Student experience of flipped learning using online contents // *Journal of Problem-Based Learning*. 2017. Vol. 4, No. 1. P. 47–54. DOI: 10.24313/jpbl.2017.4.1.47

“FLIPPED LEARNING” MODEL FOR TEACHING MASTERS IN THE SPHERE OF FOREIGN LANGUAGES EDUCATION

I.A. Mayer (Krasnoyarsk, Russia)

I.P. Selezneva (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Problem and purpose. The article discusses the use of the “flipped learning” model in masters’ programs in the field of foreign language education as one of the most effective ways to implement the concept of blended learning, aimed to combine traditional and innovative approaches in preparing master students for professional activities, taking into account the requirements of modern educational space.

The emergence of the blended learning concept is caused by the contradiction between a search for the optimal model of classroom and extracurricular independent work compatibility in teaching foreign languages in foreign and Russian linguodidactics, and insufficient degree of their implementation in practice. Masters’ programs realized at the faculty of foreign languages of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev “Modern linguistic education” (intramural form) and “Innovative technologies in foreign languages education” (extramural form), field of education: 44.04.01 “Pedagogical education”, are taken as an example.

The purpose of the article is to present the author’s concept of using the “flipped learning” model in masters’ programs in the field of foreign language education in the conditions of introduction of new Federal state educational standards, providing informatization of the educational environment and increasing the share

of independent work of students with a decrease in the amount of hours allocated to the discipline.

The *methodology* of the research is analysis of the existing masters’ programs in the field of foreign language education; studying the results of interdisciplinary researches of Russian and foreign scientists dedicated to the use of the concept of blended learning in general and the “flipped learning” model in particular; analysis and generalization of the author’s experience of implementing masters’ programs in the field of foreign language education.

Results. The authors developed the concept of using the “flipped learning” model, approved by practice in the context of higher education.

Conclusion. Analyzing the results of the approved model, the authors come to the conclusion that its practical use leads to a change of the teacher’s role, acting as a mediator of the educational process as well as the student’s role taking responsibility for the learning outcomes. The considered author’s concept can be applied in the course of training master students in the field of education 44.04.01 “Pedagogical education” (intramural and extramural education).

Keywords: *innovative technologies in learning; blended learning; “flipped learning” model; nonlinear educational environment, master’s program, foreign language education.*

References

1. Antonova N.L., Merenkov A.V. Flipped Learning in Higher Education: Problems and Contradictions. Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education. 2018. Vol. 22(2). P. 237–247. DOI: 10.15507/19919468.091.022.201802.237-247
2. Bogoryad N.V., Lysunets T.B. The change of the teacher’s role in the concept of blended learning // In the World of Scientific Discoveries. 2014. Vol. (51). P. 76–81.
3. Bryksina O.F. Innovative technologies in education: how to find a foothold to prepare a «flipped class»? // Povolshskij pedagogicheskij vestnik. 2015. Vol. (8). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-tehnologii-v-obrazovanii-gde-nayti-tochku-opory-chtoby-perevernut-urok> (дата обращения: 19.10.2018).
4. Volchik V.V., Krivosheeva-Medyantseva D. Perceptions of higher education reforms in Russia: The role of institutions and social capital // Journal of Institutional Studies. 2016. Vol. 8 (2). P. 87–104. DOI: 10.17835/2076-6297.2016.8.2.087-104
5. Gizatulina O.I. «Flipped class» as the innovative model of education // Innovatsionnye pedagogicheskie tehnologii: VI International science conference (Kazan, May 2017). Kazan: Buk, 2017. P. 116–118.

6. Innovative programmes of applied baccalaureate in the “college – technical university” system / Yu. I. Eryomenko [et al.] // *Integration of education*. 2014. Vol. 2 (75). P. 44–48. DOI: 10.15507/inted.075.018.201402.044
7. Isakova A.A. Retrospective analysis of communicative competence development// *Integration of education*. 2017. Vol. 21 (1). P. 46–53. DOI: 10.15507/1991-9468.086.021.201701.046-053
8. Koroleva D. Always Online: Using Mobile Technology and Social Media at Home and at School by Modern Teenagers // *Educational Studies*. 2016. Vol. P. 205–224. DOI: 10.17323/1814-9545-2016-1-205-224
9. Krasnova T.I. Blended learning: experience, problems, perspectives // *In the World of Scientific Discoveries*. Vol. (59). 2014. P. 10–26.
10. Kudryashova A.V. Development of the model of integrating blended learning into the system of foreign languages teaching in engineering institutions // *Tomsk State Pedagogical University bulletin (TSPU Bulletin)*. 2015. Vol. (157). P. 75–80.
11. Y.I. Kuzminov, M. Karnoy. Online learning: how it affects the university structure and economics. Yaroslav Kuzminov – Martin Carnoy panel discussion// *In the World of Scientific Discoveries*, 2015.Vol. 3. P. 8–43. DOI: 10.17323/1814-9545-2015-3-8-43
12. Mayer I.A., Selezneva I.P. Masters’ programs in the sphere of foreign-language education: meta-subject design // *Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev*. 2017. Vol. 3 (41). P. 78–87. DOI: 10.25146/1995-0861-2017-41-3-07
13. Robotova A.S. Humanities lecturer in e-Learning mode: «Soul Excitement». *Vysshee obrazovanie v Rossii [Higher Education in Russia]*. Vol. 3 (210), 2017. P. 43–51.
14. Romanov Ye. V. Methodology and the theory of innovative development of the higher education in Russia: monograph. M.: INFRA-M, 2016. 302 p. DOI: 10.12737/17756
15. Titova S.V. Didactic problems of mobile apps integration in educational process. 2016. Vol. 7–8 (159–160). P. 7–14. DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-7/8(159/160)-7-14
16. Faizova E.F. Blended learning as a factor of cognitive independence development of college students // *Vestnik Cheljabinskogo pedagogicheskogo universiteta*. 2016. Vol. 1. P. 54–57.
17. Charlamova T.V. Incorporating Technology into EFL Classroom // *Foreign language and intercultural communication: Materials of the VI international internet-conference «Foreign language and intercultural communication» (26–28 February 2014)*. Saratov, 2014. P. 312–317.
18. Chubarov M.M., Kolokatova L.F. Intelligent rating system of students’ interactive learning. *Nauchnyye issledovaniya i razrabotki. Sotsialno-gumanitarnyye issledovaniya i tekhnologii = Scientific Research and Developments. Socio-Humanitarian Research and Technology*. 2015. 4(2). P. 21–23. (In Russ.) DOI: 10.12737/11932
19. Abeysekera L., Dawson P. Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research // *Higher Education Research & Development*. 2015. Vol. 34, is. 1. P. 1–14. DOI: 10.1080/07294360.2014.934336
20. Chao C.Y., Chen Y.T., Chuang K.Y. Exploring students’ learning attitude and achievement in flipped learning supported computer aided design curriculum: A study in high school engineering education // *Computer Applications in Engineering Education*. 2015. Vol. 23, is. 4. P. 514–526. DOI: 10.1002/cae.21622
21. Czerniawski G., Gray D., MacPhail A., Bain Y., Conroy P., Guberman A. The professional learning needs and priorities of higher-education-based teacher educators in England, Ireland and Scotland // *Journal of Education for Teaching*. 2018. 44 (2). P. 133–148. DOI: 10.1080/02607476.2017.1422590
22. Educational activity of national research universities as a basis for integration of science, education and industry in regional research and educational complexes / A. Kartashova [et al.] // *Procedia – Social and behavioral Sciences*. 2015. Vol. 214. P. 619–627. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.11.768

23. Flipped learning in TESOL: Definitions, approaches, and implementation / C. Bauer-Ramazani [et al.] // *Tesol Journal*. 2016. Vol. 7, is. 2. P. 429-437. DOI: 10.1002/tesj.250
24. Hwang G.J., Lai C.L., Wang S.Y. Seamless flipped learning: a mobile technology-enhanced flipped classroom with effective learning strategies // *Journal of Computer in Education*. 2015. Vol. 2, is. 4. P. 449-473. DOI: 10.1007/s40692-015-0043-0
25. Implementation of the internet for educational purposes / I. V. Robert [et al.] // *Smart innovation, Systems and technologies*. 2016. Vol. 59. P. 573-583. DOI: 10.1007/978-3-319-39690-3_51
26. Mortensen C. J., Nicholson A. M. The flipped classroom stimulates greater learning and is a modern 21st century approach to teaching today's undergraduates // *Journal of Animal Science*. 2015. Vol. 93, is. 7. P. 3722-3731. DOI: 10.2527/jas.2015-9087
27. Smallhorn M. The flipped classroom: A learning model to increase student engagement not academic achievement // *Student Success*. 2017. Vol. 8 (2). P. 43-53. DOI: 10.5204/ssj.v8i2.381
28. Wang R. New perspectives on translanguaging and education // *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2018. 20 (1). P. 69-83. DOI: 10.1080/13670050.2018.1454043
29. White R., Shin T.S. Integrative character education (ICE): grounding facilitated prosocial development in a humanistic perspective for a multicultural world // *Multicultural Education Review*. 2017. 9 (1). P. 44-74. DOI: 10.1080/2005615X.2016.1276670
30. Yoon S., Park M. Y., McMillan M. An illuminative evaluation: Student experience of flipped learning using online contents // *Journal of Problem-Based Learning*. 2017. Vol. 4 (1). P. 47-54. DOI: 10.24313/jpbl.2017.4.1.47

УДК 378.4.042

УСЛОВИЯ СОЗДАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ДЛЯ СТУДЕНТОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Т.Ю. Скамьянова (Пермь, Красноярск)

Аннотация

Проблема и цель. Актуальность проблемы успешной адаптации обучающихся с особыми образовательными потребностями (ООП) к обучению в техническом вузе определена требованием формирования профессиональных компетенций студентов, заложенным в нормативных документах, в том числе конкурентоспособностью таких лиц на мировом рынке труда и «способностью выполнять высокотехнологичный инновационный менеджмент».

Цель статьи – обосновать педагогические условия, способствующие формированию профессиональной культуры студентов с ООП, включающей умение укреплять свое здоровье, что способствует их успешной профессиональной адаптации в целом и повышению учебной продуктивности в частности.

Обзор научной литературы по проблеме показал, что профессиональная адаптация студентов с особыми образовательными потребностями в высшем инженерном образовательном учреждении учеными-педагогами не изучалась.

Методологию исследования составили антропологический подход в образовании (К.Д. Ушинский, О.С. Гребенюк, Н.М. Борытко и др.), а также идеи здоровьесберегающего, компетентностного, целостного и системного подходов осуществления психолого-педагогического исследования.

Результаты исследования. В статье представлена модель процесса формирования профессиональной культуры студентов с ООП и определены условия создания профессионально воспитывающей среды для них с использованием педагогических технологий контекстного обучения, учения через обучение и разноуровневого обучения. Экспериментальная проверка предложенных педагогических условий подтвердила эффективность такого взаимодействия между субъектами педагогического процесса.

Заключение. Предложенные педагогические условия действительно способствуют формированию профессиональной культуры у студентов с особыми образовательными потребностями, в том числе определенных способов поведения, позволяющих им справляться с адаптационными трудностями, укреплять здоровье и успешно учиться. Из 228 респондентов, участвовавших в исследовании, об улучшении самочувствия сообщают до одной трети студентов с ООП. Выполненное исследование убедило нас в том, что для студентов с ООП необходимо создавать профессионально воспитывающую среду.

Ключевые слова: студенты с особыми образовательными потребностями, модель, формирование, профессиональная адаптация к обучению, педагогические технологии, профессиональная культура.

Постановка проблемы. Актуальность проблемы успешной адаптации обучающихся с особыми образовательными потребностями (ООП) к обучению в техническом вузе определена требованием формирования профессиональных компетенций у студентов, заложенным в нормативных

документах^{1,2}, в том числе конкурентоспособностью таких лиц на мировом рынке труда и

¹ Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании» от 29.12.2012 № 273-ФЗ: принят Гос. Думой Федер. Собр. Рос. Федерации 21.12.2012: одобр. Советом Федерации Федер. Собр. Рос. Федерации 26.12.2012.

² Приказ Министерства образования и науки России от 25 января 2010 г. № 66. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования... [ПК-16].

пособностью выполнять высокотехнологичный инновационный менеджмент.

Цель статьи – обосновать педагогические условия, способствующие формированию профессиональной культуры студентов с ООП, включающей умение укреплять здоровье, что способствует их успешной профессиональной адаптации, в целом, и повышению учебной продуктивности, в частности.

Обзор научной литературы по проблеме. Здоровьесберегающий подход при организации любой профессиональной, в том числе учебной, деятельности предполагает различные виды отдыха: ежедневный, еженедельный и ежегодный. Однако для части обучающихся в полной мере эти виды отдыха недоступны. Речь идет о студентах с особыми образовательными потребностями. Они испытывают такие большие интеллектуальные нагрузки, которые приводят к систематическому превышению ими норм времени учебной подготовки [Ивахненко, 2013, с. 102]. Попав в новую социальную среду, такие обучающиеся нередко испытывают личностные конфликты [Никуленикова, 2015, с. 148]. Эти факторы являются причиной обострения хронических заболеваний студентов с ООП и появления новых недугов [Шац и др., 2016, с. 316], что нередко приводит молодого человека к решению о смене специальности.

В первой трети семнадцатого века чешский педагог Ян Амос Коменский обосновал «правила для продолжения жизни» (Великая дидактика, лат. 1638), в которых описал условия предохранения тела от болезней [Коменский, 1982, гл. XV]. В Великой дидактике он описал и методы обучения детей, склонных к переутомлению [Коменский, 1982, с. 310]. Английский педагог Джон Локк, также имевший медицинское образование [Локк, 2000, с.13], советовал соотносить интенсивность «занятий с мерой... здоровья или болезненного состояния» [Локк, 2000, с. 202] обучаемого. Адольф Дистервег предупреждал, что чрезмерное умственное напряжение может повлечь за собой серьезное заболевание юноши [Дистервег, 1956, с. 124].

Как показали наблюдения К.Д. Ушинского, длительно или часто болеющий человек «устаёт скоро и отдыхает очень медленно» [Ушинский, 1950, с. 87]. Поэтому, считал педагог, от наставника требуется особое умение подбирать виды целесообразного взаимодействия с воспитанником, а также содержание обучения, усиленное для понимания и самостоятельных суждений того, кого он учит [Ушинский, 1949, с. 249]. Государственный деятель конца XIX – начала XX веков К.П. Победоносцев писал о престиже профессии учителя и необходимости того, чтобы «лучшие люди России» посвящали себя учительскому служению [Беленчук, 2005, с. 118]. В.И. Лубовский изучал учебные возможности детей с недостатками развития и в семидесятых годах XX века ввел в научный оборот термин «особые образовательные потребности» [Лубовский, 2013, с. 62]. В настоящее время в соответствии с законом об образовании в РФ круг лиц, которым необходимы особые условия профессионального обучения, значительно расширен [ФЗ РФ «Об образовании»³, 2012]. Поэтому исследования современных ученых, представляющих педагогические позиции антропологического подхода в образовании и разрабатывающих инклюзивные условия обучения для студентов с особыми образовательными потребностями (О.С. Гребенюк, Н.М. Борытко А.В. Мудрик, М.Ю. Бухаркина, С.М. Юсфин, Х. Скилз), востребованы педагогическим сообществом.

Закон об образовании в РФ № 273-ФЗ от 29.12.2012 гарантирует всем обучающимся предоставление условий для обучения, учитывающих особенности их психофизического развития и состояния здоровья [ФЗ РФ «Об образовании»⁴, 2012]. Для лиц с хроническими заболеваниями, длительно и часто болеющих существуют рекомендации по здоровьесбережению и комплексному сопровождению образовательного процесса [Методические

³ Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании» от 29.12.2012 № 273-ФЗ: принят Гос. Думой Федер. Собр. Рос. Федерации 21.12.2012: одобр. Советом Федерации Федер. Собр. Рос. Федерации 26.12.2012.

⁴ Там же. Ст. 34.

рекомендации⁵, 2014], предусмотрена организация медицинского «динамического наблюдения» [Методические рекомендации⁶, 2014, с. 19]. Значительное влияние на психофизическое состояние студента оказывают наличие хронического заболевания или инвалидности, потеря родителей, изменение социального статуса. Поэтому в настоящее время вопросы наставничества и консультирования студентов с особыми образовательными потребностями широко обсуждаются международной педагогической общественностью. Так, например, в университете города Бингемтон, сообщает Эрик Скоттс, в штате Нью-Йорк подготовлена специальная программа для повышения учебной успешности таких студентов [Cotts, 2016, р. 3]. Изучаются различия между студентами с особыми образовательными потребностями и практически здоровыми студентами [Mehr, Daltry, 2016, р. 147] для того, как поясняет Кристин Мер, чтобы выявить меняющиеся потребности этих лиц и пересмотреть стратегии их поддержки координаторами. Такие исследования проводятся в Великобритании [Koca-Atabey, 2016, с. 137]. Получение социально-педагогической и психологической помощи, бесплатной психолого-медико-педагогической коррекции гарантирует студентам и закон об образовании в Российской Федерации № 273-ФЗ [ФЗ РФ «Об образовании»⁷, 2012, ст. 34, п. 1, п.п. 2].

Законом № 273-ФЗ для студентов с ООП, относящихся к лицам с ограниченными возможностями здоровья (с нарушениями слуха, зрения и др.) и особенностями развития, например с задержкой психического развития, предусмотрены коррекционные схемы обучения, с помощью которых обучающийся может изба-

виться от дефекта или существенно уменьшить его влияние [ФЗ РФ «Об образовании»⁸, 2012, гл. 11, ст. 79]. Комплексное сопровождение образовательного процесса для лиц с хроническими заболеваниями, длительно и часто болеющих включает медицинскую, социальную, педагогическую и психологическую помощь [Методические рекомендации⁹, 2014, с. 16]. Однако анализ моделей педагогического сопровождения студентов с ООП, представленных в работах А.Г. Станевского, В.З. Кантора, Л.В. Андреевой, Д.И. Бойкова, Е.Ф. Войлоковой и других исследователей показал, что эти модели не распространяются на лиц с хроническими заболеваниями, длительно и часто болеющих.

Методология (материалы и методы). Педагогические позиции антропологического подхода в образовании (К.Д. Ушинский, О.С. Гребенюк, Н.М. Борытко), наставничества и консультирования студентов с особыми образовательными потребностями, представленные в трудах по организации учебной деятельности обучающихся с разными учебными возможностями, состоянием здоровья и особенностями характера Я.А. Коменского, Дж. Локка, А. Дистервега, позволяют сделать следующий вывод. Педагогам высшей школы желательно разрабатывать инклюзивные условия обучения не только для студентов с хроническими заболеваниями, длительно и часто болеющих, но и для тех обучающихся, кто переживает потерю родителей, изменение социального статуса.

Научно-педагогическое исследование проблемы профессиональной адаптации студентов с ООП, относящихся к лицам с хроническими заболеваниями, длительно и часто болеющим, позволило нам представить его результаты в форме педагогической концепции. Концепция технического образования лиц с особыми

⁵ Методические рекомендации по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащенности образовательного процесса. № АК-44/05 вн, от 08.04.2014 г. / Министерство образования и науки Российской Федерации. М., 2014. 19 с.

⁶ Там же. С. 19.

⁷ Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании» от 29.12.2012 № 273-ФЗ: принят Гос. Думой Федер. Собр. Рос. Федерации 21.12.2012: одобр. Советом Федерации Федер. Собр. Рос. Федерации 26.12.2012.

⁸ Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании» от 29.12.2012 № 273-ФЗ: принят Гос. Думой Федер. Собр. Рос. Федерации 21.12.2012: одобр. Советом Федерации Федер. Собр. Рос. Федерации 26.12.2012.

⁹ Методические рекомендации по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащенности образовательного процесса. № АК-44/05 вн, от 08.04.2014 г. / Министерство образования и науки Российской Федерации. М., 2014. 19 с.

образовательными потребностями предполагает, что в годы учебы такой студент начинает успешную реализацию профессиональной карьеры, для чего формирует профессиональную культуру, включающую умение укреплять здоровье. Ученый-педагог В.И. Загвязинский, исследуя профессиональную успешность практически здоровых участников педагогического процесса высшей школы, высказал эту идею в начале XXI века. Студентам с ООП, относящимся к лицам с хроническими заболеваниями, длительно и часто болеющим, либо утратившим свое благополучие, для осуществления содержательной карьеры необходима дополнительная индивидуализированная коррекция социальной и профессиональной адаптации, предполагающая участие сотрудников вуза (консультантов, наставников, координаторов) в решении проблем таких студентов в период их адаптации к учебной деятельности. Теоретико-методологические основания концепции, в том числе идеи теории педагогической праксиологии (А.Е. Марон, И.А. Колесникова и др.), закономерность между профессионализацией личности и содержанием профессиональной карьеры (Ю.П. Поваренков), принципы закономерности (В.А. Ситаров) представлены нами в публикациях результатов предыдущих исследований [Skamyanova, Kosolapova, 2017; Скамьянова, 2018, с. 165–166].

В данной статье выделим условия создания профессионально воспитывающей среды как «специальным образом подобранной системы мер» [Яковлев, 2006, с. 18], обеспечивающей продуктивность взаимодействия субъектов педагогического процесса.

Результаты исследования. Работа проводится в Пермском национальном исследовательском политехническом университете во исполнение требований Федерального закона об образовании в Российской Федерации от 29.12.2012.

Этапы программы исследования. Начальный этап для анализа спектра проблем таких студентов по материалам предыдущих исследований; второй этап для моделирования последовательности процесса формирования професси-

ональной культуры студентов с ООП; третий этап для определения условий создания профессионально воспитывающей среды для студентов с ООП; четвертый этап для экспериментальной проверки выбранных условий; пятый этап для анализа результатов исследования.

В исследовании участвовали студенты с особыми образовательными потребностями первого и старших курсов шести факультетов: прикладной механики и математики (ФПММ) – 44+42 человека с первого курса; аэрокосмического (АКФ) – 50 человек с первого курса; механико-технологического (МТФ) – 41 человек с первого курса бакалавриата и 8 человек с первого и второго курсов магистратуры; автомобильного факультета (АДФ) – 20 человек со второго курса бакалавриата; химико-технологического (ХТФ) – 10 человек с третьего курса; гуманитарного (ГумФ) – 13 человек с четвертого курса.

Достоверность результатов исследования.

Исследование, результаты которого представлены в статье, продолжается с 01.09.2011. По состоянию на 08.09.2015 нами были опрошены 492 человека, почти все они участвовали в адаптационном взаимодействии. За 2015/16 учебный год, по состоянию на 16.08.2016, работали с педагогами системы адаптации еще 264 студента. В 2016/17 учебном году общее количество студентов, участвовавших в адаптационном взаимодействии, увеличилось еще на 316 человек, из них 171 человек участвовал в проекте «Педагогическое сотрудничество». Молодые люди учатся на всех девяти факультетах ПНИПУ, наблюдаются терапевтами и узкими специалистами, по свидетельству которых, большая часть студентов сохраняет свое здоровье, а около трети лиц даже укрепляют его. Представители администрации факультетов удовлетворены повышением учебной успешности своих студентов.

Характеристика студентов с ООП. Комплексное сопровождение образовательного процесса необходимо не только хроническим больным и некоторым категориям инвалидов. Ученые Шмитц Ж., Белокриницкая Т.Е. и др. отмечают, что большинство молодых матерей, вынашива-

ющих плод, испытывают недопомощь [Шмитц, 2008, с. 98; Белокриницкая, 2013, с. 103]. Наиболее опасным в этом отношении является первый триместр беременности. Ряд нормативных актов российского законодательства регулирует вопросы гигиены труда беременных женщин, их здоровья и возможности предоставления им времени для дополнительного отдыха [СанПиН. Гигиена труда¹⁰, Трудовой кодекс¹¹ РФ и др.]. Учебную деятельность студентов-сирот регламентирует множество нормативных материалов [Сборник нормативных правовых документов¹², Сборник программно-методических материалов¹³, ФЗ № 159-ФЗ¹⁴]. Студент-сирота до достижения им 23 лет по законодательству имеет опекуна (законного представителя), выполнение обязанностей законного представителя этих студентов возлагается на администрацию высшего учебного заведения [Сборник нормативных правовых документов¹⁵, 2006, с. 8]. По мнению ученых-педагогов, сироты оказались в особо трудном положении и нуждаются в экстренной помощи, включающей, не только «динамическое наблюдение» за состоянием их здоровья, но и дополнительные психолого-педагогические меры [Мудрик, 2002, с. 173]. Следующей категорией студентов, которой закон гарантирует условия обучения, учитывающие особенности их психофизического развития [ФЗ РФ «Об образовании»¹⁶, 2012, ст. 34, п. 1, 2], являются лица,

склонные к переутомлению при интенсивных интеллектуальных нагрузках. О них пишут как педагоги высшей школы, так и наблюдающие их врачи. В.И. Циркин отмечает у лиц, склонных к переутомлению, дефицит внимания и гиперактивность, предлагает «меры борьбы с развивающимся утомлением» [Агаджанян и др., 2003, с. 429], Т.Б. Дмитриева считает, что таким студентам необходима специализированная медицинская помощь [Клиническая психиатрия¹⁷, 1998]. Студенты зрелого возраста осознанно прибегают к комплексному сопровождению образовательного процесса. Интенсивные учебные нагрузки приводят таких лиц к хроническому переутомлению, являются причиной углубления личностных конфликтов студентов, отрицательно сказываются на их здоровье [Шац и др., 2016].

Проблема сохранения контингента таких студентов.

Студентам с ООП: лицам с хроническими заболеваниями, длительно и часто болеющим; беременным; сиротам; лицам, склонным к переутомлению при интенсивных интеллектуальных нагрузках; людям зрелого возраста – присущи черты, снижающие эффективность их учебной деятельности. Например, длительно и часто болеющие студенты нередко пропускают аудиторские занятия из-за госпитализации или амбулаторного лечения [Скамьянова, 2017, с. 368]. Поэтому студенты всех изучаемых нами категорий в подавляющем большинстве не укладываются в нормативные сроки учебного процесса [Пискун, 2013, с. 125; Скамьянова, 2012, с. 24]. Для того чтобы оказывать социально-педагогическую и психологическую помощь таким студентам, осуществлять эффективную психолого-медико-педагогическую коррекцию [ФЗ РФ «Об образовании»¹⁸, 2012, ст. 34, п. 1, п.п. 2] их социальной и учебной адаптации, необходимо определить причины слабой учебной успешности этих студентов. При отсутствии участия сотрудников

¹⁰ СанПиН 2.2.0.555-96. Гигиена труда. Гигиенические требования к условиям труда женщин. От 28.10.1996. № 32. Пункты 4.2.1. и 4.2.2.

¹¹ Трудовой кодекс РФ. С. 254; 255; 261 и др. Принят Государственной Думой 21.12. 2001. Одобрен Советом Федерации 26.12. 2001 // Российская газета. № 256. 31.12.2001 г.

¹² В добрый путь выпускник! Сборник нормативных правовых документов и методических материалов по вопросам защиты прав детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, лиц из их числа. Пермь: ПОНИЦАА, 2006. 72 с.

¹³ Дополнительная образовательная программа «Соучастие в судьбе»: сб. программно-методических материалов. Пермь: «ОТ и ДО», 2010. 64 с.

¹⁴ Федеральный закон № 159-ФЗ «О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» от 21.12.1996 (ред. от 07.03.2018).

¹⁵ В добрый путь выпускник! Сборник нормативных правовых документов и методических материалов по вопросам защиты прав детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, лиц из их числа. Пермь: ПОНИЦАА, 2006. 72 с.

¹⁶ Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании» от 29.12.2012 № 273-ФЗ: принят Гос. Думой Федер. Собр. Рос. Федерации 21.12.2012: одобр. Советом Федерации Федер. Собр. Рос. Федерации 26.12.2012.

¹⁷ Клиническая психиатрия: пер. с англ. доп. / гл. ред. Т.Б. Дмитриева. М.: ГЭО ТАР МЕДИЦИНА, 1998. 508 с.

¹⁸ Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании» от 29.12.2012 № 273-ФЗ: принят Гос. Думой Федер. Собр. Рос. Федерации 21.12.2012: одобр. Советом Федерации Федер. Собр. Рос. Федерации 26.12.2012.

вуза (консультантов, наставников, координаторов) в решении проблем таких студентов в период их адаптации к учебной деятельности большинство студентов с ООП по разным причинам отчисляются с курса обучения.

Причины слабой учебной успешности студентов.

В сентябре 2015 года, имея сведения о большой выборке студентов с ООП, мы проанализировали причины их отставания в учебной деятельности от практически здоровых однокурсников. Наши предположения о том, что студенты с хроническими заболеваниями, длительно и часто болеющие часть времени тратят на посещение врачей и выполнение их предписаний, поэтому пропускают аудиторские занятия, подтвердились. Таких студентов оказалось чуть меньше 50 %. Еще около трети студентов с ООП сообщали о своей слабой учебной подготовке. Часть студентов заявляли, что специальность, на которую они поступили, не нравится им; они хотели бы получать другую специальность [Скамьянова, Kosolarova, 2017, с. 155]. Диагностика студентов с ООП осуществляется нами постоянно, названные причины слабой успешности таких студентов характерны для всех последующих опросов.

Условия создания профессионально воспитывающей среды.

Согласно концепции технического образования лиц с ООП для успешной реализации своей профессиональной карьеры такой студент начиная с первого курса обучения формирует профессиональную культуру, включающую умение укреплять свое здоровье. Содержательное наполнение концепции, включающее механизмы, процедуры и средства ее практического применения, представлено на рис. 1. Логика развертывания общего содержания концепции – от общетеоретических положений к технологии использования в образовательном процессе – представлена в средней части рисунка.

Модель процесса формирования профессиональной культуры студентов с ООП позволяет представить последовательность его перехода из одного состояния в другое, изучить отдельные стороны его развития. В структуре про-

цесса формирования профессиональной культуры выделены следующие этапы. Диагностический этап: совместное со студентом определение его интересов, склонностей, способностей, ценностно-целевых установок, возможностей и способов преодоления затруднений, препятствующих его саморазвитию [Борытко, 2005, с. 76]. Преобразующий этап: внутреннее содержание и закономерные связи в деятельности субъектов педагогического процесса, методы, приемы и особенности взаимодействия. Итоговый этап: обобщение, оценка и анализ полученных результатов.

Необходимо отметить, что процесс формирования профессиональной культуры – сложный, многоаспектный процесс. Поэтому для более полного его описания в структуре преобразующего этапа на рис. 1 представлен комплекс частных моделей [Яковлев, 2006, с. 126]. Например, реализуемая в рамках системы адаптации студентов с особыми образовательными потребностями к обучению в техническом вузе [Скамьянова, 2016, с. 251] модель становления учебной адаптированности студента, представленная на рис. 2, включает этапы, стадии и результаты взаимодействия субъектов образовательного процесса. Понятие «адаптированность» в нашем исследовании отражает результативную сторону процесса адаптации. Взаимодействие предполагает диагностику студентов-первокурсников для выявления лиц с особыми образовательными потребностями и проблем, с которыми они сталкиваются, став студентами; выбор и реализацию видов адаптации для таких молодых людей; укрепление их здоровья [Скамьянова, 2017, с. 372–373].

Став студентом, молодой человек вступает в новую для себя информационно-образовательную среду, сам становится ее частью. Профессиональную среду вуза можно считать «совокупностью предметно-пространственного, поведенческого, событийного и информационного культурного окружения» [Борытко, 2005, с. 71]. Н.М. Борытко, цитируя мнение психолога В.А. Климова, считает, что эта среда не сможет стихийным образом сформироваться в наилучшем варианте.



Рис. 1. Модель процесса формирования профессиональной культуры студентов с ООП

Fig. 1. Model of professional culture formation process of students with special educational needs

Ученый, описывая содержание и методы профессионального воспитания, приводит ряд существенных отличий между образовательной средой школы и образовательной средой вуза. Выделим особенно важные отличия, без

которых, по мнению ряда авторов, например В.И. Загвязинского, В.А. Якунина, А.П. Тряпицкой, и др., информационно-образовательная среда не будет профессионально воспитывающей, и назовем их условиями.

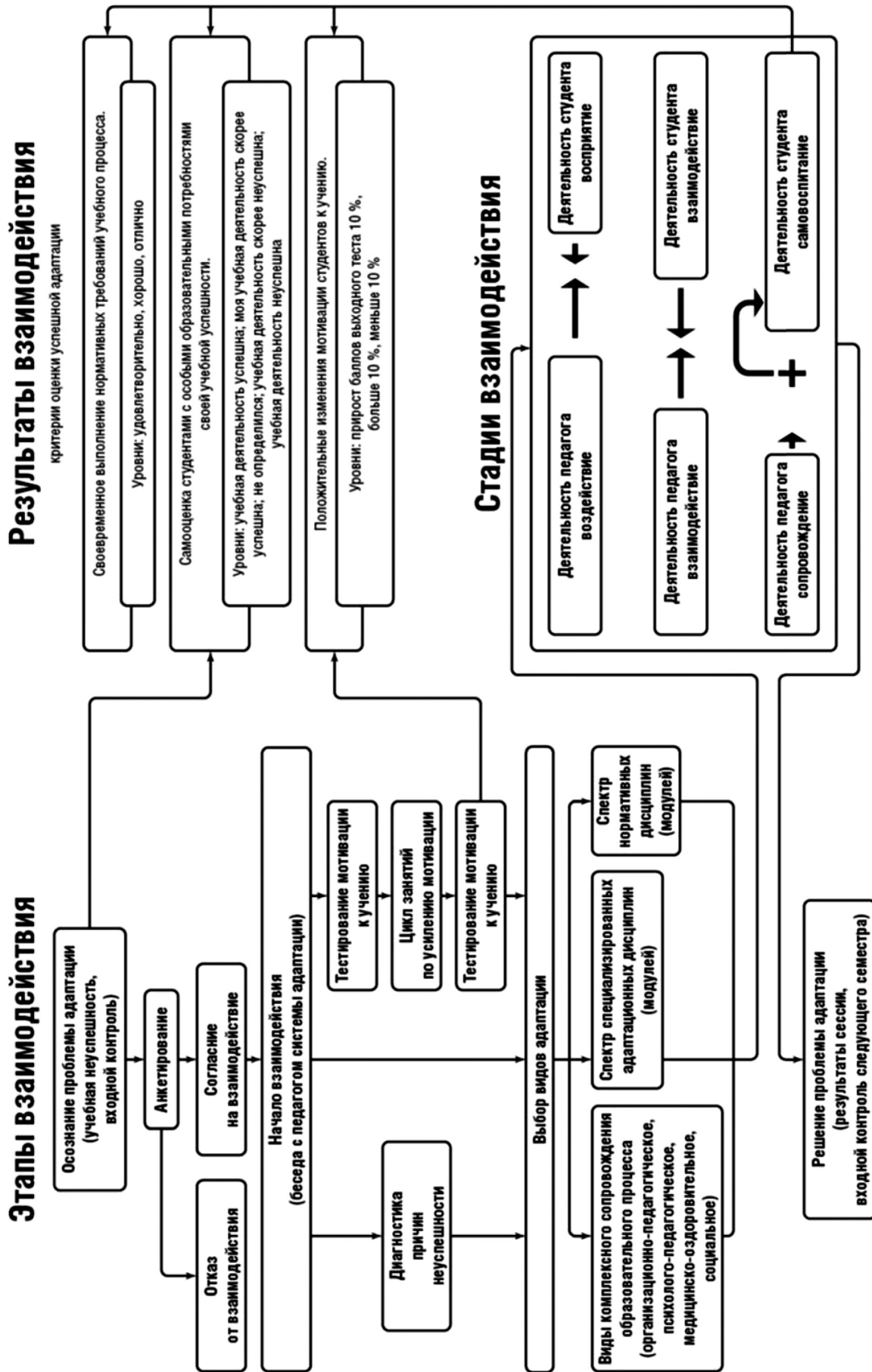


Рис. 2. Модель процесса становления учебной адаптивности

Fig. 2. Model of educational adaptability formation process

Условия создания профессионально воспитывающей среды. Учет преподавателем особенностей аудитории: уровня профессиональной подготовки, состояния здоровья, психологических характеристик и интересов студентов с ООП. Оказание таким студентам педагогической помощи в становлении их профессионального достоинства. Подготовка студентов с ООП к реальной профессиональной деятельности путем активного поиска места работы и форм специализации для адаптации к трудовой деятельности [Борытко, 2005, с. 76]. В дополнение к названным условиям выделим пожелание Я.А. Коменского об оформлении тех помещений вуза, где может находиться студент, специальным образом, чтобы «привлекать к восприятию внешние чувства» [Коменский, 1982, с. 349]. Когда молодой человек будет иметь возможность «сам осмотреть все» [Коменский, 1982, с. 390]: стенды и видеопрезентации, исходные материалы, инструменты, готовые изделия, которые можно осязать, – то, говоря образным языком Я.А. Коменского, вуз будет для него «служить театром вселенной» [Коменский, 1982, с. 390]. Заключительным условием будет важная рекомендация великих педагогов о том, что студенту необходимо активно общаться с наставниками, консультантами, представителями администрации кафедр и факультетов по всем интересующим его вопросам [Коменский, 1982, с. 371], чтобы научиться самостоятельно рассуждать [Ушинский, 1949, с. 249] и из полученных знаний выводить новые [Коменский, 1982, с. 371]. Например, студента с хроническим заболеванием интересуют санитарно-гигиенические условия, в которых осуществляется та или иная деятельность по выбранной им специальности. Эти вопросы возникают у него во время первых встреч с педагогами вуза. Получив исчерпывающие ответы, студент с ООП выражает своим наставникам устную и письменную (тестовые опросы) благодарность.

Экспериментальная проверка предложенных условий.

Экспериментальная проверка подтвердила востребованность предложенных условий

создания профессионально воспитывающей среды для студентов с особыми образовательными потребностями. Эффективность профессиональной деятельности оценивается тремя основными критериями: профессиональной продуктивностью, профессиональной идентичностью и профессиональной зрелостью [Поваренков, 2013, с. 162] специалиста. Для студентов такими критериями можно считать уровень выполнения обучающимся нормативных требований учебного процесса, степень удовлетворенности выбором профессии, профессиональную самооценку [Бурлакова¹⁹, 2012, с. 292], учитывающую содержание «конкретной ситуации профессионального развития» [Поваренков²⁰, 1999, с. 8].

Результаты анализа повышения учебной успешности студентов с ООП трех факультетов политехнического университета свидетельствуют о том, что их профессиональная продуктивность возросла. От 55 до 70 % таких студентов после одного семестра взаимодействия с педагогами в рамках системы адаптации повысили свою учебную успешность до нормативного уровня (табл. 1). Другая часть студентов воспользовалась каникулярным временем и к началу следующего семестра достигла нормативного уровня. Количество студентов, значительно отстающих от нормативных требований, уменьшилось до 5–10 %. Для сравнения в таблице представлены результаты учебной деятельности обучающихся с ООП, которые не участвовали в адаптационном взаимодействии. Их учебную успешность характеризует строка «Отчислены по результатам сессии», таких студентов с ООП оказалось 45 %. Среди тех студентов, которые не участвовали в адаптационном взаимодействии, одобряют свой выбор профессии только 10 % респондентов. После адаптационного взаимодействия удовлетворенность выбранной специальностью заметно повышается (табл. 2).

¹⁹ Бурлакова Т.В. Индивидуализация профессиональной подготовки студентов в современном педагогическом вузе: дис. ... д-ра пед. наук. Ярославль: ГПУ, 2012. 372 с.

²⁰ Поваренков Ю.П. Профессиональное становление личности: дис. ... д-ра психолог. наук. Ярославль: ГПУ, 1999. 359 с.

Таблица 1

Повышение учебной успешности студентов с ООП, в % от общего числа респондентов

Table 1

**Increasing of academic success of students with special educational needs,
 % of the total number of respondents**

Уровень успешности, %	До взаимодействия, в среднем по трем факультетам	После взаимодействия, по факультетам		
		ФПММ	АКФ	МТФ
Сессию сдали в нормативные сроки «без троек»	0	30	25	20
Сессию сдали в нормативные сроки	30	40	30	45
Сессию сдали на две недели позже нормативных сроков	5	20	40	30
Сессию сдали на четыре недели позже нормативных сроков	20	10	5	5
Отчислены по результатам сессии	45	0	0	0

Предложенные в исследовании педагогические условия создания профессионально воспитывающей среды для студентов с ООП повлияли и на профессиональную зрелость этих лиц: почти в два с половиной раза увеличилось среднее

значение балла, характеризующего профессиональную самооценку студента с особыми образовательными потребностями, от 10,07 до 24,50 [Скамьянова, 2018, с. 170].

Таблица 2

Степень удовлетворенности студентами своей профессией, в % от числа респондентов

Table 2

Satisfaction of students with their profession, % of respondents

Степень удовлетворенности	Студенты, окончившие первый курс	Студенты старших курсов
Специальность нравится	54	55
Скорее нравится	13	39
Не определился	20	6
Скорее не нравится	0	0
Специальность не нравится	13	0

Заключение. Предложенные педагогические условия действительно способствуют формированию профессиональной культуры у студентов с особыми образовательными потребностями, в том числе определенных способов поведения, позволяющих им справляться с адаптационными трудностями, укреплять здоровье и успешно учиться. Выполненное исследование убедило нас в том, что для студентов с ООП необходимо создавать профессионально воспитывающую среду. Она является условием успешной профессиональной адаптации таких студентов, способствует формированию у них профессиональной культуры, в том числе умения укреплять свое здоровье. Из 228 ре-

спондентов, участвовавших в исследовании, об улучшении самочувствия сообщают до одной трети студентов с ООП. Не менее двух третей студентов, участвовавших в адаптационном взаимодействии один семестр, повышают свою учебную успешность до нормативного уровня. После семи семестров взаимодействия студенты с ООП осуществляют смену познавательных потребностей на профессиональные [Вербицкий, Ларионов, 2009, с. 129], корректируют выбор специальности и осознанно повышают учебную успешность до запланированного ими уровня («хорошо», «хорошо и отлично»). Большинство из них осваивают избранную специальность с удовлетворением своим выбором.

Библиографический список

1. Агаджанян Н.Л., Тель Л.З., Циркин В.И., Чеснокова С.А. Физиология человека. М.: Медицинская книга; Н. Новгород: НГМА, 2003. 528 с.
2. Беленчук Л.Н. История отечественной педагогики: учеб. пособие М.: Изд-во ПСТГУ, 2005. 182 с.
3. Борытко Н.М. Система профессионального воспитания в вузе: учеб.-методич. пособие / науч. ред. Н.К. Сергеев. М.: АПКиПРО, 2005. 120 с.
4. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. М.: Логос, 2009. 336 с.
5. Дистервег. Избранные педагогические сочинения. М.: Гос. учеб.-пед. изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1956. С. 374.
6. Ивахненко Г.А. Здоровьесберегающие технологии в российских вузах // Вестник института социологии. 2013. № 6. С. 99–111.
7. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 1. 656 с.
8. Локк. М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2000. С. 224. (Антология гуманной педагогики).
9. Лубовский В.И. Особые образовательные потребности [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. № 5. URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/5/Lubovskiy.shtml> (дата обращения: 29.03.2018).
10. Мудрик А.В. Социальная педагогика: учебник для студ. пед. вузов / под ред. В.А. Сластенина. 3-е изд., испр. и доп. М.: Академия, 2002. 200 с.
11. Никуленкова О.Е. Предупреждение внутриличностных конфликтов студентов с учетом специфики гендерной идентичности в условиях вуза // Ежемесячный научный журнал. 2015. № 4 (9), ч. 4. С. 148–150.
12. Пискун О.Е. Влияние особенностей интеллекта на адаптацию студентов к обучению в техническом вузе // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2011. № 11. С. 123–125.
13. Поваренков Ю.П. Уточнение предмета, метода и основных задач психологии профессионального становления личности // Ярославский педагогический вестник. 2013. № 2. С. 156–164.
14. Скамьянова Т.Ю. Адаптационное сопровождение процесса обучения студентов с особыми образовательными потребностями // Вестник Брянского государственного университета. Сер.: Педагогические науки. 2017. № 1. С. 368–374.
15. Скамьянова Т.Ю. Анализ учебной успешности студентов-первокурсников виктимного типа поведения // Стандарты и мониторинг в образовании. 2012. № 5. С. 23–24.
16. Скамьянова Т.Ю. Приоритетные направления профессиональной адаптации студентов с особыми образовательными потребностями // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Сер.: Социальные науки. 2018. № 2 (50). С. 163–171.
17. Скамьянова Т.Ю. Условия адаптации студентов с особыми образовательными потребностями к образовательному процессу вуза // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2016. № 4, ч. II. С. 246–255.
18. Ушинский К.Д. Собрание сочинений: в 11 т. М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1949. Т. 7. 359 с.
19. Ушинский К.Д. Собрание сочинений: в 11 т. Человек как предмет воспитания. М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1950. Т. 8. 769 с.
20. Фролова Н.И., Белокриницкая Т.Е., Белозерцева Е.П. Гендерное поведение риска как основной триггерный фактор гинекологической заболеваемости студенток // Бюллетень восточно-сибирского научного центра СО РАМН. 2012. № 2-2. С. 102–105. 30 позиц.
21. Шац И.К., Калягин В.А., Овчинникова Т.С. Философские основы здоровьесберегающей педагогики // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2016. № 4, ч. II. С. 316–319.

22. Шмитц Ж. Я жду ребенка / пер. с фр. В.А. Колягина. М.: Эксмо, 2008. 272 с.
23. Яковлев Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. М.: ВЛАДОС, 2006. 239 с.
24. Cotts E. et al. A STEM program focused on transfer student success at Binghamton university. Proceedings Frontiers in Education Conference, FIE, 2016. P. 1–4. DOI: 10.1109/FIE.2016.7757551
25. Koca-Atabay M. Re-visiting the role of disability coordinators: the changing needs of disabled students and current support strategies from a UK university. *European Journal of Special Needs Education*, 2016. P. 137–145. DOI: 10.1080/08856257.2016.1254969
26. Mehr K.E., Daltry, R. Examining Mental Health Differences between Transfer and Nontransfer University Students Seeking Counseling Services. *Journal of College Student Psychotherapy*, 2016. P. 146–155. DOI: 10.1080/87568225.2016.1140996
27. Skamyanova T.Yu., Kosolapova L.A. Pedagogically Controlled Conditions for Adapting Students with Special Educational Needs to Their Studies As a possibility of Training to be Transferred to The Desired University // *Man In India (Scopus)*. 2017. № 97 (5). P. 145–157.

DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2018-46-4-91>

CONDITIONS FOR CREATING A PROFESSIONAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

T.Yu. Skamyanova (Perm, Russian Federation)

Abstract

Problem and purpose. The urgency of the problem of successful adaptation of students with special educational needs to study at a technical University is determined by the requirement of the formation of professional competencies of students laid down in the regulations (Federal Education Act, order of the Ministry of Education). That includes the competitiveness of such students in the world job market and the ability to perform innovative management.

The purpose of the present study is to substantiate the proposed pedagogical conditions that contribute to the formation of professional culture of students with special educational needs, including the ability to strengthen their health, which contributes to their successful professional adaptation, in general, and increase educational productivity, in particular.

The analysis of pedagogical literature shows the lack of study of professional adaptation of students with special educational needs at technical university.

The methodology of the study is based on anthropological approach in education (K.D. Ushinsky, O.S. Grebenyuk, N.M. Borytko et al.); as well as the idea of health-saving, competence, comprehensive and system-

atic approaches to the implementation of psychological and pedagogical research.

The results. The article presents a model of the process of formation of professional culture of students with special educational needs and defines the conditions for creating a professional educational environment for them using pedagogical technologies of contextual learning, teaching through learning and multi-level learning. Experimental test of proposed educational conditions has confirmed the effectiveness of the interaction between the subjects of the educational process.

Conclusion. The proposed pedagogical conditions really contribute to the formation of professional culture of students with special educational needs, including certain behaviors that allow them to cope with adaptation difficulties, improve their health and learning skills. Up to one third of students with special educational needs of 228 respondents who participated in the study, report improving their health. The study convinced us that it is necessary to create a professional educational environment for such students.

