

ISSN 1995-0861

# ВЕСТНИК

Красноярского  
государственного  
педагогического  
университета  
им. В.П. Астафьева

2019

№ 2 [48]



**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; электронно-библиотечную систему издательства «Лань»; систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ); международную базу данных периодических изданий ULRICHS WEB;

международную ассоциацию издателей CrossRef

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, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

**Shilov S.N.**, Doctor of Medicine, Professor, 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

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

**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 Суwalkах, Польша

**Kleshevaska 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, Польша

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

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

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

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

**Sambalkhundev 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, Chzhd, 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. академика 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. профессора 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

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

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

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

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

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

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

**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

**Чижаклова 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

**О.Л. Беляева, Л.А. Брюховских,  
О.В. Воронова, Г.А. Проглядова**  
СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ  
СЛЕПОГЛУХИХ ДЕТЕЙ  
С КОХЛЕАРНЫМИ ИМПЛАНТАМИ  
**O.L. Belyaeva, L.A. Brykhobskikh,  
O.V. Voronova, G.A. Proglyadova**  
MODERN APPROACHES TO STUDYING  
PEDAGOGICAL SUPPORT  
FOR DEAF-BLIND CHILDREN  
WITH COCHLEAR IMPLANTS

[ 6 ]

**Е.А. Галкина, О.Н. Серга,  
О.Б. Макарова, А.В. Марина**  
МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ  
ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
СТАРШЕКЛАСНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ  
ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ  
**E.A. Galkina, O.N. Serga,  
O.B. Makarova, A.V. Marina**  
METHODS OF ORGANIZING  
SECONDARY SCHOOL STUDENTS  
PROJECT ACTIVITY  
IN TEACHING NATURAL SCIENCES

[ 17 ]

**Т.С. Зимнякова, С.В. Ларин, Е.И. Ларина**  
ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ  
ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ  
В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ И ФИЗИКЕ  
**T.S. Zimnyakova, S.V. Larin, E.I. Larina**  
DIGITAL EDUCATION  
AND ITS TECHNOLOGICAL PART  
OF TEACHING MATHEMATICS AND PHYSICS

[ 26 ]

**Н.А. Лозовая**  
МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ УЧЕБНЫЕ МОДУЛИ  
В МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ  
ИНЖЕНЕРОВ ЛЕСНОЙ ОТРАСЛИ  
**N.A. Lozovaya**  
CROSS-DISCIPLINARY EDUCATIONAL MODULES  
IN MATHEMATICAL TRAINING OF FOREST ENGINEERS  
[ 33 ]

**А.В. Мамаева, Т.С. Антонова,  
К.Ю. Денисова, С.Ю. Килина**  
МОНИТОРИНГ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ  
ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ  
(НА ПРИМЕРЕ НАВЫКА ЧТЕНИЯ): СООБЩЕНИЕ 1  
**A.V. Mamaeva, T.S. Antonova,  
K.Yu. Denisova, S.Yu. Kilina**  
MONITORING OF SCHOOL ACIEVEMENTS AMONG  
STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION  
(READING SKILL): REPORT 1  
[ 41 ]

**Н.В. Уминова, К.А. Суровцева**  
СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ  
ИЗУЧЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ АБСУРДИСТСКОЙ  
ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ  
**N.V. Uminova, K.A. Surovtseva**  
CONTENT AND METHODOICAL ASPECTS  
OF STUDYING MODERN ABSURDIST LITERATURE  
FOR CHILDREN IN SCHOOL  
[ 52 ]

**Е.А. Черенёва, А.В. Мамаева, В.И. Петроченко**  
РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ПОМОЩИ ДЕТЯМ  
С ОГРАНИЧЕННЫМИ  
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ:  
ОПЫТ МЕЖДУНАРОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА  
**E.A. Chereneva, A.V. Mamaeva, V.I. Petrochenko**  
THE DEVELOPMENT OF THE SYSTEM  
OF SUPPORT FOR CHILDREN WITH DISABILITIES:  
INTERNATIONAL COOPERATION EXPERIENCE  
[ 60 ]

#### ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

##### THEORY AND METHODOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

**В.А. Адольф, А.К. Дашкова, Ф.В. Зандер**  
ПРОГРАММА АДАПТАЦИИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ  
К УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
В ВУЗЕ  
**V.A. Adolf, A.K. Dashkova, F.V. Zander**  
PROGRAM OF FUTURE ENGINEERS ADAPTATION  
TO EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL ACTIVITIES  
IN THE UNIVERSITY  
[ 69 ]

**А.С. Байтокова**

ИЗУЧЕНИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Ч. АЙТМАТОВА  
КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ  
ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ  
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

**A.S. Baytokova**

STUDYING CH. AITMATOV' WORKS AS A CONDITION  
FOR DEVELOPING UNIVERSAL HUMAN VALUES  
IN FUTURE TEACHERS

[ 77 ]

**Н.А. Богульская, И.О. Богульский**

ПРОЕКТИРОВАНИЕ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ  
НА ОСНОВЕ СОЧЕТАНИЯ ТРЕБОВАНИЙ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ И ФЕДЕРАЛЬНЫХ  
ГОСУДАРСТВЕННЫХ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

**N.A. Bogulskaya, I.O. Bogulskii**

EDUCATIONAL PROGRAMMES DEVELOPMENT  
ON THE BASIS OF THE REQUIREMENTS BALANCE  
BETWEEN PROFESSIONAL AND FEDERAL  
STATE EDUCATIONAL STANDARDS

[ 81 ]

**Н.А. Богульская, М.М. Кучеров**

АВТОМАТИЗИРОВАННОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ  
КАК СПОСОБ ОЦЕНИВАНИЯ УРОВНЯ  
СФОРМИРОВАННОСТИ  
КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ  
НА ОСНОВЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ДЕЙСТВИЕМ

**N.A. Bogulskaya, M.M. Kucherov**

COMPUTER-AIDED TESTING AS A METHOD  
OF ASSESSING THE LEVEL OF STUDENTS'  
COMPETENCES FORMATION ON THE BASIS  
OF THE „ACTION RESEARCH“ PRINCIPLE

[ 87 ]

**И.А. Майер, И.П. Селезнева**

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ  
СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ДИСКУРСИВНЫХ ПРАКТИК  
ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ МАГИСТЕРСКИХ ПРОГРАММ  
В СФЕРЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**I.A. Mayer, I.P. Selezneva**

USE OF INNOVATIVE SOCIAL  
AND CULTURAL DISCURSIVE PRACTICES  
IN IMPLEMENTATION  
OF MASTER'S PROGRAMS IN THE FIELD  
OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

[ 94 ]

## ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

THEORY AND METHODOLOGY  
OF PHYSICAL EDUCATION

**Е.А. Дергач, О.Б. Завьялова, Н.А. Брюханова**

ОТКРЫТЫЕ ОНЛАЙН-КУРСЫ  
В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ДИСЦИПЛИНЕ  
«ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»

**E.A. Dergach, O.B. Zavyalova, N.A. Bryukhanova**  
OPEN ONLINE COURSES IN TEACHING STUDENTS  
„PHYSICAL CULTURE“ DISCIPLINE

[ 103 ]

**Д.А. Завьялов, А.И. Завьялов,**

**Ч. Хао, Я. Чжао, В. Хань**  
ПРИЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ  
ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ  
ОБУЧАЮЩИХСЯ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ КИТАЯ  
НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

**D.A. Zavyalov, A.I. Zavyalov,**  
**Ch. Khao, Ya. Chzhao, V. Khan**

METHODS OF MOTOR ACTIVITY INCREASE  
IN PUPILS AT THE LESSONS OF PHYSICAL CULTURE  
IN COUNTRYSIDE SCHOOLS OF CHINA

[ 111 ]

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

PSYCHOLOGY

### ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

**А.А. Пикалова, Е.Ю. Федоренко**

УСЛОВИЯ СТАНОВЛЕНИЯ  
СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ  
ИНЖЕНЕРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

**A.A. Pikalova, E.Yu. Fedorenko**  
CONDITIONS FOR DEVELOPING

SUBJECTIVE POSITION IN STUDENTS  
OF ENGINEERING TRAINING PROGRAMME

[ 119 ]

### ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

PERSONALITY PSYCHOLOGY

**И.В. Мешкова**

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ИНТЕРЕСЫ ШКОЛЬНИКОВ  
КАК ФАКТОР ПРОГНОЗИРОВАНИЯ РАЗВИТИЯ  
РЫНКА ТРУДА ПРОМЫШЛЕННОГО ГОРОДА

**I.V. Meshkova**

PROFESSIONAL INTERESTS OF SCHOOLCHILDREN  
AS A FACTOR IN FORECASTING THE LABOR  
MARKET DEVELOPMENT OF AN INDUSTRIAL CITY

[ 132 ]

**ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**

PHILOLOGY

**ЯЗЫКОЗНАНИЕ**

LINGUISTICS

**А.Д. Васильев**

КОННОТАТИВНЫЕ ТРАНСФОРМАЦИИ  
СЛОВСОЧЕТАНИЯ *ПРОСТОЙ ЧЕЛОВЕК*  
В ИСТОРИИ РУССКОГО ЯЗЫКА

**A.D. Vasilyev**

CONNOTATIVE TRANSFORMATIONS  
OF THE COLLOCATION *COMMON MAN*  
IN THE HISTORY OF THE RUSSIAN LANGUAGE

[ 145 ]

**Н.А. Бурмакина, Т.В. Мамаева, А.Г. Тимченко**

ПРЕЦЕДЕНТНЫЙ ТЕКСТ В СТРУКТУРЕ  
ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ  
ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ  
И ИНТЕРВЬЮ Ю.Ю. ШЕВЧУКА)

**N.A. Burmakina, T.V. Mamaeva, A.G. Timchenko**

PRECEDENT TEXT IN THE STRUCTURE OF  
LINGUISTIC PERSONALITY (BASED ON ART  
WORK AND INTERVIEWS BY YURI SHEVCHUK)

[ 154 ]

**М.В. Стехина, И.А. Битнер, А.В. Коршунова**

СЛОВО-ФРАЗА  
КАК ЦЕЛЬНООФОРМЛЕННЫЙ ЭЛЕМЕНТ  
СИСТЕМО-СТРУКТУРНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ  
ПРОСОДЕМНОГО ПРОСТРАНСТВА  
ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА

**M.V. Stekhina, I.A. Bitner, A.V. Korshunova**

LEXICOLIZED PHRASE AS AN INDIVISIBLE  
NOTIONAL CONSTITUENT  
OF THE SYSTEMIC-STRUCTURAL  
ARRANGEMENT OF THE SPANISH  
LANGUAGE PROSODEMIC SPACE

[ 162 ]

**С.В. Ускова**

ЭКСПЛИКАЦИЯ МОТИВА  
В КАУЗАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ПОСТУПКА

**S.V. Uskova**

MOTIVE EXPLICATION IN CAUSAL MODEL OF AN ACT

[ 170 ]

**НАУЧНЫЙ ДЕБЮТ**

SCIENTIFIC DEBUT

**Т.Н. Пасечкина**

ФОРМИРОВАНИЕ  
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ  
И КОММУНИКАТИВНОЙ САМОЭФФЕКТИВНОСТИ  
КАК „SOFT SKILLS“ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

**T.N. Pasechkina**

DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE  
AND COMMUNICATIVE SELF-EFFICACY  
AS „SOFT SKILLS“ OF FUTURE SPECIALISTS

[ 178 ]

**ОБСУЖДАЕМ ПРОБЛЕМУ**

DISCUSSION OF THE PROBLEM

**А.Ф. Гох, Н.Н. Шестакова, Д.В. Юрков**

ИНКЛЮЗИВНАЯ КУЛЬТУРА:  
ОТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО К СОЦИОКУЛЬТУРНОМУ  
КОНТЕКСТУ

**A.F. Gokh, N.N. Shestakova, D.V. Yurkov**

INCLUSIVE CULTURE: FROM EDUCATIONAL  
TO SOCIOCULTURAL CONTEXT

[ 189 ]

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ  
CREDITS

[ 199 ]

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ  
INFORMATION FOR AUTHORS

[ 205 ]

УДК 376

# СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЛЕПОГЛУХИХ ДЕТЕЙ С КОХЛЕАРНЫМИ ИМПЛАНТАМИ

О.Л. Беляева (Красноярск, Россия)

Л.А. Брюховских (Красноярск, Россия)

О.В. Воронова (Красноярск, Россия)

Г.А. Проглядова (Красноярск, Россия)

## Аннотация

*Проблема и цель.* В статье анализируются многообразные подходы к пониманию слепоглухоты в России и за рубежом (на примере стран Евросоюза). В отечественной и зарубежной дефектологии предложено многообразие формулировок и определений понятия слепоглухоты. В соответствии с выделенными группами по состоянию слуха и зрения у детей с бисенсорными нарушениями практикуются сложившиеся педагогические системы их сопровождения, развития коммуникации у слепоглухих. Однако ни в Российской, ни в зарубежной литературе не поднимался вопрос о выделении в отдельную группу детей со слепоглухотой после кохлеарной имплантации, не рассматривались подходы к их сопровождению и коррекции. Таким образом, основная проблема заключается в обсуждении вопроса о выделении кохлеарно имплантированных детей с бисенсорными нарушениями в отдельную группу, требующую, возможно, иных подходов в педагогическом сопровождении и коррекционной работе.

Цель статьи – проанализировать основные теоретические подходы к пониманию содержания понятия слепоглухоты в России и за рубежом, выявить недостающие группы в имеющихся классификациях слепоглухих детей, а также выдвинуть гипотезу для дальнейшего исследования, касающегося подходов к педагогическому сопровождению и коррекционной работе с детьми с бисенсорными нарушениями после кохлеарной имплантации.

Методологию исследования составляют анализ и обобщение нормативно-правовых документов в

сфере образования, научно-исследовательских работ зарубежных и отечественных ученых, признанных научным сообществом, и опыта педагогического сопровождения слепоглухих детей в соответствии с имеющимися классификациями.

*Результаты.* На основе изученных теоретических подходов выявлены основные общности и отличия в понимании слепоглухоты как феномена в дефектологии, внесено предложение к дополнению основной классификации слепоглухоты, обозначена гипотеза для дальнейшего исследования, касающаяся подходов к педагогическому сопровождению и коррекционной работе с детьми с бисенсорными нарушениями после кохлеарной имплантации.

*Заключение.* Проведенный в статье анализ отечественных и зарубежных источников о понимании слепоглухоты и соответствующего педагогического сопровождения слепоглухих детей позволил внести предложение: выделить дополнительно в отдельную группу детей с бисенсорными нарушениями, перенесших кохлеарную имплантацию; также сформулировать гипотезу для дальнейшего исследования относительно подходов к педагогическому сопровождению и коррекционной работе с детьми с бисенсорными нарушениями после кохлеарной имплантации.

**Ключевые слова:** теоретическая дефектология, педагогическое понимание слепоглухоты, слепоглухие дети, дети с кохлеарными имплантами, бисенсорные нарушения, педагогическое сопровождение, классификации слепоглухоты.

**П**остановка проблемы. В настоящей статье рассматриваются основные теоретические подходы к пониманию слепоглухоты и соответствующему данному пониманию

педагогическому сопровождению слепоглухих детей в России и в странах Европейского союза. Цель – проанализировать основные теоретические подходы к пониманию содержания поня-

тия слепоглухоты в России и за рубежом, выявить недостающие группы в имеющихся классификациях слепоглухих детей.

Исследователи выделяют свыше 80 наследственных синдромов, которые являются причиной слепоглухоты [Розанов, 2008]. По оценкам В. Розанова, слепоглухие люди в Российской Федерации составляют 5–8 слепоглухих на 1000 человек населения, и примерно половина из них – дети и молодые люди в возрасте до 18 лет. Медицинские достижения по выхаживанию глубоко недоношенных детей в перинатальных центрах России, к сожалению, привели к росту числа детей с врожденной слепоглухотой. В прошлом же столетии преобладали приобретенные нарушения слуха и зрения.

По оценкам зарубежных исследователей, в странах ЕС в недавнем прошлом насчитывалось 3,5 млн слепоглухих людей, 2 млн из которых составляют дети в возрасте от 0 до 11 лет [Vogelroel, Jarrold, 2014]. Статистики относительно количества слепоглухих детей, перенесших кохлеарную имплантацию, не имеется. Между тем ежегодно количество детей, которым проведена операция по кохлеарному имплантированию, растет.

Таким образом, в силу распространенности и сложности одновременного нарушения слуха и зрения среди детей и подростков, роста числа детей с бисенсорными нарушениями, перенесших кохлеарную имплантацию, анализ основных теоретических подходов к пониманию содержания понятия слепоглухоты в России и за рубежом важен и актуален.

*Методология исследования* базируется на применении библиографического метода, изучении научных трудов, включая методы анализа, синтеза, дедукции и индукции, а также методы контент-анализа.

*Обзор научной литературы* проведен на основе анализа научных работ отечественных и зарубежных авторов [Розанов, 2008; Балашова и др., 2015; Басилова, 1998; Перкинс Школа, 2018; Nelson et al., 2009; Watson, Knight 2017].

Слепоглухота представляет собой один из сложных дефектов развития, поскольку является сочетанием нарушений основных сенсор-

ных функций у детей – слуха и зрения. Термин «слепоглухие» имеет широкое значение и используется в отечественной дефектологии как общее понятие для обозначения людей, у которых имеются серьезные одновременные нарушения зрения и слуха. Исследование слепоглухоты в России имеет давнюю традицию. В своих работах Т.А. Басилова подробно рассматривает исторические этапы развития историографии проблемы [Басилова, 1998; 1999]. Краткое описание подходов к слухоречевой реабилитации детей с кохлеарными имплантами, имеющими дополнительные нарушения в развитии, дано в работах И.В. Королевой [Королева, 2014].

*Результаты исследования.* В отечественных трудах можно найти широкий спектр определений понятия «слепоглухота». Основоположник отечественной педагогики слепоглухонемых И.А. Соколянский относил к истинной слепоглухоте только детей с врожденным или приобретенным, полным или частичным нарушением функции в периферической части зрительного и слухового анализаторов, без грубых нарушений центральных отделов мозга. При этом умственно отсталых детей с выраженными нарушениями зрения и слуха исследователь рассматривал как «церебрально недостаточных». Обосновывая важность педагогического сопровождения слепоглухих детей, И.А. Соколянский подчеркивал, что они «обладают нормальным мозгом и имеют потенциальную возможность полноценного умственного развития. Однако сам ребенок вследствие слепоглухоты не может достигнуть даже самого незначительного умственного развития» [Соколянский, 1962].

Поэтому без специального педагогического сопровождения такие дети на всю жизнь остаются полными инвалидами. В своих работах исследователь также отметил проблему психологической поддержки родителей слепоглухих детей со здоровым мозгом: «Родители детей с врожденной слепоглухотой находятся в очень тяжелом стрессовом состоянии, а слепоглухие дети, лишённые обучения, могут проводить многие годы в постельном режиме, в полной изоляции. Поэтому при раннем выявлении слепоглухоты необ-



ходимо оказать психологическую помощь семье, чтобы родители могли своевременно начать воспитание и обучение такого ребенка, что позволит существенно улучшить перспективы его развития» [Соколянский, 1948]. О важности системной, комплексной и непрерывающейся помощи и поддержки слепоглухих пишут и современные авторы-исследователи [Саломатина, 2008].

Расширенное определение понятию слепоглухоты дает в своих работах А.В. Ярмоленко: к «истиной слепоглухонемоте», по ее мнению, следует относить сочетание врожденной или ранней слепоты (минимальное остаточное зрением вплоть до светоощущения) с выраженной врожденной тугоухостью или глухотой, а также все случаи более поздней потери слуха и зрения, опосредованные через речь и мышление. Автор также отмечала, что истинно слепоглухими можно называть детей, которые от рождения лишены зрения и слуха полностью либо потеряли их в раннем возрасте до овладения и закрепления словесной речи как средства общения и мышления [Ярмоленко, 1961].

В работах еще одного отечественного исследователя, А.И. Мещерякова, слепоглухими названы дети, у которых степень потери зрения не позволяет эффективно обучаться в школе для глухих детей, а состояние слуха не позволяет им обучаться в образовательных учреждениях для слепых детей, а также те, у «которых зафиксированы грубые органические поражения мозга» [Мещеряков, 1974].

В определении А.В. Апраушева под слепоглухотой понимается «комбинированный сенсорный дефект, который катастрофически сужает связи организма с внешним миром, препятствуя естественному формированию у слепоглухонемого ребенка человеческой психики» [Апраушев, 1969].

Таким образом, в отечественной историографии слепоглухота рассматривалась в рамках дидактического подхода и напрямую согласовывалась с возможностями обучения, степенью обучаемости. Суммируя все приведенные выше определения, можно сказать, что в отечественной дефектологии доминирующим являет-

ся понимание слепоглухоты как двойного нарушения зрения и слуха, представляющего собой качественно иное состояние человека [Голован, 2015]. Данное определение, лежащее в основе дидактического подхода, приводится и в большинстве современных учебных пособий по дефектологии [Специальная..., 2007].

В отличие от российской дефектологии, в странах ЕС основным считается так называемое «скандинавское определение», которое включено в нормативные акты ЕС. В нем подчеркивается, что коммуникация является особым барьером для слепоглухих детей, поэтому приоритетом системы педагогического сопровождения в странах ЕС является развитие методик альтернативной коммуникации, и именно данный приоритет находится в центре внимания предоставления образовательных услуг слепоглухим детям. При этом ряд исследователей отмечают, что общение слепоглухих детей разнообразно и зависит от личных предпочтений, доступа к обучению и способности использовать разные методы [Vogelpoel, Jarrold, 2014].

Проблема слепоглухоты в зарубежных странах с точки зрения формирования методической базы сопровождения имеет также давние традиции. Исследовательский интерес к слепоглухим детям проявляется в развитых странах мира с 60–70-х годов прошлого века. При этом первое, что следует отметить, это попытки разграничения терминологии и подбора отдельной категории для каждой степени множественного или двойного нарушения слуха и зрения.

В частности, в Великобритании, Франции, Германии, Швеции, США и Канаде детей с двойной сенсорной потерей чаще всего называют слепоглухими или страдающими множественными сенсорными нарушениями [Witkin et al., 2018].

Однако в историографии вопроса можно также найти и альтернативные термины: в некоторых исследованиях учеников с такими нарушениями также называют детьми с двойными сенсорными нарушениями [European Deafblind Indicators, 2018], мультисенсорными недостатками [Waltham Forest Consortium, 2015], страдающими множественными нарушениями и

сенсорными нарушениями [Stubbings, Martin, 2014], имеющими глубокие умственные нарушения и дополнительные физические и / или нарушения чувствительности [Sweeney et al., 2014], а также слабовидящими или с нарушениями слуха с множественными нарушениями [Stringer et al., 2016].

Определения терминов «слепоглухие», и в частности «мультисенсорные нарушения», также были преднамеренно расширены некоторыми службами, чтобы включить детей, у которых нет двойных сенсорных нарушений, но могут быть сенсорные нарушения и другие нарушения, включающие трудности общения [Stringer et al., 2016]. В 2004 году Европарламент принял специальную декларацию, в которой слепоглухота признана уникальной инвалидностью, являющейся комбинацией инвалидности по зрению и инвалидности по слуху, которая выражается в трудностях с доступом к информации, общению и мобильности.

В зарубежных исследованиях принято выделять несколько групп слепоглухоты у детей. Так, в работе Дж. Вансона и Л. Кнайта слепоглухота определяется как «комплексная врожденная и ранняя инвалидность по слуху и зрению, которая возникает как следствие врожденных внутриутробных инфекций, глубокой недоношенности или родовой травмы, генетических нарушений» [Watson, Knight, 2017].

По выраженности сенсорных нарушений в исследовании немецкого дефектолога В. Шейна «слепоглухота включает тотально слепоглухих, практически слепоглухих, слабовидящих глухих, слепых слабослышащих и слабовидящих и слабослышащих детей» [Schein, 2018].

Приведенные выше термины в зарубежной историографии могут охватывать детей, чьи образовательные потребности очень схожи с учениками, у которых выявлена и измерена потеря слуха и зрения. Например, слепые дети, у которых слух сохранен или минимально снижен, но формирование коммуникации в силу иных причин нарушено. Это может быть и физическое нарушение, которое может помешать их адекватному доступу к окружающей среде и коммуни-

кации с окружающими. Для них становятся эффективными подходы невербальной коммуникации, используемой с неслышащими, и альтернативной коммуникации [Martens, 2014]. Даже в тех случаях, когда термины используются для обозначения детей с распознанной и измеренной потерей слуха и зрения, применяются разные определения слепоглухоты.

Некоторые службы, особенно в США, используют медицинские критерии остроты зрения и потери слуха, чтобы определить методы педагогического сопровождения для слепоглухих детей. Такой же медицинский подход используется и в России.

Американские исследователи выстраивают свою работу на основе утверждения о том, что детям необходимо использовать специальные образовательные методы, такие как тактильные методы и альтернативное общение, которые должны давать информацию для принятия решений, а не для измерения их сенсорной инвалидности. Первая задача педагогического сопровождения – использовать сильные стороны в развитии слепоглухого ребенка для формирования посильных средств коммуникации, навыков самообслуживания, а также информировать родителей о возможностях коммуникации с их ребенком [Перкинс Школа..., 2018]. Только во вторую очередь разговор идет о возможностях образования.

В европейской системе педагогической поддержки акцент также делается на том, что каждый слепоглухой ребенок обладает способностью к общению, поэтому отсутствие обучения методам общения может ограничить возможности слепоглухих людей для полноценной и активной жизни, то есть в работе со слепоглухими детьми в Евросоюзе первой ступенью является обучение методам альтернативного общения, а затем только осуществляется переход к обучению. После освоения слепоглухим ребенком навыков альтернативного общения начинается процесс педагогической поддержки для адаптации к школе и занятиям. В российской практике этот процесс фактически слит воедино и протекает одновременно с обучением.

Эволюция и многообразие взглядов на понимание слепоглухоты в настоящий момент и в нашей стране, и в странах Европы привели к принятию общей классификации, основные содержательные определения которой были сформулированы еще голландским ученым и практиком Яном ван Дайком [Nelson et al., 2009]. К слепоглухим детям отнесены следующие группы.

1. Дети с глухотой и слабовидением и иными частичными поражениями функции зрения.
2. Дети со слепотой и тугоухостью в разной степени (слабослышанием).
3. Дети с частичным поражением слуха (тугоухостью) и частичным нарушением зрения.
4. Дети с глухотой и слепотой (тотально слепоглухие).

Данные нарушения могут быть врожденными и приобретенными. В зависимости от возраста, полной или частичной утраты слуха и зрения определяются особые образовательные потребности и возможности этих детей и взрослых, пути их педагогического сопровождения и коррекционной работы с ними [Prain, 2012].

Однако современная международная медицина располагает уникальным способом восстановления утраченной слуховой функции путем проведения операции по кохлеарному имплантационному. Такие операции проведены тысячам пациентов в России и в странах зарубежья. Относительно данных пациентов в сурдопедагогической практике предложены системы слухоречевой реабилитации после кохлеарной имплантации, в соответствии с которыми готовятся специалисты для ее реализации [Беляева, Брюховских, Николина, 2016]. Так, сотрудниками института коррекционной педагогики РАО предложен метод «ЗП-реабилитации» детей после кохлеарной имплантации [Гончарова, Кукушкина, 2018; Психолого-педагогическая..., 2014]. А сотрудниками научно-исследовательского института ЛОР Санкт-Петербурга разработан «слуховой метод» [Королева, 2014]. Данные подходы предполагают применение особых методик по слухоречевому развитию детей после кохлеарной имплантации, которые ведут к максимально возможному сближению уровня развития слуховых

возможностей и устной речи у них. Среди этих кохлеарно имплантированных пациентов есть и дети из группы слепоглухих. Как правило, кохлеарная имплантация проводится лицам со значительной потерей слуха. В связи с этим, по нашему мнению, в каждой из четырех вышеуказанных групп слепоглухих детей необходимо выделить подгруппы.

1. Дети с глухотой и слабовидением и иными частичными поражениями функции зрения / дети с кохлеарными имплантами и слабовидением и иными частичными поражениями функции зрения.
2. Дети со слепотой и тугоухостью в разной степени (слабослышанием) / дети со слепотой и кохлеарными имплантами.
3. Дети с кохлеарными имплантами и частичным нарушением зрения.
4. Дети с глухотой и слепотой / дети с кохлеарными имплантами и слепотой.

Выделение данных подгрупп, на наш взгляд, необходимо в связи с тем, что сенсорная основа для развития их коммуникации может принципиально отличаться от тех основ, на которых базируется работа с детьми не слухопротезированными или слухопротезированными аналоговыми слуховыми аппаратами. Новые слуховые возможности, в свою очередь, могут определить и иные подходы в педагогическом сопровождении, включая выбор образовательного маршрута и образовательной программы в дошкольном и школьном возрасте [Беляева, Брюховских, 2018].

Таким образом, гипотеза дальнейшей части исследования заключается в предположении о том, что:

- 1) слепоглухие дети четырех групп общепринятой классификации имеют принципиально новые возможности слухоречевого развития после проведения кохлеарной имплантации;
- 2) для формирования / развития коммуникации у слепоглухих детей с кохлеарными имплантами необходимо тщательно планировать и проводить коррекционную работу с учетом содержательных положений «ЗП-реабилитации» и слухового метода;

3) педагогическое сопровождение слепоглухих детей с кохлеарными имплантами может выстраиваться по-разному с учетом особых образовательных потребностей и возможностей каждого такого ребенка. Также оно может предполагать реализацию разных образовательных маршрутов и освоение детьми с бисенсорными нарушениями различных вариантов адаптированных основных общеобразовательных программ дошкольного и школьного уровня.

Между тем в существующих в России федеральных государственных образовательных стандартах дошкольного образования, начального общего и среднего образования дети с бисенсорными нарушениями в отдельную группу не выделены, а рассматриваются как дети с «тяжелыми множественными нарушениями развития».

Иначе обстоит дело за рубежом, где имеются критерии слепоглухоты, отмеченные в официальных документах Европейской Комиссии, и именно они определяют подходы к педагогическому сопровождению в образовании. Определение, используемое в официальных документах стран ЕС, таково: «Слепоглухота – это выраженная инвалидность. Представляет собой комбинированное нарушение зрения и слуха. Оно ограничивает деятельность человека и ограничивает полноценное участие в жизни общества до такой степени, что общество должно содействовать предоставлению конкретных услуг, изменениям окружающей среды и / или технологии» [European Deafblind Indicators, 2018]. Анализ исследований европейских авторов показывает, что в системе европейского образования доминирует коммуникативный подход к педагогическому сопровождению слепоглухих детей и взрослых, рассматриваемый исключительно применительно к данной группе и их семьям.

*Заключение.* В силу комплексного нарушения слуха и зрения слепоглухие дети, вне зависимости от формальных концепций инклюзивного образования и деклараций государства по поводу их возможности обучения совместно с детьми без нарушений в развитии, нуждаются в педагогическом сопровождении и комплексном подходе к коррекционной работе. Процесс педаго-

гического сопровождения и осуществления слухоречевой реабилитации детей с бисенсорными нарушениями после кохлеарной имплантации, по нашему мнению, также будет иметь свои особенности и предполагать наличие особых условий обучения. Для подтверждения выдвинутой гипотезы требуется учитывать возможность выделения детей с кохлеарными имплантами в отдельные подгруппы четырех основных групп слепоглухих. Также требует экспериментальной апробации гипотетическое предположение о том, что для формирования / развития коммуникации у слепоглухих детей с кохлеарными имплантами необходимо тщательно планировать и проводить коррекционную работу с учетом содержательных положений «ЗП-реабилитации» и слухового метода. В зависимости от достигнутых в ходе коррекционной работы результатов должно выстраиваться индивидуальное педагогическое сопровождение слепоглухих детей с кохлеарными имплантами. Также оно может предполагать реализацию разных образовательных маршрутов и освоение детьми с бисенсорными нарушениями различных вариантов адаптированных основных общеобразовательных программ (АООП) дошкольного и школьного уровней. Для этого необходимо выделить критерии готовности к освоению разных вариантов АООП детьми с бисенсорными нарушениями в ходе дальнейшего исследования.

## Библиографический список

1. Апрашев А.В. Из опыта обучения слепоглухонемых печатанию на плоскочечатных машинках // Специальная школа. 1969. Вып.1 (133). С. 10–19.
2. Балашова Л.М., Гонтаренко Ю.Э., Зинченко И.М., Охотникова Н.А. Положение людей с выраженными нарушениями слуха и зрения (слепоглухих) в Российской Федерации. Отчет по результатам исследования [Электронный ресурс]. URL: [http://docplayer.ru/29333568-Polozhenie-lyudey-vyrazhennymi-narusheniyami-sluha-i-zreniya-slepogluhih-rossiyskojfederacii.html#show\\_full\\_text](http://docplayer.ru/29333568-Polozhenie-lyudey-vyrazhennymi-narusheniyami-sluha-i-zreniya-slepogluhih-rossiyskojfederacii.html#show_full_text) (дата обращения: 15.02.2019).

3. Басилова Т.А. Как начиналось обучение слепоглухих детей в России // Дефектология. 1999. № 2. С. 61–63.
4. Басилова Т.А. Международные встречи по проблемам слепоглухоты и синдрому Ушера // Дефектология. 1998. № 6. С. 74–77.
5. 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.
6. Беляева О.Л., Брюховских Л.А. Сравнительное изучение особенностей слухоречевого развития старших дошкольников, перенесших кохлеарную имплантацию в разном возрасте // Аутизм и другие нарушения в развитии: современные исследования и разработки // Journal of Autism and Other Developmental Disorders: Current Research and Practice Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2018. № 2 (2). С. 19–30.
7. Голован Н. Доклад на 7-й Европейской конференции DBI [Электронный ресурс]. URL: [http://slepgluh.ru/index.php?option=com\\_content&task=view&id=41&Itemid=4922](http://slepgluh.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=41&Itemid=4922) (дата обращения: 19.04.2019).
8. Гончарова Е.Л., Кукушкина О.И. «ЗП-реабилитация» детей после кохлеарной имплантации – поворот в развитии сурдопедагогики // Дефектология. 2018. № 2. С. 3–13.
9. 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.
10. Мещеряков А.И. Слепоглухонемые дети. Развитие психики в процессе формирования поведения. М.: Педагогика, 1974. 210 с.
11. Перкинс Школа: руководство по обучению детей с нарушениями зрения и множественными нарушениями развития. 2-е изд. / Кэти Хайдт [и др.]. М.: Теревинф, 2018. 560 с.
12. Психолого-педагогическая помощь после кохлеарной имплантации. Реализация новых возможностей ребенка / Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина, А.И. Сатаева, Н.Д. Шматко и др.: монография. М.: Полиграф Сервис, 2014.
13. Розанов В. Слепоглухие, кто вы? [Электронный ресурс]. URL: <http://www.vos.org.ru> (дата обращения: 19.04.2019).
14. Саломатина И.В. Им можно помочь: руководство к действию тем, кто хочет поддержать человека с синдромом Ушера. М.: Логос, 2008. 119 с.
15. Соколянский И.А. Некоторые особенности слепоглухонемых детей до поступления их в школу-клинику: Обучение и воспитание слепоглухонемых // Известия АПН РСФСР. 1962. Вып. 121. С. 114–121.
16. Соколянский И.А. Формирование личности при отсутствии зрительных и слуховых восприятий // Общее собрание Академии наук СССР, посвященное тридцатилетию Великой Октябрьской социалистической революции. М.; Л.: Наука, 1948. С. 367–376.
17. Специальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 т. / под ред. Н.М. Назаровой, Г.Н. Пенина. М.: Академия, 2007. Т. 1. 342 с.
18. Ярмоленко А.В. Очерки психологии слепоглухонемых. Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1961. 161 с.
19. European Deafblind Indicators. Government and voluntary sector responses to the growing issue of deafblindness in Europe. 2018. 88 p.
20. Martens M. The intervention model for affective involvement and its effectiveness: Fostering affective involvement between persons who are congenitally deafblind and their communication partners. 2014. 106 p.
21. Nelson C., van Dijk J., Oster T., McDonnell A. Child-guided Strategies: The van Dijk Approach to Assessment, American Printing House for the Blind, Inc. 2009.
22. Prain M. Starting to feel connected: Investigating interactions between adults with congenital deafblindness and disability support workers. RMIT University, Victoria, Australia, 2012.
23. Schein W. Considerations in assessment of children with severe disabilities including deaf-

- blindness and autism // *International Journal of Disability, Development and Education*. 2018. Vol. 45, № 1. P. 35–55.
24. Stringer P., Elliot J., Lauchlan F. Dynamic assessment and its potential for educational psychologists Part 2 The zone of next development? *Educational Psychology in Practice*. 2016. Vol. 12, № 4. P. 234–239.
25. Stubbings V., Martin G. Matching training tasks to abilities of people with mental retardation; a learning test versus experienced staff // *American Journal of Mental Retardation*. 2014. Vol. 102, № 5. P. 473–484.
26. Sweeney L., Levine M., Pallas D., Mullin J. Cognitive, interactive and ACC changes following guided movement interaction *Proceedings of The 8th Biennial conference of the International Society for Augmentative and Alternative ISAAC*. Dublin. 2014. 122 p.
27. Vogelpoel F., Jarrold T. Social prescription and the role of participatory arts programmes for older people with sensory impairments // *Journal of Integrated Care*. Vol. 22: 2. DOI: <https://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/JICA-01-2014-0002>
28. Waltham Forest Consortium Report.2015. IN *Sense/DfE Deafblind Education, Sharing a Regional Approach*. Report of the GEST project, Education Provision for Deafblind Children 1992–1995. London, 2015. 231 p.
29. Watson J., Knight L. An evaluation of intensive interactive teaching with pupils with very severe learning difficulties // *Child Language Teaching and Therapy*. 2017. Vol. 7, № 3. P. 310–325.
30. Witkin H., Birnbaum J., Lomonaco S. Cognitive patterning in congenitally blind children *Child Development*. London, 2018. Vol. 39, № 3. P. 767–786.

DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2019-47-1-115>

# MODERN APPROACHES TO STUDYING PEDAGOGICAL SUPPORT FOR DEAF-BLIND CHILDREN WITH COCHLEAR IMPLANTS

**O.L. Belyaeva (Krasnoyarsk, Russia)**

**L.A. Brykhobskikh (Krasnoyarsk, Russia)**

**O.V. Voronova (Krasnoyarsk, Russia)**

**G.A. Proglyadova (Krasnoyarsk, Russia)**

## Abstract

*Problem and goal.* The article deals with various approaches to the understanding of deaf-blindness in Russia and abroad (on the example of EU countries). Domestic and foreign defectology contains a wide variety of terms and definitions of the concept of deaf-blindness. According to the selected hearing and vision ability groups of children with dual sensory impairments, the appropriate pedagogical systems of their support and the development of their communication are applied. However, neither Russian nor foreign literature raised the issue of the allocation of children with deaf-blindness into a separate group after cochlear implantation, and the approaches to their support and correction were not considered. Thus, the main issue is to discuss the the topic of allocation of cochlear implanted children with dual sensory impairments into a separate group, which may require different approaches in pedagogical support and correctional work.

*The purpose of the article* is to analyse the main theoretical approaches to understanding the concept of deaf-blindness in Russia and abroad, identify the missing groups in the existing classifications of deaf-blind children and put forward a hypothesis for further research concerning approaches to pedagogical support and correctional work with children with dual sensory impairments after cochlear implantation.

*The research methodology* consists of analysis and synthesis of regulatory documents in the field of educa-

tion, researches of foreign and domestic scientists recognised by the scientific community as well as experience of pedagogical support for deaf-blind children according to the existing classifications.

*Results.* Based on the analysis of theoretical approaches, the main conclusions and differences in the understanding of deaf-blindness as a phenomenon in defectology are formulated, a proposal to supplement the basic classification of deaf-blindness is made, and a hypothesis for further research concerning approaches to pedagogical support and correctional work with dual sensory impaired children after cochlear implantation is indicated.

*Conclusion.* The analysis, provided in the article, of domestic and foreign sources on the understanding of deaf-blindness and pedagogical support of deaf-blind children allowed us to make the following suggestion: we propose to allocate a separate group of children with dual sensory impairments after cochlear implantation; as well as formulate a hypothesis for further research on approaches to pedagogical support and correctional work with dual sensory impaired children after cochlear implantation.

**Keywords:** *theoretical defectology, pedagogical understanding of deaf-blindness, deaf-blind children, children with cochlear implants, dual sensory impairments, pedagogical support, classifications of deaf-blindness.*

## References

1. Apraushev A.V. Experience of teaching Blind, Deaf and Mute to print on flat-plate typewriters // Special School. 1969. Vol. 1 (133). P. 10–19.
2. Balashov L.M., Gontarenko Yu.E., Zinchenko I.M., Okhotnikova N.A. The situation of people with severe hearing and visual impairment (deaf-blind) in the Russian Federation. Report on the results of the study. URL: [http://docplayer.ru/29333568-Polozhenie-lyudey-vyrzhennymi-narusheniyami-sluha-i-zreniyaslepogluhih-rossiyskoy-federacii.html#show\\_full\\_text](http://docplayer.ru/29333568-Polozhenie-lyudey-vyrzhennymi-narusheniyami-sluha-i-zreniyaslepogluhih-rossiyskoy-federacii.html#show_full_text) (date of access: 15/02/2019).
3. Basilova T.A. Beginning of training for deaf-blind children in Russia // Defectology. 1999. No. 2. P. 61–63.
4. Basilova T.A. International meetings on deaf-blindness and Usher syndrome // Defectology. 1998. No. 6. P. 74–77.

5. Belyaeva O.L., Bruchovsky L.A., Nikolina M.S. The training of specialists for working on oral-aural rehabilitation of children with cochlear implants in Krasnoyarsk Region // Bulletin of Krasnoyarsk state pedagogical University named after V.P. Astafiev. 2016. No. 3 (37). P. 111–114.
6. Belyaeva O.L., Bruchovsky L.A. A comparative study of the oral-aural development peculiarities in senior preschool children after undergoing cochlear implantation at different ages // Autism and other disabilities: contemporary research and development. Journal of Autism and Other Developmental Disorders: Current Research and Practice of Krasnoyarsk state pedagogical University. V.P. Astafiev. 2018. No. 2 [2]. P. 19–30.
7. Golovan N. Report at the 7th European Conference DBI. URL: [http://slepgluh.ru/index.php?option=com\\_content&task=view&id=41&Itemid=4922](http://slepgluh.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=41&Itemid=4922) (access date: 19.04.2019).
8. Goncharova E. L., Kukushkina O. I. “3P-rehabilitation” of children after cochlear implantation as a turning point in the development of sign language pedagogy // Defectology. 2018. No. 2. P. 3–13.
9. Koroleva I.V. Learning to listen and speak: Guidelines for the development of auditory perception and oral speech in children after cochlear implantation based on the «auditory» method. St. Petersburg: KARO, 2014. 304 p.
10. Meshcheryakov A.I. Blind, Deaf and Mute children. The development of the psyche in the process of formation of behaviour. M.: Pedagogy, 1974. 210 p.
11. Perkins school: a guide to teaching children with visual impairment and multiple developmental disorders. 2nd ed. / Katie Haydt [et al.]. Moscow: Terevinf, 2018. 560 p.
12. Psychological and pedagogical assistance after cochlear implantation. Realisation of child’s new possibilities / E.L. Goncharova, O.I. Kukushkina, A.I. Sataeva, N.D. Shmatko et al.: monograph. M.: Polygraph Service, 2014.
13. Rozanov V. Deaf-blind people, who are you? URL: <http://www.vos.org.ru> (access date: 19.04.2019).
14. Solomatina I. V. They can be helped: a guide how to support a person with Usher syndrome. M.: Logos, 2008. 119 p.
15. Sokolyansky I.A. Some peculiarities of deaf-blind children before entering the school-clinic: Training and education of blind-deaf-and-mute // News of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR. 1962. Vol. 121. P. 114–121.
16. Sokolyansky I.A. Formation of personality in the absence of visual and auditory perceptions // General Meeting of the USSR Academy of Sciences, dedicated to the thirtieth anniversary of the Great October Socialist Revolution. M.; L.: Science, 1948. P. 367–376.
17. Special pedagogy: 3 books; study book for students of Pedagogical Universities. / ed. N.M. Nazarova, G.N. Penina. M.: Publishing Center Academy, 2007. Vol. 1. 342 p.
18. Yarmolenko A. Century Essays on the psychology of the deaf-blind. Leningrad University Press, 1961. 161 p.
19. European Deaf-blind Indicators. Government and voluntary sector responses to the growing issue of deaf-blindness in Europe. 2018. 88 p.
20. Martens M. The intervention model for affective involvement and its effectiveness: Fostering affective involvement between persons who are congenitally deaf-blind and their communication partners. 2014. 106 p.
21. Nelson C., van Dijk J., Oster T., McDonnell A. Child-guided Strategies: The van Dijk Approach to Assessment, American Printing House for the Blind, Inc. 2009.
22. Prain M. Starting to feel connected: Investigating interactions between adults with congenital deaf-blindness and disability support workers. RMIT University, Victoria, Australia. 2012.
23. Schein W. Considerations in assessment of children with severe disabilities including deaf-blindness and autism International Journal of Disability, Development and Education. 2018. Vol. 45, No. 1. P. 35–55.



24. Stringer P., Elliot J., Lauchlan F. Dynamic assessment and its potential for educational psychologists Part 2 The zone of next development? *Educational Psychology in Practice*. 2016. Vol. 12, No. 4. P. 234–239.
25. Stubbings V., Martin G. Matching training tasks to abilities of people with mental retardation; a learning test versus experienced staff *American Journal of Mental Retardation*. 2014. Vol. 102, No. 5. P. 473–484.
26. Sweeney L., Levine M., Pallas D., Mullin J. Cognitive, interactive and ACC changes following guided movement interaction *Proceedings of The 8th Biennial conference of the International Society for Augmentative and Alternative ISAAC: Dublin, 2014*. 122 p.
27. Vogelpoel F., Jarrold T. (2014) Social prescription and the role of participatory arts programmes for older people with sensory impairments // *Journal of Integrated Care*. Vol. 22: 2.
28. Waltham Forest Consortium Report. 2015. IN *Sense/DfE Deaf-blind Education, Sharing a Regional Approach*. Report of the GEST project, Education Provision for Deaf-blind Children 1992-1995. London, 2015. 231 p.
29. Watson J., Knight L. An evaluation of intensive interactive teaching with pupils with very severe learning difficulties *Child Language Teaching and Therapy*. 2017. Vol. 7, No. 3. P. 310–325.
30. Witkin H., Birnbaum J., Lomonaco S. Cognitive patterning in congenitally blind children *Child Development*. London, 2018. Vol. 39, No. 3. P. 767–786.

УДК 373.51

## МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАСНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ

Е.А. Галкина (Красноярск, Россия)

О.Н. Серга (Красноярск, Россия)

О.Б. Макарова (Новосибирск, Россия)

А.В. Марина (Арзамас, Россия)

### Аннотация

*Проблема и цель.* В статье выделена проблема организации проектной деятельности старшекласников при обучении естественнонаучным дисциплинам. Цель статьи – разработать методику организации проектной деятельности старшекласников при обучении естественнонаучным дисциплинам и экспериментально подтвердить ее результативность.

*Методологию* исследования составляют нормативно-правовые документы в сфере общего образования, анализ и обобщение научно-исследовательских работ отечественных и зарубежных ученых, передовой и массовый опыт работы учителей биологии, химии и физики.

*Результаты.* Определены типы учебных проектов, этапы проектной деятельности учителя и старшекласников при обучении естественнонаучным дисциплинам. Проанализирована и обобщена структура урока-проекта. Выявлена специфика тематики и презентации учебных проектов. Проверена результативность рекомендуемых способов организации проек-

ной деятельности старшекласников в области естественнонаучного образования.