Keywords: *Education Act, students with special educational needs, professional adaptation to learning, educational technologies, professional culture.*

References

1. Agadzhanian N.L., Tel L.Z., Tsirkin V.I., Chesnokova S.A. *Physiology of Man*. Moscow; N. Novgorod, 2003. 528 p.
2. Belenchuk L.N. *History of Russian Pedagogy*. Moscow, 2005. 182 p.
3. Borytko N.M. *The System of Professional Education at the University*. Moscow, 2005. 120 p.
4. Verbitskiy A.A., Larionova O.G. *Personal and Competence Approaches in Education: Problems of Integration*. Moscow, 2009. 336 p.
5. Disterveg. *Selected Pedagogical Works*. Moscow, 1956. 374 p.
6. Ivakhnenko G.A. *Health-Saving Technologies in Russian Universities* // *Bulletin of the Institute of Sociology*. 2013. No. 6. P. 99–111.
7. Komenskiy Ya.A. *Selected Pedagogical Works*. Pedagogics. Moscow, 1982. Vol. 1. 656 p.
8. Lökk. *Anthology of Humane Pedagogy*. Moscow, 2000. P. 224.
9. Lubovskiy V.I. *Special Educational Needs* [Electronic resource] // *Psychological Science and Education*. 2013. No. 5. URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/5/Lubovskiy.phtml> (date of access: 29.03.2018).
10. Mudrik A.V. *Social Pedagogics*. Moscow, 2002. 200 p.
11. Nikulenkova O.E. *Prevention of Intrapersonal Conflicts of Students Taking Into Account the Specifics of Gender Identity in the University* // *Monthly Scientific Journal*. 2015. No. 4 (9), p. 4. P. 148–150.

12. Piskun O.E. The Influence of Intelligence Features on the Adaptation of Students to Study at a Technical University // Scientific notes of the P.F. Lesgaft University. 2011. No. 11. P. 123–125.
13. Povarenkov Yu.P. Clarification of the Subject, Method and Main Tasks of Psychology of Professional Formation of Personality // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2013. No. 2. P. 156–164.
14. Skamyanova T. Yu. Adaptive Support of the Learning Process of Students with Special Educational Needs // Bulletin of the Bryansk State University. Pedagogical Sciences Series. 2017. No. 1. P. 368–374.
15. Skamyanova T. Yu. Analysis of Educational Success of First-Year Students of Victim Behavior // Standards and Monitoring in Education. 2012. No. 5. P. 23–24.
16. Skamyanova T. Yu. Priority Directions of Professional Adaptation of Students with Special Educational Needs // Bulletin of Nizhny Novgorod University named after N.I. Lobachevsky. Social Sciences Series. No. 2 (50). 2018. P. 163–171.
17. Skamyanova T. Yu. Conditions of Adaptation of Students with Special Educational Needs to the Educational Process of the University // Bulletin of the Leningrad State University named after A.S. Pushkin. 2016. No. 4, p. 2. P. 246–255.
18. Ushinskiy K.D. Collected Works. Moscow, 1949. Vol. 7. 359 p.
19. Ushinskiy K.D. Collected Works. Moscow, 1950. Vol. 8: Man as a Subject of Education. 769 p.
20. Frolova N.I., Belokrinitskaya T.E., Belozertseva E.P. Gender Risk Behavior as the Main Trigger Factor of Gynecological Morbidity of Students // Bulletin of the East Siberian Scientific Center of Siberian Department of the Russian Academy of Medical Sciences. 2012. No. 2-2. P. 102–105.
21. Shats I.K., Kalyagin V.A., Ovchinnikova T.S. Philosophical Foundations of Health-Saving Pedagogy // Bulletin of the Leningrad State University named after A.S. Pushkin. 2016. No. 4, p. II. P. 316–319.
22. Shmitts Zh. I'm expecting a Baby. Moscow, 2008, 272 p.
23. Yakovlev E.V. Pedagogical Concept: Methodological Aspects of Construction. Moscow, 2006. 239 p.
24. Cotts E. et al. A STEM program focused on transfer student success at Binghamton university. Proceedings Frontiers in Education Conference, FIE, 2016. P. 1–4; DOI: 10.1109/FIE.2016.7757551
25. Koca-Atabey, M. Re-visiting the role of disability coordinators: the changing needs of disabled students and current support strategies from a UK university. European Journal of Special Needs Education, 2016. P. 137–145. DOI: 10.1080/08856257.2016.1254969
26. Mehr, K.E., Daltry, R. Examining Mental Health Differences between Transfer and Non-transfer University Students Seeking Counseling Services. Journal of College Student Psychotherapy, 2016. P. 146–155. DOI: 10.1080/87568225.2016.1140996
27. Skamyanova T.Yu., Kosolapova L.A. Pedagogically Controlled Conditions for Adapting Students with Special Educational Needs to Their Studies as a possibility of Training to be Transferred to The Desired University // Man In India (Scopus). 2017. No. 97 (5). P. 145–157.

УДК 378

СТРУКТУРНО-ЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТУВИНСКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ДВУЯЗЫЧИЯ

А.К. Тарыма (Кызыл, Россия)

М.К. Тюлюш (Кызыл, Россия)

Е.С. Очур (Кызыл, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В статье раскрывается суть проблемы формирования информационно-коммуникационной компетентности будущих учителей тувинского языка с учетом требований новых ФГОС 3++ педагогического образования. Намечен этнопедагогический подход к построению методики обучения будущих педагогов-бакалавров информатике и информационным технологиям на основе русско-тувинского двуязычия.

Цель исследования – проанализировать современное состояние проблемы формирования ИКТ-компетентности будущих учителей тувинского языка и предложить структурно-логическую модель, направленную на формирование ИКТ-компетентности будущих бакалавров тувинского языка с учетом языковых, региональных, этнопсихологических, национально-культурных особенностей их профессиональной деятельности.

Методология. Научно-педагогическими основаниями для исследования послужила совокупность исходных теоретических обоснований: 1) положения компетентностного подхода для описания сущности и структуры компетенций как образовательного результата; 2) ключевые положения системно- и личностно-деятельностного подходов для описания характера и видов учебно-познавательной деятельности; 3) технологии контекстного обучения, теория поэтапного формирования новых знаний и действий, деятельностные модели обучения для моделирования структуры и содержания подготовки; 4) концепция этнопедагогического подхода для выявления закономерностей формирования ИКТ-компетентности будущих педагогов тувинского языка в условиях русско-тувинского двуязычия.

Результаты. Полученные на текущий момент результаты позволяют сделать вывод о том, что для поиска путей решения обозначенной проблемы не-

обходимо провести серьезное изучение сущности ИКТ-компетентности в условиях двуязычия и разработать структурно-логическую модель ее формирования, содержащую целевой (цель, задачи), содержательно-методический (содержание, организационные формы, специальные приемы, методы и средства) и диагностический (критерии, диагностический инструментарий, уровни сформированности ИКТ-компетентности) блоки. В статье подробно описан каждый блок структурно-логической модели формирования ИКТ-компетентности. Представлены структура и содержание ИКТ-компетентности будущего учителя тувинского языка: мотивационный, когнитивный и деятельностный компоненты. Описаны уровни развития ИКТ-компетентности бакалавра: общепользовательский, общепедагогический, предметно-ориентированный, подробно описаны функции каждого блока структурно-логической модели формирования ИКТ-компетентности и функции ИКТ-компетентности будущего учителя тувинского языка.

Заключение. Предложенная в статье структурно-логическая модель формирования ИКТ-компетентности будущих учителей тувинского языка в условиях двуязычия ориентирована на развивающее обучение. Будущий учитель-тувиновед должен обладать предметно-ориентированной ИКТ-компетентностью, т.е. уметь осваивать специализированные технологии и ресурсы, разработанные в соответствии с требованиями к содержанию тувинского языка и филологии, и также формировать готовность к их эффективному внедрению в образовательную деятельность.

Ключевые слова: компетентность, информационно-коммуникационные технологии, ИКТ-компетентность, будущий учитель, тувинский язык, билингвизм, национально-региональный компонент.

Постановка проблемы. Внедрение новых федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС З++)¹ и профессионального стандарта педагога² требует обновления в сфере образования и становления педагога нового типа. Педагоги нового поколения должны владеть интегрированными знаниями в области информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), умением свободно ориентироваться в общемировом потоке информации, квалифицированно находить и обрабатывать нужные данные и затем на их основе принимать педагогические и методические решения, используя ИКТ в профессиональной деятельности.

Однако в настоящее время, несмотря на ускорение процесса информатизации образования, многие учителя гуманитарного профиля, в том числе учителя родного (тувинского) языка, отмечают, что недостаточно вузовской подготовки, связанной с применением ИКТ для решения профессиональных задач. В связи с этим можно говорить об актуальности разработки и реализации дополнительных требований к подготовке будущих учителей, в частности учителей тувинского языка, непосредственно ориентированных на формирование информационно-коммуникационной компетентности (ИКТ-компетентности).

Формирование ИКТ-компетентности будущих учителей является в настоящее время одной из наиболее важных задач системы высшего образования [Semenova, 2014; Стариченко, 2016; Симонова, Фадеева, 2017]. Под ИКТ-компетентностью будущих учителей мы понимаем не только совокупность знаний, умений и навыков, формируемых в процессе обучения информатике, а также владение современными ИКТ, но и личностно-деятельностную харак-

теристику специалиста сферы образования, в наибольшей степени подготовленного к мотивированному использованию всей совокупности и разнообразия компьютерных средств и технологий в своей профессиональной работе [Лапчик, 2013; Тарыма³, 2014].

В настоящее время успех процесса формирования ИКТ-компетентности любого специалиста, и в частности будущего учителя тувинского языка, зависит от уровня общеобразовательной подготовки в области информатики. Организация изучения информатики будущими преподавателями тувинского языка и литературы и, соответственно, формирование их ИКТ-компетентности сопряжены со следующими трудностями: общая школьная информационная подготовка находится на низком уровне; действующий учебный план, кроме краткой вводной дисциплины «Информационные технологии», не предусматривает направленную методико-технологическую подготовку будущих учителей тувинского языка и литературы в области ИКТ. Необходимо принять во внимание, что большинство абитуриентов, поступающих на данное направление подготовки, являются выпускниками сельских школ. В сельской местности работают малокомплектные школы, которые в подавляющем большинстве не могут создать необходимые условия и предоставить возможности для качественного обучения и воспитания школьников. При этом из-за несовершенства методики обучения русскому языку в национальной школе и недостаточного уровня владения русским языком учителями школьные предметы преподаются преимущественно на тувинском языке. В конечном итоге в Тувинский государственный университет поступают абитуриенты, владеющие русским языком на недостаточном уровне или на уровне понимания [Тарыма, 2017, Starichenko, 2013].

В соответствии с Законом «О языках народов Республики Тыва» каждый обучающийся обладает свободой выбора языка обучения. В

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24> (дата обращения: 20.05.2017).

² Профессиональный стандарт «Педагог» (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании (воспитатель, учитель)). Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544 н [Электронный ресурс]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/499053710> (дата обращения: 03.03.2016).

³ Тарыма А.К. Методика формирования ИКТ-компетентности будущих учителей тувинского языка в условиях двуязычия: дис. ... канд. пед. наук. Красноярск. 2014. 178 с.

то же время, учитывая недостаточность учебно-методической литературы на родном тувинском языке, практически все учебные дисциплины, кроме дисциплин по специальности, фактически преподаются в вузе на русском языке. В условиях слабого владения студентами русским языком преподавателю, так или иначе, приходится общаться и на русском, и на тувинском языке. Также возникает проблема, связанная с обучением английскому языку, знания которого необходимы при изучении информатики [Тарыма, 2013].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что формирование ИКТ-компетентности будущего учителя тувинского языка в значительной мере наталкивается на трудности, обусловленные необходимостью «погружения» учебного процесса в языковую обстановку, связанную с родным, русским и частично английским языками. Однако английский язык, в отличие от родного и русского, не является языком живого общения субъектов образовательного процесса, поэтому можно считать, что основные методические трудности обусловлены потребностью в параллельном использовании двух языков – родного и русского. Другими словами, возникает потребность построения учебного процесса в условиях двуязычия.

Термин двуязычие (билингвизм) имеет многочисленные определения с точки зрения лингвистики, психологии, социологии, педагогики и др. В нашей работе мы опираемся на определение двуязычия, предложенное У. Вайнрайхом: «Двуязычие – это умение, навык, позволяющие человеку или народу в целом, или его части попеременно пользоваться (устно или письменно) двумя разными языками в зависимости от ситуации и добиваться взаимного понимания в процессе общения» [Вайнрайх, 1979, с. 7].

Вышесказанное подтверждает актуальность данного вопроса о необходимости разработки методики формирования ИКТ-компетентности будущих учителей тувинского языка с учетом языковых, региональных, этнопсихологических, национально-культурных особенностей их профессиональной деятельности.

Методология исследования. Проблемой исследования являются поиск и обоснование структурно-логической модели формирования ИКТ-компетентности будущих бакалавров тувинского языка в условиях двуязычия.

В качестве цели выступает разработка методики, направленной на формирование ИКТ-компетентности будущих учителей тувинского языка с учетом языковых, региональных, этнопсихологических, национально-культурных особенностей их профессиональной деятельности.

Научно-педагогическими основаниями для исследования послужила совокупность исходных теоретических обоснований.

Концепция компетентностного подхода к подготовке специалистов (В.И. Байденко, А.А. Вербицкий, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.П. Тряпицына, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков и др., J. Nwosu, 2018, Tondeur, 2017).

Выявленные закономерности формирования и развития ИКТ-компетентности педагогов (А.А. Кузнецов, К.К. Колин, М.П. Лапчик, Д.Ш. Матрос, И.В. Роберт и др., Gabdrakhmanova, 2016, Geary, 2012, Nelson, 2018, Sanz, 2018).

Учет этнопедагогической и этнопсихологической специфики как неотделимого компонента современного образования (В.Ф. Афанасьев, Г.Н. Волков, В.К. Шаповалов и др.; Е.С. Никитина, Д.А. Данилов, О.Г. Ултургашева, В.Ф. Афанасьев, Г.Н. Волков, А.П. Оконешникова, И.С. Портнягин). К этому перечню можно добавить также исследования, связанные с особенностями подготовки специалистов в условиях двуязычия (К.З. Закирьянов, А.И. Петрова, Т.М. Кряклина, Н.К. Туктамышов, Э.Ы. Бидайбеков, К. Сабыр, С.С. Усенов и др.).

Значительный вклад в развитие представлений о сущности тувинской народной педагогики и ее роли в образовании внесли тувинские ученые (М.Б. Кенин-Лопсан, Ю.Л. Аранчын, В.А. Забелина, А.К. Кужугет, Г.Н. Курбатский, М.Х. Маңнай-оол, Л.К. Аракчаа, Н.О. Товуу, Т.Т. Мунзук, Х.Д.-Н. Ооржак, К.Б. Салчак, Л.П. Салчак, Г.Д. Сундуй, А.С. Шаалы и др.), в том числе в условиях двуязычия (С.С. Салчак, Х.М. Саая, М.К. Тюлюш, С.К. Сат, Ч.М. Ондар и др.).

Результаты исследования. Таким образом, формирование ИКТ-компетентности будущего бакалавра тувинского языка в условиях двуязычия рассматривается нами с позиций метода педагогического моделирования и предлагается структурно-логическая модель, описывающая процессы изменения, происходящие при обучении студентов дисциплинам компьютерной подготовки в условиях двуязычия.

Структурно-логическая модель формирования ИКТ-компетентности будущего учителя тувинского языка в условиях двуязычия содержит мотивационно-целевой (цель, задачи), содержательно-методический (принципы, подходы, содержание, организационные формы, специальные приемы, методы и средства) и диагностический (критерии, диагностический инструментарий, уровни сформированности ИКТ-компетентности) блоки (рис.). Уточним содержание каждого из выделенных блоков рассматриваемой модели [Тарыма, 2018, Пышноград, Бронникова, 2017, Фадеева, 2018, Хуторской, 2017].

Мотивационно-целевой блок определяет цели и задачи формирования ИКТ-компетентности будущих учителей тувинского языка и отвечает за применение специальных приемов и средств, направленных на формирование и развитие познавательной и профессиональной мотивации, и представлен двумя компонентами: цель и задачи.

Цель – сформировать ИКТ-компетентность будущего учителя тувинского языка в условиях двуязычия – конкретизируется задачами:

– усвоение системы знаний о сущности информатизации образования, о применении информационных технологий в процессе обучения тувинскому языку с учетом этнопедагогических особенностей учебного процесса;

– формирование умений и навыков использования информационных технологий в учебной и в будущей профессиональной деятельности по обучению тувинскому языку.

При этом цель конкретизируется требованиями ФГОС ВО 3++, профессиональным стандартом педагога и социальным заказом общества на подготовку высококвалифицированных спе-

циалистов в сфере образования. Мотивационно-целевой блок, как моделирующий, определяет функции остальных блоков.

Содержательно-методический блок охватывает структуру и содержание ИКТ-компетентности, принципы ее формирования, принципы отбора содержания, организационные формы, методы и средства обучения. Принципы формирования ИКТ-компетентности будущих учителей тувинского языка в условиях двуязычия следующие: доступности, научности, системности и последовательности, учета национальных особенностей, региональности; а подходы в обучении: компетентностный (И.А. Зимняя, Г.К. Селевко, В.В. Сериков, А.В. Хуторской и др.), деятельностный (Л.И. Божович, О.Б. Епишева, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.), личностно ориентированный (Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.). С позиций компетентностного подхода в структуре ИКТ-компетентности будущего учителя тувинского языка мы выделяем мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный компоненты.

Мотивационный компонент характеризуется осознанной потребностью будущего бакалавра тувинского языка овладеть ИКТ и использовать их в обучении родному (тувинскому) языку и литературе, национальной культуре и фольклору тувинского народа, нацеленностью на достижение высокого уровня ИКТ-компетентности и мотивацией достижения успеха в профессиональной деятельности на основе использования средств ИКТ.

Когнитивный компонент включает в себя знания о возможностях ИКТ в совершенствовании педагогической деятельности, ориентированной на развитие интеллектуального потенциала обучаемого, на формирование умений самостоятельно приобретать знания, а также на реализацию информационно-исследовательской деятельности. Современный учитель должен успешно решать стоящие перед ним профессиональные задачи, владея необходимыми знаниями о предмете, способах, средствах, приемах, методах решения этих задач применяя эти знания. При этом данный компонент должен включать

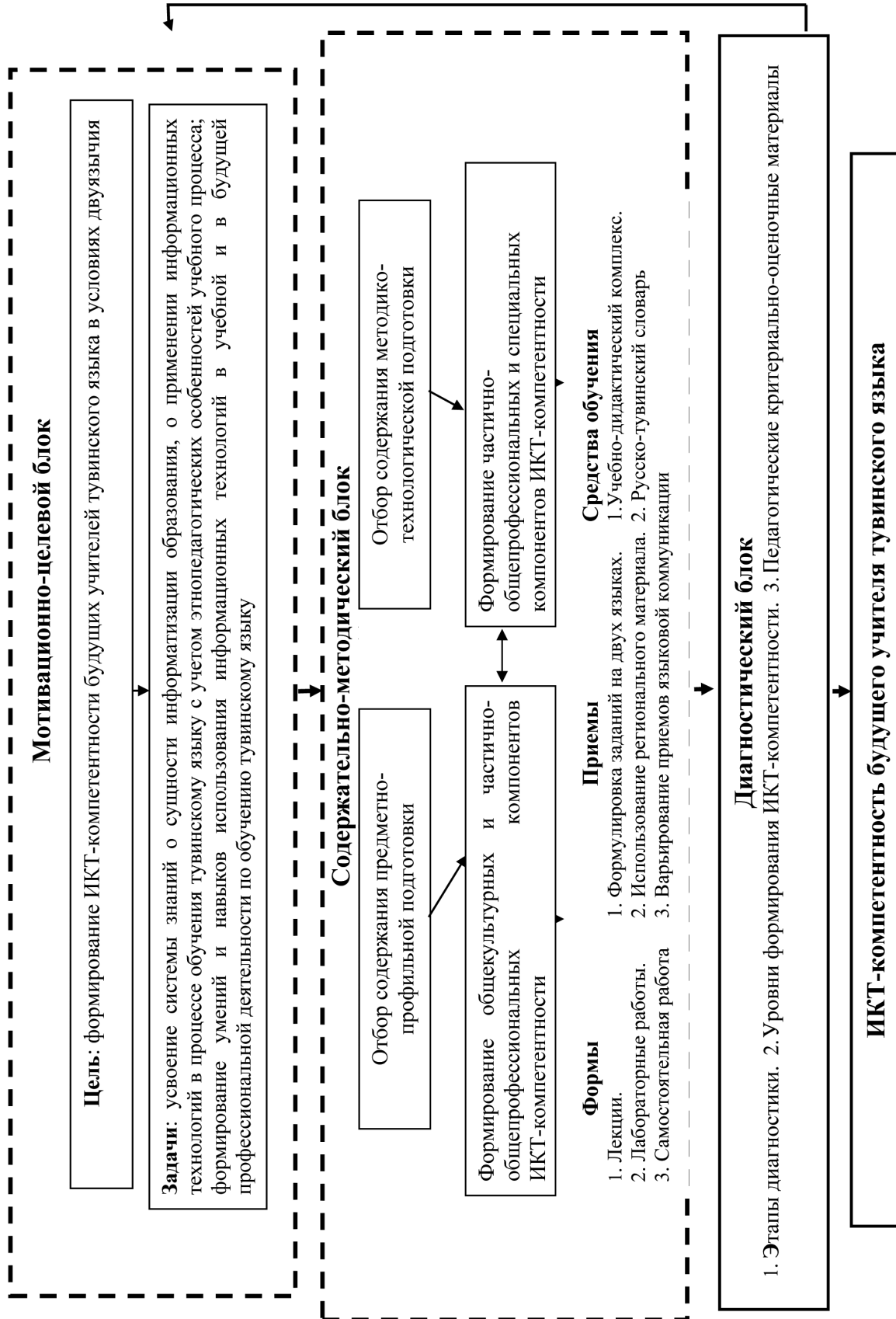


Рис. Структурно-логическая модель формирования ИКТ-компетентности будущих учителей тувинского языка

Fig. Structural – logical model of the development of ICT competence in future teachers of the Tuva language

умения пользоваться автоматизированными информационными системами сбора, хранения, переработки, передачи и представления аутентичной и учебной (вторичной) информации, базирующимися на средствах ИКТ.

Деятельностный компонент – навыки работы с внутренними и периферийными устройствами компьютера; умение устанавливать тувинские шрифты (Tuva New, Venquat Tuva), настраивать клавиатуру, работать с клавиатурным тренажером, набирать текст на английском, русском и тувинском языках, работать с базами данных и знаний, включающих русско-тувинские, тувинско-русские, топонимические словари, справочники, использовать программы, формирующие нормированную фонетику тувинского литературного языка, интонацию и ритмомелодику учащихся, воспринимать и документировать мультимедийную информацию на тувинском языке, использовать различные приемы фиксации учебного материала с помощью текстовых процессоров, баз данных, графических редакторов, программ обработки звука и видео, пользоваться сетевыми поисковыми системами, владеть навыками психолого-педагогической диагностики уровня обученности, продвижения в обучении, устанавливать уровень интеллектуального потенциала обучающегося, проводить контроль и оценку знаний, осуществлять организацию индивидуальной, парной, групповой деятельности с использованием ИКТ при обучении тувинскому языку, планировать профессиональную работу со средствами ИКТ, перестраивать систему своей педагогической деятельности.

Рефлексивный компонент характеризуется способностью будущего бакалавра тувинского языка самостоятельно моделировать учебный процесс урока родного (тувинского) языка с использованием информационно-коммуникационных технологий, которая выражается, в частности, в умении сознательно и самостоятельно осуществлять и регулировать контроль уровня собственного развития и личностных достижений.

Успех в достижении поставленных целей на формирование ИКТ-компетентности будущего учителя тувинского языка в значительной степе-

ни зависит от правильного использования приемов и методов учебной работы. Они указывают оптимальные пути овладения прочными знаниями, формирования необходимых умений и выработки соответствующих навыков. В разработанной модели акцент делается на специальных методических приемах: *формулировка заданий на двух языках* (на русском и тувинском), *использование регионального материала, варьирование приемов языковой коммуникации*.

Формулировка заданий на двух языках (на русском и тувинском) означает равноправное использование двух языков в процессе описания условий и алгоритмов выполнения заданий. Использование данного приема обогащает методический арсенал преподавателей и создает возможности: для психологической адаптации студентов к условиям обучения и жизни в новых условиях; эффективности усвоения материала; формирования национального самосознания и гражданина всей страны; обогащения национальной научной культуры в изучении тувинского языка; стимулирования дальнейшего самообразования и саморазвития студентов.

Использование регионального материала создает предпосылки для организации дидактического процесса с учетом основных принципов обучения – «единство конкретного и абстрактного», «связь обучения с жизнью», «систематичность и последовательность в овладении достижениями науки, культуры, опыта деятельности», «доступность обучения»; создает положительную мотивацию к использованию информационных технологий в профессиональной деятельности; расширяет общеобразовательный и профессиональный кругозор студентов.

Варьирование приемов языковой коммуникации предполагает использование двух параллельно работающих терминов – тувинского и русского для создания наилучших условий для доступности обучения и понятности в восприятии. При этом термины, не имеющие эквивалента на тувинском языке, следует передавать сходно с их оригиналом на основе национальной суффиксации. Кроме того, создание новых слов из имеющихся основ путем использования суф-

фиксов, а также окончаний должно быть весьма ограниченным, простым и понятным по содержанию. Следует заметить также, что оперирование русскоязычными и тувинскими терминами так или иначе связано с необходимостью опираться на их англоязычные аналоги.

Диагностический блок модели формирования ИКТ-компетентности будущего учителя тувинского языка образуют критерии, диагностический инструментарий и уровни сформированности ИКТ-компетентности.

С учетом указанного выше компонентного состава ИКТ-компетентности и его содержательного наполнения были выделены следующие критерии сформированности ИКТ-компетентности:

- эмоционально-личностная заинтересованность в работе с информацией и информационными источниками лингвистической направленности;

- осознание места и значения ИКТ-компетентности как неизбежной в современных условиях компоненты профессиональной компетентности будущих учителей тувинского языка;

- знание специализированных программных средств, применимых в области тувинской филологии;

- умение применять электронные дидактические и педагогические программные средства для обучения тувинскому языку;

- способность к самооценке и самореализации будущего бакалавра тувинского языка к использованию ИКТ в обучении тувинскому языку.

По нашему мнению, целесообразно выделить следующие три уровня сформированности ИКТ-компетентности будущего педагога.

1. Пользовательский: овладение необходимыми знаниями в области информатизации образования и информационных технологий.

2. Общепедагогический: грамотно использовать возможности текстовых редакторов и процессоров для решения лингвистических задач; использовать ИКТ для анализа литературы, подготовки лингвистических материалов для задач и упражнений; запускать и настраивать программы, используемые в тувинской филологии;

владеть способами математической обработки информации в гуманитарных исследованиях.

3. Предметно-ориентированный: знать основные понятия компьютерного обучения языкам; использовать специализированное программное обеспечение предметной области «тувинский язык»; владеть основами машинного перевода; уметь работать с электронными программами на тувинском языке: определять перечень хранимых текстов, оцифровывать, выверять и корректировать тексты, определять и реализовывать возможные запросы к данным.

Заключение. Такое построение учебного процесса, по нашему мнению, позволит не только подготовить будущих учителей тувинского языка к работе с профессионально ориентированными программными продуктами, но и сформировать у студентов целостное представление о современных информационных технологиях и возможностях их применения в профессиональной педагогической деятельности, что особенно важно для преодоления трудностей, обусловленных необходимостью применения двуязычной терминологии.

Библиографический список

1. Вайнрайх У. Языковые контакты. Киев: Вища школа, 1979. 264 с.
2. Гостева И.Н., Костенко И.Е, Бражникова С.С. Модель формирования ИКТ-компетентностей в условиях двухуровневой подготовки по направлению «педагогическое образование» // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. Курск: Курск. гос. ун-т, 2017. С. 35–39.
3. Лапчик М.П. Подготовка педагогических кадров в условиях информатизации образования: учеб. пособие. М.: БИНОМ, Лаборатория знаний, 2013. 182 с.
4. Лапчик М.П. Теоретические и организационные вопросы информатизации школьного и педагогического образования // Современные проблемы информатизации образования. Омск: Изд-во: Омск. гос. пед. ун-т, 2017. С. 43–110.

5. Пышнограй Г.В., Бронникова Л.М. Структурно-функциональная модель формирования ИКТ-компетентности бакалавра педагогического образования [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 2. URL: <http://scienceeducation.ru/ru/article/view?id=26146> (дата обращения: 20.05.2018).
6. Симонова А.Л., Фадеева О.А. Дефициты ИКТ-компетентности педагогов Красноярского края // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2017. № 4 (42). С. 89–99. DOI: <http://dx.doi.org/10.25146/1995-0861>
7. Стариченко Б.Е. О формировании общепрофессиональных ИКТ-компетенций студентов направлений подготовки «Педагогическое образование» // Педагогическое образование в России. 2016. № 7. С. 97–103.
8. Тарыма А.К. Комплексный подход к построению учебного процесса при подготовке будущих учителей тувинского языка в условиях двуязычия // Сборник науч. тр. по материалам IV Международной научно-практической конференции / Горно-Алтайский гос. ун-т; ред. научного Международного журнала РМНКО. Горно-Алтайск, 2017. С. 150–158.
9. Тарыма А.К. Методические особенности формирования ИКТ-компетентности будущих учителей тувинского языка в условиях двуязычия // Информатика и образование. 2013. № 8. DOI: 10.14489/issn.1810-7206
10. Тарыма А.К. Формирование информационно-коммуникационной компетентности будущих учителей тувинского языка // Актуальные проблемы и перспективы теории и практики современного образования. Избранные педагогические труды по материалам междунар. науч.-практ. конф. Горно-Алтайск, 2018. С. 89–95.
11. Фадеева О.А. Развитие ИКТ-компетентности педагога в рамках учитель-центрированного электронного обучения в системе повышения квалификации // Открытое образование. 2018. Т. 22, № 4. С. 34–41.
12. Хуторской А.В. Модель компетентностного образования // Высшее образование сегодня. 2017. № 12. С. 9–16. DOI: 10.25586/RNU. HET.17.12.P.09
13. Gabdrakhmanova R.G., Guseva T.S. Conditions of Social-Pedagogical Maintenance of Bilingual Children in Educational Institutions: Article Number: 475 Published Online: September 04. 2016. P. 6373–6380. URL: <http://www.ijese.net/makale/884>
14. Geary D.C., Hoard M.K., Nugent L., Bailey D.H. Mathematical Cognition Deficits in Children With Learning Disabilities and Persistent Low Achievement: A Five-Year Prospective Study // Journal of Educational Psychology. 2012. Vol. 104, No. 1. P. 206–223. DOI: 10.1037/a0025398. URL: <http://sites.uci.edu/dhbailey/files/2014/07/Geary-et-al.-2012-J.-Educational-Psy.pdf>
15. Nelson R. Education must keep pace with advancing digitalization // EE-Evaluation Engineering. 2018. Vol. 57, № 1. P. 2–3, 37.
16. Nwosu J.C., John H.C., Izang A.A., Akorede O.J. Assessment of information and communication technology (ICT) competence and literacy skills among undergraduates as a determinant factor of academic achievement // Educational Research and Reviews. 2018. Vol. 13, № 15. P. 582–589. DOI: 10.5897/ERR2018.3539
17. Sanz L.F., Gómez-Pérez J., Castillo-Martinez A. Analysis of the European ICT Competence Frameworks // Multidisciplinary Perspectives on Human Capital and Information Technology Professionals. IGI Global, 2018. P. 225–245. DOI: 10.4018/978-1-5225-5297-0.CH012
18. Semenova I.N. Methodology of teaching mathematics methods designing in the modern educational paradigm. Yelm: WA; USA: Science Book Publishing House, 2014. 156 p.
19. Starichenko B.E. Conceptual basics of computer didactics: monograph. Yelm, WA; USA: Science book Publishing House, 2013. 184 p.
20. Tondeur J. et al. Developing a validated instrument to measure preservice teachers, ICT competencies: Meeting the demands of the 21st century // British Journal of Educational Technology. 2017. Vol. 48, № 2. P. 462–472. DOI: 10.1111/BJET.12380

STRUCTURAL-LOGICAL MODEL OF ICT-COMPETENCE DEVELOPMENT IN THE TUVAN LANGUAGE FUTURE TEACHERS UNDER CONDITIONS OF BILINGUALISM

A.K. Taryma (Tuva, Russia)

M.K. Tyulyush (Tuva, Russia)

E.S. Ochur (Tuva, Russia)

Abstract

Problem and purpose. The article gives the grounds of the urgency of the problem of the future Tuvan language teachers ICT competence development taking into account the requirements of new Federal State Educational Standards of pedagogical education. The ethno-pedagogical approach was chosen as the basic one for developing the methods of teaching future bachelor-pedagogues Informatics and Information Technologies on the basis of Tuvan-Russian bilingualism.

The purpose of the research is to analyze the up-to-date status of the problem of developing ICT competence in future teachers of the Tuvan language and to suggest a structural-logical model for developing ICT competence of future bachelors of the Tuvan language taking into account linguistic, regional, ethno-psychological and national-cultural peculiarities of their professional activities.

The methodology. A number of the following initial theoretical justifications served as scientific and pedagogical basis: 1) the provisions of the competence approach in order to describe the nature and structure of competencies as an educational result; 2) the key provisions of the system and personality-activity approaches to describe the nature and types of educational and cognitive activity; 3) technologies of context training, the theory of step-by-step formation of new knowledge and actions, activity models of training for modeling the structure and content of training; 4) the concept of ethno-pedagogical approach to identify patterns of the development of ICT competence of the Tuvan language future teachers in the conditions of Russian-Tuvan bilingualism.

Results. As one of the ways of solving the above-mentioned problem the authors propose the structural-logical

model of the development of ICT competence under the conditions of bilingualism including the destination block (purposes and objectives), the contextual–methodological block (content, organizational forms, special techniques, methods and tools), and the exploratory block (criteria, exploratory tools, levels of ICT competence development). Each block of the structural – logical model of the development of ICT competence has been thoroughly described. The article presents the structure and the content of ICT competence of the future teacher of the Tuvan language consisting of the motivational, cognitive, and pragmatic components. The common user level, general pedagogical level and subject-oriented level of the development of ICT competence for bachelors have been described. The authors pay special attention to the functions of each block of the structural – logical model of the development of ICT competence and the functions of the development of ICT competence in the future teacher of the Tuvan language.

The conclusion. The structural – logical model of the development of ICT competence of the Tuvan language future teachers in the conditions of bilingualism, suggested in the article, has a developmental nature. Eventually, the future teacher of Tuvan must obtain subject-oriented ICT competence, i.e. be able to master special technologies and resources developed in accordance with the requirements to the content of the Tuvan language and philology, as well as develop readiness to implement them effectively into learning activity.

Keywords: *competence, information and communication technologies, ICT competence, future teacher of the Tuvan language, bilingualism, the Federal state educational standard of higher education, the professional standard of the teacher.*

References

1. Vainraikh U. Language contacts. Kyev: Vyscha shkola, 1979. 264 p.
2. Gosteva I.N., Kostenko I.E., Brazhnikova S.S. The model of the development of the informational – communicative competence under the conditions of two-level training in the field of Pedagogical Education [text] /
3. Lapchik M.P. Training the teaching staff under the conditions of informatization of education. M.:Binom, Knowledge Lab, 2013. 182 p.
4. Lapchik M.P. Theoretical and logistical issues of informatization of school and teacher education

- // Modern issues of education informatization. Published by: Federal State-Funded Educational Institution of Omsk, 2017. P. 43–110.
5. Pyshnograd G.V., Bronnikova L.M., Structural and functional model of the development of informational and communicative competence of a bachelor- teacher education [Electronic resource] // Modern issues of science and education. 2017. Vol 2. URL: <http://scienceeducation.ru/ru/article/view?id=26146> (date of access: 20.05.2018).
 6. Simonova A.L., Fadeeva O.A. Deficiency of informational and communicative competence of the educators of the Krasnoyarsk territory // The Bulletin of KSPU named after V.P. Astaf'ev. 2017. Vol. 4(42) P. 89–99.
 7. Starichenko B.E. On developing general professional competencies of students majoring in Pedagogy Стариченко // Pedagogy in Russia. 2016. Vol. 7. P. 97–103.
 8. Taryma A.K. Complex approach to the organization of educational process of the Tuvan language future teachers training under the conditions of bilingualism // Collected papers of the IV International Research and Practice Conference. Gorno-Altaysk State University, edited by RMNKO scientific international journal. 2017. P. 150–158.
 9. Taryma A.K. Methodical specifics of the development of the informational and communicative competence of future teachers of the Tuvan language under the conditions of bilingualism // Computer science and education research and methodological journal. 2013. Vol. 8.
 10. Taryma A.K. The development of the informational and communicative competence of future teachers of the Tuvan language [Text] / A.K. Taryma // Contemporary problems and prospects of theory and practice of modern education. Selected works based on the proceedings of International Research and Practice Conferences. Gorno-Altaysk, 2018. P. 89–95.
 11. Fadeeva O.A. Development of informational and communicative competence within the framework of teacher-centered e-learning in career development system // Open education. 2018. Vol. 22, No. 4. Pp. 34–41
 12. Khutorskoy A.V. The model of the competence education // Higher education today. 2017. Vol. 12. P. 9–16.
 13. Gabdrakhmanova R.G., Guseva T.S. Conditions of Social-Pedagogical Maintenance of Bilingual Children in Educational Institutions: Article Number: 475. Published Online: September 04, 2016. P. 6373–6380. URL: <http://www.ijese.net/makale/884>
 14. Geary D.C., Hoard M.K., Nugent, L., Bailey D.H. Mathematical Cognition Deficits in Children with Learning Disabilities and Persistent Low Achievement: A Five-Year Prospective Study // Journal of Educational Psychology. 2012. Vol. 104, No. 1. P. 206–223. DOI: 10.1037/a0025398. URL: <http://sites.uci.edu/dhbailey/files/2014/07/Geary-et-al.-2012-J.-Educational-Psy.pdf>
 15. Nelson R. Education must keep pace with advancing digitalization // EE-Evaluation Engineering. 2018. Vol. 57, No. 1. P. 2–3, 37.
 16. Nwosu J.C., John H.C., Izang A.A., Akorede O.J. Assessment of information and communication technology (ICT) competence and literacy skills among undergraduates as a determinant factor of academic achievement // Educational Research and Reviews. 2018. Vol. 13, No. 15. P. 582–589. DOI: 10.5897/ERR2018.3539
 17. Sanz L.F., Gómez-Pérez J., Castillo-Martinez A. Analysis of the European ICT Competence Frameworks // Multidisciplinary Perspectives on Human Capital and Information Technology Professionals. IGI Global, 2018. P. 225–245. DOI: 10.4018/978-1-5225-5297-0.CH012
 18. Semenova I.N. Methodology of teaching mathematics designed in the modern educational paradigm. Yelm: WA; USA: Science Book Publishing House, 2014. 156 p.
 19. Starichenko B.E. Conceptual basics of computer didactics : monograph. — Yelm, WA; USA: Science book Publishing House, 2013. 184 p.
 20. Tondeur J. et al. Developing a validated instrument to measure preservice teachers, ICT competencies: Meeting the demands of the 21st century // British Journal of Educational Technology. 2017. Vol. 48, No. 2. P. 462–472. DOI: 10.1111/BJET.12380

УДК 376.356

ВЛИЯНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ НА СЛУХОРЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ИХ ДЕТЕЙ С КОХЛЕАРНЫМИ ИМПЛАНТАМИ

О.Л. Беляева (Красноярск, Россия)

Л.А. Брюховских (Красноярск, Россия)

Т.В. Воронова (Красноярск, Россия)

Г.А. Проглядова (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В статье анализируются особенности педагогической компетентности родителей детей, перенесших кохлеарную имплантацию. Выявляется влияние данных особенностей на слухоречевое развитие детей дошкольного возраста с кохлеарными имплантами. Проводится корреляция между значениями, полученными в ходе констатирующего эксперимента по выявлению уровня родительской педагогической компетентности и уровня слухоречевого развития их детей – пользователей кохлеарными имплантами.

Цель статьи – выявить особенности родительской педагогической компетентности и влияние данных особенностей на уровень слухоречевого развития их детей дошкольного возраста с кохлеарными имплантами.

Методологию исследования составляют положение, учения и подходы отечественной сурдопедагогики и дефектологии в целом, включая ее современные методологические основы, касающиеся образования и развития детей после кохлеарной имплантации.

Результаты. Проведенный констатирующий эксперимент позволил сформулировать выводы на основе корреляционных данных между уровнем педагогической компетентности родителей детей с кохлеарными имплантами и уровнем их слухоречевого развития после проведения операции по слухо-

протезированию. Предложен комплекс мероприятий, направленный на формирование родительской педагогической компетентности и слухоречевое развитие дошкольников с кохлеарными имплантами.

Заключение. Предложенный в статье комплекс мероприятий, направленный на формирование родительской педагогической компетентности и слухоречевое развитие дошкольников с кохлеарными имплантами, может быть реализован в центрах слухоречевой реабилитации детей после кохлеарной имплантации, в дошкольных образовательных организациях, центрах психолого-педагогической и социальной помощи. Результативными условиями реализации данного комплекса мероприятий являются систематичность данных мероприятий, регулярное участие родителей дошкольников с кохлеарными имплантами в них. Разработанный комплекс коррекционных мероприятий включает ряд взаимосвязанных видов деятельности как непосредственно с детьми с кохлеарными имплантами, так и с их родителями и основан на ряде принципов коррекционно-компенсирующей и развивающей направленности.

Ключевые слова: *родительская педагогическая компетентность, слухоречевое развитие, кохлеарная имплантация, дошкольники с кохлеарными имплантами, влияние особенностей педагогической компетентности родителей, комплекс мероприятий.*

Постановка проблемы. В настоящей статье рассмотрены особенности педагогической компетентности родителей детей, перенесших кохлеарную имплантацию. Путем вычисления корреляционных значений между уровнем родительской педаго-

гической компетентности и уровнем слухоречевого развития детей этих родителей с кохлеарными имплантами определяется влияние особенностей поведения родителей со своими детьми с нарушенным слухом на их слухоречевое развитие. Предложен комплекс ме-

роприятий, направленных на формирование родительской педагогической компетентности и слухоречевое развитие дошкольников с кохлеарными имплантами. Цель статьи – выявить особенности родительской педагогической компетентности и влияние данных особенностей на уровень слухоречевого развития их детей дошкольного возраста с кохлеарными имплантами.

Анализ статистических данных за последние пять лет относительно роста числа детей дошкольного возраста с глухотой и тугоухостью, слухопротезированных системой кохлеарной имплантации показал, что данная группа становится одной из наиболее быстро растущих [Беляева, Брюховских, Николина, 2016]. Такой способ слухопротезирования позволяет детям с нарушенным слухом встать на путь естественного слухоречевого развития. Одним из важнейших факторов их успешного слухоречевого развития является включение родителей в процесс слухоречевой реабилитации, что требует от них достаточно высокого уровня сформированности родительской педагогической компетентности [Мастюкова, 1997; Овчарова, 2003, Павлова, 2009, с. 47]. Имеется достаточно специальной литературы, описывающей подходы к организации и содержанию коррекционно-развивающей работы по развитию устной речи и слухового восприятия у детей после кохлеарной имплантации, но не все родители при ее изучении могут понять, как на практике переключиться на естественное общение со своим ребенком [Корсунская, 1970; Кукушкина, 2004; Беляева, Пермикина, Юкина, 2015, с. 14]. Требуется целенаправленное обучение родителей методам, приемам эффективной слухоречевой реабилитации детей [Беляева, Брюховских, Давыдова, 2017; Зонтова, 2008]. Такое обучение должно включать постепенное их введение в ход занятий, которые регулярно проводят учитель-логопед и учитель-дефектолог (сурдопедагог). В течение запланированного времени родители, посещающие коррекционно-развивающие занятия со своим ребенком, меняют роль наблю-

дателя на роль участника, а затем роль участника занятия на роль ведущего его полностью. Учитель-дефектолог, учитель-логопед при этом отходят от роли полностью ведущего занятия по слухоречевому развитию ребенка с кохлеарными имплантами к роли ведущего занятия частично, на пару с родителем. Далее специалист после предварительной подготовки полностью отдает родителю возможность вести занятие в своем присутствии. При необходимости он подсказывает, включается в некоторые виды работ, играет роль ребенка-напарника, фасилитатора, а также ведет записи, заполняет диагностические таблицы для дальнейшего анализа проведенного занятия и рекомендаций родителю.

Методологию исследования составляют: положение об особом значении социального воспитания неслышащих детей Л.С. Выготского; учения об общих закономерностях развития нормальных и аномальных детей, о потенциальных возможностях развития ребенка Л.С. Выготского, Е.И. Грачевой, Р.Е. Левиной, Е.М. Мастюковой и др.; положения слухового метода реабилитации глухих детей после кохлеарной имплантации И.В. Королевой; подход отечественной научной школы сурдопедагогики к психолого-педагогической реабилитации детей после кохлеарной имплантации в соответствии с динамической педагогической классификацией детей с кохлеарными имплантами О.Л. Кукушкиной, Е.Л. Гончаровой, А.И. Сатаевой и др.; базовое положение отечественной научной школы сурдопедагогики о возможности приближения глухого ребенка к возрастной норме в адекватных условиях обучения и воспитания Б.Д. Корсунской, Э.И. Леонгард, Н.Д. Шматко.

Обзор научной литературы проведен на основе анализа отечественных работ О.Л. Беляевой, Е.Л. Гончаровой, О.И. Кукушкиной, И.В. Королевой, Э.И. Леонгард, Н.Н. Малофеева, А.И. Сатаевой, Н.Д. Шматко [Беляева и др., 2015, 2016, 2017; Королева, 2010; 2014, Кукушкина, 2004; 2014; Леонгард, 2011; Малофеев, 2012, Сатаева, 2012; 2015, Шматко, 2009].

В работах И.В. Королевой, представителя научно-практической школы научно-исследовательского института уха, горла и носа Санкт-Петербурга, раскрывается содержание слухового метода, предназначенного для применения в процессе слухоречевой реабилитации ранооглохших детей после кохlearной имплантации. Данный метод основан на четырех положениях, одно из которых гласит, что главная роль в реабилитации принадлежит родителями детей с КИ [Королева, 2014; Зонтова, 2010]. В работах ученых института коррекционной педагогики также отмечается, что успех в развитии у детей с кохlearными имплантами зависит от активности родителей и способности их к перестройке коммуникации со своим ребенком. В исследованиях и научных трудах зарубежных авторов также подчеркивается зависимость слухоречевого развития от разных факторов, в том числе от использования в семье стратегий поведения и коммуникации со своим ребенком после кохlearной имплантации (Ed. W. Estabrooks, 1994; M.J. Osberger, A.M. Robbins, R.T. Miyamoto, S.W. Berry, W.A. Myres, K.S. Kessler, M.L. Pope, 1991; A. Wheeler, Sue M Archbold, T. Hardie, LM. Watson, 2009; Susan B. Waltzman, W.H. Shapiro, M.A., 1999; P.M. Chute, 2006).

Результаты исследования. В ходе опытно-экспериментальной работы на первом этапе зафиксированы особенности педагогической компетентности у 24 родителей дошкольников 3–4 лет с кохlearными имплантами; на втором этапе – результаты изучения слухоречевого развития у самих детей (24 ребенка) на запускаящем этапе слухоречевой реабилитации. Данные первого и второго этапов сопоставлены путем корреляции их значений. Для оценки сформированности родительской педагогической компетентности и выявления особенностей нами использовались адаптированные к русскоязычной версии материалы И.В. Королевой «Шкала оценки взаимодействия родителей с ребенком». Для оценки уровня слухоречевого развития детей этих родителей применялось анкетирование. Родители и близкие детей, участвующих в эксперименте, заполняли две анкеты, представленные в комплекте И.В. Королевой «Методика оценки слухоречевого восприятия и устной речи у детей с нарушениями слуха» [Королева, 2010]. Первая анкета анкета для родителей – «Шкала слуховой интеграции» (ШСИ). Вторая анкета для родителей – «Шкала использования устной речи» (ШИУР).