*Заключение.* Проектная деятельность старшекласников при обучении естественнонаучным дисциплинам способствует формированию их социально значимой позиции, позволяет им создавать образовательные продукты, приобретать навыки планирования и организации собственной деятельности, что в конечном итоге реализует их творческие способности и развивает индивидуальные качества личности.

Эффективность организации проектной деятельности старшекласников в области естественнонаучного образования доказана представленными результатами успеваемости, сформированности естественнонаучного мышления и проявления интереса к учебной деятельности.

**Ключевые слова:** старшекласники, естественнонаучные дисциплины, проектная деятельность, этапы, методика организации, учебные проекты, типы проектов, презентация, эксперимент, результативность.

**П**роблема и цель. В проектном обучении проявляется рациональное сочетание теоретических знаний и практических действий при решении конкретной проблемы, используется набор проблемных, исследовательских, практических методов работы. Проектирование может использоваться учителем, как во время внеклассных занятий, так и непосредственно на уроках [Комиссарова, 2017; Симоненкова, 2017].

Проблема исследования – трудности учителя в работе по организации проектной деятельности старшекласников в области естественнонаучного образования.

Цель состоит в разработке методики организации проектной деятельности старшекласников в области естественнонаучного образования и экспериментальном подтверждении ее результативности.

*Методологию* исследования составляют нормативно-правовые документы в сфере общего образования, теоретические основы организации работы школьников на базе учебного проектирования (работы Г.А. Бордовского, А.В. Маляновой, Е.С. Полат, М.И. Махмутова, Т.А. Новиковой, Н.В. Новожиловой, Г.К. Селевко и др.); описания практических аспектов решения проблемы (работы Н.Г. Алексеева, М.А. Агафоновой,

Е.М. Бахтияровой, О.В. Бобровой, В.И. Боричевской, Ю.Б. Гатанова, Ю.В. Громыко, Ю.В. Даськовой, Т.В. Кузнецовой, Л.Б. Куценко-Барсковой, И.Б. Левицкой, Г.С. Петрищевой, Н.Ю. Пахомовой и др.).

*Результаты.* Анализ литературных источников показал, что учебный проект представляет собой разработанную систему и структуру действий педагога для реализации конкретной учебной задачи. В учебном проекте должны быть уточнены роль и место каждого действия, сроки осуществления этих действий, их участники и обозначены условия имеющихся (привлеченных) ресурсов, которые необходимы для эффективного функционирования всей системы действий.

Нами использовались следующие типы учебных проектов.

Исследовательские проекты: предполагают досконально продуманную структуру, обозначенные цели, актуальность проекта для всех участников, подходящие методы, в том числе экспериментальные и опытные работы, математические методы обработки результатов. В качестве примера можно привести эссе, исследовательский реферат.

Творческие проекты, как правило, не предполагают детальной проработки структуры, напротив, она только намечается и далее развивается в зависимости от логики и интересов участников проекта. Как пример можно привести следующие типы проектов: газета, аудиоролик, спортивная игра, организация выставки.

Информационные проекты представляют собой сбор информации о каком-то объекте, детальное знакомство участников проекта с данной информацией, анализ информации и обобщение фактов, которые предназначены для широкой аудитории. Пример: сообщения, доклады, страница педагогического сайта, медиапроекты, педагогические блоги.

Практико-ориентированные проекты. Отличительной чертой такого типа проектов являются четко обозначенные еще вначале предметные результаты деятельности участников. Результаты должны соответствовать интересам участников. В этом случае структура планируется детально, составляется подробный сценарий всей деятельности его участников, определяются функции каж-

дого из участников, делаются четкие выводы и каждый принимает участие в оформлении и презентации конечного продукта. При реализации такого проекта крайне важна хорошо организованная координационная работа. Пример: справочный материал, программа действий, совместная экспедиция, учебные пособия по внеурочной деятельности, электронная версия обучающей программы [Полат, 2015].

Экспериментальная работа проводилась по следующему плану. Группа учащихся делилась по желанию по 4–5 человек. Каждая из групп выбирала для себя наиболее интересную тему проекта в соответствии с разделом, который изучался в данный момент. Ученики делились в группе по следующим ролям: поиск информации, оформление информации, презентация материала и т.д. Результат работы группы представлялся посредством презентации полученной информации с использованием мультимедийных средств [Смирнова, Галкина, 2014].

На подготовительном этапе проектной группой:

- уточнялась тема занятия, разрабатывались цели и задачи, определялись этапы, ожидаемые результаты, коллективные и персональные задания;

- определялись способы выполнения заданий, распределялись роли в группах, а также порядок взаимодействия, правила поведения учащихся;

- проводилось согласование с учителем и экспертами способов оценки групповой и индивидуальной деятельности, готовились необходимая литература и раздаточные материалы.

На основном этапе – в ходе урока – организатор-ведущий (учитель) наблюдал за работой в парах; уточнял и корректировал задания; консультировал учеников. Эксперты анализировали и оценивали качество выполненных заданий, выступления, соблюдения правил. На завершающем этапе урока в группах обсуждались итоги общей и индивидуальной работы. Группы обменивались опытом выполнения заданий, а также вносили предложения по улучшению проектной деятельности в классе [Larmer, Mergendoller, Boss, 2015].

В каждой группе также назначался руководитель, который проводил оценку результатов работы каждого члена. При этом каждая группа проводила оценку других групп по критериям:

- содержание материала, полнота изложения;
- дизайн презентации или творческого материала;
- представление и защита проекта, использование творческих приемов.

На основании проведенной оценки определялась самая успешная, творческая и лучшая группа. Это способствовало повышению мотивации обучающихся к выполнению проектного задания [Агафонова, 2016].

Школьники в ходе рефлексивного анализа урока характеризовали собственную работу, работу групп, ведущего и экспертов, выделяли то, что им особенно понравилось.

На уроке-проекте можно реализовать ряд форм работы, в том числе нетрадиционных, например:

- компьютерная презентация пройденного материала, домашней работы одной или несколькими учебными группами, пресс-конференция;
- подготовленные доклады и выступления;
- ознакомление с текстом нового учебного материала;
- интервьюирование в парах и пар в группах по теме;
- учебные викторины и конкурсы по теме урока; вопросы и упражнения на время;
- придумывание историй, фантазий, сказок по теме урока;

– описание наблюдений, микроисследований;

- обсуждение учебного материала, дискуссия;
- встреча с интересным учащимся, специалистом, старшеклассником;
- учебные игры: деловые, имитационные, ролевые;
- выполнение художественных работ: рисование, лепка и т.д.;
- спонтанное инсценирование по материалам изученного;
- оценка результатов и групповые поощрения [Голикова, Галкина, 2015].

Учитель в данном случае выступает в качестве консультанта при осуществлении самостоятельной работы учащихся над их проектом, а также проводит проверку правильности выбранного материала [Галкина, Марина, Макарова, 2015].

Специфическими особенностями данной работы являются:

- индивидуализация и дифференциация обучения;
- творческий характер деятельности;
- соревновательный, конкурсный характер деятельности;
- четкое выделение этапов деятельности;
- коллективизм деятельности с учетом индивидуальных качеств участников проекта;
- ориентация результатов проекта на практическое применение, в частности в учебной деятельности своего учебного заведения.

Работа над проектом осуществляется в несколько этапов.

Таблица 1

**Этапы работы над учебным проектом**

Table 1

**Stages of work at study project**

№	Этап	Описание этапов
1	Организационный	Сообщение темы предстоящего урока. Знакомство с проектным заданием (урок – 10 минут)
2	Информационно-аналитический	Организация работы в группах по подготовке проектов, поиск информации (урок – 20 минут, внеурочная деятельность)
3	Практический	Работа в группах: обработка полученного материала (урок – 20 минут, внеурочная деятельность)
4	Презентационный	Презентация проектов (один урок согласно календарно-тематическому плану)
5	Контрольно-оценочный	Тестовый контроль (урок обобщения знаний)

В практике обучения в школе нами применялось проектирование с использованием информационных технологий [Moursund, 2003; Воловоденко, 2016]. Эта технология является высокоэффективным средством обучения, отвечающим современным требованиям:

- поиск и реализация оригинальных решений нестандартных проблемных ситуаций;
- участие в коллективной творческой деятельности;
- самообразование;
- целостная картина окружающего мира в динамике.

Использовались разнообразные и интересные темы проектов. В процессе выполнения проекта учащиеся синтезировали знания, интегрировали информацию смежных дисциплин, искали более эффективные пути решения задач проекта, общались друг с другом [Киркина, 2011]. Проектная деятельность способствовала развитию учащихся, а это – главная задача обучения [Кравцова, 2017; Петунин, 2016; Попова, 2013].

Презентацию результатов проектной и исследовательской деятельности целесообразно проводить на заседаниях научного общества учащихся или школьной конференции. При этом учителя должны иметь в виду реальные сроки проведения таких мероприятий и соответствующим образом планировать завершение работ обучающихся [Боброва, 2014].

После проведения занятий по разработанной методике организации проектной деятельности старшеклассников в области естественнонаучного образования нами был проведен контрольный этап исследования, направленный на анализ результативности этой деятельности [Серга, Галкина, 2016].

Результаты оценки успеваемости обучающихся на контрольном этапе исследования различаются значительно: в экспериментальной группе результат повысился на 16,5 % и стал выше, чем в контрольной, на 14 %, при этом результат контрольной группы улучшился только на 3 %.

Таблица 2

### Средняя оценка успеваемости на контрольном этапе исследования

Table 2

#### Average progress assessment at the control phase of the study

Этап	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Констатирующий этап	3,64	3,65
Контрольный этап	4,24	3,72

Для подтверждения того, что результаты в группах по оценке успеваемости стали различаться значительно, нами была так же проведена статистическая обработка при помощи U-критерия Манна – Уитни.

Как видим из табл. 3, результаты в группах различаются на уровне значимости 0,05, это говорит о том, что разработанная методика оказалась эффективной для повышения успеваемости учащихся по химии, биологии и физике.

Таблица 3

### Оценка успеваемости на контрольном этапе исследования по U-критерию Манна – Уитни

Table 3

#### Progress assessment at the control stage of the study using Mann – Whitney U-test

Параметр	Расчетный U-критерий Манна – Уитни	Табличный U-критерий Манна – Уитни ( $p < 0,05$ )	Вывод об уровне значимости различий
Оценка успеваемости	207	227	0,05

Результаты исследования естественнонаучного мышления. В экспериментальной группе теоретическое естественнонаучное мышление на синтетической стадии показали 5 учащихся против 3 на констатирующем этапе исследования, теоретическое естественнонаучное мышление на дифференциально-

синтетической стадии показали 5 учащихся против 3 на констатирующем этапе исследования, эмпирически-научную стадию мышления показали 11 учащихся, эмпирически-бытовую стадию мышления показали 4 учащихся против 8 на констатирующем этапе исследования (рис. 1).

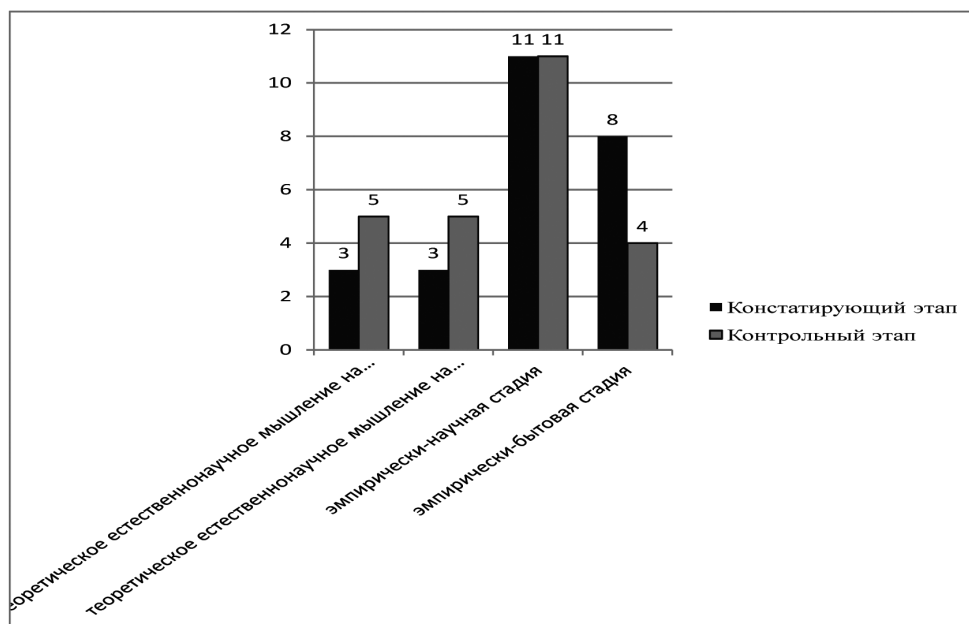


Рис. 1. Результаты развития естественнонаучного мышления на контрольном этапе в экспериментальной группе

Fig. 1. Results of natural science thinking development at the control stage in the experimental group

В контрольной группе теоретическое естественнонаучное мышление на синтетической стадии показали 4 учащихся против 3 на констатирующем этапе исследования, теоретическое естественнонаучное мышление на дифференциально-синтетической стадии показали 3 учащихся про-

тив 4 на констатирующем этапе исследования, эмпирически-научную стадию мышления показали 15 учащихся против 13 на констатирующем этапе исследования, эмпирически-бытовую стадию мышления показали 3 учащихся против 5 на констатирующем этапе исследования (рис. 2).

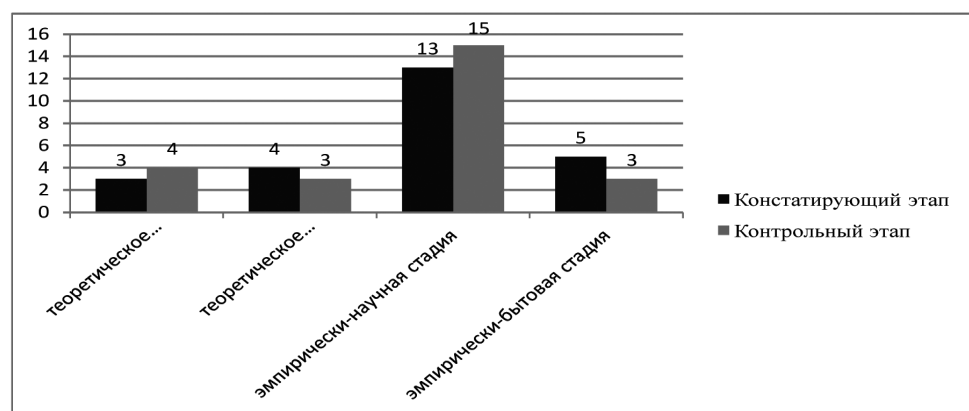


Рис. 2. Результаты развития естественнонаучного мышления на контрольном этапе в контрольной группе

Fig. 2. Results of natural science thinking development at the control stage in the control group

В результате проведения анкеты Н.Г. Лускановой на констатирующем этапе исследования в экспериментальной группе высокий уровень учебной мотивации показали 2 учащихся против 1; уровень учебной мотива-

ции выше среднего показали 6 учащихся против 3; средний уровень показали 15 учащихся; низкий уровень показали 2 учащихся против 6 на констатирующем этапе исследования (рис. 3).

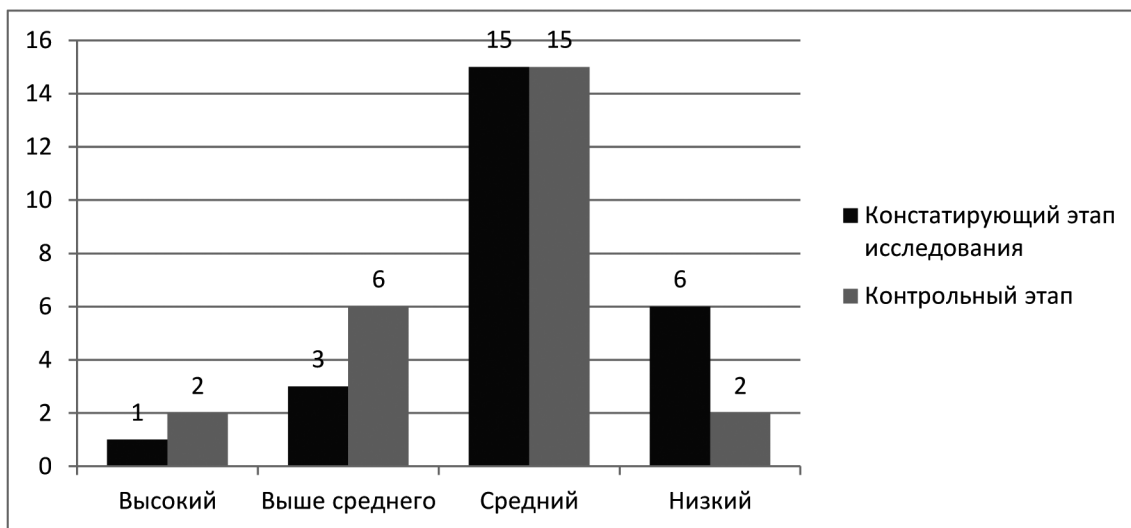


Рис. 3. Уровни учебной мотивации в экспериментальной группе на контрольном этапе исследования

Fig. 3. The levels of educational motivation in the experimental group at the control stage of the study

В результате проведения анкеты Н.Г. Лускановой в контрольной группе на констатирующем этапе исследования высокий уровень учебной мотивации показали 2 учащихся; уро-

вень выше среднего показали 4 учащихся; средний уровень показали 14 учащихся против 13; низкий уровень показали 5 учащихся против 6 (рис. 4).

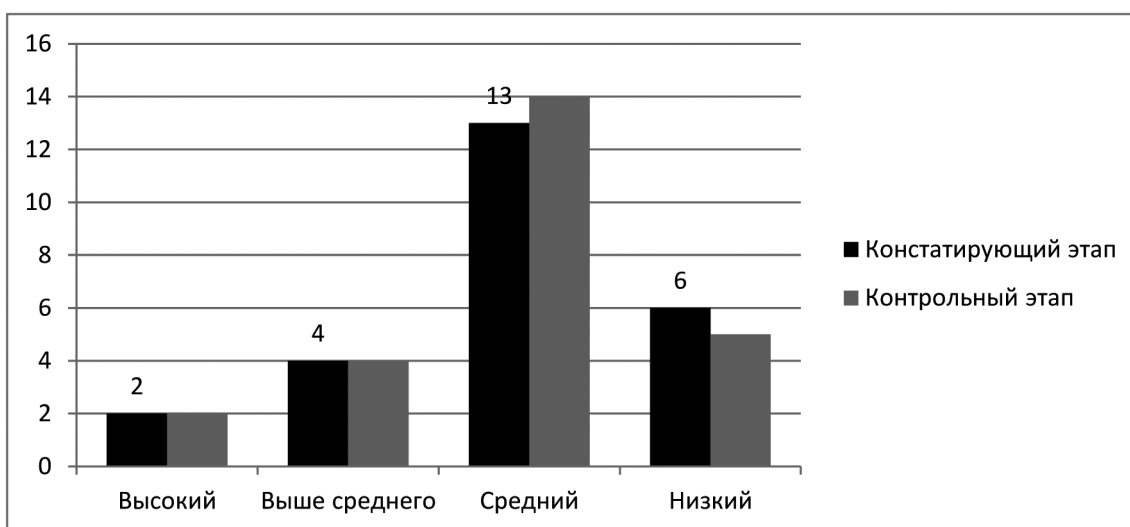


Рис. 4. Результаты исследования уровня учебной мотивации в контрольной группе на контрольном этапе исследования

Fig. 4. Results of the level of educational motivation study in the control group at the control stage of the study

Уровень учебной мотивации в экспериментальной группе после проведения формирующего этапа исследования стал гораздо выше, нежели в контрольной группы.

*Заключение.* Проектная деятельность способствует формированию социально значимой позиции обучающихся, позволяет им создавать образовательные продукты, приобретать навыки планирования и организации собственной деятельности, что в конечном итоге реализует их творческие способности и развивает индивидуальные качества личности.

Эффективность методики организации проектной деятельности старшеклассников при обучении естественнонаучным дисциплинам подтверждена представленными результатами экспериментальной работы.

## Библиографический список

1. Агафонова М.А. Метод проектов // Вопросы интернет-образования. 2016. № 35. С. 17–27.
2. Боброва Н.Г. Виды учебно-познавательной деятельности в обучении биологии: дидактическая и методическая характеристика // Самарский научный вестник. 2014. № 2. С. 11–15.
3. Воловоденко А.С. Проектирование содержания мультимедийных дидактических средств самостоятельной учебной деятельности старшеклассников в профильной школе // Известия Российского государственного университета им. А.И. Герцена: психолого-педагогические науки. 2016. № 94. С. 73–75.
4. Галкина Е.А., Марина А.В., Макарова О.Б. Новые подходы в методической подготовке студентов-биологов к работе в условиях перехода на ФГОС основного общего образования // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 3 (33). С. 48–52. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24306074>
5. Голикова Т.В., Галкина Е.А. Современные технологии обучения биологии: учеб. пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. 285 с
6. Киркина Е.Э. Развитие проектной культуры учащихся как реализация компетентностного подхода в современной школе // Российский научный журнал. 2011. № 2. С. 18–20.
7. Комиссарова О.В. Организация проектной деятельности школьников на уроках биологии и во внеурочное время // Старт в науке. 2017. № 3. С. 156–158.
8. Кравцова Е.Ю. Актуальность развития исследовательской деятельности учащихся в условиях современной школы // В мире научных открытий. 2017. № 3. С. 31–49.
9. Петунин О.В. Метапредметные умения школьников // Народное образование. 2016. № 7. С. 164–169.
10. Полат Е.С. Метод проектов: история и теория вопроса // Школьные технологии. 2015. № 6. С. 43–47.
11. Попова О.Н. Учебный проект как творческий продукт // Учительский портал. 2013. С. 89–93.
12. Серга О.Н., Галкина Е.А. Развитие мотивации к обучению старшеклассников в рамках проектной деятельности (на примере предметной области «Естественные науки») // Современные подходы к работе с высокомотивированными старшеклассниками: матер. V Всерос. науч.-практ. конф. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2016. С. 128–132.
13. Симоненкова Т.Д. Проектная деятельность учащихся // Завуч. Управление современной школой. 2017. № 8. С. 34–37.
14. Смирнова Н.З., Галкина Е.А. Исследовательская деятельность школьников в окружающей среде / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. 199 с.
15. Larmer J., Mergendoller J., Boss S. Setting the Standard for Project Based Learning: A Proven Approach to Rigorous Classroom Instruction. USA: Alexandria, VA: ASCD, 2015. 258 p.
16. Moursund D. Project-Based Learning Using Information Technology. Eugene, OR: International Society for Technology in Education, 2003. 152 p.



# METHODS OF ORGANIZING SECONDARY SCHOOL STUDENTS PROJECT ACTIVITY IN TEACHING NATURAL SCIENCES

**E.A. Galkina (Krasnoyarsk, Russia)**

**O.N. Serga (Krasnoyarsk, Russia)**

**O.B. Makarova (Novosibirsk, Russia)**

**A.V. Marina (Arzamas, Russia)**

## Abstract

*Problem and goal.* The article analyzes and formulates the problem of organizing secondary school students' project activity in teaching natural sciences. The purpose of the article is to work out and substantiate the methods of organizing secondary school students' project activity in teaching natural sciences.

*The research methodology* is based on normative-legal documents of General education, analysis and generalization of domestic and foreign scientists research works as well as advanced and mass-scale experience of biology, chemistry and physics teachers.

*Results.* Types of educational projects, stages of project activity of the teacher and secondary school students in teaching natural sciences are defined. The structure of the lesson-project is analyzed and generalized. The specificity of subjects and presentations of educational projects in the field of natural science education is revealed. The

results of checking the effectiveness of the recommended methods of organizing secondary school students' project activity in teaching natural sciences are presented.

*Conclusion.* Project activity contributes to the formation of socially significant position of students, allows them to create educational products, acquire skills of planning and organizing their own activities, which ultimately helps them to implement their creative abilities and develops individual qualities of the person. The effectiveness of organizing project activity of secondary school pupils in teaching natural sciences is proved by the results of pupils' academic performance progress, the formation of natural science thinking and growth of interest in learning activities.

**Keywords:** *educational projects, types of projects, design stages, project activity of students, specificity of teacher's activity in the project implementation, presentation of the project educational results.*

## References

1. Agafonova M.A. Project Method // Problems of Online Education. 2016. No. 35. P. 17–27.
2. Bobrova N.D. Types of educational and cognitive activity in teaching biology: didactic and methodical characteristics // Samara scientific Bulletin. Samara: PGSGA, 2014. No. 2. P. 11–15.
3. Volovodenko A.S. The Design of the content of multimedia teaching self-educational activity of senior pupils in the profession-oriented school // Proceedings of the Russian State University named after A.I. Herzen: Psychological and Pedagogical Sciences. 2016. No. 94. P. 73–75.
4. Galkina E.A., Marina A.V., Makarova O.B. New approaches to methodological training of students-biologists to work in the conditions of transition to the GEF basic General education // Herald KSPU named after V.P. Astafiev. 2015. No. 3 (33). Pp. 48–52. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24306074>
5. Golikova T.V., Galkina E.A. Modern technologies of teaching biology: a training manual. Krasnoyarsk: KSPU named after V.P. Astafiev, 2015. 285 p.
6. Kirkina E.E. Development of project culture of pupils as realization of competence approach in modern school // Russian scientific journal. 2011. No. 2. P. 18–20.
7. Komissarova O.V. The organization of design activity of school students at biology lessons and in extracurricular time // Start in science. 2017. No. 3. P. 156–158.
8. Kravtsova E.Yu. The topicality of the development of research activities of students in modern school // In the world of scientific discoveries. 2017. No. 3. P. 31–49.

9. Petunin O.V. Meta-subject skills of students // People's education. 2016. No. 7. Pp. 164–169.
10. Polat E.S. Project Method: history and theory // School technologies. 2015. No. 6. Pp. 43–47.
11. Popova O.N. Educational project as a creative product // Teacher portal. 2013. P. 89–93.
12. Serga O.N., Galkina E.A. Development of motivation for teaching high school students in the framework of project activities (using the example of the subject area „Natural Sciences“) / In the collection of materials of the All-Russian scientific and practical conference „Modern approaches to working with highly motivated high school students“ Krasnoyarsk: KSPU named after V.P. Astafiev, 2016. P. 128–132.
13. Simonenkova T.D. Project activity of students // Head Teacher. Management of a modern school. 2017. No. 8. P. 34–37.
14. Smirnova N.Z. Galkina E.A. Research activity of schoolchildren in the environment. Krasnoyarsk: KSPU named after V.P. Astafiev, 2014. 199 p.
15. Larmer J., Mergendoller J., Boss S. Setting the Standard for Project- Based Learning: A Proven Approach to Rigorous Classroom Instruction. USA: Alexandria, VA: ASCD, 2015. 258 p.
16. Moursund D. Project-Based Learning Using Information Technology. Eugene, OR: International Society for Technology in Education, 2003. 152 p.

УДК 378

## ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ И ФИЗИКЕ

Т.С. Зимнякова (Красноярск, Россия)

С.В. Ларин (Красноярск, Россия)

Е.И. Ларина (Москва, Россия)

### Аннотация

*Проблема и цель.* Исследование публикаций по теме «Цифровое образование» показывает, что до сих пор нет четкого представления об этом понятии, каким оно должно быть в эпоху цифровой экономики и как готовить тех, кто призван создавать цифровую экономику, раскрывая свой творческий потенциал в этих новых условиях. В статье выносятся на рассмотрение система организации цифрового образования в виде цифровой образовательной платформы (ЦОП) по примеру успешно действующих цифровых бизнес-платформ. Особое внимание уделено ее технологической части в виде цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) применительно к обучению математике и физике. Приведены примеры ЦОР, обеспечивающих создание и использование анимационных рисунков как элемента новой технологии цифрового обучения. Обсуждаются риски, связанные с применением цифровых технологий в образовательном процессе и как их можно избежать.

*Методология исследования.* Изучение и анализ литературы по цифровому бизнесу и цифровому образованию, обобщение опыта работы авторов по апробации элементов цифрового обучения.

*Результаты.* Изложены ориентиры построения цифрового образования в виде цифровой образовательной платформы, что актуально в плане выяв-

ления целей и задач подготовки создателей цифровой экономики. Выделена ее технологическая часть в виде цифровых образовательных ресурсов, и кратко представлена новая технология обучения с использованием анимационных возможностей компьютерных сред. Обсуждаются риски, связанные с использованием компьютерных технологий в обучении, и пути их преодоления.

*Заключение.* Представленная в статье общая концепция цифрового образования и ее технологической части с элементами новой дидактики в виде использования анимационных возможностей компьютерных сред описывает целостное представление об архитектуре цифрового образования, нацеленного на подготовку тех, кто призван создавать цифровую экономику. В рамках цифрового образовательного ресурса создание цифрового образовательного контента с использованием анимационных возможностей компьютерных сред повысит технологическую оснащенность современного практикующего учителя математики и физики, что позволит ему добиваться более высоких образовательных результатов.

**Ключевые слова:** цифровая образовательная платформа, цифровой образовательный ресурс, анимационный рисунок, среда GeoGebra, обучение математике и физике.

**Ц**ифровая трансформация экономики является одним из актуальных глобальных трендов на протяжении последних десятилетий. Уже сегодня конкурентоспособность стран, регионов и отдельных организаций определяется уровнем их цифровизации. Цифровая трансформация требует адаптации системы образования к новым реалиям как в направлении изменения организации образовательного процесса, так и в применении новых образовательных методик.

Российская Федерация не только не занимает лидирующие позиции по уровню развития цифровой экономики, но и демонстрирует отставание в цифровом прогрессе. Так, по данным рейтинга развития информационно-коммуникационных технологий ICT Development Index (IDI), в 2017 г. Россия занимала 45-е место по сравнению с 43-м местом в 2016 и 42-м – в 2015 г. [Measuring..., 2017]. В этих условиях для повышения уровня

цифровизации российской экономики система образования должна стать одной из передовых областей применения компьютерных технологий как при организации образовательного процесса, так и в самом процессе обучения.

Цифровизация образования является наиболее обсуждаемой темой последнего времени [Мележко, 2018]. В статье [Ломаско, Симонова, 2018] приводится периодизация этого процесса, обсуждается терминология. При этом основной акцент делается на коммуникационной и организационной составляющих этого вопроса. Следует обратить внимание на содержательную публикацию [Каракозов и др., 2018]. В ней, начиная с Указа Президента Российской Федерации от 9 мая 2017 г. № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы»<sup>1</sup>, приведены и охарактеризованы документы по созданию и функционированию цифровой образовательной среды в Российской Федерации<sup>2,3,4,5</sup>. В этой статье определены критерии эффективности формирования цифровой образовательной среды в системах общего, профессионального и дополнительного образования, сформулирован комплекс мер, направленных на повышение эффективности реализации проектов по формированию и развитию цифровой образовательной системы. В публикации

[Каракозов и др., 2016, с. 20–21] сформулированы теоретические воззрения на цифровую трансформацию современного образования. Практику «цифровой трансформации» образовательной среды представим статьей [Рогов, 2018]. Резюмируя, можно сказать, что до сих пор нет окончательного четкого понимания, что такое цифровое образование и как его выстраивать.

Какие формы организации цифрового обучения целесообразно взять на вооружение? В современных бизнес-технологиях широко известно и эффективно используется понятие бизнес-платформы. Это объединение данных компании, ее экспертиз и бизнес-процессов на основе передовых информационных технологий, созданное с целью получения новых конкурентных преимуществ и завоевания новых рынков. Так, например, Сбербанк на основе новых цифровых технологий построил платформу для работы с малым бизнесом (<http://www.sberbank.ru>). На этой платформе любой малый бизнес может получить все финансовые и правовые услуги и сервисы не выходя из офиса. Это очень удобно и функционально. Создана платформа в области медицины Docdoc.ru для поиска нужных врачей и записи к специалистам. Выделяются потребительские цифровые платформы, технологические и бизнес-платформы цифровой экономики. В этот ряд естественным образом встает цифровая образовательная платформа (ЦОП) как аналог бизнес-платформ.

Таким образом, ЦОП образовательного кластера – школы, вуза, региона – это форма организации образования на основе передовых информационных технологий с целью оптимизации вспомогательного персонала, установления максимально комфортных образовательных связей и достижения более высоких образовательных результатов благодаря использованию новых цифровых образовательных ресурсов в обучении. ЦОП образовательного кластера повышает его конкурентоспособность в области образования. Как цифровые бизнес-платформы меняют архитектуру бизнеса, так и ЦОП изменяют систему образования, увеличивая ее конкурентоспособность.

<sup>1</sup> Путин В.В. Указ Президента Российской Федерации от 9 мая 2017 г. № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71570570/> (дата обращения: 05.05. 2019).

<sup>2</sup> Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 г. // Российская газета [Электронный ресурс]. URL: <https://rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html> (дата обращения: 05.05.2019).

<sup>3</sup> Паспорт приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» (утв. президентом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и приоритетным проектам, протокол от 25 октября 2016 г. № 9) // [Электронный ресурс]. URL: <http://static.government.ru/media/files/8SiLmMBgjAN89vZbUUtmuF5lZyftvOAG.pdf> (дата обращения: 05.05. 2019).

<sup>4</sup> Постановление Правительства Российской Федерации от 15 апреля 2014 г. № 313 (ред. от 30.03.2018) «Об утверждении государственной программы Российской Федерации „Информационное общество (2011–2020 годы)“» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=296418&fld=134&dst=1000000001,0&rnd=0.6525825439213537#08194213431201876> (дата обращения: 05.05.2019).

<sup>5</sup> Распоряжение Правительства РФ от 28 июля 2017 г. № 1632-р «Об утверждении программы „Цифровая экономика Российской Федерации“» [Электронный ресурс]. URL: <http://base.garant.ru/71734878/> (дата обращения: 05.05. 2019).

Выстраивание ЦОП аналогично цифровой бизнес-платформе не просто предполагает механический перенос терминологии, но и позволяет позаимствовать технологию, учитывая специфику образования и не отрываясь от реальности.

Данные ЦОП – это любая информация, касающаяся деятельности образовательного кластера: список персонала с перечнем достижений каждого, списки обучающихся с их характеристиками, персональные данные об учебных успехах, средства обучения, методики, дидактический материал и т.д. Кто сможет эффективно организовать данные образовательного комплекса в виде цифровой образовательной платформы, получит конкурентные преимущества в сфере образования, добиваясь более высоких результатов. Всю рутинную работу по организации и управлению данными берет на себя искусственный интеллект. Вместе с тем следует подчеркнуть, что никакой искусственный интеллект никогда не заменит и не исключит живое общение. Беседы Сократа останутся навсегда как образец для подражания, когда есть возможность посмотреть собеседнику в глаза, понять и почувствовать степень восприятия информации, вовремя и адекватно прореагировать на недопонимание.

В ЦОП можно выделить две составляющие: коммуникационную и технологическую (технологию обучения). В коммуникационную составляющую входят организация дистанционного обучения, всевозможные виды связи обучаемых и персонала, связи с общественностью. Эта часть ЦОП уже имеет значительные положительные наработки [Биккулова, 2009; Склярченко, 2013].

Остановимся на технологической части обучения в виде ЦОР. Основой ЦОР по математике и физике являются компьютерные программы типа Maple, «Живая математика», GeoGebra и др. В рамках ЦОР они дополняются методическим обеспечением.

Что могут дать цифровые технологии в обучении?

Современный компьютер берет начало от механических вычислительных устройств, и до

сих пор вычисления представляют его главную функцию. Поэтому прежде всего от компьютера следует ожидать помощи в обучении при использовании его вычислительных возможностей. Применяя тот или иной вычислительный алгоритм (деление уголком, алгоритм Евклида для нахождения НОД чисел или многочленов, нахождение рациональных корней многочленов с целыми коэффициентами и т.д.), ученик превращается в модератора вычислительного процесса, адресуя вычислительные трудности компьютеру.

Компьютерные технологии позволяют строить анимационные модели математических и физических понятий и явлений. Наилучшим образом подходит для этих целей программа GeoGebra как цифровое образовательное средство (GeoGebra: official site). Она свободно распространяется и для освоения не требует никаких предварительных знаний. Образно говоря, эта программа представляет собой мастерскую по изготовлению анимационных рисунков, и надо лишь узнать и запомнить, под какой кнопкой скрывается нужный инструмент. Познакомиться с анимационными возможностями программы GeoGebra можно, например, по учебным пособиям [Ларин, 2015; 2018].

Следует заранее увидеть и сопоставить возможные потери и приобретения в обучении, осознанно модернизируя процесс получения знаний поколением школьников, которым предстоит жить и трудиться в век цифровых технологий. Перечислим и обсудим некоторые риски, связанные с использованием цифровых образовательных ресурсов.

1. Каждый школьник должен овладеть компьютерным набором текста, в том числе математического. Это отвлекает от каллиграфии, что может отрицательно сказаться на выработке почерка. Но с этой потерей мы сживаемся уже давно. Уходят в прошлое специалисты красивого письма (для заполнения особо важных документов). Зато востребованы специалисты по дизайну письма, по созданию красивых шрифтов.

2. Чрезмерное использование калькуляторов «убивает» вычислительные навыки. Чтобы

этого не происходило, нужно просто грамотно отделять задачи, направленные на развитие вычислительных способностей, от тех случаев, когда чрезмерно громоздкие вычисления тормозят усвоение главного, а исключение вычислительных трудностей позволяет сэкономить время и решить большее количество примеров на понимание учебного материала и его сознательное усвоение. Превращая учащегося из вычислителя в руководителя вычислениями, мы воспитываем в нем элементы компетенций, необходимых для будущего.

3. Можно подумать, что визуализация математики приведет к отставанию в развитии воображения. Но прежде чем что-то вообразить, представить в уме, нужно создать чувственную опору для воображения. Это могут быть серии примеров (такая серийность однотипных примеров может быть осуществлена с помощью компьютерных анимационных рисунков), зрительная наглядность в виде анимационно-геометрических образов, анимационные рисунки, дополняющие воображение и устраняющие возможные заблуждения.

4. Новые компьютерные технологии в обучении требуют освоения специализированного контента и тем самым отнимают драгоценное время от усвоения программного материала по математике и физике. Здесь снова должен проявить себя здоровый консерватизм учителя. Он должен сопоставить потери с приобретением и обоснованно сделать свой выбор. С другой стороны, создатели компьютерного контента для обучения должны предложить практикующему учителю такие продукты, от которых он не смог бы отказаться ввиду их очевидной пользы. Учитель, сознательно использующий тот или иной анимационный рисунок на уроке, захочет внести в него изменения, чтобы приспособить под свое видение учебного материала, а затем захочет и самостоятельно изготовить нечто подобное. Так ненасильственно учитель переходит из разряда пользователей в категорию создателей компьютерного образовательного контента.

5. Существует риск, что новая форма представления учебного материала может затмить

собой содержание. В этой связи отметим, что компьютерные технологии с их анимационными возможностями являются великое средство развития одаренности. Они не только могут использоваться как средство визуализации математических знаний, превращая некоторые математические утверждения в очевидные в буквальном смысле этого слова, но и являются средством экспериментирования при исследованиях, поддерживают исследовательский стиль обучения.

Представляется целесообразным создание ЦОР по программам действующих школьных учебников. В настоящее время один из авторов создает такой образовательный ресурс в соответствии с учебником [Мордкович, Семенов, 2008] в виде электронной версии учебного пособия с гиперссылками на анимационные рисунки, собранные в виде «Альбома анимационных рисунков», выполненных в среде GeoGebra. Его апробация проходит на платформе МБОУ «Гимназия № 13» г. Красноярск.

Анимационная составляющая является элементом новой цифровой технологии современной дидактики, предложенной временем компьютерных технологий. Такие понятия математики, как геометрический и физический смысл углового коэффициента прямой, углового коэффициента касательной, усвоятся значительно лучше и с пониманием, если их продемонстрировать на анимационных рисунках. На уроках физики можно смоделировать на экране компьютера прямолинейное равномерное или равноускоренное движение, падение капелек воды из крана, баллистическое движение снаряда из пушки, движение собаки к своему движущемуся хозяину и т.д., что поможет вывести формулы траекторий соответствующих движений, исследовать их, экспериментально подметить и строго математически изложить новые знания.

Цифровое образование в виде цифровой образовательной платформы и ее технологическая часть в виде цифровых образовательных ресурсов с их анимационными возможностями, по нашему мнению, определяют ближайшее будущее образования в нашей стране.

## Библиографический список

1. Биккулова Г.Р. Дистанционное обучение в России // Дистанционное и виртуальное обучение. 2009. № 4. С. 4–13. URL://www.edit.muh.ru/content/mags\_dist.htm
2. Каракозов С.Д., Пикалова Л.Р., Седова Е.П. Развитие цифровой образовательной среды в Российской Федерации: механизмы развития и возможные риски // Ростовский научный журнал. 2018. № 11. С. 85–100.
3. Каракозов С.Д., Рыжова Н.И., Уваров А.Ю. Трансформации учебного процесса в цифровой образовательной среде: современная образовательная информатика // Информатизация образования: теория и практика: сб. матер. междунар. науч.-практич. конф. / под общ. ред. М.П. Лапчика. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2016.
4. Ларин С.В. Компьютерная анимация в среде GeoGebra на уроках математики. Ростов-на-Дону: Легион, 2015. 192 с.
5. Ларин С.В. Методика обучения математике: компьютерная анимация в среде GeoGebra: учеб. пособие для вузов. М.: Юрайт, 2018. 233 с.
6. Ломаско П.С., Симонова А.Л. Цифровизация образования – следующий этап информатизации или точка бифуркации? Информатизация образования и методика электронного обучения: матер. II Междунар. конф. Красноярск, 25–28 сент. 2018 г. Красноярск: СФУ, 2018. Ч. 2. С. 149–153.
7. Мележко В. Главный тренд российского образования – цифровизация // Учительская газета. 2018. № 04. URL: <http://www.ug.tu/article/1029>
8. Мордкович А.Г., Семенов П.В. Алгебра и начала математического анализа. 10 кл. М.: Мнемозина, 2008. 424 с.
9. Рогов А.Ю. Электронный документооборот в школе. Теория и реальность. Цифровое образование. ЭИ. 2018. № 4.
10. Россия запускает проект «Цифровая школа» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.iksmedia.ru/news/5459345-Rossiya-zapuskaet-proekt-Czifrovaya.html> (дата обращения: 05.05. 2019).
11. Скляренко Т.М. Зарубежные концепции дистанционного образования // Образование и наука. 2013. № 1 (100). С. 106–116. DOI:<https://doi.org/10.17853/1994-5639-2013-1-106-116>
12. Measuring the Information Society Report 2017. Vol. 1 and 2 The ICT Development Index – global analysis. International Telecommunication Union (ITU) [Электронный ресурс]. URL: [https://read.itu-ilibrary.org/science-and-technology/measuring-the-information-society-report-2017\\_pub/80f52533-e54ede5f-en#page1](https://read.itu-ilibrary.org/science-and-technology/measuring-the-information-society-report-2017_pub/80f52533-e54ede5f-en#page1)
13. GeoGebra: официальный сайт [Электронный ресурс]. URL: <http://www.geogebra.org>

# DIGITAL EDUCATION AND ITS TECHNOLOGICAL PART OF TEACHING MATHEMATICS AND PHYSICS

T.S. Zimnyakova (Krasnoyarsk, Russia)

S.V. Larin (Krasnoyarsk, Russia)

E.I. Larina (Moscow, Russia)

## Abstract

*Problem and goal.* Research of the publications on the topic of “Digital Education” shows that there is still no clear definition of this concept, what should it be like in the digital economy era and how to train those who are tasked with creating a digital economy, revealing their creative potential in these new circumstances. Article looks at an integrated system of digital education in the form of digital educational platform (DEP), following the example of successful digital business platforms. Special attention is given to its technology in the form of digital educational resources (DER) for teaching mathematics and physics. Examples of DER, allowing for creation and use of animated drawings as part of the new technology of digital learning, are provided. The risks associated with implementing digital technologies in the educational process are discussed as well as means to avoid them.

*Methodology of the study.* Study and analysis of literature on digital business and digital education as well as synthesis of experience of the digital learning elements testing researchers.

*The results.* The guidelines of building digital education in the form of digital educational platform are

outlined, which is relevant in identifying the goals and objectives of the digital economy creators training. Its technological part is outlined in the form of digital educational resources and a new educational technology using the animated features of computer environment is briefly presented. The risks associated with the use of computer technology in teaching and ways of overcoming them are discussed.

*Conclusion.* General concept of digital education, provided in the article, as well as its technology with elements of new Didactics in the form of using animated features of computer environments describes a holistic view of the digital education architecture aimed at training those who are tasked with creating a digital economy. Creating the digital educational content within the framework of the digital educational resource using animated features of computer environments will enhance technological equipment of modern teachers of mathematics and physics, which will allow them to achieve better educational outcomes.

**Keywords:** *digital educational platform, digital educational resource, animated picture, GeoGebra environment, mathematics and physics teaching.*

## References

1. Bikkulova G.R. Distance education in Russia // Distance and e-learning. 2009. No. 4. Pp. 4–13. URL://www.edit.muh.ru/content/mags\_dist.htm
2. Karakozov S.D., Pikalova L.P., Sedova E.P. Development of Digital Educational Environment in the Russian Federation: mechanisms of development and possible risks. Rostov scientific journal. 2018. No. 11. P. 85–100.
3. Karakozov S.D., Ryzhova N.I., Uvarov A.Y. transformation of educational process in digital educational environment: modern educational computer science/education digitalisation: theory and practice. Coll. materials Intl. researcher-pract. CONF. gen ed M.P. Lapchik. Omsk State Pedagogical University Press: IZD-Vo, 2016. P. 20–21.
4. Larin, S.V. computer animation in GeoGebra environment during Maths lessons. Rostov-na-Donu: Legion, 2015. 192 p.
5. Larin S.V. Methods of teaching mathematics: computer animation in GeoGebra Wednesday. Textbook for high schools. M.: Yurit, 2018. 233 p.
6. Lomasko P.S., Simonova A.I. Digitalisation of education – next stage of informatisation or bifurcation point? Informatisation of education and e-learning methodology. Materials of the II International Conference. Krasnoyarsk, 25–28 pp. 2018. H. 2. Krasnojarsk: SFU, 2018. P. 149–153.
7. Myalezhko V. Digitalisation as the main trend of Russian education // teachers’ newspaper. 2018. No. 04. URL: <http://www.ug.tu/article/1029>



8. Mordkovich A.G., Semenov P.V. Algebra and the beginnings of mathematical analysis. year 10. M.: Mnemosyne, 2008. 424 p.
9. Rogov A.Y. Electronic document management at school. Theory and reality. Digital education, PT, No. 4, 2018.
10. Russia launches Digital School project «//[electronic resource] URL: <http://www.iksmedia.ru/news/5459345-Rossiya-zapuskaet-proekt-Czi-frovaya.html> (date: 05.05.2019).
11. Sklyarenko T.M. Foreign concept of distance education//education and science. 2013. No. 1 (100). P. 106–116. DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2013-1-106-116>.
12. Measuring the Information Society Report 2017: Volume 1 and 2 The ICT Development Index — global analysis. International Telecommunication Union (ITU). [Electronic resource]. URL [https://read.itu-ilibrary.org/science-and-technology/measuring-the-information-society-report-2017\\_pub/80f52533-e54ede5f-en#page1](https://read.itu-ilibrary.org/science-and-technology/measuring-the-information-society-report-2017_pub/80f52533-e54ede5f-en#page1)
13. GeoGebra: official site [electronic resource]. Access Mode: <http://www.geogebra.org>

УДК 378.147:51

# МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ УЧЕБНЫЕ МОДУЛИ В МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ ИНЖЕНЕРОВ ЛЕСНОЙ ОТРАСЛИ

Н.А. Лозовая (Красноярск, Россия)

## Аннотация

*Проблема и цель.* Преобразования, происходящие в инженерной отрасли, связанные с обновлением оборудования, усовершенствованием технологических процессов, информатизацией и математизацией производств, требуют подготовки квалифицированных инженерных кадров, готовых решать производственные задачи в новых условиях. В связи с этим возрастает роль фундаментальной подготовки выпускников, их готовности к применению комплекса знаний, исследовательской деятельности, моделированию производственных процессов, самообразованию. Междисциплинарный подход в образовании позволяет решить обозначенные проблемы.