На рису. 1 представлены показатели сформированности педагогической компетентности у родителей детей с КИ.

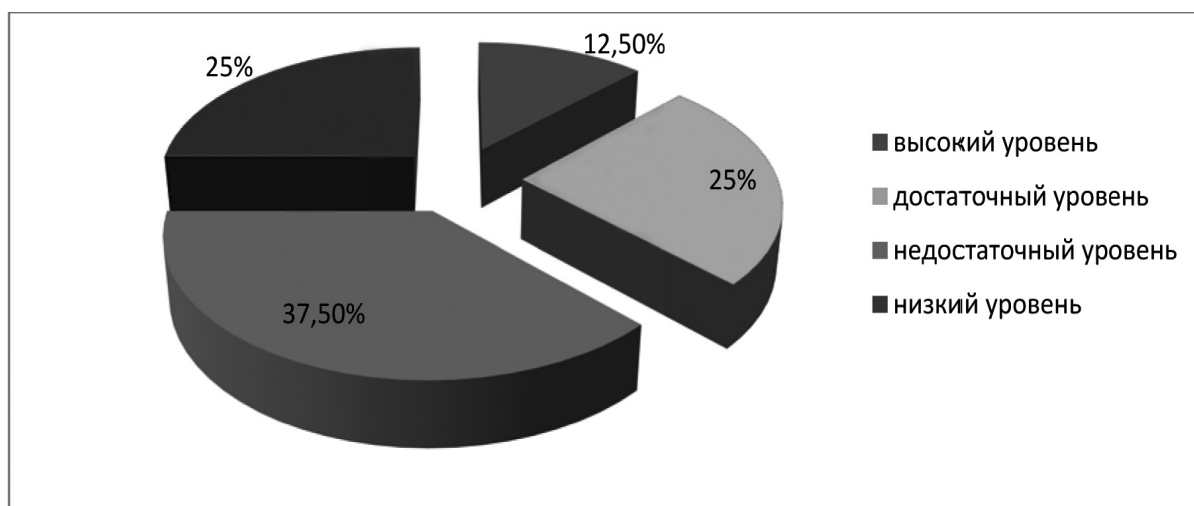


Рис. 1. Показатели сформированности педагогической компетентности у родителей детей 3–4 лет с КИ (в % испытуемых)

Fig. 1. Indicators of pedagogical competence development in the parents of 3-4 year old children with CI (in %)

Результаты оценки педагогической компетентности у родителей детей с КИ таковы: 12,5 % родителей, участвующих в эксперименте, показали высокий уровень сформированности педагогической компетентности; 25 % – достаточный уровень; 37,5 % (3 чел.) родителей – недостаточный уровень; у 25 (2 чел.) % взрослых членов семей выявлен низкий уровень сформированности педагогической компетентности.

Анкетирование при помощи анкеты 1 показало, что высокого уровня развития слухового восприятия достигли к концу запускающего этапа только 3 ребенка, достаточного – 6 детей, 6 детей показали недостаточный уровень развития слухового восприятия, 9 детей остались на низком уровне, как это и было до проведения кохлеарной имплантации (рис. 2).

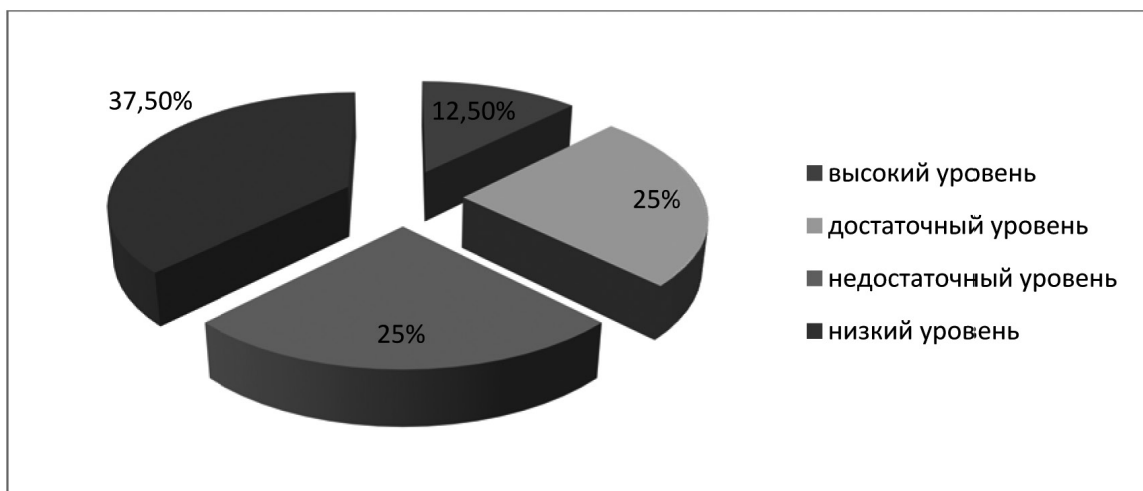


Рис. 2. Результаты (в %) развития слухового восприятия у дошкольников 3–4 лет с кохлеарными имплантатами

Fig. 2. Results in the development of hearing perception in 3-4 years of age preschool children (in %)

Анкетирование при помощи анкеты 2 показало, что высокого уровня использования устной речи не достиг к концу запускающего этапа ни один ребенок, достаточного уровня достигли 6 детей, трое детей владеют устной

речью на недостаточном уровне, остальные 15 детей 3–4 лет остались на низком уровне, как это и было до проведения кохлеарной имплантации годом ранее проведения данного эксперимента (рис. 3).

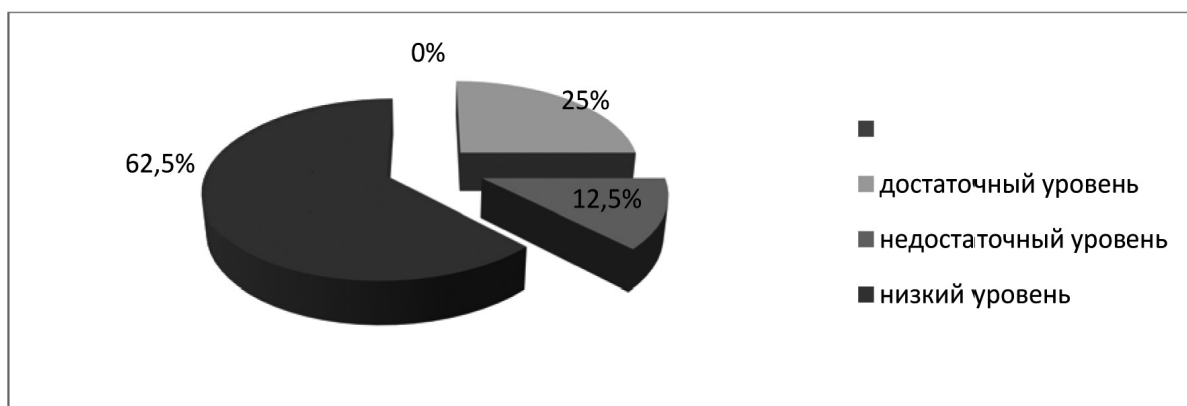


Рис. 3. Результаты (в %) выявления активности использования устной речи младшими дошкольниками с кохлеарными имплантатами

Fig. 3. Results (in %) of revealing the activity of using oral speech by preschool children with cochlear implants

Третий этап экспериментального исследования, предполагающий сопоставление данных первого и второго этапов, показал прямое совпадение уровней сформированности родительской педагогической компетентно-

сти дошкольников с кохлеарными имплантами с уровнем их слухоречевого развития. Результаты сопоставления уровней путем вычисления корреляционных значений представлены в таблице.

**Корреляционные значения уровня сформированности
родительской педагогической компетентности к уровню слухоречевого развития
дошкольников с кохлеарными имплантами**

**Correlative values of the parents' level of pedagogical competence development in comparison
with the level speech-auditory development of their children with cochlear implants**

Уровни педагогической компетентности родителей дошкольников с КИ	Высокий уровень развития		Достаточный уровень развития		Недостаточный уровень развития		Низкий уровень развития	
	ШСИ	ШИУР	ШСИ	ШИУР	ШСИ	ШИУР	ШСИ	ШИУР
Высокий	1/12,5 %			1/12,5 %				
Достаточный			2/25 %	2/25 %				
Недостаточный					3/37,5 %	1/12,5		2/25
Низкий							2/25	2/25

Как видно из данных таблицы, чем выше уровень сформированности родительской педагогической компетентности, тем выше уровень развития слухового восприятия (по шкале слуховой интеграции) и развития устной речи (по шкале использования устной речи) у ранооглохших дошкольников 3–4 лет после кохлеарной имплантации, проведенной годом ранее.

Закключение. Экспериментальным путем доказано, что эффективность слухоречевого развития дошкольников 3–4 лет с кохлеарными имплантами напрямую зависит от уровня сформированности родительской педагогической компетентности. Следовательно, требуется целенаправленная работа специалистов с семьей в двух направлениях: во-первых, по перестройке взаимодействия и коммуникации родителей со своим ребенком на основе его новых слуховых возможностей, в ходе которой у них будет формироваться и / или улучшаться уровень педагогической компетентности; во-вторых, по слухоречевому развитию самих кохлеарно имплантированных дошкольников, включающая в себя развитие слуховой функции и устной речи.

Библиографический список

1. Беляева О.Л., Брюховских Л.А., Давыдова О.Г. Особенности слухоречевого развития до-

школьников, перенесших кохлеарную имплантацию в разном возрасте // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2017. № 18–19. С. 28–33.

2. Беляева О.Л., Брюховских Л.А., Николина М.С. Подготовка специалистов Красноярского края к работе по слухоречевой реабилитации детей с кохлеарными имплантами // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 3 (37). С. 111–114.

3. Беляева О.Л., Пермикина В.А., Юкина Т.Л. Интерактивная площадка, обеспечивающая поддержку семей кохлеарно имплантированных детей в инклюзивном пространстве дошкольного образовательного учреждения // Сибирский Вестник специального образования. 2015. № 2 (16). С. 9–12.

4. Зонтова О.В. Рекомендации для родителей по развитию слухового восприятия детей с нарушенным слухом. СПб.: КАРО, 2008. 203 с.

5. Королева И.В. Кохлеарная имплантация и дети. Все самое важное для родителей. СПб.: Умная Маша, 2010. 208 с.

6. Королева И.В. Методика оценки слухоречевого развития детей с нарушениями слуха. Книга специалиста. Альбом специалиста / под ред. И.В. Королевой. СПб.: НИИ уха, горла, носа и речи.

7. Королева И.В. Учусь слушать и говорить: метод. рекомендации по развитию слухоречевого восприятия и устной речи у детей после кохлеарной имплантации на основе «слухового» метода. СПб.: КАРО, 2014. 304 с.
8. Корсунская Б.Д. Воспитание глухого дошкольника в семье. М.: Педагогика, 1970. 192 с.
9. Кукушкина О.И. Динамическая классификация детей с кохлеарными имплантами новый инструмент сурдопедагога // Дефектология. 2014. № 2. С. 29–35.
10. Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л., Королевская Т.К. Дневник событий жизни ребенка: учеб.-метод. пособие для родителей и педагогов по развитию устной и письменной речи детей. М.: Экзамен, 2004. 64 с.
11. Леонгард Э.И., Самсонова Е.Г., Иванова Е.А. Нормализация условий воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования: метод. пособие. М., 2011. 278 с.
12. Малофеев Н.Н. Кохлеарная имплантация. Что должен знать родитель, принимающий решение об имплантировании ребенка с нарушенным слухом // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2012. № 12. С. 3–10.
13. Мастюкова Е.М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст): советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особыми проблемами в развитии. М.: ВЛАДОС, 1997. 304 с.
14. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства. М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2003. 319 с.
15. Павлова Н.Н. Повышение педагогической компетентности родителей, воспитывающих ребенка раннего возраста с органическим поражением ЦНС развития // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2009. № 3. С. 42–47.
16. Психолого-педагогическая помощь после кохлеарной имплантации. Реализация новых возможностей ребенка: монография / Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина, О.С. Никольская. М.: Полиграф сервис, 2014. 192 с.
17. Сатаева А.И., Буданцов А.В. Взаимодействие сурдопедагога и родителей на запускающем этапе реабилитации после кохлеарной имплантации // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2015. № 2. С. 20–32.
18. Сатаева А.И. Первоначальный период работы с глухими дошкольниками после кохлеарной имплантации // Дефектология. 2012. № 2. С. 50–62.
19. Шматко Н.Д. Инновационные формы воспитания и обучения детей с нарушенным слухом // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2009. № 6. С. 16–25.
20. Auditory-verbal therapy for parents and professionals / ed. W. Estabrooks. Washington, 1994. 583 p. URL: <https://www.amazon.com/Auditory-Verbal-Therapy-Children-Families-Practitioners/dp/1597568880> http://www.pluralpublishing.com/media/media_audvp_SamplePages.pdf
21. Chute P.M., Ellen N.M. School professionals working with children with cochlear implants. San Diego, 2006. P. 239. URL: <https://www.iberlibro.com/9781597560139/School-Professionals-Working-Children-Cochlear-1597560138/plp>
22. Cochlear Corporation. (2001). Issues and answers: The Nucleus Cochlear Implant System. Englewood, CO: Cochlear Corporation. URL: <https://www.cochlear.com/au/home/support/rehabilitation-resources/early-intervention>
23. Osberger M.J., Robbins A.M., Miyamoto R.T., Berry S.W., Myres W.A., Kessler K.S., Pope M.L. Speech perception abilities of children with cochlear implants, tactile aids, or hearing aids. Am J Otol. 1991. 12 (Suppl.). P. 105–115. URL: <http://booksc.org/book/19739934/9c2da7>
24. Waltzman S.B. et al. Cochlear Implants in Children // Trends in AnIdlifiCatiOIl. 1999. Vol. 4, No. 4. P. 143–162. URL: <https://europepmc.org/backend/ptpmcrender.fcgi?accid=PMC4172230&blobtype=pdf>
25. Wheeler A., Archbold S.M., Hardie T., Watson L.M. Children with cochlear implants // The communication journey. Cochlear implants International. 2009. 10 (1). P. 41–62. URL: <https://docslide.net/documents/children-with-cochlear-implants-the-communication-journey.html>

INFLUENCE OF PARENTS' PEDAGOGICAL COMPETENCE ON AUDITORY-SPEECH DEVELOPMENT OF THEIR CHILDREN WITH COCHLEAR IMPLANTS

O.L. Belyaeva (Krasnoyarsk, Russia)

L.A. Bryukhovskikh (Krasnoyarsk, Russia)

T.V. Voronova (Krasnoyarsk, Russia)

G.A. Proglyadova (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Problem and goal. The article analyzes the features of pedagogical competence of parents and their influence on their children who underwent cochlear implantation. The influence of these features on the auditory-speech development of preschool children with cochlear implants is revealed. The correlation between the values obtained in the course of ascertaining experiment identifying the level of parental pedagogical competence and the level of auditory – speech development of their children-users of cochlear implants is cleared out.

The purpose of the article is to identify the features of parental pedagogical competence and the impact of these features on the level of auditory-speech development of their preschool children with cochlear implants.

The methodology of the research is based on the existing provisions, theoretical foundations, the results of previous research works and approaches of our national surdopedagogy to the development of children after cochlear implantation.

Results. The ascertaining experiment allowed to formulate conclusions on the basis of correlation between the level of parents' pedagogical competence and the level of their children's auditory-speech development after cochlear

implantation. A set of measures aimed at the development of parental pedagogical competence and auditory-speech development of preschool children with cochlear implants is proposed.

Conclusion. The suggested complex of measures aimed at the formation of parental pedagogical competence and auditory-speech development of preschool children with cochlear implants can be implemented in the centers of auditory rehabilitation of children after cochlear implantation, in preschool educational institutions, centers of psychological, pedagogical and social assistance. Effective conditions for the implementation of this set of measures presuppose regular participation of preschool children parents in the process of their kids' rehabilitation and further development. The worked out complex of corrective measures includes a number of interrelated activities directly with the children and with their parents. These corrective measures are based on a number of principles of corrective-compensating and developmental orientation.

Keywords: *parents' pedagogical competence, oral-aural communication, cochlear implantation, preschool children with cochlear implantation, influence of pedagogical competence of parents on their children's progress, proposed complex of measures.*

References

1. Belyaeva O.L., Bryukhovskikh L.A., Davydova O.G. Features of hearing and speech development of preschool children who underwent cochlear implantation at different ages. *Scientific Review: humanitarian studies*. 2017. No. 18–19. P. 28–33.
2. Belyaeva O.L., Bryukhovskiy L.A., Nikolina M.S. Training specialists of the Krasnoyarsk Territory to work on the hearing and speech rehabilitation of children with cochlear implants. *Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University V.P.Astafieva*. 2016. No. 3 (37). P. 111–114.
3. Belyaeva O.L., Permikina V. A., Yukina T. L. An interactive platform providing support for families of cochlear implanted children in the inclusive space of a pre-school educational institution // *Siberian Bulletin of Special Education*. Number 2 (16). 2015. P. 9–12.
4. Zontova O.V. Recommendations for parents on the development of hearing perception of children with impaired hearing. SPb: KARO, 2008. 203 p.
5. Koroleva I.V. Cochlear implantation and children. All the most important for parents. SPb.: Smart Masha, 2010. 208 p.
6. Koroleva I.V. Methods for assessing the hearing and speech development of children with hearing impairments. *Book specialist*. Ed. I.V. The

- Queen. St. Petersburg Research Institute of Ear, Throat, Nose and Speech.
7. Koroleva I.V. I learn to listen and speak: Guidelines for the development of hearing and speech perception and oral speech in children after cochlear implantation on the basis of the "auditory" method. St. Petersburg: KARO, 2014. 304 p.
 8. Korsunskaya B.D. Raising a deaf preschooler in a family. M.: Pedagogy, 1970. 192 p.
 9. Kukushkina O.I. The dynamic classification of children with cochlear implants is a new tool for the deaf-training teacher. Defectology. 2014. No. 2. P. 29–35.
 10. Kukushkina O.I., Goncharova E.L., Royal T.K. Diary of events of a child's life [Text]: studies. Method. manual for parents and teachers on the development of children's oral and written speech. M.: Exam, 2004. 64 p.
 11. Leonard E.I., Samsonov E.G., Ivanova E.A. Normalization of conditions for the upbringing and education of children with disabilities under conditions of inclusive education. Toolkit. Moscow. 2011. 278 p.
 12. Malofeev N.N. Cochlear implantation. What should a parent know when deciding whether to implant a child with a hearing impairment? // Education and training of children with developmental disabilities. 2012. No. 12. P. 3–10.
 13. Mastjukova E. M. Therapeutic pedagogy (early and preschool age) / Tips for teachers and parents on how to prepare for teaching children with special developmental problems. M.: VLA-DOS, 1997. 304 p.
 14. Ovcharova R.V. Psychological support of parenting. M.: Publishing House of the Institute of Psychotherapy, 2003. 319 p.
 15. Pavlova N. Increasing the pedagogical competence of parents raising a young child with an organic lesion of the developmental central nervous system:// Educating and teaching children with developmental disabilities. 2009. No. 3. P. 42–47.
 16. Psychological and pedagogical assistance after cochlear implantation. The implementation of new opportunities for the child. Monograph. / E.L. Goncharova, O.I. Kukushkina, O.S., Nikolskaya. M. Polygraph service. 2014. 192 p.
 17. Sataeva A.I., Budantsov A.V. Interaction of the deaf-and-dumb teacher and parents at the starting stage of rehabilitation after cochlear implantation // Education and training of children with developmental disorders. 2015. No. 2. P. 20–32.
 18. Sataeva A.I. The initial period of working with deaf preschool children after cochlear implantation // Defectology. 2012. No. 2. P. 50–62.
 19. Shmatko N.D. Innovative forms of education and training of children with impaired hearing // Education and training of children with developmental disorders. 2009. No. 6. P. 16–25.
 20. Auditory-verbal therapy for parents and professionals / Ed. W. Estabrooks. Washington, 1994. 583 p. URL: <https://www.amazon.com/Auditory-Verbal-Therapy-Children-Families-Practitioners/dp/1597568880> http://www.pluralpublishing.com/media/media_audvp_SamplePages.pdf
 21. Chute P.M., Ellen N.M. School professionals working with children with cochlear implants / San Diego, 2006. P. 239. URL: <https://www.iberlibro.com/9781597560139/School-Professionals-Working-Children-Cochlear-1597560138/plp>
 22. Cochlear Corporation. Issues and answers: The Nucleus Cochlear Implant System. Englewood, CO: Cochlear Corporation. 2001 URL: <https://www.cochlear.com/au/home/support/rehabilitation-resources/early-intervention>
 23. Osberger M.J., Robbins A.M., Miyamoto R.T., Berry S.W., Myres W.A., Kessler K.S., Pope M.L. Speech perception abilities of children with cochlear implants, tactile aids, or hearing aids. Am J Otol, 12 (Suppl.). 1991. P. 105–115. URL: <http://booksc.org/book/19739934/9c2da7>
 24. Waltzman S.B. et al. Cochlear Implants in Children. Trends in AnlDlifiCatiOII. 1999. Vol. 4, No. 4. P. 143–162. URL: <https://europepmc.org/backend/ptpmcrender.fcgi?accid=PMC4172230&blobtype=pdf>
 25. Wheeler A., Archbold S.M., Hardie T., Watson L.M. Children with cochlear implants: The communication journey. Cochlear implants International Int. 10 (1), 2009. P. 41–62. URL: <https://docslide.net/documents/children-with-cochlear-implants-the-communication-journey.html>

УДК 612.743

ТЕОРИЯ МЫШЕЧНОГО СОКРАЩЕНИЯ КАК ОСНОВА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ СПОРТСМЕНОВ

А.И. Завьялов (Красноярск, Россия)

Д.Г. Миндиашвили (Красноярск, Россия)

Д.А. Завьялов (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. Появление новой информации ставит под сомнение традиционную теорию мышечного сокращения, предложенную в 1954 г. Некорректный подход к педагогической организации тренировочного процесса на основе незнания теории мышечного сокращения привел к вынужденной интенсификации тренировок, дополнительному стимулированию организма для достижения максимальных его возможностей и, как следствие, к международным скандалам и отстранению сборной команды России от Олимпийских игр.

Цель статьи – отразить авторский подход к раскрытию темы о формировании теории мышечного сокращения на современном этапе и на этой основе усовершенствовать педагогический процесс подготовки спортсменов.

Методологию исследования составляют изучение и анализ научно-исследовательских работ, по-

священных историческим аспектам теории мышечного сокращения.

Результаты. В статье представлены исторические аспекты развития теории мышечного сокращения. Показаны противоречия, возникающие на разных этапах ее изучения. Определен ряд ключевых научных событий по выявлению природы механизма мышечного сокращения. Заявлено предположение об ошибочности современного представления об основах мышечного сократительного аппарата.

Заключение. Предложенный в статье авторский подход к переосмыслению современной теории мышечного сокращения возможен на основе новых знаний и дальнейшем расширении доказательной базы об «ошибке» традиционного толкования механизма сокращения мышц.

Ключевые слова: теория мышечного сокращения, «животное электричество», конденсатор, электрокардиограмма, миограмма, мышцы.

Постановка проблемы. Одной из задач современного высшего образования является формирование, расширение мировоззрения студентов, будущих тренеров, педагогов, совершенствование их умений в поиске, изучении и анализе получаемой информации, навыков формулировки выводов на основе различных точек зрения исключительно при их сопоставлении. В данном ключе представленные материалы являются базой для формирования компетенций, они создают ту основу, благодаря которой и создается грамотное, профессиональное отношение к огромному объему и содержанию знаний в современном мире информации. Авторами представлена современная точка зрения на известные историчес-

кие данные и факты, позволяющая осознать иные и, возможно, перспективные линии развития теории мышечного сокращения, поскольку данный аспект развития и функционирования человеческого тела до конца не изучен.

Результаты исследований. Развитие теории мышечного сокращения можно разделить на три этапа. Первый – «слепой» – до изобретения и создания электронных микроскопов, второй – после публикации обоими Хаксли строения клетки саркомера в 1954 г. – самой мелкой основной единицы, осуществляющей двигательный акт (рис. 1), и разработка ими же «первичной гребковой теории» мышечного сокращения, являющейся доминирующей в мире уже более 60 лет.

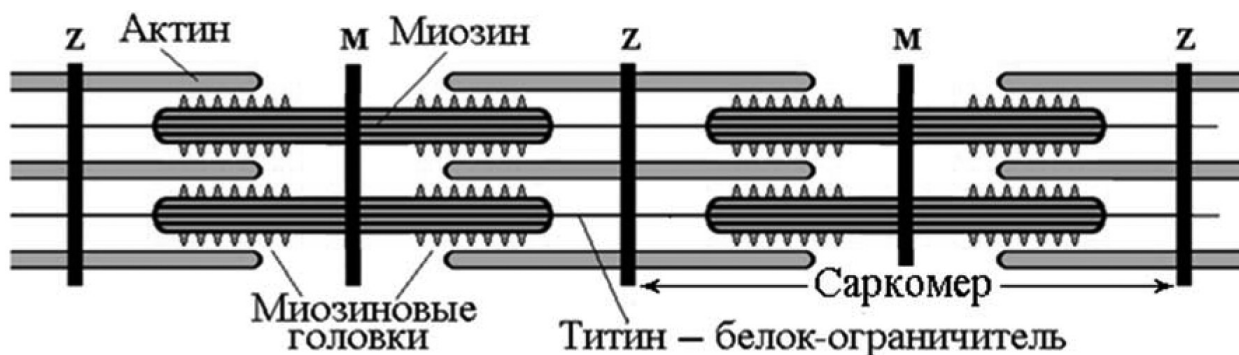


Рис. 1. Строение саркомера: «Z» и «M» – мембраны

Fig. 1. Structure of a sarcomere: «Z» and «M» – membranes

Предложенная «гребковая (или “мостиковая”) теория Хаксли» очень противоречива, содержит большое количество серьезных нестыковок, недомолвок и замечаний. Современные физиологи и биохимики уж много лет пытаются перейти от предположений к объективным убеждениям, выяснить, каким же образом мышцы развивают тянущее усилие. Но сущность этого явления все еще остается в области скорее догадок, чем установленных фактов. На это обращает наше внимание М.В. Волькенштейн: «Несмотря на громадное число работ, мы еще далеки от полного понимания процессов, происходящих в мышце. Невозможно пока уверенно локализовать важнейшие конформационные превращения, создающие толкающее или тянущее усилия. Функциональность сердечной мышцы весьма сложна и представляет первостепенный интерес для физиологии и медицины» [Волькенштейн, 1978, с. 268].

Третий этап развития теории работы мышц (в перспективе) – открытие истинного механизма

их сокращения и постепенное выявление огромного количества биомеханизмов, регулирующих различные режимы мышечных состояний.

В XVIII в. не было электронных микроскопов и мир не знал структуру мышечной клетки и устройство саркомера. В конце XVIII в. Л. Гальвани открыл биоэлектрические явления в организме и предположил электрическую основу сокращения мышц. Результаты наблюдений и теорию «животного электричества» Л. Гальвани изложил в 1791 г. в работе «Трактат о силах электричества при мышечном движении» [Гальвани, 1791].

Произошел эволюционный научный парадокс. Л. Гальвани, не придавая особого значения реакции мышц на электрическую стимуляцию, развивал на этой основе и акцентировал внимание на теории «животного электричества», которая затмила его гениальные эксперименты и соответствующие выводы по биоэлектрической основе мышечного сокращения (рис. 2). Что происходит и по настоящее время.

ЭВОЛЮЦИЯ НАУКИ



Л. Гальвани
1791 г.



Рис. 2. Теория «животного электричества» затмила электрическую теорию сокращения мышц Л. Гальвани

Fig. 2. The theory of «animal electricity» eclipsed the electrical theory of muscle contraction by L. Galvani

Л. Гальвани признают одним из великих авторов теории «животного электричества», но его теория электромышечного сокращения оказалась в тени борьбы за теорию «животного электричества», хотя результаты экспериментов с мышцами лягушки бесспорны. Из-за слабого развития физики электричества того времени А. Вольта оказался противником Гальвани, повторив и некорректно истолковав положительные результаты собственных экспериментов. Л. Гальвани не мог построить теорию мышечных сокращений из-за отсутствия знаний в его эпоху мышечной структуры.

Еще до конца XVIII в. все технические источники тока были основаны на электризации трением. Наиболее эффективным из этих источников стала электрофорная машина (диски машины приводятся во вращение в противоположных направлениях вручную; в результате трения о диски на кондукторах машины накапливаются заряды противоположного знака).

Знания об электричестве только зарождались. Всего лишь примерно за 40 лет до экспериментов Л. Гальвани – в 1745 г. – в Лейдене

голландским ученым Питером Ван Мушенбруком и его учеником Кюнеусом был изобретен первый накопитель электрических зарядов – лейденская банка – электрический конденсатор (рис. 3). Этот старинный прибор может накапливать статическое электричество и при включении в контур мгновенно разряжаться полностью. Современные конденсаторы имеют совершенно другой вид и широко применяются в науке и технике (рис. 4).



Рис. 3. Лейденская банка

Fig. 3. Leiden Bank



Рис. 4. Современные конденсаторы

Fig. 4. Modern capacitors

Вот как исторически описываются открытия Л. Гальвани. Лючия Галеацци – жена Гальвани – охотно посещала лабораторию мужа: препарировать лягушек ей не нравилось, а вот ручку электрофорной машины, которая давала яркие электрические искры, крутила с удовольствием и обратила внимание мужа на сокращение мышцы лягушки во время искры [Горькавый, 2017].

После многочисленных и разнообразных экспериментов Гальвани пишет в «Трактате о силах электричества при мышечном движении», 1791:

1. «Несомненно, что сильные сокращения в отдельных мышцах лапок, происходившие так, как будто препарованное животное охватывалось судорогами, вызывались в тот самый момент, в который извлекалась искра из электрической машины» [Гальвани, 1791, с. 82, 109];

2. «Оказалось возможным не только приписать подобное явление сокращений электричеству, но даже вывести закон: мышечные сокращения находятся в прямой зависимости от силы искры» [Гальвани, 1791, с. 90].

Гальвани выдвинул важные теоретические предположения: а) представление об органическом происхождении животного электричества; б) распределение электрических зарядов в мышце, приобретающей сходство с конденсатором [Гальвани, 1791, с. 44, 136].

По мнению Гальвани, *«мышечное волокно является маленькой лейденской банкой, снабженной двойственным и противоположным электричеством (+; -), а вся мышца целиком – батарея лейденских банок»* [Гальвани, 1791, с. 136].

«Мышечное волокно, хотя на первый взгляд и очень простое, состоит, однако, из различных как твердых, так и жидких частей, что обуславливает в нем немалое разнообразие веществ. При этом можно еще представить себе, как мы говорили, разнообразие составляющих его веществ, которое не может иметь места без разнообразных углублений и поверхностей мышечного вещества» [Гальвани, 1791, с. 136, 137]. Эти высказывания Гальвани подтвердились после 1954 г.

Достижения физики и физиологии того времени еще были настолько низкими, что теория мышечного сокращения на основе электрических явлений, выявленного Гальвани с акцентом на «животном электричестве», не получила признания.

В 1792 г. Вольту привлекли работы Луиджи Гальвани, выдвинувшего теорию о «животном электричестве». Он успешно повторил опыты Гальвани по оживлению отрезанных членов животных с помощью малых количеств электричества в присутствии Наполеона, чем произвел громадное впечатление на последнего. «Я делал их не только над лягушками, но и над угрями и другими рыбами, над ящерицами, саламандрами, змеями и, что важнее, над мелкими теплокровными животными, именно над мышами и птицами», – писал Вольта в 1792 году. «Представьте себе разнообразные отрезанные части различных животных, лежащие совершенно недвиж-

но, как и подобает отрезанным членам, из коих вытекла жизненная сила. Малейшее прикосновение Вольтова столба – и плоть оживает, трепещет, сокращается и содрогается. Были ли в истории науки опыты, более потрясающие воображение?» [Ольшанский, 2004]. Вольта поначалу согласился с выводами Гальвани, который полагал, что живые существа способны сами быть источником тока, но особого, животного вида [Сидорчик, 2015], но впоследствии оказался главным противником электрической теории мышц и тем самым нанес большой урон развитию теории мышечного сокращения, невольно повлияв на дальнейшую судьбу мышечной теории, используя свой высочайший авторитет.

И снова хочется обратить внимание на то, что «животное электричество» в этих опытах было связано с преобразованием электрической энергии в механическую в виде сокращения мышц, и снова, как ни странно, у физиологов не возникло мысли об «электрической теории мышечного сокращения».

Несомненно, Луиджи Гальвани был одним из первых, кто начал исследовать биоэлектричество. Он пропускал через мышцы мертвых лягушек электрический ток, и лапки дергались, то есть мышцы сокращались – электрическая энергия преобразовывалась в механическую энергию.

Это говорит о том, что если под воздействием разности потенциалов электротока происходит движение, значит, электрическая энергия действительно преобразовалась в механическую. Преобразование электрической энергии в механическую энергию движения называется в настоящее время «электродвигателем» или электрической машиной. Это значит, что если к электрической машине подводится электрическая энергия, то ее подвижная часть совершает механическую работу [Иванов-Смоленский, 1980, с. 6].

Исторически изучение механики сокращения началось со скелетных мышц. Именно на скелетной мышце получены факты, которые лежат в основе современных теорий мышечного сокращения. Существенных различий в функционировании мышечных структур в скелетной и сердечной мышцах не обнаружено [Изаков, 1974, с. 28].

Впервые зарегистрировали генерацию электрического тока мышцами в 1887 г. Английский физиолог О.Д. Уоллер (Waller) обнаружил изменения электропотенциалов, возникающих при сокращении сердца. Он впервые сформулировал основные положения электрофизиологических понятий электрокардиограммы [Жигальский, 1975].



Рис. 5. Схема регистрации ЭКГ

Fig. 5. Scheme of ECG registration

Генерация электротока скелетными мышцами у человека была зарегистрирована в 1907 г. немецким ученым Г. Пипером (Piper).

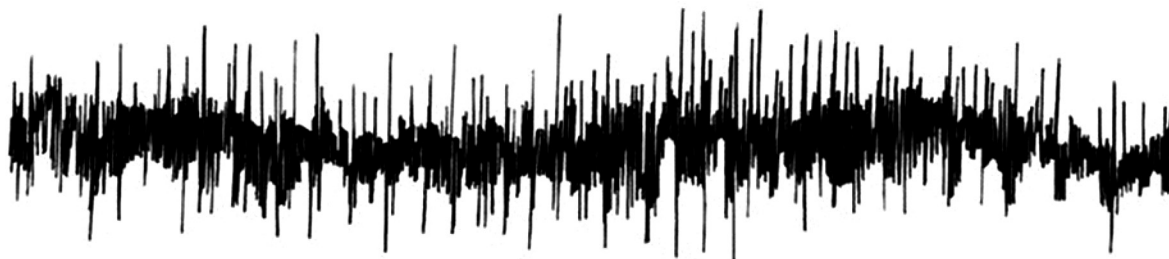


Рис. 7. Генерация электрического тока скелетной мышцей при сокращении (электромиограмма)

Fig. 7. Generation of electric current by skeletal muscle contraction (electromyogram)

«Электрическая машина» традиционно ассоциируется с неживой природой, с созданием человеком различных двигательных конструкций. **Электрическая машина – это электромеханический преобразователь энергии, а электричество — совокупность явлений, обусловленных существованием, взаимодействием и движением электрических зарядов.** Назрела необходимость пополнения словарей новыми терминами в связи с мышечной деятельностью – «электро-

термин «электрокардиограмма» (ЭКГ) ввел в 1901 г. Виллем Эйнтховен (Einthoven) и создал первый электрокардиограф (рис. 5). С помощью этого прибора В. Эйнтховен зарегистрировал генерацию электрического тока миокардом – мышцей сердца, определил временные и амплитудные параметры зубцов ЭКГ [Einthoven] (рис. 6).

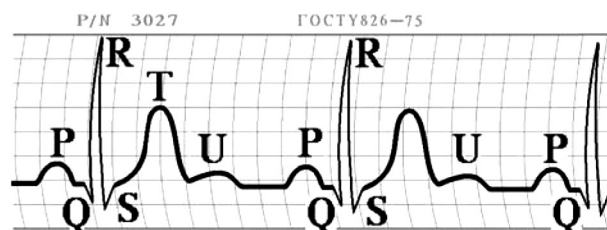


Рис. 6. ЭКГ по Эйнтховену, 1901

Fig. 6. ECG according to Einthoven, 1901

Этот метод был назван электромиографией (ЭМГ) [Персон, 1969] (рис. 7).

биологическая машина», «электробиологический двигатель», «электробиологический преобразователь энергии», «поступательный электробиологический двигатель» (мышца).

В настоящее время даже в лекциях для студентов смело говорится: «В период распространения возбуждения **клетка миокарда** имеет два противоположно заряженных полюса и **является маленьким генератором электрического тока**» [Физические основы..., 2015].

Подводя итоги периода от 1791 до 1901–1907 гг., необходимо обратить внимание на три важных научных события по выявлению природы механизма мышечного сокращения.

1. Открытие в 1791 г. «животного электричества» Л. Гальвани и сокращение скелетных мышц (механическое движение) под воздействием электротока: преобразование электрической энергии в механическую.

2. Регистрация электрокардиограммы в 1887 г. О.Д. Уоллером, т.е. явления генерации электротока миокардом при работающем сердце. В этом случае преобразуется механическая энергия в электрическую в мышцах сердца.

3. Осуществление в 1907 г. регистрации генерации электротока работающими скелетными мышцами у человека немецким ученым Г. Пипером (электромиография): преобразование механической энергии в электрическую в скелетной мышце.

Вывод однозначен – мышца электромеханический преобразователь энергии, и вывод такой уже можно было сделать более 100 лет назад, после 1887 г. и подтвердить в 1907 г., но, к сожалению, такой вывод не сделан и до настоящего времени, а разработка теории мышечного сокращения с 1954 г. пошла по ложному пути.

Это значит, что гениальный ученый Л. Гальвани был прав – основа мышечного сокращения электрическая (биоэлектрический преобразователь энергии!). Правда, дополнительные аргументы в пользу Гальвани появились спустя более 100 лет, но, к сожалению, никто из ученых и до сих пор эти факты не сопоставил, и в научном сообществе считается что «мышцы – это машины, преобразующие химическую энергию непосредственно в механическую работу и в теплоту» [Немеров].

Своевременное принятие правильных выводов на основе уже существующих и абсолютно достоверных фактов (что очень важно) исследования механизма сокращения мышц с 1954 г., когда стала известна структура саркомеров, позволило бы пойти другим, а не ложным путем.

К сожалению, большое количество достоверных результатов в настоящее время исследо-

ватели «отчаянно» преломляют через теорию, предложенную Хаксли. Работы Л. Гальвани были опубликованы в 1791 г. (за 163 года до открытия Хаксли) и подтверждаются сейчас регистрацией ЭКГ с 1887 г. (за 67 лет до открытия Хаксли), регистрацией миограммы с 1907 г. (за 47 лет до открытия Хаксли). Окончательное открытие электрического колебательного контура ($L-C$ контур, явления «деполяризации», «реполяризации») – за 70 лет до открытия Хаксли.

За 132 года до открытия Хаксли в 1822 г. Ампер открыл магнитный эффект катушки с током – «соленоида», и более чем за 100 лет уже существовали электродвигатели, построенные в 40–60-е гг. XIX в., которые работали на принципе втягивания стального сердечника в соленоид (рис. 8).

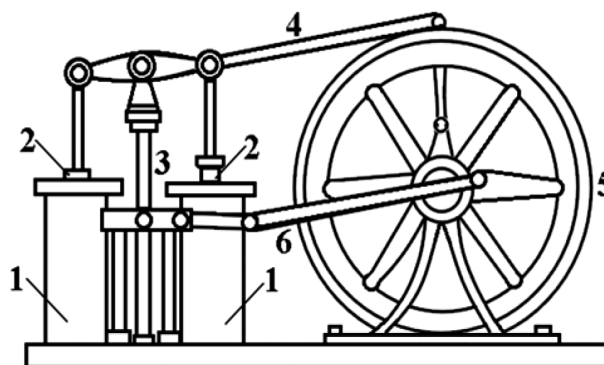


Рис. 8. Электродвигатель Бурбуза:

- 1–2 – катушки электромагнитов с втягивающимися сердечниками;
- 3 – переключатель; 4 – рычаг вращения;
- 5 – ведомое колесо с маховиком;
- 6 – рычаг переключения переключателя

Fig. 8. Burbuz electric motor:

- 1–2 – electromagnet coils with retractable cores;
- 3 – switch; 4 – rotation lever;
- 5 – driven wheel with flywheel; 6 – switch lever

Выводы

1. Физиология живого мира очень разнообразна и включает в себя многочисленные законы природы, которые нам уже известны и которые позволяют взглянуть по-новому на причины мышечных укорочений и расслаблений. Поэтому перечисленные выше научные открытия должны были лечь в основу разработки мышечного сократительного аппарата, особенно после

1954 г. Игнорирование результатов достижений предшественников не лучший вариант выявления и обоснования теорий вновь открытых явлений, а обсуждаемая «ошибка», к сожалению, получила мировой уровень заблуждения.

2. Оба Хаксли были охвачены эйфорией, и им нужно было срочно придумать теорию под это сенсационное открытие, а электрофизикой и биохимией они практически не занимались: но как-то нужно было объяснить, зачем необходим для сокращения мышц лавинный вход ионов Ca^{++} в клетку и громадный расход АТФ. И все же, если подключение электротока к мышце лягушки заставляет лапку сгибаться, значит, мышца – электродвигатель – это явный повод рассматривать мышечное сокращения с позиций электрических законов, которые к 1954 г. были уже достаточно хорошо разработаны.

Библиографический список

1. Бершицкий С., Цатурян А. Рыцарь науки, сэр Эндрю Хаксли (1917–2012) // Троицкий вариант. 2012. № 12 (106), 19 июня. С. 10.
2. Волькенштейн М.В. Общая биофизика: монография. М.: Наука, 1978. 592 с.
3. Гальвани А., Вольта А. Избранные работы о животном электричестве. М.: Биомедгиз, 1937. 436 с.
4. Гальвани Л. De Viribus Electricitatis in Motu Musculari Commentarius. Болонья, 1791. 72 с.
5. Горькавый Н. Сказка об электрической лягушке и итальянском физике Алессандро Вольте, основоположнике учения об электричестве // Наука и жизнь. 2017. № 4 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.nkj.ru/archive/articles/31020/> (дата обращения: 14.07.2018).
6. Жигальский О.А., Изаков В.Я. Изучение совместного влияния температуры, частоты сердцебиений и растяжения на сократимость миокарда // Математическое планирование эксперимента в биологических исследованиях. Свердловск, 1975. С. 105–112.
7. Иванов-Смоленский А.В. Электрические машины: учебник для вузов. М.: Энергия, 1980. 928 с.
8. Изаков В.Я. Электромеханическое сопряжение в миокарде // Клеточный механизм регуляции сократимости миокарда. Свердловск, 1974. С. 27–75.
9. Немеров Е.В. Лекция 6. Основы физиологии физической нагрузки [Электронный ресурс]: <https://lektsia.com/3x6cb.html> (дата обращения: 25.03.2018).
10. Ольшанский В. Алессандро Вольта и Луиджи Гальвани: неоконченный спор // Наука и жизнь. 2004. № 12 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.nkj.ru/archive/articles/915/> (дата обращения: 03.07.2018).
11. Персон Р.С. Электромиография в исследованиях человека. М., 1969. 241 с.
12. Сидорчик А. Алессандро Вольта: как сын священника перевернул мир // Аргументы и факты. 2015 [Электронный ресурс]. URL: http://www.aif.ru/society/science/alessandro_volta_kak_syn_svyaschennika_perevernul_mir (дата обращения: 03.07.2018).
13. Физические основы электрокардиографии / Московский государственный медикостоматологический университет им. А.И. Евдокимова. 2015 [Электронный ресурс]. URL: <https://studfiles.net/preview/2766659/> (дата обращения: 15.06.2018).
14. Einthoven W. Un nouveau galvanomètre (фр.). Archives néerlandaises des sciences exactes et naturelles. 1901. No 6. P. 625–633 [Электронный ресурс]. URL: http://wiki-org.ru/wiki/Эйнтховен,_Виллем (дата обращения: 17.07.2018).
15. Huxley H., Hanson J. Changes in the cross – striations of muscle during contraction and stretch and their structural interpretation // Nature. 1954. Vol. 173. 3. 923–976 [Электронный ресурс]. URL: <http://arch.neicon.ru/xmlui/handle/123456789/2164296?show=full> (дата обращения: 18.07.2018).

THEORY OF MUSCLE CONTRACTION AS A BASIS FOR PERFECTION OF ATHLETES TRAINING PROCESS

A.I. Zavyalov (Krasnoyarsk, Russia)

D.G. Mindiashvili (Krasnoyarsk, Russia)

D.A. Zavyalov (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Problem and purpose. The emergence of new information challenges the traditional theory of muscle contraction, proposed in 1954. The incorrect approach to the pedagogical organization of the training process based on ignorance of the theory of muscle contraction led to a forced intensification of training, additional stimulation of the body to achieve its maximum potential and, as a result, international scandals and the removal of the Russian national team from the Olympic Games.

The purpose of the article is to show the author's approach to the theme of the theory of muscle contraction formation at the present stage and, on this basis, to improve the pedagogical process of training athletes.

The research methodology consists in the study and analysis of research papers on the historical aspects of the theory of muscle contraction.

Results. The article presents the historical aspects of the development of the theory of muscle contraction. The contradictions arising at different stages of its study are shown. A number of key scientific discoveries identifying the nature of the mechanism of muscle contraction are highlighted. A supposition is suggested about the fallacy of the contemporary idea of the basics of the muscular contraction apparatus.

Conclusion. The author's approach to rethinking the modern theory of muscle contraction is possible on the basis of new knowledge and the further expansion of the evidence base about the "error" of the traditional interpretation of muscle contraction mechanisms.

Keywords: *muscular contraction theory, stages, "animal electricity", capacitor, electrocardiogram.*

References

1. Bershitsky S., Tsaturyan A. Knight of Science, Sir Andrew Huxley (1917–2012) // Trinity Option No. 12 (106), June 19, 2012.
2. Volkenstein M.V. General Biophysics: Monograph. M.: Science. 1978. 592 p.
3. Galvani A., Volta A. Selected works on animal electricity. M.: Biomedgiz, 1937. 436 p.
4. Galvani L. De Viribus Electricitatis in Motu Musculari Commentarius. Bologna, 1791.
5. Glossary.ru. Dictionary of Natural Sciences: Electric Machine [Electronic resource] http://www.glossary.ru/cgi-bin/gl_sch2.cgi?Rdrlqywo,llqqol! Sg% 40ot: (date of circulation 07.14.2018).
6. Zhigalsky O.A., Izakov V.Ya. Study of the joint effect of temperature, heart rate and stretching on myocardial contractility // Mathematical planning of an experiment in biological research. Sverdlovsk, 1975. P. 105–112.
7. Ivanov-Smolensky A.V. Electrical machines: a textbook for universities / A.V. Ivanov-Smolensky. M.: Energy, 1980. 928 p.
8. Izakov V.Ya. Electromechanical conjugation in the myocardium // Cellular mechanism of regulation of myocardial contractility. Sverdlovsk, 1974. P. 27–75.
9. Olshansky V. Alessandro Volta and Luigi Galvani: Incomplete Dispute [Electronic resource]. <https://www.nkj.ru/archive/articles/915/> (date of circulation 07.03.2018).
10. Fundamentals of the physiology of physical activity / Bashkir State Pedagogical University. M. Akmullah [Electronic resource]. <https://lektsia.com/3x6cb.html> (date of circulation 03.25.2018).
11. Person R.S. Electromyography in human studies. M., 1969.
12. Sidorchik A. Alessandro Volta: as the son of a priest turned the world [Electronic resource]:

- http://www.aif.ru/society/science/alessandro_volta_kak_syn_svyaschennika_perevernul_mir (date of circulation 03.07.2018).
13. The Tale of the Electric Frog and Italian Physicist Alessandro Volta, the founder of the theory of electricity. Science and life [Electronic resource]: <https://www.nkj.ru/archive/articles/31020/> (date of circulation 07.07.2018).
 14. Physical basis of electrocardiography. Moscow State University of Medicine and Dentistry. A.I. Evdokimova [Electronic resource]: <https://studfiles.net/preview/2766659/> (date of circulation 15.06.2018).
 15. Einthoven W. Un nouveau galvanomètre (Fr.). Archives néerlandaises des sciences exactes et naturelles, 1901. No 6. P. 625–633.
 16. Huxley H., Hanson J. Changes in the cross – striations of the muscle during contraction and stretch, and their structural interpretation // Nature. 1954. Vol. 173. P. 923–976.

УДК 159.9.072; 378.6

ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ КАК ФАКТОРЫ САМОРЕГУЛЯЦИИ КУРСАНТОВ

Н.Я. Большунова (Новосибирск, Россия)

М.И. Федоришин (Новосибирск, Россия)

Аннотация

Цель работы – в выявлении индивидуально-психологических особенностей личности как факторов саморегуляции.

Методы. В исследовании приняли участие курсанты военного вуза в количестве 60 человек, которым было предложено пройти анкетирование по следующим методикам: опросник «Стиль саморегуляции поведения» (В.И. Моросанова), методика диагностики уровня субъективного контроля (Дж. Роттер), методика «Иерархия жизненных ценностей» (Г.В. Резапкина), методика диагностики рефлексивности (А.В. Карпов), опросник волевых качеств личности (М.В. Чумакова), жизнестойкости (Д.А. Леонтьев). Также был проведен статистический анализ посредством множественного регрессионного анализа, который позволяет оценить степень влияния двух и более независимых переменных (предикторов) на зависимую переменную (критерий).

Результаты. Показано, какие факторы влияют на положительное развитие саморегуляции. Пред-

ставлена общая модель, в которой отражены факторы, обуславливающие параметры саморегуляции.

Область применения результатов. Полученные нами данные могут быть использованы при разработке программы развития у курсантов военных вузов саморегуляции, предполагающей индивидуализацию процесса обучения, основанную на учете как профессиональной специфики деятельности военнослужащих, так и индивидуально-психологических особенностей курсантов, а также факторов, влияющих на процессы саморегуляции.

Выводы. Саморегуляция с психологической точки зрения является мощным регуляционным механизмом адекватного и эффективного поведения человека, особенно в экстремальных условиях. И курсанту, как будущему офицеру, необходимо в процессе обучения развивать именно те факторы личности, которые положительно влияют на процесс саморегуляции.

Ключевые слова: саморегуляция, индивидуально-психологические особенности личности, факторы саморегуляции, военное образование, военно-профессиональная деятельность.

Важной задачей обучения курсантов в высших образовательных организациях является развитие саморегуляции. Развитая саморегуляция может стать основой адекватного и успешного поведения военнослужащего в экстремальных условиях. В то же время особенности деятельности военнослужащего таковы, что, с одной стороны, он должен быть постоянно готов к самостоятельным и ответственным действиям в чрезвычайных обстоятельствах (что предполагает развитую саморегуляцию), с другой – его жизнедеятельность жестко детерминирована Уставом, приказами, распоряжениями и другими нормативно-правовыми актами, а это может негативно влиять на развитие саморегуляции [Большунова, 2017].

Саморегуляция в самом общем значении понимается, согласно психологическому словарю, как «активность, направленная на достижение поставленной субъектом произвольной цели и предполагающая создание модели, а также ее корректировку в ходе деятельности». Современные психологи, занимающиеся в настоящее время проблемами саморегуляции (О.А. Конопкин, А.К. Осницкий, В.И. Моросанова, Д. Майерс и др.) полагают, что саморегуляция проявляет себя в инициализации субъектом целей активности и контролировании процесса ее достижения [Конопкин, 1995; Моросанова, Коноз, 2000; Осницкий, 1986; Myers, 2007]. Необходимо отметить, что в настоящее

время среди психологов нет единообразия в понимании этого явления. Например, ряд исследователей выделяют саморегуляцию личности и саморегуляцию деятельности. А.К. Осницкий вводит следующее разграничение между этими видами саморегуляции: «Саморегуляция деятельности обнаруживает себя в феноменологии предметных преобразований и в преобразованиях прилагаемых усилий. Саморегуляция личностная связана преимущественно с определением и коррекцией своих позиций (в рамках культурно-исторической традиции, закрепленной в нормах социума)» [Осницкий, Корнеева, 2017; Merton, 2006]. Рассматриваются такие ее виды, как произвольная и произвольная [Большунова, Оспенников, 2015; Голубева, 2005]. Выделяются также различные приемы и способы саморегуляции (самоприказ, самоубеждение, рефлексия, аутогенная тренировка, копинг-стратегии, самовнушение, медитация и пр.), стилевые особенности (планирование, моделирование, программирование, оценивание результатов, проявляющиеся в параметрах гибкости и самостоятельности) [Моросанова, 2000].

В исследованиях обнаружена взаимосвязь различных параметров саморегуляции с функциональным профилем межполушарной асимметрии [Осницкий, Корнеева, 2017], выявлены ее связи с такими параметрами, как ответственность [Синькевич, Ивутина, 2016], агрессия и этнические характеристики [Банщикова, Фомина, Моросанова, 2017], рефлексия [Карпов, 2017] и др.

Эти данные свидетельствуют, что и собственно саморегуляция, и процесс ее освоения индивидуально своеобразны. Военнослужащие с разными типами темперамента, особенностями характера, потребностями, системой ценностей и др. проходят «свой» личный путь освоения способов владения собой, преодоления трудностей и препятствий, самодетерминации.

В то же время важно отметить – обучение курсантов военных институтов организовано так, что оно чрезмерно формализовано и обе-

злично, что порождает ряд трудностей в его индивидуализации [Субботина, Пучка, 2016].

1. С одной стороны, специфика обучения курсантов проявляется в чрезмерной регламентированности приказами и другими нормативно-правовыми актами, даже в повседневной деятельности нельзя отклониться от прописанного Уставом алгоритма жизни. Это способствует формированию у военнослужащего дисциплинированности и ответственности, без которых не может существовать ни одна армия. Однако будущий офицер – это индивидуальная и неповторимая личность, поэтому подлинное обучение и развитие невозможно без учета индивидуальных особенностей. Это касается и развития саморегуляции.

2. Проблема индивидуализации процесса обучения курсантов обусловлена тем, что нельзя «ломать» уже сформированную систему обучения, однако необходимо найти адекватные способы не только сохранения, но и развития индивидуальности. Важно найти то «золотое сечение», которое сохранит гармонию Приказа и Личности.

3. Сложность обусловлена отсутствием знаний относительно специфики структуры саморегуляции у курсантов ВООВО, а также индивидуально-психологических факторов, которые могут оказывать влияние на ее развитие.

Результаты. Согласно данным различных отечественных и зарубежных исследований, на саморегуляцию и ее формирование могут оказывать влияние такие факторы, как:

- специально человеческие типы (художественный, мыслительный) личности (индивидуальности) [Большунова, 1980; Горская, Глызина, 2016] и характер межполушарных отношений [Голубева, 2005; Осницкий, Корнеева, 2017];
- уровень рефлексии (самопонимания) [Карпов, 2017];
- система жизненных ценностей [Леонтьев, 2005];
- уровень субъективного контроля, где интернальность трактуется как возможность человека быть «хозяином собственной судьбы» [Горская, Глызина, 2016].

Для выявления индивидуально-психологических факторов, оказывающих влияние на саморегуляцию, нами были использованы следующие методики:

- опросник «Стиль саморегуляции поведения» (В.И. Моросанова);
- методика диагностики уровня субъективного контроля (Дж. Роттер);
- методика «Иерархия жизненных ценностей» (Г.В. Резапкина);
- методика диагностики рефлексивности (А.В. Карпов);
- опросник волевых качеств личности (М.В. Чумакова);
- тест жизнестойкости (Д.А. Леонтьев).

Эмпирическая выборка состояла из 60 курсантов 3 курса Новосибирского военного института имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации (далее – НВИ ВНГ РФ) в возрасте от 19 до 21 года.

Основная цель работы – выявление индивидуально-психологических особенностей личности как факторов саморегуляции.

Статистический анализ осуществлен посредством множественного регрессионного анализа, который позволяет оценить степень влияния

двух и более независимых переменных (предикторов) на зависимую переменную (критерий). В качестве предикторов (факторов) выступали индивидуально-психологические особенности личности, в качестве критериев – основные характеристики саморегуляции [Моросанова, Плехотникова, 2013].

Применение множественного регрессионного анализа позволило получить следующие результаты.

На *общий уровень саморегуляции* оказывает влияние совокупность трех факторов: «*целеустремленность*», «*отдых*», «*материальная обеспеченность*» ($R = 0,579$, $R^2 = 0,299$ при $p = 0,000$) (рис. 1). Данные компоненты имеют высокую степень влияния на общий уровень сформированности индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности человека и описывают 30 % изменчивости переменной «*общий уровень саморегуляции*» [Моросанова, 2013]. Причем «*отдых*» влияет на «*общий уровень саморегуляции*» отрицательно ($\beta = -0,395$ при $p = 0,001$), а остальные два фактора – положительно: «*целеустремленность*» ($\beta = 0,367$ при $p = 0,002$), «*материальная обеспеченность*» ($\beta = 0,231$ при $p = 0,044$) (рис. 1).

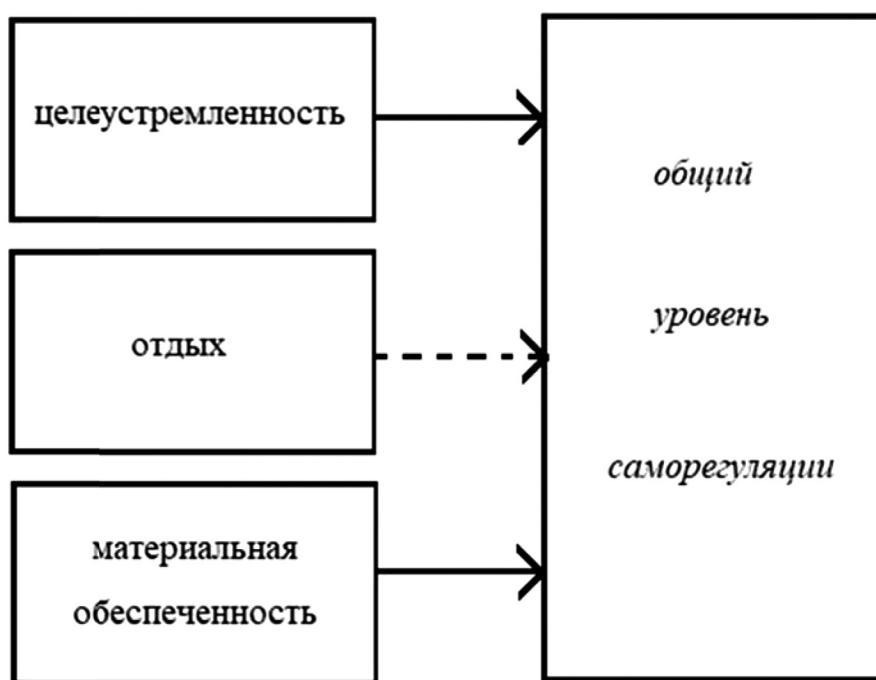


Рис. 1. Обусловленность общего уровня саморегуляции индивидуально-психологическими факторами

Fig. 1. Determination of general self-regulation level by individual psychological factors

Можно подумать, что ценность материального обеспечения дает мотивацию выполнения тяжелой, а порой опасной работы. Военнослужащие, для которых одной из ключевых ценностей является отдых, напротив, склонны демонстрировать низкий уровень саморегуляции, что, вероятно, связано с эмоциональной и социальной незрелостью курсантов либо хронической усталостью и недостаточным уровнем профессиональной мотивации. Таким образом, целеустремленность, ориентация на высокий уровень жизни, а также минимально выраженное стремление к отдыху и развлечениям способствуют высокому общему уровню саморегуляции.

На параметр саморегуляции «самостоятельность» влияет совокупность двух факторов: «рефлексивность» и «материальная обеспеченность» ($R = 0,530$, $R^2 = 0,256$ при $p = 0,000$). Выделенные компоненты оказывают среднюю степень влияния на уровень развитости регуляторной автономности и описывают 26% изменчивости переменной «самостоятельность». Причем, «материальная обеспеченность» влияет на «самостоятельность» положительно

($\beta = 0,360$ при $p = 0,003$), а «рефлексивность» – отрицательно ($\beta = -0,329$ при $p = 0,006$) (рис. 2).

Это может означать, что такое качество, как «самостоятельность», лучше реализуется при меньшей выраженности рефлексивности и выраженной ценности материального благополучия. Возможно, это характерно именно для данной выборки, поскольку в условиях иерархических отношений чрезмерная рефлексия может мешать военнослужащему адекватно и правильно выполнять приказы и распоряжения вышестоящих командиров и начальников. В то время как более низкий уровень рефлексии может позитивно влиять на «разумную инициативу» (самостоятельность), как принято говорить у военнослужащих. Чрезмерная рефлексия (затяжной самоанализ и анализ поведения окружающих людей) может обусловить нерешительность при принятии решений в чрезвычайных ситуациях [Карпов, 2002]. По-видимому, разрабатывая программу развития саморегуляции у курсантов, необходимо предусмотреть задания, направленные на формирование оптимального уровня рефлексии.

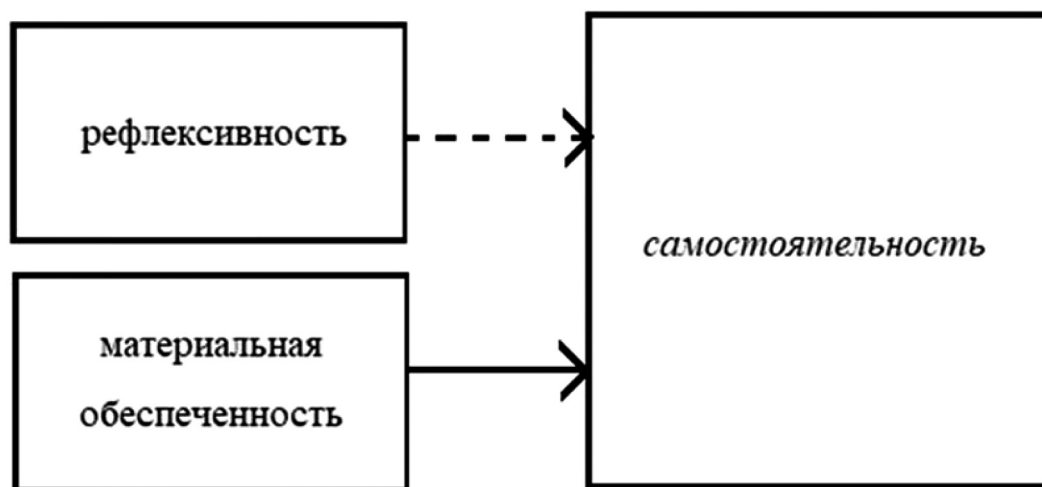


Рис. 2. Обусловленность параметра саморегуляции «самостоятельность» индивидуально-психологическими факторами

Fig. 2. Determination of «independence» self-regulation parameter by individual psychological factors

На «гибкость» саморегуляции со средней степенью выраженности влияет совокупность двух факторов: «самостоятельность» и «семья» ($R = 0,529$, $R^2 = 0,255$ при $p = 0,000$). Выделенные компоненты описывают 26 % изменчи-

вости переменной «гибкость». Оба фактора оказывают положительное влияние на параметр «гибкость»: «самостоятельность» ($\beta = 0,469$ при $p = 0,000$), «семья» ($\beta = 0,302$ при $p = 0,010$) (рис. 3).

Эти данные можно интерпретировать следующим образом: военнослужащие, обладающие таким волевым качеством личности, как самостоятельность, более способны использовать

разные варианты саморегуляции при изменении внешних и внутренних условий. Возможно, ценность семьи усиливает ответственность за близких людей и активизирует гибкость.

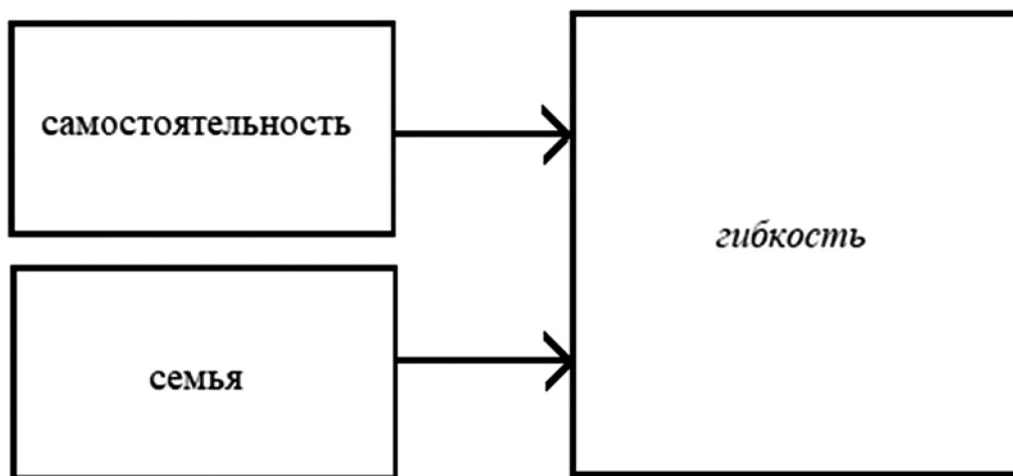


Рис. 3. Обусловленность параметра саморегуляции «гибкость» индивидуально-психологическими факторами

Fig. 3. Determination of "flexibility" self-regulation parameter by individual psychological factors

Параметр саморегуляции «оценивание результатов» на среднем уровне обусловлен двумя факторами: «ответственность» и «отдых» ($R = 0,533$, $R^2 = 0,259$ при $p = 0,000$). Данные компоненты оказывают влияние на уровень развитости и адекватности оценки испытуемым себя и результатов своей деятельности и поведения и описывают 26 % изменчивости этой переменной. Причем «ответственность» влияет на «оценивание результатов»

положительно ($\beta = 0,387$ при $p = 0,002$), а ценность «отдых» – отрицательно ($\beta = -0,280$ при $p = 0,019$) (рис. 4).

Это значит, что уровень развитости и адекватности оценки испытуемым себя и результатов своей деятельности и поведения обусловлен ответственностью как волевым качеством личности, в то время как ценности «отдых» и «развлечения» негативно влияют на этот параметр саморегуляции.

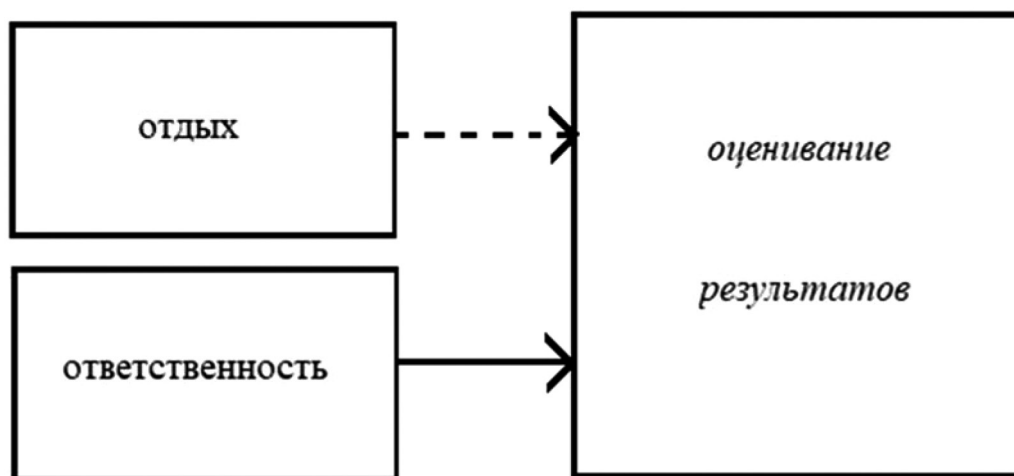


Рис. 4. Обусловленность параметра саморегуляции «оценивание результатов» индивидуально-психологическими факторами

Fig. 4. Determination of "results-assessing" self-regulation parameter by individual psychological factors

На параметр саморегуляции «программирование» оказывают влияние на среднем уровне два фактора: «ответственность» и «отдых» ($R = 0,532$, $R^2 = 0,258$ при $p = 0,000$). Они описывают 25 % изменчивости этой пере-

менной. Так же, как и в предыдущем случае, «ответственность» влияет на «оценивание результатов» положительно ($\beta = 0,152$ при $p = 0,000$), а «отдых» – негативно ($\beta = -0,170$ при $p = 0,002$) (рис. 5).

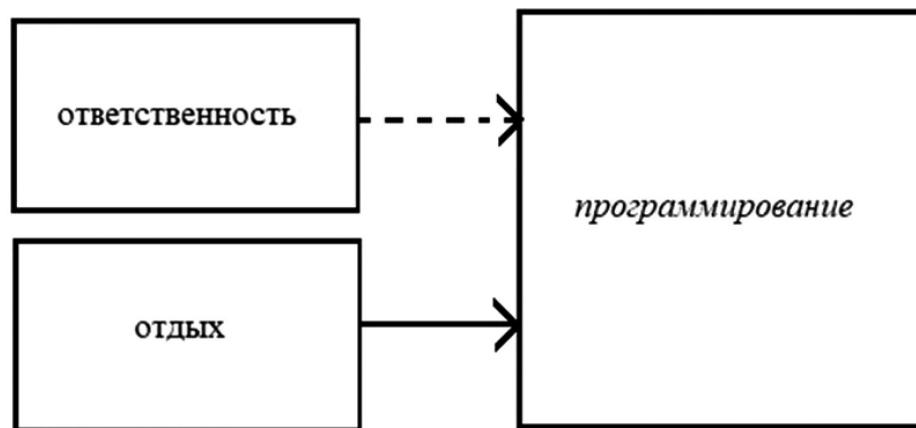


Рис. 5. Обусловленность параметра саморегуляции «программирование» индивидуально-психологическими факторами

Fig. 5. Determination of «programming» self-regulation parameter by individual psychological factors

Таким образом, выраженность осознанного программирования человеком своих действий положительно детерминирована ответственностью как волевым качеством личности, тогда как высокая ценность отдыха (получение удовольствия от досуга, развлечений) влияет на этот параметр негативно.

На «моделирование» как аспект саморегуляции в высокой степени (описывают 50 % изменчивости переменной «моделирование») оказывает влияние совокупность пяти факторов: «контроль», «отдых», «интернальность в семейных отношениях», «целеустремленность», «служение» ($R = 0,733$, $R^2 = 0,495$ при $p = 0,000$). При этом необходимо отметить, что три фактора влияют на выраженность данной характеристики саморегуляции положительно: «контроль» ($\beta = 0,217$ при $p = 0,050$), «интернальность в семейных отношениях» ($\beta = 0,216$ при $p = 0,031$), «целеустремленность» ($\beta = 0,246$ при $p = 0,029$), а два – отрицательно: «отдых» ($\beta = -0,417$ при $p = 0,000$), «служение» ($\beta = -0,214$ при $p = 0,032$) (рис. 6).

Таким образом, уровень индивидуальной развитости представлений о внешних и внутренних значимых условиях деятельности в высокой степени обусловлен целеустремленностью как

волевым качеством личности, убежденностью в том, что за получение необходимого результата необходимо бороться, даже если это не гарантирует результат (методика «Жизнестойкость», Д.А. Леонтьев), а также осознанием и принятием собственной ответственности за события, происходящие в семейной жизни («Уровень субъективного контроля Дж. Роттер»). У таких людей также минимально выражены нацеленность на развлечения и отдых. Эти результаты ожидаемы. В то же время возникает необходимость понимания и интерпретации негативного влияния выраженности ценности «служение» на параметр «моделирование», поскольку служение является для военнослужащих профессионально значимой ценностью. Согласно интерпретации Г. Резапкиной, служение «является высшей жизненной ценностью, отличающей духовно зрелых людей» и «проявляется в способности жертвовать своими интересами ради интересов других людей», «проявлять милосердие и сострадание, не ожидая награды или благодарности» [Резапкин, 2007]. Возможно, низкая значимость этой ценности в выборке курсантов обусловлена спецификой содержания вопросов в методике Г.А. Резапкиной, где акцент делается на жалости и сострадании, и в меньшей

мере выражена позиция самоотверженности. Однако полученные данные обуславливают необходимость специального формирования этого качества в процессе обучения.

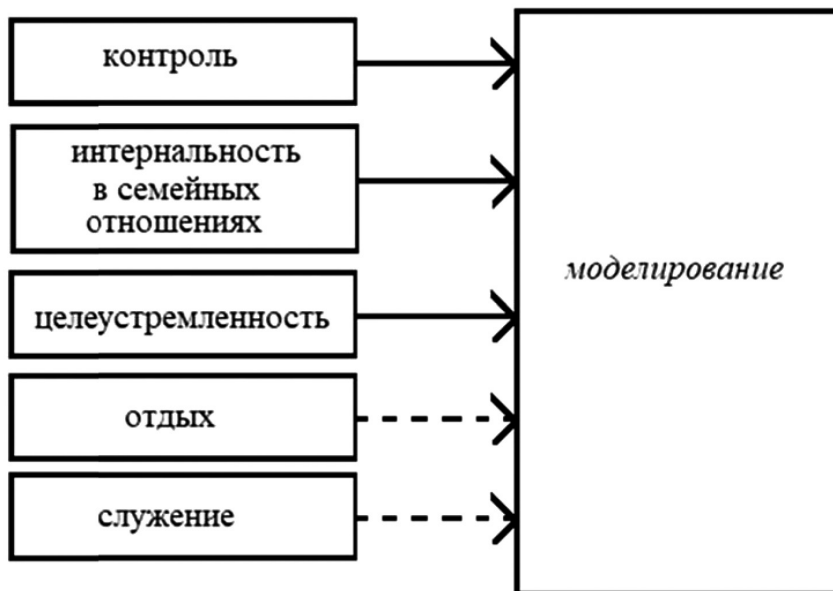


Рис. 6. Обусловленность параметра саморегуляции «моделирование» индивидуально-психологическими факторами

Fig. 6. Determination of «simulation» self-regulation parameter by individual psychological factors

На «планирование» как показатель саморегуляции в высокой степени влияет совокупность пяти факторов: «ответственность», «семья», «творчество», «левополушарность», «инициативность» ($R = 0,683$, $R^2 = 0,417$ при $p = 0,000$). Они описывают 42 % изменчивости этой переменной. Три фактора положительно влияют

на выраженность осознанного планирования деятельности: «ответственность» ($\beta = 0,347$ при $p = 0,003$), ценность «семья» ($\beta = 0,375$ при $p = 0,001$), «левополушарность» ($\beta = 0,338$ при $p = 0,003$), а два – негативно: «творчество» ($\beta = -0,333$ при $p = 0,002$), «инициативность» ($\beta = -0,275$ при $p = 0,020$) (рис. 7).

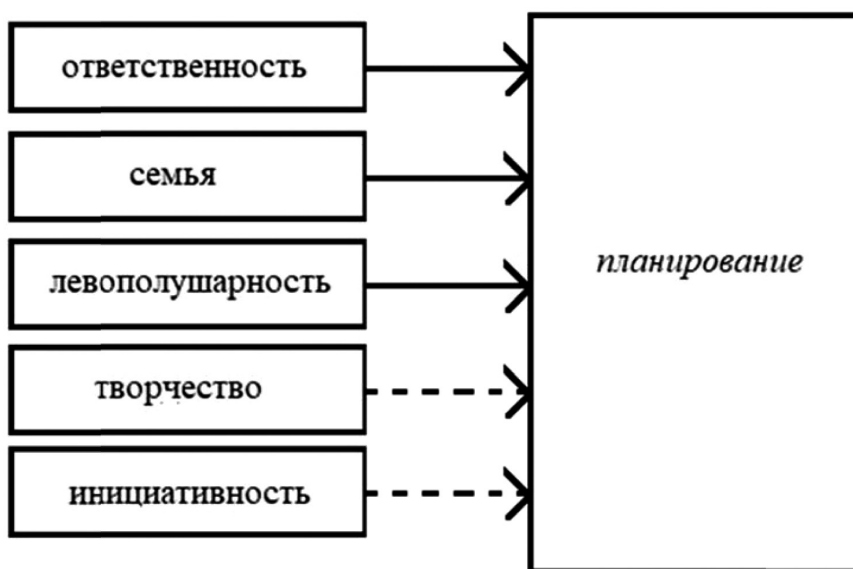


Рис. 7. Обусловленность параметра саморегуляции «планирование» индивидуально-психологическими факторами

Fig. 7. Determination of «planning» self-regulation parameter by individual psychological factors

Таким образом, ответственность как волевое качество личности, высокая ценность семьи и преобладание левого полушария над правым (вербальность, произвольность) позитивно сказываются на способности к осознанному планированию деятельности, в то время как инициативность (волевое качество личности) и ценность творчества оказывают негативное влияние на этот пара-

метр саморегуляции. Возможно, что последние факторы отражают особенности выборки военнослужащих и обусловлены выраженной иерархичностью их отношений [Субботина, 2013].

Полученные данные можно преобразовать в общую модель, в которой отражены факторы, обуславливающие параметры саморегуляции на данной выборке курсантов (рис. 8).

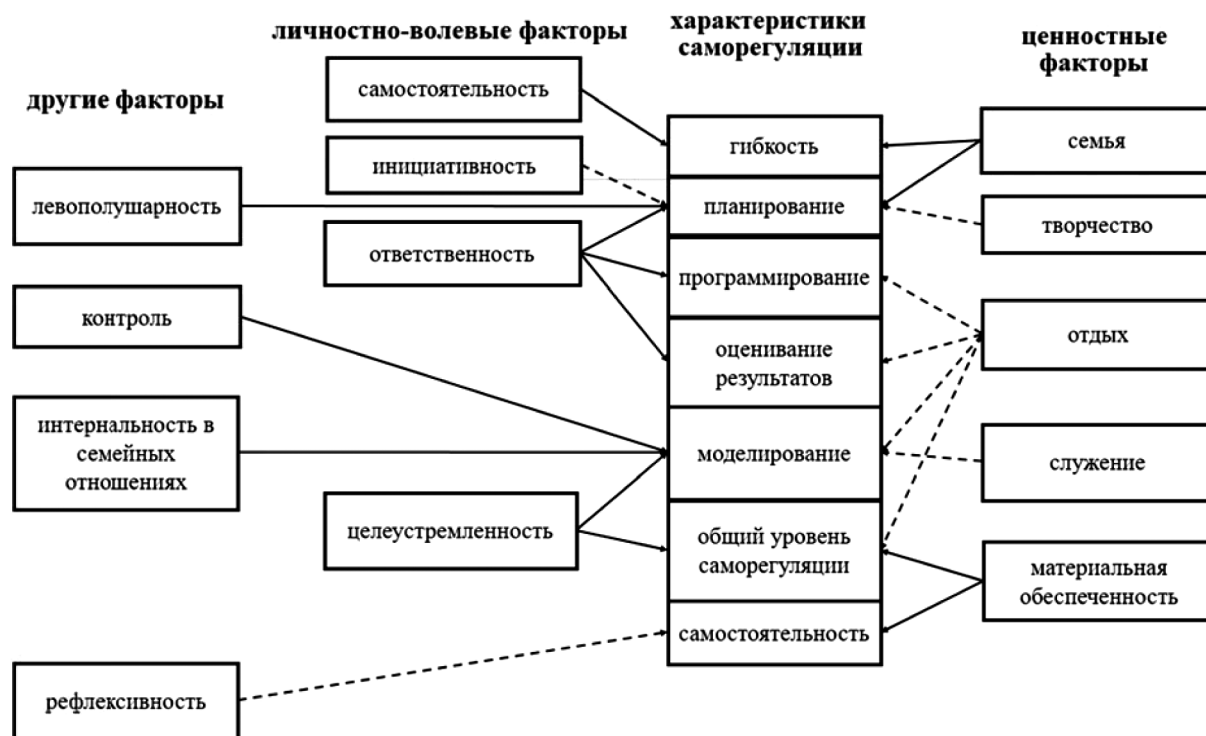


Рис. 8. Обусловленность характеристик саморегуляции индивидуально-психологическими факторами

Fig. 8. Determination of self-regulation characteristics by individual psychological factors

Заключение. Таким образом, нами выделены следующие факторы, позитивно влияющие на саморегуляцию у курсантов ВООВО:

- волевые особенности личности: самостоятельность, ответственность и целеустремленность;
- значимость для личности ценностей семьи и материальной обеспеченности;
- иные факторы: контроль как показатель жизнестойкости, интернальность в семейных отношениях как отражение потребности быть в этой сфере хозяином собственной судьбы, левополушарность (левое полушарие, как известно, отвечает за аналитическое мышление и языковые способности, произвольность и осознанность поведения).

Негативное влияние на саморегуляцию на данной выборке испытуемых оказывают такие индивидуально-психологические факторы:

- инициативность как волевое качество личности;
- рефлексивность;
- значимость ценностей творчества, отдыха, служения.

Очевидно, что полученные нами данные имеют противоречивый характер.

Ценность служения, которая является профессионально значимым качеством личности военнослужащих, на данной выборке курсантов – будущих офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации показала ее

негативное влияние на различные параметры саморегуляции.

Ценность творчества и инициативность как волевое качество личности также выступают как факторы, негативно влияющие на саморегуляцию.

Рефлексивность как способность к самоанализу, самооценке, пониманию себя выступает в качестве фактора, негативно влияющего на саморегуляцию.

Эти данные, по-видимому, отражают особенности выборки испытуемых, обусловленные спецификой обучения в военном вузе и спецификой военной профессии, для которых характерны иерархичность отношений и регламентированность деятельности уставными и нормативными требованиями, что не позволяет в полной мере учитывать индивидуальные особенности курсантов в процессе обучения и порождает выделенные в исследовании противоречия [Большунова, Кононова, 2014].

Полученные нами данные могут быть использованы при разработке программы развития у курсантов военных вузов саморегуляции, предполагающей индивидуализацию процесса обучения, основанную на учете как профессиональной специфики деятельности военнослужащих, так и индивидуально-психологических особенностей курсантов, а также факторов, влияющих на процессы саморегуляции [Cialdini, 2001]. Программа ориентирована на развитие ценности служения, оптимального уровня рефлексии, волевых качеств личности, способности курсантов адекватно и эффективно оценивать свои индивидуальные особенности и на этой основе формировать индивидуальный стиль саморегуляции, что позволит проявлять и творчество и инициативность в условиях служебной деятельности [Большунова, 2011].

Библиографический список

1. Банщикова Т.Н., Фомина Е.А., Моросанова, В.И. Кросскультурный подход к исследованию регуляторно-личностных предикторов агрессии // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 6. С. 87–98. DOI:10.17759/pse.2017220608.
2. Большунова Н.Я., Алещенко М.В. Дисциплинированность – важнейшее качество личности военнослужащих войск национальной гвардии. Направления и перспективы развития образования в военных институтах войск национальной гвардии Российской Федерации: в 2 ч. / под общ. ред. С.А. Куценко: сб. науч. ст. межвуз. науч.-практ. конф. с международным участием. Новосибирск: Новосиб. воен. ин-т им. генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, 2017. С. 133–137.
3. Большунова Н.Я., Оспенников С.В. Значение ценностно-смысловой сферы личности в актуализации личностного роста офицера внутренних войск МВД России // Сибирский педагогический журнал. 2015. № 4. С. 136–142.
4. Большунова Н.Я. Проблема характера: традиции и современность. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2011. 235 с.
5. Большунова Н.Я. Соотношение сигнальных систем и индивидуальных особенностей регуляции познавательных и сенсомоторных действий // Вопросы психологии. 1980. № 35. С. 121–126.
6. Большунова Н.Я., Кононова Т.А., Специфика военного характера // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 3. С. 144–150.
7. Голубева Э.А. Способности. Личность. Индивидуальность. Дубна: Феликс+, 2005. 512 с.
8. Горская Н.Е., Глызина В.Е. Субъективный контроль (УСК) в области профессиональной деятельности как одна из фундаментальных потребностей личности // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. С. 129–132. URL: <https://cyberleninka.ru/.../subektivnyy-kontrol-usk-v-oblasti-professionalnoy-sfery-ka>
9. Карпов А.В. Рефлексивность как детерминанта стилей принятия решений в управленческой деятельности // Вестник ЯрГУ. Сер.: Гуманитарные науки. 2017. № 4. С. 82–87.
10. Карпов А.В. Организационная культура: понятие и реальность: учеб. пособие. М.: Ин-т психологии РАН, 2002. 152 с.

11. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 5–12.
12. Леонтьев Д.А. Духовность, саморегуляция, ценности // Гуманитарные проблемы современной психологии (Известия Таганрогского государственного радиотехнического университета). 2005. № 7. С. 16–21.
13. Моросанова В.И., Гаралева М.Д. Индивидуальные особенности саморегуляции агрессивного поведения // Вопросы психологии. 2009. № 3. С. 44–55.
14. Моросанова В.И., Плахотникова И.В. Развитие личностной саморегуляции. М.: Просвещение, 2013. С. 56–79.
15. Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека / Ин-т психологии РАН; Психологический ин-т РАО. М.: Просвещение, 2013. С. 121–129.
16. Моросанова В.И., Коноз Е.М. Стилевая саморегуляция поведения человека // Вопросы психологии. 2000. № 2. С. 188–127.
17. Осницкий А.К., Корнеева С.А. Проблема индивидуальных различий в процессах саморегуляции // Б.М. Теплов и современное состояние дифференциальной психологии и дифференциальной психофизиологии: к 120-летию со дня рождения Б.М. Теплова: международная юбилейная конф. / под ред. М.К. Кабардова, А.К. Осницкого. М.: Перо, 2017.
18. Осницкий А.К. Саморегуляция деятельности школьников и формирование активности и личности. М., 1986. 80 с.
19. Резапкина Г.В. Я и моя профессия: программа профессионального самоопределения для подростков: учеб.-методич. пособие для школьных психологов и педагогов. М.: Генезис, 2007. 128 с.
20. Синькевич А.А., Ивутина Е.П. Взаимосвязь ответственности и саморегуляции поведения в юношеском возрасте // Концепт. 2016. Т. 32. С. 172–181. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56682.htm>.
21. Субботина Л.Ю., Пучка И.В. Проблема выявления профессионально-важных качеств у военнослужащих по контракту в современных условиях // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Сер.: Гуманитарные науки. 2016. № 4 (38). С. 83–87.
22. Субботина Л.Ю. Психология защитных механизмов личности: учеб.-методич. пособие для школьных психологов и педагогов. М.: Генезис, 2013. 156 с.
23. Cialdini R. Psychology of influence. SPb.: Peter: Il. 2001. (Series «Masters of psychology»). URL: <http://socioline.ru/book/robert-chaldini-psihologiya-vliyaniya-ahhh!> (дата обращения: 14.11.2018). ISBN 5-318-00218-8
24. Myers D. Social psychology. Intensive course. D. Myers. SPb.: Prime-Eurosign. 2007. URL: <http://socioline.ru/book/devid-majers-sotsialnaya-psihologiya-intensivnyj-kurs>. (дата обращения: 07.11.2018). ISBN 5-93878-218's, 0-07-284212-1.
25. Merton R. Social theory and social structure. М.: AST, Keeper. 2006. URL: <http://socioline.ru/pages/r-merton-sotsialnaya-teoriya-i-sotsialnaya-struktura> (дата обращения: 11.11.2018). ISBN: 5-17-029089-6, 5-9713-0703-7, 5-9762-0143-1.

INDIVIDUAL PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PERSONALITY AS FACTORS OF SELF-REGULATION IN CADETS

N.I. Bolshunova (Novosibirsk, Russia)

M.I. Fedorishyn (Novosibirsk, Russia)

Abstract

The purpose of the work is to identify the individual psychological characteristics of the individual as a factor of self-regulation.

Methods. The study involved the cadets of the military University in the number of 60 people who were asked to pass a questionnaire survey according to the following methodology techniques: the questionnaire "Style of self-regulation of behavior" (Morosanova V.I.), the method of diagnosis of the level of subjective control (Rotter J.), the method of "Hierarchy of values" (Rezepkin G. V.), the diagnostic technique of reflection (Karpov A.V.), the questionnaire of volitional qualities of personality (Chumakov M. V.), the questionnaire of personality resilience (D. A. Leontiev). Statistical analysis was also carried out by means of multiple regression analysis, which allowed to estimate the degree of influence of two or more independent variables (predictors) on the dependent variable (criterion).

Results. It is shown what factors influence the positive development of self-regulation. A general model is

presented which reflects the factors that determine the parameters of self-regulation.

The sphere for using the results. The data obtained by us can be used in working out the program for developing self-regulation in cadets of military universities, presupposing individualization of the learning process, taking into account both: specific features of military professional activities and individual psychological characteristics of cadets. The factors affecting the processes of self-regulation are also of great importance.

Summary. It is concluded that self-regulation from a psychological point of view is a powerful regulatory mechanism of adequate and effective human behavior, especially in extreme conditions. And the cadet, as a future officer, ought to develop, in the process of training, exactly those factors of personality that positively affect the process of self-regulation.

Keywords: *self-regulation, individual psychological features of personality, factors of self-regulation, military education, military-professional activity.*

References

1. Bانشchikova T.N., Fomina E. A., Morosanova V.I. A cross-cultural approach to the study of regulatory and personal predictors of aggression. Psychological science and education. 2017. Vol. 22. No. 6. P. 87–98. DOI: 10.17759/pse.2017220608.
2. Bolshunova N.I., Aleshchenko V.M. Discipline is the most important quality of the individual soldiers of national guard troops. Directions and prospects of development of education in military institutions of national guard troops of the Russian Federation: in 2 CH. / Under the general editorship of S. A. Kutsenko: SB.nauch. art. inter-university science.-practical. conf. with international participation Novosibirsk: Novosibirsk military Institute named after General of the army I. K. Yakovlev, 2017. P. 133–137.
3. Bolshunova N.I. Ospennikov S.V. Value of value-semantic sphere of personality in actualization of personal growth of the officer of internal troops of the Ministry of Internal Affairs of Russia // Siberian pedagogical magazine. 2015. No. 4. P. 136–142.
4. Bolshunova N.I. The problem of character: tradition and modernity. Novosibirsk: Ed. NSPU, 2011. 235 p.
5. Bolshunova N.I. Correlation of signal systems and individual features of regulation of cognitive and sensorimotor actions//Questions of psychology. 1980. No.35. P. 121–126.
6. Bolshunova N.I., Kononova T.A. The Specificity of a military character // Siberian pedagogical journal. 2014. No. 3. P. 144–150.
7. Golubeva E.A. Abilities. Personality. Individuality. Dubna: Felix+, 2005. 512 p.

8. Gorskaya N.E., Glyzina V.E. Subjective control (USC) in the field of professional activity as one of the fundamental needs of the individual // Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev. 2016. No 40. P. 129–132. URL: <https://cyberleninka.ru/.../subektivnyy-kontrol-usk-v-oblasti-professionalnoy-sfery-ka>.
9. Karpov A.V. Reflexivity as a determinant of decision-making styles in management // Vestnik of Yar.SU. Series "Humanities". 2017. No. 4. P. 82–87.
10. Karpov A.V. Organizational culture: concept and reality: studies guide. M.: Institute of Psychology RAS, 2002. 152 p.
11. Konopkin O.A. Mental self-regulation of voluntary activity (structural-functional aspect) // Questions of psychology. 1995. No. 1. P. 5–12.
12. Leontiev D. Self-regulation, values / Humanitarian problems of modern psychology (news of Taganrog State Radio-engineering University). 2005. No. 7. P. 16–21.
13. Morosanova V.I., Garaeva M.D. Individual peculiarities of self-regulation of aggressive behavior // Problems. psychologies. 2009. No. 3. P. 44–55.
14. Morosanova V.I., Plakhotnikova I.V. development of personal self-regulation. Education, 2013. P. 56–79.
15. Morosanova V.I. Self-Regulation and individuality of a person / Institute of psychology of RAS; Psychological Institute of RAO, Moscow: Enlightenment, 2013. P. 121–129.
16. Morosanova V.I. Style self-regulation of human behavior / V.I. Morosanova, E.M. Konozy // Questions of psychology, 2000. No. 2. P. 188–127.
17. Osnitsky A.K., Korneeva S.A. The problem of individual differences in processes of self-regulation. The international jubilee conference "B. M. Teplov and current state of differential psychology and differential psychophysiology: the 120th anniversary of the birth of B.M. Teplov" / Under the editorship of M.K. Kabardov, A. K. Osickova. Moscow: Pero, 2017. P. 360–366.
18. Osnitsky A.K. self-Regulation of activity of school students and formation of activity and personality. M., 1986. 80 p.
19. Rezapkina G.V. My profession and I: Software professional identity for teenagers: Proc. – methodical. manual for school psychologists and teachers. M.: Genesis, 2007. 128 p.
20. Sinkevich A.A., Ivutina E.P. The relationship of responsibility and self-regulation of behavior in adolescence. Scientific and methodical electronic journal "Concept". 2016. Vol. 32. P. 172–181. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56682.htm>
21. Subbotin L.Y., Beam J.W. The problem of detection of professionally important qualities of contract servicemen in modern conditions // Bulletin of the Yaroslavl State University. P. G. Demidov. Series of humanitarian Sciences. 2016. No. 4 (38). P. 83–87.
22. Historical aspects of the concept of critical thinking. Urgent problems of educational activity of higher school Materials of interuniversity scientific-practical conference with international participation. 2018. P. 57–59.
23. Cialdini R. Psychology of influence. SPb.: Peter: Il. (Series "Masters of psychology"). 2001. URL: <http://socioline.ru/book/robert-chaldini-psihologiya-vliyaniya-ahhh!> (date accessed: 14.11.2018). ISBN 5-318-00218-8.
24. D. Myers. Social psychology. Intensive course. D. Myers. SPb.: Prime-Eurosign. 2007. URL: <http://socioline.ru/book/devid-majers-sotsialnaya-psihologiya-intensivnyj-kurs> (date accessed: 07.11.2018). ISBN 5-93878-218's, 0-07-284212-1.
25. Merton R. Social theory and social structure. M.: AST, Keeper. 2006. URL: <http://socioline.ru/pages/r-merton-sotsialnaya-teoriya-i-sotsialnaya-struktura> (date accessed: 11.11.2018). ISBN: 5-17-029089-6, 5-9713-0703-7, 5-9762-0143-1.

УДК 796.082.1

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МОТИВОВ ИЗБЕГАНИЯ НЕУДАЧИ ОДАРЕННЫМИ СПОРТСМЕНКАМИ ЖЕНСКОГО БОКСА С МАСКУЛИННЫМИ И АНДРОГИННЫМИ ЧЕРТАМИ

В.Н. Ковалев (Красноярск, Россия)

А.В. Ланденок (Красноярск, Россия)

С.Л. Садырин (Красноярск, Россия)

Л.К. Сидоров (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В статье раскрываются связи индивидуальных особенностей мотивации избегания неудачи у спортсменок женского бокса с чертами маскулинного и андрогинного психологического полов как составляющих мотивационную сферу личности спортсменок. Характеризуется структура группы спортсменок женского бокса по психологическому полу.

Анализ педагогической теории и практики позволил выявить, что гендерные аспекты спортивной мотивации до сих пор изучены явно недостаточно, хотя попытки выявления специфики мотивов спортивной деятельности у спортсменов разного пола предпринимались неоднократно.