Цель статьи состоит в обосновании необходимости применения междисциплинарного подхода в подготовке квалифицированных специалистов посредством включения в учебный процесс междисциплинарных учебных модулей, ориентированных на формирование готовности к будущей профессиональной деятельности на основе математического знания и дистанционных обучающих курсов.

*Методологию* исследования составляют анализ нормативных документов в сфере высшего образования, требований образовательных стандартов, анализ и обобщение научно-исследовательских

работ по рассматриваемой теме. В основу исследования положены теории контекстного, межпредметного, компетентностного, деятельностного, личностно ориентированного подходов, фундаментализации знаний.

*Результаты.* Определен потенциал междисциплинарного подхода в формировании ключевых компетенций будущих бакалавров – инженеров лесного комплекса. Установлены связи междисциплинарного подхода с другими подходами. Разработан междисциплинарный учебный модуль для будущих инженеров, ориентированный на приобретение студентами основ моделирования в междисциплинарных областях, обоснован его потенциал в повышении качества математической и инженерной подготовки.

*Заключение.* В условиях реализации междисциплинарного учебного модуля происходит активизация познавательной активности обучающихся путем вовлечения студентов в исследовательскую деятельность по решению междисциплинарных задач, формируется готовность к самостоятельной деятельности и самообразованию.

**Ключевые слова:** бакалавр лесной отрасли, математическая подготовка, межпредметные связи, учебный модуль, самообучение, информационно-коммуникационные технологии.

**П**остановка проблемы. В действующих федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования<sup>1</sup> требования к результату подготовки сформулированы в виде комплекса общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Требования к результату подготовки, сформулированные в проектах образовательных стандартов нового

поколения<sup>2</sup>, ориентированы на формирование универсальных и общепрофессиональных компетенций, а также профессиональных компетенций, которые вправе установить организация на основе профессиональных стандартов или других требований, предъявляемых к выпускникам. В современных условиях успешность выпускника вуза в профессиональной деятельности определяется его готовностью к ре-

<sup>1</sup> Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования по направлениям бакалавриата. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4> (дата обращения: 15.03.2019).

<sup>2</sup> Проекты федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования по направлениям бакалавриата. URL: <http://www.fgosvo.ru/news/21/2830> (дата обращения: 24.04.2019).

шению нестандартных профессиональных задач, определяемых потребностями рынка труда и работодателями соответствующей отрасли и региона.

Происходящие преобразования в лесном комплексе ориентированы на инновационное и эффективное развитие лесного хозяйства и лесной промышленности, усовершенствование лесозаготовительных и деревоперерабатывающих машин, развитие перерабатывающих производств, кадрового, технологического и научного потенциала<sup>3</sup>. На региональном уровне также принимаются меры с целью увеличения объемов производства продукции глубокой переработки древесины<sup>4</sup>.

Происходят обновление оборудования, усовершенствование технологических процессов, информатизация и математизация производств, в связи с этим отрасль нуждается в квалифицированных инженерных кадрах, готовых решать производственные задачи в новых условиях. Решение подобных задач связано с применением комплекса интегрированных знаний из различных дисциплин, что возможно путем установления междисциплинарных связей за счет возрастания роли самостоятельной работы в процессе обучения и самообразования, в том числе на основе дистанционных обучающих курсов. В соответствии с указом президента «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы»<sup>5</sup> одним из принципов формирования информационного пространства выступает свобода выбора средств при работе с информацией, в том числе с использованием дистанционных технологий.

*Цель* настоящей работы состоит в анализе опыта подготовки студентов в формате обновленных требований; обосновании необходимости внедрения в учебный процесс по подготов-

ке бакалавров – будущих инженеров лесной отрасли междисциплинарных учебных модулей, ориентированных на формирование готовности к будущей профессиональной деятельности на основе математического знания и дистанционных обучающих курсов; описании примера междисциплинарного учебного модуля.

*Методология* исследования основана на анализе нормативных документов в сфере высшего образования, анализе требований действующих образовательных стандартов и проектов стандартов нового поколения, анализе и обобщении опыта передовых исследований в области подготовки инженерных кадров, в которых отражены идеи междисциплинарных связей в обучении студентов. В основу исследования положены теории контекстного, межпредметного, компетентностного, деятельностного, личностно ориентированного подходов, фундаментализации знаний.

*Обзор научной литературы* выполнен на основе анализа работ исследователей, посвященных инженерному образованию, самообразованию и повышению качества математической и общепрофессиональной подготовки современных выпускников на основе различных подходов и их совокупности.

Современное инженерное образование требует перехода в процессе обучения на деятельностную основу с целью приобретения опыта проектной работы для получения идеального или физического продукта [Пальянов, Осипова, 2016, с. 83–84]. Результатами инженерного образования являются: дисциплинарные знания и понимание; личностные достижения и профессиональные навыки; межличностные компетенции – работа в команде и коммуникация; планирование, проектирование, производство и применение систем в контексте предприятия, социальной сферы и окружающей среды [Переосмысление..., 2015, с. 33]. Для достижения перечисленных результатов выпускник инженерного направления подготовки должен обладать фундаментальными знаниями и способами деятельности, готовностью к переносу знаний и способов деятельно-

<sup>3</sup> Стратегия развития лесного комплекса Российской Федерации до 2030 года. URL: <http://government.ru/docs/34064/> (дата обращения: 26.04.2019).

<sup>4</sup> Отраслевая программа «Развитие лесного комплекса Красноярского края на 2019–2021 годы». URL: <http://www.krskstate.ru/government/otrprogr/0/id/37153> (дата обращения: 26.04.2019).

<sup>5</sup> Указ Президента РФ от 9 мая 2017 г. № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71570570/> (дата обращения: 26.03.2019).

сти в новую ситуацию, готовностью к самообучению, самостоятельному и коллективному выполнению исследования, что актуализирует необходимость интеграции различных дисциплин для их изучения и применения при решении задач реальной инженерной деятельности.

При решении задач профессиональной направленности обучающийся вовлекается в исследовательскую деятельность. О.О. Горшкова<sup>6</sup> подчеркивает, что процесс вовлечения студентов в исследовательскую деятельность позволяет реализовывать требования образовательных стандартов по формированию ключевых компетенций.

Результатами математической подготовки являются не только приобретение фундаментальных знаний и методов, опыта по решению профессиональных задач при использовании математического инструментария и применения информационно-коммуникационных средств, формирование элементов исследовательской деятельности, готовности к самообучению, также «математическая деятельность обладает мощным потенциалом для формирования и развития личностных качеств и качеств мышления, которые составляют культуру инженерного мышления» [Карпова, Матвеева, 2016, с. 51].

Реализация междисциплинарного подхода связана с контекстным, деятельностным, компетентностным и личностно ориентированным подходами. Для подготовки квалифицированного специалиста недостаточно руководствоваться только междисциплинарным подходом. Современные исследователи «допускают одновременное существование нескольких парадигм в одних и тех же условиях образования, возможно, при доминирующей роли одной из них на конкретном этапе» [Нордман, 2015, с. 214].

Идея установления междисциплинарных связей не является новой для образования. В классической педагогике о необходимости установления межпредметных связей высказыва-

лись Я.А. Коменский, И.Г. Пестолоцци, И.Ф. Герbart, В.Ф. Одоевский, Д.И. Писарев, К.Д. Ушинский и другие исследователи. В работах Ю.К. Бабанского обоснована необходимость межпредметного согласования в процессе обучения [Бабанский, 1981]. В работах Ю.М. Колягина, Г.И. Саранцева, Л.М. Фридмана рассмотрены вопросы организации межпредметных связей в средней школе. К настоящему времени существуют исследования современных отечественных и зарубежных ученых, посвященные вопросам установления межпредметных связей, в том числе и в высшей школе (Е.А. Глухова, С.Н. Дворяткина, В.Г. Иванов, К.Н. Лунгу, С.И. Осипова, Е.В. Сенькина, Л.В. Шкерина, Т.А. Шкерина, S. Cernajeva, E. Sumuer, A. Zeidmane и др.).

Однако в связи с современными требованиями к результату обучения, ориентированными на формирование межпредметных и метапредметных результатов, возникают новые взгляды на реализацию междисциплинарного подхода в обучении [Шкерина Л.В., Шкерина Т.А., 2019, с. 73].

В настоящее время междисциплинарный подход рассматривается как способ формирования готовности выпускника вуза к комплексной инженерной деятельности в междисциплинарных командах с ориентацией на социальные последствия [Иванов, Кайбияйнен, Галиханов, 2016, с. 153]. Подтверждается, что решение междисциплинарных задач в условиях интегративного обучения повышает мотивацию к обучению, «приводит к раскрытию индивидуальных особенностей, актуализации проявления творческой самостоятельности в образовательном процессе, формированию и развитию общекультурных и профессиональных компетенций» [Дворяткина, Дякина, Розанова, 2017, с. 10].

В результате установления междисциплинарных связей решаются задачи различных контекстов, обучающиеся вовлекаются в самостоятельную исследовательскую деятельность, раскрывается их личностный потенциал, происходит формирование ключевых компетенций. Математика является инструментом профессиональной деятельности инженера, квалифицированному инженеру необходимо владеть мето-

<sup>6</sup> Горшкова О.О. Подготовка студентов к исследовательской деятельности в контексте компетентностно-ориентированного инженерного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. М., 2016. 61с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30434608> (дата обращения: 24.04.2019).

дами моделирования, прогнозирования, оптимизации. В работах К.Н. Лунгу обосновывается необходимость междисциплинарных связей и создание интегративных курсов, ориентированных на решение специальных задач на построение математических моделей и интерпретацию результата [Лунгу, 2014]. В современных исследованиях рассмотрены возможности междисциплинарного подхода в инженерном образовании с целью повышения информационной и компьютерной грамотности [Zeidmane, Cernajeva, 2011]. Между готовностью к самообучению и использованием информационно-коммуникационных технологий прослеживается тесная связь [Sumier, 2018]. Студенту, а затем и специалисту важно организовать самообучение: от определения потребностей в знаниях до оценки результата обучения. В самостоятельной работе необходимо осуществлять осознанную саморегуляцию деятельности на всех этапах [Боженкова, 2017]. Одним из средств самообразования студентов в вузе выступают межпредметные связи [Глухова, 2010].

Средством реализации новых взглядов на междисциплинарные связи и достижения желаемых результатов могут выступать междисциплинарные учебные модули, сформированные с учетом группы требований [Букалова, 2016], являющиеся интеграцией нескольких учебных дисциплин на основе взаимосвязанных тем учебного материала и практических занятий.

На сегодняшний день накоплен опыт проектирования и реализации междисциплинарных модулей, ориентированных на формирование ключевых компетенций: междисциплинарный образовательный модуль для будущих учителей математики, спецификой организации которого является разновозрастной и меняющийся состав учебной группы [Шкерина, Сенькина, Саволайнен, 2013]; модуль «Предметно-теоретический» для будущих магистров-педагогов, в состав которого входят дисциплины теоретической подготовки и определенные виды практик [Шкерина..., Шкерина..., 2019]; междисциплинарный курс по инженерному проектированию [Hirsch et al., 2001].

*Результаты исследования.* Одной из организационных форм установления междисциплинарных связей выступают факультативные междисциплинарные учебные модули, в состав которых входят отдельные связанные темы из разных дисциплин. Междисциплинарные учебные модули ориентированы на решение ряда задач: адаптация студентов к обучению в вузе и интеграция знаний из различных областей для решения некоторой задачи; укрепление междисциплинарных связей и систематизация знания; вовлечение студентов в исследовательскую деятельность при решении задач профессиональной направленности и приобретение опыта этой деятельности; формирование готовности к самообразованию посредством вовлечения студентов в самостоятельную работу по приобретению и применению знания, в том числе при помощи информационно-коммуникационных технологий.

Анализ учебных планов по направлению подготовки 35.03.02 «Технология лесозаготовительных и деревоперерабатывающих производств» позволил выделить во втором семестре блок естественнонаучных дисциплин: математика, физика, теоретическая механика, электротехника и электроника, результатом освоения которых является формирование одних и тех же общепрофессиональных компетенций.

Рассмотрим пример междисциплинарного учебного модуля, в состав которого входят перечисленные дисциплины, и дополним модуль дисциплиной «Информатика». Модуль ориентирован на приобретение и комплексное применение студентами знаний и способов деятельности при решении задач физики, теоретической механики, электротехники и электроники методом математического моделирования при использовании информационно-коммуникационных технологий.

Выделим некоторые темы модуля: 1) нахождение пути, работы, количества электричества (дисциплина «Физика», применяется определенный интеграл); 2) расчет электрических цепей, цепей синусоидального тока (дисциплина «Электротехника и электроника», используют

ся матрицы, определители, системы линейных уравнений, комплексные числа); 3) основы статики (дисциплина «Теоретическая механика», используются векторы) и др. Решение задач по перечисленным темам в дальнейшем потребуются в профессиональной деятельности, студенты приобретают опыт основ моделирования.

Предлагается реализовывать модуль посредством электронного обучающего курса, преимущества которого заключаются в последовательности, целостности, вариативности учебного материала, предоставлении возможностей для самообучения и контроля, что увеличивает эффективность самостоятельной работы [Зыкова и др., 2018]. Зачетное задание по модулю состоит в подготовке отчета в виде таблицы или схемы с фиксацией междисциплинарных связей по темам каждой из дисциплин. Отчет предполагается дополнять за счет распространения на профессиональные дисциплины. Предложенный модуль предшествует разработанному ранее поликонтекстному образовательному модулю «Математика в лесоинженерном деле» [Лозовая, 2017] и выполняет пропедевтическую функцию в формировании готовности к применению междисциплинарного знания для решения задач инженерной деятельности, направлен на обеспечение преемственности в обучении математике [Лозовая, 2018].

*Заключение.* Реализация междисциплинарных связей в подготовке квалифицированных инженерных кадров в условиях междисциплинарного учебного модуля основана на интеграции нескольких подходов. Объединение отдельных тем из нескольких дисциплин, ориентированных на достижение одного результата, позволяет усилить этот результат, раскрыть потенциал каждой дисциплины в комплексе. В предложенном нами модуле для решения задач специальных дисциплин необходимо применять математические знания и методы на основе информационно-коммуникационных технологий. Результаты, полученные при освоении модуля, полезно использовать при решении задач инженерной направленности. Прослеживается преемственность приобретения и применения

междисциплинарного знания, актуального для будущей профессиональной деятельности. Полученный при проектировании модуля опыт может быть распространен на другие дисциплины учебного плана и различные направления подготовки.

## Библиографический список

1. Бабанский Ю.К. Рациональная организация учебной деятельности. М.: Знание, 1981. 96 с.
2. Боженкова Л.И. Саморегуляция как основа организации самостоятельной деятельности учащихся в обучении математике // Вестник Московского государственного областного университета. Сер.: Педагогика. 2017. № 2. С. 80–88. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29408146> (дата обращения: 04.04.2019).
3. Букалова Г.В. Образовательные нормативы – основа формирования междисциплинарного интегративного модуля // Инженерное образование. 2016. № 20. С. 114–119. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27723179> (дата обращения: 01.02.2019).
4. Глухова Е.А. Межпредметные связи как средство самообразования студентов в вузе // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2010. № 5. С. 65–73. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23090446> (дата обращения: 29.04.2019).
5. Дворяткина С.Н., Дякина А.А., Розанова С.А. Синергия гуманитарного и математического знания как педагогическое условие решения междисциплинарных проблем // Интеграция образования. 2017. Т. 21, № 1. С. 8–18. DOI: 10.15507/1991-9468.086.021.201701.008-018
6. Зыкова Т.В., Шершнева В.А., Вайнштейн Ю.В., Даниленко А.С., Кытманов А.А. Электронные обучающие курсы по математике в высшем образовании // Перспективы науки и образования. 2018. № 4 (34). С. 58–65. URL: [pnojjournal.wordpress.com/archive18/18-04/](http://pnojjournal.wordpress.com/archive18/18-04/) (дата обращения: 14.04.2019).

7. Иванов В.Г., Кайбияйнен А.А., Галиханов М.Ф. Междисциплинарность как вектор развития инженерного образования (Обзор сетевой конференции) // Высшее образование в России. 2016. № 8–9. С. 149–160. URL: [https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/853?locale=ru\\_RU](https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/853?locale=ru_RU) (дата обращения: 30.04.2019).
8. Карпова Е.В., Матвеева Е.П. Роль формального и практического содержания математических дисциплин в формировании инженерного мышления студентов // Педагогическое образование в России. 2016. № 6. С. 50–55. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26638475> (дата обращения: 02.04.2019).
9. Лозовая Н.А. Методическая модель формирования исследовательской деятельности будущих бакалавров в условиях пролонгированного обучения математике // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2017. № 2 (40). С. 85–88. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29368869> (дата обращения: 14.03.2019).
10. Лозовая Н.А. Реализация преемственности в обучении математике студентов инженерного вуза // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2018. № 2 (44). С. 57–64. DOI: 10.25146/1995-0861-2018-44-2-58
11. Лунгу К.Н. Организация междисциплинарных связей как условие модернизации математического образования студентов технического вуза // Известия Московского государственного технического университета МАМИ. 2014. № 2 (20), т. 5. С. 141–146. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22475696> (дата обращения: 23.04.2019).
12. Нордман И.Б. Полипарадигмальный подход как способ повышения качества образования // Теория и практика общественного развития. 2015. № 10. С. 213–215. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23817237> (дата обращения: 20.04.2019).
13. Пальянов М.П., Осипова С.И. Практико-профессиональная направленность в повышении качества инженерного образования в идеологии CDIO // Профессиональное образование и занятость молодежи: XXI век. Проблема опережающей подготовки кадров для российской экономики (региональный аспект): матер. междунар. науч.-практ. конф: в 2 ч. Кемерово: ГБУ ДПО «КРИПО». 2016. Ч. 2. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27622964> (дата обращения: 25.04.2019).
14. Переосмысление инженерного образования. Подход CDIO / Э.Ф. Кроули, Й. Малмквист, С. Остлунд, Д.Р. Бродер, К. Эдстрем; пер. с англ. С. Рыбушкиной; под науч. ред. А. Чучалина. М.: Изд. дом ВШЭ, 2015. 504 с.
15. Шкерина Л.В., Шкерина Т.А. Дидактический потенциал междисциплинарных учебных модулей в формировании профессиональных компетенций будущих магистров-педагогов // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2019. № 1 (47). С. 72–79. DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2019-47-1-105>
16. Шкерина Л.В., Сенькина Е.В., Саволайнен Г.С. Междисциплинарный образовательный модуль как организационно-педагогическое условие формирования исследовательских компетенций будущего учителя математики в вузе // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 4 (26). С. 76–80. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20736270> (дата обращения: 29.03.2019).
17. Hirsch P.L., Shwom B.L., Yarnoff C., Anderson J. C., Kelso D.M., Olson G.B., Colgate J.E. Engineering Design and communication: The case for interdisciplinary collaboration // International Journal of Engineering Education. 2001. Vol. 17, № 4–5. P. 342–348. URL: <https://www.ijee.ie/articles/Vol17-4and5/Ijee1223.pdf> (дата обращения: 28.04.2019).
18. Sumner E. Factors related to college students' self-directed learning with technology // Australasian Journal of Educational Technology. 2018. Vol. 34, № 4. P. 29–49. DOI: <https://doi.org/10.14742/ajet.3142>
19. Zeidmane A., Cernajeva S. Interdisciplinary approach in engineering education // International Journal of Engineering Pedagogy. 2011. Vol. 1, № 1. P. 36–41. DOI: <https://doi:10.3991/ijep.v1i1.1604>

# CROSS-DISCIPLINARY EDUCATIONAL MODULES IN MATHEMATICAL TRAINING OF FOREST ENGINEERS

N.A. Lozovaya (Krasnoyarsk, Russia)

## Abstract

*Problem and purpose.* Transformations in the engineering industry, related to equipment upgrading, improvement of technological processes, informatization and mathematization of production, require the training of qualified engineering personnel who are ready to solve production problems in new conditions. Hence the role of fundamental training of graduates, their readiness to implement a complex of knowledge, research activities, modelling of production processes and self-education is increasing. An interdisciplinary approach to education allows us to solve the indicated problems.

The purpose of the article is to analyse the experience of preparing students in the format of updated requirements, justifying the need for an interdisciplinary approach to the training of qualified specialists. The development of readiness for professional activity on the basis of mathematical knowledge and distance

learning in cross-disciplinary educational modules is described.

*The methodology* of the research consists of the analysis of regulatory documents in the field of higher education, the requirements of educational standards, analysis and synthesis of research works on the subject. The study is based on the theories of contextual, interdisciplinary, competence, activity and student-centered approaches, as well as the fundamentalisation of knowledge.

*Conclusion.* The implementation of a cross-disciplinary educational module activates the cognitive activity of students, participation in research is being developed to solve tasks, readiness for independent activity and self-education, the role of information and communication technologies is increasing.

**Keywords:** *bachelor of forest industry, mathematical training, cross-disciplinary communication, educational module, self-study, information and communication technologies.*

## References

1. Babanskiy Yu.K. The rational organisation of educational activity. M.: Znanie, 1981. 96 p.
2. Bozhenkova L.I. Self-regulation as a basis for the organisation of students' out-of-classroom activities when studying mathematics // Bulletin of the Moscow region state university. Series: Pedagogics. 2017. No. 2. P. 80–88. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29408146> (date of access: 04.04.2019).
3. Bukalova G.V. Educational standards – a basis for formation of the cross-disciplinary integrative module // Engineering education. 2016. No. 20. P. 114–119. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27723179> (access date: 01.02.2019).
4. Glukhova E.A. Interdisciplinary communication as a means of self-education for students in the university // Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University. 2010. No. 5. P. 65–73. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23090446> (date of access: 29.04.2019).
5. Dvoryatkina S.N., Dyakina A.A., Rozanova S.A. Synergy of humanitarian and mathematical knowledge as a pedagogical condition for solving interdisciplinary problems // Integration of Education. 2017. No. 1 (86). P. 8–18. DOI: 10.15507/1991-9468.086.021.201701.008-018
6. Zykova T.V., Shershneva V.A., Vainshtein Yu.V., Danilenko A.S., Kytmanov A.A. Electronic training courses in mathematics in higher education // Perspectives of science and education. 2018. No. 4. P. 58–65. URL: [pnojurnal.wordpress.com/archive18/18-04/](http://pnojurnal.wordpress.com/archive18/18-04/) (date of access: 14.04.2019).
7. Ivanov V.G., Kaybiyaynen A.A., Galikhanov M.F. Interdisciplinarity as the main vector for the development of engineering education (Network Conference Review) // Higher education in Russia. 2016. No. 8. P. 149–160. URL: [https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/853?locale=ru\\_RU](https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/853?locale=ru_RU) (date of access: 30.04.2019).
8. Karpova E.V., Matveeva E.P. The role of the formal and practical content of mathematical subjects in the formation of engineering think-



- ing in students // *Pedagogical Education in Russia*. 2016. No. 6. P. 50–55. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26638475> (access date: 02.04.2019).
9. Lozovaya N.A. The methodical model of formation of future bachelors' research activity in terms of prolonged learning mathematics // *Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev*. 2017. No. 2 (40). P. 85–88. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29368869> (access date: 14.03.2019).
  10. Lozovaya N.A. Continuity implementation in teaching mathematics to students of engineering higher school // *Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev*. 2018. No. 2 (44). P. 57–64. DOI: 10.25146/1995-0861-2018-44-2-58
  11. Lungu K.N. Organisation of interdisciplinary connections as a condition of mathematical education modernisation for technical university students // *Izvestiya MGTU «MAMI»*. 2014. T. 5, No. 2 (20). P. 141–146. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22475696> (access date: 23.04.2019).
  12. Nordman I.B. Poly-paradigmatic approach as a way of improving the quality of education // *Theory and practice of social development*. 2015. No. 10. P. 213–215. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23817237> (access date: 20.04.2019).
  13. Palyanov M.P., Osipova S.I. Practical and professional orientation in improving the quality of engineering education in CDIO ideology // *Vocational education and youth employment: XXI century. The problem of advanced training for the Russian economy (regional aspect): materials of the international scientific-practical conference: in 2 p.* Kemerovo: GBU DPO «KRIR-PO». 2016. P. 2. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27622964> (access date: 25.04.2019).
  14. Crawley E.F., Malmqvist J., Östlund S., Brodeur D.R., Edström K. *Rethinking Engineering Education: The CDIO Approach*. tr. from Eng. by S. Rybushkina; under the scientific ed. A. Chuchalina. M.: Izd. HSE House, 2015. 504 p.
  15. Shkerina L.V., Shkerina T.A. Didactic potential of cross-disciplinary educational modules for developing professional competences of future master-teachers // *Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev*. 2019. No. 1 (47). P. 72–79. DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2019-47-1-105>
  16. Shkerina L.V., Senkina E.V., Savolaynen G.S. Cross-disciplinary educational module as an organisational and pedagogical condition for research competences formation in future Maths teachers in university // *Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev*. 2013. No. 4 (26). P. 76–80. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20736270> (access date: 29.03.2019).
  17. Hirsch P.L., Shwom B.L., Yarnoff C., Anderson J.C., Kelso D.M., Olson G. B., Colgate J.E. *Engineering design and communication: The case for interdisciplinary collaboration* // *International Journal of Engineering Education*. 2001. Vol. 17, No. 4–5. P. 342–348. URL: <https://www.ijee.ie/articles/Vol17-4and5/Ijee1223.pdf> (access date: 28.04.2019).
  18. Sumner E. Factors related to college students' self-directed learning with technology // *Australasian Journal of Educational Technology*. 2018. Vol. 34, No. 4. P. 29–49. DOI: <https://doi.org/10.14742/ajet.3142>
  19. Zeidmane A., Cernajeva S. *Interdisciplinary Approach in Engineering Education* // *International Journal of Engineering Pedagogy*. 2011. Vol. 1, No. 1. P. 36–41. DOI: <https://doi.org/10.3991/ijep.v1i1.1604>

УДК 376.42

# МОНИТОРИНГ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (НА ПРИМЕРЕ НАВЫКА ЧТЕНИЯ): СООБЩЕНИЕ 1

А.В. Мамаева (Красноярск, Россия)

Т.С. Антонова (Красноярск, Россия)

К.Ю. Денисова (Красноярск, Россия)

С.Ю. Килина (Красноярск, Россия)

## Аннотация

*Проблема и цель.* В статье актуализируется проблема мониторинга учебных достижений, а именно навыка чтения, у обучающихся с умеренной умственной отсталостью. Обозначено противоречие между практической востребованностью и недостаточной разработанностью технологий и практического инструментария для отслеживания минимальных учебных достижений обучающихся с умеренной умственной отсталостью за короткие периоды времени с целью корректировки рабочих программ учителя на основе результатов мониторинга. Цель статьи – определить «сильные» и «слабые» стороны различных технологий и методов диагностики и выделить наиболее эффективные для мониторинга учебных достижений обучающихся с умеренной умственной отсталостью.

*Методологию* исследования составляет анализ отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературы, нормативно-правовых документов, регламентирующих вопросы обучения лиц с умственной отсталостью в России, и практического опыта диагностики и мониторинга учебных достижений лиц данной категории.

*Результаты.* В статье описаны «сильные» и «слабые» стороны различных технологий и методов для применения их учителем с целью мониторинга формирования навыка чтения у обучающихся с умеренной умственной отсталостью. Проанализированы возможности применения в текущем учебном процессе традиционных методов, используемых педагогами (чтения вслух, выполнения самостоятельных и контрольных работ, тестирования), методов наблюдения, экспертной группы, психолого-педагогического эксперимента, зарубежных технологий curriculum-based measurement (CBM) и general outcome measurement (GOM).

*Заключение.* Проведенный анализ позволяет выдвинуть гипотезу о целесообразности использования технологии GOM для мониторинга навыка чтения обучающихся с умеренной умственной отсталостью, но с модификациями, учитывающими специфику обучения чтению детей с умственной отсталостью в России и особенности применения с использованием компьютерных технологий (с помощью как компьютерной мыши, так и сенсорного экрана (планшетного компьютера)).

**Ключевые слова:** умственная отсталость, навык чтения, образовательный мониторинг.

**П**остановка проблемы. За последние десятилетия в России произошли значительные изменения представлений государства и общества о правах детей с ограниченными возможностями здоровья: легитимным стало право на образование любого ребенка вне зависимости от тяжести проблем, исключена сама возможность определения ребенка как «необучаемого». Если ранее, в XX веке, в систему образования в России среди лиц с ментальными нарушениями в основном были вклю-

чены лица с легкой умственной отсталостью (IQ – 50–70), то в XXI веке утвержден целый ряд нормативно-правовых документов федерального уровня, обеспечивающих максимальный охват образованием детей с выраженными интеллектуальными нарушениями.

В частности, в 2000 году «Типовое положение о специальном (коррекционном) образовательном учреждении для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии» дополнено пунктами о создании классов для детей с умерен-

ной умственной отсталостью<sup>1</sup>, а также для обучающихся со сложным дефектом, множественными нарушениями развития (которые, как правило, наблюдаются при тяжелой умственной отсталости)<sup>2</sup>. В настоящий момент в соответствии с новым Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» дети с умственной отсталостью, как и все дети с ограниченными возможностями здоровья, могут обучаться как в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, так и совместно с типично развивающимися сверстниками (п. 4, ст. 79)<sup>3</sup>.

С 1 сентября 2016 года вступил в силу федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (далее – Стандарт) [Федеральный..., 2014]<sup>4</sup>. На основе требований Стандарта при поступлении в школу ребенка с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью, тяжелыми и множественными нарушениями развития образовательная организация разрабатывает специальную индивидуальную программу развития (далее – СИПР), учитывающую специфические образовательные потребности конкретного ученика.

В структуре СИПР четко выделяются взаимосвязанные компоненты: «академический» и «жизненной компетенции». Причем для лиц с выраженной интеллектуальной недостаточностью допустимы существенные изменения содержания образования, когда «академический» компонент редуцирован до полезных ребенку элементов академических знаний и максимально расширяется область развития его «жизнен-

ных компетенций», которые «позволяют достигать максимально возможной самостоятельности в решении повседневных жизненных задач, обеспечивают включение в жизнь общества». Особые образовательные потребности обучающихся данной категории обуславливают введение специальных учебных предметов и коррекционных курсов, которые отсутствуют в содержании образования типично развивающихся детей, например, «Речь и альтернативная коммуникация», «Сенсорное развитие», «Предметно-практические действия», «Двигательное развитие», «Альтернативная коммуникация» и др.

Вместе с тем ограничения и утилитарность содержания «академического» компонента образования для лиц с выраженной интеллектуальной недостаточностью не следует понимать как полный отказ от «академических» знаний (обучения чтению, счету, письму). В частности, в рамках учебного предмета «Речь и альтернативная коммуникация» предусмотрено овладение чтением в доступных для ребенка пределах.

Многие исследователи, занимающиеся вопросами обучения и воспитания детей с выраженной интеллектуальной недостаточностью [Каткова, 2017, с. 17; Шипицына, 2002, с. 39; и др.], отмечают, что значительной части обучающихся с умеренной умственной отсталостью доступно овладение навыком чтения с применением специфических подходов к обучению, а умение читать оптимизирует процесс социализации в обществе детей данной категории, имеется множество методических рекомендаций и разработок по обучению грамоте детей данной категории [Баряева<sup>5</sup>, 2011, с. 29; Бгажнокова<sup>6</sup>, 2007, с. 96; и др.].

Таким образом, в нормативно-организационном и научно-методическом аспектах овла-

<sup>1</sup> Постановление Правительства РФ от 10 марта 2000 года № 212 «О внесении изменений и дополнений в „Типовое положение о специальном (коррекционном) образовательном учреждении для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии“». URL: <https://www.referent.ru/1/37486> (дата обращения: 29.04.2019).

<sup>2</sup> Письмо Минобрнауки РФ от 3 апреля 2003 г. № 27/2722-6 «Об организации работы с обучающимися, имеющими сложный дефект» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.lawmix.ru/prpf/39292/> (дата обращения: 29.04.2019).

<sup>3</sup> Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 21.07.2014) от 29 декабря 2012 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 29.04.2019).

<sup>4</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70760670/#1000> (дата обращения: 29.04.2019).

<sup>5</sup> Программа образования учащихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / Л.М. Баряева, Д.Б. Бойков, В.И. Липакова и др.; под ред. Л.Б. Баряевой, Н.Н. Яковлевой. СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2011. 480 с. URL: <https://docviewer.yandex.ru/view/556022572/>

<sup>6</sup> Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития: программно-методические материалы / И.М. Бгажнокова, М.Б. Ульянцева, С.В. Комарова и др.; под ред. И.М. Бгажноковой. М.: Владос, 2007. 239 с. URL: <https://iknigi.net/avtor-kollektiv-avtorov/97222-vozpitanie-i-obuchenie-detey-i-podrostkov-s-tyazhelyimi-i-mnozhestvennymi-narusheniyami-razvitiya-kollektiv-avtorov/read/page-1.html>

дение навыком чтения учеником с умеренной умственной отсталостью в настоящее время рассматривается в российской специальной (коррекционной) педагогике как один из значимых и доступных предметных результатов обучения, возможный для применения в практической деятельности и жизни.

*Методологию* исследования составляет анализ отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературы, нормативно-правовых документов, регламентирующих вопросы обучения лиц с умственной отсталостью в России и практического опыта диагностики и мониторинга учебных достижений лиц данной категории.

*Результаты.* В настоящее время в образовательной практике отмечены трудности отслеживания эффективности обучения детей с умеренной степенью умственной отсталости (IQ – 35–49), недостаточность средств мониторинга динамики их учебных достижений, в том числе и навыка чтения. Общепринятым является положение о построении обучения, ориентированного на зону «ближайшего развития» (реально имеющихся у ребенка возможностях, которые могут быть раскрыты и использованы для его развития при минимальной помощи или подсказке со стороны окружающих) [Выготский, 1935, с. 33; Замский, 1995, с. 314; Лубовский, 1989, с. 53; и др.], но можно констатировать недостаточность технологий и диагностического инструментария, позволяющих объективно отслеживать минимальные учебные достижения обучающихся с умеренной умственной отсталостью за короткие периоды времени для корректировки рабочих программ учителя на основе результатов мониторинга.

В нормативно-правовых и организационных документах последних лет, регламентирующих обучение детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), отражены основные требования к системе оценки достижения планируемых результатов освоения СИПР<sup>7</sup>. Отмечено, что система оценки должна «позво-

лять осуществлять оценку динамики учебных достижений», представлены требования к текущей (полугодовой), промежуточной (годовой) и итоговой (за весь период обучения) оценке<sup>8</sup>. Сформирован учебно-методический комплекс по разработке и реализации специальной индивидуальной программы развития (СИПР), который позволяет составить программу работы с обучающимся с умеренной умственной отсталостью в онлайн-режиме и оценить результативность работы<sup>9</sup>. Данный подход нацелен на выявление эффективности обучения, но не является достаточно чувствительным, чтобы определить прогресс в течение коротких периодов времени и обнаружить небольшие продвижения в развитии навыков; что позволит педагогам оперативно реагировать и гибко корректировать программы для улучшения результатов обучения.

В специальной литературе также широко представлены данные о возможностях применения различных диагностических методов (наблюдения, психолого-педагогического эксперимента, тестов, сбора и анализа данных о ребенке, изучения продуктов деятельности и др.) с целью выявления стартовых и потенциальных возможностей [Забрамная, Исаева, 2009, с. 49; Инденбаум, 2012, с. 3; Лубовский, 1989, с. 25; и др.], но данные подходы недостаточно эффективны в применении с целью мониторинга в текущем учебном процессе, для получения учителем постоянной обратной связи результативности обучения.

Таким образом, при относительной разработанности технологий и инструментария для осуществления стартовой диагностики и итоговой оценки достижений обучающихся с умеренной умственной отсталостью можно констатировать наименьшую разработанность в вопросах формулирующего мониторинга, который должен осуществляться в течение всего времени об-

<sup>7</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70760670/#1000> (дата обращения: 29.04.2019).

<sup>8</sup> Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию от 22 декабря 2015 г. № 4/15 [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosreestr.ru> (дата обращения: 29.04.2019).

<sup>9</sup> Учебно-методический комплекс по разработке и реализации специальной индивидуальной программы развития (СИПР) [Электронный ресурс]. URL: <http://умксипр.рф> (дата обращения: 29.04.2019).

учения для установления обратной связи от обучающихся к учителю.

Обратимся к анализу существующих методов оценивания достижений обучающихся с умственной отсталостью с целью возможности их применения для формулирующего мониторинга навыка чтения у детей данной категории.

Общепринятым методом оценивания навыка чтения в общей и специальной педагогике является чтение вслух, но в отношении включенных в систему образования детей с отсутствием речи его использование будет неэффективным. Использование подходов, общепринятых для отслеживания результативности обучения детей с легкой умственной отсталостью (проведение самостоятельных и контрольных работ, тестирование), также малоприменимо в работе с обучающимися с умеренной умственной отсталостью. Дети данной категории, даже имея потенциальную способность выполнить задание, очень часто не могут ее реализовать, испытывают выраженные трудности при самостоятельном выполнении заданий, могут продемонстрировать ситуативное снижение из-за несформированности мотивационно-энергетического и регуляторного компонентов познавательной деятельности, им требуется дополнительная направляющая, организующая и стимулирующая помощь. Вследствие этого существует необходимость определения альтернативного способа мониторинга учебных достижений обучающихся с умеренной умственной отсталостью, в том числе и навыка чтения.

Диагностический инструментарий, используемый в целях оценки учебных достижений, должен соответствовать всем требованиям, предъявляемым к современным методам оценки. Таковыми являются в первую очередь, объективность и стандартизированность. Этим требованиям отвечают в полной мере методы психолого-педагогического эксперимента, которые предполагают создание определенных ситуаций, при которых актуализируются процессы, подлежащие специальному изучению. Но при всем ряде своих преимуществ его использование требует значительных временных затрат как на проведение, так и на обработку результа-

тов. Кроме того, с его помощью далеко не всегда возможно отследить минимальные продвижения в развитии умений и навыков.

В нормативно-правовых и организационных документах последних лет для определения результативности обучения детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью основной акцент сделан на использовании метода экспертной группы (на междисциплинарной основе), который предполагает объединение усилий всех заинтересованных участников образовательного процесса, тесно контактирующих с ребенком, включая членов его семьи<sup>10</sup>. Междисциплинарный подход, реализуемый при получении обобщенной и согласованной оценки группы экспертов, является главным и неоспоримым достоинством вышеупомянутого метода. Кроме того, метод экспертной оценки характеризуется относительной простотой организации и возможностью охвата больших групп. Но при этом ряде преимуществ данный метод также обладает и такими существенными недостатками, как:

- зависимость достоверности и надежности результатов оценивания от компетентности экспертов;

- потребность в высококвалифицированных специалистах для проведения оценки;

- субъективность.

В качестве еще одного рекомендуемого метода оценки учебных достижений можно встретить метод наблюдения [Забрамная, Исаева, 2009, с. 50]. Безусловно, данный метод обладает универсальностью и многомерностью, позволяет изучать различные стороны психофизического развития обучающихся в их целостности, естественном функционировании и тесной взаимосвязи. К сильным сторонам этого метода также причисляются непосредственность восприятия поведения обучающихся, возможность параллельного применения вместе с другими методами исследования, гибкость, относительная доступность. При этом, как и метод экс-

<sup>10</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70760670/#1000> (дата обращения: 29.04.2019).

пертной оценки, наблюдение имеет такой ярко выраженный недостаток, как субъективность. Субъективность оценки может быть обусловлена рядом факторов: неразрывной связью личности экспертов с проводимой ими оценкой, их заинтересованностью в результатах оценки, недостатком информации о событиях, недостаточной компетентностью экспертов, возможностью их взаимовлияния и др.

На основании вышесказанного можно сделать вывод, что метод экспертной группы и наблюдение являются достаточно информативными и доступными методами оценки учебных достижений, но в силу высокого уровня субъективности и малоформализованности наиболее целесообразным является использование их в качестве дополнительных инструментов оценивания при наличии более валидных и точных методов.

Востребованность в инновационных подходах к отслеживанию эффективности обучения детей с когнитивными расстройствами подтверждается большим количеством разработок и рекомендации педагогов-практиков в данном направлении. Несмотря на безусловную практическую значимость разработок практикующих педагогов, их эффективность в большинстве случаев оценивается субъективно, проверка на надежность и валидность отсутствует.

Таким образом, в результате анализа литературных данных и изучения опыта практической работы выявлено противоречие между практической востребованностью в отслеживании минимальных учебных достижений обучающихся с умеренной умственной отсталостью с целью оптимизации процесса обучения «здесь и сейчас» и недостаточной разработанностью технологий, позволяющих осуществлять такой мониторинг.

С целью разрешения вышеобозначенного противоречия нами был проанализирован зарубежный опыт. В рамках разработки систем оценки достижений обучающихся с ограниченными возможностями здоровья интерес представляют две технологии формирующего оценивания – curriculum-based measurement (CBM) [Deno, 1992, с. 5; 2003, с. 1840] и general

outcome measurement (GOM) [Wallace, Tichá, 2007; Gustafson, Wallace, Tichá, 2010, с. 333]. Оба варианта, по сути, являются тестированием, но содержание и процедура мониторинга в рамках данных технологий адаптированы к особенностям обучающихся с когнитивными расстройствами, позволяют проявить плавный и гибкий подход к оцениванию учебных достижений с учетом возрастных и психофизических особенностей обучающихся.

Первоначально была разработана технология СВМ, которая соответствует требованиям, значимым для оценивания результатов обучения детей с когнитивными расстройствами:

- объективность;
- комплексность, т.е. возможность охватить все аспекты и этапы формирования учебного навыка;
- чувствительность к прогрессу за короткий период;
- чувствительность к минимальным продвижениям обучающихся;
- возможность оценить прочность сформированных навыков в течение длительного времени и возможность их применения;
- надежность и валидность;
- нацеленность на улучшение качества обучения с возможностью быстрой корректировки программ [Мамаева, Тича, Авери, 2015, с. 150].

В контексте нашего исследования целесообразно дополнение вышеперечисленных требований рядом положений из технологии GOM:

- использование системы «подсказок», соотносимой с различными видами помощи, рекомендуемыми для оценки результативности обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья в России;
- небольшая продолжительность процедуры обследования: 5 мин (только первое введение), 3 мин и 1 мин;
- стандартное количество заданий, структурированных по типам;
- требование только невербальной реакции (указательный жест в качестве ответа) с целью включения в систему мониторинга обучающихся с отсутствием речи.

В рамках генерального формата оценки (GOM), разработанного сотрудниками университета Миннесоты, были созданы типы заданий, каждое из которых сопровождалось подробной детализированной инструкцией. Каждое задание предполагало показ правильного варианта ответа из трех предложенных для выбора и предлагалось на отдельной карточке, подсчитывалось количество правильных ответов за промежуток времени по каждому типу заданий. Для получения более достоверной информации о результатах мониторинга навыка чтения у обучающихся начального и среднего звена с умственной отсталостью использовалось портативное записывающее устройство. Одним из способов минимизации временных затрат являлось применение правила двух-трех ошибок, что предполагало прекращение подсчета баллов в задании после совершения подряд трех или двух ошибок испытуемым. Было доказано отсутствие различий в применении правил 2 либо 3 ошибок [Wayman et al., 2009].

Применение технологии GOM для мониторинга учебных достижений обучающихся с умеренной умственной отсталостью, на наш взгляд, целесообразно, но недостаточно удобно в текущем учебном процессе. При проведении обследования педагогу необходимо одновременно ориентироваться в большом количестве карточек с заданиями, фиксировать результаты и удерживать внимание ученика, затем требуется время на работу с протоколами и обработку результатов.

Практическое применение GOM значительно облегчается с помощью компьютерных технологий, тем более что метод показа правильного варианта ответа из трех предложенных для выбора, первоначально используемый с целью включения обучающихся с отсутствием речи, чрезвычайно удобен для переноса на «язык программирования». На наш взгляд, целесообразно применение технологии как с помощью компьютерной мыши, что более доступно в плане материально-технического обеспечения образовательных организаций, так и на сенсорном экране (планшетном компьютере), что позволит включить в систему мониторинга обучающихся с

выраженными трудностями использования компьютерной мыши.

Безусловно, применение GOM для мониторинга навыка чтения обучающихся с умеренной умственной отсталостью требует значительной модификации первоначального варианта технологии с учетом специфики обучения чтению детей данной категории в России [Егоров, 1953, с. 23; Мамаева, 2017, с. 271]. При определении показателей для оценивания в русскоязычном варианте, на наш взгляд, целесообразно учесть последовательность формирования предпосылок овладения навыком чтения, последовательность изучения букв и умений читать языковые единицы различной сложности (слоги, слова, предложения). Также важно учесть следующие факты:

- процесс изучения букв у детей данной категории пролонгирован на несколько лет, и к чтению слогов, слов и предложений приступают изначально на ограниченном материале букв;

- «Чтение и письмо» не является обязательным разделом предметной области «Язык и речевая практика», часть обучающихся осваивают альтернативное чтение с помощью доступных невербальных графических знаков и глобально-го чтения в доступных ребенку пределах [Баряева, Лопатина, 2018, с. 5; Артемьева, Задорожная, Мамаева, 2018, с. 168].

Но несмотря на специфику обучения грамоте в различных языках и различных культурных контекстах, целый ряд требований к процедуре мониторинга, обозначенных в рамках технологии GOM, универсальны [Мамаева, Синельникова, Артемьева, 2017, с. 52; Постникова, Мамаева, 2017, с. 166].

*Заключение.* Проведенный анализ позволяет выдвинуть гипотезу о целесообразности использования модифицированного варианта GOM, реализуемого с помощью компьютерных технологий, для мониторинга навыка чтения обучающихся с умеренной умственной отсталостью. Применение технологии GOM не опровергает использования общепринятого метода оценивания навыка чтения – чтения вслух, методов наблюдения и экспертной группы, различные методы дополняют и усиливают друг дру-

га, позволяют педагогам получить более точную и полную информацию о результативности своих действий. Использование GOM с применением компьютерных технологий имеет целый ряд преимуществ, так как позволит:

- получить достоверную и объективную информацию о результативности формирования навыка;
- включить в систему оценивания обучающихся с отсутствием общеупотребительной речи;
- оптимизировать временные затраты учителя;
- автоматизировать процесс разработки рабочих программ на основе результатов мониторинга;
- обеспечить «прозрачность» результатов мониторинга для педагогов, родителей обучающихся, руководителей образовательных организаций.

Для подтверждения вышеобозначенной гипотезы в КГПУ им. В.П. Астафьева в период 2016–2018 годов был организован ряд экспериментальных исследований, часть из которых проводилась совместно с Университетом Миннесоты при поддержке Фонда «Евразия». Результаты проведенных исследований будут представлены в следующих сообщениях.

## Библиографический список

1. Артемьева Н.В., Задорожная Т.В., Мамаева А.В. Мониторинг сформированности базовых предпосылок для понимания пиктографических изображений у обучающихся 1–2 классов с тяжелой умственной отсталостью // Гуманитарные науки: научно-практический журнал. Ялта, 2018. № 2 (42). С. 168–172. URL: <http://www.gpa.cfuv.ru/ru/nauchnaya-deyatelnost/600-nauchnye-izdaniya/izdaniya-vak/zhurnal-gumanitarnye-nauki/arkhiv/gumanitarnye-nauki-v-2018-godu>
2. Баряева Л.Б., Лопатина Л.В. Методические аспекты работы с неговорящими детьми с использованием системы альтернативной коммуникации // Специальное образование. 2018. № 4. URL: С. 5–20. [http://journals.uspu.ru/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2221:izuchenie-i-obrazovanie-lic-s-ogranichennymi-vozmozhnostjami-zdorovja&catid=828&Itemid=370](http://journals.uspu.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=2221:izuchenie-i-obrazovanie-lic-s-ogranichennymi-vozmozhnostjami-zdorovja&catid=828&Itemid=370)
3. Воронкова В.В. Дифференцированный подход в обучении умственно отсталых детей младшего школьного возраста на примере усвоения русского языка. АСОУ, 2016. 200 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01008552892>
4. Выготский Л.С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением // Умственное развитие детей в процессе обучения: сб. ст. М.; Л.: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1935. С. 33–52. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=79865>
5. Егоров Т.Г. Психология овладения навыком чтения. М.: Академия педагогических наук РСФСР, 1953. 264 с. URL: [http://elibr.gnpbu.ru/text/egorov\\_psihologiya-ovladieniya-navykom-cteniya\\_1953/go,0;fs,1/](http://elibr.gnpbu.ru/text/egorov_psihologiya-ovladieniya-navykom-cteniya_1953/go,0;fs,1/)
6. Забрамная С.Д., Исаева Т.Н. Психолого-педагогическая дифференциация детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. 2009. № 1. С. 49–53. URL: <https://elibrary.ru/contents.asp?id=34119738>
7. Замский Х.С. Умственно отсталые дети: История их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века. М.: НПО «Образование», 1995. 400 с. URL: <http://schzk-omut.ucoz.ru/metoda/book/kh.zamskij.pdf>
8. Инденбаум Е.Л. О содержании, практике постановки и формулировках функционального диагноза как средстве формализации мониторинга развития школьника с легкими формами интеллектуальной недостаточности // Дефектология. 2012. № 3. С. 3–13. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18849277>
9. Каткова И.А. Специфика обучения чтению умственно отсталых младших школьников со сложными нарушениями развития // Дефектология. 2017. С. 17–24. URL: <http://net.knigi-x.ru/24pedagogika/40027-1-v-tkacheva->



- katkova-psihologo-pedagogicheskie-usloviya-rzvitiya-navikov-chteniya-umstvenn.php
10. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. М.: Педагогика, 1989. 104 с. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=18466>
  11. Мамаева А.В. Апробация технологии мониторинга навыка чтения обучающихся с умственной отсталостью с использованием сенсорного экрана // Итоговый сборник II Всероссийского съезда дефектологов. М., 2017. С. 271–277. URL: <http://yarinternat-9.ru/wp-content/uploads/2019/03/Сборник-II-Всероссийского-съезда-дефектологов.pdf>
  12. Мамаева А.В., Синельникова Д.В., Артемьева Н.В. Валидность метода оценивания навыка чтения слов через показ правильного варианта из трех предложенных у обучающихся 2–3 классов с умеренной умственной отсталостью // The Newman in foreign policy. 2017. № 37 (81), июнь-июль. С. 52–54. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30113849>
  13. Мамаева А.В., Тича Р., Абери Б. Мониторинг учебных достижений обучающихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью (на примере навыка чтения) // Особые дети в обществе: сб. науч. докл. и тезисов выступлений участников I Всероссийского съезда дефектологов. 26–28 октября 2015 г. М.: АНО НМЦ «СУВАГ», 2015. С. 150–155. URL: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2015/11/02/cf20f9d6e008e83f4ff64e0126ee3ba8/sbornik-sezd-defektologov.pdf>
  14. Постникова Н.Н., Мамаева А.В. Целесообразность оказания организующей помощи при проведении мониторинга знания букв у обучающихся вторых классов с умеренной умственной отсталостью // Молодежь и наука XXI века. Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: матер. XVI Всерос. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и школьников / отв. ред. И.Ю. Жуковин; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. 2017. С. 166–168. URL: [http://www.kipk.ru/files/fck/13/file/articles/Сборник\\_Современные\\_тенденции\\_и\\_исследования\\_в\\_системе\\_образования\\_детей\\_с\\_ОВЗ.pdf](http://www.kipk.ru/files/fck/13/file/articles/Сборник_Современные_тенденции_и_исследования_в_системе_образования_детей_с_ОВЗ.pdf)
  15. Шипицына Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. СПб.: Дидактика Плюс, 2002. 496 с. URL: <https://infourok.ru/shipicinalm-neobuchaemiy-rebenok-v-seme-i-obschestve-1301906.html>
  16. Deno S.L. Developments in curriculum-based measurement // The Journal of Special Education 2003. № 37 (3). P. 184–192. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ785942>
  17. Deno S.L. The nature and development of curriculum-based measurement // Preventing School Failure. 1992. № 36 (2). P. 5–10. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=1705410>
  18. Gustafson K., Wallace T., Tichá R. Technical characteristics of general outcome measures (GOMs) in reading for students with significant cognitive disabilities // Reading & Writing Quarterly. 2010. № 4 (26). P. 333–360. URL: <https://experts.umn.edu/en/publications/technical-characteristics-of-general-outcome-measures-goms-in-rea>
  19. Wallace T., Tichá R. General Outcome Measures for Students with Significant Cognitive Disabilities: Pilot Study // Technical Report. 2007. № 12. URL: <https://www.progressmonitoring.org/pdf/tr12sigcog.pdf>
  20. Wayman M.M., Tichá R., Wallace T., Espin C.A., Wiley H.I., Du X., Long J. Comparison of Different Scoring Procedures for the CBM Maze Selection Measure // Technical Report. 2009. № 10. URL: <https://www.progressmonitoring.org/pdf/tr10asls.pdf>

# MONITORING OF SCHOOL ACHIEVEMENTS AMONG STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION (READING SKILL): REPORT 1

A.V. Mamaeva (Krasnoyarsk, Russia)

T.S. Antonova (Krasnoyarsk, Russia)

K.Yu. Denisova (Krasnoyarsk, Russia)

S.Yu. Kilina (Krasnoyarsk, Russia)

## Abstract

*Problem and purpose.* In the article, the problem of school achievements monitoring, namely, reading skills in students with moderate mental retardation is actualized. There is a contradiction between practical relevance and insufficient development of technologies and practical tools to track the minimal school achievements of students with moderate mental retardation for short periods of time in order to correct the teacher working programs based on monitoring results. The purpose of the article is to identify the “strong” and “weak” sides of various technologies and diagnostic methods and to identify the most effective ones for monitoring educational achievements of students with moderate mental retardation.

*The methodology* of the study is based on the analysis of domestic and foreign psychological and pedagogical literature, legal-normative documents regulating the issues of teaching students with mental retardation in Russia, and practical experience in diagnosing and monitoring school achievements of people belonging to this category.

*Results.* The article describes the “strong” and “weak” sides of various technologies and diagnostic

methods to be used by a teacher working with students suffering of moderate mental retardation in order to obtain information about the effectiveness of their actions and correcting working programs. The authors analyzed the possibility of applying the traditional methods, used by teachers (reading aloud, performing independent assignments and tests), observation methods, expert group, psychological and pedagogical experiment, curriculum-based measurement (CBM) and general outcome measurement (GOM) in the current educational process.

*Conclusion.* The analysis of the results allows us to suggest the hypothesis about the advisability of using GOM technology for reading skills monitoring in students with moderate mental retardation, but with some modifications, taking into account Russian specifics of teaching children with intellectual disability to read, and application features when using computer technologies (a computer mouse or a touch screen (tablet personal computer)).

**Keywords:** *mental retardation, reading skills, educational monitoring.*

## References

1. Artemyeva N.V., Zadorozhnaya T.V., Mamaeva A.V. Monitoring the formation of basic prerequisites for understanding pictographic images in students of grades 1–2 with severe mental retardation // Humanities. Scientific and practical journal. Yalta, 2018. No. 2 (42). P. 168–172. URL: <http://www.gpa.cfuv.ru/ru/nauchnaya-deyatelnost/600-nauchnye-izdaniya/izdaniya-vak/zhurnal-gumanitarnye-nauki/arkhiv/gumanitarnye-nauki-v-2018-godu>
2. Baryaeva L.B., Lopatina L.V. Methodological aspects of working with non-speaking children using an alternative communication system // Special Education. 2018. No. 4. P. 5–20. URL: [http://journals.uspu.ru/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2221:izuchenie-i-obrazovanie-lic-s-ogranichennymi-vozmozhnostjami-zdorovja&catid=828&Itemid=370](http://journals.uspu.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=2221:izuchenie-i-obrazovanie-lic-s-ogranichennymi-vozmozhnostjami-zdorovja&catid=828&Itemid=370)
3. Voronkova V.V. Differentiated approach in teaching mentally retarded children of primary school age by the example of mastering the Russian language. ASOU, 2016. 200 p. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01008552892>
4. Vygotsky L.S. // The dynamics of the mental development of students in connection with the educational process: Collection of articles. M.;

- L.: State Teaching and Pedagogical Publishing House, 1935. P. 33–52. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=79865>
5. Egorov T.G. Psychology of mastering the reading skills. Moscow: Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR, 1953. 264 p. URL: [http://elibr.gnpbu.ru/text/egorov\\_psihologiya-ovladieniya-navykom-chteniya\\_1953/go,0;fs,1/](http://elibr.gnpbu.ru/text/egorov_psihologiya-ovladieniya-navykom-chteniya_1953/go,0;fs,1/)
  6. Zabramnaya S.D., Isaeva T.N. Psychological-pedagogical differentiation of children with moderate and severe mental retardation // Education and training of children with developmental disabilities. 2009. No. 1. P. 49–53. URL: <https://elibrary.ru/contents.asp?id=34119738>
  7. Zamsky Kh.S. Mentally retarded children: The history of their study, education and training from ancient times to the middle of the XX century. M.: NGO «Education», 1995. 400 p. URL: <http://schzk-omut.ucoz.ru/metoda/book/kh.zamskij.pdf>
  8. Indenbaum E.L. On the content, practice of establishing and formulating a functional diagnosis as a means of formalizing the development monitoring of a student with mild forms of intellectual insufficiency, Defectology. 2012. No. 3. P. 3–13. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18849277>
  9. Katkova I.A. Specificity of teaching to read mentally retarded younger schoolchildren with complex developmental disabilities // Defectology. 2017. P. 17–24. URL: <http://net.knigi-x.ru/24pedagogika/40027-1-v-tkacheva-katkova-psihologo-pedagogicheskie-usloviya-razvitiya-navikov-chteniya-umstvenn.php>
  10. Lubovsky V.I. Psychological problems in the diagnosis of abnormal development in children. M.: Pedagogy, 1989. 104 p. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=18466>
  11. Mamaeva A.V. Testing the technology of monitoring reading skills in students with mental retardation using the touch screen // Final collection of the II All-Russia Congress of Defectologists. M., 2017. P. 271–277. URL: <http://yarinternat-9.ru/wp-content/uploads/2019/03/Сборник-II-Всероссийского-съезда-дефектологов.pdf>
  12. Mamaeva A.V., Sinelnikova D.V., Artemyeva N.V. The validity of the method of evaluating the word reading skills through the demonstration of the correct version of the three offered variants in the second – third – grade students with moderate mental retardation // The Newman in foreign policy, No. 37 (81), June-July 2017. P. 52–54. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30113849>
  13. Mamaeva A.V., Tichá R., Abery B. Monitoring students with moderate and severe disabilities (reading skills as the sample) // Special children in the society: Anthology of scientific reports and theses by delegates of I st All Russia Summit of Defectologists: 26, 28 October, 2015 M.: ANO “NMC”SUVAG”, 2015. P. 150–155. URL: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2015/11/02/cf20f9d6e008e83f4ff64e0126ee3ba8/sbornik-sezd-defektologov.pdf>
  14. Postnikova N.N., Mamaeva A.V. The advisability to provide organizing assistance in monitoring the knowledge of letters in students of the second grade with moderate mental retardation // Youth and Science of the 21st Century. Modern technologies of correctional and developmental work with children of limited health abilities. Materials of the XVI All-Russia Scientific and Practical Conference of Students, Postgraduates and Pupils. Responsible editor: I.Yu. Zhukovin; Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev. 2017. P. 166–168. URL: [http://www.kipk.ru/files/fck/13/file/articles/Collection of articles: Modern tendencies and research in the system of children education with\\_OVZ.pdf](http://www.kipk.ru/files/fck/13/file/articles/Collection%20of%20articles%20Modern%20tendencies%20and%20research%20in%20the%20system%20of%20children%20education%20with%20OVZ.pdf)
  15. Shipitsyna L.M. “Unteachable” child in family and society. Socialization of children with intellectual disabilities. SPb.: Didactic Plus, 2002. 496 p. URL: <https://infourok.ru/shipitsynal-m-neobuchaemiy-rebenok-v-seme-i-obshchestve-1301906.html>
  16. Deno S.L. Developments in curriculum-based measurement // The Journal of Special Education 2003. No. 37 (3). P. 184–192. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ785942>

17. Deno S.L. The nature and development of curriculum-based measurement // Preventing School Failure. 1992. No. 36 (2). P. 5–10. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=1705410>
18. Gustafson K., Wallace T., Tichá R. Technical characteristics of general outcome measures (GOMs) in reading for students with significant cognitive disabilities // Reading & Writing Quarterly. 2010. No. 4 (26). P. 333–360. URL: <https://experts.umn.edu/en/publications/technical-characteristics-of-general-outcome-measures-goms-in-rea>
19. Wallace T., Tichá R. General Outcome Measures for Students with Significant Cognitive Disabilities: Pilot Study // Technical Report. 2007. No. 12. URL: <https://www.progressmonitoring.org/pdf/tr12sigcog.pdf>
20. Wayman M.M., Tichá R., Wallace T., Espin C.A., Wiley H.I., Du X., Long J. Comparison of Different Scoring Procedures for the CBM Maze Selection Measure // Technical Report. 2009. No. 10. URL: <https://www.progressmonitoring.org/pdf/tr10asls.pdf>

УДК 372.882

## СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ АБСУРДИСТСКОЙ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ

Н.В. Уминова (Красноярск, Россия)

К.А. Суровцева (Красноярск, Россия)

### Аннотация

*Проблема и цель.* В статье обоснован психолого-педагогический потенциал современной детской литературы, имеющей абсурдистскую и юмористическую направленность, и даны методические рекомендации по включению подобных произведений в круг подросткового чтения. Проблема обусловлена активной дискуссией в педагогических кругах о воспитательных и социализирующих функциях абсурдистской детской литературы. Цель статьи – определить содержательные и методические подходы к изучению современной литературы, обращенной к читателю-ребенку и опирающейся на традиции абсурда (на примере произведений К. Драгунской, Г. Остера, А. Гиваргизова).

*Методологию* статьи составляют анализ и обобщение научно-методической литературы, посвященной вопросам детского чтения, а также описание экспериментальной работы, включающей констатирующий эксперимент (опрос) и поисковый эксперимент

(проектная деятельность по организации внеклассного чтения обучающихся 5-х классов).

*Результаты.* На основе современных подходов к образовательному процессу разработана методическая модель, ориентированная на включение произведений абсурдистского характера в круг детского чтения. Обосновано функциональное значение подобных текстов, связанное с понятием «смехотерапия», и обозначены их центральные содержательные аспекты, важные для обсуждения с учащимися.

*Заключение.* Предложенная в статье авторская концепция изучения современных абсурдистских детских произведений может быть реализована в практике школьного преподавания литературы с целью решения важных психологических и социализирующих задач.

**Ключевые слова:** методика преподавания литературы, проектная деятельность, поэтика абсурда, современная детская литература, смехотерапия.

**П**остановка проблемы. Традиции абсурда – одна из тенденций современного литературного процесса. Детская литература не является исключением. В произведениях таких авторов, как Л. Петрушевская, А. Гиваргизов, Г. Остер, К. Драгунская, С. Седов и др., наблюдаются установки на игру слов, мозаичную структуру текста, размывание границ жанра, активное использование элементов пародирования, межтекстовые связи и т.д. Прозаики увлекаются мелочами и бытовыми деталями, взаимопроникновением смешного и страшного / серьезного, смешением высоких и низких объектов изображения, нанизыванием слов, каламбуров. Драматурги отрицают реалистич-

ных персонажей и правдивые ситуации и все другие театральные приемы: разрушаются привычные со времен классицистической драматургии «три единства»: время и место неопределенны и изменчивы, даже самые простые причинные связи отсутствуют, – возникает абсурдная бесконечность. Реальное воспринимается как бессмысленное, и наоборот. В драматургии ставится вопрос о кризисе понимания и форм высказывания, язык людей обесценивается: появляются бессмысленные интриги, повторяющиеся диалоги и бесцельная болтовня, драматическая непоследовательность действий. В литературе модернизма этот феномен называют «смыслоутратой» – «автоматизм

языка, который не способен донести реальные значения явлений и лишь создает мифический образ реальности, – ...клишированное сознание человека...» [Литературная..., 2001, с. 10].

Но создание абсурдного мира нельзя считать особенностью современной литературы – истоки находятся намного раньше. Классиками абсурда являются английские авторы XIX века: Эдвард Лир и Льюис Кэрролл (причем произведения последнего становятся особенно востребованными в последующей литературе и культуре). В конце этого же столетия приобретает популярность и английский стихотворный жанр лимерик – пятистишие абсурдистского содержания. В середине XX века в европейской литературе возникает явление «театр абсурда» (наиболее яркими представителями этого направления в драматургии являются Эжен Ионеско и Сэмюэл Беккет). Предвосхищает его творчество ОБЭРИУ – группа русских писателей и деятелей культуры, существовавшая в первой половине двадцатого столетия, – и произведения К.И. Чуковского. В список смело можно добавить жанр небылиц, макаронические стихи Ивана Петровича Мятлева, творчество Николая Васильевича Гоголя, сатирические стихи и афоризмы Козьмы Пруткова, ранние рассказы Антона Павловича Чехова и многое другое. Развитию культуры абсурда во многом способствовала культура постмодернизма, произведения которой не вмещаются в традиционные представления о жанрах и стилях. Литература постмодернизма характеризуется ярко выраженным игровым началом, это же проявляется и в литературе абсурда.

В педагогических кругах распространено мнение о преобладающей развлекательной функции исследуемой литературы, отсутствии воспитательного потенциала и эстетической ценности подобных текстов. Такое устойчивое пренебрежительное отношение педагогов к литературе абсурда определило тот факт, что в школьных программах эти произведения не предлагаются к изучению учащихся (за редким исключением – например, отдельные тексты Д. Хармса в программах под ред. В.Г. Маранцмана [Маранцман, 2005] и А.Г. Кутузова

[Программа..., 2010]), в современной методике отсутствуют разработки и концепции, предлагающие системный и обоснованный подход по включению текстов абсурдистской направленности в круг детского чтения. В специализированном издании «Литература в школе» за последние 5 лет представлены лишь два урока по текстам Л. Петрушевской для старшеклассников (С.А. Макрушиной [Макрушина, 2014] и Ю.В. Оводенко [Оводенко, 2016]). Между тем философия абсурда, на которую опираются писатели и поэты, представляет собой серьезное явление, в основе которого – разрушение излишне рационального и прагматичного взгляда на окружающую жизнь. Детские авторы, как нам видится, решают важную задачу: очищение детского сознания от страхов и комплексов, навязываемых ему взрослым миром, регламентированным, распланированным и структурированным, требующим неукоснительного соблюдения всех правил и норм. Эти страхи и комплексы связаны в том числе и со сферой школьной жизни. Не случайно во многих рассказах К. Драгунской, пьесах А. Гиваргизова, «ужасниках» Г. Остера предметом абсурдистского изображения является страх ученика перед контрольной работой, учителем, в целом – школой. Проведенный нами опрос среди учеников 5-х классов (данный возраст в психологии считается кризисным, отличающимся повышенной уязвимостью подростка, вступающего в новый этап) подтвердил тенденцию: больше половины опрошенных не испытывают радостных, приятных эмоций от школьной жизни. Среди обозначенных причин были названы боязнь насмешек со стороны одноклассников, частые контрольные и проверочные работы, объемные домашние задания, строгость и «крикливость» педагогов. В аспекте обозначенной тенденции резкого отторжения подростка от школы актуальным становится система действий педагога, направленная на создание доброжелательной атмосферы школьной жизни, разрушающая страх перед учреждением, в котором ребенок проводит значительную часть своей жизни. Мы убеждены, что важной составляющей такой системы может стать орга-

низация внеклассного чтения современной абсурдистской детской литературы. Цель статьи – обозначить содержательные и методические подходы к изучению современной литературы, обращенной к читателю-ребенку и опирающейся на традиции абсурда (на примере произведений К. Драгунской, Г. Остера, А. Гиваргизова).

*Методологию* исследования составляет анализ научно-методических источников, посвященных особенностям детского чтения, понятию «смехотерапия». Кроме того, выводы исследования опираются на результаты экспериментальной деятельности: констатирующий и поисковый эксперимент по включению современных произведений абсурдистской детской литературы в круг подросткового чтения.

*Обзор научной литературы* проведен на основе анализа работ литературоведческого и психолого-педагогического характера. Исследователи И.Н. Арзамасцева [Арзамасцева, Николаева, 1997], И.Г. Минералова [Минералова, 2002], Х.Х. Эверс [Эверс, 2000], авторы проекта «Замечательные книги для глобального сообщества» отмечают функциональное богатство детской литературы, среди множества других развлекательная функция занимает важное место. При этом Н.Е. Кутейникова акцентирует различные задачи программного и внеклассного чтения учащихся, обращает внимание педагогов на активные, творческие формы включения современной детской литературы в круг самостоятельного чтения подростков [Кутейникова, 2017]. Исследовательница, ссылаясь на позицию французского писателя и педагога Даниэля Пеннака [Пеннак, 2005], размышляет о свободе читательских предпочтений подростка: «Чтение нового поколения значительно отличается от предыдущих, и то, что интересует современных детей, подростков и юношества, далеко не всегда нравится родителям, учителям и библиотекарям. С нашей точки зрения, главное, чтобы школьники вообще читали на досуге, заинтересовались той или иной книгой, тогда в старшем возрасте у них есть шанс понимать и более серьезную, сложную для восприятия литературу. Однако всем, кто в той или иной мере «руководит», то есть как-либо влияет на чтение де-

тей, подростков и юношества, необходимо помнить ряд советов французского писателя и школьного учителя Даниэля Пеннака. Д. Пеннак считает, что нередко родители злоупотребляют своими правами, тогда как у подростков также есть права, которые необходимо уважать. Одно из этих прав – это право «читать что попало», в том числе примитивную массовую литературу („чтиво“)» [Кутейникова, 2017, с. 12]. Другое дело, примитивизм – профессиональная имитация стилистики примитива, в которой смех во всем диапазоне интенций и модуляций – способ познания, существования, критики и утверждения смыслов [Plekhanova, 2018, с. 401].

Смех в литературе абсурда – защитная реакция человека на излишне рационалистический, нормированный, формализованный мир; смех обеспечивает положительный эмоциональный заряд; смех выставляет «бессмысленным, парадоксальным, нелепым или смешным привычные условности, правила, законы и логические значения» [Черняк, 2014, с. 2].

Рассмотрению содержательных аспектов исследуемой художественной литературы, вопросам поэтики и функционального значения абсурда в творчестве детских писателей посвящены работы Н.Е. Анохиной [Анохина, 2016], Т.О. Бобиной [Бобина, 2013], Л.Д. Гутриной [Гутрина, 2010], А.А. Кочергиной [Кочергина, 2016], К.А. Суровцевой [Суровцева, 2018], М.А. Черняк [Черняк, 2017]. Исследователи выявляют специфику абсурдистской литературы, опираясь на детскую психологию и особенности читательского восприятия подростков: «...автор [Гиваргизов] описывает явления, при столкновении с которыми в реальности ребенок ощущает трудности или страх: больница, школа, взаимоотношения с родителями и старшим поколением. Но в книге Гиваргизова эти феномены переворачиваются и осмеиваются, чтобы снять напряжение у читателей...» [Суровцева, 2018]. К книгам библиотерапевтической направленности относит абсурдистские произведения Э.П. Хомич, обозначая важность смехотерапии и страхотерапии в процессе детского чтения [Хомич, 2016]. Таким образом, можно говорить об особой психолого-

педагогической роли исследуемых текстов. Однако, несмотря на признание важных функций абсурдистской литературы в кругу литературоведов, психологов, специалистов по детскому чтению, педагоги-практики проявляют определенную настороженность к подобным произведениям, свидетельством является отсутствие методических разработок по исследуемой теме. Отдельные подходы к изучению современной детской литературы на школьную тему с учетом ее психотерапевтической функции были обозначены нами в статье «Особенности разработки элективного курса «Школьная тема в современной литературе» в рамках предпрофильной подготовки учащихся» [Уминова, 2017]. Становится очевидной актуальность поиска возможностей включения произведений абсурдистского характера в круг детского чтения.

*Результаты исследования.* Нами была разработана методическая модель изучения современной детской литературы с традициями абсурда для учащихся 5-х классов.

Обозначим ключевые элементы методической модели. На наш взгляд, проектная технология (реализация творческого проекта), которую мы использовали в процессе экспериментальной работы, наиболее гармонично соотносится с содержательной спецификой исследуемой художественной литературы, а также способствует созданию эмоциональной, непринужденной атмосферы педагогического сотрудничества. Содержательной основой проекта (художественный материал) являются сборники рассказов К. Драгунской «Целоваться запрещено!» [Драгунская, 2008], «Школа ужасов» Г. Остера [Остер, 2008], пьесы А. Гиваргизова «Контрольный диктант и древнегреческая трагедия» [Гиваргизов, 2009].

На этапе планирования деятельности учащимися, интересующимися юмористикой на школьную тему, совместно с педагогом была определена форма творческого проекта – выставка книг современных авторов, а также время презентации конечного продукта: последний учебный день перед каникулами, в преддверии четвертой четверти – эмоционально сложной,

насыщенной контрольными работами (с целью большего «психотерапевтического» эффекта и рекомендации представленных произведений для самостоятельного чтения учащихся).

Технологический этап проектной деятельности включал знакомство с художественным материалом, обсуждение специфики произведений абсурдистского характера, отбор самых интересных и показательных произведений из каждой книги для творческой презентации.

Желание учащихся «оживить» книги и жанрово-родовая специфика художественных произведений обусловили выбор следующих форм презентации выставки книг:

– театрализация (пьеса А. Гиваргизова «Контрольный диктант» была представлена как сценка из журнала «Ералаш»);

– художественный пересказ (рассказ «Ненасытная тряпка» из «Школы ужасов» Г. Остера был воспроизведен с максимальным сохранением стилистики и атмосферы «страшной истории», чтобы акцентней прозвучала юмористическая развязка истории; рассказ «Целоваться запрещено!» из одноименного сборника К. Драгунской также был озвучен с сохранением авторского стиля, ориентированного на устное рассказывание занимательной истории);

– литературное творчество учащихся, связанное с созданием собственных текстов абсурдистского характера (подобную форму деятельности подсказывает писатель Г. Остер, предлагая в своем сборнике «Школа ужасов» ряд завязок «страшных историй» – «Чудовищный ремонт», «Экскурсия во мрак», «Вечный диктант» – с заданием «Допиши этот ужастик»; создание текстов по аналогии с рассказом К. Драгунской «Когда я была маленькая», помимо творческих способностей, развивает у читателя-соавтора самоиронию, умение видеть глупое и нелепое в собственной жизни и, смеясь, освободиться от него). Лучшие работы учащихся могут быть оформлены в виде газеты, альманаха, сборника (то есть описанный нами проект «Живая выставка книг» может быть продолжен работой над следующим проектом издательского характера).



Эффективность реализованной методической модели была подтверждена фактами читательского интереса к представленным на «живой» выставке книг произведениям (учащиеся взяли сборники с выставки книг для домашнего чтения, а также были многочисленны обращения в школьную библиотеку), активного самостоятельного чтения подобных текстов младшими подростками в каникулярное время (ведение читательских дневников, создание собственных текстов «Допиши ужастик» и «Когда я был(а) маленьким(ой)»).

*Заключение.* Обращение в школьной практике к современным художественным текстам абсурдистского характера, адресованным читателю-ребенку, значительно расширяет представление учащихся о функциональном многообразии детской литературы. Помимо неоспоримых в своей значимости познавательных и воспитательных задач, развлекательная составляющая детских произведений при умелой организации педагогического процесса, грамотном выборе форм деятельности (творческих, игровых, соответствующих природе исследуемых произведений) может иметь психотерапевтический эффект, способствовать снятию напряжения, возникающего от накапливаемых учеником трудностей и проблем школьной жизни. Как следствие, детская абсурдистская литература возвращает ребенку чистоту, искренность и наивность мировосприятия, освобождая его от ненужных страхов и комплексов взросления.

## Библиографический список

1. Анохина Н.Е. Урок-знакомство: Артур Гиваргизов. Изучение современной детской литературы в 5 классе // Филологический класс. 2016. № 3 (45). С. 54–57.
2. Арзамасцева И.Н., Николаева С.А. Детская литература: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. 2-е изд., испр. М.: Академия, 1997. 448 с.
3. Бобина Т.О. Современная литература для детей: темы и жанры: учеб. пособие для студ., обучающ. по спец. 071201 «Библиотечно-информационная деятельность» / сост. Т.О. Бобина. Челябинск, 2013. 191 с.
4. Гиваргизов А. Контрольный диктант и древнегреческая трагедия: пьесы: для сред. шк. возраста [ил. А. Войцеховского]. М.: Самокат, 2009. 80 с.
5. Гутрина Л.Д. «Все наоборот» в поэтическом мире Артура Гиваргизова (по книге «Драконы и милиционеры») // Детская литература сегодня: сб. науч. ст. Екатеринбург: УрГПУ. 2010. С. 125–129.
6. Драгунская К.В. Целоваться запрещено! / худож. М. Федоровская. М.: Астрель: АСТ, 2008. 350 с.
7. Кочергина А.А. Приемы построения абсурдного текста у Артура Гиваргизова // Современные тенденции развития науки и технологий. Белгород. 2016. № 3–4. С. 39–44.
8. Кутейникова Н.Е. Навигатор по современной отечественной детско-подростковой и юношеской литературе: метод. рекомендации. М.: МАЭСТРО Платинум, 2017. 158 с.
9. Кутейникова Н.Е. О списках литературы для самостоятельного чтения школьников // Школьная библиотека: информационно-методический журнал. 2016. № 8. С. 67–71.
10. Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А.Н. Николюкина. М.: Интелвак, 2001. 1600 с.
11. Макрушина С.А. Пьеса Людмилы Петрушевской «Уроки музыки» (XI класс) // Литература в школе. 2014. № 4. С. 31–33.
12. Маранцман В.Г. Программы общеобразовательных учреждений. Программа литературного образования. 5–9 классы. М.: Просвещение, 2005 (ОАО Иван. обл. тип.). 222 с.
13. Минералова И.Г. Детская литература: учеб. пособие для студ. вузов. М.: ВЛАДОС, 2002. 174 с.
14. Оводенко Ю.В. Формирование представлений о своеобразии стиля Л. Петрушевской (XI класс) // Литература в школе. 2016. № 2. С. 27–30.
15. Остер Г.Б. Вредные советы и другие истории. М.: Астрель: АСТ, 2008. 462 с.
16. Пеннак Д. Как роман: эссе / пер. с франц. Н. Шаховской. М.: Самокат, 2005. 196 с.

17. Программа по литературе для образовательных учреждений (5–11 классы) / А.Г. Кутузов, Е.С. Романичева, А.К. Кисилев, И.И. Мурзак, А.Л. Ястребов. М.: Дрофа, 2010. 80 с.
18. Суровцева К.А. Приемы и функции абсурда в пьесах Артура Гиваргизова // Актуальные проблемы современной гуманитаристики: матер. VIII Междунар. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и преподавателей. Красноярск, 25 апреля 2018 г. [Электронный ресурс] / отв. ред. Н.В. Ковтун. Красноярск, 2018. С. 32–35.
19. Уминова Н.В. «Школьная тема в современной литературе» в рамках предпрофильной подготовки учащихся // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2017. № 1. С. 39–43.
20. Хомич Э.П. Подросток в литературе нового типа // Литература в школе. 2016. № 7. С. 17–19.
21. Черняк М.А. «Детский угол»: тенденции современной прозы для детей и подростков // Черняк М.А. Актуальная словесность XXI века: Приглашение к диалогу: учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2017. 232 с.
22. Черняк М.А. Петербургский акцент в литературе абсурда XX века // Библиотечное дело. 2014. № 24 (234). С. 2–7.
23. Эверс Х.Х. Введение в детскую и юношескую литературу // Ewers H.-H. Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung. Frankfurt am Main, 2000.
24. Notable Books for a Global Society [Электронный ресурс]. URL.: <http://clrsig.org/index.php>
25. Plekhanova I. Naive and game of primitivism as the strategy of overcoming the relativism of post-modern // Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences. 2018. № 11 (3). P. 396–413.

# CONTENT AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF STUDYING MODERN ABSURDIST LITERATURE FOR CHILDREN IN SCHOOL

**N.V. Uminova (Krasnoyarsk, Russia)**

**K.A. Surovtseva (Krasnoyarsk, Russia)**

## Abstract

*Problem and goal.* The article substantiates the psychological and pedagogical potential of modern children's literature, which has an absurd and humorous orientation, and provides guidelines for the inclusion of such works into the teenagers' reading list. The problem is caused by active discussion in pedagogical circles about educational and socialising functions of absurd children's literature. The purpose of the article is to determine the content and methodological approaches to the study of modern literature addressed to the child-reader and based on the tradition of absurdity (based on works by K. Dragunskaya, G. Oster, A. Givargizov).

*The methodology* of the article is the analysis and synthesis of scientific and methodological literature on the issues of children's reading, as well as a description of experimental work, including ascertaining experiment (survey)

and search experiment (project activities for the organisation of extracurricular reading of 5th grade students).

*Results.* On the basis of modern approaches to the educational process a methodical model is developed, focusing on the inclusion of works of an absurd nature into the children's reading list. The functional significance of such texts associated with the concept of «laughter therapy» is substantiated, and the main content aspects important for discussion with students are indicated.

*Conclusion.* The author's concept of the study of modern absurdist children's literature proposed in the article can be implemented in the practice of school literature teaching in order to achieve important psychological and socialising goals.

**Keywords:** *methods of teaching literature, project activity, poetics of absurdity, modern children's literature, laughter therapy.*

## References

1. Anokhina N.E. Lesson-acquaintance: Arthur Givargizov. The study of modern children's literature in the 5th grade // *Philological class*. 2016. No. 3 (45). P. 54–57.
2. Arzamastseva I.N., Nikolaev S.A. Children's literature: textbook for students of secondary pedagogical institutions. 2 edition, rev. M.: Academy, 1997. 448 p.
3. Bobina T.O. Modern literature for children: themes and genres: textbook for students majoring in 071201 Library and information activities. Chelyabinsk, 2013. 191 p.
4. Givargizov A. Controlled dictation and ancient Greek tragedy: plays: for secondary school [illustrations of A. Wojciechowski]. M.: Scooter, 2009. P. 80.
5. Gurina L.D. «Reversed» in the poetic world of Arthur Givargizov (according to the book «Dragons and policemen») // *Children's literature today: collection of scientific articles*. Ekaterinburg: Ural state pedagogical University, 2010. P. 125–129.
6. Dragunskaya K.V. Kissing is forbidden! / art. M. Fedorovskaya. M.: Astrel: AST, 2008. 350 p.
7. Kochergina A.A. Methods of construction of the absurd text in Arthur Givargizov's works // *Modern tendencies of development of science and technologies*. Belgorod. 2016. No. 3–4. P. 39–44.
8. Kuteynikova N.E. Navigating in modern Russian children and adolescents and youth literature: guidelines. M.: MAESTRO platinum, 2017. 158 p.
9. Kuteynikova N. E. On out-of-classroom reading lists for school students // *School library: Information and methodological journal*. 2016. No. 8. P. 67–71.
10. *Literary encyclopaedia of terms and concepts* / ed. by A.N. Nikolyukin. M.: Intelvak, 2001. 1600 p.
11. Makrushina S.A. Lyudmila Petrushevskaya's play «Music lessons» (XI grade) // *Literature at school*. 2014. No. 4. P. 31–33.
12. Marantsman V.G. Schooling programmes. The programme of literary education. 5–9 classes. M.: Education, 2005 (Ivanovo regional printing house). 222 p.

13. Mineralova I.G. Children's literature: textbook for university students. M.: VLADOS, 2002. 174 p.
14. Ovodenko Yu. V. Formation of ideas about the originality of the L. Petrushevskaya's style (XI grade) // Literature at school. 2016. No. 2. P. 27–30.
15. Oster G.B. Harmful advice and other stories. M.: Astrel: AST, 2008. 462 p.
16. Pennak D. Like a novel: essays / translated from the French. N. Shakhovskaya. M.: Samokat, 2005. 196 p.
17. The programme for Literature schooling (Class 5–11) / A.G. Kutuzov, E.S. Romanycheva, A.K. Kiselev, I.I. Mursak, A.L. Yastrebov. M.: Drofa, 2010. 80 p.
18. Surovtseva K.A. Methods and functions of the absurd in the plays of Arthur Givargizov // Relevant problems of modern Humanitaristics: materials of the VIII International scientific-practical conference of students, postgraduates and teachers. Krasnoyarsk, 25 April 2018 [Electronic resource] / resp. ed. N. In. Kovtun. Krasnoyarsk, 2018. P. 32–35.
19. Uminova N.V. School theme in modern literature in the framework of pre-profile training of students // Bulletin of Krasnoyarsk state pedagogical University named after V. P. Astafiev. 2017. No. 1. P. 39–43.
20. Khomich P.E. Teen in the literature of a new type // The Literature at school. 2016. No. 7. P. 17–19.
21. Chernyak M.A. «Children's corner»: tendencies of modern prose for children and teenagers // Relevant literature of the XXI century: Invitation for dialogue: textbook. M.: Flinta: Nauka, 2017. 232 p.
22. Chernyak M.A. St. Petersburg's accent in the literature of absurd of the XX century // Librarianship. 2014. No. 24 (234). P. 2–7.
23. Evers H.H. Introduction to children's and youth literature // Ewers H.-H. Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung. Frankfurt am Main, 2000.
24. Notable Books for a Global Society [Electronic resource]. URL.: <http://clrsig.org/index.php>
25. Plekhanova I. Naive and game of primitivism as the strategy of overcoming the relativism of post-modern // Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences. 2018. No. 11 (3). P. 396–413.

УДК 376

## РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ: ОПЫТ МЕЖДУНАРОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА

Е.А. Черенёва (Красноярск, Россия)

А.В. Мамаева (Красноярск, Россия)

В.И. Петрович (Красноярск, Россия)

### Аннотация

*Проблема и цель.* В статье представлен региональный опыт международного сотрудничества по вопросам помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в Красноярском крае. Описаны инновационные формы организации совместной деятельности университетов разных стран – Международные институты, Международный консорциум институтов; представлены результаты работы данных структур. Цель статьи – подвести итог международного сотрудничества созданных на базе КГПУ им. В.П. Астафьева Международного института аутизма и Международного института мониторинга достижений обучающихся со значительными ограничениями.

*Методологию* исследования составляют анализ и обобщение опыта международного сотрудничества созданных институтов по вопросам помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в Красноярском крае.

*Результаты.* Разработанные технологии и содержание межведомственного сотрудничества

получили развитие в научно-исследовательских, образовательных и социальных проектах, которые способствуют развитию системы помощи детям с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ). Наряду с расширением количества инновационных практик образования и сопровождения детей с ОВЗ происходит расширение форм и методов совершенствования профессиональной подготовки кадров для работы с детьми данной категории.

*Заключение.* Проведенный анализ изменений в системе образования и сопровождения детей с ОВЗ в Красноярском крае позволяет утверждать, что представленный опыт международного сотрудничества ученых и практиков является продуктивным.

**Ключевые слова:** международное научное сотрудничество, дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), аутизм, технологии и содержание межведомственного сотрудничества, мониторинг в образовании.

**П**остановка проблемы. Благодаря исторически сложившимся благоприятным тенденциям, способствовавшим формированию профессионального сообщества помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья, в Красноярском крае сложились необходимые условия для осуществления значимых проектов, которые были реализованы в Красноярском государственном педагогическом университете им. В.П. Астафьева (далее – КГПУ им. В.П. Астафьева) и получили развитие в Красноярском крае, Российской Федерации, международном научном сообществе. К ним относятся Международный инсти-

тут аутизма (директор – кандидат педагогических наук, доцент Елена Александровна Черенёва) и Международный институт мониторинга достижений обучающихся со значительными ограничениями (особыми образовательными потребностями, препятствующими овладению базовым уровнем образования) (координатор со стороны КГПУ им. В.П. Астафьева – кандидат педагогических наук, доцент Анастасия Викторовна Мамаева). Международные институты – это форма организации совместной деятельности Университетов по консолидации научных исследований и информационно-технологических ресурсов.

Начало деятельности Международного института аутизма КГПУ им. В.П. Астафьева было положено в октябре 2010 г. благодаря первой публичной лекции профессора Ольги Богдашиной (Великобритания), прочитанной в КГПУ им. В.П. Астафьева. Это очень своевременная лекция, так как она посвящена актуальной проблеме современности – обучению и воспитанию детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Последовавший за лекцией обмен профессиональным опытом в стенах университета выявил следующую **проблему**: количество подобных детей неуклонно растёт, тогда как социально-педагогические технологии и условия для обучения и социализации детей и взрослых с РАС оказываются явно недостаточными.

*Методологию* исследования составляет анализ деятельности Международных институтов, созданных на базе КГПУ им. В.П. Астафьева.

Многочисленные обращения родителей детей с РАС в различные инстанции с просьбами об оказании практической помощи их детям способствовали появлению общественного интереса к данной проблеме и инициировали проведение научных исследований аутизма в целом ряде стран: Великобритании, США, Испании, Бельгии и России. Возникла необходимость в создании единого научного центра, способного координировать научно-исследовательскую деятельность в этой области, а также осуществлять подготовку кадров для решения практических задач в области обучения и воспитания детей с РАС.

27 февраля 2013 г. ученым советом КГПУ им. В.П. Астафьева было принято решение о создании Международного института аутизма, учредителями которого стали профессор Ольга Богдашина (Великобритания), профессор Мануэл Казанова (США), профессор Стивен Шор (Университет Аделфи, Нью-Йорк, США), директор лаборатории по аутизму Херардо Херрера (Университет Валенсии, Испания), Адам Фейнстайн (сотрудник национального благотворительного фонда по исследованию аутизма «Autism Сутги» университета Уэльса, автор книги «История аутизма», редактор международного журнала по аутизму «Looking Up», Великобритания),

Тео Петерс (основатель центра Аутизма, Бельгия). Директором Международного института аутизма стала Елена Александровна Черенёва (кандидат педагогических наук, доцент, Красноярск, Россия) [Черенёва, Богдашина, Ли, 2016].

Международный институт аутизма осуществляет свою деятельность в исследовательском, образовательно-просветительском, социально-интеграционном направлениях.

Для реализации поставленных задач приглашаются ведущие отечественные и зарубежные специалисты, организуются научно-исследовательские проекты.

В настоящее время Международный институт аутизма реализует следующие научно-исследовательские проекты.

1. Разработка системы оценки психофизиологических механизмов деятельности мозга при социально-психологической адаптации детей и подростков с РАС, исследование нейрорегулятивных функций и социального поведения детей с РАС.

2. Разработка и апробация системы комплексной диагностики, мониторинга и сопровождения детей и подростков с РАС.

3. Разработка алгоритмов создания технологий индивидуальных программ коррекции и развития детей с РАС для системы образования и сопровождения.

4. Исследование синдрома скотопической чувствительности (синдрома Ирлен) при мозговых дисфункциях.

Результаты исследований и разработок представляются на организуемых Международным институтом аутизма конференциях.

Помимо научно-исследовательской и просветительской деятельности, важным направлением работы Международного института аутизма является организация системной профессиональной подготовки кадров для работы с детьми и взрослыми с РАС. С 2012 г. проводятся онлайн-курсы повышения профессиональной квалификации (на русском и английском языках). Тематика курсов:

– Расстройства аутистического спектра: введение в аутизм;

- Сенсорно-перцептивные проблемы при аутизме (на русском языке);
- Online Course / Distance Learning: Autism Spectrum (на английском языке).

На курсах прошли обучение студенты из России, Голландии, Великобритании, Италии, Нидерландов, Чешской республики, Румынии.

В 2015 г. в КГПУ им. В.П. Астафьева начала работу образовательная программа по подготовке специалистов для лиц с РАС по направлению Психолого-педагогическое образование, магистерская программа «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра (РАС)» (очная и заочная формы обучения). Уникальность магистерской программы обеспечивается двумя факторами.

Во-первых, студентами программы стали специалисты из систем здравоохранения, образования, социального сопровождения, а также родители детей с РАС. Обучение и общение специалистов из различных ведомств и родителей детей с РАС в процессе учебной деятельности позволяют не только обсуждать, но и находить ответы на острые вопросы, возникающие в процессе образования и сопровождения детей с РАС [Черенёва, Богдашина, Казанова, Ли, 2016].

Вторым важным фактором процесса образования в данной магистратуре является тематическая профессиональная событийность, способствующая формированию профессиональных компетенций в процессе решения научных и творческих задач через организацию различных научных, методических и социально ориентированных мероприятий. Все магистранты являются активными участниками и инициаторами различных мероприятий (конференций, семинаров, мастер-классов и др.). Такой подход позволяет создавать профессиональное информационное пространство, способствующее профессиональному становлению и самореализации обучающихся [Черенёва, Богдашина, Казанова, Ли, 2016; Черенёва, Володенкова, 2017].

Деятельность Международного института аутизма привлекла внимание ученых разных стран. Именно исследователи из Национального Института Аутизма Китая и Университета Юж-

ной Каролины в США предложили консолидировать усилия в области исследований аутизма и создать Международный консорциум институтов аутизма (МКИА).

Торжественное открытие Международного консорциума институтов аутизма с подписанием меморандума о сотрудничестве университетов трех стран: России (Международный институт аутизма КГПУ им. В.П. Астафьева), Китая (Национальный институт аутизма Пекинского педагогического университета) и США (Центр лечения детских нервных болезней Университета Южной Каролины, медицинская школа Гринвилл при системе здравоохранения округа Гринвилл) – состоялось 16 июня 2016 года в КГПУ им. В.П. Астафьева [Черенёва, Володенкова, 2016].

Это новая академическая структура, которая имеет своей главной целью объединение ведущих научных исследований в области аутизма по всему миру.

Все исследовательские проекты направлены на реализацию идеи комплексного подхода, определяющего связь медицинских, психолого-педагогических и социальных исследований, реализующих задачи успешной социальной интеграции людей с РАС [Черенёва, Володенкова, 2016].

Другим значимым проектом, реализуемым в Красноярском государственном педагогическом университете им. В.П. Астафьева, явилось сотрудничество КГПУ им. В.П. Астафьева с университетами США (Технологическим университетом Теннесси и Университетом Миннесоты).