Цель статьи заключается в раскрытии особенностей проявления мотива избегания неудачи у одаренных спортсменок женского бокса с маскулинными и андрогинными чертами.

Методологию исследования составляют анализ и обобщение научно-исследовательских работ по проблеме спортивной мотивации, эмпирические методы исследования; научные представления о побуждающей и направляющей роли мотивов в деятельности и поведении; научные представления о гендерных различиях; научные подходы к исследованиям мотивации достижения успехов и избегания неудач.

Результаты. Выявлено, что проявление мотива избегания неудачи у спортсменок с андрогинными и маскулинными чертами имеет разный уровень. Низкий уровень мотивации избегания неудачи представ-

лен в группе спортсменок с маскулинными чертами (100 %), у спортсменок с андрогинными чертами данный уровень представлен у трети (34 %) обследованных. В группе спортсменок с чертами андрогинного психологического пола самой многочисленной группой является группа со средним уровнем мотивации избегания неудачи (57 %). Высокий уровень мотивации избегания неудачи представлен третьей (самой малочисленной) группой спортсменок андрогинной подвыборки (7 %). Выявлены достоверные различия в уровнях проявления мотива избегания неудачи у спортсменок с маскулинными и андрогинными чертами личности.

Заключение. Поскольку мотивацию избегания неудачи считают личностным фактором, рассматривать ее необходимо с учетом таких индивидуальных черт личности, как психологический пол. Исследования индивидуально-типологических особенностей спортсменок женского бокса ставят вопросы, требующие общепсихологического, теоретического и эмпирического исследования. В частности, отсутствуют данные о балансе мотивов стремления к успеху и избеганию неудачи, проявлению мотива на разных этапах спортивной карьеры с учетом психологического пола.

Ключевые слова: спорт, бокс, женщины, психологический пол, маскулинность, андрогинность, мотивация, мотив избегания неудачи, индивидуально-типологические особенности, высокая квалификация, одаренность.

Постановка проблемы. Как известно, в античном мире женщинам не только запрещалось принимать участие в Олимпийских играх, но даже присутствовать на них [Платонов]. Однако пути социально-экономического развития цивилизации привели

к нивелированию профессиональных мужских и женских видов деятельности. Сегодня женщины добиваются значительных успехов во многих изначально признаваемых мужскими видами деятельности, в том числе в спорте [Ковалев и др., 2016].

Начиная с 1900 года, со II Олимпийских игр, где женщины впервые приняли участие в двух видах спорта, число спортсменок неуклонно растет [Олимпийский спорт, 2009]. При этом количество дисциплин, в которых выступают женщины, также увеличивается. Достаточно весомым аргументом присутствия женщин в спорте является признание таких изначально маскулинных видов спорта, как бокс, тяжелая атлетика и т.д., которые стали олимпийскими дисциплинами в женских видах.

Отношение к этому неоднозначное, по-прежнему существуют полярные мнения в бытовых, социальных и научных кругах [Ильин, 2011; 2016; Староста, 1999]. Эта дискуссия не может не накладывать отпечаток на развитие женских отделений спортивных дисциплин. С другой стороны, можно отметить заинтересованность в развитии женского спорта [Лисицин, 2014].

При современном развитии и достижении спортивной науки и технических возможностей в мировом спорте (залы, инвентарь, медицинские препараты и системы питания, а также приборы контроля, отслеживающие развитие физических качеств спортсменов) решающим фактором в успешности подготовки и выступления спортсменов может стать мотивационная сфера.

Проблема спортивной мотивации является одной из наиболее актуальных в психологии спорта. Тем не менее гендерные ее аспекты до сих пор изучены недостаточно, хотя попытки выявления специфики мотивов спортивной деятельности у спортсменов разного пола предпринимались неоднократно¹. Их изучение представляется чрезвычайно перспективным, так как позволяет ответить на ряд важных в научном и практическом отношении вопросов, связанных с определением специфики спортивной мотивации у спортсменов разного пола, роли факторов спортивного стажа и специализации в их формировании и влиянии мотивов на спортивный результат [Дамадаева, 1990; Стамбулова², 1999].

¹ Цикунова Н.С. Гендерные характеристики личности спортсмена в маскулинных и феминных видах спорта: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2003. 181 с.

² Стамбулова Н.Б. Психология спортивной карьеры: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 1999. 417 с.

Как считает Ю.И. Портных, сердцевину спорта составляет мотивация достижения успеха, так как каждый человек генетически запрограммирован на конкурентную борьбу за выживание [Находкин, 2018]. Следует учесть, что выявлены два вида «мотивов достижения»: стремление к успеху и стремление избежать неудачи [Макклелланд, 2007; Батулин, 1984; Гордеева, 2006; Хекхаузен, 2003]. Как отмечает Е.П. Ильин, авторы по-разному смотрят на соотношение между стремлением к успеху и избеганием неудачи. Одни считают (например, Д. Аткинсон), что это взаимоисключающие понятия и если человек ориентирован на успех, то он не испытывает страха перед неудачей. И наоборот, если он ориентирован на избегание неудачи, то у него слабо выражено стремление к успеху. Другие доказывают, что отчетливо выраженное стремление к успеху вполне может сочетаться с не менее сильным страхом потерпеть неудачу, особенно если она связана для субъекта с какими-либо тяжелыми последствиями [Реан, 2013; Kuhl, 2001]. И действительно, имеются данные, что между выраженностью стремления к успеху и избеганию неудачи может быть положительная корреляция. Поэтому, скорее всего, отмечает автор, речь идет о преобладании у того или иного субъекта стремления к успеху или избеганию неудачи при наличии того и другого. Вполне логичным, на наш взгляд, является то, что для получения более полного объема информации об индивидуальной структуре мотивации достижения субъекта необходимо исследовать, анализировать и учитывать оба мотива и их уровень выраженности [Ильин, 2011]. Как показали Каган и Мосс (J. Kagan, H.A. Moss, 1962), страх неудач и тенденция к избеганию неудач в детском возрасте коррелирует с аналогичными тенденциями во взрослом возрасте, но только у лиц женского пола. Е. Фергюсон (Ferguson, 1976) считает, что у мужчин превалирует мотив успеха, а у женщин – мотив избегания неудач. К. Хорни отмечает, что для юношей характерен доминирующий тип мотивации – ориентация на успех, у девушек доминирующая мотивация – избегание неудачи [Ильин, 2011]. Однако мотивация спортсменов

исследуется, как правило, без четкой возрастной, спортивной и гендерной дифференциации на представителях разных видов спорта.

Таким образом, значительный интерес представляет изучение индивидуальных особенностей мотивации избегания неудачи у спортсменок женского бокса с чертами маскулинного и андрогинного психологического полов как составляющих мотивационную сферу личности спортсменок, особенно при учете деятельности женщин в таком маскулинном спорте, как бокс.

Обзор научной литературы. Научные исследования гендерных проблем в спорте начались в 80-е годы XX века. Одними из первых исследований гендерной социализации личности в спорте считают исследования зарубежных исследователей J.S. Eccles, M.T. Allison. В работах J.S. Eccles (1991) показано, что девочки считают себя менее способными к занятиям спортом, тогда как мальчики, напротив, уверены в своих способностях. J.S. Eccles утверждает, что различия в отношении мальчиков и девочек к занятию спортом детерминированы социализацией половых ролей, а не врожденными различиями мальчиков и девочек. Исследованиями M.T. Allison (1991) установлено, что женщины, занимающиеся спортом, испытывают конфликт ролей.

Интересы отечественных исследователей направлены на проблему гендерных стереотипов поведения, формируемых в спортивной деятельности. Н.С. Цикуновой (2003) было установлено, что «...спорт, независимо от того, репрезентирует ли он образы маскулинности или феминности, формирует андрогинный тип личности». Т.И. Зерновой (2004) определено, что «...включение в различные формы ранней профессионализации различным образом сказывается на социально-психологической адаптации подростков разного пола. В диссертационном исследовании С.С. Родомановой (2007) показано, что в среде профессиональных российских спортсменов нет гендерных различий. В работах А.С. Дамадаевой (2010, 2011) указывается, что «...спортивная специализация накладывает отпечаток на половую дифференциацию

спортсменов. Маскулинные виды спорта способствуют формированию “мужской” модели у спортсменов обоего пола». Проведенное С.М. Ахметовым, Г.Б. Горской, Ю.К. Чернышенко исследование (2013) дает основание утверждать, что «...включение девочек в занятия “мужскими” видами спорта вызывает, с одной стороны, снижение социальной адаптации, с другой стороны, своего рода защитные реакции, связанные с утверждением собственного соответствия гендерным стереотипам».

Мотивации и мотивам посвящено большое количество исследований как в отечественной психологии (В.Г. Асеев, В.К. Вилюнас, Л.С. Выготский, Е.П. Ильин, В.И. Ковалев, А.Н. Леонтьев, М.Ш. Магомед-Эминов, В.С. Мерлин, Д.Б. Орлов, Д.Н. Узнадзе, П.М. Якобсон и др.), так и в зарубежной (Дж. Аткинсон, К. Левин, А. Маслоу, Х. Хекхаузен, Г. Холл и др.). В исследованиях по проблеме мотивации и мотивов обозначены различные точки зрения на их природу и значение в процессе становления личности. Ряд ученых рассматривают мотивы как внутренние детерминанты деятельности (Р.С. Вайсман, В.К. Вилюнас и др.), как намерения, представления, переживания (Л.И. Божович), условия существования (В.К. Вилюнас), отношения (В.Н. Мясищев, В.С. Мерлин) и т.д.

Многочисленные исследования (Д. Аткинсон, Д. Мак-Клелланд, А.К. Маркова, Ю.М. Орлов, Х. Хекхаузен и др.) говорят о том, что мотивация достижения успеха и мотивация избегания неудач являются важными видами человеческой мотивации. Гендерный аспект проявления мотива избегания неудач отражен в работе Каган и Мосс (J. Kagan, H.A. Moss, 1962). Полученные ими данные позволяют утверждать, что страх неудач и тенденция к избеганию неудач в детском возрасте коррелируются с аналогичными тенденциями во взрослом возрасте, но только у лиц женского пола. Е. Фергюсон (Ferguson, 1976), считает, что у мужчин превалирует мотив успеха, а у женщин – мотив избегания неудач. К. Хорн выявил доминирующий тип мотивации: для юношей – ориентация на успех, девушек – избегание неудачи.

Методология исследования. Методологическую основу исследования составили: положения Г. Мюррея о том, что субъект должен оцениваться с точки зрения его способностей и достижений в различных областях (физическая среда, лидерство, социальная, экономическая и интеллектуальная среда); концепция Д. Мак-Клелланда о необходимости при анализе поведения человека наряду с потребностями во власти и причастности учитывать потребности в успехе. Потребность в успехе, по Д. Мак-Клелланду, может быть удовлетворена только путем доведения работы до успешного завершения; положение, внесенное Дж. Аткинсоном в концепцию Д. Мак-Клелланда: потребность в успехе связана с другой потребностью – в избегании неудач; закон Йоркса – Додсона об оптимальной степени мотивации как условия продуктивности деятельности; положение теории А.Н. Леонтьева, указывающее на смыслообразующую функцию мотива, связанную с оценкой субъектом жизненного значения объективных обстоятельств и его действий в этих обстоятельствах, а также экспериментально доказанную отечественными учеными (Л.И. Божович др.) связь мотивации с эмоциональными проявлениями; теория гендерной схемы половых различий американского психолога Сандры Бем, усвоение и принятие установок, связанных с выполнением определенного типа полового поведения и определенной гендерной ролью, осу-

ществляется в процессе первичной социализации личности.

Для исследования связи психологического пола с мотивом избегания неудач нами была поставлена цель: изучить индивидуальные особенности мотива избегания неудач у спортсменок женского бокса с чертами маскулинного и андрогинного психологического полов.

В эксперименте приняли участие одаренные спортсменки женского бокса Алтайского края, Красноярского края, Новосибирской области со спортивным стажем от 3 до 17 лет. Количество испытуемых составило 64 человека, возраст от 16 до 34 лет. По спортивной квалификации в выборке было: 6 мастеров спорта, 9 кандидатов в мастера спорта, 49 человек имели 1 взрослый разряд. Для определения черт психологического пола была применена методика «Маскулинность – фемининность» Сандры Бем [Ильин, 2011]. Для оценки особенностей мотивации личности к избеганию неудач нами было проведено исследование в группах андрогинных и маскулинных спортсменок по методике диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач Т. Элерса [Методика диагностики..., 2018].

Результаты исследования. В группах спортсменок с андрогинными и маскулинными чертами личности в результате применения U-критерия Манни – Уитни выявлены достоверные различия в уровнях проявления мотива избегания неудач ($U=215; p=0.05$) и ($U=176; p=0.01$)

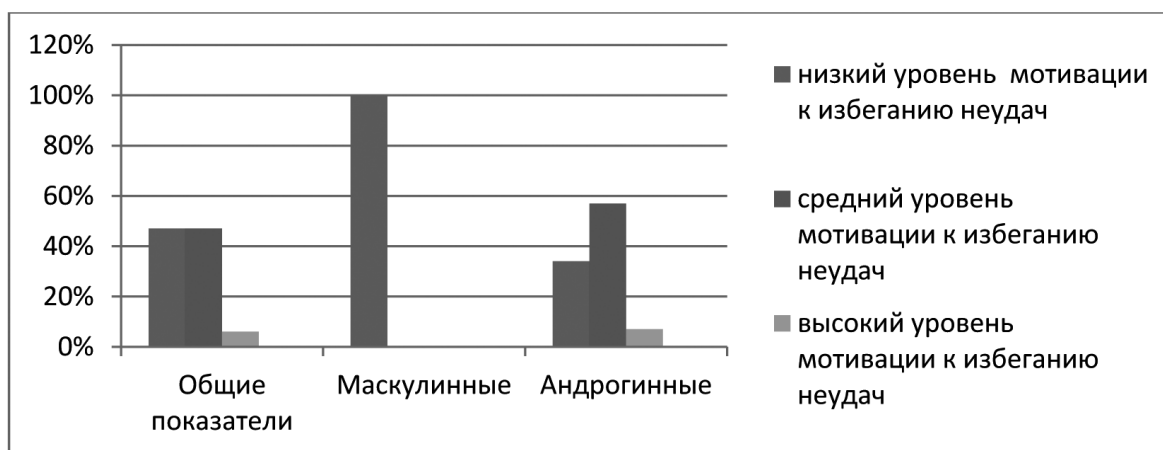


Рис. Распределение мотивации к избеганию неудачи у спортсменок женского бокса

Picture. Distribution of motivation to avoid failure in athletes of women's boxing

В группе спортсменок из 64 человек, по результатам исследования, 52 (81 %) спортсменки имеют черты андрогинного психологического пола, 12 (19 %) – маскулинного. Лиц фемининного типа в группе исследованных спортсменок выявлено не было. Таким образом, по психологическому полу структура группы близка к данным, полученным другими исследователями [Афиногенова³, 2007; Ильин, 2011]. Тем не менее следует учесть: спортсменки женского бокса сочетают традиционно мужские и женские качества.

Как видно из рис., спортсменки женского бокса обладают средним (30 человек, 46 %), и низким (30 человек, 46 %) и высоким (4 человека, 6 %) уровнями мотива избегания неудачи. Однако высокий и средний уровни мотива представлены спортсменками с андрогинными чертами.

По результатам исследования мотива избегания неудачи у спортсменок с андрогинными чертами самая многочисленная группа (30 человек, что составляет 57 %) представлена спортсменками со средним уровнем стремления к избеганию неудачи. В результате средней степени выраженности мотивации к избеганию неудач, с одной стороны, существующие отрицательные переживания могут в какой-то мере препятствовать эффективному осуществлению спортивной деятельности. Однако, с другой стороны, характерным следствием наличия мотивации к избеганию неудач у спортсменок этой группы является повышение уровня ответственности, что, в свою очередь, приводит к добросовестному выполнению тренировочных заданий и соревновательных установок, так как побуждает предпринимать меры для предупреждения возможных неудач.

Высокий уровень стремления к избеганию неудачи (4 человека, 7 %) представлен спортсменками с андрогинными чертами личности. Повышенная активизация этого мотива мешает спортсменкам эффективно реализовывать свои возможности. Спортсменки могут воспринимать деятельность как тягостную необходимость, сопровождаемую выраженными негативными пере-

живаниями (боязнью неудачи, неуверенностью в собственных силах, тревогой, страхом перед возможным наказанием или критикой и другими отрицательными эмоциями, непосредственно связанными с содержанием деятельности).

Второй по численности группой андрогинных спортсменок является группа спортсменок с низким уровнем избегания неудачи (18 человек, 34 %). Спортсменки с низким уровнем избегания неудачи характеризуются отсутствием либо низким уровнем стремления в процессе и результате деятельности избежать психологического дискомфорта, который может возникнуть в том случае, если деятельность не будет успешно реализована. Безусловно, деятельность спортсменок этой группы не сопровождается негативными переживаниями и не воспринимается как тягостная необходимость. Отрицательные переживания не препятствуют эффективному осуществлению деятельности спортсменок, однако, с другой стороны, существует вероятность снижения уровня ответственности, что может оказать значительное влияние на подготовку к соревнованиям и непосредственно выступлениям.

У спортсменок с маскулинными чертами личности исследуемой группы выявлен низкий уровень избегания неудачи (12 человек, 100 %). Следует учесть что, установленный низкий уровень избегания неудачи у всех спортсменок с маскулинными чертами может быть объяснен небольшим количеством группы. Тем не менее следует учесть явные различия уровней мотивации к избеганию неудачи маскулинных и андрогинных спортсменок.

Таким образом, можно утверждать, что спортсменки исследуемой группы с андрогинными чертами личности отличаются от спортсменок с маскулинными чертами личности в уровнях проявления мотива к избеганию неудачи.

Исследование показало, что хотя среди спортсменок женского бокса присутствуют спортсменки с разными уровнями мотива к избеганию неудачи, среди андрогинных спортсменок чаще встречаются спортсменки со средним и высоким уровнями мотива к избеганию неудачи. Маскулинные спортсменки менее ориентированы

³ Афиногенова С.В. Биологический и психологический пол в связи с профессиональными и спортивными интересами в подростковом и юношеском возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2007. 144 с.

на негативные ожидания. Учитывая, что мотивация достижения рассматривается как структурное образование, очевидным, на наш взгляд, является необходимость исследования мотива достижения успеха среди спортсменок женского бокса и учет баланса этих мотивов.

Заключение. В спортивном мире мотивацию достижения обычно называют соревновательностью, она интересует и преподавателей, и тренеров, и инструкторов по физической подготовке. Однако наряду с мотивом достижения успеха выделяют мотив избегания неудачи, а также баланс этих мотивов. Е.П. Ильин отмечает, что у спортсменов высокой квалификации потребность добиться успеха выражена в два раза сильнее, чем потребность избежать неудачи [Ильин, 2016]. Поскольку мотивацию избегания неудачи считают личностным фактором, рассматривать ее необходимо с учетом такой индивидуальной чертой личности, как психологический пол. Спортсменки андрогинных и маскулиных психологических полов имеют значительные различия в проявлении мотива достижения неудачи, что, на наш взгляд, может оказывать влияние на исполнительские стили деятельности спортсменок. Наши исследования [Ковалев и др., 2016] различий проявлений склонности к риску у спортсменок разного психологического пола подтверждают, что различие мотивационных профилей этих спортсменок является достаточно значительным. Высокий уровень готовности к риску представлен в группе спортсменок с маскулиными чертами – 6 человек (50 %), а также уровень выше среднего – у 6 человек (50 %), тогда как у спортсменок андрогинной группы уровень склонности к риску выше среднего выявлен у 26 человек (40 %), очень высокий – у 8 человек (12 %).

В итоге можно считать, что исследования индивидуально-типологических особенностей спортсменок женского бокса ставят вопросы, требующие общепсихологического, теоретического и эмпирического исследования. В частности, отсутствуют данные о балансе мотивов стремления к успеху и избегания неудачи, о проявлении мотива на разных этапах спортивной карьеры с учетом психологического пола.

Библиографический список

1. Батурин Н.А. Влияние успеха и неудачи на функциональное состояние человека // Вопросы психологии. 1984. № 5. С. 131–137.
2. Бубка С.Н. Олимпийский спорт в обществе: история развития и современное состояние: монография. Киев: Олимпийская литература, 2012. 260 с.
3. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. М.: Смысл, 2006. 336 с.
4. Дамадаева А.С. Гендерные аспекты спортивной мотивации [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gendernye-aspekty-sportivnoy-motivatsii> (дата обращения: 19.09.2018).
5. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2011. 512 с.
6. Ильин Е.П. Психология спорта. СПб.: Питер, 2016. 352 с.
7. История, философия и символика Олимпийских игр [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ski.ru/az/blogs/post/istoriya-filosofiya-i-simvolika-olimpiiskikh-igr/> (дата обращения: 19.09.2018).
8. Ковалев В.Н. и др. Склонность к риску у спортсменок женского бокса с маскулиными и андрогинными чертами: матер. IV Всерос. науч.-практ. конф. / В.Н. Ковалев, К.П. Базарин, Н.А. Лазаренко, А.В. Ланденко // Вопросы функциональной подготовки в спорте высших достижений. 2016. № 1. С. 72–76.
9. Лисицин В.В. Некоторые аспекты психологической подготовки высококвалифицированных женщин-боксеров // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2014. № 1. С. 84–92.
10. Макклелланд Д. Мотивация человека. СПб.: Питер, 2007. 672 с.
11. Мельникова Н.Ю. Эволюция женской олимпийской программы // Теория и практика физ. культуры. 1999. № 6. С. 33–36.
12. Методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса [Электронный ресурс]. URL: psylist.net/praktikum/23.htm (дата обращения: 19.09.2018).

13. Мягкова С.Н. Проблемы гендерной асимметрии в современном олимпийском движении // Теория и практика физической культуры. 2001. № 3. С. 48–52
14. Находкин В.В. Мотивация к достижению успеха как основа отбора в соревновательной деятельности единоборцев [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/motivatsiya-dostizheniya-uspeha-kak-osnova-otbora-v-sorevnovatelnoy-deyatelnosti-edinobortsev> (дата обращения: 19.09.2018).
15. Олимпийский спорт: в 2 т. / В.Н. Платонов, С.Н. Бубка, М.М. Булатова [и др.]; под общ. ред. В.Н. Платонова. Киев: Олимпийская литература, 2009. Т. 2. 696 с.
16. Платонов В. Программа Олимпийских игр: история становления и современное состояние, противоречия и перспективы [Электронный ресурс]. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21229527> (дата обращения: 19.09.2018).
17. Психология мотивационных различий [Электронный ресурс]. URL: http://elar.ufru.ru/bitstream/10995/33464/1/pmr_2013.pdf (дата обращения: 19.09.2018).
18. Реан А.А. Психология и психодиагностика личности. СПб.: Питер, 2013. 288 с.
19. Староста В. Обосновано ли деление видов спорта на мужские и женские // Наука в олимпийском спорте. 1999. № 8. С. 28–32.
20. Тарасевич Е.А. Формирование женской олимпийской программы в спортивных единоборствах [Электронный ресурс]. URL: <http://www.sportsscience.org/index.php/combat/article/download/203/229> (дата обращения: 19.09.2018).
21. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. СПб.: Питер, 2003. 860 с.
22. Kuhl J. A functional approach to motivation. The role of goal-enactment and self-regulation in current research on approach and avoidance // Efklides A. et al. Trends and Prospects in Motivation Research. 2001. P. 239–268.

A COMPARATIVE ANALYSIS OF THE MOTIVATIONS FOR AVOIDING FAILURE AMONG GIFTED FEMALE BOXERS WITH MASCULINE AND ANDROGYNOUS TRAITS

V.N. Kovalev (Krasnoyarsk, Russia)

A.V. Landyonok (Krasnoyarsk, Russia)

S.L. Sadyrin (Krasnoyarsk, Russia)

L.K. Sidorov (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Problem and objective. This article reveals the links connecting individual features of the motivations for avoiding failure among female boxers with masculine and androgynous psychological gender to motivational elements in the personality of sportswomen. A group of female boxers are characterised according to their psychological gender.

An analysis of pedagogical theory and practice has led to the conclusion that aspects of motivation in sport relating to gender have clearly been studied insufficiently, although there have been repeated attempts to identify the specifics of sports motivation among sportsmen of different genders.

The objective of the article is to reveal the features of motivation to avoid failure among gifted female boxers with masculine and androgynous traits.

The research methodology consists in the analysis and summary of research work dedicated to the problem of sports motivation and in empirical research methods.

Results. It is revealed that the extent to which sportswomen with androgynous traits and with masculine traits display motivation to avoid failure is different. A low level of motivation to avoid failure is present in

100 % of a group of sportswomen with masculine traits, whereas this figure stands at 34 % for sportswomen with androgynous traits. Among the group of sportswomen with the traits of an androgynous psychological gender, the largest category comprises those with a medium level of motivation to avoid failure (57 %). A high level of motivation to avoid failure is observed in a third group of androgynous sportswomen, the smallest group at just 7 %.

Conclusion. Since motivation to avoid failure is considered to be a personality factor, it is necessary to examine it taking into account such individual personality traits as psychological gender. Research into the individual and typological traits of female boxers leads to questions demanding psychological, theoretical and empirical investigations. In particular, there is no data regarding the relative levels of motivation to strive towards success and motivation to avoid failure, or on the manifestation of motivation at various stages of a sporting career taking into account psychological gender.

Keywords: *sport, boxing, women, psychological gender, masculinity, androgyny, motivation, motive of avoiding failure, individual and typological features, high qualification, giftedness.*

References

1. Baturin N.A. The influence of success and failure on the functional status of a person // *Issues of psychology*. 1984. No. 5. P. 131–137.
2. Bubka S.N. Olympic sport in society: A history of its development and its modern state: monograph. K.: Olympic literature, 2012. P. 260.
3. Gordeeva T.O. The psychology of achievement. M.: Sense, 2006. P. 336.
4. Damadaeva A.S. Gender aspects in sports motivation. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gendernye-aspekty-sportivnoy-motivatsii> (accessed 19.09.2018).
5. Ilyin E.P. Motivation and motives. Saint Petersburg: Piter, 2011. P. 512.
6. Ilyin E. P. The psychology of sport. Saint Petersburg: Piter, 2016. P. 352.
7. The history, philosophy and symbolism of the Olympic Games [Electronic resource]. <https://www.ski.ru/az/blogs/post/istoriya-filosofiya-i-simvolika-olimpiiskikh-igr/> (accessed 19.09.2018).
8. Kovalev V.N. Predisposition to risk among female boxers with masculine and androgynous traits: Materials of the IV all-Russian scientific and practical conference / V.N. Kovalev, N.A. Bazarin, N.A. Lazarenko, A.V. Landenok //

- The problems of functional training in high-level sport. 2016. No. 1. P. 72–76.
9. Lisitsin V.V. Some aspects of psychological training of highly trained female boxers // Academic notes from the University named after P. F. Lesgaft. 2014. No. 1. P. 84–92.
 10. McClelland D. Human motivation. Saint Petersburg: Piter, 2007. P. 672.
 11. Mel'nikova N. Yu. The evolution of the women's Olympic programme // Theory and practice of physical education. 1999. No. 6. P. 33–36.
 12. Elersa T. Personality diagnostic methods for motivation to succeed [Electronic resource]. Access mode: psylist.net/praktikum/23.htm (accessed 19.09.2018).
 13. Myagkova S.N. The problems of gender asymmetry in modern Olympic movement // Theory and practice of physical education. 2001. No. 3. P. 48–52.
 14. Nakhodkin V.V. Motivation to achieve success as a basis of selection in competitive combat. URL: Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/v/motivatsiya-dostizheniya-uspeh-kak-osnova-otbora-v-sorevnovatelnoy-deyatelnosti-edinobortsev> (accessed 19.09.2018).
 15. Olympic sport // in 2 volumes / V.N. Platonov, S.N. Bubka, M.M. Bulatova [and others]; under general editorship of V.N. Platonov K.: Olympic literature, 2009. Vol. 2. P. 696.
 16. Platonov V. The programme of the Olympic games: history of their formation and modern state, contradictions and perspectives. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21229527> (accessed 19.09.2018).
 17. The psychology of motivational differences [Electronic resource]. Access mode: http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/33464/1/pmr_2013.pdf (accessed, 19.09.2018).
 18. Rean A.A. Psychology and psychodiagnostics. Saint Petersburg: Piter, 2013. P. 288.
 19. Starosta V. Whether the division of sports into those for men and for women is justified // Science in Olympic sport. 1999. No.8 P. 28–32.
 20. Tarasevich E.A. Formation of the women's Olympic programme in combat sports. URL: <http://www.sportscience.org/index.php/combata/article/download/203/229> (accessed 19.09.2018).
 21. Heckhausen H. The psychology of achievement motivation. Saint Petersburg: Piter, 2003. P. 860.
 22. Kuhl J. A functional approach to motivation. The role of goal-enactment and self-regulation in current research on approach and avoidance // Efklides A. et al. Trends and Prospects in Motivation Research. 2001. P. 239–268.

УДК 611

ОЦЕНКА СОСТОЯНИЯ ЛОКОМОТОРНОЙ ФУНКЦИИ ЧЕЛОВЕКА В НОРМЕ И ПРИ ПАТОЛОГИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ УСТРОЙСТВА «ИНДУКЦИОННЫЙ АНАЛИЗАТОР КИНЕМАТИЧЕСКИХ ПАРАМЕТРОВ ХОДЬБЫ»¹

В.С. Прокопенко (Красноярск, Россия)
В.П. Живаев (Красноярск, Россия)
С.В. Прокопенко (Красноярск, Россия)
В.С. Ондар (Красноярск, Россия)
М.В. Аброськина (Красноярск, Россия)

С.А. Субочева (Красноярск, Россия)
С.Б. Исмаилова (Красноярск, Россия)
А.Г. Зотин (Красноярск, Россия)
С.С. Кабыш (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. Диагностика состояния локомоторной функции человека востребована в двух социальных сферах: в медицине и в спорте. Существующие системы многомерного компьютерного видеоанализа движений (ВАД) информативно универсальны, но по стоимости, условиям эксплуатации и требованиям к обслуживающему персоналу доступны только немногим специализированным центрам. В медицине в связи с реализацией федеральной программы постинсультной реабилитации, нацеленной на снижение уровня инвалидности населения, оперативная диагностика локомоции пациента стала проблемой и для учреждений практического здравоохранения. Диагностирование состояния локомоторной функции – необходимый этап как при определении стратегии реабилитации, так и в процессе мониторинга эффективности реабилитационных процедур. В статье обсуждаются результаты исследования, целями которого являлись конструирование и изучение диагностических возможностей нового устройства «Индукционный анализатор кинематических параметров ходьбы» (ИАКПХ), предназначенного, в частности, для использования в ходе реализации упомянутой программы.

Методология исследования включала в себя: знакомство с историческим опытом экспериментальной и клинической медицины по проблеме; поиск уже имеющихся решений проблемы (на уровне патентов и в клинике); выбор физического принципа информационного отображения особенностей походки испытуемого; анализ элементной базы современной микроэлектроники и вариантов программного преобразования исходной информации в численные значения диагностически важных параметров ходьбы; учет специфических эксплуатационных условий и эргономических требований к устройству.

Результаты. Разработана конструкция, и изготовлен опытный образец мобильного (носимого испытуемым) диагностического устройства, простого по конструкции и в использовании, которое может быть востребовано в реабилитационной медицине и при подготовке спортсменов (ходьба, бег). Диагностирование основано на использовании явления электромагнитной индукции. Индукционно связанные катушки (короткие многослойные соленоиды) располагаются на ногах испытуемого. Излучающая катушка питается током с частотой 1,5 кГц. Устройство позволяет фиксировать в форме осциллограмм электромагнитного сигнала («осциллограмм ходьбы») индивидуальные особенности походки во времени и в двух пространственных измерениях (перемещения ног в сагитальной и фронтальной плоскостях). Диагностически важные параметры находятся с помощью специальной компьютерной программы. Рассматриваются варианты представления и интерпретации результатов тестирования: в виде таблиц параметров, построением «фазового портрета» ходьбы, путем сопоставления вида «осциллограмм ходьбы» (до и в процессе реабилитационных процедур).

Заключение. Опыт экспериментального клинического использования мобильного диагностического устройства ИАКПХ (с 2010 – прототипа устройства, опытного его образца – в 2018) показал, что по информативности (применительно к ходьбе) оно практически не уступает стационарным системам многомерного компьютерного видеоанализа (ВАД) и может быть рекомендовано для лицензирования в качестве прибора медицинского назначения.

Ключевые слова: локомоция, диагностика, реабилитация, инсульт, гемипарез, спорт, электромагнитная индукция, осциллограмма ходьбы, параметры ходьбы, асимметрия, база опоры.

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке гранта Красноярского краевого фонда поддержки научной и научно-технической деятельности, проект № 2018052104013 (2018).

Проблема диагностики состояния локомотивной функции (от лат. *locō mōtiō* - «движение с места») человека актуальна в двух социальных сферах: медицине [Иванова, 2015, с. 59] и спорте [Быков, Васюк, 2011, с. 17]. При этом исторически на смену традиционным субъективным способам – клиническим шкалам («Динамический индекс ходьбы» [Marchetti et al., 2007, р. 651], «Индексы мобильности Ривермид» [Walsh et al., 2010, р. 1133], шкала Хаузера, [Cattaneo et al., 2006, р. 789]), тест «Встаньиди» [Morris et al., 2001, р. 6], «Унифицированная рейтинговая шкала оценки болезни Паркинсона» [Goetz et al., 2008, р. 2129] – приходят объективные аппаратные методы [Скворцов, 2007; 2013, с. 2]. Наиболее информативны в этом отношении системы многомерного компьютерного видеоанализа движений (ВАД). Системы ВАД универсальны: позволяют регистрировать как кинематические, так и динамические характеристики движений. Это достигается использованием совокупности инфракрасных видеокамер и специальных силовых платформ с датчиками для регистрации давления при ходьбе по ним. На теле испытуемого закрепляются специальные оптически контрастные метки-маркеры, «захват» которых в видеоизображениях, осуществляемый специальной компьютерной программой, позволяет строить траектории движений маркеров и находить все диагностически важные параметры ходьбы (длину и длительность одинарного и двойного шагов, время двойной опоры, время одинарной опоры, пространственную и временную асимметрию ходьбы, скорость ходьбы, базу опоры). Однако универсальные системы ВАД дорогостоящи (порядка сотен тысяч евро), стационарны, обслуживаются специально обученным персоналом. Это делает их доступными только крупным специализированным центрам. В частности, в Красноярске система ВАД («VICON MotionCaptureSystems») единственная, находится в распоряжении Сибирского клинического центра Федерального медико-биологического агентства Российской Федерации (СКЦ ФМБА РФ). Вдобавок процедура ВАД-анализа походки довольно продолжительная и технически ограничивает количество

шагов испытуемого (5–6 за один проход по силовым платформам). Потребность пусть в менее информативных, но более доступных устройствах в частности для медицины обусловлена реализуемой в настоящее время федеральной программой постинсультной реабилитации [Левин 2016, с. 25; Парфенов 2011, с. 8], нацеленной на снижение уровня инвалидности населения. Это стимулирует разработку менее универсальных, но более простых по конструкции и в использовании устройств и методик. В клинической практике и научных исследованиях уже применяются:

– *импрегнационный метод* [Kuys, 2011; P. 1848; Stolze. 2001, р. 289];

– *подометрия* [Chien, 2006, р. 438; Thomas OM, 2013, р. 109];

– *комплекс «Дорожка»* [Похабов, Абрамов, 2005, с. 68; 2011, с. 147, Похабов и др., 2006];

– *лазерный комплекс ЛА-1* [Живаев и др., 2009; 2011, с. 7; Ляпин и др., 2011, с. 49].

Общим недостатком указанных устройств является ограниченное число регистрируемых диагностически важных кинематических параметров (2–3 из 9, получаемых при использовании системы ВАД).

Целью настоящего исследования являлось создание доступного для практической медицины устройства с диагностическими возможностями, сопоставимыми (применительно к ходьбе) с возможностями системы ВАД.

Методология исследования включала в себя: знакомство с историческим опытом экспериментальной и клинической медицины по проблеме; поиск уже имеющихся решений проблемы (на уровне патентов и в клинике); выбор физического принципа информационного отображения особенностей походки испытуемого; анализ элементной базы современной микроэлектроники и вариантов программного преобразования исходной информации в численные значения диагностически важных параметров ходьбы; учет специфических эксплуатационных условий и эргономических требований к устройству.

О конструкции устройства. Индукционный анализатор кинематических параметров ходьбы (ИАКПХ) [Живаев и др., 2015], разработанный

в Лаборатории проблем учебного физическо-го эксперимента им. акад. Л.В. Киренского (под-разделение ИМФИ КГПУ им. В.П. Астафбева) со-вместно с кафедрой нервных болезней КГМУ им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого, представляет собой легкое мобильное (носимое испытуемым) устрой-ство, непрерывно отслеживающее и регистриру-ющее движение ног в двух плоскостях – сагги-тальной и фронтальной – с использованием си-стемы индукционно связанных катушек (коротких соленоидов), закрепляемых на ногах испытуемо-го (рис.1). Диагностические возможности устрой-ства (применительно к ходьбе) практически рав-ны возможностям системы ВАД, но с неограни-ченным количеством шагов произвольной ходь-бы при тестировании и при предполагаемой сто-имости по сравнению с ВАД на 2 порядка ниже.

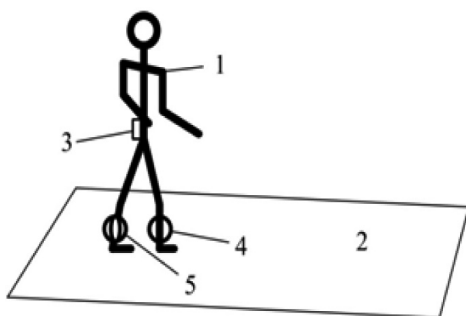


Рис. 1. Крепление элементов устройства ИАКПХ:
1 – пациент; 2 – дорожка для ходьбы;
3 – автономный блок; 4 – излучающая катушка;
5 – приемные катушки

Fig. 1. Fastening of the elements of the IAKPH device:
1 – patient; 2 – walking path; 3 – autonomous unit;
4 – radiating coil; 5 – receiving coils

Автономный блок (3) генерирует низкоча-стотный электрический ток (1,5 кГц), питающий излучающую катушку (4), и непрерывно по двум каналам регистрирует сигналы, индуцируемые в приемных катушках (5). Интегральная инфор-мация обо всех особенностях походки испытуе-мого фиксируется в виде пары «осциллограмм ходьбы» (рис. 2).

При нормальной ходьбе конфигурация при-веденных на рис. 2 осциллограмм типична для всех здоровых испытуемых. Индивидуальность походки находит отображение в вариациях фор-мы и степени «растянутости» осциллограмм. Рас-тянутость в горизонтальном направлении (вдоль временной оси) содержит информацию о вре-менных характеристиках и возрастает с умень-шением скорости перемещения, а в вертикаль-ном – информацию о пространственном положе-нии ног в двух плоскостях (величина индуциро-ванных сигналов в приемных катушках убывает с увеличением их расстояния до излучающей ка-тушки). Пики сигнала на нижней осциллограмме соответствуют моментам прохождения движу-щейся ноги мимо неподвижной. Амплитуда пика тем больше, чем меньше при этом расстояние во фронтальной плоскости между ногами. На верх-ней осциллограмме в этот момент формирует-ся двойной пик. Неравенство амплитуд двойного пика на данной осциллограмме тоже инфор-мативно: свидетельствует о некоторой «косолапо-сти» походки испытуемого (уровень сигнала за-висит и от поворота катушек при ходьбе).

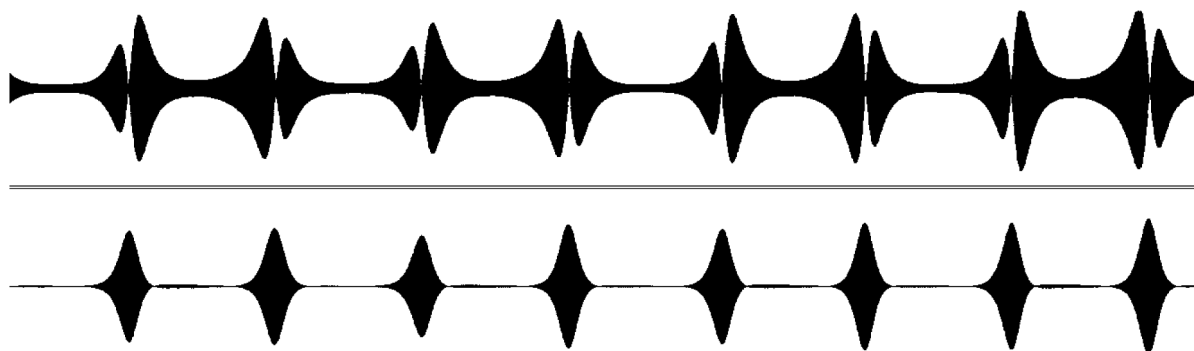


Рис. 2. Фрагменты осциллограмм, отображающие движение ног здорового испытуемого в саггитальной (верхний ряд) и фронтальной (нижний ряд) плоскостях

Fig. 2. Fragments of the waveform displaying the movement of the legs of a healthy subject in the sagittal (top row) and frontal (bottom row) planes

Результаты диагностики и варианты их представления. Согласно общепринятой («анатомической») классификации, основным структурным элементом ходьбы является цикл движений при ходьбе – «двойной шаг», который

состоит из двух последовательных «одиночных шагов» (рис. 3, параметр L). Каждый одиночный шаг, в свою очередь, состоит из двух «простых шагов» (полушагов) – заднего и переднего (рис. 3, параметры B и A).

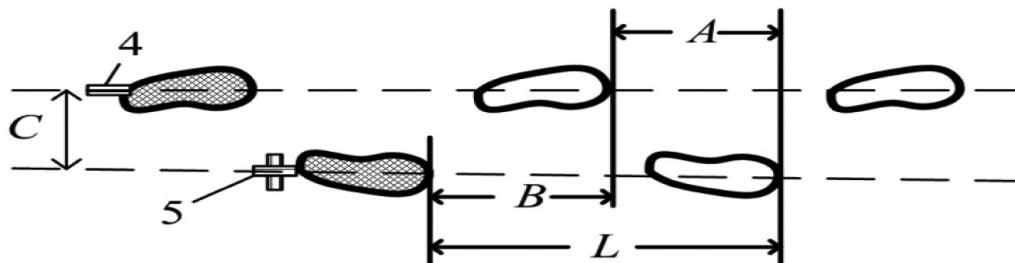


Рис. 3. К расшифровке символьных обозначений диагностически важных параметров ходьбы: L – длина одиночного шага; B и A – длины заднего и переднего простых шагов (полушагов), C – «база опоры»; 4 и 5 – излучающая и приемные катушки

Fig. 3. As regards deciphering the symbols of the diagnostically important walking parameters: L – the length of a single step; B and A – the length of the rear and front simple steps (half-steps), C – «base of support»; 4 and 5 – radiating and receiving coils

К диагностически важным параметрам ходьбы обычно относят:

- длину простого шага (переднего и заднего – параметры A и B);
- длину одиночного шага $L = A + B$;
- время (длительность) одиночных шагов (правого $t_{П}$ и левого $t_{Л}$);
- коэффициент асимметрии длины одиночного шага $K_P = \frac{A-B}{A+B} = \frac{A-B}{L}$;

– коэффициент временной асимметрии

$$K_t = \frac{t_{П} - t_{Л}}{t_{П} + t_{Л}};$$

- базу опоры C ;
- средние скорости переноса правой и левой ног ($v_{П} = \frac{L}{t_{П}}$ и $v_{Л} = \frac{L}{t_{Л}}$);

$$v_{П} = \frac{L}{t_{П}} \text{ и } v_{Л} = \frac{L}{t_{Л}};$$

- среднюю скорость ходьбы $v_{CP} = \frac{L}{t_{П} + t_{Л}}$.

$$K_P = \frac{A-B}{A+B} = \frac{A-B}{L};$$

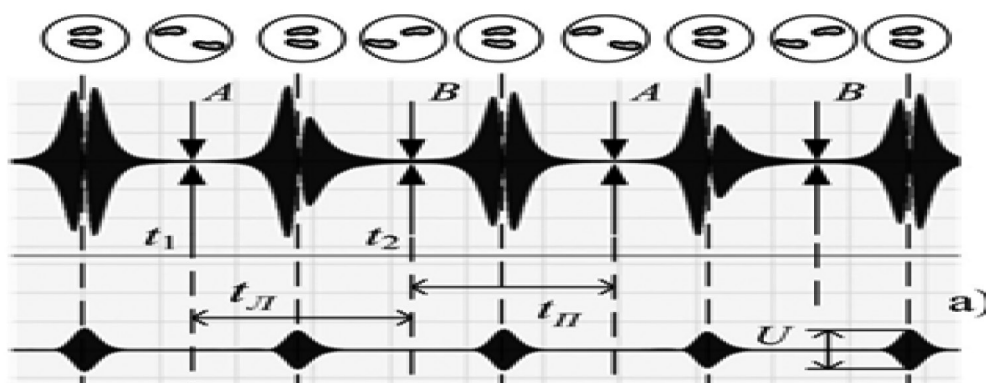


Рис. 4. К нахождению компьютерной программой численных значений структурных элементов ходьбы (длин одиночного шага L , заднего B и переднего A полушагов, базы опоры C) и временных характеристик (времен правого $t_{П}$ и левого $t_{Л}$ одиночных шагов)

Fig. 4. As regards finding a computer program of the numerical values of the structural elements of the walk (single step length L , rear B and front A half steps, base C) and temporal characteristics (times of the right $t_{П}$ and left $t_{Л}$ single steps)

Компьютерный анализ осциллограмм позволяет получить значения всех диагностически важных параметров ходьбы. При нахождении длин L , B , A программа ищет и запоминает минимальные значения индуцированного сигнала на верхней осциллограмме, отображающей перемещения ноги в саггитальной плоскости. Для нахождения параметра «база опоры» C запоминаются амплитудные значения сигнала (U) в пиках на нижней осциллограмме. Так как сигналы в приемных катушках 5 (см. рис. 3) нелинейно

зависят от расстояния до излучающей катушки 4, то для перевода информации о показателях походки пациента в метрическую систему была выполнена калибровка устройства. Временная ось осциллограмм (горизонтальная) – линейная, для нахождения временных промежутков используется таймер компьютера.

При патологиях ходьбы (гемипарез, паркинсонизм, постинсультная атаксия, травмы) конфигурация осциллограмм кардинально изменяется (рис. 4).

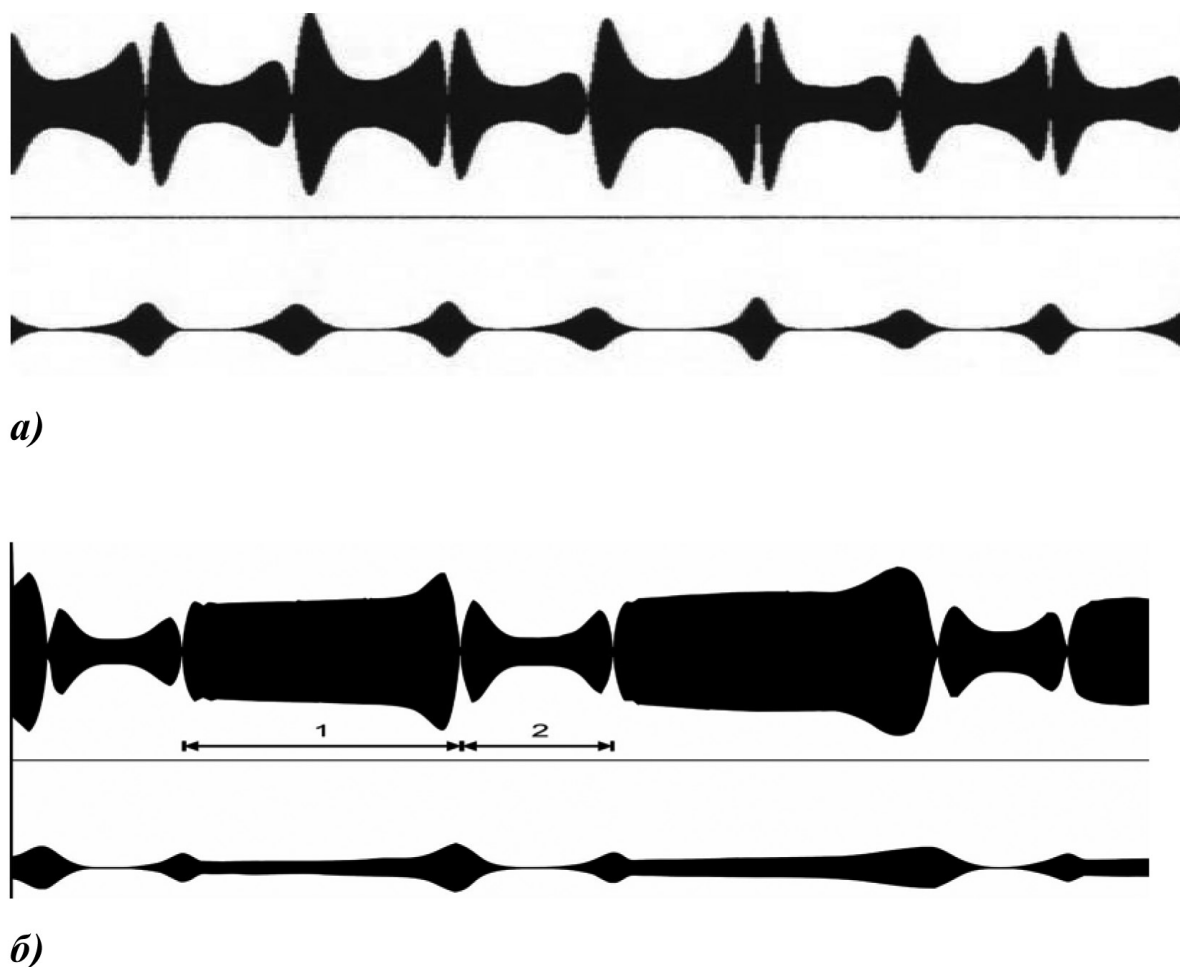


Рис. 5. Фрагменты осциллограмм ходьбы пациентов с легкой (а) и тяжелой (б) формами гемипареза

Fig. 5. Fragments of the walk of patients with mild (a) and severe (б) forms of hemiparesis oscillogram

Об огромном диагностическом потенциале устройства ИАКПХ можно судить, просто сопоставив вид осциллограмм здорового человека (см. рис. 2), с легкой (см. рис. 5а) и тяжелой (см. рис. 5б) формами гемипареза. Не исключено, что со временем компью-

терные «осциллограммы ходьбы» могут стать стандартным элементом первичной клинической документации (подобно электрокардиограмме).

Результаты тестирования могут быть оформлены в виде таблицы.

**Значения диагностически важных параметров ходьбы здорового человека
(результат компьютерного анализа осциллограмм на рис. 2)**

**Values of diagnostically important parameters of healthy man walking
(the result of a computer analysis of the waveforms in Fig. 2)**

№	Параметр	Левая	Правая
1	Длительность одиночного шага, с	0,53	0,59
2	Длина одиночного шага, см	117,19	117,16
3	Длительность заднего и переднего полушага, с	0,28	0,28
4	Длина заднего и переднего полушага, с	64,12	53,06
5	Средняя скорость переноса ног, м/с	2,21	1,99
6	Темп ходьбы, шаг/мин	103,72	
7	Средняя скорость ходьбы, м/с	2,28	
8	Коэффициент временной асимметрии полушагов	0,007 (0,7%)	
9	Коэффициент пространственной асимметрии полушагов	0,094 (9,4%)	

Наряду с традиционной формой представления результатов тестирования (в виде таблицы значений параметров) в целом ряде случаев оказывается целесообразным построение «фазового портрета» ходьбы (рис. 6).

Структура «фазового портрета» здорового человека (см. рис. 6а) отображает его индивидуальные (физиологические) вариации длины и длительности полушага и свидетельствует о незначительной присущей индивидууму пространственной асимметрии ходьбы. В случае пациента с па-

ретичной конечностью (правой см. рис. 6б) «фазовый портрет» дает специалисту исходную информацию о патологических изменениях ходьбы (а именно выраженную пространственную асимметрию полушага в сочетании со значительными патологическими вариациями длины и времени полушага паретичной ноги) и позволяет в дальнейшем объективно оценивать эффективность реабилитационных процедур. «Фазовые портреты» ходьбы могут быть построены и для иных сочетаний диагностически важных параметров.

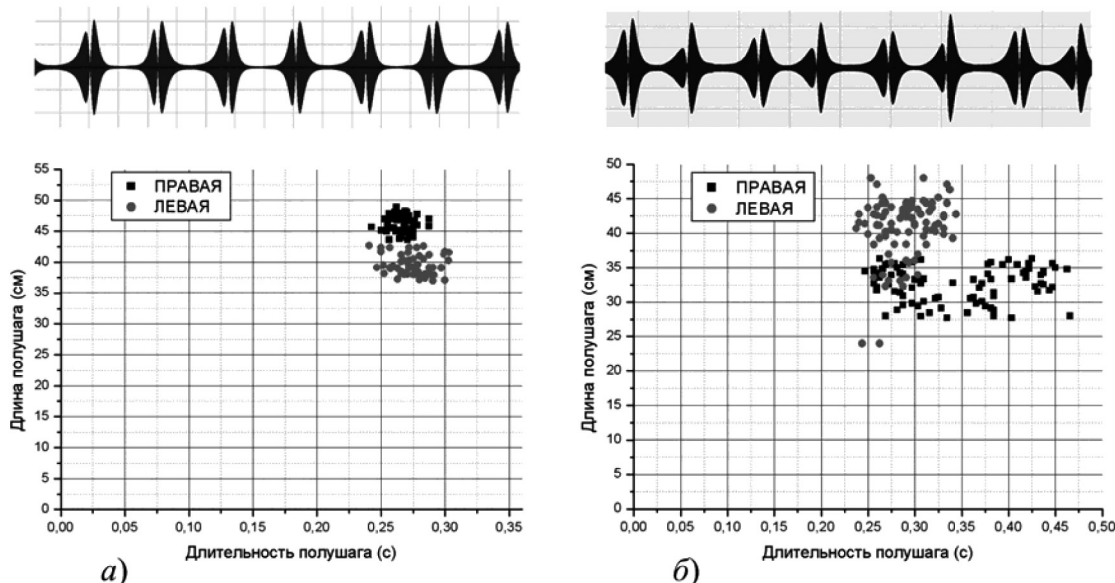


Рис. 6. «Фазовые портреты» ходьбы здорового (а) и больного (б – гемипарез, легкая форма) человека. Над графиками показаны соответствующие фрагменты осциллограмм ходьбы испытуемых

Fig. 6. «Phase portraits» of a healthy person walking (a) and of a sick one (b) – hemiparesis, light form. Above the graphs the corresponding fragments of the waveforms of the testees are shown

Заключение. Мобильное диагностическое устройство ИАКПХ проходило тестирование в ходе экспериментальных клинических исследований в СКЦ ФМБА РФ (с 2010 – как работоспособный макет и прототип устройства, в 2018 – как опытный образец). Оно успешно использовалось в процессе разработки новых реабилитационных методик при нарушениях ходьбы различной этиологии [Ондар, 2011, с. 125; Ондар, 2010, с. 26; Ондар, 2010, с. 37]. Устройство удобно для пациента, позволяет регистрировать и анализировать движения ног при ходьбе во времени и в двух пространственных измерениях, так что в этом отношении практически воспроизводит диагностические возможности стационарных систем многомерного видеоанализа движений. В частности, позволяет объективизировать оценки таких важных параметров, как пространственная и временная асимметрии шага, база опоры; в перспективе – ротирование стопы, эквиноварусную установку стоп и другие. Преимуществом является доступность любому лечебному учреждению, простота применения, отсутствие необходимости в специализированном помещении и возможность проведения измерений на неограниченном расстоянии при естественной ходьбе. Положительный опыт экспериментального клинического применения позволяет рекомендовать устройство ИАКПХ для лицензирования в качестве прибора медицинского назначения.

Библиографический список

1. Быков Д.Ю., Васюк В.Е. Использование современных мобильных аппаратно-программных средств в оценке технической подготовленности конькобежцев // Прикладная спортивная наука. 2011. С. 11–17.
2. Живаев В.П., Прокопенко В.С., Прокопенко С.В., Ондар В.С., Ляпин А.В., Игнатов С.В. Анализатор кинематических параметров ходьбы человека / Патент RUS 91837 26.10.2009.
3. Живаев В.П., Прокопенко В.С., Прокопенко С.В. Анализатор кинематических параметров ходьбы человека на основе лазерного дальномера // Медицинская техника. 2011. № 3. С. 7–9.
4. Живаев В.П., Прокопенко В.С., Прокопенко С.В., Ондар В.С. Индукционный анализатор кинематических параметров ходьбы / Патент RUS2598462 07.05.2015.
5. Иванова Г.Е., Скворцов Д.В. Объективный клинический анализ походки. Обзор // Вестник восстановительной медицины. 2015. № 4 (68). С. 59–66.
6. Левин О.С. Постинсультные двигательные нарушения // Современная терапия в психиатрии и неврологии. 2016. № 3. С. 25–32.
7. Ляпин А.В., Ондар В.С., Аброськина М.В., Прокопенко С.В., Прокопенко В.С., Живаев В.П. Возможности применения метода объективной оценки параметров ходьбы с использованием лазерного дальномера у неврологических больных // Сибирское медицинское обозрение. 2011. № 3 (69). С. 49–50.
8. Ондар В.С., Ляпин А.В., Прокопенко С.В., Аброськина М.В., Живаев В.П., Прокопенко В.С. Диагностика асимметрии шага при синдроме центрального гемипареза с использованием индукционного анализатора параметров ходьбы // Сибирское медицинское обозрение. 2010. № 3 (63). С. 37–40.
9. Ондар В.С., Ляпин А.В., Прокопенко С.В., Народова В.В. Новый метод регистрации двигательной асимметрии при синдроме постинсультного гемипареза // Матер. III Международ. конгресса по нейрореабилитации. М., 2011. С. 125–126.
10. Ондар В.С., Ляпин А.В., Прокопенко С.В. Применение индукционного анализатора кинематических параметров ходьбы для диагностики асимметрии шага при синдроме центрального гемипареза // Медицинский академический журнал. 2010. № 5. С. 26.
11. Парфенов В.А. Постинсультные двигательные нарушения // Медицинский совет. 2011. № 11. С. 8–14.
12. Похабов Д.В., Абрамов В.Г. Нарушения ходьбы при паркинсонизме, новые возможности в диагностике, лечении и нейропротекции // Бюллетень сибирской медицины. 2011. Т. 10, № 2. С. 147–153.

13. Похабов Д.В., Абрамов В.Г. Сравнительная оценка параметров ходьбы у клинически здоровых лиц и больных с болезнью Паркинсона и сосудистым паркинсонизмом // *Функциональная диагностика*. 2005. № 3. С. 68–71.
14. Похабов Д.В., Харабет И.М., Назаров С.В., Плосков М.Т., Прокопенко С.В., Абрамов В.Г. Устройство для определения шагоскоростных характеристик человека / Патент на изобретение RU 232134503.10.2006.
15. Скворцов Д.В. Диагностика двигательной патологии инструментальными методами: анализ походки, стабилметрия: монография. М., 2007.
16. Скворцов Д.В., Иванова Г.Е., Поляев Б.А., Стаховская Л.В. Диагностика и тестирование двигательной патологии инструментальными средствами // *Вестник восстановительной медицины*. 2013. № 5. С. 74–78.
17. Скворцов Д.В. Методика исследования кинематических движений и современные стандарты // *Лечебная физкультура и спортивная медицина*. 2013. № 2. С. 2–8.
18. Спивак Б.Г., Петрушанская К.А., Гриценко Г.П. Медицинские показания и средства ортезирования больных с гемипарезом и нарушение опорно-двигательных функций нижней конечности после перенесенного инсульта // *Вестник восстановительной медицины*. 2011. № 5. С. 70–74.
19. Cattaneo D., Regola A., Meotti M. Validity of six balance disorders scales in persons with multiple sclerosis // *Disabil Rehabil*. 2006. No. 28(12). P. 789–95. <http://doi.org/10.1080/09638280500404289>
20. Chien S.L., Lin S.L., Liang C.C. The efficacy of quantitative gait analysis by the GAITRite system in evaluation of parkinsonian bradykinesia // *Parkinsonism Relat. Disord*. 2006. No. 12(7). P. 438–442.
21. Goetz C.G., Tilley B.C., Shaftman S.R., Stebbins G.T., Fahn S., Martinez-Martin P., Poewe W., Sampaio C., Stern M.B., Dodel R., Dubois B., Holloway R., Jankovic J., Kulisevsky J., Lang A.E., Lees A., Leurgans S., LeWitt P.A., Nyenhuis D., Olanow C.W., Rascol O., Schrag A., Teresi J.A., van Hilten J.J., LaPelle N. Movement disorder society sponsored revision of the unified parkinson's disease rating scale (MDSUPDRS): scale presentation and clinimetric testing results // *Mov. Disord*. 2008. No. 23. P. 2129–2170. URL: <http://doi.org/10.1002/mds.22340>
22. Kuys S.S., Brauer S.G., Ada L. Test-retest reliability of the GAITRite system in people with stroke undergoing rehabilitation // *Disabil. Rehabil*. 2011. No. 33(19–20). P. 1848–53.
23. Marchetti G.F., Whitney S.L. Construction and validation of the 4-item dynamic gait index // *Phys. Ther*. 2007. No. 86. P. 1651–1660. URL: <http://doi.org/10.2522/ptj.20050402>
24. Morris S., Morris M., Iansek R. Reliability of measurements obtained with the Timed «Up & Go» test in people with Parkinson disease // *Phys. Ther*. 2001. No. 81. P. 810–818. URL: <http://doi.org/10.1093/ptj/81.2.810>
25. Ridao-Fernandez C., Ojeda J., Chamorro-Moriana G. Analysis of Spatial and Temporal Step Parameters During Crutch-Assisted Gait as a Dual-Task: A Pilot study. *Journal of Biomechanical Engineering*. 2018. No. 140(10).
26. Saranummi N., Korhonen I., Mattila E.M. Mobile and personal health and wellness management systems // *Pervasive Computing in Healthcare*. 2006. P. 105–134.
27. Steffen T.M., Hacker T.A., Mollinger L. Age- and gender related test performance in community-dwelling elderly people: Six-minute Walk Test, Berg Balance Scale, Timed Up & Go Test, and gait speeds. *Phys. Ther*. 2002. No. 82. P. 128–137.
28. Stolze H., Kuhtz-Buschbeck J.P., Drucke H., Johnk K., Illert M., Deuschl G. Comparative analysis of the gait disorder of normal pressure hydrocephalus and Parkinson's disease // *J. Neurol. Neurosurg. Psychiatry*. 2001. No. 70. P. 289–297. URL: <http://doi.org/10.1136/jnnp.70.3.289>
29. Wade D.T. Measurement in neurological rehabilitation. *Curr. Opin // Neurol. Neurosurg*. 1992. No. 5(5). P. 682–686.
30. Walsh J.M., Barrett A., Murray D., Ryan J., Moroney J., Shannon M. Modified rivermead mobility index: reliability and convergent validity in a mixed neurological population // *Disabil. Rehabil*. 2010. No. 32(14). P. 1133–1139. URL: <http://doi.org/10.3109/09638280903171576>

ESTIMATION OF THE LOCOMOTOR FUNCTION OF MAN IN HEALTH AND DISEASE USING “INDUCTION ANALYZER OF KINEMATIC WALKING PARAMETERS” DEVICE

V.S. Prokopenko (Krasnoyarsk, Russia)

V.P. Zhivaev (Krasnoyarsk, Russia)

S.V. Prokopenko (Krasnoyarsk, Russia)

V.S. Ondar (Krasnoyarsk, Russia)

M.V. Abroskina (Krasnoyarsk, Russia)

S.A. Subocheva (Krasnoyarsk, Russia)

S.B. Ismailova (Krasnoyarsk, Russia)

G. Zotin (Krasnoyarsk, Russia)

S.S. Kabysh (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

The problem and the goal. The diagnosis of the state of a patient locomotion is in demand in two social spheres: in medicine and in sports. Existing systems of multidimensional computerized video motion analysis (VAD) are informatively versatile, but in terms of the cost, operating conditions and requirements for service personnel they are available only to a few specialized centers. In medicine, in connection with the implementation of the federal post-stroke rehabilitation program aimed at reducing the level of disability of the population, quick operational diagnosis of a patient's locomotion has become a problem for practical healthcare institutions. Diagnosing the state of locomotion of an organism is a necessary stage both in determining the rehabilitation strategy and in the process of monitoring the effectiveness of rehabilitation procedures. The article discusses the results of the research the objectives of which were the design and study of the diagnostic capabilities of the Induction Analyzer of Kinematic Parameters of Walking (IAKPH) device intended, in particular, for use in the implementation of the program.

The research methodology included: the insight into the historical experience of experimental and clinical medicine on the problem; the search for existing solutions of the problem (at the level of patents and in the clinic); the choice of the physical principle of information display of the gait characteristics of the patient; the analysis of the elemental base of modern microelectronics and versions of the program-based conversion of the initial information into numerical values of diagnostically important parameters of walking; consideration of specific op-

erational conditions and ergonomic requirements for the device.

Results. The design was developed and a prototype of a mobile (wearable by the testee) diagnostic device, simple in design and in use, was manufactured. It can be used in rehabilitation medicine and in training athletes (walking, jogging). Diagnosis is based on the use of electromagnetic induction. Induction coupled coils (short multilayer solenoids) are located on the subject's legs. The emitting coil is powered by a current with a frequency of 1.5 kHz. The device allows you to record the electromagnetic signal in the form of oscillograms (“oscillograms of walking”) as well as individual characteristics of the gait in time and in two spatial dimensions (movements of the legs in the sagittal and frontal planes). Diagnostically important parameters are determined using a special computer program. Variants of the presentation and interpretation of test results are considered. They can be proposed in the form of tables of parameters, by plotting a “phase portrait” of walking, by comparing two “oscillograms of walking” (before and during rehabilitation procedures),

Conclusion. Experimental and clinical use of the mobile diagnostic IAKPH device (from 2010 – the prototype of the device, and a trial model beginning with 2018) showed that in terms of information capacity (as applied to walking), it is practically on the level of stationary systems of multidimensional computer video analysis (VAD) and can be recommended for licensing as a device for medical usage.

Keywords: locomotion, diagnostics, rehabilitation, stroke, hemiparesis, sport, electromagnetic induction, walking oscillogram, walking parameters, asymmetry, base of support.

References

1. Bykov D.Yu., Vasyuk V.E. The use of modern mobile hardware and software in assessing the technical readiness of skaters. // Applied sports science. 2011, pp. 11–17.
2. Zhivaev V.P., Prokopenko V.S., Prokopenko S.V., Ondar V.S., Lyapin A.V., Ig-natov S.V. Analyzer of kinematic parameters of human walking // Patent RUS 91837 10/26/2009.
3. Zhivaev V.P., Prokopenko V.S., Prokopenko S.V. Analyzer of kinematic parameters of human walking based on a laser rangefinder. // Medical equipment. 2011. No. 3, pp. 7–9.
4. Zhivaev V.P., Prokopenko V.S., Prokopenko S.V., Ondar V.S. Induction analyzer of kinematic parameters of walking // Patent RUS2598462 05/07/2015.
5. Ivanova G.E., Skvortsov D.V. Objective clinical analysis of gait. Overview // Bulletin of restorative medicine. 2015. No.4 (68), pp. 59–66.
6. Levin, O.S. Post-stroke motor disorders // Modern therapy in psychiatry and neurology. 2016. No.3, pp. 25–32.
7. Lyapin A.V., Ondar V.S., Abroskina M.V., Prokopenko S.V., Prokopenko V.S. Zhivaev V.P. The possibility of applying the method of objective assessment of walking parameters using a laser rangefinder in neurological patients // Siberian Medical Review. 2011. No. 3 (69), pp. 49–50.
8. Ondar V.S., Lyapin A.V., Prokopenko S.V., Abroskina M.V., Zhivaev V.P., Prokopenko V.S. Diagnosis of step asymmetry in central hemiparesis syndrome using an induction analyzer of walking parameters. // Siberian Medical Review. 2010, No. 3 (63), pp. 37–40.
9. Ondar V.S., Lyapin A.V., Prokopenko S.V., Narodova V.V. A new method for the registration of motor asymmetry in post-stroke hemiparesis syndrome // Proceedings of the III International Congress on Neurorehabilitation. M., 2011, pp. 125–126.
10. Ondar V.S., Lyapin A.V., Prokopenko S.V. Application of an induction analyzer of kinematic parameters of walking for the diagnosis of step asymmetry in central hemiparesis syndrome // Medical Academic Journal. 2010. No. 5, p. 26.
11. Parfenov V.A. // Post-stroke motor disorders // Medical Council. 2011. No. 11, pp. 8–14.
12. Pokhabov D.V., Abramov V.G. Violations of walking in parkinsonism, new opportunities in diagnosis, treatment and neuroprotection. // Bulletin of Siberian medicine. 2011. Vol. 10, No. 2, pp. 147–153.
13. Pokhabov D.V., Abramov V.G. Comparative evaluation of walking parameters in clinically healthy individuals and patients with Parkinson's disease and vascular stream-parkinsonism // Functional diagnostics. 2005. No. 3, pp. 68–71.
14. Pokhabov D.V., Kharabet I.M., Nazarov S.V., Ploskov M.T., Prokopenko S.V., Abramov V.G. A device for determining the step-speed characteristics of a person / Patent for invention RUS 232134503.10.206
15. Skvortsov D.V. Diagnostics of motor pathology by instrumental methods: gait analysis, stabilometry. M., 2007.
16. Skvortsov D.V., Ivanova G.E., Polyayev B.A., Stakhovskaya L.V. Diagnostics and testing of motor pathology with instrumental means // Bulletin of restorative medicine. 2013. No. 5, pp. 74–78.
17. Skvortsov D.V. Methods of kinematic movements research and modern standards // Therapeutic exercise and sports medicine. 2013. No. 2, pp. 2–8.
18. Spivak B.G., Petrushanskaya K.A., Gritsenko G.P. Medical indications and orthotics for patients with hemiparesis and impaired motor-lowering functions of the lower extremity after a stroke // Herald of regenerative medicine. 2011. No. 5, pp. 70–74.
19. Cattaneo D., Regola A., Meotti M. Validity of six balance disorders scales in persons with multiple sclerosis // DisabilRehabil. 2006. No. 28(12), pp. 789–95. URL: <http://doi.org/10.1080/09638280500404289>.
20. Chien S.L., Lin S.L., Liang C.C. The efficacy of quantitative gait analysis by the GAITRite system in evaluation of parkinsonian bradykinesia // Parkinsonism Relat. Disord. 2006. No. 12(7), pp. 438–442.

21. Goetz C.G., Tilley B.C., Shaftman S.R., Stebbins G.T., Fahn S., Martinez-Martin P., Poewe W., Sampaio C., Stern M.B., Dodel R., Dubois B., Holloway R., Jankovic J., Kulisevsky J., Lang A.E., Lees A., Leurgans S., LeWitt P.A., Nyenhuis D., Olanow C.W., Rascol O., Schrag A., Teresi J.A., van Hilten J.J., LaPelle N. Movement disorder society-sponsored revision of the unified parkinson's disease rating scale (MDSUPDRS): scale presentation and clinimetric testing results // *Mov.Disord.* 2008. No. 23, pp. 2129–2170. URL: <http://doi.org/10.1002/mds.22340>
22. Kuys S.S., Brauer S.G., Ada L. Test-retest reliability of the GAITRite system in people with stroke undergoing rehabilitation.// *Disabil. Rehabil.* 2011. No. 33(19–20), pp. 1848–1853.
23. Marchetti G.F., Whitney S.L. Construction and validation of the 4-item dynamic gait index. // *Phys. Ther.* 2007. No. 86: P.1651–1660. <http://doi.org/10.2522/ptj.20050402>
24. Morris S., Morris M., Iansek R. Reliability of measurements obtained with the Timed “Up & Go” test in people with Parkinson disease.// *PhysTher.* 2001;81: P.810-818. <http://doi.org/10.1093/ptj/81.2.810>
25. Ridao-Fernandez C., Ojeda J., Chamorro-Moriana G. Analysis of Spatial and Temporal Step Parameters During Crutch-Assisted Gait as a Dual-Task: A Pilot study. *Journal of Biomechanical Engineering.* 2018. No. 140(10).
26. Saranummi N., Korhonen I., Mattila E.M. Mobile and personal health and wellness management systems. In book: *Pervasive Computing in Healthcare, 2006*, pp. 105–134.
27. Steffen T.M., Hacker T.A., Mollinger L. Age- and gender related test performance in community-dwelling elderly people: Six-minute Walk Test, Berg Balance Scale, Timed Up & Go Test, and gait speeds. *Phys. Ther.* 2002. No. 82, pp. 128–137.
28. Stolze H., Kuhtz-Buschbeck J.P., Drucke H., Johnk K, Illert M., Deuschl G. Comparative analysis of the gait disorder of normal pressure hydrocephalus and Parkinson's disease // *J. Neurol. Neurosurg. Psychiatry.* 2001. No. 70, pp. 289–297. <http://doi.org/10.1136/jnnp.70.3.289>
29. Wade D.T. Measurement in neurological rehabilitation. *Curr. Opin.// Neurol.Neurosurg.* 1992. No. 5(5), pp. 682–686.
30. Walsh J.M., Barrett A., Murray D., Ryan J, Moroney J., Shannon M. Modified rivermead mobility index: reliability and convergent validity in a mixed neurological population // *Disabil. Rehabil.* 2010. No. 32(14), pp. 1133–1139. <http://doi.org/10.3109/09638280903171576>

УДК: 81.42

ТЕМАТИЧЕСКАЯ РАЗВЕРНУТОСТЬ АКАДЕМИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Н.Г. Бурмакина (Красноярск, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. В статье рассматриваются понятие «тема» и его объяснительный потенциал в лингвистических исследованиях. В фокусе внимания находится феномен тематической развернутости дискурса.

Представляется, что у коммуникантов сформированы определенные гипотезы относительно тематического содержания общения в различных коммуникативных ситуациях. Темосодержательная основа дискурсов различается по широте тематического охвата. Наличие одной глобальной гипертемы, пронизывающей всю коммуникативную ситуацию, может быть противопоставлено политематичности общения.

Релевантность тем контекстным ожиданиям коммуникантов имеет в том числе и культурно-специфичный характер. Культурно обусловленная составляющая выражается в приемлемости или неприемлемости определенных тем для некоторых контекстов, в несовпадении репертуаров табуированных тем, в непропорционально большей распространенности ряда тем в различных национальных вариантах коммуникации. Гипотеза исследования заключается в том, что культурная конвенциональность

распространяется также на интуитивные представления общающихся относительно широты тематического диапазона в том или ином контексте.

Целью статьи является изучение особенностей тематической организации академической коммуникации в Германии и России, а именно ориентации коммуникантов на тематическую широту или содержательную глубину.

Методы исследования. Использовались культурно-сопоставительный анализ и метод включенного наблюдения.

Результаты исследования. Проанализированы примеры, свидетельствующие о культурно обусловленных различиях в выборе более или менее широкой темы в академической коммуникации.

Выводы. В результате исследования был сделан вывод об ориентации представителей русской лингвокультуры в академическом общении на тематическую широту в сопоставлении с немецкой языковой культурой, носители которой ориентированы на содержательную глубину.

Ключевые слова: тема, академический дискурс, тематический репертуар, тематическая широта.

Постановка проблемы. В настоящей работе рассматриваются понятие «тема» и культурно-специфичные особенности ее выбора в академическом дискурсе. В центре внимания находится вопрос о культурно обусловленных конвенциях ориентации на более или менее широкую тему в академической коммуникации на материале немецкого и русского языков.

Преследуется цель в сопоставительной перспективе рассмотреть специфику тематической организации академического общения в немецкоязычном и русскоязычном академическом пространстве, а именно проанализировать релевантность широко заявленного тематическо-

го содержания контекстным ожиданиям коммуникантов в академическом общении в России и Германии.

В качестве материала для исследования использованы тексты аннотаций к научным журналам (проспекты журналов), также данные, полученные методом включенного наблюдения.

Обзор научной литературы. Темой называют то, что составляет «содержание произведения, лежит в основе научного исследования, доклада, является предметом разговора»¹. Это основной предмет общения, смысловое ядро, «то, о чем идет речь» [Макаров, 2003, с. 138].

¹ Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М.: Русский язык, 2000.

Данное понятие используется для обозначения содержания речи как на уровне отдельного высказывания, так и на макроуровне.

В теории актуального членения темой обозначается компонент предложения, выступающий как исходное, заключающий уже известный адресату смысл². Он противопоставляется понятию «рема», отличается от ремы характером коммуникативной нагрузки и участием в сообщении конкретной семантики высказывания [Валгина, Розенталь, Фомина, 2002, с. 282].

В работах по конверсационному анализу термин «тема» используется для обозначения локального предмета коммуникации в отдельной реплике или в серии репликовых шагов [Levinson, 2000, с. 342; Schegloff, 2007, с. 169]. В фокусе внимания исследователей стратегии борьбы за доминирование в коммуникации через смену темы, возврат к заявленной ранее теме, отстаивание своей темы и т.д. [Konzett, 2012]. Особое внимание уделяется коннекторам, позволяющим инициировать новую тему в интеракции [Lorences, 2013, с. 40–60].

Наличием общей темы объясняется глобальная связанность дискурса. Темой обозначают «иерархически организованную макропозицию» определенного дискурса [Дейк 2015, с. 48], представленное в свернутом, редуцированном виде глобальное содержание, «выражение семантической макроструктуры» [Макаров, 2003, с. 140].

Понятие «тема» является востребованным инструментом в работах по литературоведению, ср. «тема детства в английской литературе XX века» [Киприна, 2011, с. 153], «кризис идентичности – ключевая тема творчества Танидзакки Дзюньитиро» [Санина, Чертушкина, 2018, с. 201], «тема детства в творчестве Ф.М. Достоевского» [Азаренко, 2010, с. 48], «время – одна из ключевых тем романа Б. Пастернака» [Жиличева, 2014, с. 99].

Выбор темы общения зависит от характеристик коммуникативной ситуации, широкого контекста общения, «большая часть типов дис-

курса имеет ограничения на диапазон возможных тем, который мы можем называть тематическим репертуаром определенного типа дискурса» [Дейк, 2015, с. 52]. В каждом типе институциональной коммуникации (медицинский дискурс, правовой дискурс и т.д.) можно выделить тематическое ядро, набор наиболее частотных и разработанных тем. У коммуникантов имеются интуитивные представления относительно допустимости или неуместности различных тем в том или ином коммуникативном контексте, «существует определенная иерархия тем, определяемая в терминах вероятности или приемлемости» [Дейк, 2015, с. 53].

Наличие тематической доминанты является одним из критериев, на основании которых выделяются типы дискурсов (ср. религиозный, спортивный дискурс). В то же время можно утверждать, что различные дискурсы не совпадают по широте тематического охвата. Характеристикой масс-медийной коммуникации являются политематичность, тематическая диффузность, в то время как медицинский дискурс пронизывает единая концептуальная гипертема. Академическому дискурсу присущ максимально широкий тематический охват, все без исключения сферы окружающей действительности, в том числе теоретические абстракции, становятся предметом научного осмысления.

Тематическая организация коммуникативного взаимодействия в значительной степени культурно обусловлена. Определенные темы могут пользоваться непропорционально большей популярностью в отдельных лингвокультурах, например разговоры о погоде в Британии [Коротаева, 2011, с. 17] или обсуждение вин в южноевропейских странах [Teixeira, 2015, с. 213]. Отмечается культурная детерминированность табуированных тем в различных языках [Кашкин, Смоленцева, 2005, с. 247; Куликова, Попова, 2015, с. 52].

По нашим наблюдениям, имеют место культурно-специфические особенности тематической организации дискурса, проявляющиеся в ориентации на большую или меньшую тематическую развернутость. Широта выбираемых для обсуж-

² Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. М.: Советская энциклопедия, 1966.

дения тем либо стремление глубоко и всесторонне раскрыть одну доминирующую гипертему определяется существующими конвенциями.

Результаты исследования. Для иллюстрации несовпадений по параметру тематической широты рассмотрим две аннотации к периодическим научным изданиям по гуманитарным дисциплинам, публикуемым в России и Германии.

Пример 1. Российский гуманитарный журнал³.

Рецензируемый научный журнал. Учрежден издательством «Социально-гуманитарное знание» (Санкт-Петербург) в 2012 году. Публикует статьи по трем основным направлениям: философия, филология и история. Важное внимание уделяется философии науки, историко-философскому осмыслению проблем образования, права, политики и общества, а также вопросам психологии и социологии.

Импакт-фактор РИНЦ 0.562.

Журнал входит в новый перечень ВАК по разделам:

*философские науки
исторические науки и археология
литературоведение
языкознание*

Пример 2. STUF – Sprachtypologie und Universalienforschung⁴.

STUF wurde 1948 gegründet und erschien bis 1993 unter dem Titel Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung – ZPSK.

STUF versteht sich als Forum für fachwissenschaftliche Beiträge aus den Gebieten der Sprachtypologie und Universalienforschung.

STUF veröffentlicht entsprechende Originalstudien, die sich sprachvergleichend mit der strukturellen Vielfalt und/oder mit den Konstanten menschlicher Sprache(n) in empirischer und/oder theoretischer Weise auseinandersetzen. Beiträge zur Fachgeschichte sind gleichfalls willkommen. Arbeiten zur Arealtypologie und diachronen Typologie werden bevorzugt berücksichtigt. (Журнал STUF был основан в 1948 году и до 1993 года издавался под названием «Журнал по фонетике, языкознанию и

исследованиям коммуникации». Журнал STUF представляет собой площадку для обсуждения научных работ в сфере типологии языков и языковых универсалий. В журнале публикуются оригинальные исследования практического или теоретического содержания, в которых в сопоставительной перспективе излагаются вопросы структурного многообразия языков и / или универсалии человеческого языка. Также принимаются работы по истории вопроса. Предпочтение отдается региональным типологическим исследованиям в диахронической или синхронической перспективе.)

Представленные проспекты научных журналов выполняют функции метатекстовых описаний всего издания. Редакционная коллегия излагает здесь список вопросов, составляющих тематику издания, определяет семантическую макроструктуру всей научной серии. В журнале STUF четко очерчен тематический диапазон материалов, принимаемых к публикации. Российский гуманитарный журнал рассматривает статьи по различным научным дисциплинам, объединенным гуманитарной направленностью. В изложенных примерах тематический диапазон немецкоязычного издания значительно уже, чем русскоязычного.

Приведенные выше примеры являют собой два варианта реализации одного жанра, иллюстрирующих различие в ориентации на тематическую широту или содержательную глубину. Однако указанное расхождение обусловлено не только культурной принадлежностью создателей текстов, но и спецификой журналов, один из которых является мультидисциплинарным. Далее представим две аннотации к изданиям, специализация которых, судя по названиям, в значительной степени совпадает.

Пример 3. Вопросы когнитивной лингвистики⁵.

Научный журнал «Вопросы когнитивной лингвистики» публикует статьи, отражающие вклад ученых в новое и перспективное научное направление – когнитивную лингвистику, которое в последние годы динамично раз-

³ Российский гуманитарный журнал. URL: www.libartrus.com

⁴ Sprachtypologie und Universalienforschung. URL: www.degruyter.com/view/j/stuf

⁵ Вопросы когнитивной лингвистики. URL: www.vcl.ralk.info

вивается во всем мире и признано приоритетным в России и за рубежом, как и когнитивная наука в целом. В частности, на страницах журнала печатаются концептуальные работы по ключевым вопросам когнитологии, аналитические материалы о результатах конкретных когнитивных исследований, информационные сообщения о научной деятельности Института языкознания РАН, Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина, Общероссийской общественной организации «Российской ассоциации лингвистов-когнитологов». Здесь регулярно помещаются научные доклады докторантов и аспирантов. При этом определенная часть журнального объема отводится междисциплинарной проблематике.

Пример 4. Cognitive Linguistics⁶.

Cognitive Linguistics presents a forum for linguistic research of all kinds on the interaction between language and cognition. The journal focuses on language as an instrument for organizing, processing and conveying information. Cognitive Linguistics seeks to publish only works that represent a significant advancement to the theory or methods of cognitive linguistics, or that present an unknown or understudied phenomenon. Cognitive Linguistics is a peer-reviewed journal of international scope.

Topics

– *the structural characteristics of natural language categorization (such as prototypicality, cognitive models, metaphor, and imagery);*

– *the functional principles of linguistic organization, as illustrated by iconicity;*

– *the conceptual interface between syntax and semantics;*

– *the experiential background of language-in-use, including the cultural background;*

– *the relationship between language and thought, including matters of universality and language specificity (Журнал «Когнитивная лингвистика» представляет собой форум для обсуждения лингвистических исследований связи между языком и познанием. Журнал посвя-*

щен языку как инструменту организации, обработки и передачи информации. В издании публикуются материалы, вносящие значительный вклад в развитие теории и методологии когнитивной лингвистики, а также работы, предметом которых являются новые, не исследованные ранее явления. Когнитивная лингвистика – международный рецензируемый научный журнал.

Основные темы публикаций:

– *структурные характеристики категоризации естественного языка (прототипичность, когнитивные модели, метафоры и образы);*

– *функциональные принципы лингвистической организации;*

– *концептуальная связь между синтаксисом и семантикой;*

– *роль пресуппозиций в речи, в том числе культурный фон;*

– *связь языка и мышления, включая вопросы языковой специфики и универсальности).*

Изложенные метатекстовые описания позволяют говорить о специфических особенностях тематической организации двух научных изданий. Журнал «Cognitive Linguistics» выходит в Германии на английском языке. В аннотации представлен диапазон тем, принимаемых к публикации материалов. Все перечисленные вопросы являются частными понятиями относительно глобальной темы, заявленной в названии «Cognitive Linguistics». В журнале «Вопросы когнитивной лингвистики» обозначенный тематический репертуар шире, чем заявленное название научного издания, ср. «печатаются концептуальные работы по ключевым вопросам когнитологии» (не только когнитивной лингвистики), «часть журнального объема отводится междисциплинарной проблематике». Согласно приведенным примерам заявленный тематический репертуар в российском журнале значительно шире, чем в немецком.

Различия в тематической организации коммуникации по параметру ориентации на тематическую широту или узкую специализацию в немецкой и русской лингвокультурах находят отражение в университетском экзамене.

⁶ Cognitive Linguistics. URL: www.degruyter.com/view/j/cogl

Прототипическая коммуникативная ситуация устного экзамена в вузе, как в российском, так и в немецком академическом пространстве, предполагает ответ студентов на два вопроса из обширного круга тем, становившихся предметом обсуждения на занятиях в период изучения дисциплины.

В контексте русскоязычного академического дискурса ожидается, что экзаменуемые готовы принимать участие в беседе по всем без исключения разделам дисциплины, являющейся предметом экзаменационной проверки. Конкретизация темы происходит только в начале интеракции, когда студент получает экзаменационный билет.

Студентам в немецком вузе уже на этапе подготовки известна точная формулировка экзаменационного вопроса, который им предстоит раскрыть. Ответ на экзамене нацелен на демонстрацию глубокой и всесторонней информированности о конкретно сформулированном предмете разговора. Таким образом, пропозиции участников коммуникативной ситуации экзамена различно структурированы в двух национальных вариантах реализации названного коммуникативного жанра. Немецкий студент ориентирован на содержательную глубину, российский – на политематичность, тематическую широту.

Иллюстрацией ориентированности российского академического дискурса на большую тематическую широту на фоне коммуникации в академической сфере в Германии может стать тематический спектр повседневной профессиональной коммуникации вузовских преподавателей. Исследователь, выступая одновременно преподавателем, в университетах Германии ведет учебные курсы, отражающие его научные интересы. Российский профессор или доцент преподает дисциплины, представленные в учебном плане, исследовательская работа, как правило, осуществляется параллельно. Таким образом, тематический диапазон профессиональной коммуникации преподавателей в российском академическом дискурсе шире, чем у их коллег из немецких университетов.

Наши наблюдения о различии в ориентации на тематическую широту или содержательную глубину представителей немецкого и русского языковых сообществ находят подтверждение в работах немецкого лингвиста Х. Коттхофф. Данным автором в сопоставительной перспективе рассматриваются выступления с докладами на научных конференциях исследователей из России и Германии. Одним из ярких различий стало выявленное несовпадение в широте выбираемых для докладов тем. Немецкие ученые, по наблюдениям автора, предпочитают узкоспециализированные доклады, в то время как российские участники конференций в своих выступлениях ориентируются на тематическую широту. Несовпадение в выборе темы становится причиной обманутых ожиданий в ситуациях межкультурной коммуникации на международных конференциях и в совокупности с другими различиями приводит к взаимной негативной оценке работы иностранных коллег [Kotthoff, 2001, с. 329].

Проанализированные примеры позволяют говорить о разнице интуитивных представлений носителей русского и немецкого языков относительно широты затрагиваемых в коммуникации тем в контексте академического взаимодействия.

Выводы. Термином «тема» обозначается смысловое ядро коммуникации, то, о чем идет речь. Тематический анализ – широко востребованный метод в лингвистических и филологических исследованиях самого широкого спектра. Тематический критерий используется для выделения различных типов институционального дискурса. Важную роль играет культурно-специфическая обусловленность тематической организации коммуникации.

Академический дискурс характеризуется политематичностью. Национальные варианты академического дискурса могут быть сопоставлены по параметру «ориентация на тематическую широту или содержательную глубину». На фоне ориентированного на тематическую специализацию немецкоязычного академического пространства научный и университетский образовательный дискурсы в России характеризуются тематической широтой.

Библиографический список

1. Азаренко Н.А. Концепт *страдание* как основной репрезентант темы детства в творчестве Ф.М. Достоевского // Вопросы когнитивной лингвистики. 2010. № 2 (23). С. 48–53.
2. Валгина Н.С., Розенталь Д.Э., Фомина М.И. Современный русский язык / под ред. Н.С. Валгиной. 6-е изд., перераб. и доп. М.: Логос, 2002. 528 с.
3. Дейк Т.А. ван. Язык. Познание. Коммуникация: пер. с англ. / под ред. В.И. Герасимова; сост. В.В. Петрова; вступ. ст. Ю.Н. Караулова и В.В. Петрова. Изд. 2-е. М.: Прогресс, 2015. 320 с.
4. Жиличева Г.А. Тема времени и время повествования в русском романе 1920–1950-х годов // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2014. № 3 (29). С. 99–108.
5. Кашкин В.Б., Смоленцева Е.М. Этностереотипы и табуированные темы в межкультурной коммуникации // Культурные табу и их влияние на результат коммуникации. Воронеж: ВГУ, 2005. С. 246–252.
6. Киприна С.В. Развитие темы детства в английской литературе второй половины XX века // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. № 1. С. 153–158.
7. Коротаева А.В. Функции и лингвистические характеристики одного из типов британского социально-ритуального дискурса (weather-talk – разговор о погоде) // Вестник Московского государственного областного университета. 2011. № 1. С. 17–23.
8. Куликова Л.В., Попова Я.В. Табуированные смыслы в дискурсе масс-медиа // Вопросы когнитивной лингвистики. 2015. № 2 (43). С. 52–60.
9. Макаров М.Л. Основы теории дискурса. М.: Гнозис, 2003. 280 с.
10. Санина К.Г., Чертушкина Е.В. Тема кризиса культурной идентичности в творчестве Такидзакэ Дзюньитиро и концепция «утраченной Японии» Алекса Керра // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2018. № 52. С. 201–215. DOI: 10.17223/19986645/52/12
11. Konzett C. Any Questions? Identity Construction in Academic Conference Discussions // Trends in Applied Linguistics 14 / Editors Ulrike Jessner, Claire Kramersch, 2012. 413 p.
12. Kotthoff H. Vortragsstile im Kulturvergleich: Zu einigen deutsch-russischen Unterschieden // Jakobs E.M., Rothkegel A. (Hrsg.) Reihe Germanistische Linguistik Band 226: Perspektiven auf Stil. XII. Tübingen: Niemeyer, 2001. S. 321–351.
13. Levinson S. Pragmatik. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 2000. 420 S.
14. Lorences F.T. A propósito de ciertas fórmulas tematizadoras, sus propiedades gramaticales y su rendimiento discursivo // Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación. 2013. Vol. 55. P. 40–60. DOI: http://dx.doi.org/10.5209/rev_CLAC.2013.Konzett_C.Any_Questions?Identity_Construction_in_Academic_Conference_Discussions//Trends_in_Applied_Linguistics_14/Editors_Ulrike_Jessner,_Claire_Kramersch,_2012.413_p.
15. Schegloff E.A. Sequence Organization in Interaction. A Primer in Conversation Analysis. Cambridge University Press, 2007. 300 p. DOI: 10.1017/CBO9780511791208}
16. Teixeira C. La experiencia del vino en crónicas de periodismo radiofónico. Análisis temático y argumentativo. Pragmalingüística. 2015. No. 25. P. 211–228. DOI: <http://dx.doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2015.i23.12>

THEMATIC SCOPE OF ACADEMIC DISCOURSE

N.G. Burmakina (Krasnoyarsk, Russian Federation)

Abstract

Problem statement. The article is devoted to the concept of *theme* and its explanatory potential. The studied phenomenon is the thematic breadth of the discourse.

It seems that communicators have certain hypotheses about the thematic content of communication in various communicative situations. The thematic structure of the discourse can be more or less developed.

In a communicative situation there can be only one global theme or many different topics.

The choice of the topic depends on the culture, for example, in different countries there are different topics taboos. Some topics are very common in certain cultures.

The hypothesis of the study is that people have an intuitive idea of what is appropriate in communica-

tion, the topics to talk about or one global theme of conversation.

Objective. The purpose of the article is the thematic analysis of the academic communication in Germany and Russia.

The used *research methods* are the cultural comparative analysis and discourse analysis.

Research results. The author analyzes the choice of a more or less broad topic in academic communication in different cultures.

Conclusion. It is claimed that the Russian academic communication is oriented on the thematic breadth, in the German academic discourse the depth of content is more preferable.