Наиболее значительным результатом сотрудничества с Университетом Миннесоты стало создание в 2014 г. Международного института мониторинга достижений обучающихся со значительными ограничениями (особыми образовательными потребностями, препятствующими овладению цензовым уровнем образования). Координатором деятельности этого института со стороны КГПУ им. В.П. Астафьева была назначена кандидат педагогических наук, доцент Анастасия Викторовна Мамаева.

В 2015–2018 гг. в рамках деятельности Международного института мониторинга разработана технология «Говорящие уроки» для осуществ-

вления мониторинга навыка чтения в единой интерактивной среде [Говорящие уроки..., 2018].

Она позволяет объективно отслеживать минимальные достижения за короткие периоды времени у обучающихся с умственной отсталостью, испытывающих стойкие трудности в овладении навыком чтения. Размещенная в интерактивной среде программа также позволяет педагогам оперативно, с минимизацией временных затрат разрабатывать индивидуально-ориентированные программы коррекционной работы по формированию навыка чтения у обучающихся с ОВЗ различных нозологических групп. Данная программа учитывает индивидуальные особенности обучающихся, выявленные на основе диагностики, а также помогает педагогам гибко реагировать на возникающие трудности и оперативно корректировать программы на основе результатов мониторинга.

Содержание программы базируется на общепризнанных в отечественной коррекционной педагогике положениях об учете зоны «ближайшего развития», единства диагностики и коррекции [Выготский, 1991, с. 391; Замский, 1995, с. 314; Лубовский, 1989, с. 53; Специальная..., 2010, с. 128; и др.]. С другой стороны, при сопоставлении с зарубежными аналогами она соотносима с «формирующими оценками», используемыми на регулярной основе педагогами для получения информации об эффективности обучения в системе образования США.

Именно одна из технологий «формирующего оценивания» – GOMS (новый генеральный формат оценки) [Wallace, Tichá, Gustafson, 2010, с. 333; Wallace, Tichá, 2012, с. 211; Comparsion..., 2009; Wallace, Tichá, 2012], разработанная сотрудниками Университета Миннесоты, положена в основу предлагаемой технологии, но со значительными модификациями, с учетом нескольких факторов: психолого-педагогических особенностей детей с умственной отсталостью; специфики обучения чтению детей данной категории в России; особенностей применения технологии в интерактивной среде.

Использование компьютерных технологий в условиях единой интерактивной среды зна-

чительно облегчит их практическое применение, оптимизирует временные затраты учителя; с другой стороны – позволит осуществлять административный мониторинг (отслеживать качество образования класса, параллели, образовательных организаций), обеспечит «прозрачность» результатов мониторинга (доступность для родителя конкретного ученика, учителя, руководителей образовательных организаций и отделов управления образования), а также позволит алгоритмизировать процесс разработки и корректировки рабочих программ учителя на основе результатов мониторинга.

Проведение сравнительного анализа учеными двух университетов позволяет сформулировать ряд требований к реализации технологий, применяемых на разных языках и в различных культурных контекстах.

Промежуточные результаты исследований представлены в ряде публикаций [Артемьева, Задорожная, Мамаева, 2018; Артемьева, Мамаева, Постникова, 2016], на научно-практических мероприятиях регионального, всероссийского (наиболее значительные из них – I и II Всероссийские съезды дефектологов [Мамаева, 2017, с. 271; Мамаева, Тича, Абери, 2015, с. 150]), а в 2017 г. – международного уровня (например, на ежегодном Reel Abilities (Нью-Йорк, США); конференции «Comparative and International Education Society 2017» (шт. Джорджия, США)), а также отражены в ряде магистерских диссертаций студентов магистратуры КГПУ им. В.П. Астафьева.

Особого внимания заслуживает опыт сотрудничества КГПУ им. В.П. Астафьева с Технологическим университетом Теннесси (далее – TTU).

За период 2011–2017 гг. университетами был проведен ряд научно-практических и социально ориентированных мероприятий, реализованных в различных форматах: видеоконференции, интернет-форумы, научно-практические конференции с очным и заочным участием.

Формат видеоконференции предполагает презентацию и обсуждение успешного опыта обеих сторон – участников конференции (обмен видеоматериалами, презентациями, программно-методическими материалами с по-



следующим их обсуждением в режиме онлайн). Некоторые конференции имели образовательно-просветительскую направленность, были организованы для специалистов в области общей и специальной педагогики и психологии и студентов – будущих педагогов. Например, в апреле 2014 г., еще до принятия в России федеральных государственных образовательных стандартов, регламентирующих структуру адаптированных основных общеобразовательных программ и специальных индивидуальных программ развития, когда вопросы разработки программного обеспечения для педагогов стояли особенно остро, профессора TTU представили опыт разработки аналогичного документа – индивидуального плана обучения (IEP) в США [Dainty, Graves, Locke-Callender, Мамаева, 2014, с. 483].

Сравнение опыта позволяет вычленивать как параллельность и совпадение методических подходов, так и специфические черты. В этом аспекте был особенно интересен опыт использования внешних опор и структурированной системы работы, представленный преподавателями штата Теннесси на городской научно-практической конференции «Инклюзивное образование: методология и практика» (Красноярск, 2017). Данные подходы напрямую соотносимы с отечественной теорией «о поэтапном формировании умственных действий», а также актуальны в контексте формирования базовых учебных действий и регулятивных универсальных учебных действий у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Безусловно, сравнительный анализ, проводимый студентами и педагогами на таких мероприятиях, способствует более глубокому осмыслению теоретических положений, развитию когнитивной готовности к осуществлению коррекционно-педагогической деятельности.

Другие видеоматериалы, например, иллюстрирующие опыт обучения студентов с ментальными нарушениями в университетах штата Теннесси, в большей мере формируют иной компонент профессиональной готовности – мотивационно-личностную готовность (видеоматериалы были представлены на ряде конференций 2013–2017 гг.).

Целесообразность программы включения обучающихся данной категории в учебный процесс университетов на первый взгляд вызывает сомнения, но после глубокого ознакомления с данным опытом подобные вопросы отпадают. Как отмечено в отзывах участников конференций, «студенты с ограниченными возможностями приобретают важные жизненные и трудовые навыки, а типичные студенты учатся общаться с людьми с особенностями в развитии», «это входит в нашу жизнь, и это глупо игнорировать», «полезно для студентов всех направлений, особенно гуманитарных».

Некоторые видеоконференции имели ярко выраженную социально ориентированную направленность. Так, в мае 2011 г. прошла видеоконференция на тему «Проблемы социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья в России и США»; в октябре 2012 г. – на тему «Образование лиц с нарушениями слуха в России и США» и др. Кроме педагогов и студентов педагогических вузов, на таких конференциях присутствовали лица с ограниченными возможностями здоровья, их родители, представители общественных организаций. Через подобные мероприятия повышается уровень информированности всех заинтересованных лиц, формируются толерантность и понимание позиций различных участников образовательного процесса и процесса социализации.

Еще одна из форм сотрудничества, положительно зарекомендовавшая себя за последние годы, – создание сайтов конференций, работа которых структурирована по рубрикам. На сайте конференции могут быть представлены не только статьи, методические материалы, но и жизненные истории, видеоматериалы; организованы интернет-форумы, консультации специалистов по рубрикам сайта.

Важный момент при проведении вышеперечисленных мероприятий – профессионализм их организаторов. К сожалению, в настоящее время на просторах Интернета можно очень часто встретить недостоверную информацию, которая дезориентирует как педагогов, так и родителей, что исключено при проведении мероприятий, соорганизаторами которых являются университеты двух стран.

Тесное сотрудничество КГПУ им. В.П. Астафьева с Университетами США позволило организовывать обмен делегациями от организаций – партнеров из двух стран. Подобный опыт становится регулярным, в состав делегаций входят преподаватели и студенты вузов, специалисты образовательных организаций и организаций социального обслуживания. Участники поездок, с одной стороны, непосредственно знакомятся с лучшим зарубежным опытом, с другой – проводят мастер-классы, открытые лекции, выступают с докладами на научно-практических мероприятиях.

*Заключение.* Качественный анализ изменений в системе образования и сопровождения детей с ОВЗ в Красноярском крае позволяет утверждать, что представленный опыт международного сотрудничества ученых и практиков является продуктивным. Разработанные технологии и содержание межведомственного сотрудничества отражены в научно-исследовательских, образовательных и социальных проектах, которые способствуют развитию системы помощи детям с ОВЗ. Необходимо отметить, что, наряду с расширением количества инновационных практик образования и сопровождения детей с ОВЗ, происходит расширение форм и методов совершенствования профессиональной подготовки кадров для работы с детьми данной категории.

## Библиографический список

1. Артемьева Н.В., Задорожная Т.В., Мамаева А.В. Мониторинг сформированности базовых предпосылок для понимания пиктографических изображений у обучающихся 1–2 классов с тяжелой умственной отсталостью // Гуманитарные науки: научно-практический журнал. 2018. № 2 (42). С. 168–172. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35141823>
2. Артемьева Н.В., Мамаева А.В., Постникова Н.Н. Содержание и процедура оценивания знания букв у младших школьников с умеренной умственной отсталостью // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 4 (38). С. 123–129. URL: <https://elibrary.ru/contents.asp?id=34338834>.
3. Выготский Л.С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением // Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. С. 391–410. URL: [http://psychlib.ru/mgppu/vur/vur-0331.htm#\\$p33](http://psychlib.ru/mgppu/vur/vur-0331.htm#$p33)
4. Говорящие уроки: интерактивная среда для мониторинга учебных достижений обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. URL: <https://www.talking-lessons.com>
5. Замский Х.С. Умственно отсталые дети: История их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века. М.: НПО «Образование», 1995. 400 с. URL: <http://schzk-omut.ucoz.ru/metoda/book/kh.zamskij.pdf>
6. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. М.: Педагогика, 1989. 104 с. URL: [http://pedlib.ru/Books/6/0267/6\\_0267-1.shtml](http://pedlib.ru/Books/6/0267/6_0267-1.shtml)
7. Мамаева А.В. Апробация технологии мониторинга навыка чтения обучающихся с умственной отсталостью с использованием сенсорного экрана // Итоговый сборник II Всероссийского съезда дефектологов. М., 2017. С. 271–277.
8. Мамаева А.В., Тича Р., Абери Б. Мониторинг учебных достижений обучающихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью (на примере навыка чтения) // Особые дети в обществе: сб. науч. докл. и тез. выступлений участников I Всероссийского съезда дефектологов. 26–28 октября 2015 г. М.: АНО «НМЦ «СУВАГ», 2015. С. 150–155. URL: [http://kgbou5.ru/assets/files/metodicheskiy\\_kabinet/sbornik.pdf](http://kgbou5.ru/assets/files/metodicheskiy_kabinet/sbornik.pdf)
9. Специальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н.М. Назаровой. 10-е изд., стереотип. М.: Академия, 2010. 400 с.
10. Черенёва Е.А., Володенкова Е.А. Влияние детско-родительских отношений на проявления агрессивного поведения у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева.

- Красноярск, 2017. Сер.: Психология личности URL: <http://chamo.lib.tsu.ru/lib/item?id=chamo:621566&theme=system>
11. Черенёва Е.А., Володенкова Е.А. Межведомственная модель организации системы помощи детям С РАС в Красноярском крае. // Аутизм и нарушения развития. 2016. Т. 14, № 4 (53). С. 19–26. URL: [http://psyjournals.ru/autism/2016/n4/chereneva\\_volodenkova.shtml](http://psyjournals.ru/autism/2016/n4/chereneva_volodenkova.shtml)
  12. Черенёва Е.А. Международный институт аутизма как ресурс современных практик системы высшего образования в реализации системы помощи лицам с аутизмом // Сибирский вестник специального образования. 2014. № 1 (13). С. 86–91. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21849941>
  13. Черенёва Е.А., Богдашина О.Б., Казанова М., Ли С. Модернизация идей исследования аутизма и развития системы помощи людям с аутизмом в России: от региональной инициативы к глобализации решений // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 3. С. 131–140. URL: <http://childpsy.ru/lib/articles/id/35740.php>
  14. Comparison of Different Scoring Procedures for the CBM Maze Selection Measure [Электронный ресурс] / М.М. Wayman, R. Tichá, T. Wallace, C.A. Espin, H.I Wiley, X. Du, J. Long // Technical Report. 2009. № 10. Режим доступа: <https://www.progressmonitoring.org/pdf/tr10asls.pdf>
  15. Dainty H., Graves L., Locke-Callender A., Мамаева А.В. Зарубежный опыт составления индивидуального плана обучения детей с ограниченными возможностями (на примере штата Теннесси) // Образование и социализация личности в современном обществе: матер. IX Междунар. науч. конф. Красноярск, 15–17 июня 2014 г. / ред. кол.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. С. 483–496.
  16. General Outcome Measures for Students with Significant Cognitive Disabilities: Pilot Study [Электронный ресурс] / T. Wallace, R. Tichá // Technical Report. 2007. № 12 URL: <https://www.progressmonitoring.org/pdf/tr12sigcog.pdf>
  17. Wallace T., Tichá R. Extending Curriculum-Based Measurement to Assess Performance of Students with Significant Cognitive Disabilities // A Measure of Success. The Influence of Curriculum-Based Measurement on Education. 2012. P. 211–221.
  18. Wallace T., Tichá R., Gustafson K. Technical characteristics of general outcome measures (GOMs) in reading for students with significant cognitive disabilities // Reading & Writing Quarterly. 2010. Vol. 26 (4). P. 333–360.

# THE DEVELOPMENT OF THE SYSTEM OF SUPPORT FOR CHILDREN WITH DISABILITIES: INTERNATIONAL COOPERATION EXPERIENCE

**E. A. Chereneva (Krasnoyarsk, Russia)**

**A. V. Mamaeva (Krasnoyarsk, Russia)**

**V. I. Petrochenko (Krasnoyarsk, Russia)**

## **Abstract.**

*Problem and purpose.* The article presents the regional experience of international cooperation for assistance to children with disabilities in the Krasnoyarsk region. Innovative forms of joint activities organization of Universities from different countries – international institutions, international Consortium of Institutions – are described; the results of these structures' work are presented. The purpose of the article is to summarize the international cooperation organized on the basis of the KSPU named after V. P. Astafiev, the International Institute for Autism and the International Institute for Monitoring the Achievements of school-children with considerable disabilities.

*The methodology of the study* is based on the analysis and generalization of the international cooperation experience of the above-mentioned Institutions for supporting children with disabilities in the Krasnoyarsk region.

*Results.* The technologies and content of inter-institutional cooperation were developed in scientific-research, educational and social projects that facilitate the formation of the system for assisting children with disabilities. Alongside with enlarging the number of innovative practices in education and support for children with disabilities, the development of new forms and methods for perfecting the professional level of specialists working with children of this category is taking place.

*Conclusion.* The analysis of positive changes in the system of education and support of children with disabilities in the Krasnoyarsk region suggests that the experience of international cooperation of scientists and educators is productive and promising.

**Keywords:** *international scientific cooperation, children with disabilities, autism, technologies and content of inter-institutional cooperation, monitoring in education.*

## **References**

1. Artemieva N.V., Zadorozhnaya T.V., Mamaeva A.V. The Monitoring of the formation of the basic prerequisites for understanding the pictorial images of the 1<sup>st</sup>–2<sup>d</sup> grades of students with severe mental retardation // Humanities. Scientific and practical journal. 2018. No. 2 (42). P. 168–172.
2. Artemieva N. In. Mamaeva A.V., Postnikova N. N. The content and procedure for assessing the knowledge of letters in younger students with moderate mental retardation // Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev. 2016. No. 4 (38). P. 123–129.
3. Vygotsky L. S Dynamics of mental development of the student in connection with training // Pedagogical psychology. M.: Pedagogy, 1991. P. 391–410.
4. Speaking lessons: interactive Wednesday to monitor the educational achievements of students with disabilities [electronic resource]. URL: <https://www.talking-lessons.com>
5. Zamsky Kh.S. Mentally retarded children: the History of their study, education and training from ancient times to the middle of the XX century. Moscow: NGO "Education", 1995. 400 p.
6. Lubovsky V.I. Psychological problems of abnormal development of children diagnostics. M.: Pedagogy, 1989. 104 p.
7. Mamaeva A.V. Approbation of technology for monitoring reading skills of students with mental retardation using the touch screen // Final collection of the II all-Russia Congress of Defectologists. M., 2017. P. 271–277.
8. Mamaeva A.V., Ticha R., Aberi B. Monitoring educational achievements of students with moderate and severe mental retardation (by the

- example of reading skills) // Special children in society: Collection of scientific reports and abstracts of the participants of the I all-Russia Congress of defectologists. 26–28 October, 2015. M.: ANO “NMC “SUVAG”, 2015. P. 150–155.
9. Special pedagogy: teaching guide for students of higher educational institutions / ed. M. Nazarova. 10th ed., corrected. M.: Academy, 2010. 400 p.
  10. Chereneva E.A., Volodenkova E.A. Influence of parent-child relations on manifestations of aggressive behavior in children of primary school age with autism spectrum disorder: monograph / Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev. Krasnoyarsk, 2017. Ser.: Personality psychology.
  11. Chereneva E.A., Volodenkova E.A. Interdepartmental model of organization of the system of assistance to children with ASD in Krasnoyarsk region. // Autism and developmental disorders. 2016. Vol. 14, No. 4 (53). P. 19–26.
  12. Chereneva E. A. International Institute of Autism as a resource for modern practices of higher education in the implementation of the system of assistance to persons with autism // Siberian Bulletin of special education. 2014. No. 1 (13). P. 86–91.
  13. Chereneva E.A., Bogdashina O.B., Casanova M., Li S. Modernization of the ideas of autism research and development of the system of assistance to people with autism in Russia: from regional initiative to globalization of solutions. // Psychological science and education. 2016. Vol. 21, No. 3. P. 131–140.
  14. Comparison of Different Scoring Procedures for the CBM Maze Selection of the Measure [Electronic resource] / M.M. Wayman, R. Tichá, T. Wallace C.A. Espin, H.I Wiley, X. Du, J. Long // Technical Report. 2009. No. 10. Mode of access: <https://www.progressmonitoring.org/pdf/tr10asls.pdf>
  15. Dainty H., Graves L., Locke-Callender A., Mamaeva A. V. Foreign experience in drawing up an individual plan for the education of children with disabilities (by the example of Tennessee) // Education and socialization of the individual in modern society: Proceedings of the IX International scientific conference. Krasnoyarsk, 15–17 June 2014 / ed. col.; Krasnoyarsk, 2014. P. 483–496.
  16. General Outcome Measures for Students with Significant Cognitive Disabilities: Pilot Study [Electronic resource] / T. Wallace, R. Tichá // Technical Report. 2007. No. 12. access Mode: <https://www.progressmonitoring.org/pdf/tr12sigcog.pdf>
  17. Wallace T., Tichá R. Extending Curriculum-Based Measurement to Assess Performance of Students with Significant Cognitive Disabilities // A Measure of Success. The Influence of Curriculum-Based Measurement on Education. 2012. P. 211–221.
  18. Wallace T., Tichá R., Gustafson, K. Technical characteristics of general outcome measures (GOMs) in reading for students with significant cognitive disabilities // Reading & Writing Quarterly. 2010. Vol. 26 (4). P. 333–360.

УДК 378

## ПРОГРАММА АДАПТАЦИИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ К УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ

В.А. Адольф (Красноярск, Россия)

А.К. Дашкова (Красноярск, Россия)

Ф.В. Зандер (Красноярск, Россия)

### Аннотация

**Проблемы и цель.** В статье анализируется степень разработанности проблемы адаптации студентов к учебно-профессиональной деятельности в вузе и влияние адаптации на качество подготовки специалистов. В педагогической теории и практике недостаточно рассмотрены проблемы адаптации будущих инженеров к учебно-профессиональной деятельности в вузе, в частности для специалистов в области радиоэлектронных систем. Показано, что для результативной адаптации студентов – будущих инженеров необходимо педагогическое сопровождение процесса адаптации на основе разработанной программы адаптации будущих инженеров к учебно-профессиональной деятельности в вузе и условий ее реализации.

**Методологию исследования** составляют анализ психолого-педагогической литературы по проблеме сопровождения процесса адаптации, нормативных документов, государственных образовательных стандартов, методической, специальной литературы, обобщение педагогического опыта при подготовке специалистов в области радиоэлектронных систем.

**Результаты.** Предложенная программа учитывает направленность учебно-профессиональной деятельности и реализуется по следующим направлениям: инженерно-техническое, социально-

профессиональное и личностно ориентированное. В каждом направлении выявлены факторы, влияющие на процесс адаптации, определены задачи сопровождения, обоснованы организационно-педагогические условия, разработаны формы и методы организации, обеспечивающие результативность адаптации будущих инженеров к учебно-профессиональной деятельности в вузе.

**Заключение.** Программа адаптации будущих инженеров к учебно-профессиональной деятельности в вузе и организационно-педагогические условия способствуют: обогащению содержания учебно-профессиональной деятельности материалом, развивающим применение цифровых технологий в системе подготовки будущих инженеров; приобщению будущих инженеров к практической деятельности, в том числе к профессиональной безопасности; актуализации потребности будущих инженеров в освоении приемов самоорганизации, саморазвития и самореализации, связанных с пониманием смысла, ценностей и приоритетов учебно-профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** будущие инженеры, учебно-профессиональная деятельность, организационно-педагогические условия, сопровождение процесса адаптации, цифровые технологии, профессиональная безопасность.

**Постановка проблемы.** Основной задачей высшей школы в современных условиях развития общества, является необходимость соответствия качества подготовки будущих инженеров уровню достижений научно-технического прогресса [Kozlov et al., 2018]. Требования к подготовке современного высококвалифицированного специалиста определены в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации»<sup>1</sup> и Федеральном государ-

ственном образовательном стандарте высшего образования по специальности «Радиоэлектронные системы и комплексы»<sup>2</sup>.

Учебно-профессиональная деятельность студентов – будущих инженеров в вузе организуется с использованием сложного современного цифрового оборудования, позволяющего реально погрузиться в будущую профессиональную

<sup>1</sup> Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. с изменениями 2019 г.

<sup>2</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности 11.05.01 «Радиоэлектронные системы и комплексы» (уровень специалитета). Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 09 февраля 2018 г., № 94.

деятельность. Важной составляющей учебно-профессиональной деятельности выступают производственные практики на профильных предприятиях, связанные с освоением сложного радиоэлектронного оборудования и взаимодействием с высококвалифицированными специалистами, обладающими практическим опытом, что позволяет развивать профессиональные качества будущих инженеров. Не менее значимым является вовлечение будущих инженеров в научно-исследовательскую деятельность, ориентированную на самоорганизацию, саморазвитие и самореализацию инженерно-творческого потенциала<sup>3</sup>.

Анализ ФГОС ВО и современной образовательной практики показывает, что одним из условий качественной подготовки будущего инженера является результативная адаптация студентов к учебно-профессиональной деятельности, которая зависит от организации педагогического сопровождения процесса адаптации, учитывающего направленность учебно-профессиональной деятельности в вузе. Однако в современной системе подготовки будущих инженеров недостаточно учитывается значимость сопровождения процесса адаптации студентов к учебно-профессиональной деятельности.

Целью является научное обоснование программы адаптации будущих инженеров к учебно-профессиональной деятельности в вузе и условий ее реализации, обеспечивающих педагогическое сопровождение данного процесса и результативную адаптацию будущих инженеров.

Оценка влияния сопровождения адаптации к учебно-профессиональной деятельности на качество подготовки будущих инженеров осуществлялась по трем направлениям: уровень освоения профессиональных дисциплин, формирование компетенций и развитие инженерно-творческого потенциала.

*Методологию исследования* составляют научные положения ученых [Акименко, 2011; Московченко, 1999; Чурляева, 2005], раскры-

вающие содержание процесса адаптации как привыкание новичка к характеру, режиму и условиям определенной специальности, которое заключается, во-первых, в овладении профессиональными навыками и умениями; во-вторых, в формировании профессионально необходимых качеств личности; в-третьих, в развитии положительного отношения к избранной специальности.

Адаптация субъекта к новым условиям жизни способна оказать существенное влияние на качество подготовки студентов в вузе и предполагает системное сопровождение деятельности, в которой активизируется личная позиция студента и создаются условия для стимулирования их личностного потенциала, что способствует нахождению индивидуальных смыслов, целей развития [Adolf et al., 2017; Akzhigitov et al., 2018].

Студенты, находящиеся в процессе адаптации к учебно-профессиональной деятельности в вузе, особо нуждаются в педагогическом сопровождении, которое направлено на повышение результативности адаптации. На основе анализа работ [Адольф и др., 2014; Адольф, Ковалевич, Чурляева, 2011; Ильина, 2011; Игнатова, Ковчина; 2014 и др.] педагогическое сопровождение рассматриваемого процесса должно быть направлено на создание условий для принятия субъектом развития многосторонних решений в ситуациях жизненного выбора, в процессе взаимодействия преподавателя и студентов. Такое взаимодействие способствует разрешению возникающих проблем адаптации студентов – будущих инженеров к учебно-профессиональной деятельности в вузе [Чурляева, 2005].

Концепция педагогического сопровождения основывается на принципах педагогики сотрудничества, индивидуализации образования, достаточно часто применяется в контексте воспитательной работы со студентами и ориентируется на развитие личности [Гафурова, Бугаева, 2009], что оказывает влияние на адаптацию к учебно-профессиональной деятельности в вузе.

Организация целенаправленного педагогического процесса, в котором студенты решают профессиональные задачи и имеют возмож-

<sup>3</sup> Дашкова А.К., Зандер Ф.В., Козлов А.В. Основы радиоинженерной деятельности: учеб. пособие. Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2018. 104 с.

ность моделировать будущую профессиональную деятельность, существенно влияет на их адаптацию в реальной практике. Для этого нужно учесть специфику образовательного учреждения [Адольф, Яковлева, 2016; Adolf et al., 2017].

Направленность учебно-профессиональной деятельности конкретного вуза определяют особенности сопровождения процесса адаптации студентов к учебно-профессиональной деятельности в вузе, влияющего на качество подготовки и формирование профессионально значимых компетенций. Для этого необходимо выработать единую концепцию педагогического сопровождения будущих инженеров, содержащую «единство целей, желаний и установок» [Kozlov et al., 2017; 2018]. Включение педагогического сопровождения в систему вузовской подготовки актуально, потому что сегодня необходимо развивать творческое, креативное мышление, понимание профессиональных задач, развивать готовность к проявлению инициативы и творческого подхода в будущей профессиональной деятельности [Адольф, Савчук, 2013; Morozova et al., 2016].

Общим в данных подходах является то, что педагогическое сопровождение – это спланированная деятельность, которая заключается в преодолении затруднений процесса адаптации в вузе, моделировании совместных действий педагогов и студентов, создании условий для развития субъектов образовательного процесса с учетом выраженной направленности учебно-профессиональной деятельности вуза.

*Результаты исследования.* Подробный анализ ФГОС ВО и квалификационных требований к инженеру позволили выявить направленность учебно-профессиональной деятельности, а в результате опроса студентов и преподавателей и факторы, влияющие на адаптацию будущих инженеров<sup>4</sup>.

Факторы были сгруппированы в анкету и проранжированы преподавателями-экспертами и студентами по значимости для процесса адап-

тации, что позволило выделить направления учебно-профессиональной деятельности студентов – будущих инженеров: инженерно-техническое направление (90 %); социально-профессиональное (84 %); личностно ориентированное (82 %).

Предложенные направления учебно-профессиональной деятельности раскрывают особенности сопровождения процесса адаптации студентов – будущих инженеров к учебно-профессиональной деятельности в вузе, которое позволяет будущему инженеру осваивать способы познания и применения универсальных и локальных инженерных знаний, понимания принципов коммуникативного общения и развития профессиональных качеств, осознания смысла и значимости профессиональной активности и самореализации инженерно-творческого потенциала [Дашкова, Чурлеева, 2013].

Ориентация на деятельностный, компетентностный и личностно ориентированный подходы позволила разработать программу адаптации будущих инженеров к учебно-профессиональной деятельности в вузе, которая отражает внутреннее строение и динамику исследуемого сопровождения процесса адаптации (табл.).

Оценка результатов адаптации студентов – будущих инженеров к учебно-профессиональной деятельности в вузе представлена по трем выделенным направлениям и соответствующим критериям: содержательно-когнитивный социально-профессиональный, личностно ориентированный, а также уровням (высокий, средний, низкий). Для определения уровня адаптации будущих инженеров к учебно-профессиональной деятельности в вузе применялись диагностические методики, тестирование, анкетирование, наблюдение, собеседование и мониторинг индивидуального развития.

Инженерно-техническое направление: содержательно-когнитивный критерий – применение универсальных и локальных инженерных знаний. Использовалась адаптированная методика Г.В. Аكوпова «Студенты о профессиональной подготовке» и мониторинг индивидуального развития.

<sup>4</sup> Профессиональный стандарт. 06.005 Инженер-радиоэлектронщик. Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 19 мая 2014 г., № 315н.



**Структура программы адаптации студентов – будущих инженеров  
к учебно-профессиональной деятельности в вузе**

**The structure of the program of adaptation of students-future engineers to educational  
and professional activities in the University**

Компоненты	Направления учебно-профессиональной деятельности		
	Инженерно-техническое	Социально-профессиональное	Личностно ориентированное
Цель	Обеспечить результативную адаптацию будущих инженеров к учебно-профессиональной деятельности в вузе		
Факторы, влияющие на процесс адаптации	Когнитивно-цифровая проблематика: а) выявление опыта студентов, связанного с использованием цифровых образовательных ресурсов; б) применение на занятиях цифровых технологий для освоения дисциплин профессионального цикла	Интегративное моделирование практической деятельности: а) приобщение к активной профессионально-практической деятельности; б) актуализация профессиональной безопасности, в том числе здоровьесбережения [Дашкова, 2013]	Рефлексивная актуализация, связанная с формированием личностных смыслов, ценностей и мотивов профессиональной деятельности: а) включение в научно-исследовательскую и проектную деятельность; б) участие в конференциях
Задачи	Содействие студенту в освоении знаний и умений по учебным дисциплинам посредством использования цифровых технологий	Практическое моделирование деятельности студента при взаимодействии с профессиональным сообществом при прохождении производственных практик на профильных предприятиях	Включение студента в процесс по самооценке собственной деятельности за счет проведения обучающего семинара
Организационно-педагогические условия	Обогащение содержания учебно-профессиональной деятельности материалом, развивающим применение цифровых технологий в системе подготовки будущих инженеров	Приобщение будущих инженеров к практической деятельности, в том числе к профессиональной безопасности, посредством взаимодействия с профессиональным сообществом	Актуализация потребности будущих инженеров в освоении приемов самоорганизации, саморазвития и самореализации, связанных с пониманием смысла, ценностей и приоритетов учебно-профессиональной деятельности
Формы и методы организации	Применение аппаратно-программного комплекса с использованием удаленного доступа в процессе изучения учебных дисциплин профессиональной подготовки на примере дисциплины «Устройства приема и обработки сигналов» <sup>5</sup>	Реализация комплексного проекта «Производственная практика» при организации производственных практик на профильных предприятиях и разработке дополнительных учебных модулей в рамках дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» <sup>6</sup>	Проведение обучающего семинара «Научно-исследовательская деятельность будущего инженера» и представление результатов в виде презентационных отчетов с занесением в базу данных СФУ «Мои достижения»
Планируемый результат	Способность применять современные цифровые программно-аппаратные средства в области радиоэлектронной техники	Уметь работать в команде при разработке инженерных проектов, соблюдать требования профессиональной безопасности	Уметь реализовывать приоритеты собственной деятельности и развивать инженерно-творческий потенциал

<sup>5</sup> Зандер, Ф.В., Коваленок В.И., Худоногов Д.Ю. Устройства приема и обработки сигналов: автоматизированный лабораторный практикум с применением Internet-технологий / под ред. С.А. Подлесного. Красноярск: ИПК СФУ, 2008. 147 с.

<sup>6</sup> Безопасность жизнедеятельности. Основы профессионального здоровья и безопасности: учеб.-метод. пособие по лабораторным работам и практическим занятиям / сост. А.К. Дашкова. Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2016. 68 с.

Социально-профессиональное направление: профессионально-коммуникативный критерий – навыки коммуникативного общения, профессиональной безопасности, в том числе здоровьесбережения. Применялись методика А.А. Реана «Социально-психологический климат коллектива», методика Спилбергера – Ханина «Реактивная и личностная тревожность», методика О.Н. Московченко «Здоровый образ жизни» и оценивание результатов производственной практики.

Личностно ориентированное направление: мотивационно-ценностный критерий – смысл и значимость творческой активности в учебно-профессиональной деятельности. Применялись методика М. Рокича «Ценностные ориентации», методика А.А. Реана, В.А. Якунина «Мотивы учебной деятельности студентов», оценивание результатов научно-исследовательской деятельности и их учет в базе данных СФУ «Мои достижения».

Предложенная программа и организационно-педагогические условия ее реализации ориентированы на результативную адаптацию будущих инженеров к учебно-профессиональной деятельности в вузе.

*Заключение.* В статье теоретически обоснована программа адаптации будущих инженеров к учебно-профессиональной деятельности в вузе и условия ее реализации. Программа адаптации будущих инженеров к учебно-профессиональной деятельности в вузе определяет траекторию сопровождения процесса адаптации и включает комплекс методов, средств, форм организации учебно-профессиональной деятельности, реализуемых на основе поставленных задач. Результативная адаптация будущих инженеров к учебно-профессиональной деятельности в вузе – это целенаправленный процесс успешного освоения будущими инженерами основной образовательной программы высшего образования с целью формирования мотивов получения профессии, содержательной интеграции специальных знаний и умений, развития профессионально значимых качеств и компетенций в соответствии с требованиями, предъявляемыми к подготовке инженерных кадров.

Программа адаптации студентов – будущих инженеров к учебно-профессиональной деятельности в вузе и организационно-педагогические условия обеспечивают результативную адаптацию и подготовку теоретически грамотного, профессионально ориентированного, мотивированного на профессиональную деятельность, конкурентоспособного специалиста на рынке труда в области проектирования и эксплуатации радиоэлектронного оборудования.

### Библиографический список

1. Адольф В.А., Савчук А.Н. Прогнозирование становления профессиональной компетентности выпускника вуза: монография. Красноярск, 2013. 428 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22868686>
2. Адольф В.А., Ковалевич И.А., Чурляева Н.П. Проектирование системы профессионального образования в условиях комплекса «школа – вуз – предприятие» // Казанский психолого-педагогический журнал. 2011. № 4. С. 77–87. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19006487>
3. Адольф В.А., Яковлева Н.Ф. Профессиональные задачи как целевой вектор реализации компетентностного подхода в образовании // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 1 (35). С. 43–47. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25682208>
4. Адольф В.А. и др. Управление в педагогических системах: монография. 2-е изд., испр. и доп. / В.А. Адольф, С.Г. Кукушкин, М.В. Лукьяненко, Н.П. Чурляева [Электронный ресурс] / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23280451>
5. Акименко А.К. Понятие адаптации, ее критериев и механизмов адаптационного процесса // Адаптация личности в современном мире: межвуз. сб. науч. тр. Саратов: ИЦ «Наука», 2011. Вып. 3. С. 5–18. URL: [https://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2014/02/27/-sbornik\\_adapt.\\_3.pdf](https://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2014/02/27/-sbornik_adapt._3.pdf)
6. Гафурова Н.В., Бугаева Т.П. Воспитательный процесс в вузе как система // Высшее

- образование в России. 2009. № 6. С. 102–103. URL: <http://vovr.ru/upload/6-09.pdf>
7. Дашкова А.К., Чурляева Н.П. Адаптация студентов инженерных специальностей к будущей профессии с точки зрения аксиологического подхода // Теория и практика общественного развития. 2013. № 9. С. 166–168. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20351052>
  8. Дашкова А.К., Чурляева Н.П. Направление сбережения здоровья как социально значимое в аксиологической модели профессиональной адаптации студентов // Образование и общество. 2013. № 5. С. 27–30. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21182993>
  9. Дашкова А.К., Чурляева Н.П. Перспективы современной вузовской инженерной подготовки и особая роль здоровьесберегающего направления подготовки // Перспективы науки и образования. 2013. № 5. С. 104–109. DOI: <https://www.doi.org/10.32744/pse>, URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20357210>
  10. Игнатова В.В., Ковчина Н.В. Междисциплинарный анализ феномена «социальное взаимодействие» // Современные проблемы науки и образования [Электронный ресурс]. 2014. № 3. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=13350> (дата обращения: 02.05.2019).
  11. Ильина Н.Ф. Развитие инновационного потенциала педагога в процессе профессионального становления: монография. Germany, Saarbrucher: LAP (LAMBERT Academic Publishing), 2011. 176 с. URL: <https://www.lap-publishing.com/catalog/details/store/es/book/978-3-8454-1530-7>
  12. Московченко О.Н. Системный подход к оценке здорового образа жизни // Валеология. 1999. № 2. С. 4–10. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22941502>
  13. Чурляева Н.П. Структурно-компетентностный подход к построению педагогической системы подготовки специалистов в техническом вузе: монография. Красноярск: СибГАУ, 2005. 259 с. URL: <http://www.alib.ru/au-churlyaeva>
  14. Adolf V.A., Azhiev A.V., Gadaborsheva Z.I. Algorithm of supporting future social workers in pedagogical and psychological aspects. *Espacios*. 2018. 39 (35). 7 p.
  15. Adolf V.A., Belova E.N., Bykodarova E.S., Chusovlyanova S.V., Volegzhanina I.S. Knowledge management as an approach to learning and instructing sector university students in post-Soviet professional education // *Journal of Social Studies Education Research*. 2017. Vol. 8, № 2. P. 39–61. DOI: 10.17499/jsser.360863
  16. Akzhigitov A.R., Dakhin A.N., Gerashchenko V.V., Katsura A.V., Musin R.M. General thinking activities in the algebra classroom. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2018. № 8(4). P. 158–171. DOI: 10.15293/2226-3365.1804.10
  17. Kozlov A.V., Kuimov V.V., Lepeshev A.A., Pogrebnaya T.V., Sidorkina O.V. Ecological engineering of the sixth innovation wave in system of continuous training and Municipal Facilities Development: MATEC Web of Conferences 170, 04006 (2018). 9 p. Open Access [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.1051/matec-conf/201817004006>
  18. Kozlov A.V., Kuimov V.V., Pogrebnaya T.V., Sidorkina O.V. Innovative Projects Method Application in Engineering Education: proceedings of 2017 7th World Engineering Education Forum (WEEF), 13-16 November 2017. Kuala Lumpur, Malaysia. P. 574–579.
  19. Morozova M.V., Kust T.S., Sokolova E.Y., Osipova S.I., Gafurova N.V., Vaganova V.I., Ovchinnikov V.A., Agavelyan R.O. The management of youth employment in a lifelong engineering education system // *International Review of Management and Marketing*. 2016. № 6 (2). P. 247–252.

DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2019-47-1-122>

# PROGRAM OF FUTURE ENGINEERS ADAPTATION TO EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL ACTIVITIES IN THE UNIVERSITY

V.A. Adolf (Krasnoyarsk, Russia)

A.K. Dashkova (Krasnoyarsk, Russia)

F.V. Zander (Krasnoyarsk, Russia)

## Abstract

*Problem and goal.* The article analyses the extent of the problem of adaptation of students to the educational and professional activities in the University and the influence of adaptation on the quality of training. In pedagogical theory and practice are insufficiently addressed the problem of adaptation of future engineers to educational and professional activities in the University, in particular, for specialists in the field of electronic systems. It is shown that for efficient adaptation of students – future engineers need to pedagogical support of process of adaptation on the basis of the developed programs adapting future engineers to educational and professional activities in the University and the conditions for its implementation.

*Material and Methods.* Research methodology comprise analysis of psychological-pedagogical literature on the problem support of process of adaptation, normative documents, State educational standards, methodical, professional literature, synthesis of pedagogical experience with training of specialists in the field of electronic systems.

*Results.* The proposed programs take into account the orientation of educational and professional activities

and is implemented in the following areas: engineering, socio-professional and personality-oriented. In each area of the identified factors that affect the adaptation process, defined tasks of pedagogical support of process of adaptation, justified the organizational and pedagogical conditions, designed forms and methods of ensuring the effectiveness of future engineers to adapt to the educational and professional activities at the University.

*Conclusion.* Adaptation program future engineers to educational and professional activities in the University and organizational and pedagogical conditions conducive to: supplement the content of the educational and professional activities of material, developing digital technology in the training of future engineers; the involvement of future engineers to practical activity, including safe professional activities; mainstreaming the needs of future engineers in mastering the techniques of self-organization, self-development and self-realization, in understanding the meaning, values and priorities of the educational and professional activities.

**Keywords:** *future engineers, educational and professional activities, organizational and pedagogical conditions, support the process of adaptation, digital technology in education, safe professional activities.*

## References

1. Adolf V.A., Savchuk A.N. Prediction formation of professional competence of University graduate: monograph / Krasnoyarsk State Pedagogical University. Krasnoyarsk, 2014. 349 p. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22868686>
2. Adolf V.A., Kovalevich I.A., Churljaeva N.P. Projecting of vocational education system in “school-university-enterprise” complex. Kazan Pedagogical Journal. 2011. No. 4. P. 77–87. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19006487>
3. Adolf V.A., Yakovleva N.F. Professional challenges as a principal vector of competency-based approach realization in education // Krasnoyarsk State Pedagogical University Bulletin. 2016. No. 1(35). P. 43–47. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25682208>
4. Adolf V.A., Kukushkin S.G., Lukyanenko M.V., Churlyaeva N.P. Management in the pedagogical systems: monograph [electronic resource] / Krasnoyarsk State Pedagogical University. Krasnoyarsk, 2014. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23280451>
5. Akimenko A.K. Notion of adaptation, its criteria and mechanisms of adaptive process. Adaptation of identity in the modern world: intercollegiate scientific papers. Saratov: Publishing House “Nauka”, 2011. Is. 3. P. 5–18. URL: [https://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2014/02/27/sbornik\\_adapt.\\_3.pdf](https://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2014/02/27/sbornik_adapt._3.pdf)

6. Gafurova N.V., Bugaeva T.P. System approach to pedagogical process // Higher Education in Russia Journal. 2009. No. 6. P. 102–103. URL: <http://vovr.ru/upload/6-09.pdf>
7. Dashkova A.K., Churlyayeva N.P. Adaptation of students with major in engineering to their future occupation from the perspective of the axiological approach // Theory and Practice of Social Development, 2013. No. 9. P. 166–168. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20351052>
8. Dashkova A.K., Churlyayeva N.P. The direction of health savings as a socially significant in professional model axiological adaptation of students // Education and Society. 2013. No. 5. P. 27–30. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21182993>
9. Dashkova A.K., Churlyayeva N.P. Perspectives of modern university engineering preparation and the special role of health saving of training // Journal Perspectives of Science and Education, 2013. No. 5. P. 104–109. DOI: <https://www.doi.org/10.32744/pse>, URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20357210>
10. Ignatova V.V., Kovchina N.V. Interdisciplinary analysis of the phenomenon “social interaction” // Modern Problems of Science and Education (Digital scientific magazine). 2014. No. 3. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=13350>
11. Ilyina N.F. The development of innovation capacity in the process of teacher professional development: monograph: Germany, Saarbrucher: LAP (LAMBERT Academic Publishing), 2011. 176 p. URL: <https://www.lap-publishing.com/catalog/details/store/es/book/978-3-8454-1530-7>
12. Moskovchenko O.N. A systematic approach to the evaluation of the healthy lifestyle // Journal of Health and Life Sciences, 1999. No. 2. P. 4–10. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22941502>
13. Churlyayeva N.P. Structural-competence approach to build pedagogical system of training specialists in technical universities: monograph / Siberian State Aerospace University. Krasnoyarsk, 2005. 259 p. URL: <http://www.alib.ru/au-churlyayeva>
14. Adolf V.A., Azhiev A.V., Gadaborsheva Z.I. Algorithm of supporting future social workers in pedagogical and psychological aspects. Espacios. 2018. 39 (35). 7 p.
15. Adolf V.A., Belova E.N., Bykodarova E.S., Chusovlyanova S.V., Volegzhanina I.S. Knowledge management as an approach to learning and instructing sector university students in post-Soviet professional education // Journal of Social Studies Education Research. 2017. Vol. 8, No. 2. P. 39–61. DOI: 10.17499/jsser.360863
16. Akzhigitov A.R., Dakhin A.N., Gerashchenko V.V., Katsura A.V., Musin R.M. General thinking activities in the algebra classroom // Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin. 2018. No. 8(4). P. 158–171. DOI: 10.15293/2226-3365.1804.10
17. Kozlov A.V., Kuimov V.V., Lepeshev A.A., Pogrebnaya T.V., Sidorkina O.V. Ecological engineering of the sixth innovation wave in system of continuous training and Municipal Facilities Development: MATEC Web of Conferences 170, 04006 (2018). 9 p. Open Access [Electronic resource]. URL: <https://doi.org/10.1051/matec-conf/201817004006>
18. Kozlov A.V., Kuimov V.V., Pogrebnaya T.V., Sidorkina O.V. Innovative Projects Method Application in Engineering Education: proceedings of 2017 7th World Engineering Education Forum (WEEF), 13–16 November 2017, Kuala Lumpur, Malaysia. P. 574–579.
19. Morozova M.V., Kust T.S., Sokolova E.Y., Osipova S.I., Gafurova N.V., Vaganova V.I., Ovchinnikov V.A., Agavelyan R.O. The management of youth employment in a lifelong engineering education system // International Review of Management and Marketing, 2016. No. 6 (2). P. 247–252.

УДК 37.013

## ИЗУЧЕНИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Ч. АЙТМАТОВА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

А.С. Байтова (Кыргызстан, Бишкек)

### Аннотация

*Проблема и цель.* В статье рассматривается проблема нравственного и духовного воспитания нового поколения педагогов на основе изучения произведений Ч. Айтматова в процессе глобализации. Цель статьи – провести анализ произведений Ч. Айтматова и с помощью метода контент-анализа доказать, что формирование общечеловеческих ценностей у будущих педагогов особенно актуально и значимо при изучении произведения «Плаха» в эпоху глобализации.

*Методология.* Применен метод контент-анализа с целью выявить степень соответствия характеристик выбранного произведения «Плаха» в учебно-воспитательном процессе для более эффективного формирования ценностных ориентаций.

*Результаты исследования.* Посредством этого метода было выявлено, какие из общечеловече-

ских ценностей содержатся в большей степени и могут способствовать нравственному формированию и воспитанию нынешнего и будущего поколения. Анализ содержания текста «Плаха» показывает связь с компонентом «вера в религию».

*Заключение.* Полученные данные показали, что содержание имеет много очевидных и скрытых ценностей, которые формируются у будущих педагогах в процессе обучения через изучение произведений Ч. Айтматова. Кроме того, результаты данного исследования могут стать ориентиром для более эффективной профессиональной подготовки и формирования ценностных ориентаций.

**Ключевые слова:** общечеловеческие ценности, произведения Ч. Айтматова, духовно-нравственное воспитание, контент-анализ, учебно-воспитательный процесс, глобализация.

**П**остановка проблемы. Глобализационные процессы в нынешнее время предельно актуализируют значимость подготовки будущего педагога. XXI век требует учителя, который не только владеет профессиональными знаниями и умениями, но и является носителем ценностей, в том числе общечеловеческого характера. На современном этапе развития Кыргызстана произошли значительные изменения в сфере образования, также в сфере восприятия ценностей [Асипова, 2016, с. 32]. В условиях глобализации одной из приоритетных задач становится формирование ценностных ориентаций будущих педагогов.

В XX веке среди писателей, которые были неравнодушны к теме человека и его жизни, особое место занимает Ч. Айтматов, который в каждой своей работе раскрывает проявления и процесс формирования личности. Общечелове-

ческие ценности – это фундаментальные ориентиры и нормы, моральные ценности, являющиеся абсолютным стандартом для людей всех культур и эпох и служащие ключевой концепцией в процессе глобализации [Камбарова, 2016, с. 1810]. Это универсальная и неизменная концепция, тот духовный оплот, на котором основывается воспитательный процесс.

Несмотря на вполне внушительное число исследований и актуальность решаемых в них вопросов, до сих пор неизученными остаются вопросы использования произведений Ч. Айтматова с целью формирования общечеловеческих ценностей у студентов соответствующих образовательных направлений, в том числе и в педагогических вузах.

*Методология.* В современной системе методов научного познания контент-анализ пред-

ставляет собой тип анализа, который является ценным и значимым для авторов, составителей учебных программ и принятия учебного плана для разработки качественного и эффективного учебного материала, который отвечал бы требованиям учащихся на разных этапах обучения. Кроме того, контент-анализ помогает в научном и практическом изучении понятий, потребностей, обоснований, установок и всех обсуждаемых частей в образовательном содержании книг [Литвинова, 2006; Таршис, 2014].

До настоящего времени не проводилось детального контент-анализа литературных работ Ч. Айтматова. Данная статья исследует выбранное произведение Ч. Айтматова «Плаха», чтобы на его примере определить степень соответствия определенным критериям, необходимым для использования в процессе формирования

общечеловеческих ценностей. В контексте этого исследования актуальность «Плахи» Ч. Айтматова состоит в том, что писатель предостерегает человечество от глобальных проблем на планетарном уровне и отражает их через поступки своих героев, уделяя много внимания таким общечеловеческим ценностям, как самопознание и поиск места в жизни.

*Результаты исследования.* С помощью проведенного контент-анализа удалось количественно определить смысловые оттенки и наличие общечеловеческих ценностей в произведении. Далее были зафиксированы содержание и частота одинаковых слов, рассуждений и высказываний в тексте «Плаха», которые входят в ряд общечеловеческих ценностей. В соответствии с задачами исследования из текста были выделены 7 категорий общечеловеческих ценностей (рис.).



Рис. Результат контент-анализа

Далее по итогам исследования была выстроена иерархия общечеловеческих ценностей в тексте произведения.

*Вера в религию – 97*

*Жизнь – 63*

*Любовь – 33*

*Справедливость – 23*

*Альтруизм – 23*

*Доброта и милосердие – 21*

*Совесть и истина – 17*

*Свобода – 16*

*Надежда – 12*

*Патриотизм – 11*

Посредством этого метода было выявлено, какие из общечеловеческих ценностей в большей степени содержатся и могут способствовать нравственному формированию и воспитанию нынешнего и будущего поколения. Анализ пока-

зывает, что содержание текста в большей степени связано с компонентом «вера в религию» и в меньшей – с компонентом «патриотизм».

«Плаха» – это роман, в котором Айтматов обращает внимание на потенциальную, социальную ценность религиозной веры в борьбе с коррупцией, материализмом, алкоголем, наркотиками и всеми ложными богами, которых создал человек. Айтматов пишет: «Кто теперь боги, если не человек, который держит это оружие...» [Айтматов, 1987, с. 117]. Автор вводит понятие религии как отражение человеческого творческого потенциала и других человеческих качеств, а не как результат страха перед непостижимой вселенной или как метод подтверждения сущностного единства вещей. «Плаха» дает иллюстрацию религиозного опыта, который показывает, что он может мотивировать человека к позитивным действиям и дать ему смелость противостоять тяготам жизни.

Писатель продолжает подчеркивать, что его творение должно было обратить внимание на проблемы, стоящие перед современным миром. Этот роман своего рода предупреждение для молодого поколения. При изучении произведения Ч. Айтматова каждый будущий педагог будет брать пример для себя, потому что все вышеперечисленные общечеловеческие ценности играют важную роль в саморегуляции личности, занимая центральное положение в структуре ее мотивации [Асранкулова, 2016, с. 31].

Результаты этого контент-анализа значительны, потому что исследователи и действующие педагоги должны понимать скрытые ценности и свойства данного произведения и находить инновационные методы, чтобы передать студентам.

В итоге выявленные общечеловеческие ценности, содержащиеся в тексте произведения, помогут донести до молодого поколения идеи человечности, гуманности, доброты и истины. Искренняя любовь к людям и их внутреннему миру великого мыслителя Ч. Айтматова является богатым материалом в формировании общечеловеческих ценностей у молодежи.

В исследовании был проведен интенсивный анализ выбранного произведения Ч. Айтматова

«Плаха», которое, как доказывает результат, имеет огромный потенциал стать незаменимым материалом для формирования ценностных ориентаций в образовательном процессе.

## Библиографический список

1. Айтматов Ч. Плаха. Бишкек: Молодая гвардия, 1987. 302 с.
2. Акматалиев А. Человек и вселенная. Бишкек: Илим, 2013. 95 с.
3. Асипова Н.А. Актуальные проблемы воспитания и образования учащейся молодежи. Бишкек: КТУ «Манас», 2016. 146 с.
4. Асранкулова Б.А. Формирование нравственных ценностей у старшеклассников через изучение произведений Ч. Айтматова // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. LXV междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск: СибАК, 2016. № 6 (63). С. 29–34.
5. Жантаев А.С. Ч. Айтматов о художественных ценностях // Актуальные вопросы гуманитарных наук в современных условиях развития страны: сб. науч. тр. по итогам Междунар. науч.-практ. конф. СПб., 2016. № 3. С. 30–32.
6. Исакбаева З.Т. Айтматовские чтения – 2015: матер. Междунар. науч.-практ. конф. 10.12.15. Бишкек, 2015. С. 270–287.
7. Камбарова К.У. Общечеловеческие ценности: понятие и сущность // Молодой ученый. Бишкек, 2016. № 11. С. 1810–1812. URL <https://moluch.ru/archive/115/30384/> (дата обращения: 25.03.2019).
8. Литвинова В.Ю. Методология разработки методик контент-анализа и сферы его применения в педагогической диагностике // Известия ЮФУ. Технические науки. 2006. № 9-2. С. 131–134.
9. Сатаева Г.С. Айтматовские чтения – 2015: матер. Междунар. науч.-практ. конф. 10.12.15. Бишкек, 2015. С. 382–399.
10. Таршис Е.Я. Контент-анализ: принципы методологии (Построение теоретической базы. Онтология, аналитика и феноменология текста. Программы исследования). М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2014. 182 с.



DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2019-47-1-123>

# STUDYING CH. AITMATOV' WORKS AS A CONDITION FOR DEVELOPING UNIVERSAL HUMAN VALUES IN FUTURE TEACHERS

**A.S. Baytokova (Bishkek, Kyrgyzstan)**

## **Abstract**

*Introduction.* The article deals with the problem of educating a new generation of pedagogues on the basis of studying the works by Ch. Aitmatov in the process of globalization. The purpose of the article is to analyze the works by Ch. Aitmatov and, using the method of content analysis, to prove that the development of universal human values in future teachers is very effective when studying with students the novel "Axeman's Block" by Ch. Aitmatov.

*The research methodology.* The author used the method of content-analysis in order to reveal whether the choice of this work by Ch. Aitmatov is really effective for the formation of proper value orientations during the educational process.

*The results of the study.* Making use of the method mentioned above, it was shown which of the universal human values contained in the book by Ch. Aitmatov are

particularly characteristic of it and, thus, can facilitate the formation and upbringing of today's generation of students as well as the future ones. The analysis of the book "Axeman's Block" revealed that the belief in the eternal moral values of religious origin is the most characteristic value-orientation feature of this novel.

*Conclusion.* The data obtained showed that the content of the works by Ch. Aitmatov is rich in obvious and hidden moral values that can be developed in future teachers in the process of studying the works by Ch. Aitmatov. Moreover, the results of the research can serve as a basis for more effective professional training of future pedagogues and for developing in them important value orientations.

**Keywords:** *universal human values, works by Ch. Aitmatov' spiritual and moral education, content-analysis, teaching and educational process, globalization.*

## **References**

1. Aitmatov Ch. 1987. The Scaffold. Bishkek: Molodaya gvardiya, 302 p.
2. Akmatalliev A. 2013. Man and the Universe. Bishkek: Ilim, 95 p.
3. Asipova N.A. 2016. Actual problems of upbringing and education of students. Bishkek: KTU "Manas", 146 p.
4. Asrankulova B.A. Formation of moral values among high school students through the study of the works of Ch. Aitmatov // Personality, family and society: questions of pedagogy and psychology: Collection of scientific papers on the results of the International Scientific and Practical Conference. Novosibirsk: SibAK, 2016. No. 6 (63). P. 29–34.
5. Zhantayev A.S. Ch. Aitmatov on Artistic Values // Actual Problems of the Humanities in the Modern Conditions of the Country's Development. Release III. Collection of scientific papers on the results of the International Scientific and Practical Conference. St. Petersburg, 2016. No. 3. P. 30–32.
6. Isakbayeva Z.T. Materials of the International Scientific and Practical Conference „Aitmatov Readings – 2015”. Bishkek, 2015. 10.12.15. P. 270–287.
7. Kambarova K.U. Universal Values: Concept and Essence // Young Scientist. Bishkek, 2016. No.11. P. 1810–1812. URL <https://moluch.ru/archive/115/30384/> (access date: 03/25/2019).
8. Litvinova V.Y. Methodology of developing methods for content analysis and its scope in pedagogical diagnostics // News of the Southern Federal University. 2006. No. 9-2. P. 131–134.
9. Sataeva G.S. Proceedings of the International Scientific and Practical Conference „Aitmatov Readings 2015”. Bishkek, 2015. 10.12.15. P. 382–399.
10. Tarshits E.Y. Content analysis: principles of methodology (construction of a theoretical base. Ontology, analytics and text phenomenology. Program of research). M.: LIBROKOM, 2014. 182 p.

УДК 378

# ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ НА ОСНОВЕ СОЧЕТАНИЯ ТРЕБОВАНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ И ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

Н.А. Богульская (Красноярск, Россия)

И.О. Богульский (Красноярск, Россия)

## Аннотация

*Проблема и цель.* В статье анализируются основные проблемы, возникающие при разработке новых образовательных программ (ОП) в вузе при переходе на федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения 3++. Целью является выбор решения этих проблем, который позволяет использовать обновление ОП для повышения качества подготовки выпускников.

*Методология* исследования предполагает системный сравнительный анализ профессиональных стандартов и федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения, обоснование выбора правильного подхода, направленного на совершенствование процесса обучения.

*Результаты* исследования заключаются в определении и обосновании путей решения проблем проектирования образовательных программ, соответствующих профессиональным стандартам.

*Заключение.* В статье обозначены основные проблемы, которые необходимо решать разработчикам новых образовательных программ в вузе. При этом целью разработки новой ОП должно быть повышение качества подготовки выпускников. В статье приведено обоснование того, что переход к стандартам 3++ направлен на достижение этой цели.

**Ключевые слова:** образовательные стандарты, образовательные программы, проектирование, качество образования.

**П**остановка проблемы. В статье анализируются основные проблемы, возникающие при разработке новых образовательных программ (ОП) в вузе при переходе на федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения 3++.

В декабре 2012 года были внесены поправки в Трудовой кодекс Российской Федерации (ТК РФ), в котором появилась такая категория, как профессиональный стандарт. В соответствии с ТК РФ: «Профессиональный стандарт – характеристика квалификации, необходимой работнику для осуществления определенного вида профессиональной деятельности». В соответствии с Федеральным законом «О внесении изменений в Трудовой кодекс РФ и статьи 11 и 73 Федерального закона „Об образовании в РФ“» от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ в редакции 2019 г. «Формирование требований федеральных

государственных образовательных стандартов профессионального образования к результатам освоения основных образовательных программ профессионального образования в части профессиональной компетенции осуществляется на основе соответствующих профессиональных стандартов»<sup>1</sup>.

Изменения в системе квалификации профессий повлекли за собой изменения в федеральных государственных образовательных стандартах. А это, в свою очередь, потребовало внести изменения в образовательные программы в вузах.

В статье рассматриваются подходы к решению проблем, возникающих в ходе проектирования новых образовательных программ. При

<sup>1</sup> Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 06.03.2019) «Об образовании в Российской Федерации». URL: [https://legalacts.ru/doc/273\\_FZ-ob-obrazovanii](https://legalacts.ru/doc/273_FZ-ob-obrazovanii) (дата обращения: 08.05.2019).

этом целью обновления является повышение качества подготовки выпускников.

*Обзор научной литературы* проведен на основе анализа работ в этой области.

В ряде работ проводится сравнение различных подходов к контролю качества образования. Вопрос качества образования является важным для систем профессионального образования всех развитых стран мира. В связи с этим всеми признается необходимость разработки механизмов обеспечения и контроля качества, одним из которых являются стандарты образования и обучения.

Рядом авторов проведен сравнительный анализ подходов к стандартизации высшего образования на примере таких стран, как Россия, США и Германия. В ходе сравнительного анализа выделяются отличительные черты каждой из стран в подходе к организации системы образования в целом. Отдельно освещен вопрос об участии государства в процессе утверждения образовательных стандартов и аккредитации высших учебных заведений. На основании проведенного анализа даются рекомендации по совершенствованию образовательных стандартов, учитывая опыт ряда стран – лидеров в области высшего образования. Делается вывод, что в рамках действующих на территории Российской Федерации образовательных стандартов можно прийти к гибкости образовательной системы и достигнуть баланс между федеральной системой регулирования образовательных стандартов и региональными особенностями содержания конкретных образовательных программ [Антропова, 2019; Кананыкина, 2013].

Многие авторы отмечают ряд проблем использования профессиональных стандартов. Это терминологическая несогласованность ФГОС и профессиональных стандартов (ПС) и необходимость их сопоставления, неполный охват профессиональными стандартами различных областей профессиональной деятельности, быстрое устаревание утвержденных профессиональных стандартов по ряду видов профессиональной деятельности и некоторые другие [Александров, 2013; Блинов и др., 2013;

Блинов, Есенина, 2014; Лейбович и др, 2013; Озерникова, Пензина, 2018; Факторович, 2014].

Методология исследования заключается в выборе и обосновании путей решения проблем использования профессиональных стандартов при проектировании образовательных программ, направленных на повышение качества обучения в вузе.

В процессе сопоставления требований ФГОС ВО и профессиональных стандартов необходимо учитывать различия их терминологии, связанные с предметом описания. В профессиональных стандартах описывается деятельность. Для этого используются термины «обобщенные трудовые функции», «трудовые функции», «трудовые действия». В образовательных стандартах приводятся характеристики выпускника, владеющего деятельностью, в качестве ключевого используется термин «компетенция».

При проектировании ОП терминам «обобщенные трудовые функции (ОТФ)» и «трудовые функции (ТФ)» сопоставляем «виды профессиональной деятельности (ВПД)»; термину «трудовые действия» – «профессиональные задачи», «профессиональные компетенции (ПК)» и «профессионально-специализированные компетенции (ПСК)»; термину «умения» – «общепрофессиональные компетенции (ОПК)».

Основным результатом освоения образовательных программ, разработанных с учетом профессиональных стандартов, является профессиональная квалификация. Ее оценка имеет специфику в сравнении с оценкой умений и знаний. В вузах еще недостаточно опыта оценки именно квалификаций. Существуют следующие особенности оценки квалификации:

– оценка квалификации имеет интегративный характер: сумма результатов оценивания знаний и умений не дает возможности судить о готовности их применять и не может привести к выводу о наличии квалификации. Квалификацию следует оценивать в целом, при выполнении деятельности в реальных условиях или максимально приближенных к ним;

– оценку квалификации следует осуществлять в несколько этапов: любая профес-

сиональная деятельность представляет собой сложный процесс, и оценить квалификацию одномоментно и за короткий период времени чаще всего невозможно.

Объективность оценки квалификации может быть достигнута за счет ее проведения независимыми экспертами на основании четко сформулированных показателей и критериев, значимых для качества выполнения профессиональной деятельности, а также стандартизации условий и процедуры оценки. Оценка квалификации может проводиться одновременно или в несколько этапов [Алексанова Г.Т., Алексанова С.А., 2016; Алексеенко Н.В., Алексеенко А.Е., 2018; Алексеенко и др., 2019; Ершова, Муллина, 2015; Жарикова, 2012; Матушкин и др., 2011; Прокофьева и др., 2015; Прокофьева, 2016].

На первом этапе выбирается предмет оценивания и разрабатывается комплексное задание для проверки связанных компетенций. На следующем этапе определяются объекты оценивания для группы компетенций. В качестве объектов оценок могут служить инструменты, оборудование или результаты выполнения трудовых функций. При этом методы оценивания достаточно разнообразны и разработчики ОП должны определиться в выборе заданий, требований к экзаменаторам и процедуры оценки.

Следующий вопрос, решение которого влияет на качество подготовки выпускников, это определение показателей и критериев оценки. Важно, чтобы критерии оценки были понятны не только экзаменаторам, но и студентам [Вербицкий, 1991; Каблукова, Колмагорова, 2019; Колегова, 2014; Коломиец, 2017; Кузьминский, 2019; Лапшова, 2013; Селезнева, 2009; Столбова, Данилов, 2012].

Требования ФГОС и профессиональных стандартов должны учитываться и при определении содержания практики в вузе, так как практика должна обеспечить формирование всех компетенций. При этом могут быть задействованы ресурсы вуза и организаций-работодателей. После определения содержания практики необходимо выполнить разработку программ учебных дисциплин с учетом примерных ОП.

Проектирование ОП завершается проведением экспертизы. Привлечение к экспертизе ОП работодателей является гарантией соответствия заявленных в программе результатов и требований профессиональных стандартов.

*Заключение.* В статье обозначены основные проблемы, которые необходимо решать работникам новых образовательных программ в вузе. При этом целью разработки новой ОП должно быть повышение качества подготовки выпускников. В статье приведено обоснование того, что переход к стандартам 3++ направлен на достижение этой цели.

## Библиографический список

1. Алексанова Г.Т., Алексанова С.А. Формирование исследовательской компетенции у студентов вуза в условиях перехода на новые стандарты обучения // Концепт. 2016. Спецвыпуск № 3. URL: <http://e-koncept.ru/2016/76028.htm> (дата обращения: 08.05.2019).
2. Александров А.Ю. Организация учебного процесса в вузе в условиях перехода на новые образовательные стандарты // Вестник Чувашского университета. 2013. № 2. С. 111–115.
3. Алексеенко А.В., Алексеенко А.Е. Модель формирования профессиональной компетентности будущих инженеров // Вестник Чертовецкого государственного университета. 2018. № 3. С. 112–121.
4. Алексеенко А.В., Алексеенко А.Е., Костин И.В. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности будущих инженеров в условиях лабораторного практикума // Преподаватель 21 век. 2019. № 1. С. 159–169.
5. Антропова О.А. Основные тенденции развития образования в странах Европейского союза: Общие ценности, подходы и требования к реализации образовательного процесса // Педагогика и психология образования. 2019. № 1. С. 9–15.
6. Блинов В.И., Есенина Е.Ю. Как рождаются и внедряются профессиональные стандарты // Образовательная политика. 2014. № 1 (63).

7. Блинов В.И., Факторович А.А., Есенина Е.Ю. Современные подходы к оцениванию квалификаций // Высшее образование в России. 2013. № 5. С. 100–106. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnye-standarty-ot-razrabotki-k-primeneniyu> (дата обращения: 08.09.2019).
8. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991. 207 с.
9. Ершова О.В., Муллина Э.Р. Формирование профессиональных компетенций студентов, обеспечивающих конкурентоспособность на рынке труда // Современные наукоемкие технологии. 2015. № 9. С. 133–136. URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=35138> (дата обращения: 08.09.2019).
10. Жарикова И.Ю. Формирование профессиональных компетенций студентов вуза при обучении по стандартам третьего поколения и методика их оценки // Инновации в науке: сб. ст. по матер. IX Междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск: СибАК, 2012. С. 79–85.
11. Каблукова И.Г., Колмагорова Е.А. Сущность и содержание универсальной компетенции студентов «Способность к проектному типу деятельности» // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2019. № 1. С. 39–45.
12. Кананыкина Е.С. Стандарты качества американского профессионального образования // Социодинамика. 2013. № 5. С. 88–124. URL: [http://e-notabene.ru/pr/article\\_527.html](http://e-notabene.ru/pr/article_527.html) (дата обращения: 08.09.2019).
13. Колегова Е.Д. О планировании результатов обучения в рамках компетентностно-ориентированных основных образовательных программ // Научный диалог. 2014. № 2 (26): Педагогика. С. 91–101.
14. Коломиец О.М. Концепция преподавательской деятельности в контексте компетентностно-деятельностного подхода // Педагогика и психология образования. 2017. № 1. С. 82–92.
15. Кузьминский А.Е. Отношение преподавателей к компетентностному подходу // Педагогика и психология образования. 2019. № 1. С. 208–217.
16. Лапшова А.В. Профессиональная подготовка бакалавров в условиях модернизации вуза // Вестник Мининского университета. 2013. № 2.
17. Лейбович А.Н., Блинов В.И., Батрова О.Ф., Есенина Е.Ю. Профессиональные стандарты как инструменты сопряжения деятельности системы профессионального образования с требованиями рынка труда // Аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования. 2013. № 7. 72 с.
18. Матушкин Н.Н., Пахомов С.И., Столбова И.Д. Формирование компетенций выпускника вуза на основе процессного подхода // Университетское управление: практика и анализ. 2011. № 1.
19. Озерникова Т.Г., Пензина О.Н. О применении профессиональных стандартов при проектировании образовательных программ в вузе // Baikal Research Journal. 2018. Т. 9.
20. Прокофьева Е.Н. Алгоритм диагностики профессиональных и общекультурных компетенций студентов системы высшего образования // Качество высшего и профессионального образования в постиндустриальную эпоху: сущность, обеспечение, проблемы: матер. конф. 2016.
21. Прокофьева Е.Н., Левина Е.Ю., Загребина Е.И. Диагностика формирования компетенций студентов в вузе // Фундаментальные исследования. 2015. № 2–4. С. 797–801.
22. Селезнева Н.А. Проблема реализации компетентностного подхода к результатам образования // Высшее образование в России. 2009. № 8. С. 3–9.
23. Столбова И.Д., Данилов А.Н. Инструментарий оценивания результатов образования при компетентностном подходе // Стандарты и мониторинг образования. 2012. № 4. С. 24–30.
24. Факторович А.А. Методические рекомендации по разработке профессиональных образовательных программ с учетом требований профессиональных стандартов. М.: Перо, 2014. 53 с.

# EDUCATIONAL PROGRAMMES DEVELOPMENT ON THE BASIS OF THE REQUIREMENTS BALANCE BETWEEN PROFESSIONAL AND FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS

**N A. Bogulskaya (Krasnoyarsk, Russian Federation)**

**I.O. Bogulskii (Krasnoyarsk, Russian Federation)**

## Abstract

*The problem and the goal.* The article analyses the main problems that arise during the development of new educational programmes (EPs) at the university when switching over to the federal state educational standards of new generation 3++. The goal is to find a solution to these problems, which will allow the use of the renewal of the EPs to improve the quality of training graduates.

*The research methodology* involves the systematic comparative study of professional standards and the federal state educational standards of new generation as well as the rationale for choosing the correct approach aimed at improving the learning process.

*The research results* include the selection and justification of ways to solve the problems of using professional standards when designing the educational programmes. *Conclusion.* The article identifies the main problems that require addressing by the developers of new educational programmes for the university. In this case, the purpose of developing a new EP should be to improve the quality of graduates training. The article provides the rationale for the transition to standards 3++ in order to achieve this goal.

**Keywords:** *educational standards, educational programmes, quality of education.*

## References

1. Aleksanova G.T., Aleksanova S.A. Formation of research competence in university students during transition to the new educational standards // *Concept*. 2016. Special issue number 3. URL: <http://e-koncept.ru/2016/76028.htm> (access date: 08.05.2019).
2. Aleksandrov A.Yu. Organisation of the educational process in the university during transition to the new educational standards // *Bulletin of the Chuvash University*, 2013. No. 2. P. 111–115.
3. Alekseenko A.V., Alekseenko A.E. Model of formation of professional competence in future engineers // *Bulletin of Cherepovets State University*. 2018. No. 3. P. 112–121.
4. Alekseenko A.V., Alekseenko A.E., Kostin I.V. Pedagogical conditions for the formation of professional competence in future engineers in a laboratory practice // *Teacher 21st Century*. 2019. No. 1. P. 159–169.
5. Antropova O.A. The main trends in the development of education in the countries of the European Union: Common values, approaches and requirements for the implementation of the educational process // *Pedagogy and Psychology of Education*. 2019. No. 1. P. 9–15.
6. Blinov V.I., Yesenina E.Yu. How professional standards are born and implemented // *Educational Policy*. 2014. No. 1 (63).
7. Blinov V.I., Faktorovich A.A., Yesenina E.Yu. Modern approaches to the assessment of qualifications // *Higher education in Russia*. 2013. No. 5. P. 100–106. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnye-standarty-ot-razrabotki-k-primeneniyu> (access date: 08.05.2019).
8. Verbitsky A.A. Active training in high school: a contextual approach. M.: Higher School, 1991. 207 p.
9. Ershova O.V., Mullina E.R. Formation of professional competencies in students ensuring competitiveness on the job market // *Modern high technologies*. 2015. No. 9. Pp. 133–136. URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=35138> (access date: 08.05.2019).

10. Zharikova I.Yu. Formation of professional competencies in university students when training in the third generation standards and methods of their evaluation // Innovations in Science: Coll. Art. on mater. IX international scientific. Conf., Novosibirsk: SibAK, 2012. P. 79–85.
11. Kablukova I.G., Kolmagorova E.A. The essence and content of the versatile competence in students «Ability to a design type of activity» // Bulletin of the KSPU. 2019. No.1. P. 39–45.
12. Kananykina E.S. Quality standards of American vocational education // Social dynamics. 2013. No. 5. P. 88–124. URL: [http://e-notabene.ru/pr/article\\_527.html](http://e-notabene.ru/pr/article_527.html) (access date: 08.05.2019).
13. Kolegova E.D. On the planning of learning outcomes in the framework of competence-oriented basic educational programmes. Scientific Dialogue. 2014. No. 2 (26): Pedagogy. P. 91–101.
14. Kolomiets OM The concept of teaching activity in the context of the competence-activity approach // Pedagogy and Psychology of Education. 2017. No. 1. P. 82–92.
15. Kuzminsky A.E. The attitude of teachers to the competence approach // Pedagogy and psychology of education. 2019. No. 1. P. 208–217.
16. Lapshov A.V. Professional training of bachelors in conditions of university modernisation // Bulletin of the Minin University. 2013. No. 2.
17. Leybovich A.N., Blinov V.I., Batrova O.F., Yesenina E.Yu. Professional standards as tools for integrating the activities of the professional education system with the requirements of the job market // Analytical reviews of the main directions of development of higher education. 2013. No. 7. 72 p.
18. Matushkin N.N., Pakhomov S.I., Stolbova I.D. Formation of competencies in a university graduate on the basis of the process approach // University Management: Practice and Analysis. 2011. No. 1.
19. Ozernikova T.G., Penzina O.N. On application of professional standards when designing educational programmes in the university // Baikal-ResearchJournal. 2018. T. 9.
20. Prokofieva E.N. Algorithm for diagnosing professional and general cultural competencies of students in higher education systems // Quality of higher and vocational education in the post-industrial era: essence, provision, problems: Materials of conf. 2016.
21. Prokofieva, E.N., Levina, E.Yu., Zagrebina, E.I. Diagnostics of the formation of students' competence in the university // Fundamental research. 2015. No. 2–4. P. 797–801.
22. Selezneva N.A. The problem of implementing a competence-based approach to the results of education // Higher education in Russia. 2009. No. 8. P. 3–9.
23. Stolbova I.D., Danilov A.N. Toolkit for evaluating the results of education in the competence-based approach // Standards and monitoring of education. 2012. No. 4. P. 24–30.
24. Faktorovich A.A. Guidelines for the development of professional educational programmes with the requirements of professional standards. M.: Pero, 2014. 53 p.

УДК 378.146

# АВТОМАТИЗИРОВАННОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ КАК СПОСОБ ОЦЕНИВАНИЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ДЕЙСТВИЕМ

Н.А. Богульская (Красноярск, Россия)

М.М. Кучеров (Красноярск, Россия)

## Аннотация

*Проблема и цель.* В статье предлагается модель автоматизированного тестирования уровня сформированности компетенций студентов, основанная на нестандартной логике и направленная на решение проблемы системного мониторинга результатов обучения.

Целью исследования является выявление возможностей автоматизированного тестирования студентов как результативного способа оценивания итогов обучения в компетентностной парадигме.

*Методология* исследования основана на системном и деятельностном и компетентностном подходах, основных положениях педагогического тестирования и моделирования.

*Результаты исследования.* Автоматизированное тестирование на основе принципа «исследование действием» может результативно использовать-

ся как способ и инструмент, помогающий студенту в освоении дисциплины. Для оценки уровня сформированности компетенций студентов посредством такого тестирования при обучении определенной дисциплине предлагается использовать тесты с заданиями трех типов, ориентированных на оценивание уровней освоения знаний, умений и навыков соответственно.

*Заключение.* Разработанный способ компьютерного тестирования студентов является результативным для выявления целенаправленной динамики формирования их компетенций посредством оценивания уровней сформированности на каждом этапе обучения дисциплинам.

**Ключевые слова:** студенты, обучение, дисциплина, формирование, компетенции, исследование действием, компьютерное тестирование, сформированность, оценивание.

**П**остановка проблемы. С принятием изменений в Закон Российской Федерации «Об образовании» в 2009 году стали разрабатываться стандарты нового поколения – федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования, в основу которых положен компетентностный подход. Компетенции формируются в процессе освоения основной образовательной программы, в том числе предметной подготовке, и представляют собой комплексные характеристики. Такая комплексность результата теоретического обучения может быть получена при реализации междисциплинарного подхода к обучению. Это обуславливает ряд проблем в области методики обучения дисциплинам, в том числе и диагностики

уровней сформированности компетенций студентов в процессе освоения дисциплин.

В статье предложен способ автоматизированного тестирования студентов с целью оценивания уровней сформированности компетенций студентов в процессе обучения дисциплине.

Формирование компетенций осуществляется при сочетании различных методов обучения. Лекционные материалы отрабатываются на практике, конкретизируются в ходе самостоятельной работы и проверяются в процессе текущего контроля успеваемости. Для осуществления контроля необходима эффективная система оценивания, которая позволит улучшить обучение студентов. Важно при этом на каждом этапе обучения получить надежную информацию о



том, как идет процесс обучения и что нужно сделать для улучшения этого процесса.

*Обзор научной литературы* проведен на основе анализа работ в этой области.

Тестирование стало основой оценивания уровня сформированности знаний в современной системе образования. На эту тему проведено ряд исследований [Вербицкий, 1991; Челышкова, 2002; Аванесов, 2005; 2010; Михайлычев, 2001; Майоров, 2002; Морев, 2004; Магранова, 2006; Переверзев, 2005; Шамова и др., 2008; Кевля, 2009; Мухаметзянова, 2012; Использование тестов..., 2017; Педагогические тесты..., 2018; и др.].

В связи с переходом на новые образовательные стандарты предметом исследования многих авторов становится тема оценивания полноты состава освоенных студентами компетенций в вузе [Шкерина и др., 2013; Денисенко, 2014; Мартынов, Броннов, 2017; Броннов и др., 2018; Сысоева, 2018].

Многие авторы считают, что одним из важных тактических принципов при выстраивании системы оценивания компетенций студентов является «исследование действием». «Исследование действием» предполагает циклический процесс. Цель этого процесса – улучшить соответствующую практику оценивания. Этапы процесса – планируй – действуй – наблюдай – размышляй (и вновь: планируй и т.д.) [Kemmis, McTaggart, 1988 a, b].

У истоков изучения и применения принципа «исследование действием» при решении задач улучшения работы организации стоят Курт Левин и его коллеги [Lewin, 1939].

В своих работах E.F. Calhoun указывает, что сегодня «исследование действием» остается мощным инструментом как для улучшения работы, так и для здоровья организации [Calhoun, 1992].

Когда инициируется процесс совершенствования образовательной организации в целом, «исследование действием» изменяет контекст и способствует коллективной работе, так что профессиональная экспертиза совершенствуется и распространяется в организации, помогая соз-

дать сильное обучающее профессиональное общество [Calhoun, 2002].

Джон Биггс рекомендует активно применять «исследование действием» на уровне взаимодействия преподаватель – студент. В своих работах он сравнивает новый подход к оцениванию результатов обучения с традиционной моделью, так называемой «измерительной моделью». Измерительная модель изначально была разработана психологами для измерения индивидуальных характеристик и способностей и показывала результаты измерений по шкале, чтобы можно было сравнивать индивидуальные показатели. Это можно использовать в исследовательских целях, например, сказать, насколько аномальна способность данного человека к чтению, но эта модель была также применена для оценивания результатов обучения. Как подчеркивает Биггс, в рамках измерительной модели деятельность оценивается в отрыве от процесса обучения.

По мнению Биггса, измерительная модель актуальна и в настоящее время по следующим причинам:

- привычка, традиции (эта модель всегда хорошо работала и т.п.);
- бюрократическое удобство (работать с цифрами проще, чем оценивать, насколько «выровнена» модель обучения и т.п.);
- удобнее преподавателю (например, проще сравнивать оценки);
- убеждение в адекватности измерительной модели [Biggs, Tang, 2011].

*Методология* исследования предполагает выбор правильных тактических принципов при выстраивании системы оценивания. Выбор методов оценивания выполняет важную функцию и оказывает большое влияние на учебу, на мотивацию студентов в ходе обучения.

Система оценивания должна быть нацелена на совершенствование процесса обучения. Ее целью должно быть оценивание для улучшения результатов, а не для наказания. Задача системы оценивания – постоянно перепроверять, как идет выполнение поставленных целей, формирование компетенций.

*Выбор методов оценки в рамках компетентностной модели.* Цели обучения, методическое обеспечение и подтверждение сформированности компетенций составляют единое целое. Соответственно, выбор методов оценивания выполняет важную функцию и оказывает большое влияние на мотивацию студентов к учению. Традиционный подход к оцениванию результатов обучения сравнивает студентов друг с другом по фактическим оценкам и тем самым стимулирует скорее конкуренцию, чем постоянное улучшение результатов обучения. При итоговом оценивании значимость полученных оценок часто переоценивается, а значение направляющей роли преподавателя в процессе обучения недооценивается.

В рамках результат-ориентированной модели при создании системы оценивания результатов обучения необходимо использовать студенто-центрированный подход. При этом цель – мотивировать студентов к получению оптимальных результатов обучения, в частности путем самостоятельной работы.

Подтверждение формирования компетенций – сложный процесс, включает три основных фазы: планирование, реализацию, оценивание адекватности выстроенной системы оценивания.

Для планирования важно определить учебные цели (формирование конкретных компетенций). Цели определяют стратегию создания системы оценивания уровня сформированности компетенций и задают критерии оценки. Задача системы оценивания – постоянно перепроверять, как идет выполнение поставленных целей, формирование компетенций.

Формы и методы оценивания должны быть в полном соответствии с целями, иначе самостоятельная работа будет нерезультативна. Формы и методы оценивания зависят от того, на каком этапе процесса обучения преподаватель проверяет, как идет процесс формирования компетенций.

Например, цель итогового оценивания по завершении прохождения темы – проверить, насколько сформированы ключевые компетенции.

Важно при этом, чтобы студенты знали и понимали, как выстраивается стратегия оце-

нивания, которая используется в рамках учебной программы. На каком основании выстроена стратегия оценивания? Что ожидается от студентов? Каковы основные методы оценивания? По каким критериям будут оцениваться уровни сформированности компетенций?

Оценивание формирования компетенций проводится по определенным критериям и предполагает:

- текущее оценивание;
- самооценку;
- оценивание процесса.

Текущее оценивание, в отличие от итогового, подчеркивает необходимость постоянно оказывать студенту поддержку в процессе обучения – показать, где пробелы, на что обратить внимание и т.п.

При самооценке ответственность за результат обучения передается студенту.

Оценивание процесса необходимо для того, чтобы определить, насколько эффективно идет процесс обучения. Оно зависит от того, какие цели преподаватель намеревается достичь в процессе обучения.

*Результаты исследования.* Система автоматизированного тестирования, созданная на основе принципа «исследование действием», может результативно использоваться как инструмент, помогающий студенту в освоении дисциплины.

Для оценки сформированности компетенции с помощью системы автоматизированного тестирования при обучении определенной дисциплине предлагается использовать тесты из вопросов трех типов, ориентированных на оценивание уровней освоения знаний, умений и навыков соответственно. При этом результат прохождения  $i$ -го теста  $k$ -го испытания представляется в виде  $(\alpha_i^k, \beta_i^k, \gamma_i^k)$ , где  $\alpha_i^k, \beta_i^k, \gamma_i^k$  – элементы двоичного множества  $\{0; 1\}$ .

По результатам нескольких тестов формируется обобщенный результат  $k$ -го испытания:

$$(\alpha^k, \beta^k, \gamma^k), 0 \leq \alpha^k, \beta^k, \gamma^k \leq 1.$$

Рассматривая  $(\alpha^k, \beta^k, \gamma^k)$  как истинностное значение трехзначной логики (истинно, ложно, неопределенно), получаем решетку с частичным отношением порядка.

Форма представления обобщенного результата тестирования согласуется с методом оценки и определяется целями тестирования. Цель текущего тестирования – указать студенту на его пробелы. Имеет смысл провести сравнение с предыдущими испытаниями.

В результате итогового тестирования студент должен достичь установленного порогового уровня.

*Заключение.* В статье обоснован выбор методов оценки уровней сформированности компетенций. При выстраивании системы оценивания предлагается ориентироваться на «правильные» тактические принципы. Формы и методы оценивания должны быть в полном соответствии с целями и этапами обучения. Задача системы оценивания – постоянно перепроверять, как идет выполнение поставленных целей, формирование компетенций для того, чтобы управлять этим процессом и мотивировать студентов к получению оптимальных результатов обучения.

## Библиографический список

1. Аванесов В.С. Композиция тестовых заданий: учебная кн. для преподавателей вузов, учителей школ, аспирантов и студентов педвузов. 2-е изд., испр. и доп. М.: Адепт, 2010. 217 с.
2. Аванесов В.С. Форма тестовых заданий. М.: Центр тестирования, 2005. 156 с.
3. Броннов С.А., Мартынов А.В., Мартынова Д.С. Педагогические тесты оценивания полноты освоения студентами дидактических единиц // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2018. № 2 (44). С. 38–49.
4. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991. 207 с.
5. Денисенко Л.Г. Тестовые материалы в условиях реализации ФГОС для учреждений профессионального образования (из опыта разработки). Новосибирск: Новосиб. ин-т мониторинга и развития образования, 2014. Ч. I. 110 с.
6. Использование тестов в учебном процессе. URL: <http://testobr.narod.ru/3.htm> (дата обращения: 13.05.2017).
7. Кевля Ф.И. Педагогические технологии: диагностика, прогнозирование и поддержка личностного развития ребенка. Вологда: Легия, 2009. 225 с.
8. Магранова Ю.В. Теория тестирования как основа оценивания уровня знаний в современной системе образования // Методы социологических исследований: сб. ст., напис. на базе выпускных квалификац. работ студ. ф-та социологии ГУ ВШЭ 2004–2006 гг. (спец. «Педагогические науки. Теория и методика профессионального образования. Прикладные методы социолог. исследований»). 2006. С. 186–210.
9. Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования. М.: Интеллект-центр, 2002. 296 с.
10. Мартынов А.В., Броннов С.А. Взаимосвязь дидактических единиц с тестами в контексте знаний, умений, навыков // Молодой ученый. 2017. № 20. С. 154–157.
11. Морев И.А. Образовательные информационные технологии: учеб. пособие. Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 2004. Ч. 2: Педагогические измерения. 174 с.
12. Михайлычев Е.А. Дидактическая тестология. М.: Народное образование, 2001. 432 с.
13. Мухаметзянова Ф.Г. Студент вуза как субъект учебно-профессиональной деятельности // Казанский педагогический журнал. 2012. № 5/6. С. 20–27.
14. Педагогические тесты и их содержание, структура, формы и виды. Функции тестов. URL: [https://superinf.ru/view\\_helpstud.php?id=3435](https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=3435) (дата обращения: 15.10.2018).
15. Переверзев В.Ю. Технология разработки тестовых заданий: справочное руководство. М.: Е-Медиа, 2005. 265 с.
16. Сысоева Е.В. Педагогические условия повышения уровня личностного развития студента посредством опережающей поддержки // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2018. № 2 (44). С. 65–71.
17. Чельшкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов: учеб. пособие. М.: Логос, 2002. 432 с.

18. Шамова Т.И., Белова С.Н., Ильина И.В. Современные средства оценивания результатов обучения в школе: учеб. пособие. М.: Педагогическое общество России, 2008. 192 с.
19. Шкерина Л.В., Сенькина Е.В., Саволайнен Г.С. Междисциплинарный образовательный модуль как организационно-педагогическое условие формирования исследовательских компетенций будущего учителя математики в вузе // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 4 (26). С. 76–80.
20. Biggs J., Tang C. Teaching for Quality Learning at University. URL: <https://www.openup.co.uk/Teaching-Learning-University-Research-Education>, 2011 (дата обращения: 20.03.2019).
21. Calhoun E.F. (1992). «A Status Report on Action Research in the League of Professional Schools». In *Lessons from the League: Improving Schools through Shared Governance and Action Research: Vol. 2*. Athens, Ga.: Program for School Improvement, College of Education, UGA. URL: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/oct93/vol51/num02/Action-Research@-Three-Approaches.aspx> (дата обращения: 20.03.2019).
22. Calhoun E.F. Action Research: Three Approaches. URL: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/oct93/vol51/num02/Action-Research@-Three-Approaches.aspx> (дата обращения: 20.03.2019).
23. Kemmis S., McTaggart R. (1988a). *The action research planner* (3rd ed.). Geelong, Australia: Deakin University Press. 328–2–STRATEGIES OF QUALITATIVE INQUIRY– CHAPTER 10 10-Denzin & Lincoln (Strategies)-45378.qxd 11/1/2007 4:12 PM P. 328.
24. Kemmis S., & McTaggart R. (1988b). *The action research reader* (3rd ed.). Geelong, Australia: Deakin University Press. URL: <https://ru.scribd.com/document/212545947/Kemmis-McTaggart-2007-Participatory-Action-Research-Communicative-Action-and-the-Public-Sphere> (дата обращения: 15.03.2019).
25. Lewin K. Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. , *Journal of Social Psychology*, 10:2 (1939:May). P. 271. URL: [https://tu-dresden.de/mn/psychologie/ipep/lehrlern/ressourcen/dateien/lehre/lehramt/lehrveranstaltungen/Lehrer\\_Schueler\\_Interaktion\\_SS\\_2011/Lewin\\_1939\\_original.pdf?lang=en](https://tu-dresden.de/mn/psychologie/ipep/lehrlern/ressourcen/dateien/lehre/lehramt/lehrveranstaltungen/Lehrer_Schueler_Interaktion_SS_2011/Lewin_1939_original.pdf?lang=en) (дата обращения: 20.03.2019).

DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2019-47-1-125>

# COMPUTER-AIDED TESTING AS A METHOD OF ASSESSING THE LEVEL OF STUDENTS' COMPETENCES FORMATION ON THE BASIS OF THE „ACTION RESEARCH” PRINCIPLE

**N.A. Bogulskaya (Krasnoyarsk, Russia)**

**M.M. Kucherov (Krasnoyarsk, Russia)**

## Abstract

*Problem and purpose.* The article proposes a model of computer-aided testing on the level of students' competencies formation. The model is based on non-standard logic and is aimed at solving the problem of systemic teaching results monitoring.

The aim of the study is to identify the possibilities of computer-aided testing of students' competences as an effective way to assessing the results of teaching in the competences paradigm.

*The research methodology* is based on systemic, activity-related and competence-building approaches as well as on the major provisions of pedagogical testing and modeling.

*The results of the study.* Computer-aided testing based on the principle of “action research” can be ef-

fectively used as a method and tool that helps the student in mastering the discipline. In order to assess the level of students' competencies formation making use of computer-aided testing in teaching students a certain subject it is suggested using assignments of three types: (1) for assessing the levels of knowledge acquisition; (2) assessing skills mastering; (3) assessing habits perfection.

*Conclusion* The method of computer testing developed by the authors is an effective way for identifying the goal-targeted dynamics of the competencies formation through assessing the levels of their development at each stage of teaching.

**Keywords:** *students, teaching, discipline, formation, competence, action research, computer-aided testing, ultimate formation, assessment.*

## References

1. Avanesov V.S. Form of test items. M.: Testing Center, 2005. 156 p.
2. Avanesov B.C. The composition of the test tasks: educational book. for university professors, school teachers, graduate students and students of higher educational institutions. 2nd ed., Corr. and add. M.: Adept, 2010. 217 p.
3. Bronov S.A., Martynov A.V., Martynova D.S. Pedagogical tests for assessing the completeness of students' learning of didactic units. KSPU named after V.P. Astafiev. 2018. No. 2 (44). P. 38–49.
4. Verbitsky A.A. Active higher education: contextual approach. M.: Higher School, 1991. 207 p.
5. Denisenko L.G. Test materials in the context of the implementation of the GEF for vocational education institutions (from development experience). Novosibirsk: Novosib. Institute of Monitoring and Development of Education, 2014. Part I. 110 p.
6. The use of tests in the educational process. URL: <http://testobr.narod.ru/3.htm> (access date: 05/13/2017).
7. Kevlya F.I. Pedagogical technologies: diagnostics, prediction and support of the child's personal development. Vologda: Legia, 2009. 225 p.
8. Magranova Yu.V. Testing theory as a basis for assessing the level of knowledge in the modern education system // Methods of sociological research: Sat. Art., written. on the basis of final qualifications. works stud. Faculty of Sociology, HSE 2004–2006 (Spec. „Pedagogical sciences. Theory and methods of vocational education. Applied methods of sociology. Research”). 2006. P. 186–210.
9. Mayorov A.N. The theory and practice of creating tests for the education system. M.: Intellect Center, 2002. 296 p.
10. Martynov A.V., Bronov S.A. The relationship of didactic units with tests in the context of knowledge, skills, habits // Young Scientist. 2017. No. 20. P. 154–157.