Keywords: *theme, academic discourse, thematic repertoire, thematic breadth.*

References

1. Azarenko N.A. The concept suffering as the main representative of the childhood theme in the works of F.M. Dostoevsky // Questions of cognitive linguistics. 2010. No. 2 (23). P. 48–53.
2. Valgina N.S., Rosenthal D.E., Fomina M.I. Modern Russian. Moscow: Logos, 2002. 528 p.
3. Van Dijk T.A., Kintsch W. Strategies of discourse comprehension. Chap. 6. Macrostrategies. New York: Academic Press, 1983. P. 189–206.
4. Zhilicheva G.A. The topic of time and narrative time in Russian novels of the 1920–1950s // Tomsk State University Bulletin. Philology. 2014. No. 3 (29). P. 99–108.
5. Kashkin V.B., Smolentseva E.M. Ethnostereotypes and taboo topics in the intercultural communication / Cultural taboos and their influence on the result of communication. Voronezh: VSU, 2005. P. 246–252.
6. Kiprina S.V. The development of the subject “childhood” in the english literature of the second half of the xx-th century // Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev. 2011. No. 1. P. 153–158.
7. Korotaeva A.V. Functions and linguistic characteristics of a socially ritual discourse (weather-weather) // Bulletin of the Moscow State Regional University. 2011. No. 1. P. 17–23.
8. Kulikova L.V., Popova Y.V. Taboo meanings in mass media discourse // Questions of cognitive linguistics. 2015. No. 2 (43). P. 52–60.
9. Makarov M.L. Fundamentals of the discourse theory. Moscow: Gnosis, 2003. 280 p.
10. Sanina K., Chertushkina E. The theme of cultural identity crisis in creative works of Tanizaki Junichiro and the concept of Lost Japan by Alex Kerr // Tomsk State University Journal of Philology. 2018. No. 52. P. 201–215. DOI: 10.17223/19986645/52/12
11. Fernández Lorences T. A propósito de ciertas fórmulas tematizadoras, sus propiedades gramaticales y su rendimiento discursivo // Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación Vol. 55 2013. Pp. 40–60. DOI: http://dx.doi.org/10.5209/rev_CLAC.2013.v55.43265
12. Konzett C. Any Questions? Identity Construction in Academic Conference Discussions //

- Trends in Applied Linguistics 14 / Editors Ulrike Jessner, Claire Kramsch, 2012. 413 p.
13. Kotthoff H. Vortragsstile im Kulturvergleich: Zu einigen deutsch-russischen Unterschiede // Jakobs E.M., Rothkegel A. (Hrsg.) Reihe Germanistische Linguistik Band 226: Perspektiven auf Stil. XII. Tübingen: Niemeyer, 2001. P. 321–351.
 14. Levinson S. Pragmatik. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 2000. 420 S.
 15. Schegloff E.A. Sequence Organization in Interaction. A Primer in Conversation Analysis. Cambridge University Press, 2007. 300 p. DOI: 10.1017/CBO9780511791208}
 16. Teixeira C. La experiencia del vino en crónicas de periodismo radiofónico. Análisis temático y argumentative. Pragmalingüística. 2015. No. 25. P. 211–228. DOI: <http://dx.doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2015.i23.12>

УДК 81–13

КОАДАПТАЦИЯ ЯЗЫКОВЫХ ЛИЧНОСТЕЙ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Н.Н. Казыдуб (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. Значительное расширение диапазона межкультурных и межъязыковых контактов в условиях развития глобализационных процессов ставит на повестку дня проблему оснащения контактологического пространства инструментами управления культурными и языковыми различиями. В этом контексте приобретают критическую значимость когнитивные и прагматические механизмы, обеспечивающие процесс коадаптации языковых личностей в условиях конструирования межкультурного взаимодействия. Цель статьи заключается в методологическом рассмотрении проблемы коадаптации языковых личностей в дивергентной среде с применением инструментария теоретического моделирования.

Методология исследования формируется на основе аналитической рефлексии и обобщения современных теоретических разработок в области лингвистики и аксиологии, языковой категоризации и концептуализации, межкультурной и межъязыковой коммуникации, языковой и дискурсивной актуализации феномена (культурной) идентичности, когнитивного и лингвистического моделирования.

Результаты. В статье выполнено методологическое описание коадаптации как инструмента управления культурными и языковыми различиями.

В интегративном формате когнитивной лингвистики, лингвистической аксиологии и лингвистической прагматики смоделированы линии коадаптации языковых личностей при конструировании кооперативного взаимодействия. Смоделирована стратегическая перспектива, встраивающая коадаптационные процессы в поликультурные прагматические контексты.

Заключение. Предлагаемый подход раскрывает ориентирующий потенциал коадаптации как инструмента согласования культурных идентичностей при помещении языковой личности в инокультурную среду. Коадаптивные процессы преобразуют содержание моделей языковой категоризации и концептуализации в векторе конструирования кооперативного взаимодействия. Коадаптивное поведение языковых личностей, участвующих в межкультурной коммуникации, повышает уровень взаимопроницаемости контактирующих культур посредством включения в когнитивное пространство коммуникантов иноязычных таксономических и интерпретационных кодов.

Ключевые слова: коадаптация, языковая личность, языковая категоризация, когнитивное моделирование, когнитивные модели, межкультурная коммуникация, кооперативное взаимодействие, поликультурная среда, культурная идентичность, культурные и языковые коды.

Постановка проблемы. Коммуникативная среда, порождаемая со-творчеством языковых личностей, аффилированных с разными культурами, содержит в себе риски развития конфликтных сценариев в силу несоответствия линий осмысления контента и контекста ситуации объективной действительности. Такая проблематика актуальна для различных областей знания: социологии, психологии, теории коммуникации, в частности межкультурной коммуникации. В лингвистике очерчивается проблема выявления областей асимметричного переживания коммуникативного события на основе соизмерения культурологического содержания

языковых знаков, актуализируемых в условиях межкультурного взаимодействия. И, соответственно, запускается программа поиска управляющих параметров коммуникативной среды, конструируемой со-бытием и со-творчеством языковых личностей – представителей разных культур. Под языковой личностью, в соответствии с существующей традицией, понимается носитель языка, обладающий набором знаний и представлений, проявляющихся при продуцировании и интерпретации текстов. В настоящей работе проблема управления дивергентной коммуникативной средой рассматривается в плоскости коадаптации когнитивных моде-

лей и прагматических интерпретаций участников межкультурной коммуникации.

Методологию работы составляет инструментарий исследования языковой категоризации и концептуализации [Кубрякова, 2004; Лакофф, 2004; Wierzbicka, 1997; Croft, Cruse, 2004]; аксиологического содержания социальных, ментальных и языковых категорий [Серебренникова, 2008, 2017; Казыдуб, 2009; Лингвистика и аксиология, 2011; Васильева, Васильев, Мамаева, Шибаяев, 2017; Викулова, Серебренникова, Вострикова, Герасимова, 2018]; прагматической организации социальной и языковой коммуникации [Leech, 1983; Levinson, 1983; Brown, Levinson, 1987; Hudson, 1996; Yule, 1996; Spolsky, 1998].

Наделение коадаптации статусом управляющего параметра поликультурной и полиэтнической среды обосновывается высоким ориентирующим потенциалом данного феномена. Успех межкультурной коммуникации во многом предопределяется готовностью ее участников адаптировать свои когнитивные структуры и прагматические интерпретации с учетом особенностей инокультурной языковой личности. Следует говорить о коадаптации в области языковой категоризации, вбирающей в себя культурные правила членения внешнего мира и внутреннего содержания языковой личности. Характер языковой категоризации очерчивает диапазон интерпретаций, восходящих к когнитивному опыту соответствующей культуры. Человеческое знание, по Лакоффу, организуется идеализированными когнитивными моделями (ИКМ) [Лакофф, 2004, с. 9]. Содержание когнитивных моделей раскрывается посредством лексикографических дескрипций, формульных высказываний и лингвокультурологических комментариев. Ср.:

(1) *One of our most important rules is that the individual may never disturb the wa, the harmony of the group, remember* [Clavell¹, p. 642].

Одно из наших наиболее важных правил заключается в том, чтобы никогда не нарушать ва, гармонию группы, помни [перевод наш. – Н.К.].

(2) *Reverence for old age is one of the most admirable traits of the human race and I think it may safely be stated that in no other country than ours is this trait more marked. The awe and love with which other nations regard old age is often platonic; but ours is practical. Who but the English would pay to see dancers so decrepit that they can hardly put one foot before the other and say to one another admiringly in the intervals: "By George, sir, d'you know he's a long way past sixty?"* [Maugham², 2004, p. 122].

Уважительное отношение к почтенному возрасту – одна из восхитительных черт человечества, но я думаю, можно с полной уверенностью утверждать, что ни в какой другой стране, кроме нашей, эта черта не проявляется так ярко. Благоговение и любовь, которые передают отношение к почтенному возрасту, у других наций являются платоническими, а у нас – действительными. Кто, кроме англичан, будет платить за то, чтобы увидеть танцоров, с трудом передвигающихся по сцене, и с восхищением говорить друг другу в антрактах: «Боже мой, сэр, Вы знаете, что ему уже давно за шестьдесят?» [перевод наш. – Н.К.].

Соизмерение содержания когнитивных моделей – обязательная характеристика коадаптивных процессов при конструировании межкультурного диалога.

Коадаптация как ориентирующее взаимодействие языковых личностей является по определению многовекторным и многомерным процессом. Консенсуальное пространство участников межкультурной коммуникации формируется посредством кооперативного взаимодействия, вбирающего в себя согласование (культурных) идентичностей, аксиологических приоритетов, когнитивных моделей и интерпретационных стратегий.

Феномен культурной идентичности включается в методологическое рассмотрение проблемы межъязыковой коадаптации по вектору эксплорации факторов, детерминирующих когнитивный выбор и коммуникативное поведение языковой личности в культурологически дивер-

¹ Clavell J. SHOGUN: A Novel of Japan. New York: Dell Publishing Co., Inc., 1975. 1211 p.

² Maugham W.S. Cakes and Ale or the Skeleton in the Cupboard. М.: Менеджер, 2004. 256 с.

гентной среде. Высокий удельный вес идентификационных показателей в структуре языковой личности возводит идентичность в ранг системного оператора, объединяющего разноплановые компоненты ориентирующего взаимодействия в единую систему координат. Идентичность представляет собой «стержневое» содержание языковой личности, которое конструируется набором характеристик: физиологических особенностей, психологических свойств, географического фона, этнических корней, социальной стратификации, контекстуальной включенности, стилевых предпочтений и т.п. [Crystal, 2001]. Многообразие параметрических характеристик идентичности коррелирует с широким диапазоном языковых средств, объективирующих идентификационные показатели (подробнее о системных корреляциях идентификационных показателей и языковых репрезентаций см. [Казыдуб, 2018]).

В области межкультурной коммуникации важным является понятие культурной идентичности, которая рассматривается как аффилированность языковой личности с определенной культурой. Культурная идентичность конструируется синергетическим взаимодействием коллективного (исторического) опыта и личностного (ситуативного) переживания окружающей среды. Параметризация культурной идентичности служит инструментом выявления линий коадаптации когнитивных решений и их языковых актуализаций при конструировании кооперативного взаимодействия в условиях культурно-языковых контактов [Казыдуб, 2018].

Критическим фактором, обеспечивающим возможность коадаптации культурных идентичностей, можно считать такое свойство языковой личности, как когнитивная пластичность, которая заключается в позитивном восприятии иноязычной культуры и готовности к преобразованию культурно-языковых паттернов в условиях пребывания в инокультурной среде. Пластичность как факторная характеристика культурной адаптации методологически разрабатывается в [Soylu Yalcinkaya, Branscombe, Gebauer, Niedlich, Hakim, 2018]. Установлено, что отношение к иммигрантам в принимающей культуре и, как след-

ствии, диапазон и уровень общественной поддержки иммиграции во многом определяются восприятием способности иммигрантов к культурной адаптации.

Понимание разности культурных идентичностей ставит задачу выявления культурных расхождений, прежде всего, в области аксиологических (ценностных) предпочтений, предопределяющих характер языковой категоризации. Роль культурных ценностей в гуманитарном знании неоспорима [Culture Matters: how values shape human progress, 2000]. В лингвистике проблематика аксиологического содержания когнитивных структур, языковых номинаций и дискурсивных реализаций эвристически разрабатывается с применением методологического инструментария лингвистической аксиологии [Серебренникова, 2008, 2017; Казыдуб, 2009; Лингвистика и аксиология, 2011; Васильева, Васильев, Мамаева, Шибаев, 2017; Викулова, Серебренникова, Вострикова, Герасимова, 2018].

В условиях трансфера языковой личности в инокультурную среду аксиологические концепты переживаются в новом формате транскультурного опыта, сопологающего оригинальные и актуальные (приобретаемые при проживании в иноязычной культуре) модели культурологического знания. В предметной области иммиграции при исследовании концепта *home / (родной) дом* выявлены три сценария аксиологического переживания иммигрантами новой культурной среды: 1) ностальгическое переживание, приписывающее более высокую значимость образам родной культуры; 2) со-переживание прошлого и актуального культурного опыта в векторе взаимообмена культурной информацией и 3) переживание-конструирование ощущения родного дома внутри себя в целях сохранения баланса (гармонии) между эмоциональными состояниями и социальным окружением [Kreuzer, Mühlbacher, von Wallpach, 2018, p. 337–339]. При разности этих сценариев в каждом из них заложено преобразовательное значение, в той или иной степени меняющее содержание и оценочную параметризацию оригинальной картины мира посредством когнитивного моделирования поликультурной реальности.

Необходимо также учесть многомерную сущность аксиологических концептов, подвергающихся преобразованию в векторе развития коадаптационных процессов. Представляется, что рассмотрение базовых категорий человеческого бытия как многомерных эпистемологических структур открывает возможности для конструирования теоретических аналогов (моделей), в полной мере отражающих вариативность и многогранность культурологического знания. Подтверждение этому находим в [Trnka, Poláčková Šolková, Tavel, 2018], где раскрывается содержание культуры как динамической системы посредством изучения переживания, выражения и управления эмоциями. Исследователями разработана теоретическая модель, включающая пять компонентов: 1) язык эмоций; 2) эмоциональные концепты; 3) ценности, связанные с эмоциональными переживаниями; 4) правила обработки эмоционального опыта; 5) правила выражения эмоций. Среди ценностей, связанных с эмоциональными реакциями, выделяются те, что соотносятся с предпочтениями в области позитивных / негативных эмоций, и те, которые выдвигают на первый план процесс эмоциональной регуляции. Установлены корреляции между базовыми ценностями и переживаниями конкретных эмоциональных состояний [Trnka, Poláčková Šolková, Tavel, 2018, p. 30].

Уникальное содержание культурологически мотивированных когнитивных систем извлекается из культурных и языковых знаков посредством эвристических процедур лингвистического анализа и реконструируется с применением инструментария когнитивного моделирования. Когнитивное моделирование состоит в формировании структур знания, раскрывающего особенности наивного осмысления реального мира с учетом биологического, исторического и культурного наследия участников межкультурной коммуникации. Эта процедура входит как составляющая часть в формат трансфера знания. Культурологическое знание определяет вектор интерпретации речевого сообщения. Когнитивные модели являются по сути своей матрицами, содержащими ресурсное обеспечение деятельности языковой личности по извлечению смыс-

лов из речевого сообщения, оцениванию социальной и / или индивидуальной значимости этих смыслов и включению освоенного в личностное когнитивное пространство.

Коадаптация языковых личностей осуществляется в формате конструирования кооперативного дискурса посредством ориентирующего взаимодействия участников коммуникативного события. В этой перспективе смоделируем основные линии коадаптивного поведения языковых личностей в межкультурной коммуникации:

- конструирование прагматического контекста в координатах аттрактивности, социальной солидарности и толерантности;
- соизмерение когнитивного, в том числе аксиологического, содержания языковых знаков;
- когнитивное моделирование сценария кооперативного взаимодействия;
- экстерииоризация когнитивных моделей, включающих иноязычное содержание в концептосферу языковой личности-интерпретатора речевого сообщения (на уровне адресанта);
- интериоризация когнитивных моделей как условие симметричной интерпретации речевого сообщения (на уровне адресата).

Рассмотрим сценарий коадаптации языковых личностей на примере межкультурного диалога.

Malaysian: *Can I ask you a question?*

European American: *Yes, of course.*

Malaysian: *Do you know what time it is?*

European American: *Yes, it's two o'clock.*

Malaysian: *Might you have a little soup left in the pot?*

European American: *What? I don't understand.*

Malaysian: *(becoming more explicit since the colleague is not getting the point): I will be on campus teaching until nine o'clock tonight, a very long day for any person, let alone a hungry one!*

European American: *(finally getting the point): Would you like me to drive you to a restaurant off campus so you can have lunch?*

Malaysian: *What a very good idea you have!*
[Lustig and Koester³, 2010, p. 111].

³ Lustig M.V., Koester J. Intercultural Competence: interpersonal communication across cultures. 6th ed. Boston: Pearson Education Inc., 2010. 388 p.

Преподаватель из Малайзии: Могу я задать вопрос?

Американский преподаватель: Да, конечно.

Преподаватель из Малайзии: Вы знаете, который час?

Американский преподаватель: Да, два часа.

Преподаватель из Малайзии: Не осталось ли немного супа в кастрюле?

Американский преподаватель: Что? Я не понимаю.

Преподаватель из Малайзии: (обращается к более эксплицитному стилю языковой коммуникации, потому что коллега не понимает содержания просьбы): У меня сегодня заня-

тия до 9 часов вечера – очень долгий рабочий день для любого человека, не говоря уже о том, кто голоден.

Американский преподаватель (наконец, понимает суть просьбы): Вы хотите, чтобы я отвез Вас в ресторан пообедать?

Преподаватель из Малайзии: Какая хорошая мысль! [перевод наш. – Н.К.].

В рассматриваемом контексте наблюдается столкновение культурных сценариев коммуникативного акта просьбы. Конфликт сценариев мотивирован типологическими характеристиками низкоконтекстной и высококонтекстной культур (табл. [Цит. по: Lustig and Koester, 2010, p. 112]).

Сопоставление высококонтекстных и низкоконтекстных культур

Contrasting high-context and low-context cultures [adapted from Lustig and Koester, 2010, p. 112]

High-Context Cultures	Low-Context Cultures
Covert and implicit	Overt and explicit
Messages internalized	Messages plainly coded
Much nonverbal coding	Details verbalized
Reactions reserved	Reactions on the surface
Distinct ingroups and outgroups	Flexible ingroups and outgroups
Strong interpersonal bonds	Fragile interpersonal bonds
Commitment high	Commitment low
Time open and flexible	Time highly organized

Сопоставление типологических характеристик высококонтекстных и низкоконтекстных культур выявляет следующие оппозитивные значимости:

- имплицитный vs. эксплицитный модус передачи информации;
- контекстуализированное vs. вербализованное сообщение;
- предпочтение невербальных vs. вербальных каналов коммуникации;
- сдержанное реагирование vs. открытое реагирование;
- четкое различие внутренних («своих») и внешних («чужих») групп vs.
- мобильность внутренних и внешних групп;
- тесные межличностные связи vs. хрупкие межличностные связи;
- приоритет коллективных ценностей vs. приоритет индивидуальных ценностей;

– текучесть времени vs. организованность времени.

С учетом культурологической диверсификации проанализируем коадаптационное поведение участников приведенного выше межкультурного диалога. Преподаватель из Малайзии хочет попросить американского коллегу отвезти его в ресторан. В соответствии с кодовыми прескрипциями родной культуры он выбирает когнитивную модель, насыщенную импликациями (***Might you have a little soup left in the pot? – Не осталось ли немного супа в кастрюле?***). Столкнувшись с непониманием американского коллеги, преподаватель из Малайзии переформатирует когнитивную модель посредством эксплицитирования (экстериоризации) своего желания (***I will be on campus teaching until nine o'clock tonight, a very long day for any person, let alone a hungry one!*** – У меня сегодня занятия до 9 ча-

сов вечера – очень долгий рабочий день для любого человека, не говоря уже о том, кто голоден), хотя до конца и не преодолевает сценарные ограничения своей лингвокультуры. В таком виде когнитивная модель становится более проницаемой для низкоконтекстного сознания и уже содержит в себе потенциальную возможность для интерпретатора извлечь из речевого сообщения оригинальный смысл. Следует отметить, что в своей заключительной реплике (*What a very good idea you have! – Какая хорошая мысль!*) преподаватель из Малайзии реализует характерный для родной культуры сценарий сохранения «лица» собеседника посредством приписывания ему мысли об оказании помощи.

Приведенный выше диалог раскрывает процесс конструирования кооперативного дискурса в режиме коадаптации когнитивного содержания языковых знаков при совпадении интенциональностей контактирующих культур. Участники межкультурной коммуникации изначально настроены на развитие коммуникативного партнерства, что запускает процесс поиска управленческих решений, обеспечивающих достижение взаимопонимания как необходимого условия решения коммуникативной задачи.

Коадаптивные процессы в плоскости когнитивного моделирования межкультурной коммуникации становятся драйверами, запускающими семантические преобразования, прагматические переакцентуации и в целом изменения параметрических показателей коммуникативной среды. На уровне семантических репрезентаций возникает необходимость в соизмерении семантического объема языковых знаков, вербализующих когнитивное содержание речевого сообщения. При навигации языковой личности в инокультурном пространстве ориентирами становятся ключевые слова [Wierzbicka, 1997], семантика которых вбирает в себя диапазон интерпретаций, включенных в систему оценочной категоризации той или иной лингвокультуры. На уровне прагматики имеет место преобразование иллокутивного вектора речевого сообщения: иллокуция адресанта приобретает характеристики, свойственные прагматике иноязычной речи.

Важно отметить, что коадаптация когнитивных моделей и пригматических интерпретаций осуществляется языковой личностью в режиме когнитивно-дискурсивного менеджмента [Казыдуб, 2013; Montana, Charinov, 2000]. Такой менеджмент предполагает управление когнитивным содержанием и дискурсивными актуализациями в векторе достижения определенного перлокутивного эффекта. Речь идет о выборе модели языковой категоризации, конгруэнтной когнитивной области интерпретатора – получателя речевого сообщения, и преобразовании компонентов когнитивных моделей в случае возникновения очага коммуникативного напряжения. Дискурсивное конструирование межкультурной реальности регулируется прагматическими принципами кооперативного взаимодействия [Leech, 1983; Levinson, 1983; Brown, Levinson, 1987; Hudson, 1996; Yule, 1996; Spolsky, 1998].

Управление коадаптивными процессами с необходимостью встраивается в стратегическую перспективу. Стратегия как инструмент когнитивного моделирования и дискурсивного конструирования межкультурных контактов создает возможности для мягкого управления поликультурной коммуникативной средой. Процесс коадаптации языковых личностей вписан в стратегическую перспективу **ВЕЖЛИВОСТЬ → СОЛИДАРНОСТЬ → ДОВЕРИЕ**, содержание которой вбирает широкий спектр дискурсивных стратегий, в том числе стратегий дискурсивного переключения регистров. С учетом его ориентирующего потенциала, дискурсивное переключение регистров является эффективным инструментом разрешения когнитивных и коммуникативных дилемм. Регистровые замены созвучны преобразованиям компонентного состава моделей языковой категоризации и концептуализации в ситуации поиска оптимального решения для развития кооперативного взаимодействия в поликодовой среде.

Результаты исследования. Рассмотрение проблемы коадаптации языковых личностей в условиях межкультурной коммуникации с применением методологического инструментария когнитивной лингвистики, лингвистической ак-

сиологии и лингвистической прагматики раскрывает совокупный вклад аксиологических принципов, когнитивных моделей и прагматических установок в преобразование культурно-языковой среды. С учетом комплексного содержания коадаптационных процессов смоделированы области приложения коадаптивных усилий и линии коадаптивного поведения языковых личностей при конструировании кооперативного взаимодействия. В методологическом формате когнитивно-дискурсивного менеджмента смоделирована стратегическая перспектива коадаптационных преобразований, восходящих к прагматическим ориентирам межкультурной коммуникации.

Заключение. Коадаптация языковых личностей при их навигации в поликультурной среде является необходимым и обязательным условием ориентирующего взаимодействия. Коадаптивные усилия участников межкультурной коммуникации преобразуют содержание коммуникативной среды посредством симметризации когнитивных переживаний, языковых актуализаций и прагматических интерпретаций. Коадаптивные процессы встраиваются в стратегическую перспективу, включающую языковую личность в иноязычное культурное пространство в режиме мягкого управления когнитивными, языковыми и прагматическими преобразованиями.

Библиографический список

1. Васильева С.П., Васильев А.Д., Мамаева Т.В., Шибяев М.В. Жизненные ценности студентов и преподавателей: лингвоаксиологическое исследование // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2017. № 3 (41). С. 138–149. DOI: <http://dx.doi.org/10.25146/1995-0861-2017-41-3-13>
2. Викулова Л.Г., Серебренникова Е.Ф., Вострикова О.В., Герасимова С.А. Лингвистический аксиологический анализ лексем *valeur* / *value*: сравнительно-сопоставительный подход // Филологические науки (Научные доклады высшей школы). 2018. № 1. С. 3–13. DOI: 10.20339/PhS.1-18.003
3. Казыдуб Н.Н. Когнитивный менеджмент во взаимодействии языков и культур // Когнитивные исследования языка / гл. ред. серии Н.Н. Болдырев; М-во обр. и науки РФ, Рос. акад. наук, Ин-т языкознания РАН, Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина, Рос. ассоц. лингвистов-когнитологов. М.: Ин-т языкознания РАН; Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина. 2008. Вып. XIII: Ментальные основы языка как функциональной системы: сб. науч. тр. / отв. ред. вып. Н.А. Беседина. 2013. С. 104–113.
4. Казыдуб Н.Н. Общие принципы лингвистического описания аксиологических систем // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2009. № 3. С. 82–86.
5. Казыдуб Н.Н. Язык и культурная идентичность: аксиологический аспект // *Crede Experto*: транспорт, общество, образование, язык: международный информационно-аналитический журнал. 2018. Вып. 1. URL: <http://ce.if-mstuca.ru/index.php/100000/lang-identity> (дата обращения: 17.11.18).
6. Кубрякова Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке. Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. М.: Языки славянской культуры, 2004. 560 с. (Язык. Семиотика. Культура).
7. Лакофф Дж. Женщины, огонь и опасные вещи: Что категории языка говорят нам о мышлении / пер. с англ. И.Б. Шатуновского. М.: Языки славянской культуры, 2004. 792 с.
8. Лингвистика и аксиология: этносемиотрия ценностных смыслов: кол. монография / отв. ред. Л.Г. Викулова. М.: ТЕЗАУРУС, 2011. 352 с.
9. Серебренникова Е.Ф. Текст и дискурс: На пути к формированию методологии и инструментария лингвоаксиологического анализа // Текст: дискурсивное проявление и коммуникативная практика: сб. науч. ст. в честь юбилея д-ра филол. наук, проф. Л.Г. Викуловой / под общ. ред. Е.Г. Таревой. М.: МГПУ; Языки народов мира, 2017. С. 34–45.

10. Серебренникова Е.Ф. Этносемиотрия как способ лингвистического аксиологического анализа // Этносемиотрия ценностных смыслов: кол. монография. Иркутск: ИГЛУ, 2008. С. 8–62.
11. Brown P., Levinson S.C. Politeness: some universals in language usage (Studies in interactional sociolinguistics; 4). Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 345 p.
12. Croft W., Cruse D.A. Cognitive Linguistics. New York: Cambridge University Press, 2004. 356 p.
13. Crystal D. The Cambridge Encyclopedia of Language. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. 487 p.
14. Culture Matters: how values shape human progress / ed.: L.E. Harrison, S.P. Huntington. New York: Cambridge University Press, 2000. 348 p.
15. Hudson R.A. Sociolinguistics. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. 279 p.
16. Kreuzer M., Mühlbacher H., von Wallpach S. Home in the re-making: Immigrants' transcultural experiencing of home // Journal of Business Research. 2018. V. 91. P. 334–341. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jbusres.2017.10.047>
17. Leech J.N. Principles of Pragmatics. London; New York: Longman, 1983. 250 p.
18. Levinson S.C. Pragmatics. Cambridge: Cambridge University Press, 1983. 420 p.
19. Lustig M.V., Koester J. Intercultural Competence: interpersonal communication across cultures. 6th ed. Boston: Pearson Education Inc., 2010. 388 p.
20. Montana P.J., Charnov B.H. Management. 3rd ed. New York: Barron's Educational Series, Inc., 2000. 541 p.
21. Soylu Yalcinkaya N., Branscombe N.R., Gebauer F., Niedlich C., Hakim N.H. Can they ever be one of us? Perceived cultural malleability of refugees and policy support in host nations // Journal of Experimental Social Psychology. 2018. P. 125–133. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2018.03.018>
22. Spolsky B. Sociolinguistics. Oxford: Oxford University Press, 1998. 128 p.
23. Trnka R., Poláčková Šolková I., Tavel P. Components of cultural complexity relating to emotions: A conceptual framework // New Ideas in Psychology. 2018. V. 51. P. 27–33. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.newidea-psych.2018.05.001>
24. Wierzbicka A. Understanding Cultures through Their Key Words: English, Russian, Polish, German, and Japanese. New York; Oxford: Oxford University Press, 1997. 317 p.
25. Yule G. Pragmatics. Oxford: Oxford University Press, 1996. 138 p.

COADAPTATION OF LINGUISTIC PERSONALITIES IN INTERCULTURAL COMMUNICATION

N.N. Kazydub (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Introduction. A wide range of cultural contacts motivates an insight into the linguistic behaviour of individuals affiliated with different cultures in multicultural and multilingual environment. In such an environment linguistic personalities need to adapt their cultural and linguistic patterns to the parameters of cooperative interaction. In this perspective it is important to expose the instruments of managing cultural and linguistic diversity. The article focuses on coadaptive processes that trigger cognitive, semantic, and pragmatic transformations in negotiations of cultural concepts and pragmatic principles. The study adopts the view of coadaptation as a complex phenomenon created by various factors and mechanisms.

Methods. The methodology of the study is based on findings in cognitive linguistics, linguistic axiology and linguistic pragmatics. The interdisciplinary approach is congruent to the complex nature of coadaptation and reveals the interaction of cognitive and pragmatic mechanisms in cooperative communication of linguistic personalities.

Results. The proposed model distinguishes five lines of coadaptation within the framework of cooperative communication: 1) creating pragmatic context based on attractiveness, tolerance and solidarity; 2) contrast-

ing culturally motivated cognitive models and pragmatic principles; 3) cognitive modelling of cooperative interaction; 4) externalizing cognitive patterns (on the part of the addresser); 5) internalizing cognitive patterns (on the part of the addressee). Coadaptive efforts of linguistic personalities are integrated into the strategic perspective **POLITENESS → SOLIDARITY → TRUST**.

Conclusions. The aim of this study was to develop a theoretical framework for investigating coadaptive activities of linguistic personalities in intercultural communication. The study adds to current research on coadaptation as a complex phenomenon created by cognitive patterns, verbal codes and pragmatic principles. The proposed model of coadaptive processes integrated into the strategic perspective contributes to the study of the linguistic behaviour of individuals in multicultural and multilingual environment by modelling the lines of coadaptation and strategic destination of cooperative communication.

Keywords: *coadaptation, linguistic personality, multicultural environment, linguistic categorization, cognitive modelling, cognitive models, intercultural communication, cooperative interaction, multicultural environment, cultural identity, cultural and verbal codes.*

References

1. Vasil'eva S.P., Vasil'ev A.D., Mamaeva T.V., Shibaev M.V. Life Values of Teachers and Students: linguoaxiological research // Bulletin of KSPU named after V.P. Astafiev. 2017. No. 3 (41). P. 137–149. DOI: <http://dx.doi.org/10.25146/1995-0861-2017-41-3-13>
2. Vikulova L.G., Serebrennikova E.F., Vostrikova O.V., Gerasimova S.A. Linguistic axiological analysis of the lexems valeur / value: comparative-contrastive approach // Philological sciences (Scientific Essays of Higher Education). 2018. No. 1. P. 3–13. DOI: 10.20339/PhS.1-18.003
3. Kazydub N.N. Cognitive Management in the Interaction of Languages and Cultures // Cognitive studies of language / series editor in chief N.N. Boldyrev; Ministry of Education and Science of the Russian Federation, Russian Academy of Sciences, Institute of Linguistics of Russian Academy of Science, Tambov State University named after G.R. Derzhavin, The Russian Cognitive Linguists Association. Moscow: Institute of Linguistics of Russian Academy of Science; Tambov: Publishing House of TSU named after G.R. Derzhavin. 2008. Vol. XIII: The cognitive basis of language as a functional system: Collection of papers / volume editor-in-chief N.A. Besedina. 2013. P. 104–113.
4. Kazydub N.N. General Principles of the Linguistic Description of Axiological Systems // Vestnik of Irkutsk State Linguistic University. 2009. No.3. P. 82–86.
5. Kazydub N.N. Language and Cultural Identity: axiological aspect // International Informational-Analytical Journal "Crede Experto: transport,

- society, education, language". 2018. Vol. 1. URL: <http://ce.if-mstuca.ru/index.php/100000/lang-identity> (reference date: 17.11.18).
6. Kubryakova E.S. Language and Knowledge: Towards acquiring awareness about the language. Parts of speech in the cognitive view. The role of language in cognition. M.: Yazy'ki slavyanskoj kul'tury', 2004. 560 p. (Language. Semiotics. Culture).
 7. Lakoff G. Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind: translated from English by I.V. Shatunovsky. Moscow: Yazy'ki slavyanskoy kul'turi. 2004. 792 p.
 8. Linguistics and Axiology: ethnosemiometry of value senses: collective monograph / editor-in-chief L.G. Vikulova. Moscow: THESAURUS, 2011. 352 p.
 9. Serebrennikova E.F. Text and Discourse: Towards the formation of methodology and instruments of linguoaxiological analysis // Text: discourse realization and communicative practice: collection of scientific essays in honour of Doctor of Philology, Professor L.G. Vikulova's anniversary / ed. by E.G. Tareva. M.: MSPU: Yazy'ki Narodov Mira, 2017. P. 34–45.
 10. Serebrennikova E.F. Ethnosemiometry as a means of linguistic axiological analysis // Ethnosemiometry of value senses. Irkutsk: ISLU, 2008. P. 8–62.
 11. Brown P., Levinson S.C. Politeness: some universals in language usage (Studies in interactional sociolinguistics; 4). Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 345 p.
 12. Croft W., Cruse D.A. Cognitive Linguistics. New York: Cambridge University Press, 2004. 356 p.
 13. Crystal D. The Cambridge Encyclopedia of Language. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 487 p.
 14. Culture Matters: how values shape human progress / ed.: L.E. Harrison, S.P. Huntington. New York: Cambridge University Press, 2000. 348 p.
 15. Hudson R.A. Sociolinguistics. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. 279 p.
 16. Kreuzer M., Mühlbacher H., von Wallpach S. Home in the re-making: Immigrants' transcultural experiencing of home // Journal of Business Research. 2018. V. 91. P. 334–341. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jbusres.2017.10.047>
 17. Leech J.N. Principles of Pragmatics. London; New York: Longman, 1983. 250 p.
 18. Levinson S.C. Pragmatics. Cambridge: Cambridge University Press, 1983. 420 p.
 19. Lustig M.V., Koester J. Intercultural Competence: interpersonal communication across cultures. 6th ed. Boston: Pearson Education Inc., 2010. 388 p.
 20. Montana P.J., Charnov B.H. Management. 3rd ed. New York: Barron's Educational Series, Inc., 2000. 541 p.
 21. Soylu Yalcinkaya N., Branscombe N.R., Gebauer F., Niedlich C., Hakim N.H. Can they ever be one of us? Perceived cultural malleability of refugees and policy support in host nations // Journal of Experimental Social Psychology. 2018. P. 125–133. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2018.03.018>
 22. Spolsky B. Sociolinguistics. Oxford: Oxford University Press, 1998. 128 p.
 23. Trnka R., Poláčková Šolková I., Tavel P. Components of cultural complexity relating to emotions: A conceptual framework // New Ideas in Psychology. 2018. V. 51. P. 27–33. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2018.05.001>
 24. Wierzbicka A. Understanding Cultures through Their Key Words: English, Russian, Polish, German, and Japanese. New York; Oxford: Oxford University Press, 1997. 317 p.
 25. Yule G. Pragmatics. Oxford: Oxford University Press, 1996. 138 p.

УДК 81'371:811.111'373

ПРОБЛЕМА ФОНОВЫХ ЗНАНИЙ В СЛОВАРНОМ СОСТАВЕ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ И ИХ ОТРАЖЕНИЕ В ТОЛКОВЫХ СЛОВАРЯХ

М.Р. Михайлов (Орёл, Россия)

Ю.Л. Михайлова (Орёл, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. Тенденциями последних десятилетий в мировой лексикографии являются постепенное преобразование пассивных (толковых) словарей в словари активного типа с коммуникативной направленностью, переход от чисто филологического описания слова к цельному филологическому и культурному описанию слова (предмета, явления) с привлечением элементов энциклопедического и этнолингвистического знания.

Цель статьи – определить степень значимости экстралингвистической информации, подлежащей внесению в словарную статью, степень ее новизны, определить возможность применения к ней языковой политики, так как, несмотря на языковую традицию, на распространенность того или иного события или явления, не все из того, что допустимо в ситуации бытового или интернет-общения, получает реализацию в норме.

Методология исследования основана на лингвокультурологическом, лексикографическом и контекстуальном анализе, сравнительно-сопоставительном методе. Она основана на работах Ф.А. Литвина, Л.П. Крысина, Ю.Д. Апресяна.

Заключение. Язык не является установленным набором номинативных знаков, а представляет собой продукт коммуникативных ситуаций и когнитивных процессов, которые в большей или меньшей степени отражают явления культуры. Однако не все широко популярные концептуальные модели остаются в системе языка в отдаленной перспективе, таким образом, актуальность внесения их в словари теряется.

Ключевые слова: язык, культура, фоновые знания, концепт, коннотация, словарь, вторичная семантизация, прецедентный феномен.

Постановка проблемы. Вопросы соотношения языка и культуры в последние десятилетия приобретают все большую актуальность. В широком смысле под культурой понимается все созданное человеком, она включает в себя различные виды деятельности – науку, технику, искусство, религию. Культура – это сложная семиотическая система, основной функцией которой является память, в том числе и память о вербальных произведениях искусства.

Для успешного овладения другим языком и другой культурой недостаточно усвоить только языковой материал, то есть необходимый словарный запас и грамматику, не менее важным нам представляется овладение определенным объемом фоновых знаний, известных любому представителю того или иного социума. Построение и понимание языковых сообщений не-

возможно без наличия у коммуникантов общего знания. В.В. Красных и Д.Б. Гудков, исследуя природу прецедентных феноменов, как лингвистических, так и экстралингвистических, которые являются составляющими общего фонда знаний, выделяют независимые от национальной культуры «социально-прецедентные феномены» и «национально-прецедентные феномены», известные любому представителю того или иного общества и входящие в универсальное когнитивное пространство [Красных и др., 1997].

По мнению У.А. Уваровой, несмотря на то, что границы между составляющими общей базы человеческих знаний весьма подвижны, в когнитивном пространстве можно выделить во-первых, универсальные, вненациональные знания, присущие человеку как представителю вида; во-вторых, знания, отражающие межкультурные связи; и в-третьих, фоновые знания –

комплекс художественных и нехудожественных знаний, присущих той или иной лингвокультурной общности¹.

К языковым единицам, способным представлять фоновые знания, относятся единицы, обладающие национально-культурной семантикой, реалии различных типов: номинативные слова и словосочетания, обозначающие национально-специфические явления культуры, называющие культурные реалии – артефакты или традиции, некоторые имена собственные, соотносимые с культурными реалиями, различные даты и прочее.

Базой фоновых знаний может быть как культура высокообразованной группы ее носителей, так и массовая культура, доступная любому члену той или иной языковой общности. «В фоновых знаниях можно выделить (хоть и без жестких границ) то, что... ориентировано на культурный слой, традиционно связываемый с массовой культурой...» [Литвин, 1993]. «Фоновое знание об означаемом входит в ассоциативно-образный фокус. Фоновое знание, или пресуппозиция, существенно отличается от этимологического знания живой осознанностью, поэтому оно, как всякое знание, может меняться» [Телия, 1986]. В фоновом компоненте семантики языковой единицы (слова, словосочетания, предложения) отражаются объективные связи данного явления с другими близкими ему явлениями (родо-видовые, причинно-следственные, локальные, временные, ассоциативные).

План содержания ряда разнообразных языковых единиц: лексических единиц, обозначающих культурные реалии; этнографизмов (топонимов, антропонимов и т.п.); некоторых фразеологизмов, пословиц включает в себя некоторый особый компонент, который условно может быть назван национально-культурным. Образ, который возникает в сознании носителя языка при восприятии топонима, богаче различного рода ассоциациями, чем образ, возникающий в сознании иностранца. Для американца топо-

ним Houston может ассоциироваться с улицей в Нью-Йорке или, вероятнее всего, с крупным городом в штате Техас – Хьюстоном. Для иностранца фоновые знания обычно ограничиваются такой соотнесенностью – локализацией объекта, причем локализация, как правило, является более общей (и менее точной), чем у носителя языка и культуры [Томахин, 1988]. В американской разговорной речи есть популярная фраза: «Houston, we've had a problem» (Хьюстон, у нас проблема), появившаяся после неудачной миссии Аполлон-13, так как в Хьюстоне находится Космический центр управления полетами. Данная экстралингвистическая информация известна большинству носителей американской культуры, но незнакома иностранцам, несмотря на то, что фраза получила широкое распространение в русском языке вследствие вторичной семантизации – художественному фильму с аналогичным названием.

В качестве другого примера вторичной семантизации можно привести слово Masada, которое стало в английском языке синонимом самоубийства и восходит к названию крепости в Израиле, и если в западной христианской культуре данный концепт связан с безвыходной ситуацией и действием, входящим в список тяжелейших грехов, в еврейской культуре оно ассоциируется с победой духа, так как защитники крепости выбрали смерть, а не рабство, при этом не совершая самоубийства, которое было недопустимо для древних иудеев по религиозным причинам. Разница в отношении подчеркивается также тем, что в крепости в настоящее время проходит присяга израильских танкистов, а лозунг «Массада больше не падет» синонимичен словам политика Василия Ключкова «Велика Россия, а отступать некуда – позади Москва!» в советской культуре или «Англия ожидает, что каждый солдат выполнит свой долг» адмирала Нельсона в английской [Михайлова, Михайлов, 2017].

Данные языковые единицы фиксируют в своей семантике не только основные признаки обозначаемых ими предметов, явлений, понятий, но и всю связанную с ними культурологическую информацию. С точки зрения коммуни-

¹ Уварова У. А. Отражение фоновых знаний в лексикографии: на материале словарей цитат, крылатых слов русского и немецкого языков: дис. ... канд. филол. наук. Орел, 1998. 196 с.

кативной лингвистики при актуализации в речи таких единиц существенно выделение наиболее значимых для данного коммуникативного акта знаний об означаемой сущности. Эти знания могут быть зафиксированы в основном значении данной языковой единицы, а также входить в информационный потенциал знания. При актуализации таких единиц в речевых актах существенными являются производимые говорящим или слушающим операции над релевантными понятиями, приводящие к перераспределению информации между имплицитными и эксплицитными слоями плана содержания. Так как не всегда удается провести четкое членение плана содержания на лингвистические и экстралингвистические составляющие, то можно утверждать, что актуализация такого рода единиц в речи есть «обогащение языковых значений за счет неязыкового денотативного знания (понятийного и образного), когнитивных структур, перцептивных образов и т.д., обусловленных ситуацией и контекстом высказывания» [Васильев, 1988].

Знак-сигнал будит у представителя той или иной социокультурной общности особую культурную коммуникацию, не только значение как инвариантный образ данного фрагмента мира, но и всю совокупность культурного окружения. Просто знание «языкового ярлыка» недостаточно для полного осознания реалии, требуется дальнейшая когнитивная расшифровка, а поскольку мыслительные категории неотделимы от языковых категорий, то только через познание как переход от значения-намёка к понятийному содержанию единицы может происходить процесс «окультуривания» языковых единиц, ведущий к включению знака в сеть культурных ассоциаций, свойственных той или иной нации².

Л.П. Крысин отмечает, что нормативные словари отстают от развития языка, поэтому можно даже утверждать, что любой словарь, заявленный как словарь современного языка, на момент выхода из печати является в большей или меньшей степени устаревшим. Даже в самом полном

словаре, отражающем лексику языка на определенном этапе его развития, можно найти лакуны, но это, по мнению Леонида Петровича никак нельзя считать промахом лексикографа: он и не должен гнаться за языковыми изменениями, стараясь включить в свой словарь самые последние лексические новшества, иначе он рискует быть обвиненным в поспешности, неразборчивой фиксации случайного, а главное – он войдет в противоречие с языковой традицией и литературной нормой. Хороший токовый словарь, следовательно, становится не только справочником для носителей языка и лиц, его изучающих, не только подспорьем в исследовательской работе для филолога и лингвиста, но и явлением культуры в широком смысле этого слова, необходимым ее компонентом [Крысин, 2011]. Он также подчеркивает, что словари лексики, относящиеся к некодифицированным языковым подсистемам, таким как разговорная речь, просторечье, сленг, социальные и профессиональные жаргоны, отличаются и должны отличаться от нормативных словарей, описывающих лексику литературного, кодифицированного языка. Эти отличия касаются разных аспектов лексикографического представления – от словника до структуры словарной статьи и информации о слове [Крысин, 2010].

Если словари всегда отстают от развития языка, то тексты рекламы, наоборот, будучи ориентированными на максимально агрессивное воздействие на потребителя с целью манипуляции им, в большинстве случаев используют для этого самые современные и актуальные образы.

Определяющую роль в как в содержании, так и в стилистике рекламного текста играет целевая аудитория, на которую направлена реклама. Например, на телевидении нет рекламы автомобильного производителя Ламборгини, так люди, покупающие машины, находящиеся в премиальном ценовом сегменте, с высокой степенью вероятности не относятся к телевизионной аудитории. Первый ролик с рекламой гиперкара этой марки появился в 2015 году в преддверии Женевского автосалона и имел слоган «Dare your EGO» и призывал, «возгордившись своим эго», показать всем, кто самый «крутой» и «особенный».

² Уварова У.А. Отражение фоновых знаний в лексикографии: на материале словарей цитат, крылатых слов русского и немецкого языков: дис. ... канд. филол. наук. Орел, 1998. 196 с.

Таким образом, в данном случае во главу угла ставится уникальность человека, который подчеркивает свою исключительность и гордится личными достижениями. Напротив, если у человека нет личных достижений, то, для того чтобы тешить самолюбие, ему необходимо придумать (или ему должно быть предложено) что-то такое, что позволяет чувствовать себя в привилегированном положении по отношению к кому-либо. В этом случае происходит сдвиг в сторону коллективного бессознательного, которое, согласно К. Юнгу, является одной из форм бессознательно-единого для общества в целом и являющегося продуктом наследуемых структур мозга. Оно не зависит от индивидуального опыта и основывается на опыте общества. Основная разница между этими двумя явлениями заключается в том, что коллективное бессознательное является более глубоким слоем, чем индивидуальное, а за словом стоят не только прямые значения, но и более скрытые слои, смыслы, понятные на бессознательном уровне. Следует подчеркнуть, что ценности, которые являются значимыми в некотором обществе и принимаемы абсолютным большинством его членов, зачастую расходятся с декларируемыми ценностями и могут даже и противопоставляться официальной позиции [Михайлова, Михайлов, 2018].

В качестве яркого примера оперативного следования самым свежим, но достаточно спорным с точки зрения оценки событиям во внешней политике, нашедшего отражение в наружной рекламе, может служить баннер, представляющий тариф «Новичок» компании «Ресурс-Связь», который предлагается клиентам, впервые подключающимся к сети «Интернет». Формально соблюдается логика, которая определяет нового клиента как новичка. Словарь С.И. Ожегова определяет «новичка». 1. Как нового ученика, поступившего в класс позже других. 2. В чем. Тот, кто недавно ознакомился с чем-нибудь, начал заниматься чем-нибудь³. Очевидно, что слово имеет несколько прене-

брежительную коннотативную окраску, так как обычно быть новичком не слишком приятно – в условиях уже сложившихся отношений у новичков могут возникнуть трудности с вхождением в коллектив, а человек, недавно начавший осваивать какое-либо ремесло, больше других не застрахован от ошибок, часто являющихся типичными и прогнозируемыми более опытными товарищами, что нередко вызывает насмешки. Таким образом, выбор названия рекламируемого продукта представляется на первый взгляд не слишком удачным, однако на плакате изображена и занимает центральное место красная телефонная будка, на заднем плане – легко узнаваемые силуэты колеса обозрения «LondonEye» и Тауэрского моста, являющихся основными символами столицы Великобритании.

Именно концепты красной телефонной будки и названия «Новичок» имеют отличные от формальных связи с внешнеполитическими событиями текущего 2018 года, а именно обвинением властями Великобритании нашей страны в неудачном покушении на жизнь бывшего сотрудника российской разведки, осужденного за передачу секретных сведений, высланного из страны и проживающего в настоящее время в английском городе Солсбери, которое официально отвергается⁴. В качестве инструмента воздействия неустановленными лицами предположительно было использовано боевое отравляющее вещество «Новичок» из семейства фторфосфорорганических отравляющих веществ нервно-паралитического действия, ингибиторов ацетилхолинэстеразы. При этом сам факт неподтвержденной попытки наказания предателя (даже неудавшейся) вызывает у некоторой части нашего общества положительные эмоции и является предметом определенной гордости, ассоциируется с данным названием и реклама достигает своей цели.