11. Morev I.A. Educational information technologies: a training manual. Vladivostok: Publishing House of the Far East University, 2004. Part 2: Pedagogical measurements. 174 p.
12. Mikhailychev E.A. Didactic Testing. M.: Public Education, 2001. 432 p.
13. Mukhametzyanova F.G. University student as a subject of educational and professional activities // Kazan Pedagogical Journal. 2012. No. 5/6. P. 20–27.
14. Pedagogical tests and their content, structure, forms and types. Functions of tests. URL: [https://superinf.ru/view\\_helpstud.php?id=3435](https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=3435) (access date: 10/15/2016).
15. Pereverzev V.Yu. Technology development test tasks: a reference guide. M.: E-Media, 2005. 265 p.
16. Sysoeva E.V. Pedagogical conditions of increasing the level of personal development of a student through forward support // Vestnik of KSPU named after V.P. Astafiev. 2018. No. 2 (44). P. 65–71.
17. Chelyshkova M.B. Theory and practice of constructing pedagogical tests: teaching guide. M.: Logos, 2002. 432 p.
18. Shamova T.I., Belova S.N., Ilina I.V. Modern means of evaluating learning outcomes in school: teaching guide. M.: Pedagogical Society of Russia, 2008. 192 p.
19. Shkerina L.V., Senkina E.V., Savolainen G.S. Interdisciplinary educational module as an organizational and pedagogical condition for the formation of the research competencies of the future teacher of mathematics at the university // Bulletin of the KSPU named after V.P. Astafiev. 2013. No. 4 (26). P. 76–80.
20. Biggs J., Tang C. Teaching for Quality Learning at University. URL: <https://www.openup.co.uk/Teaching-Learning-University-Research-Education>, 2011 (access date: 03/20/2019).
21. Calhoun E.F. (1992). "In the League of Professional Schools." In Lessons from the League: Improving Schools through Shared Governance and Action Research: Vol. 2. Athens, Ga.: Program for School Improvement, College of Education, UGA. URL: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/oct93/vol51/num02/Action-Research@-Three-Approaches.aspx> (access date: 03/20/2019).
22. Calhoun E.F. Action Research: Three Approaches. URL: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/oct93/vol51/num02/Action-Research@-Three-Approaches.aspx> (access date: 03/20/2019).
23. Kemmis S., McTaggart R. (1988a). The action research planner (3<sup>rd</sup> ed.). Geelong, Australia: Deakin University Press. 328–2 – STRATEGIES OF QUALITATIVE INQUIRY– CHAPTER 10. 10-Denzin & Lincoln (Strategies)-45378.qxd 11/1/2007 4:12 PM P. 328.
24. Kemmis S., & McTaggart R. (1988b). The action research reader (3rd ed.). Geelong, Australia: Deakin University Press. URL: <https://www.scribd.com/document/212545947/Kemmis-McTaggart-2007-Participatory-Action-Research-Communicative-Action-and-the-Public-Sphere> (access date: 03/15/2019).
25. Lewin K. Patterns of social climate inmates., Journal of Social Psychology, 10: 2 (1939: May) P. 271. URL: [https://tu-dresden.de/mn/psychologie/ipep/lehrlern/ressourcen/dateien/lehre/lehramt/lehrveranstaltungen/Lehrer\\_Schueler\\_Interaktion\\_SS\\_2011/Lewin\\_1939\\_original.pdf?lang=en](https://tu-dresden.de/mn/psychologie/ipep/lehrlern/ressourcen/dateien/lehre/lehramt/lehrveranstaltungen/Lehrer_Schueler_Interaktion_SS_2011/Lewin_1939_original.pdf?lang=en) (access date: 03/20/2019).

УДК 378:811

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ДИСКУРСИВНЫХ ПРАКТИК ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ МАГИСТЕРСКИХ ПРОГРАММ В СФЕРЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И.А. Майер (Красноярск, Россия)

И.П. Селезнева (Красноярск, Россия)

### Аннотация

*Проблема и цель.* В статье рассматриваются условия использования инновационных социокультурных дискурсивных практик при реализации магистерских программ в сфере иноязычного образования в соответствии с принципами интегративного подхода, обеспечивающего взаимодействие социокультурной составляющей с массмедийной и мультимедийной средой. Авторы статьи предлагают рекомендации по разработке модели и практической апробации интегративного курса, учитывающего отечественные и международные стандарты образования в сфере дискурсивных практик. 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 авторских рекомендаций по внедрению инновационных социокультурных дискурсивных практик в магистерские программы в сфере иноязычного образования в условиях введения новых федеральных государственных образовательных стандартов, предусматривающих формирование метапредметных профессиональных и межкультурных компетенций.

*Методологию* исследования составляют анализ действующих магистерских программ в сфере

иноязычного образования; изучение результатов междисциплинарных исследований отечественных и зарубежных ученых, посвященных использованию интегративного подхода к обучению в целом и инновационных социокультурных дискурсивных практик в частности; анализу и обобщению авторского опыта реализации магистерских программ в сфере иноязычного образования.

*Результаты.* Разработаны авторские рекомендации по внедрению инновационных социокультурных дискурсивных практик в магистерские программы в сфере иноязычного образования, апробированные на практике в контексте вузовского образования.

*Заключение.* Анализируя результаты апробации рекомендаций, авторы приходят к выводу о том, что их использование на практике позволяет достичь осознания обучающимися социальной функции культурных явлений и сформировать метапредметные межкультурные компетенции, необходимые для будущей профессиональной деятельности. Рассматриваемые в статье авторские рекомендации могут быть применены в ходе обучения магистров по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (очная и заочная формы обучения).

**Ключевые слова:** *интегративные образовательные программы, социокультурные дискурсивные практики, метапредметные компетенции, современная образовательная среда, межкультурная коммуникация, магистерская программа, иноязычное образование.*

**П**остановка проблемы. В соответствии с требованиями Болонского соглашения, интегративный подход к обучению и образованию подразумевает использование различных социокультурных дискурсивных практик в рамках междисциплинарных курсов. Эти требования все еще не в полной мере реализуются в практической деятельности образовательных учреждений

Российской Федерации, придерживающихся доминантной методики сравнительно-исторического и историко-культурного анализа. В связи с вышеизложенным возникает необходимость разработки рекомендаций по внедрению инновационных социокультурных дискурсивных практик в магистерские программы в сфере иноязычного образования с учетом национальной специфики.

*Целью* данной статьи является представление авторских рекомендаций по внедрению инновационных социокультурных дискурсивных практик в магистерские программы в сфере иноязычного образования в условиях введения новых федеральных государственных образовательных стандартов, предусматривающих формирование метапредметных профессиональных и межкультурных компетенций.

Анализ действующих магистерских программ в сфере иноязычного образования, проведенный авторами статьи, показал, что структура большинства программ ориентирована скорее на преподавание предметных дисциплин, а не на использование социокультурных дискурсивных практик. Между тем, как отмечает Е.Н. Перевощикова, «современные тенденции в образовании диктуют необходимость перехода из «пространства предметных дисциплин» в «пространство деятельности» и в сферу социокультурных смыслов, что предполагает формирование у студентов умений создавать новое, причем не только в своей профессии, но и в общественной жизни» [Перевощикова, 2017, с. 44].

Рекомендации по проектированию магистерских программ нового поколения, представленные в статье, позволяют решить данную проблему.

*Методологию* исследования составляют обзор основных направлений современных исследований и действующих магистерских программ, описывающих теорию и практику разработки и внедрения инновационных социокультурных дискурсивных практик, авторский опыт проектирования и реализации магистерских программ в сфере иноязычного 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.

Образование как ключевой фактор инновационного развития рассматривают В.И. Кирко, Е.С. Кононова [Кирко, Кононова, 2019]; взаимо-

действие высшего учебного заведения, работодателей и студентов в условиях современной инновационной экономики описывают А.В. Пеша, Т.А. Камарова, С.Ю. Патутина [Пеша и др., 2019]; роль социальных представлений в мотивации студентов к получению дополнительного образования подчеркивают А.П. Кошкин и А.В. Новиков [Кошкин, Новиков, 2017].

Зарубежные исследователи I. Volante, J. Ritzen [Volante, Ritzen, 2016] отмечают необходимость использовать инновационные практики при разработке интегративных образовательных программ, в том числе в сфере профессионализации процесса обучения – G. Czerniawski, D. Gray, A. MacPhail, Y. Bain, P. Conroy, A. Guberman [Czerniawski et al., 2018] и интернационализации высшего образования – R. Roga, I. Lapina, P. Mürsepp [Roga et al., 2015].

Преобразование магистратуры в рамках современной образовательной среды в ключевую программу подготовки специалистов с высшим образованием высокой квалификации в Российской Федерации и за рубежом подробно исследуется Т.Н. Иващенко [Иващенко, 2015], S.P. Heyneman [Heyneman, 2016], R. Wang [Wang, 2018].

И.Б. Стукалова приводит следующие статистические данные: «В настоящее время основная доля (более 80 %) студентов в РФ обучается по образовательным программам бакалавриата и магистратуры. Поэтому все более актуальными становятся вопросы понимания роли и места магистерских программ в структуре высшего образования, а также их взаимосвязи с предшествующими и последующими образовательными программами» [Стукалова, 2018, с. 6].

Для обеспечения преемственности программ используется метапредметное проектирование, что отмечается как отечественными (И.А. Бобыкина [Бобыкина, 2016], А.Ф. Долгополова, В.А. Жукова, Е.Н. Гавриленко [Долгополова и др., 2018], И.А. Майер, И.П. Селезнева [Майер, Селезнева, 2017]), так и зарубежными исследователями (R. White, T.S. Shin [White, Shin, 2017]).

Необходимость модернизировать педагогическое образование, в том числе на основе идей профессионализации, поддерживает



А.А. Марголис, предлагающий включать в педагогическую магистратуру модули, направленные в первый год обучения на формирование универсальных и метапрофессиональных компетенций, общепрофессиональных и профессионально-специальных компетенций [Марголис, 2015, с. 60–61].

Формирование метапредметных и метапрофессиональных компетенций осуществляется в ходе реализации образовательных программ, работающих с использованием интегративного подхода, описанного такими авторами, как Е.И. Полякова [Полякова, 2015], В.В. Игнатова, Т.Н. Пасечкина [Игнатова, Пасечкина, 2017], В.В. Осипов, Т.П. Бугаева [Осипов, Бугаева, 2017], А.А. Мальцева, И.М. Швец, Т.А. Веселова [Мальцева и др., 2018], А. Schalk-Trietchen [Schalk-Trietchen, 2017].

В сфере иноязычного образования особое значение приобретают коммуникативные компетенции, связанные с процессом межкультурного взаимодействия, подробно рассмотренные А.А. Исаковой [Исакова, 2017], а также креативные практики формирования межкультурной коммуникативной компетентности, исследованные Л.М. Андрюхиной и Н.Ю. Фадеевой [Андрюхина, Фадеева, 2016].

За рубежом теория коммуникативной компетентности, разработанная еще в 70-х годах J. Habermas [Habermas, 1970], продолжает привлекать внимание педагогов и методистов – А. Nordin [Nordin, 2016], А. Elboubekri [Elboubekrii, 2017], F. Wolff, C. Borzikowsky [Wolff, Borzikowsky, 2018], E. Parks [Parks, 2018], отмечающих значение интегративного подхода к ее реализации.

Интегративный подход предусматривает использование различных дискурсивных практик, которые чаще всего характеризуются как способ осмысления и интерпретации социальной жизни и социокультурной реальности.

О.С. Иссерс дефинирует дискурсивные практики «в фокусе динамичной организации тех коммуникативных систем внутри социума, которая, с одной стороны, отражает характерные для данной социальной общности речевое поведение и мышление, а с другой – формирует новые формы коммуникации в данной социокультурной реальности» [Иссерс, 2012, с. 73].

По мнению Л.В. Куликовой, дискурсивные практики понимаются «как социально устоявшиеся, конвенциональные и артикулируемые в речи действия по решению рекуррентных коммуникативных проблем и интенций в соответствующем лингвокультурном пространстве в сферах институционального и неинституционального общения» [Дискурсивные..., 2015, с. 10].

Несмотря на различия в дефинициях, большинство исследователей подчеркивают социокультурный характер дискурсивных практик.

Данное исследование посвящено разработке рекомендаций по внедрению инновационных социокультурных дискурсивных практик в магистерские программы в сфере иноязычного образования.

*Результаты* исследования. Предложены авторские рекомендации по внедрению инновационных социокультурных дискурсивных практик в магистерские программы в сфере иноязычного образования, апробированные 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.

Как уже отмечалось нами ранее [Майер, Селезнева, 2017], интегративный подход к обучению и образованию призван обеспечить взаимодействие социокультурной составляющей с предметным содержанием модульных блоков и отдельных дисциплин. Подобное взаимодействие достигается через освоение социокультурных дискурсивных практик, изучаемых в процессе ознакомления с иноязычной массмедийной и мультимедийной средой.

В рамках магистерской программы «Инновационные технологии в иноязычном образовании» данный подход реализуется при изучении следующих дисциплин метапредметных модулей.

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

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

В рамках магистерской программы «Современное лингвистическое образование» данный подход реализуется при изучении следующих дисциплин метапредметных модулей.

– Информационно-коммуникативные технологии в обучении иностранным языкам.

– Семиотико-синергетическая интерпретация интердискурсивности.

В ходе разработки рекомендаций авторами статьи были исследованы особенности иноязычного профессионального дискурса с точки зрения его конвенциональной составляющей (предметно-дискурсивная область «Педагогическое образование»). Особое внимание уделялось конвенциональным массмедийным / мультме-

дийным текстам, обладающим неотъемлемым качеством культурного объекта, приобретаемым ими в результате признания за ними (вследствие установления согласия между участниками социокультурного взаимодействия) определенного набора устойчивых характеристик, выделенных в качестве значимых [Крысько, 1999].

В качестве массмедийного дискурса рассматриваются научные, учебные, публицистические тексты, размещенные на порталах Deutsche Welle, Journal für Pädagogik; мультмедийные тексты, в том числе кинодискурс (Cinema.de, Filmkritik, Moviepilot) и комментарии видеохостинга YouTube.

Рекомендации по освоению социокультурных дискурсивных практик, изучаемых в процессе ознакомления с иноязычной массмедийной и мультимедийной средой, могут быть представлены в виде следующего алгоритма (рис.).

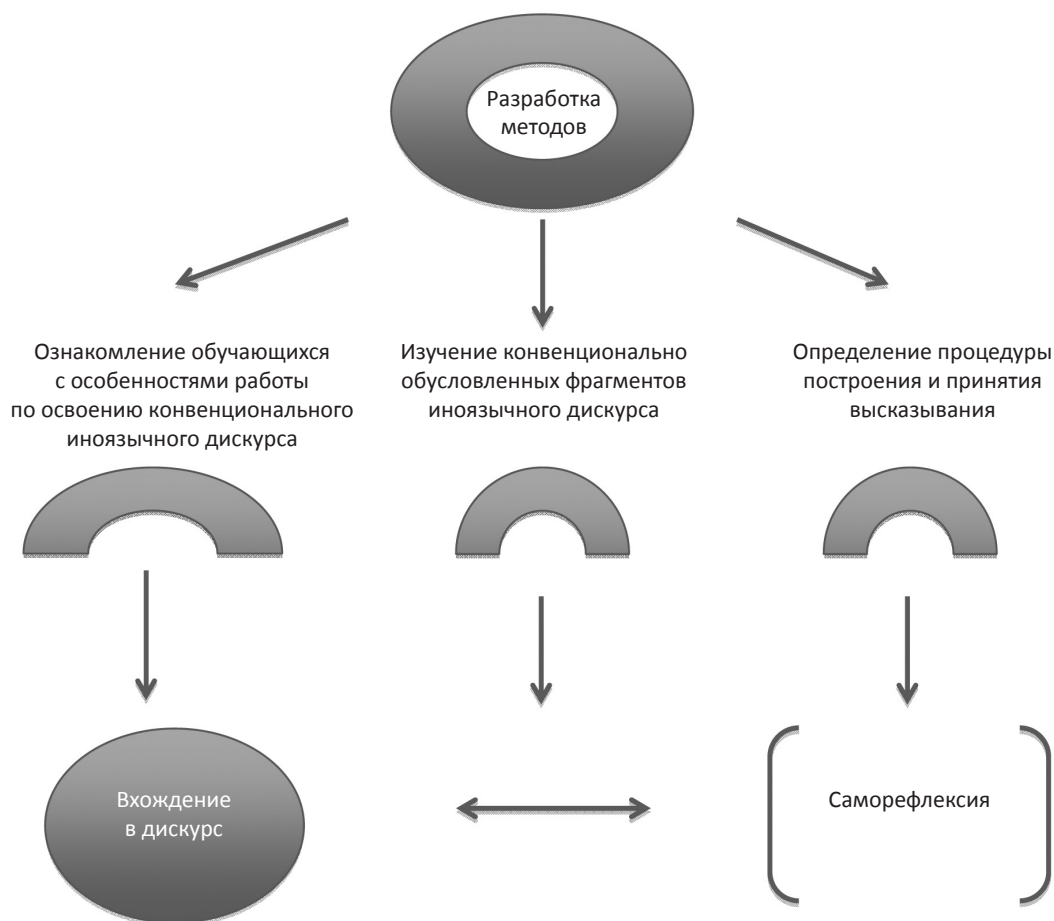


Рис. Алгоритм освоения социокультурных дискурсивных практик, изучаемых в процессе ознакомления с иноязычной массмедийной и мультимедийной средой

Fig. The algorithm of social and cultural discursive practices development, studied in the process of acquaintance with foreign-language media and multimedia environment

1. Разработка методов обучения, направленных на освоение инновационных социокультурных дискурсивных практик, согласованных с национальными стандартами (в нашем случае с ФГОС ВО).

2. Ознакомление обучающихся с особенностями работы по освоению конвенционального иноязычного дискурса (массмедийного / мультимедийного текста).

3. Изучение конвенционально обусловленных фрагментов иноязычного дискурса (массмедийного / мультимедийного текста).

4. Определение процедуры построения и принятия высказываний в соответствии с целями и ожиданиями аудитории, особенностями канала распространения информации и пространственно-временными характеристиками дискурса.

5. Вхождение в дискурс (реализация предыдущего этапа).

6. Саморефлексия.

*Заключение.* Анализируя результаты апробации рекомендаций, авторы приходят к выводу о том, что их использование на практике позволяет реализовать освоение обучающимися иноязычных социокультурных дискурсивных практик и сформировать метапредметные межкультурные компетенции, необходимые для будущей профессиональной деятельности.

Предложенные в статье авторские рекомендации могут быть применены для проектирования и реализации программ обучения магистров по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (очная и заочная формы обучения).

## Библиографический список

1. Андрюхина Л.М., Фадеева Н.Ю. Креативные практики формирования межкультурной коммуникативной компетентности // Интеграция образования. 2016. Т. 20, № 3. С. 320–330. DOI: 10.15507/1991-9468.084.020.201603.320-330
2. Бобыкина И.А. Инновационная стратегия развития современного высшего образования // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2016. № 1. С. 57–68. DOI: 10.7442/2071-9620-2016-1-57-67
3. Дискурсивные практики современной институциональной коммуникации: монография / под науч. ред Л.В. Куликовой. Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2015. 182 с.
4. Долгополова А.Ф., Жукова В.А., Гавриленко Е.Н. Роль практико-ориентированного подхода в современной дидактике вуза // Современное образование. 2018. № 4. С. 150–159. DOI: 10.25136/2409-8736.2018.4.27480
5. Иващенко Т.Н. Роль института магистратуры в системе российского образования // Вестник государственного и муниципального управления. 2015. № 4 (19). С. 75–79. DOI: 10.12737/17878
6. Игнатова В.В., Пасечкина Т.Н. Коммуникативная самозффективность как важнейшее качество будущего специалиста // Theoretical & Applied Science. 2017. № 5 (49). С. 161–164. DOI: 10.15863/TAS.2017.05.49.24
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. Иссерс О.С. Люди говорят... Дискурсивные практики нашего времени: монография. Омск: Изд-во Омск. гос. ун-та, 2012. 344 с.
9. Кирко В.И., Кононова Е.С. Образование как ключевой фактор инновационного и устойчивого развития // Современное образование. 2019. № 1. С. 12–24. DOI: 10.25136/2409-8736.2019.1.28894
10. Кошкин А.П., Новиков А.В. Роль социальных представлений в мотивации студентов к получению дополнительного образования // Современное образование. 2017. № 4. С. 48–75. DOI: 10.25136/2409-8736.2017.4.24483
11. Крысько В.Г. Этнопсихологический словарь. М.: МПСИ, 1999. 343 с.
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. Мальцева А.А., Швец И.М., Веселова Т.А. Междисциплинарность как средство достижения результатов, способствующих становлению

- образования для устойчивого развития // Современное образование. 2018. № 4. С. 32–44. DOI: 10.25136/2409-8736.2018.4.27622
14. Марголис А.А. Модели подготовки педагогов в рамках программ прикладного бакалавриата и педагогической магистратуры // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20, № 5. С. 45–64. DOI: 10.17759/pse.2015200505
  15. Осипов В.В., Бугаева Т.П. Интегративный подход в формировании компетенций в образовательном процессе // Современные наукоемкие технологии. 2017. № 1. С. 140–144.
  16. Перевощикова Е.Н. Инновационный подход к разработке магистерской программы по педагогическому образованию // Высшее образование в России. 2017. № 6 (213). С. 44–50.
  17. Пеша А.В., Камарова Т.А., Патутина С.Ю. Дорожная карта взаимодействия высшего учебного заведения, работодателей и студентов в условиях современной инновационной экономики // Современное образование. 2019. № 1. С. 48–62. DOI: 10.25136/2409-8736.2019.1.24354
  18. Полякова Е.И. Эволюция представлений об обучении иностранному языку в историко-педагогическом контексте // Педагогика и просвещение. 2015. № 1. С. 12–18. DOI: 10.7256/2306-434X.2015.1.14589.
  19. Стукалова И.Б. Развитие магистратуры в России: предпосылки, проблемы и перспективы // Современное образование. 2018. № 3. С. 1–8. DOI: 10.25136/2409-8736.2018.3.26892
  20. 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
  21. Elboubekri A. The Intercultural Communicative Competence and Digital Education // Journal of Educational Technology Systems. 2017. Vol. 45, is. 4. P. 520–545. DOI: 10.1177/0047239516670994
  22. Habermas J. Towards a Theory of Communicative Competence // Inquiry. An Interdisciplinary Journal of Philosophy. 1970. Vol. 13, is. 1–4. P. 360–375. DOI: 10.1080/00201747008601597
  23. Heyneman S.P. Education design: theory, practice and policy // Asia Pacific Education Review. 2016. 17(3). P. 377–379. DOI: 10.1007/s12564-016-9452-7
  24. Nordin A. Teacher Professionalism Beyond Numbers: A Communicative Orientation // Policy Futures in Education. 2016. Vol. 14, is. 6. P. 830–845. DOI: 10.1177/1478210316656507
  25. Parks E. Communicative Criticality and Savoir Se Reconnaître: Emerging New Competencies of Criticality and Intercultural Communicative Competence // Language and Intercultural Communication. 2018. Vol. 18, is. 1. P. 107–124. DOI: 10.1080/14708477.2017.1401691
  26. Roga R., Lapina I., Mürsepp P. Internationalization of higher education: analysis of factors influencing foreign students» choice of higher education institution // Procedia – Social and behavioral Sciences. 2015. Vol. 213. P. 925–930. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.11.506
  27. Schalk-Trietchen A. Sicherheit gewinnen und (sich) verändern. Evaluation als Erfahrungsschatz für Professionalisierung nutzen // Zeitschrift Pädagogik, 2017. Vol. 05. P. 16–19. DOI: 10.3262/PAED1705016
  28. Volante I., Ritzen J. The European Union, education governance and international education surveys // Policy Futures in Education. 2016. 14 (7). P. 988–1004. DOI: 10.1177/1478210316652009
  29. 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
  30. 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
  31. Wolff F., Borzikowsky C. Intercultural Competence by International Experiences? An Investigation of the Impact of Educational Stays Abroad on Intercultural Competence and Its Facets // Journal of Cross-Cultural Psychology. 2018. Vol. 49, is. 3. P. 488–514. DOI: 10.1177/0022022118754721

DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2019-47-1-126>

# USE OF INNOVATIVE SOCIAL AND CULTURAL DISCURSIVE PRACTICES IN IMPLEMENTATION OF MASTER'S PROGRAMS IN THE FIELD OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

I.A. Mayer (Krasnoyarsk, Russia)

I.P. Selezneva (Krasnoyarsk, Russia)

## Abstract

*Problem and purpose.* The article deals with the conditions of using innovative social and cultural discursive practices in the implementation of master's programs in the field of foreign language education in accordance with the principles of an integrative approach that ensures the interaction of the social and cultural component with the media and multimedia environment. The authors give recommendations on the model development and practical approbation of an integrative course that takes into account national and international standards of education in the field of discursive practices. The master's programs realized at the faculty of foreign languages of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P.Astafiev "Modern linguistic education" (intramural education) and "Innovative technologies in foreign language education" (extramural education), training program 44.04.01 "Pedagogical education" are taken as an example.

The *purpose* of the article is to present the author's recommendations on the implementation of innovative social and cultural discursive practices in master's programs in the field of foreign language education in the conditions of the introduction of new Federal state educational standards, providing for the formation of meta-subject professional and intercultural competences.

The *methodology* of the research is analysis of the existing master's programs in the field of foreign lan-

guage education; study of the results of interdisciplinary researches of the national and foreign scientists on the use of an integrative approach to teaching in general and innovative social and cultural discursive practices in particular; analysis and generalization of the author's experience of the master's programs in the field of foreign language education.

*Results.* The author's recommendations on the implementation of innovative social and cultural discursive practices in master's programs in the field of foreign language education, tested in the context of higher education, are developed.

*Conclusion.* Analyzing the results of the recommendations tested, the authors come to the conclusion that their implementation in practice allows students to achieve awareness of the social function of cultural phenomena and to form meta-subject intercultural competences necessary for future professional activities. The author's recommendations considered in the article can be applied in the course of training of master students, training program 44.04.01 "Pedagogical education" (intramural and extramural education).

**Keywords:** *integrative educational programs, social and cultural discursive practices, metasubject competences, modern educational environment, intercultural communication, program level, master's program, foreign language education.*

## References

1. L.M. Andryukhina, N.Yu. Fadeyeva. Creative practices in developing intercultural communicative competence // Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education. 2016. Vol. 20, No. 3. P. 320–330. DOI: 10.15507/1991-9468.084.020.201603.320-330
2. Bobykina I.A. Innovative strategy for the development of modern higher education // Modern Higher School: an innovative aspect. 2016. No. 1. P. 57–68. DOI: 10.7442 / 2071-9620-2016-1-57-67
3. Discursive practices of modern institutional communication: Monographie / edited by L.V. Kulikovich. Krasnoyarsk: Sib. fed. un-ty, 2015. 182 p.
4. Dolgoplova A.F., Zhukova V.A., Gavrilenko E.N. The role of practice-oriented approach in contemporary didactics of higher educational institution // Modern education. 2018. No. 4. P. 150–159. DOI: 10.25136/2409-8736.2018.4.27480
5. Ivashchenko T.N. Role of the institute of master of education in Russia // Vestnik gosudarstvennogo i municipalnogo upravleniya. 2015. No. 4 (19). P. 75–79. DOI: 10.12737/17878
6. Ignatova V.V., Pasechkina T.N. Communicative self-efficacy as the most important quality of the future specialist // Theoretical & Applied Science. 2017. No. 5 (49). P. 161–164. DOI: 10.15863/TAS.2017.05.49.24

7. Isakova A.A. Retrospective analysis of communicative competence development // *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2017. Vol. 21, No. 1. P. 46–53. DOI: 10.15507/1991-9468.086.021.201701.046-053
8. Issers O.S. *People say ... Discursive practices of our time* : Monograph. Omsk: PUBLISHING HOUSE OF OMSK. STATE. UN-TY, 2012. 344 p.
9. Kirko V.I., Kononova E.S. Education as a key factor of innovative and steady development // *Modern education*. 2019. No. 1. P. 12–24. DOI: 10.25136/2409-8736.2019.1.28894
10. Koshkin A.P., Novikov A.V. The role of social ideas in motivation of students for receiving additional education // *Modern education*. 2017. No. 4. P. 48–75. DOI: 10.25136/2409-8736.2017.4.24483
11. Krysko V.G. *Ethno-psychological dictionaries*. M.: MPSI, 1999. P. 343.
12. Mayer I.A., Selezneva I.P. Master's 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. Malzeva A.A., Veselova I.M. Interdisciplinary approach as a means of achieving results encouraging the formation of education for steady development // *Modern education*. 2018. No. 4. P. 32–44. DOI: 10.25136/2409-8736.2018.4.27622
14. Margolis A.A. (2015). [Teacher Training Models in Applied Bachelor and Pedagogical Master Programs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. 2015. Vol. 20. No. 5. P. 45–64. DOI: 10.17759/pse.2015200505
15. Osipov V.V., Bugaeva T.P. Integrative approach in formation of competence in educational process // *Scientific journal «Modern high technologies»*. 2017. No. 1. P. 140–144.
16. Perevoshchikova, E.N. An Innovative Approach to the Development of Master Programme in Teacher Education // *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2017. No. 6 (213). P. 44–50.
17. Pesha A.V., Kamarova T.A., Patutina S.Ju. Road map for intercommunication of your educational institution, employers and students in the conditions of contemporary innovative economy // *Modern education*. 2019. No. 1. P. 48–62. DOI: 10.25136/2409-8736.2019.1.24354
18. Polyakova E.I. Evolution of the ideas concerning foreign language teaching in the historical – educational context // *Pedagogika i prosveschenie*. 2015. No. 1. P. 12–18. DOI: 10.7256/2306-434X.2015.1.14589.
19. Stukalova I.B. The development of Masters' programmes in Russia: preconditions, problems and prospects // *Modern education*. 2018. No. 3. P. 1–8. DOI: 10.25136/2409-8736.2018.3.26892
20. 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
21. Elboubekri A. The Intercultural Communicative Competence and Digital Education // *Journal of Educational Technology Systems*. 2017. Vol. 45, is. 4. P. 520–545. DOI: 10.1177/0047239516670994
22. Habermas J. *Towards a Theory of Communicative Competence* // *Inquiry. An Interdisciplinary Journal of Philosophy*. 1970. Vol. 13, is. 1–4. P. 360–375. DOI: 10.1080/00201747008601597
23. Heyneman S.P. Education design: theory, practice and policy // *Asia Pacific Education Review*. 2016. 17(3). P. 377–379. DOI: 10.1007/s12564-016-9452-7
24. Nordin A. Teacher Professionalism Beyond Numbers: A Communicative Orientation // *Policy Futures in Education*. 2016. Vol. 14, is. 6. P. 830–845. DOI: 10.1177/1478210316656507
25. Parks E. Communicative Criticality and Savoir Se Reconnaître: Emerging New Competencies of Criticality and Intercultural Communicative Competence // *Language and Intercultural Communication*. 2018. Vol. 18, is. 1. P. 107–124. DOI: 10.1080/14708477.2017.1401691

26. Roga R., Lapina I., Mürsepe P. Internationalization of higher education: analysis of factors influencing foreign students' choice of higher education institution // *Procedia – Social and behavioral Sciences*. 2015. Vol. 213. P. 925–930. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.11.506
27. Schalk-Trietchen A. Sicherheit gewinnen und (sich) verändern. Evaluation als Erfahrungsschatz für Professionalisierung nutzen // *Zeitschrift Pädagogik*, 2017. Vol. 05. P. 16–19. DOI: 10.3262/PAED1705016
28. Volante I., Ritzen J. The European Union, education governance and international education surveys // *Policy Futures in Education*. 2016. 14 (7). P. 988–1004. DOI: 10.1177/1478210316652009
29. 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
30. 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
31. Wolff F., Borzikowsky C. Intercultural Competence by International Experiences? An Investigation of the Impact of Educational Stays Abroad on Intercultural Competence and Its Facets // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2018. Vol. 49, is. 3. P. 488–514. DOI: 10.1177/0022022118754721

УДК 378.016

## ОТКРЫТЫЕ ОНЛАЙН-КУРСЫ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ДИСЦИПЛИНЕ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»

Е.А. Дергач (Красноярск, Россия)

О.Б. Завьялова (Красноярск, Россия)

Н.А. Брюханова (Красноярск, Россия)

### Аннотация

*Проблема и цель.* В статье проведен анализ развития массовых открытых онлайн-курсов (МООС), рассмотрены их структура и применение в практике высшего образования, внедрение нового опыта и стратегия развития дистанционного обучения на кафедре физической культуры в Сибирском федеральном университете.

Цель статьи – изучить специфику этапов возникновения и развития одного из направлений дистанционного обучения – массовых открытых онлайн-курсов и их применения в обучении студентов дисциплине «Физическая культура».

*Методологию* исследования составляет анализ научно-исследовательских работ зарубежных и отечественных ученых по вопросам развития массовых открытых онлайн-курсов и опыта их реализации.

*Результаты.* Статья посвящена изучению теории и практики использования МООС в образовательном процессе университета. Авторами сформулированы основные промежуточные результаты внедрения массовых открытых онлайн-курсов в образовательный процесс на кафедре физической культуры в Сибирском федеральном университете. Проанализированы проблемы, ошибки работы с МООС и аспекты их дальнейшего совершенствования.

*Заключение.* Полученные на текущий момент результаты позволяют сделать вывод о том, что использование дистанционных образовательных технологий в виде МООС по дисциплине «Физическая культура» эффективно, но требует дополнительных исследований и разработок.

**Ключевые слова:** массовые открытые онлайн-курсы, студенты, дистанционные образовательные технологии, физическая культура.

**П**остановка проблемы. На сегодняшний день, как правило, высшее образование получают в традиционной форме (очная / заочная), но становятся все более востребованными формы обучения с применением дистанционных образовательных технологий, или интернет-обучения. Один из самых прогрессивных трендов в современном образовании – это массовые открытые онлайн-курсы (МООС, от англ. massive open online course) [Конанчук, Волков, 2013]. МООС в педагогике являются недостаточно изученным феноменом, хотя, конечно, базируются на теоретических основах электронного обучения и дистанционного образования [Вьюшкина, 2015].

*Методологию исследования* составляют анализ научно-исследовательских работ зару-

бежных и отечественных ученых по вопросу развития массовых открытых онлайн-курсов и опыта реализации массовых открытых онлайн-курсов по дисциплине «Физическая культура».

*Обзор научной литературы* проведен на основе работ [Чубаров, 2012; Колокатова, Алтынбаева, 2013; Мишнев и др., 2013; Можяева, 2015; Чичиланова и др., 2015; Золотухин, 2015; 2016; Иванова, Крылова, 2016].

Впервые в 2008 году в Стэнфордском университете авторы С. Трун и П. Норвиг разработали и провели в сети Интернет бесплатный курс по теме «Искусственный интеллект» для 160 тысяч слушателей из 190 стран [Норвиг, 2019]. Считается, что возникновение термина, как и самой философии МООС, впервые



введено канадскими когнитивистами под руководством Джорджа Сименса [Cormier, Siemens, 2010]. Первоначальная цель онлайн-курсов – получение обучающимися всех учебных материалов без обязательного поступления в университет [Liyanaawardena, Adams, Williams, 2013]. Как отмечает Г.В. Можаяева [Можаяева, 2015], в 2011 году в том же университете в Стэнфорде было дано начало МООС как одному из направлений в образовании в виде проекта Coursera, объединившего три крупнейших университета США для разработки открытых ресурсов, ставших популярными в течение следующего года и получивших, по версии журнала Time в 2012 году, звание «лучший образовательный сайт» [Meyer, 2012].

В следующем году были выведены на новый уровень интернет-платформы, что выразилось в большом количестве различных публикаций. Учеными в 2013 году уже был сделан первый систематический обзор литературы по тематике массовых открытых онлайн-курсов [Liyanaawardena, Adams, Williams, 2013; Adams, 2015; Ebben, Julien, Unpacking, 2014].

По мнению С.А. Золотухина, массовые открытые онлайн-курсы – это перспективный вид интернет-обучения, строящийся по принципам открытого обучения, который предполагает не только свободу выбора при поступлении либо зачислении на МООС, но и свободное освоение наук с учетом уровня и выбора условий обучения, направленных на самостоятельное развитие обучающегося [Золотухин, 2016]. Главная причина, способствующая тому, чтобы студенты выбирали онлайн-обучение, – это возможность «посещения занятий» в удобное время [Иванова, Крылова, 2016].

Интегрирование технологий МООС в высшем образовании отмечают многие специалисты, рассматривая и потенциалы, и возможные угрозы для высшей школы. Подробно рассмотрены разные модели МООС [Мишнев и др., 2013]. Как «минус» МООС отмечают недостаточная разработанность общих педагогических принципов для массового внедрения данной технологии [Clar, Barber, 2013] и низкий про-

цент студентов, завершающих в полном объеме самостоятельное освоение курса, около 10 % [Meyer, 2012].

В то же время С.А. Чичиланова и ее коллеги считают, что наличие МООС повышает имидж учебного заведения и имеет большой потенциал в обновлении традиционных методов, средств и форм организации учебного процесса, что, безусловно, является очень важным [Чичиланова и др., 2015].

Как отмечает Б.Ф. Мишнев, дистанционное обучение состоит из коммуницировавших между собой четырех составляющих: систем технологий / процессов, позволяющих обеспечивать обучающимся доставку всего необходимого объема изучаемого материала; постоянного взаимодействия преподавателей и обучаемых студентов; необходимости получения индивидуальной консультации преподавателя по непонятным вопросам; предоставления учебного материала обучающимся для выполнения ими самостоятельной работы [Мишнев и др., 2013].

Главными составляющими системы дистанционного обучения являются: средства создания содержания контента, его управления; необходимость своевременно реагировать, наполнять, дополнять, изменять содержание; соответствовать временному календарю курса и следить за предоставлением индивидуальной консультации обучаемому студенту по личному запросу; ведение необходимой отчетности об успеваемости обучающихся, учитывая статистику их образовательных достижений, происходящих в системе, – организация приема экзаменов, проведение тестирования и др.; средства общения между всеми участниками процесса обучения [Мишнев и др., 2013].

С.А. Золотухин отмечает отличительные характеристики МООС: реализация на базе специально разработанного специалистами или объединенными крупными университетами программного обеспечения; необходимость академического предоставления видеоконтента и положение обучающихся и преподавателей [Золотухин, 2015]. Как отмечает С.В. Нилова, немаловажным является творческий стиль

преподавателя, так как тип выбранного обучения задает правила, и MOOC не является исключением в этом [Нилова, 2014].

Как обозначается специалистами [Колокатова, Алтынбаева, 2013; Чубаров, 2012], в том числе и по дисциплине «Физическая культура», для получения качественного образования выделяется главная цель интерактивного обучения – организация учебного процесса должна проходить с привлечением и вовлечением в процесс обучения всех студентов, вне зависимости от способов доступа к компьютеру и места проживания обучающихся.

*Результаты исследования.* Цель электронного обучения в Сибирском федеральном университете – удовлетворить потребности студентов в виртуальной части учебного процесса.

В Сибирском федеральном университете разработано несколько вариантов использования и зачета результатов освоения массовых открытых онлайн-курсов – по инициативе обучающегося, преподавателя, руководителя образовательной программы или заведующего кафедрой. В каждом из вариантов разработаны последовательность и соответствующие инструкции, с применением которых студенты СФУ могут зачесть результаты прохождения массовых открытых онлайн-курсов по дисциплинам учебного плана, изучаемым или планируемыми к изучению (рис.).

Для этого необходимо согласовать с преподавателем курс, который прошел, и сроки его прохождения, заполнив соответствующую форму заявления (<http://forms.sfu-kras.ru/open-course-credit>).

Одной из моделей электронного обучения с использованием массового открытого онлайн-курса, предложенного руководством обсуждаемого университета, является «Открытое образование» – современная образовательная платформа, которая предлагает обучающимся онлайн-курсы по базовым дисциплинам, изучаемым в российских университетах.

Аккредитованный электронный онлайн-курс по дисциплине «Физическая культура» Санкт-Петербургского государственного поли-

технического университета (<https://openedu.ru/course/spbstu/PHYSICUL/>) был предложен студентам заочной формы обучения института управления бизнес-процессами и экономики Сибирского федерального университета и включал в себя пять модулей, в каждом из которых две лекции, представленные в формате видеолекций. Промежуточные тестовые задания и обязательный экзамен с прокторингом – личное присутствие студента. Получение сертификата 56 % обучающихся стало возможным при успешном прохождении контрольных мероприятий онлайн-курса с идентификацией личности студента и контролем условий их прохождения.

Помимо положительных аспектов прохождения студентами MOOC, таких как доступность, выполнение всех принципов непрерывного обучения, массовое привлечение студентов, студенты и преподаватели столкнулись с определенными противоречиями: отдельные не вполне корректно составленные задания; присутствие пунктуационных и орфографических недочетов; наличие в тестировании заданий, информации по которым в лекционных занятиях не наблюдалось; нехватка оригинальности в преподнесении лекционного видеоматериала.

*Заключение.* MOOC является недостаточно изученным направлением в педагогике, строящимся на теоретических основах электронного обучения и дистанционного образования. На кафедре физической культуры Сибирского федерального университета в экспериментальной работе было проведено внедрение в учебный процесс по дисциплине «Физическая культура» массовых открытых онлайн-курсов, которые требуют дальнейших серьезных теоретических исследований и новых экспериментальных проверок. Возможная организация, дальнейшее изучение и освоение технологии MOOC в сотворчестве со студентами и преподавателями, способными к ориентированному творческому сотрудничеству, будут способствовать развитию высшего образования нашего университета и поднимут на новый уровень качество преподавания.

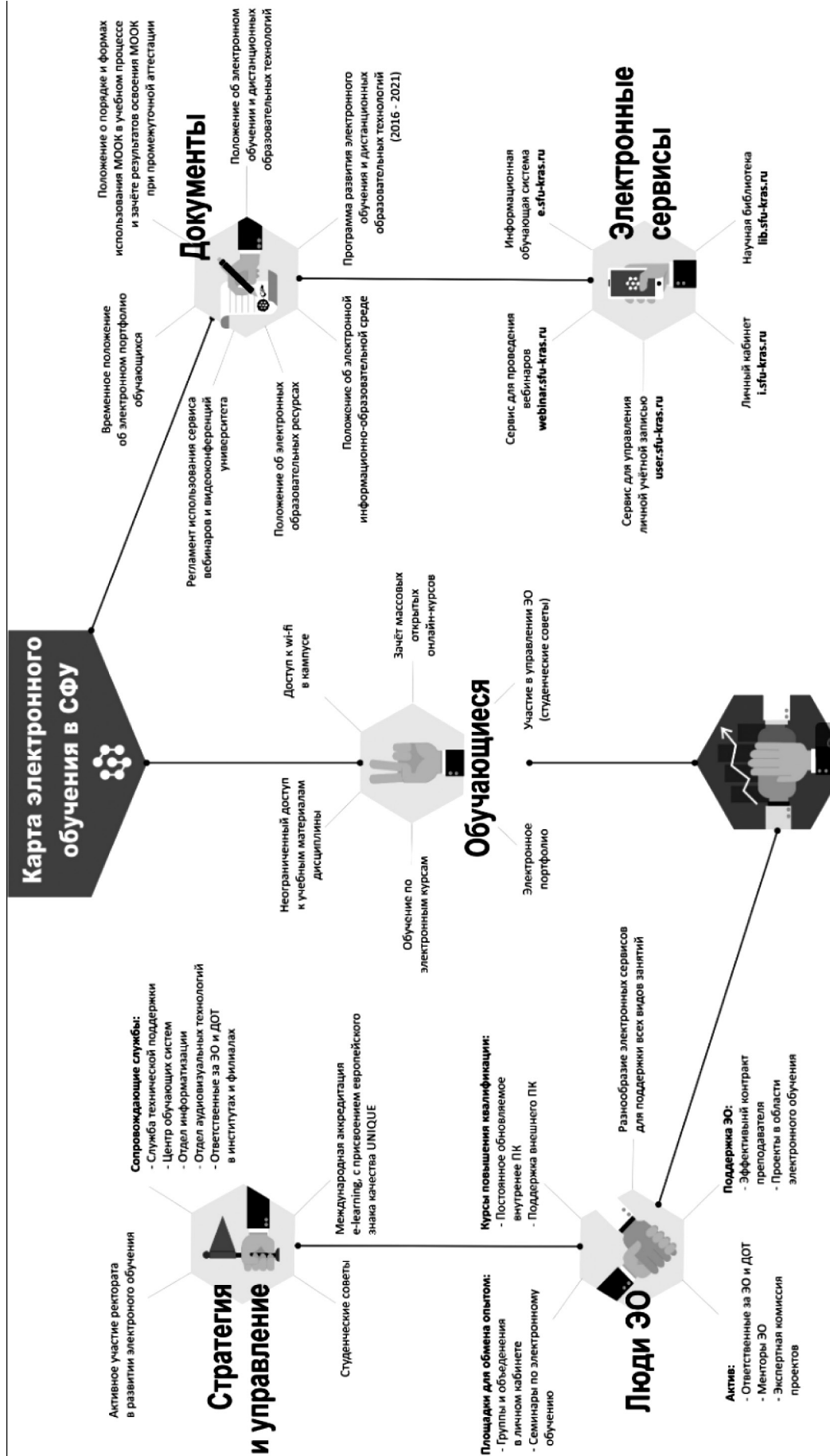


Рис. Карта электронного обучения в СФУ  
Fig. Map of e-learning in SFU

## Библиографический список

1. Вьюшкина Е.Г. Массовые открытые онлайн-курсы: теория, история, перспективы использования // Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер.: Философия. Психология. Педагогика. 2015. С. 78–83.
2. Золотухин С.А. Использование массовых открытых онлайн-курсов в образовательном процессе вуза // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2016. № 4 (40). С. 135–141.
3. Золотухин С.А. Преимущества и недостатки массовых открытых онлайн-курсов // Дискуссия. Екатеринбург: Изд. дом «Ажур», 2015. № 4 (56). С. 97–103.
4. Иванова П.О., Крылова Е.А. Роль мотивации при дистанционном обучении студентов высшей школы // Инновационная наука: международный научный журнал. 2016. № 12–3. С. 57–58.
5. Колокатова Л.Ф., Алтынбаева Н.А. Система технологии дистанционного обучения студентов в высших учебных заведениях по предмету «Физическая Культура» // Омский научный вестник. 2013. № 5 (122). С. 187–189.
6. Конанчук Д., Волков А. Эпоха «Гринфилда» в образовании [Электронный ресурс]. М.: Центр обр. разработок Московской шк. упр. СКОЛКОВО (SEDeC), 2013. 52 с.
7. Мишнев Б.Ф., Филь Н.П. Описание процессов планирования и реализации учебных программ на базе единой информационной модели // Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society): международный электронный журнал. 2012. Vol. 15, № 3. С. 545–553. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/opisanie-protsessov-planirovaniya-i-realizatsii-uchebnyh-programm-na-baze-edinoj-informatsionnoy-modeli> (дата обращения: 27.02.2019).
8. Мишнев Б.Ф., Филь Н.П., Скворцов А.А. Опыт внедрения и перспективы развития дистанционного обучения в TSI // Образовательные технологии и общество. Казань, 2013. № 4. С. 475–492.
9. Можаяева Г.В. MOOK – новые возможности для развития дополнительного профессионального образования // Дополнительное профессиональное образование в стране и мире. 2015. № 1(15). С. 5–9.
10. Нилова С.В. Массовые открытые онлайн-курсы в образовательном процессе университета // Образовательные технологии и общество. 2014. Т. 17. № 2. С. 555–568.
11. Норвиг Р. Учебная аудитория на 100 000 студентов. URL: [https://www.ted.com/talks/peter\\_norvig\\_the\\_100\\_000\\_student\\_classroom?language=ru](https://www.ted.com/talks/peter_norvig_the_100_000_student_classroom?language=ru) (дата обращения: 21.03.2019).
12. Чичиланова С.А., Курзаева Л.В., Григорьев А.Д., Новикова Т.Б. Отечественный опыт реализации массовых открытых онлайн-курсов в формате xMOOC // Электротехнические системы и комплексы. 2015. С. 57–62.
13. Чубаров М.М. Интерактивное онлайн-образование студентов по физической культуре: монография. Bern: Palmarium academic publishing, 2012. 188 с.
14. Adams A.A. Theories and Applications of Massive Online Open Courses (MOOCs): The Case for Hybrid Design // The International Review of Research in Open and Distributed Learning. 2015. Vol. 16, No. 6. URL: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/2185/3526> (дата обращения: 21.03.2019).
15. Clar M., Barber E. Learning online: massive open online courses (MOOCs), connectivism, and cultural psychology // Distance Education. 2013. Vol. 34, No. 1. P. 129–136. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/01587919.2013.770428> (дата обращения: 15.03.2019).
16. Cormier D., Siemens G. (2010). The Open Course: Through the Open Door – Open Courses as Research, Learning, and Engagement. EDUCAUSE Review. 2010. 45 (4), 30–32. URL: <https://www.learntechlib.org/p/110311/> (дата обращения: 15.03.2019).
17. Ebben M., Julien S., Unpacking M. MOOC scholarly discourse: a review of nascent MOOC scholarship // Learn-

- ing, Media and Technology. 2014. 1–18. URL: [https://usm.maine.edu/sites/default/files/ctel/Ebben%26Murphy UnpackingMoocScholarlyDiscourse2014.pdf](https://usm.maine.edu/sites/default/files/ctel/Ebben%26Murphy%20UnpackingMoocScholarlyDiscourse2014.pdf) (дата обращения: 19.03.2019).
18. Liyanagunawardena T.R., Adams A.A., Williams S.A. MOOCs: A Systematic Study of the Published Literature 2008–2012 // The International Review of Research in Open and Distributed Learning. 2013. Vol. 14, No. 3. P. 202–227. URL: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1455/2531>. (дата обращения: 21.03.2019).
19. Meyer R. What It’s Like to Teach a MOOC (and What the Heck’s a MOOC?) The Atlantic. 2012. URL: <http://www.theatlantic.com/technology/archive/2012/07/what-its-like-to-teach-a-mooc-and-what-the-hecks-a-mooc/260000/> (дата обращения: 15.03.2019).