Другой пример использования воспроизводимого словесного комплекса в рекламе – сол-

³ Толковый словарь русского языка Ожегова С.И. и Шведовой Н.Ю. 2011–2018. URL: <http://ozhegov.textologia.ru/definits/novichok/?q=742&n=189682> (дата обращения: 20.11.2018).

⁴ The Embassy of the Russian Federation to the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland. Press Release. SALISBURY: A CLASSIFIED CASE. URL: <https://rusemb.org.uk/fnapr/6481> (дата обращения: 20.11.2018).

ган крупнейшей в истории современной России финансовой пирамида «МММ», основанной Сергеем Мавроди: «Из света в тень перелетая...», причем обычно эта фраза воспринималась иронически, как фраза-символ процессов перевода капиталов из «теневой экономики» в сферу легального предпринимательства, и является первой строкой стихотворения советского поэта и переводчика Арсения Александровича Тарковского «Бабочка в госпитальном саду», которое он написал в 1945 году. Крах финансовой пирамиды, однако, стал символом невыполнения обещаний бизнеса перед вкладчиками, а ирония слогана заключалась именно в том, что в стихотворении присутствуют следующие строки: «Она клянется: навсегда! – / Не держит слова никогда, / Она едва до двух считает, / Не понимает ничего, / Из целой азбуки читает / Две гласных буквы — А / и / О»⁵.

Еще один топоним, который в настоящее время получил новое дополнительное значение и изменил коннотацию с положительной на отрицательную, – «Дубровка». Недопонимание вызвано различными ассоциативными связями у представителей разных поколений: шутовой фразой «Такси на Дубровку заказывали?», которая восходит к советской комедии Леонида Гайдая «Бриллиантовая рука», и трагедией, которая в первую очередь связывается более молодым поколением с мюзиклом «Норд-Ост» в Театральном центре на Дубровке. Принимая во внимание тот факт, что действия при освобождении заложников неоднократно подвергались жесткой критике из-за большого количества погибших при освобождении, частота упоминания в событиях на Дубровке в средствах массовой информации была сведена к минимуму, со временем потеряла частотность употребления, а связь указанного топонима с трагедией все более ослабевает с течением времени.

Заключение. Ассоциации и аналогии имеют универсальную природу, всегда сопровождают процессы мышления. Все виды человеческой

деятельности проникнуты аналогией. Люди способны сравнивать наблюдаемые явления со своим опытом, воссоздавать сходные черты разных объектов в виде ассоциативных образов.

Речемыслительная природа может актуализировать ассоциации, соответствующие энциклопедическому знанию о мире, а также ассоциации собственно вербальные, соответствующие языковой компетенции на всех уровнях языка, однако единицы с национально-культурным компонентом семантики аккумулируют в себе как собственно языковое представление, так и тесно связанную с ним культурную среду – устойчивую сеть ассоциаций, границы которой достаточно подвижны. Так, например, практически во всех языках существует топоним Ватерлоо, который является символом неуспеха по названию города в современной Бельгии, где император Наполеон потерпел свое последнее и окончательное поражение, однако слово Чаппаквиддик, которое также символизирует событие, ставящее крест на политической карьере, известно только носителям англоязычной культуры по названию небольшого острова, где произошла автомобильная катастрофа, когда за рулем машины был сенатор Эдвард Кеннеди, а находившаяся в ней вместе с сенатором секретарша не смогла выбраться из машины и утонула [Михайлов, Михайлова, 2017].

Вполне возможно, с течением времени связь названия «Новичок» с событиями в Солсбери – топонимом, который в настоящее время также ассоциируется в русскоговорящем социуме с событиями, связанными с неудачным покушением, – также ослабнет, актуальность упоминания не только в рекламе, но и иных русскоязычных текстах будет сведена на нет, данные топоним и название препарата перейдут в разряд историзмов, а целесообразность их фиксации в толковом словаре исчезнет.

Библиографический список

1. Васильев Л.В. Речевой смысл предложения как результат взаимодействия языкового и неязыкового значения // Предложение и текст: семантика, прагматика и синтаксис. Л., 1988. С. 5–10.

⁵ Бабочка в госпитальном саду // РИА Новости. URL: https://ria.ru/history_tochki/20110305/342668337.html (дата обращения: 20.11.2018).

2. Красных В.В., Гудков Д.Б., Захарченко И.В. Когнитивная база и прецедентные феномены в системе других единиц и в коммуникации // Вестник МГУ. Сер. 9. 1997. № 3. С. 62–75.
3. Крысин Л.П. О словарном представлении лексики некодифицированных подсистем языка // Известия РАН. Серия литературы и языка. 2010. Т. 69, № 1. С. 28–43.
4. Крысин Л.П. Проблема обновления толковых словарей современного русского языка // Известия РАН. Сер. литературы и языка. 2011. Т. 70, № 1. С. 3–9.
5. Литвин Ф.А. С кем поведешься // Лексика и лексикография. М., 1993. С. 87–97.
6. Михайлова Ю.Л., Михайлов М.Р. Коннотативная окраска топонимов и особенности их функционирования в лексическом составе английского языка // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. Научный журнал. 2017. № 3 (16). С. 69–71.
7. Михайлова Ю.П., Михайлов М.Р. О необходимости разработки актуальной методики определения личностных ценностей современной молодежи // Наука. Культура. Искусство: Актуальные проблемы теории и практики: сб. докл. Междунар. науч.-практ. конф.: в 4 т. / отв. ред. И.Е. Белогорцева, Ю.В. Бовкунова, С.И. Маматова. 2018. С. 72–77.
8. Телия В.Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц. М.: Наука, 1986. 141 с.
9. Томахин Г.Д. Реалии-американизмы: пособие по страноведению. М.: Высш. шк., 1988. 239 с.

THE PROBLEM OF BACKGROUND KNOWLEDGE IN THE VOCABULARY OF THE RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES AND THEIR REFLECTION IN THE EXPLANATORY DICTIONARIES

M.R. Mikhaylov (Oryol, Russia)

Yu.L. Mikhaylova (Oryol, Russia)

Abstract

Problem and purpose. The tendencies of the last decades in the world of lexicography are a gradual transformation of passive (explanatory) dictionaries into active type dictionaries with a communicative orientation and a transition from a purely philological description of a word to its integral philological and cultural description involving elements of encyclopedic, ethic and linguistic knowledge.

The purpose of the article is to determine the necessity of extra-linguistic information to be entered in a dictionary, the degree of its novelty and the possibility of applying language policy to it because, despite the language tradition, the current knownness of an event or phenomenon not everything, that is acceptable in the situation of domestic or Internet communication, gets implemented in the norm.

The methodology of the study is based on linguo-culturological, lexicographic and contextual analysis and on the comparative method. It is backed by the works of F.A. Litvin, L.P. Krysin and Yu.D. Apresyan.

The conclusion. Language is not an established set of nominative signs, but is a product of communicative situations and cognitive processes, which to a greater or lesser extent are a reflection of cultural phenomena. However, not all widely popular conceptual models remain in the language system for an unlimited time period, thus, the relevance of entering them into dictionaries might get lost.

Keywords: *language, culture, background knowledge, concept, connotation, dictionary, secondary semanticization, precedent phenomenon.*

References

1. Vasiliev L.V. The speech meaning of a sentence as a result of the interaction of linguistic and non-linguistic meanings // *Sentence and text: semantics, pragmatics and syntax.* L., 1988. P. 5–10.
2. Krasnykh V.V., Gudkov D.B., Zakharchenko I.V. Cognitive base and precedent phenomena in the system of other units and in communication // *Vestnik MGU. Ser. 9.* 1997. No. 3. P. 62–75
3. Krysin L.P. About dictionary presentations of vocabulary of non-codified sub-systems of the language. *Izvestia RAN. Series of literature and language.* 2010. Vol. 69, No. 1. P. 28–43.
4. Krysin L.P. The problem of updating the explanatory dictionaries of the modern Russian language. *Izvestia RAN. Series of literature and language.* 2011. Vol. 70, No. 1. P. 3–9.
5. Litvin F.A. Who will you lead // *Vocabulary and lexicography.* M., 1993. P. 87–97.
6. Mikhaylova Yu.L., Mikhaylov M.R. Connotative coloring of toponyms and peculiarities of their functioning in the lexical system of the English language // *Bulletin of Omsk State Pedagogical University. Humanities research. Science Journal.* 2017. No. 3 (16). P. 69–71.
7. Mikhailova Yu.P., Mikhailov M.R. On the need to develop a current method of determining personal values of modern youth. *Science, culture, art: relevant problems of theory and practice. Collection of reports of the International Scientific and Practical Conference.* In 4 volumes. Responsible Editors I.E. Belogortseva, Yu.V. Bovkunova, S.I. Mamatov. 2018. P. 72–77.
8. Teliya V.N. The connotative aspect of nominative semantics. M.: Nauka, 1986. 141 p.
8. Tomakhin G.D. The realities of Americanism. *Guide to country studies.* M.: Higher. Sch., 1988. 239 p.

УДК 796.03.

РАЗВИТИЕ СТУДЕНЧЕСКОГО СПОРТА В КРАСНОЯРСКОМ КРАЕ В СЕРЕДИНЕ XX ВЕКА

М.С. Вдовин (Красноярск, Россия)

А.Ю. Чижов (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В 2019 году в региональном центре Красноярского края пройдет XXIX Всемирная зимняя Универсиада. В этот период г. Красноярск станет международной столицей студенческого спорта и примет на своей земле участников и гостей из более чем 50 стран мира. В статье мы хотим рассмотреть историю становления и развития студенческого спорта в регионе, который примет такое крупное международное событие, с акцентом на середине XX века.

Данный период является одним из самых важных в истории становления и формирования студенческого спорта в Советском Союзе. Одним из ключевых событий того времени стало образование Добровольного спортивного общества «Буревестник» (далее – ДСО «Буревестник») как самостоятельной общественной организации, ориентированной на развитие студенческого спорта. До этого момента ДСО «Буревестник» объединяло работников профсоюзов государственной торговли, книжной торговли, потребительской кооперации, центра общественного питания и внешней торговли [Линдер, Андрианов, 2014]. В этот период были проведены качественные изменения в структуре управления высшего образования по развитию физической культуры и спорта среди обучающейся молодежи. Подписан ряд нормативных документов, регламентирующих деятельность высших учебных

заведений в области физического воспитания студентов [Пасмуров, 2011].

Цель исследования заключается в проведении исторического анализа развития студенческого спорта в Красноярском крае в середине XX века.

Методологию исследования составляют анализ архивных документов из Государственного архива Красноярского края, сопоставление данных с историческим периодом середины XX века.

Результаты. В данной статье на основании архивных справок проанализировано развитие студенческого спорта в период середины XX века в Красноярском крае. Рассмотрена систем физического воспитания и спорта в высших учебных заведениях региона. Также выявлены наиболее развиваемые виды спорта в разрезе каждого образовательного учреждения.

Заключение. В середине XX века во всем СССР и на территории Красноярского края кафедры физической культуры являлись основным инструментом развития физической культуры и массового спорта в вузах. Основным направлением физкультурно-спортивной работы среди студентов являлась военная и профессиональная подготовка, что обуславливалось послевоенным периодом.

Ключевые слова: студенческий спорт, история спорта, ГТО, Красноярский край, Красноярск, Универсиада, Буревестник, физическое воспитание, физическая культура, кафедра физической культуры, патриотическое воспитание.

По данным Государственного архива Красноярского края, в середине XX века студенческий спорт развивался посредством работы кафедр физической культуры, открытых при высших учебных заведениях края. Основным направлением развития спорта и физической культуры среди студентов являлась военная и профессионально-прикладная подготовка, что обуславливалось необходимостью восстановления военного, промышленного, экономического потенциала страны в послевоенный период посредством подготовки высоко-

квалифицированных кадров [Напреенков, Рогаткин, 2012].

Учебные программы по дисциплине «Физическое воспитание» в вузах строились в соответствии с рядом нормативных документов самого высокого уровня: Постановление XIX съезда КПСС; Постановление XXII съезда ВЛКСМ; Приказ Министерства высшего образования РСФСР; Приказ Министерства просвещения РСФСР.

Занятия по физическому воспитанию были направлены на обеспечение подготовки здоровых, физически развитых, волевых, дисциплини-

рованных, готовых к труду и обороне юношей и девушек.

Тренировочный процесс шел неразрывно с подковкой к сдаче комплекса «Готов к труду и обороне» (далее – комплекс «ГТО»), подготовкой значкистов. В этот период было принято 2 новых комплекса ГТО (1955, 1959). Значительно повысился уровень требований, предъявляемых к выполнению упражнений. Остались только испытания, которые были наиболее значимы для развития основных физических качеств – силы, быстроты, ловкости и выносливости [Бариев и др., 2015]. Эти изменения дали дополнительный стимул развитию физической культуры и спорта в стране, отразились на уровне подготовленности граждан, в том числе на обучающихся в высших учебных заведениях [Кун, 1992].

К середине ХХ века в городе Красноярске, а также на территории Красноярского края существовало 8 вузов [Кузнецова и др., 2009].

1. Красноярский лесотехнический институт (1930).

2. Красноярский педагогический институт (1932).

3. Красноярский государственный медицинский институт (1942).

4. Красноярский сельскохозяйственный институт (1953).

5. Красноярский государственный политехнический институт (1956).

6. Ачинский педагогический институт (1928).

7. Енисейский учительский институт (1940).

8. Абаканский педагогический институт (1939) (до 1991 г. входил в состав Красноярского края).

По результатам отчетов вузов и Красноярского крайкома КПСС за разные года обучения мы отметили следующие факты.

1. В вузах ведется активная работа по открытию новых секций и привлечению в них молодежи¹.

2. В вузах ведется активная пропаганда физического воспитания и здорового образа жизни,

информационная работа по анонсу и результатам спортивных мероприятий посредством стенгазет, радиоэфиров и физоргов, которые имеются в каждой учебной группе. Спортивными клубами ведется агитация учащихся заниматься физической культурой, спортом, а также вступать в ДСО «Буревестник»².

3. Вузы организуют и участвуют в соревнованиях разного масштаба: межфакультетских, межвузовских, городских, региональных. Об участии во всесоюзных соревнованиях студентов вузов Красноярского края информация, к сожалению, отсутствует (в 50-е годы ХХ века прошло 4 Всесоюзные студенческие спартакиады – 1951, 1953, 1955, 1957).

4. В вузах края началась работа по обмену опытом, которая, как отмечалось, давала очень положительный результат в планировании учебного и тренировочного процесса.

5. Посещаемость занятий студентами была высокой. Поведение отдельных студентов, старающихся уклониться от практических занятий, обсуждалось на групповых собраниях³.

6. В большинстве вузов развитие физической культуры и спорта велось посредством работы кафедр физической культуры, и лишь в некоторых учебных заведениях организована работа спортивных клубов.

7. В методических кабинетах институтов имелась литература по вопросам физкультуры и спорта. Выписывались газета «Советский спорт», журналы «Физкультура и спорт», «Теория и практика физической культуры».

8. Качество работы вуза по направлению физического воспитания определялось по четырем основным критериям:

1) количество и качество завоеванных медалей;

2) количество подготовленных значкистов ГТО и спортсменов-разрядников;

3) количество занимающихся в секциях;

¹ Стенограмма краевого совещания руководителей средних и высших учебных заведений // КГБУ «ГАКК». Ф.П. 26. О. 29. Д. 373. Л. 25. 1955 г.

² Отчет Крайкома КПСС о работе Красноярского педагогического института // КГБУ «ГАКК». Ф.П. 26. О. 27. Д. 370 Л. 64–69. 1955 г.

³ Стенограмма краевого совещания руководителей средних и высших учебных заведений // КГБУ «ГАКК». Ф.П. 26. О. 29. Д. 373. Л. 25. 1955 г.

4) количество вступивших в ДСО «Буревестник».

Из отрицательных моментов можно отметить следующие общие проблемы вузов.

1. Практически во всех вузах не хватало материально-технической базы для обеспечения полноценного процесса обучения. У одних вузов были проблемы с инвентарем, у других с помещениями и площадками для проведения занятий, у третьих же присутствовали обе проблемы одновременно.

Приведем для примера выдержку из годового отчета Красноярского государственного медицинского института 1955 года «О состоянии спортивной базы и оборудования»:

«Кафедра физвоспитания располагает своим спортивным залом 9 x 12 м. Зал очень мал и не отвечает требованиям, предъявляемым учебной программой.

Наш спортзал имеет необходимое оборудование как для академических занятий, так и для факультативного курса, но нужно отметить, что работа спортивных кружков очень тормозится отсутствием спортивных баз. Студентам приходится затрачивать много напрасных усилий для проведения тех или иных тренировок».

2. Периодически студентов снимают с занятий для уборки урожая, работы на заводах и т.д. Это была необходимая мера, но она не могла не сказаться на качестве физической подготовки студентов.

3. Недостаточный медицинский контроль за состоянием здоровья студентов. Во многих вузах не было штатного врача.

4. Существовала проблема с программами по физвоспитанию. Многие институты работали по устаревшим программам⁴.

К 1951 году в вузах и университетах СССР были восстановлены кафедры физического воспитания и спорта, обновлены учебные планы и программы, предусматривавшие минимум два часа обязательных занятий в неделю по физическому воспитанию. С 1956 года вузы получили

возможность формировать учебную программу по физическому воспитанию самостоятельно [Линдер, Андрианов, 2014].

На основании отчетов о физкультурно-спортивной работе в вузах нами проведен анализ культивируемых видов спорта в высших учебных заведениях Красноярского края в середине XX века.

На основании приведенной таблицы можно сделать выводы, что максимальное распространение в вузах имели профессиональные и военно-прикладные виды спорта, такие как лыжные гонки, легкая атлетика. Большое распространение имел и такой прикладной вид спорта, как гимнастика, решающий большинство двигательных задач, ставящихся перед человеком. Распространенность данных видов спорта можно объяснить доступностью с точки зрения материально-технической базы университета. Можно отметить традиционно популярные игровые виды спорта – баскетбол, волейбол, футбол.

В свете высокой значимости требований к военной подготовке была распространена стрельба.

Мало представлен в вузах хоккей с мячом, что обуславливалось высокими требованиями, предъявляемыми к спортивной базе вуза. Так, в ноябре 1954 года в Абаканском педагогическом институте была открыта первая, и на тот момент единственная в крае, секция по этому виду спорта. Количество членов секции составило 18 человек. Стоит отметить, что секция плавания на данный период также развивалась только в Абаканском педагогическом институте. К тому моменту в институте было открыто 7 секций с общим количеством членов 176⁵.

Во всех рассмотренных вузах слабо представлены следующие виды спорта: велоспорт, мотоспорт, самбо, скалолазание, спортивная акробатика, фехтование и городошный спорт. Это также можно связать со сложностью предоставления материально-технической базы для занятий или непопулярностью данных видов спорта.

⁴ Отчет о работе Красноярского медицинского института в 1954–1955 учебном году // КГБУ «ГАКК». Ф.П. 26. О. 27. Д. 373. Л. 11–12. 1955 г.

⁵ Отчет Абаканского педагогического института за 1954–1955 год // КГБУ «ГАКК». Ф.П. 26. О. 27. Д. 375. Л. 94–99. 1955 г.

Анализ развития видов спорта в образовательных организациях высшего образования в середине XX века
 Analysis of the development of sports in educational institutions of higher education in the middle of the twentieth century

№ п/п	Виды	Красноярский политехнический институт	Красноярский педагогический институт	Красноярский сельскохозяйственный институт	Красноярский лесотехнический институт	Красноярский государственный медицинский институт	Енисейский педагогический институт	Ачинский педагогический институт	Абаканский педагогический институт
1	Баскетбол		+	+	+	+	+		+
2	Бокс	+		+	+	+	+		
3	Борьба		+	+	+	+			
4	Велоспорт				+	+			
5	Волейбол		+	+	+	+	+		+
6	Гимнастика	+	+	+	+	+	+		+
7	Городошный спорт						+		
8	Конькобежный спорт	+		+	+	+	+		
9	Легкая атлетика	+	+			+	+		+
10	Лыжные гонки	+	+	+	+	+	+		
11	Мотоциклетный спорт			+		+			
12	Настольный теннис		+	+	+	+	+		
13	Плавание								+
14	Самбо			+					
15	Скалолазание					+			
16	Спортивная акробатика			+		+	+		
17	Стрельба		+	+	+	+	+	+	
18	Тяжелая атлетика	+				+	+		
19	Фехтование	+							
20	Футбол			+	+	+	+		+
21	Хоккей		+	+		+	+		
22	Хоккей с мячом								+
23	Шахматы / шашки		+	+	+	+	+	+	

Исходя из количества секций (но не количества занимающейся молодежи) самым спортивным институтом того времени можно назвать Красноярский государственный медицинский институт, так как в его стенах было открыто 18 спортивных секций. В 1955 году количество членов секций насчитывало 264 человека. Самой популярной секцией того времени была гимнастика, насчитывавшая 60 членов. 150 человек сдали нормы на значок ГТО I ст. За год было подготовлено 65 спортсменов-разрядников (II разряда – 26 чел., I разряда – 39 чел.).

Студенты института занимали первые места в городских и межвузовских соревнованиях. Стоит отметить, что в институте имела мощная организация ДОСААФ, насчитывающая 1100 членов, а в ДСО «Медик» были включены 500 человек.

Красноярский лесотехнический институт в 1956 году насчитывал 12 секций и 414 членов, что является самым высоким результатом в то время. Самыми популярными видами были шахматы с 106 членами и стрельба с 104 членами⁶. Результат можно объяснить тем, что данный вуз является старейшим на территории Красноярского края.

Красноярский политехнический институт в 1956 году насчитывал 7 секций и 69 их членов.

В институте развитием физической культуры и спорта занималась кафедра физической культуры. Велась активная работа по вступлению обучающихся студентов в члены ДСО «Буревестник». В 1955 году в ДСО «Буревестник» состояло 600 студентов. Помимо кафедры физической культуры, работал спортивный клуб, созданный при институте. В 1961 году институтом организованы товарищеские встречи с командами высших учебных заведений Томска, Иркутска, Абакана по баскетболу, волейболу и лыжным гонкам⁷.

Енисейский педагогический институт по отчетам 1955 года насчитывал 184 члена ДСО

«Буревестник», 226 членов спортивных секций и 32 подготовленных значкиста ГТО за год⁸. Уже через год эти цифры увеличились до 256 членов ДСО «Буревестник», 465 членов спортивных секций и 137 подготовленных значкистов в год. Самой популярной секцией был волейбол, который насчитывал 136 членов⁹. В институте широко практиковались спортивные соревнования. За год было проведено 2 лыжных кросса, было охвачено 215 человек, один легкоатлетический кросс, охвачено 194 человека и др. Спортсмены института принимали активное участие в районных и краевых соревнованиях по разным видам спорта и занимали призовые места¹⁰.

Ачинский педагогический институт, по материалам 1955 года, насчитывал в рядах спортивных секций 31 студента. За год было подготовлено 125 значкистов ГТО (II ст. – 9 чел., I ст. – 116 чел.), 22 спортсмена-разрядника (II разряда – 4 чел., I разряда 18 чел.). Женская и мужская сборные по волейболу заняли первые места на городских соревнованиях, хотя, по данным архива, секции еще не существовало¹¹.

Красноярский политехнический институт насчитывал 7 секций, что составляло 69 членов суммарно. Главный спорт вуза – конькобежный. Студенты принимали участие в таких спортивных соревнованиях, как:

- 1) матч обществ города по конькам (в составе команд ДСО «Буревестник») – 2 место;
- 2) открытие конькобежного спортивного сезона – 1 место.

Красноярский сельскохозяйственный институт насчитывал 11 секций. Партийная организация в руководстве физкультурно-массовой работы стремилось к тому, чтобы вовлечь большее количество студентов, организовать массовые физкультурные мероприятия, которые

⁶ Отчет о работе Красноярского лесотехнического института в 1954–1955 учебном году // КГБУ «ГАКК». Ф.П. 26. О. 27. Д. 371. Л. 1–11. 1955 г.

⁷ Справка о проведенной воспитательной работе в Красноярском политехническом институте в 1956 учебном году // КГБУ «ГАКК». Ф.П. 26. О. 30. Д. 370. Л. 30–31. 1956 г.

⁸ Докладная о состоянии идейно-воспитательной работы в Енисейском государственном педагогическом институте в 1954–1955 учебном году // КГБУ «ГАКК». Ф.П. 26. О. 27. Д. 379. Л. 191–193. 1955 г.

⁹ Отчет о работе Енисейского государственного педагогического института за 1954–1955 учебный год // КГБУ «ГАКК». Ф.П. 26. О. 27. Д. 384. Л. 94–99. 1955 г.

¹⁰ Годовой отчет Енисейского государственного педагогического института за 1955–1956 учебный год // КГБУ «ГАКК». Ф.П. 26. О. 29. Д. 374. Л. 58–62. 1955 г.

бы способствовали развитию спорта, вовлечению наибольшего количества студентов, показу спортивных достижений¹¹. С этой целью внутри института проводились разного уровня соревнования. Кроме того, спортсмены института принимали участие в городских, районных и краевых соревнованиях¹².

По итогам проделанной работы нами сделаны следующие *выводы*. В середине XX века во всем СССР и на территории Красноярского края возобновляется работа кафедр физического воспитания при высших учебных заведениях. Кафедры являлись основным инструментом развития физической культуры и массового спорта в вузах, и лишь в некоторых учебных заведениях региона открыты спортивные клубы.

Основным направлением физкультурно-спортивной работы среди студентов являлась военная и профессиональная подготовка, что обуславливалось послевоенным периодом. Немалое внимание уделялось патриотической подготовке посредством комплекса ГТО.

Перечень развиваемых видов спорта целиком и полностью обуславливался материально-технической базой вуза. Большое внимание уделялось развитию таких прикладных видов спорта, как лыжные гонки, легкая атлетика и гимнастика. Традиционно популярны игровые виды спорта, несмотря на недостаток материально-технической базы в вузах.

Библиографический список

1. Бариеникова Е.Е., Дзидзигури И.Б., Дорони-на М.М., Зеленая Р.И., Качулина Н.Н., Светлакова Н.И., Фролова Е.А. История ГТО / под общ. ред. Е.А. Истягиной-Елисейевой. М.: Государственный музей спорта, 2015. 148 с.
2. Близневский А.Ю. Сравнительный анализ организации и проведения всемирных универсиад / А.Ю. Близневский, В.В. Бородкина, О.В. Рыжкова, Ю.В. Улас // Вестник Сиб. гос. аэрокосмического ун-та им. акад. М.Ф. Решетнева. 2012. № 6 (46). С. 29–34.
3. Кузнецова Т.В. и др. История Красноярского края. Спорт / Т.В. Кузнецова, А.М. Ануфриев, А.П. Статейнов, Е.К. Семьина. Красноярск: Буква С, 2009. 400 с.
4. Кун Л. Всеобщая история физической культуры и спорта: пер. с венг. / под общ. ред. В.В. Столбовова. М.: Радуга, 1992. 388 с.
5. Линдер В.И., Андрианов П.И. На крыльях «Буревестника»: история студенческого спорта / под общ. ред. О.В. Матыцина. М.: Советский спорт, 2014. 244 с.
6. Мельникова Н.Ю., Трескин А.В. История физической культуры и спорта: учебник / под ред. проф. Н.Ю. Мельниковой. М.: Советский спорт. 2013. 392 с.
7. Напреенков А.А., Рогаткин А.В. Имена и дела студенческого «Буревестника»: справочник. СПб.: СПГУТД, 2012. 304 с.

¹¹ Отчет о работе Красноярского сельскохозяйственного института в 1954–1955 учебном году // КГБУ «ГАКК». Ф.П. 26. О. 34. Д. 371. Л. 4–9. 1955 г.

¹² Справка Крайкому КПСС о спортивной работе в Красноярском сельскохозяйственном институте за 1954–1955 учебный год // КГБУ «ГАКК». Ф.П. 26. О. 27. Д. 372. Л. 53–55. 1955 г.

HISTORY OF STUDENT SPORTS DEVELOPMENT IN THE KRASNOYARSK TERRITORY IN THE MIDDLE OF THE XX CENTURY

M.S. Vdovin (Krasnoyarsk, Russia)

A.U. Chizhov (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

The problem and the goal. In 2019 the XXIX Winter Universiade will be held in the regional center of the Krasnoyarsk Territory. For that period, Krasnoyarsk will become an international capital of university sports and will welcome participants and guests from more than 50 countries from all over of the world. In our article we want to consider the history of formation and development of the university sports in the region that will host such a large international event, with a focus on the middle of the 20th century.

This period is one of the most important in history of the student sport formation in the Soviet Union. One of the key events was the formation of the Voluntary Sports Society named «Burevestnik» (Petrel) (hereinafter – «Burevestnik» DSO), as self-directed social organization aimed at the development of student sports. Up to this point, the «Burevestnik» DSO under its wing united workers of state trade unions, book trade, consumer cooperatives, public food and foreign trade) [Linder, Andrianov, 2014]. During this period, qualitative changes in the structure of higher education management development of physical culture and sports among the studying youth were notable. A number of documents regulating activities of higher educational institutions in the field of physical education of students were signed [Pasmurov, 2011].

The purpose of the study is to conduct a historical analysis of the development of student sports in the Krasnoyarsk Territory in the middle of the XX century.

The research methodology consists in the analysis of archival documents from the State Archives of the Krasnoyarsk Territory, comparison of data with the historical period of the mid-XX century.

Results. In this article, on the basis of archival information, the development of student sports in the mid-twentieth century in the Krasnoyarsk Territory was analyzed. The system of physical education and sports in higher education institutions in the region was examined. Also, the sports being the most actively developed in the context of each educational institution were identified.

Conclusion. In the middle of the XX century the Krasnoyarsk Territory Department of Physical Education was the main tool for the development of physical culture and mass sports in universities. The main direction of physical culture and sports work among students was based on military and professional training, which was conditioned by the historical period.

Keywords: *student sport, history of sport, TRP, Krasnoyarsk Territory, Krasnoyarsk, Universiade, Burevestnik, physical education, physical culture, patriotic education.*

References

1. Barienikova E.E., Dzidziguri I.B., Doronina M.M., Zelenaya R.I., Kachulina N.N., Svetlakova N.I., Frolova E.A., under the general editorship of Istyagina-Eliseeva E. A. History of GTO (Ready to Work and Defend the Country) M.: State museum of sports, 2015. 148 p.
2. Bliznevsky A.Yu., Borodkina V.V., Ryzhkova O.V., Ulas Yu.V. Comparative analysis of the organization and conduct of the world universities // Bulletin of Sib. State Aerospace University named after Academician M.F. Reshetnev. 2012. No 6 (46). P. 29–34 (0.67/0.26).
3. Kuznetsova T.V. et al. The history of the Krasnoyarsk Territory. Sport / T.V. Kuznetsova, A.M. Anufriev, A.P., Semina E.K. Krasnoyarsk: Publishing house «Letter C», 2009. 400 p.
4. Kuhn L. The General History of Physical Culture and Sports (Trans. From Hungarian) / Ed. Red. V.V. Stolbov. M.: Rainbow, 1992. 388 p..
5. Linder V.I., Andrianov P.I. On the wings of the «Burevestnik» (Petrel): the history of student sport». M.: Soviet sport / under the general editorship of O. Matytsin, 2014. 244 p. D. 379. L. 191–193. 1955.
6. Melnikova N.Yu., Treskin A.V. The history of physical culture and sports: textbook / ed. prof. N.Yu. Melnikova. M.: Soviet dispute, 2013. 392 p.
7. Naprenkov A.A., Rogatkin A.V. Names and deeds of the students' «Burevestnik»: a handbook. SPb.: SPGUTD, 2012. 304 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АБРОСЬКИНА Мария Васильевна – кандидат медицинских наук, доцент кафедры нервных болезней, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого; e-mail: niabrosking@vandex.ru

БАЙТОКОВА Айнура Сыйлашовна – магистр; преподаватель педагогического колледжа, Кыргызский государственный национальный университет (Бишкек); e-mail: altin_1991@mail.ru

БАРСУКОВА Надежда Константиновна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретической механики и сопротивления материалов, Иркутский национальный исследовательский технический университет; e-mail: barnk@bk.ru

БЕЛЯЕВА Ольга Леонидовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: oliyass@mail.ru

БОЛЬШУНОВА Наталья Яковлевна – доктор психологических наук, профессор, Новосибирский военный институт им. генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации; e-mail: nat_bolshunova@mail.ru

БРЮХОВСКИХ Людмила Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: ladakspu@mail.ru

БУРМАКИНА Наталья Геннадьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории германских языков и межкультурной коммуникации, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: nburmakina@mail.ru

ВДОВИН Михаил Сергеевич – аспирант кафедры теории и методики спортивных дисциплин института физической культуры, спорта и туризма, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: mikhail.vdovin@mail.ru

ВОРОНОВА Татьяна Викторовна – аспирант кафедры коррекционной педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; учитель-логопед, детский сад № 303; e-mail: tany1985.06@mail.ru

ГРАСС Татьяна Петровна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой экономики и управления, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: tpgrass@mail.ru

ГРУЗДЕВА Ольга Васильевна – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии и психосоциальных технологий развития, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: gruzdeva@kspu.ru

ЖИВАЕВ Василий Петрович – кандидат физико-математических наук, научный сотрудник Лаборатории проблем учебного физического эксперимента им. акад. Л.В. Киренского, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: baszhivaev@mail.ru

ЗАВЬЯЛОВ Александр Иванович – доктор педагогических наук, профессор, директор департамента спортивных единоборств, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: iasc@kspu.ru

ЗАВЬЯЛОВ Дмитрий Александрович – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики борьбы, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: biopedagog@yandex.ru

ЗОТИН Алексей Геннадьевич – старший преподаватель (программист) кафедры нервных болезней, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого; e-mail: aleksevgzyandex.ru

ИСМАИЛОВА Сайкал Байтырбековна – аспирант кафедры нервных болезней, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого; e-mail: ismailovasi@icloud.com

КАБЛУКОВА Инна Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики детства, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: kablukova@kspu.ru

КАБЫШ Сергей Сергеевич – ординатор кафедры нервных болезней, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого; e-mail: sergioowl@yandex.ru

КАЗЫДУБ Надежда Николаевна – доктор филологических наук, профессор кафедры английского языка, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: nadejda_kazydoub@mail.ru

КЕРБИС Ирина Юрьевна – аспирант, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: kerbis_ira@mail.ru

КОВАЛЁВ Виктор Николаевич – методист лаборатории по работе со спортивно одаренными детьми, Красноярский краевой институт повышения квалификации работников физической культуры и спорта; e-mail: alsesib@mail.ru

КОЛМАГОРОВА Екатерина Александровна – аспирант, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: ekaterinka_kotlyarova@mail.ru

ЛАНДЕНОК Андрей Владимирович – психолог Центра инновационных технологий в спорте, Красноярский краевой институт повышения квалификации работников физической культуры и спорта; e-mail: nihon1982@yandex.ru

МАЙЕР Инна Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой германо-романской филологии и иноязычного образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: inna.maier@mail.ru

МИНДИАШВИЛИ Дмитрий Георгиевич – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, заведующий кафедрой теории и методики борьбы, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: iasc@kpspu.ru

МИХАЙЛОВ Михаил Романович – кандидат технических наук, доцент кафедры иностранных языков, Орловский государственный аграрный университет им. Н.В. Парахина; e-mail: mmichailov@mail.ru

МИХАЙЛОВА Юлия Люсиевна – кандидат филологических наук, доцент, и.о. заведующего кафедрой иностранных языков, Орловский государственный аграрный университет им. Н.В. Парахина; e-mail: julia_michailova@mail.ru

ОНДАР Вера Семёновна – кандидат медицинских наук, ассистент кафедры нервных болезней, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого; e-mail: OndarVS@yandex.ru

ОЧУР Елена Самбын-ооловна – старший преподаватель кафедры информатики, Тувинский государственный университет (Кызыл); e-mail: eochur@yandex.ru

ПЕТРИЩЕВ Владимир Иннокентьевич – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой иностранных языков, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: vpetrichtchev@hotmail.com

ПРОГЛЯДОВА Галина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: 26prga@mail.ru

ПРОКОПЕНКО Владимир Семёнович – кандидат педагогических наук, доцент, руководитель Лаборатории проблем учебного физического эксперимента им. акад. Л.В. Киренского, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: plufe@yandex.ru

ПРОКОПЕНКО Семён Владимирович – доктор медицинских наук, заведующий кафедрой нервных болезней, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого; e-mail: S.V.Proc.58@mail.ru

РОМАНЮК Яна Александровна – аспирант кафедры педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: yana_romanyuk_2014@mail.ru

САДЫРИН Сергей Леонидович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики спор-

тивных дисциплин, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: slsadyrin@rambler.ru

СЕЛЕЗНЁВА Ирина Петровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования, КГПУ им. В.П. Астафьева, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1590-9482>, ResearcherID: O-9894-2018; e-mail: mixculture@mail.ru

СИДОРОВ Леонид Константинович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теоретических основ физического воспитания, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: astargos@mail.ru

СКАМЬЯНОВА Татьяна Юрьевна – кандидат технических наук, доцент, специалист по социальной работе (в системе адаптации) Управления социальной и внеучебной работы, Пермский национальный исследовательский политехнический университет; e-mail: st-perm@mail.ru

СУБОЧЕЕВА Светлана Алексеевна – ассистент кафедры нервных болезней, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого; e-mail: Sveta162007mail.ru

ТАРЫМА Алдынсай Константиновна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики, Тувинский государственный университет (Кызыл); e-mail: taryma_ak@mail.ru

ТЕСЛЕНКО Валентина Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой физики и методики обучения физике, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: timof_kpspu@mail.ru

ТРЖЕБЯТОВСКАЯ Наталья Марсовна – аспирант кафедры физики и методики обучения физике, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: Black-cat-86@mail.ru

ТЮЛЮШ Марта Кан-ооловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики, Тувинский государственный университет (Кызыл); e-mail: tulush_26@mail.ru

ФЕДОРИШИН Михаил Иванович – адъютант, Новосибирский военный институт им. генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации; e-mail: maskarad14@mail.ru

ЧИЖОВ Алексей Юрьевич – аспирант кафедры теории и методики спортивных дисциплин института физической культуры, спорта и туризма, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: lex_chizhov1987@mail.ru

Credits

ABROSKINA Mariya Vasilyevna – Candidate of Medicine, associate professor of the Department of Neuropathology, of Krasnoyarsk State Medical University named after Professor V.F. Voyno-Yasenetsky; e-mail: niabrosking @vandex.ru

BAYTOKOVA Aynura Syilashovna – Master of Pedagogics, teacher of Pedagogical College of Kyrgyz State National University (Bishkek); e-mail: altin_1991@mail.ru

BARSUKOVA Nadezhda Konstantinovna – Candidate of Education, associate professor of the Department of Theoretical Mechanics and Strength of Materials, Irkutsk National Technical Research University; e-mail: barnk@bk.ru

BELYAEVA Olga Leonidovna – Candidate of Education, associate professor, Department of Correctional Pedagogy, KSPU named after V.P. Astafiev, Krasnoyarsk, Russian Federation; e-mail: oliyass@mail.ru

BOLSHUNOVA Natalya Yakovlevna – Doctor of Psychology, professor of Novosibirsk Military Institute named after General I.K. Yakovlev; e-mail: nat_bolshunova@mail.ru

BRYUKHOVSKIKH Lyudmila Aleksandrovna – Candidate of Education, associate professor, Department of Correctional Pedagogy, KSPU named after V.P. Astafiev, Krasnoyarsk, Russian Federation; e-mail: ladakspu@mail.ru

BURMAKINA Natalya Gennadyevna – Candidate of Philology, assistant professor of the Department of Germanic Languages and Intercultural Communication, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: nburmakina@mail.ru

VDOVIN Mikhail Sergeevich – Postgraduate Student of the Department of Theory and Methods of Sport Disciplines of the Institute of Physical Culture, Sport and Tourism. Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: mikhaiv.dovin@mail.ru

VORONOVA Tatyana Viktorovna – speech therapist of Municipal budget preschool educational institution "kindergarten № 303", working e-mail: mdoy303@mail.ru, e-mail: tany1985.06@mail.ru

GRASS Tatyana Petrovna – Candidate of Education, assistant professor of the Department of Economics and Management, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: tpgrass@mail.ru

GRUZDEVA Olga Vasilyevna – Candidate of Psychology, assistant professor of the Department of Psychology and Pedagogics of Childhood, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: gruzdeva@kspu.ru

ZHIVAEV Vasily Petrovich – Candidate of Physics and Mathematics, research officer of the Laboratory of Physical Experiments named after Academician L.V. Kirensky, KSPU named after V.P. Astafiev ; e-mail: baszhivaev@mail.ru

ZAVYALOV Alexandr Ivanovich – Doctor of Education, professor, Director of the Department of Combat Sports, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: iasc@kspu.ru

ZAVYALOV Dmitriy Alexandrovich – Doctor of Education, professor of the Department of Theory and Methods of Wrestling, KSPU named after V. P. Astafiev; e-mail: biopedagog@yandex.ru

ZOTIN Aleksey Gennadyevich – senior teacher (programmer) of the Department of Neuropathology, Krasnoyarsk State Medical University named after Prof. V.F. Voyno-Yasenetskiy; e-mail: aleksevgyz@yandex.ru

ISMAILIVA Saykal Baytyrbekovna – postgraduate student of the Department of Neuropathology, Krasnoyarsk State Medical University named after Prof. V.F. Voyno-Yasenetskiy; e-mail: ismailovasi@icloud.com

KABLUKOVA Inna Gennadyevna – Candidate of Education, associate professor of the Department of Psychology and Pedagogics of Childhood, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: kablukova@kspu.ru

KABYSH Sergey Sergeevich – medical resident of the Department of Neuropathology, Krasnoyarsk State Medical University named after Prof. V.F. Voyno-Yasenetskiy; e-mail: sergioowl@yandex.ru

KAZYDUB Nadezhda Nikolayevna – Doctor of Philology, professor of the Department of the English Language, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: nadejda_kazydoub@mail.ru

KERBIS Irina Yuryevna – postgraduate student, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: kerbis_ira@mail.ru

KOVALEV Viktor Nikolayevich – education coordinator of the Laboratory for working with gifted for sports children, Krasnoyarsk Regional Institution for physical culture teachers skills upgrading; e-mail: alsesib@mail.ru

KOLMAGOROVA Ekaterina Aleksandrovna – postgraduate student, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: ekaterinka_kotlyarova@mail.ru

LANDYONOK Andrey Vladimirovich – psychologist of the Centre of Innovative Technologies In Sports, Krasnoyarsk Regional Institution for physical culture teachers skills upgrading; e-mail: nihon1982@yandex.ru

MAYER Inna Aleksandrovna – Candidate of Education, associate professor, the Department of German – Romanic Philology and Foreign Languages Teaching, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: inna.maier@mail.ru

MINDIASHVILY Dmitriy Georgievich – Doctor of Education, Head of the Department of Theory and Methods of Wrestling, Academician of RAE, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: iasc@kspu.ru

MIKHAILOV Mikhail Romanovich – Candidate of Technical Sciences, associate professor of the Department of Foreign Languages, Oryol State Agrarian University named after N.V. Parakhin; e-mail: mmichailov@mail.ru

MIKHAILOVA Yuliya Lyusiyevna – Candidate of Philology, associate professor, the Acting Head of the Department of Foreign Languages, Oryol State Agrarian University named after N.V. Parakhin; e-mail: julia_michailova@mail.ru

ONDAR Vera Semyonovna – Candidate of Medicine, teaching assistant of the Department of Neuropathology, Krasnoyarsk State Medical University named after Prof. V.F. Voyno-Yasenetskiy; e-mail: OndarVS@yandex.ru

OCHUR Elena Sambyn-oolovna – senior teacher of the Department of Informatics, Tuva State University (Kyzyl); e-mail: eochur@yandex.ru

PETRISHCHEV Vladimir Innokentyevich – Doctor of Education, professor, Head of the Department of Foreign Languages, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: vpetrichtchev@hotmail.com

PROGLYADOVA Galina Aleksandrovna – Candidate of Education, associate professor, Department of Correctional Pedagogy, KSPU named after V.P. Astafiev, Krasnoyarsk, Russian Federation; e-mail: 26pga@mail.ru

PROKOPENKO Vladimir Semyonovich – Candidate of Education, associate professor, Head of Laboratory of Physical Experiment Problems named after Academician L.V. Kirenskiy, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: plufe@yandex.ru

PROKOPENKO Semyon Vladimirovich – Doctor of Medicine, Head of the Department of Neuropathology, Krasnoyarsk State Medical University named after Prof. V.F. Voyno-Yasenetskiy; e-mail: S.V.Proc.58@mail.ru

ROMANYUK Yana Aleksandrovna – postgraduate student of the Department of Pedagogics, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: yana_romanyuk_2014@mail.ru

SADYRIN Sergey Leonidovich – Candidate of Education, associate professor of the Department of Theory and Methods of Sport Disciplines, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: slsadyrin@rambler.ru

SELEZNYOVA Irina Petrovna – Candidate of Education, associate professor, the Department German-Romanic

Philology and Foreign Languages Teaching, KSPU named after V.P. Astafiev; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1590-9482>, ResearcherID: O-9894-2018; e-mail: mixculture@mail.ru

SIDOROV Leonid Konstantinovich – Doctor of Education, professor, Head of the Department of Theoretical Foundations of Physical Training, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: astargos@mail.ru

SKAMYANOVA Tatyana Yuryevna – Candidate of Technical Sciences, associate professor, social work specialist (in the system of adaptation), the Department of Social and Extra-curricular work, Perm National Research Polytechnical University; e-mail: st-perm@mail.ru

SUBOCHEYEVA Svetlana Alekseyevna – assistant teacher of the Department of neuropathology, Krasnoyarsk State Medical University named after Prof. V.F. Voyno-Yasenetskiy; e-mail: Sveta162007mail.ru

TARYMA Aldynsay Konstantinovna – Candidate of Education, associate professor of the Department Of Informatics, Tuva State University (Kyzyl); e-mail: taryma_ak@mail.ru

TESLENKO Valentina Ivanovna – Doctor of Education, professor, Head of the Department of Physics and Methods of Teaching Physics, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: timof_kspu@mail.ru

TRZHEBYATOVSKAYA Natalya Marsovna – postgraduate student of the Department of Physics and Methods of Teaching Physics, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: Black-cat-86@mail.ru

TYULYUSH Marta Kan-oolovna – Candidate of Education, associate professor of the Department of Informatics, Tuva State University (Kyzyl); e-mail: tulush_26@mail.ru

FEDORISHIN Mikhail Ivanovich – adjunct (military postgraduate student) of postgraduate higher military course, Novosibirsk Military Institute named after General I.K. Yakovlev; e-mail: maskarad14@mail.ru

CHIZHOV Aleksey Yuryevich – postgraduate student of the Department of Theory and Methods of Teaching Sport Disciplines, Institute of Physical Culture, Sport and Tourism, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: lex_chizhov1987@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 филологических наук. Полнотекстовая электронная версия статей публикуется в Научной электронной библиотеке eLibrary, выставляется в системе научной электронной библиотеки «КиберЛенинка» и во всероссийской электронно-библиотечной системе издательства «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: объем 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 philological 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 of 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* – указываются 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 / 1 500 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; ключевые слова (10–15). Соответственно на английском языке: 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).

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 / 1 500 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

1. На русском языке

УДК

Ф.И.О. автора

Сведения об авторе

Название статьи

Аннотация

Ключевые слова

2. 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**

2018. № 4 (46)

Журнал

Редактор М.А. Исакова
Корректор Ж.В. Козупица
Редактор английского текста В.Е. Пэшко
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

Сайт журнала: <http://www.kspu.ru/division/vestnik/>
E-mail: vestnik_kspu@kspu.ru

Подписано в печать 20.12.18. Формат 60x84 1/8.

Усл. печ. л. 22,0. Бумага офсетная.

Тираж 1 000 экз. Заказ № 10-РИО-003

Отпечатано с готовых оригинал-макетов
в типографии «Литера-принт»,
т. 8 (391) 295-03-40