## OPEN ONLINE COURSES IN TEACHING STUDENTS „PHYSICAL CULTURE” DISCIPLINE

**E.A. Dergach (Krasnoyarsk, Russia)**

**O.B. Zavyalova (Krasnoyarsk, Russia)**

**N.A. Bryukhanova (Krasnoyarsk, Russia)**

### **Abstract**

*Problem and purpose.* The article analyzes the development of massive open online courses (MOOC), their structure and application in the practice of higher education, the introduction of new experience and strategy of distance learning at the Department of Physical Culture of the Siberian Federal University.

*The purpose* of the article is to analyze the stages of the emergence and development of one of the areas of distance learning – massive open online courses (MOOC) and to analyze their application in the educational process of the University.

*The methodology* of the research is based on the analysis of theoretical materials and research works of foreign and domestic scientists on the development of massive open online courses and the experience in the implementation of massive open online courses.

*Results.* The article is devoted to the theory and experience of using MOOC in the world and in the educational process of the University. The authors describe the main intermediate results of the massive open online courses introduction in the educational process at the Department of Physical Culture of the Siberian Federal University. The problems, errors in the work with the MOOC and the aspects correcting the errors in future are analyzed.

*Conclusion.* The results obtained so far allow us to conclude that the possible option of using distance learning technologies in the form of MOOC in teaching the discipline of „Physical Culture” is effective but requires additional research and further considerations.

**Keywords:** *massive open online courses, MOOC, students, distance learning technology.*

### **References**

1. Vyushkina E.G. Massive open online courses: theory, history, prospects for use // News of Saratov University. New series. Philosophy Series. Psychology. Pedagogy. 2015. P. 78–83.
2. Zolotukhin S.A. The use of massive open online courses in the educational process of the university // Uchenye zapiski. Electronic scientific journal of Kursk State University. 2016. No. 4 (40). P. 135–141.
3. Zolotukhin S.A. Advantages and disadvantages of massive open online courses // Discussion. Ekaterinburg: Ed. House „Azhar”, 2015. No. 4 (56). P. 97–103.
4. Ivanov P.O., Krylov E.A. The role of motivation in distance education of higher school students // International scientific journal „Innovation Science”. 2016. No. 12–3. P. 57–58.
5. Kolokatov L.F., Altynbaeva N.A. The system of distance teaching technology for students in higher education institutions in the subject of „Physical Culture” // Omsk Scientific Herald. 2013. 5 (122). P. 187–189.
6. Konanchuk D., Volkov A. The Epoch of Greenfield in education [electronic resource]. M.: Center arr. development of Moscow school. ex. SKOLKOVO (SEDeC), 2013. 52 p.
7. Mishnev B.F., Fil N.P. Description of the processes of planning and implementing curricula based on a single information model // International electronic journal «Educational Technologies and Society (Educational Technology & Society)». 2012. Vol. 15. No. 3. P. 545–553. Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/v/opisanie-protsessov-planirovaniya-i-realizatsii-uchebnyh-programm-na-bazedinoy-informatsionnoy-modeli>. (access date: 02.27.2019).
8. Mishnev B.F., Fil N.P., Skvortsov A.A. Implementation experience and prospects for the development of distance learning in TSI // Educational technologies and society. Kazan, 2013. No. 4. P. 475–492.

9. Mozhaeva G.V. MOOK – new opportunities for the development of additional professional education // Additional professional education in the country and the world. 2015. No. 1 (15). P. 5–9.
10. Nilova S.V. Massive open online courses in the educational process of the university // Educational technologies and society. 2014. Vol. 17, No. 2. P. 555–568.
11. Norvig P. The 100,000-students classroom. Access mode: [https://www.ted.com/talks/peter\\_norvig\\_the\\_100\\_000\\_student\\_classroom?](https://www.ted.com/talks/peter_norvig_the_100_000_student_classroom?Language=en) Language = en (access date: 03.21.2019).
12. Chichilanova S.A., Kurzaeva L.V., Grigoriev A.D., Novikova T.B. Domestic experience of implementing massive open online courses in the format xMOOC // Electrical systems and complexes. 2015. P. 57–62.
13. Chubarov M.M. Interactive online education for students in physical culture: monograph. Bern: Palmarium academic publishing. 2012. 188 p.
14. Adams A.A. Theories and Applications of Massive Online Open Courses (MOOCs): The Case for Hybrid Design // The International Review of Research in Open and Distributed Learning. 2015. Vol. 16, No. 6. Access mode: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/2185/3526> (access date: 03.21.2019).
15. Clar M., Barber E. Learning online: massive open online courses (MOOCs), connectivism, and cultural psychology // Distance Education. 2013. Vol. 34, No. 1. P. 129–136. Access mode: <http://dx.doi.org/10.1080/01587919.2013.770428> (access date: 03.15.2019).
16. Cormier D. & Siemens G. (2010). The Open Course: Through the Open Door – Open Courses as Research, Learning, and Engagement. EDUCAUSE Review. 2010. 45 (4), 30–32. Access mode: <https://www.learntechlib.org/p/110311/> (access date: 03.15.2019).
17. Ebben M., Julien S., Unpacking M. MOOC scholarly discourse: a review of nascent MOOC scholarship // Learning, Media and Technology. 2014. P. 1–18. Access mode: <https://usm.maine.edu/sites/default/files/ctel/Ebben%26MurphyUnpackingMoocScholarlyDiscourse2014.pdf> (access date: 03.19.2019).
18. Liyanagunawardena T.R., Adams A.A., Williams S.A. MOOCs: a Systematic Study of the Published Literature 2008–2012 // the International Review of Research in Open and Distributed Learning. 2013. Vol. 14, No. 3. P. 202–227. Access mode: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1455/2531> (access date: 03.21.2019).
19. Meyer R. What It’s Like to Teach a MOOC (and What the Heck’s a MOOC?) The Atlantic. 2012. Access mode URL: <http://www.theatlantic.com/technology/archive/2012/07/what-its-like-teach-a-mooc-and-what-the-hecks-a-mooc/260000/> (access date: 03.15.2019).

УДК 373.51

## ПРИЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ КИТАЯ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Д.А. Завьялов (Красноярск, Россия)

А.И. Завьялов (Красноярск, Россия)

Ч. Хао (Красноярск, Россия)

Я. Чжао (Чжэнчжоу, Китай)

В. Хань (Кайфын Цзиньмин, Китай)

### Аннотация

*Проблема и цель.* В статье анализируется и формируется проблема снижения двигательной активности китайских школьников.

Цель статьи – выявить и обосновать особенности повышения двигательной активности школьников КНР путем совершенствования процесса обучения на уроках физической культуры в сельских школах.

*Методологию исследования* составляют изучение нормативно-правовых документов в сфере физической культуры и спорта, ретроспективный анализ проблемы, анализ и обобщение научно-исследовательских работ отечественных и зарубежных ученых, повышение эффективности проведения уроков по физической культуре.

*Результаты.* Повышение двигательной активности современных школьников является

одной из задач формирования здорового поколения Китая. Предложено применение карточек-заданий в образовательном процессе по физической культуре в сельских школах Китая и представлены результаты апробации их использования.

*Заключение.* Предложенный в статье вариант использования карточек-заданий на уроках физической культуры в сельских школах Китая способствует повышению двигательной активности обучающихся и может быть использован в образовательном процессе в начальной и старшей школе, а также в образовательном процессе в городских школах Китая.

**Ключевые слова:** *двигательная активность, средняя школа, уроки физической культуры, карточки-задания, обучающиеся.*

**П**остановка проблемы. Руководство КНР в последние годы прикладывает большие усилия для привлечения населения страны к занятиям физической культурой и внедрением различных ее форм во все сферы жизнедеятельности людей. Об этом говорят нормативные документы руководящих органов КНР, принятые в 2016 г.: Программа «Здоровый Китай-2030»<sup>1</sup>; 13-й пятилетний план развития видов спорта<sup>2</sup>; «План развития зимних видов спорта (2016–2025)» и Государственный план стро-

ительства и сооружения площадок для зимних видов спорта (2016–2022)»<sup>3</sup>.

Проводится огромное количество исследований в различных сферах, связанных с образованием, здравоохранением, физической культурой, спортом. Результаты исследований оперативно обсуждаются специалистами, чиновниками, вносятся коррективы в нормативные документы.

Цель статьи – выявить и обосновать особенности повышения двигательной активности школьников КНР путем совершенствования про-

<sup>1</sup> Программа «Здоровый Китай-2030». URL: <http://www.sport.gov.cn/n315/n331/n401/c785797/content.html> (дата обращения: 26.04.2019).

<sup>2</sup> 13-й пятилетний план развития видов спорта. URL: <http://www.sport.gov.cn/n315/n330/c745808/content.html> (дата обращения: 29.04.2019).

<sup>3</sup> План развития зимних видов спорта (2016–2025) и «Государственный план строительства и сооружений площадок для зимних видов спорта (2016–2022)». URL: <http://www.sport.gov.cn/n315/n330/c773860/content.html> (дата обращения: 29.04.2019).



цесса обучения на уроках физической культуры в сельских школах.

*Методологию* исследования составляют изучение нормативно-правовых документов в сфере физической культуры и спорта, ретроспективный анализ проблемы, анализ и обобщение научно-исследовательских работ отечественных и зарубежных ученых, повышение эффективности проведения уроков по физической культуре.

*Результаты.* Анализ литературы показал, что, в частности, в 2016 г. рядом авторов [Wang, Tang, Luo, 2017] в рамках проекта «Физическая активность и фитнес» в Китае были проведены исследования по выявлению двигательной активности детей. Участниками исследований были 80 928 школьников (39 747 мальчиков, 41 181 девочка, средний возраст 13 лет).

Были исследованы как факторы, связанные со школой (поддержка на уровне школьного образования, доступность и возможность заниматься физической культурой, длительность уроков физической культуры), так и внешкольные факторы (наличие спортивных клубов и организаций, возможность (доступность) занятий спортом, частота и длительность тренировок, частота участия в соревнованиях). По итогам исследований было выявлено, что не имеют доступа по разным причинам к спортивным объектам 63,8 % детей, а в различных спортивных клубах и организациях занимается всего 32,4 % детей (причем среди городских детей этот процент ниже, чем среди сельских). Среднесуточная двигательная активность довольно низкая, и при этом данные имеют огромный разброс ( $52,34 \pm 50,58$  мин/день). Следовательно, основным средством двигательной активности детей является школьный урок по физической культуре.

Другие исследования в рамках этого же проекта [Cai, Zhu, Wu, 2017], в которых приняли участие 116 615 китайских школьников в возрасте от 9 до 17 лет, проживающих в 22 городах, округах и сельских районах КНР, показали, что около 14 % детей школьного возраста в Китае имеют избыточный вес, а около 12 % страдают ожирением. При этом мальчики младших и средних классов, проживающие в городских райо-

нах, имеют значительно более высокую распространенность избыточного веса и ожирения – почти в полтора раза (!) по сравнению с детьми, проживающими в сельских районах. Примерно такая же ситуация наблюдается при сравнении представителей по гендерному показателю: распространенность ожирения выше среди мальчиков по сравнению с девочками в начальных классах (в 1,28 раза), средних классах (в 1,46 раза) и старших классах (в 1,35 раза). Количество школьников, превышающих норму использования гаджетов (screen-timeviewing), условно принятую за 2 часа в день, составляет 36,8 %.

Наблюдается постоянный рост количества детей (7–18 лет), имеющих ожирение. Например, за период с 1985 по 2010 г. количество детей, имеющих ожирение, резко возросло – соответственно с 0,2 до 8,1 %, то есть почти в 40 раз! Особенно высокие показатели наблюдаются среди городских школьников, причем среди мальчиков, несмотря на национальные усилия и стратегические планы по увеличению физической активности среди китайских детей. Очевидно, что необходимо активизировать усилия по увеличению двигательной активности и уменьшению сидячего образа жизни [Sun et al., 2014; Song et al., 2013].

Необходимо отметить, что почти во всех социумах существует различие между городскими и сельскими районами с точки зрения результатов, касающихся здоровья населения, но в Китае это выражено наиболее остро в связи с особенностями институциональной структуры системы регистрации домашних хозяйств [Whye, 2010].

В Китае каждому при рождении присваивается статус регистрации – сельский или городской. По сравнению с владельцами регистрационных статусов городских домохозяйств сельские домохозяйства неофициально находятся в чрезвычайно неблагоприятном положении с точки зрения всех аспектов социальных факторов, включая в том числе образование, медицинское страхование и пенсию [Treiman, 2012].

Что касается, например, возможностей получения образования, то сельские жители имеют в данной сфере более ограниченный доступ, частично из-за плохо финансируемых сельских

учебных заведений, а частично из-за социально-экономических сложностей в семьях студентов. Кроме того, качество образования в сельской местности намного хуже, чем в городах, в свете трудностей с набором квалифицированных учителей и обслуживанием, в том числе финансовым, учебных заведений [Brown, Park, 2002].

Проведенные нами ранее исследования подтверждают эту ситуацию. Установлено, что проведение уроков физической культуры в сельских школах сопряжено с рядом трудностей: переполненностью классов, низким уровнем квалификации учителей физической культуры, острой нехваткой современного инвентаря, низким уровнем материально-технической базы. В частности, в одной школе из плоскостных сооружений имеется только стадион с грунтовыми беговыми дорожками, и после дождя проводить уроки физической культуры на нем не представляется возможным [Завьялов и др., 2019].

Проблема снижения двигательной активности детей школьного возраста интернациональна. И закономерности, приводящие к формированию малоподвижного образа жизни, тождественны практически во всех странах.

В последние годы ряд авторов предпринимали попытки совершенствования процесса организации и проведения уроков по физической культуре. Так, С.А. Фирсин в рамках исследования содержания уроков физической культуры выявил, что обучающиеся предпочитают спортивные игры, высокий уровень физической активности и соревнования. Вместе с тем недостатками были указаны однообразие в проведении занятий, небольшое количество времени для освоения подвижных игр, чрезмерное количество тестовых заданий при выявлении физической подготовленности [Фирсин, 2010].

А.А. Томенко, исследовав уровень двигательной активности школьников 12–13 лет, обнаружил, что он составляет у городских школьников в среднем 30 минут в день, у сельских школьников немногим более часа [Томенко, 2008] при норме, рекомендованной А.Г. Сухаревым и др., в количестве 12–15 часов в неделю [Сухарев и др., 1998].

М.Д. Кудрявцев, Г.Я. Галимов предлагают повысить двигательную подготовленность младших школьников, сочетающуюся с формированием интереса к занятиям физической культурой, средствами физкультурно-оздоровительного компонента на основе теории учебной деятельности. По итогам применения экспериментальной методики у школьников существенно повысился уровень развития двигательных способностей, а также увеличился объем знаний в области здорового образа жизни; в умении использовать средства физической культуры во время самостоятельных занятий; владении навыками закалывания [Кудрявцев, Галимов, 2013].

Н.В. Муханова, А.Н. Савчук считают, что для повышения качества образованности школьников в области физического воспитания необходимо формировать у обучающихся мотивированные потребности в познавательной и двигательной активности [Муханова, Савчук, 2012].

А.Н. Блинков, исследовав особенности организации и содержания физкультурно-оздоровительной работы в сельской школе, выявил, что географические особенности расположения школ позволяют существенно расширить спектр возможностей, применяющихся при организации занятий по физической культуре. В частности, организовывать занятия на открытом воздухе, обучать плаванию на базе природных водоемов, используя рельеф местности, полноценно реализовывать программный материал по лыжной подготовке, конькобежному спорту, легкой атлетике, туризму и т.д. [Блинков, 2010].

Многочисленные исследования проблемы повышения двигательной активности школьников КНР и достаточно неутешительные их результаты подвигли министерство образования этой страны провести в сентябре 2017 г. национальную школьную конференцию по образованию. Среди участников конференции были школьные педагоги, административные работники и политики. По итогам конференции были выработаны общенациональные призывы к реформам в китайской системе образования по физической культуре, к которым, в частности, относятся: а) снижение академической нагрузки в пользу

физкультурного образования; б) реформирование текущей учебной программы с акцентом на увеличении времени ежедневного минимума двигательной активности в школе; в) создание возможностей внутри школы для повышения двигательной активности; г) учет двигательных достижений школьников при оценке качества школьного образования в Китае [Wang, 2017].

В рамках данного призыва нами был проведен педагогический эксперимент, направленный на повышение двигательной активности школьников средних классов сельских школ КНР.

Для этого были разработаны карточки-задания. Карточки-задания достаточно широко применяются в отечественной системе общего образования. Их использование облегчает организацию и проведение уроков физической культуры во всех возрастных группах. Карточки могут содержать материал о подвижных играх, эстафетах, элементах спортивных игр, игр на внимание и т.п.

В нашем случае мы разработали 35 карточек, содержащих задания с элементами: баскетбола, футбола, прыжков, бега на короткие дистанции.

Особенностью подбора материала в карточки было то, что задания требовали минимум инвентаря и оборудования, необходимого для их выполнения.

Карточки были использованы как вспомогательный материал в соответствии с учебной

программой по физической культуре в средних классах. Длительность эксперимента составила 4 месяца. Эксперимент проводился в школе с. Чэньлю. Необходимо отметить, что в данной школе карточки-задания в учебном процессе по физической культуре до настоящего времени не применялись. Участниками эксперимента стали обучающиеся 7–9 классов в количестве 108 человек. Были сформированы контрольная и экспериментальная группы, идентичные по количеству обучающихся, соотношению мальчиков и девочек, уровню их физической подготовленности. Уроки в контрольной группе проходили в традиционной форме подачи материала, в экспериментальной – с использованием разработанных карточек-заданий. До и после эксперимента уровень двигательных достижений выявлялся с помощью контрольных упражнений.

1. Наклон вперед из положения стоя на скамье.

2. Прыжок в длину с места.

3. Метание набивного мяча (2 кг) двумя руками из-за головы из положения стоя на полу.

4. Челночный бег 4x10.

5. Ведение футбольного мяча между стойками (9 класс, девушки).

6. Ведение баскетбольного мяча между стойками (9 класс, юноши).

В табл. 1 показан прирост результатов в процентном отношении по сравнению с исходным уровнем.

Таблица 1

**Прирост результатов (%) в контрольных упражнениях в контрольной группе после эксперимента**

Table 1

**Increase in the results (%) of the control group in control exercises after the experiment**

Класс	Пол	Наклон вперед (см)	Прыжок в длину с места (см)	Метание набивного мяча (м)	Челночный бег 4x10 м (с)	Ведение мяча (с)
7	М	17,0	9,34	11,13	4,05	-
	Д	20,90	17,65	18,94	3,83	-
8	М	32,72	13,71	37,72	5,60	-
	Д	36,6	14,56	14,52	0,18	-
9	М	56,52*	14,29	21,22	28,92	14,12
	Д	27,5	9,77	32,98	32,36	18,27

Примечание: \* – достоверный прирост ( $p < 0,05$ ).

Note: \* – significant increase ( $p < 0,05$ ).

Таблица 2

**Прирост результатов (%) в контрольных упражнениях в экспериментальной группе после эксперимента**

Table 2

**Increase in the results (%) of the experimental group in control exercises after the experiment**

Класс	Пол	Наклон вперед (см)	Прыжок в длину с места (см)	Метание набивного мяча (м)	Челночный бег 4x10 м (с)	Ведение мяча (с)
7	М	37,97	6,67	18,07	13,01	-
	Д	36,5	5,98	16,27	6,36	-
8	М	41,03*	9,69	0,15	6,29	-
	Д	11,85	0,60	17,17	14,58	-
9	М	62,24*	14,76	30,38	27,15	17,75
	Д	21,43	16,46	23,77	34,5	49,27*

Примечание: \* – достоверный прирост ( $p < 0,05$ ).

Note: \* – significant increase ( $p < 0,05$ ).

Анализ статистических данных показывает, что за такой непродолжительный срок эксперимента в экспериментальной группе по всем контрольным упражнениям (за исключением прыжка в длину с места) наблюдается прирост результатов по сравнению с контрольной. В отдельных показателях прирост достоверный. Это означает, что применение карточек-заданий повышает эффективность занятий по физической культуре. Из общения со школьниками экспериментальной группы во время и после проведения эксперимента мы выявили, что занятия по физической культуре проходили активнее, эмоциональнее и «простои» практически исчезли.

*Заключение.* В Китае существует проблема снижения двигательной активности обучающихся, особенно проживающих в городах. Проводится большое количество разнообразных исследований, чтобы выявить факторы риска и минимизировать их негативные воздействия путем оперативной корректировки нормативных документов, регламентирующих деятельность обучающихся в различных сферах. Одним из путей повышения двигательной активности обучающихся является совершенствование процесса физкультурного образования в общеобразовательных школах. Применение карточек-заданий на уроках физической культуры повышает их эффективность и ведет к росту двигательной активности обучающихся сельских школ Китая.

### Библиографический список

1. Блинков С.Н. Организация и содержание физкультурно-оздоровительной работы в сельской школе // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2010. № 10 (68). С. 13–17.
2. Завьялов Д.А., Хао Ч., Готуань В. Сравнительный анализ организации занятий по физической культуре в городских и сельских школах Кайфэн (КНР) // Международные практики развития спорта, физической культуры и туризма в контексте современных социально-политических вызовов: матер. междунар. науч.-практ. конф. «The Newman In Foreign Policy». 2019. № 46 (90). С. 7–10.
3. Кудрявцев М.Д., Галимов Г.Я. Оздоровительная направленность учебных занятий по физической культуре // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева, 2013. № 2. С. 180–182.
4. Муханова Н.В., Савчук А.Н. Повышение двигательной активности школьников через мотивированную потребность в занятиях физической культурой // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2012. № 5 (120). С. 171–174.
5. Сухарев А.Г., Теленчи В.Г., Шебулина О.А. Двигательная активность и здоровье детей и подростков. М.: Медицина, 1998. 71 с.
6. Томенко А.А. Уровень двигательной активности школьников и пути его повыше-

- ния в условиях общеобразовательной школы // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. 2008. № 2. С. 141–146.
7. Фирсин С.А. Оценка содержания уроков физической культуры // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2015. № 5 (123). С. 190–194.
  8. Brown P.H., Park A. Education and poverty in rural China // *Economics of Education Review*. 2002. Vol. 21, is. 6. P. 523–541. DOI: 10.1016/S0272-7757(01)00040-1
  9. Cai Y., Zhu X., Wu X. Overweight, obesity, and screen-time viewing among Chinese school-aged children: National prevalence estimates from the 2016 Physical Activity and Fitness in China – The Youth Study // *Journal of Sport and Health Science*. 2017. 6. P. 404–409. DOI: 10.1016/j.jshs.2017.10.001
  10. Song Y., Wang HJ., Ma J., Wang Z. Secular trends of obesity prevalence in urban Chinese children from 1985 to 2010: Gender disparity. *PLoS One*. 8(1). 2013: e53069. DOI:10.1371/journal.pone.0053069
  11. Sun H., Ma Y., Han D., Pan CW., Xu Y. Prevalence and trends in obesity among China’s children and adolescents, 1985–2010. *PLoS One*. 9(8). 2014: e105469. DOI:10.1371/journal.pone.0105469
  12. Treiman D.J. The «difference between heaven and earth»: Urban-rural disparities in well-being in China // *Research in Social Stratification and Mobility*. 2012. Vol. 30, is. 1. P. 33–47. DOI: 10.1016/j.rssm.2011.10.001
  13. Wang D. Improving school physical education to increase physical activity and promote healthy growth of Chinese school-aged children // *Journal of Sport and Health Science*. 2017. 6. P. 384–385. DOI.org/10.1016/j.jshs.2017.10.001
  14. Wang L., Tang Y., Luo J. School and community physical activity characteristics and moderate-to-vigorous physical activity among Chinese school-aged children: A multilevel path model analysis// *Journal of Sport and Health Science*. 2017. 6 (4). P. 416–422. DOI:10.1016/j.jshs.2017.09.001
  15. Whyte M. One country, two societies. *Rural-Urban Inequality in Contemporary China*. Harvard University Press, Cambridge, MA (2010). 460 p.

# METHODS OF MOTOR ACTIVITY INCREASE IN PUPILS AT THE LESSONS OF PHYSICAL CULTURE IN COUNTRYSIDE SCHOOLS OF CHINA

**D.A. Zavyalov (Krasnoyarsk, Russia)**

**A.I. Zavyalov (Krasnoyarsk, Russia)**

**Ch. Khao (Krasnoyarsk, Russia)**

**Ya. Chzhao (Chzhengzhou, China)**

**V. Khan (Kaifyn Tszimin, China)**

## Abstract

*The problem and goal.* The problem of motor activity decrease in Chinese pupils is discussed in the article.

*The purpose of the article* is to identify and substantiate the peculiarities of increasing schoolchildren motor activity in the PRC by improving the training process in physical education classes at rural schools.

*The research methodology* consists in studying legal-normative documents in the field of physical culture and sports, a retrospective analysis of the problem, analysis and synthesis of scientific research by domestic and foreign scientists, the improvement of physical-education classes effectiveness.

*Results.* Increasing the motor activity of modern school-children is one of the targets of forming a healthy generation in China. The use of task-cards in the educational process of physical culture teaching in schools of China is proposed, and the results of their usage approbation are presented.

*Conclusion.* The version of using the proposed task-cards at the classes of Physical Culture in countryside schools of China that is suggested in the article will favour motor activity of school-children and can be used in the educational process of the primary and secondary schools in the countryside as well as in the educational process of urban schools in China.

**Keywords:** *motor activity, secondary school, physical education classes, task-cards, trainees.*

## References

1. Blinkov S.N. Organization and maintenance of physical education and recreational work in a rural school // Scientific notes of the University. P.F. Lesgaft. 2010. No. 10 (68). P. 13–17.
2. Zavyalov D.A., Hao Z., Gotuan V. Comparative analysis of the organization of physical education classes in urban and rural schools of Kaifeng (PRC) // International practices in the development of sports, physical culture and tourism in the context of modern social and political challenges: materials of international scientific-practical conf. „The Newman In Foreign Policy”. 2019. No. 46 (90). P. 7–10.
3. Kudryavtsev M.D., Galimov G.Ya. Health-promoting orientation of physical education classes // Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University. V.P. Astafieva, 2013. No. 2. P. 180–182.
4. Mukhanova N., Savchuk A.N. Increasing motor activity of schoolchildren through a motivated need for physical education / Bulletin of Tomsk State Pedagogical University. 2012. No. 5 (120). P. 171–174.
5. Sukharev A.G., Telenchi V.G., Shebulina O.A. Motor activity and the health of children and adolescents. M.: Medicine, 1998. 71 p.
6. Tomenko A. A. The level of motor activity of schoolchildren and the ways to increase it in the conditions of a comprehensive school // Pedagogy, psychology and biomedical problems of physical education and sport. 2008. No. 2. P. 141–146.
7. Firsin S.A. Evaluation of the content of physical training lessons// Bulletin of the University named after P.F. Lesgaft. 2015. No. 5 (123). P. 190–194.
8. Brown P.H., Park A. Education and poverty in rural China // Economics of Education Review. 2002. Vol. 21, is. 6. P. 523–541. DOI: 10.1016/S0272-7757(01)00040-1
9. Cai Y., Zhu X., Wu X. Overweight, obesity, and screen-time viewing among Chinese school-

- age children: National prevalence estimates from the 2016 Physical Activity and Fitness in China – The Youth Study // *Journal of Sport and Health Science*. 2017. 6. P. 404–409. DOI: 10.1016/j.jshs.2017.10.001
10. Song Y., Wang H J., Ma J., Wang Z. Secular trends of obesity prevalence in urban Chinese children from 1985 to 2010: Gender disparity. *PLoS One*. 8(1). 2013: e53069. DOI:10.1371/journal.pone.0053069
  11. Sun H., Ma Y., Han D., Pan CW., Xu Y. Prevalence and trends in obesity among China's children and adolescents, 1985–2010. *PLoS One*. 9(8). 2014: e105469. DOI:10.1371/journal.pone.0105469
  12. Treiman D.J. The „difference between heaven and earth”: Urban-rural disparities in well-being in China // *Research in Social Stratification and Mobility*. 2012. Vol. 30, is. 1. P. 33–47. DOI: 10.1016/j.rssm.2011.10.001
  13. Wang D. Improving school physical education to increase physical activity and promote healthy growth of Chinese school-age children // *Journal of Sport and Health Science*. 2017. 6. P. 384–385. DOI.org/10.1016/j.jshs.2017.10.001
  14. Wang L., Tang Y., Luo J. School and community physical activity characteristics and moderate-to-vigorous physical activity among Chinese school-age children: A multilevel path model analysis // *Journal of Sport and Health Science*. 2017. 6 (4). P. 416–422. DOI:10.1016/j.jshs.2017.09.001
  15. Whyte M. *One country, two societies. Rural-Urban Inequality in Contemporary China*. Harvard University Press, Cambridge, MA (2010). 460 p.

УДК 159.9

## УСЛОВИЯ СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

А.А. Пикалова (Красноярск, Россия)

Е.Ю. Федоренко (Красноярск, Россия)

### Аннотация

*Проблема и цель.* В современных публикациях ученых остро обозначается вопрос необходимости обучения и воспитания молодых людей как субъектов становления своего интеллектуального, духовного и профессионального потенциала. Так, изменившийся характер требований к выпускникам вузов актуализирует задачу развития таких личностных качеств, как инициативность, конкурентоспособность, способность принимать решения, нести ответственность и работать в быстро изменяющихся условиях, при этом не исключает необходимости наличия фундаментальных профессиональных знаний. Подтверждение этому находим в запросе, выдвигаемом работодателем, государством, мировым сообществом, что актуализирует вопрос становления субъектной позиции студента в вузе. Инженерные направления подготовки не являются исключением. В этой связи возникает потребность в создании условий, которые позволят студенту сформировать индивидуальный образ своего будущего, к которому он будет стремиться, позволят его оформить в реальной жизни и достичь в процессе обучения – облечь образ в реальную культурную форму. Цель исследования – теоретическое и опытно-экспериментальное обоснование гипотезы о становлении субъектной позиции студентов в специально созданных условиях в образовании.

*Методологию* исследования составляют нормативно-правовые документы в сфере высшего образования, международные стандарты, научно-исследовательские работы отечественных и зарубежных ученых, признанных научным сообществом.

*Результаты.* На основе теоретических положений психологической структуры субъектности как свойства личности сформулирована гипотеза о становлении субъектной позиции студентов в специально созданных условиях в образовании. Материалы содержат теоретическое обоснование проблемы, выделены признаки субъектной позиции студентов в образовании, описан ход исследования динамики становления субъектной позиции студентов инженерных направлений подготовки Сибирского федерального университета, описаны диагностирующие и формирующие процедуры. В качестве условий рассматриваются: проблематизация образа будущей профессии у студентов; социальное проектирование, реализуемое студентами в рамках будущей профессиональной деятельности. Результаты исследования показали увеличение количества студентов, проявляющих признаки субъектной позиции на 46 % при сконструированных и внедренных условиях в образовании.

*Заключение.* Предложенная в статье авторская концепция обеспечения становления субъектной позиции студентов в специально созданных условиях в образовании может стать основанием для дальнейших исследований и разработок в этом направлении в вузах. Логика проведенного исследования предполагает включение студентов в открытые среды в рамках учебного и внеучебного процесса, а также выбор направления проектирования в рамках будущей профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** субъектная позиция студента, субъектность, субъект деятельности, проектирование, профессиональная деятельность, инженер, условия в образовании.

**П**остановка проблемы. Повышение внимания к качеству подготовки будущих инженеров обусловлено усложнением технологий, технических систем и усилением их роли в развитии экономики и общества в целом. На первый план выдвигается развитие творчески активной личности, актуализируется зада-

ча воспитания конкурентоспособного профессионала, способного принимать решения, нести ответственность и работать в быстро изменяющихся условиях. Тенденция выдвигания требований к современному инженеру прослеживается и в мировом сообществе. Национальная Академия Инженерии в докладе «The Engineer of



2020: Visions of Engineering in the New Century» сообщает о том, что сегодня необходимо не столько менять обучение инженера, как создавать условия для изменения его поведения, поскольку новые вызовы выходят за рамки определенных дисциплин и государственных границ. Именно поэтому ведущие инженерные университеты ориентированы не только на включение так называемых STEM предметов, но и на введение в учебный процесс гуманитарных и социальных наук. В этой связи основной задачей современного образования является не только передача знаний и умений, но и формирование компетенций, личностных характеристик, дающих возможность студенту быть успешным в жизни и в будущей профессии. Одной из таких характеристик является осмысленное, ответственное – субъектное – отношение к своей жизни в целом, к профессиональной деятельности и получаемому образованию в частности.

Вопрос формирования субъектного отношения возникает и обсуждается в педагогике и психологии относительно разного возраста, как дошкольного, где наиболее активно в теории развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова реализуются программы, направленные на выращивание начальных характеристик субъектности [Эльконин, 2002, с. 22], так и старшего.

Одновременно с необходимостью всегда существуют реалии, которые нужно учитывать. В контексте статьи стоит обозначить, как сегодня студенты поступают в вуз, как происходит выбор будущей профессии. Зачастую это случайный или слабо осмысленный выбор, где абитуриенты имеют приблизительное представление о будущей профессиональной деятельности. Студенты не всегда понимают, чего хотят сами, в связи с этим не разворачивают критику в отношении образования, равно как и притязания, а в процессе ориентированы в большей степени на формальные результаты в обучении. В этой связи целесообразно не по завершении, а уже с первых дней пребывания в университете актуализировать, проблематизировать вопросы будущей профессии у студента. Образование предполагает построение образа, и оно тогда становится значи-

мым, когда осознанно и осознаваемо в процессе самим студентом. Так, осмысленный образ будущей профессии дает возможность возникновения притязания в отношении собственного образования, появления субъектного отношения к образовательной программе, содержанию образования, образовательным технологиям и делает образование взаимно ответственным. При этом равную ответственность несут руководитель программы обучения, педагоги и сам студент, выступая заказчиком на собственное образование. Необходимы условия в образовании, которые позволяют студенту на протяжении обучения строить и оформлять образ своего будущего в профессии, проблематизировать содержание, условия, устройство образования как дающие или не дающие необходимые ресурсы.

Таким образом, обнаруживаем потребность в выпускнике – инженере будущего, готовом продолжать учиться самостоятельно в течение всей жизни, проектировать свою деятельность, проявлять ответственность и инициативу в ней, иными словами, занимающего субъектную позицию относительно профессиональной деятельности и собственной жизни в целом.

*Методологию* исследования составляют нормативно-правовые документы в сфере высшего образования, в том числе федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС 3 поколения, поколения 3++, ФГОС версии 3.2) и международные стандарты подготовки EQUASE (TEMPUS), CDIO, ABIT, SEFI, также многочисленные труды ученых.

*Обзор научной литературы* проведен на основе анализа работ, представленных ниже. Проблематикой субъектности занимались С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова [Осницкий, 2010, с. 232]. На сегодняшний день в психологической и философской литературе обозначены общие методологические и теоретические проблемы изучения и исследования психологии субъекта. В нашем исследовании мы опираемся на мнение А.В. Брушлинского, который определяет субъект как человека на высшем (индивидуализировано для каждого) уровне активности, целостности, системности, автономности.

В определении позиции мы опираемся на мнения Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, В.П. Бедерхановой, В.И. Слободчикова [Бедерханова, Бондарев, 2000, с. 54], определяем позицию как единство сознания и деятельности человека, проявляющееся через систему отношений к себе, людям, окружающему миру.

Субъектом в отношении собственной учебной деятельности студент становится тогда, когда проявляет активность не как ответ на ожидания, выдвигаемые преподавателем, а в самостоятельной деятельности, включающей обнаружение ресурсов, инструментов, средств решения как учебно-профессиональных задач, так и личных, возникающих в этот период. В исследовании мы разделяем мнение А.Г. Гогоберидзе и под субъектной позицией студентов понимаем единство сознания и деятельности студента в образовании, проявляющееся в устойчивости, автономности, целостности отношений к себе как к будущему профессионалу [Гогоберидзе, 2012, с. 370<sup>1</sup>].

Значимым для исследования также было обозначение структурных элементов субъекта: активность (Брушлинский, 2003, Волкова, 1998, Горбунов, 2005, Лапкина, 2007); рефлексивность, осознанность поведения (Абульханова, 2007, Волкова, 1998, Горбунов, 2005, Исаков, 2008); самодетерминация: самостоятельность (Конопкин, Осницкий, 2003, Лапкина, 2007). Исходя из этого, вслед за учеными, рассматривающими субъектную позицию, в исследовании были выделены следующие признаки субъектной позиции студентов:

– ценностно-смысловое отношение к своему образованию (осмысление своего места; понимание и обнаружение своих дефицитов, связанных с получением образования; понимание необходимого содержания образования с проекции будущей профессиональной деятельности);

– осуществление выбора деятельности в рамках образования, проявление активности и инициативы, в том числе в проектировании линии собственного образования;

<sup>1</sup> Гогоберидзе А.Г. Теоретические основы развития субъектной позиции студента в условиях высшего профессионально-педагогического образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. СПб., 2002. 537 с. РГБ ОД 71:02-13/270-1

– рефлексия собственного опыта, полученного в процессе обучения, осмысленности сделанных выборов в рамках своего образования.

Исходя из выделенной проблематики, нам было важно понять, какие условия должны быть созданы в образовании, чтобы происходило становление субъектной позиции и тех признаков, которые мы обозначили для исследования. В трудах Ю.А. Черкасовой, Т.Д. Барышева, В.В. Пантелеева отмечается важность создания условий в образовании, где сам студент был бы активным творцом своей деятельности. В программах развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова также обозначено становление субъектности в рамках развивающего обучения [Давыдов, 2008, с. 156]. Одним из таких вариантов, на наш взгляд, может быть проектирование, осуществляемое студентами в рамках будущей профессиональной деятельности (Давыдов, Бедерханова, 2011, Бондарев, 2012, Глазычев, 1988). Одновременно Т.А. Ольховая обозначает, что образовательное пространство университета становится фактором становления субъектности студента, когда ориентировано на личностно-профессиональное становление будущего специалиста. Что, на наш взгляд, подразумевает актуализацию образа своего будущего в профессии уже при получении образования.

Таким образом, гипотеза исследования была сформулирована следующим образом: становление признаков субъектной позиции у студентов в образовании возможно при следующих условиях.

1. Если студент с первого курса оформляет и проблематизирует образ будущей профессии.

2. Если студент с первого курса занимается проектированием в рамках будущей профессиональной деятельности.

Исследование проводилось на выборке студентов 1 курса инженерных направлений подготовки (Теплоэнергетика и теплотехника) политехнического института Сибирского федерального университета в возрасте 18–19 лет в количестве 52 человек (из них 39 мужчин, 17 женщин).

*Результаты исследования.* Эмпирическая часть исследования включала в себя четыре эта-

па работы. На первом этапе необходимо было исследовать выделенные нами признаки субъектной позиции студентов относительно собственного образования на старте – в первые месяцы поступления в вуз, и, исходя из полученных результатов, осуществлять пробу конструирования условий, обозначенных нами выше в теоретической части исследования. Так, для анализа ценностно-смыслового отношения к собственному образованию была выбрана методика Куна – Макпартленда (в модификации В.И. Юрченко) «Кто я»; для исследования наличия значимого образа себя в будущей профессии выбрали эссе «Мое будущее» (предполагающее представить себя через 4, 6 и 10 лет). Предметом интерпретации были количество и качество

упоминаний о профессии, данное каждым студентом, что позволило нам фиксировать признаки субъектной позиции. Полученные данные показали, что, несмотря на востребованность среди абитуриентов направления подготовки Теплоэнергетика и теплотехника, у студентов 1 курса не обнаруживается указание на профессию в описании своего будущего. У большинства отсутствует представление образа себя как будущего профессионала, также студенты не позиционируют себя как будущие инженеры и не задумываются о возможностях образования через призму движения к профессии. Обобщенные полученные данные показали, что лишь в 23 % случаев наблюдается хотя бы одна из перечисленных характеристик (рис. 1).



Рис. 1. Доля респондентов, которые упоминают о своей будущей профессии, по данным методики Куна – Макпартленда «Кто я»

Fig. 1. The share of respondents who noted about their future profession according to the methods of Kuhn – Macpartland “Who am I”



Рис. 2. Доля респондентов, которые упоминают о своей будущей профессии в эссе

Fig. 2. The share of respondents who noted about their future profession in an essay

Использованные методики позволили нам получить стартовые количественные данные об измеряемых признаках субъектной позиции. Для представления общей картины в соответствии с проведенным исследованием все респонденты были распределены на группы исходя из выраженности признаков субъектной позиции относительно собственного образования:

1 группа – студенты, у которых отсутствуют признаки субъектной позиции относительно собственного образования;

2 группа – студенты, у которых частично зафиксированы признаки субъектной позиции;

3 группа – студенты, у которых имеются признаки субъектной позиции относительно собственного образования.

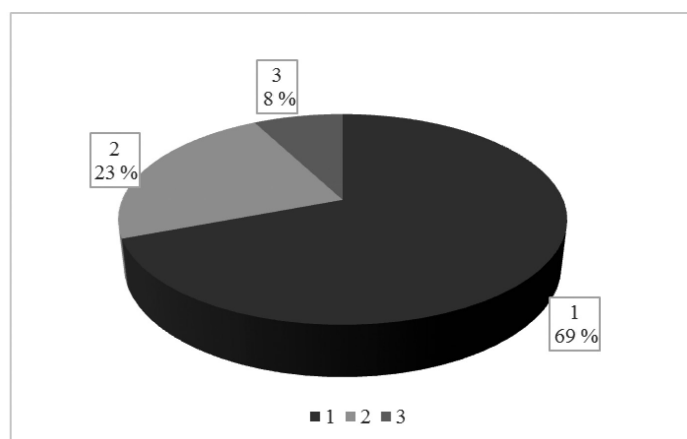


Рис. 3. Распределение студентов на группы в соответствии с полученными данными на первом этапе исследования

Fig. 3. Separation of students into groups in accordance with the data obtained at the first stage of the research

Проведенные методики позволили получить данные о том, что почти у 70 % студентов отсутствуют признаки субъектной позиции относительно собственного образования на этапе обучения.

Для исследования притязаний студентов в образовании был использован метод «Незавершенные предложения». В частности, нами было выделено четыре фокуса, значимых с точки зрения места и качества притязаний в образовании, условно названных: «я сам» (позволяющий исследовать наличие у студента ожиданий от себя и, как следствие, готовности и стремлений в рамках своего образования), «я – преподаватели» (позволяющий исследовать наличие ожиданий от преподавателей), «я – одноклассники» (позволяющий исследовать готовность взаимодействовать с одноклассниками для выполнения собственных задач в образовании), «я – материал» (позволяющий исследовать наличие ожиданий к форме подачи и содержанию материала). Исходя из обозначен-

ных фокусов было сконструировано 10 незавершенных предложений, которые далее предлагалось завершить студентам. По результатам было зафиксировано, что 88 % студентов дают формальные ответы по всем четырем фокусам, оставшиеся 12 % дают содержательные ответы на вопросы в фокусе «я сам».

Второй и третий этапы исследования предполагали конструирование и внедрение условий в образовательный процесс студентов 1 курса направления подготовки Теплоэнергетика и теплотехника в течение одного года обучения.

Была разработана и введена в учебный процесс дисциплина, включающая два модуля.

1. «Проблематизация и оформление образа будущей профессии».

Модуль направлен на оформление образа будущей профессии; обнаружение личных дефицитов и ресурсов, связанных с получением образования; осмысление своего места в образовании и своих стремлений, в образовании как движения к будущей профессии.

Включал задания для студентов по изображению метафор своего будущего в профессии, групповое обсуждение, совместное создание (в форме художественного рисунка) образа будущего в профессии в группах с последующим обсуждением.

Также студентам предлагалось рассмотреть свое будущее в профессии через линию собственного образования с удержанием фокусов: «я сам», «я – преподаватели», «я – одноклассники», «я – материал». В частности, были проведены проблематизирующие встречи, где ключевыми стали вопросы:

– необходимые и достаточные ресурсы в образовании для достижения идеального образа в профессии (что мне необходимо делать и что будет достаточным; какие возможности у меня есть);

– какие ресурсы предоставляет мне выпускающая кафедра, университет;

– какие должны быть отношения между преподавателем и студентом (одним из выводов является то, что преподавателю в сконструированной ситуации необходимо быть проводником или наставником в образовании);

– какая деятельность в рамках учебной и внеучебной сред необходима для достижения своего идеального образа в получаемой профессии.

В рамках модуля для студентов было организовано несколько встреч с представителями советов молодежи компаний-партнеров кафедры, будущих работодателей. Они предполагали совместную разработку образа будущего в профессии, обсуждение необходимых компетенций для успешной профессиональной деятельности, прояснение необходимых и достаточных ресурсов с точки зрения содержания и устройства образовательного процесса, обнаружения дефицитов и способов их преодоления.

## 2. «Социальное проектирование».

Социальное проектирование было организовано как индивидуальная или коллективная деятельность обучающихся, целью которой являлось позитивное преобразование социальной среды и условий доступными для них средствами. Студентам было предложено инициировать и реализовать два социальных проекта: нужно было

выбрать область и проблему, на решение которой будет направлен социальный проект. Область была задана с учетом следующих рамок: движение к будущей профессии через свое образование, связь с профессиональной отраслью, взаимодействие с представителями будущей профессии. Необходимо было обозначить цель, этапы и пути реализации проекта, обозначить ожидаемые результаты, осуществить деятельность, которая позволит достичь ожидаемых результатов, оценить полученные результаты; оценить свое движение в проекте, полученный опыт, его значимость.

В реализации второго модуля учебной дисциплины для нас было значимым, зафиксировать у студентов следующее.

1. Обнаруживает ли студент свои дефициты в образовании и пути их преодоления; понимает ли содержание и способы образования в контексте будущей профессиональной деятельности.

2. Проявляет ли он инициативу и активность в процессе проектирования.

3. Осуществляет ли рефлексию собственного опыта в процессе и по завершении проектирования.

В конце учебного года по завершении учебного курса были снова организованы встречи с представителями Совета молодежи компаний-партнеров, где студентами были представлены свои проекты и полученные по ним результаты. Среди представленных проектов были как технические разработки, которые можно использовать на мероприятиях кафедры в будущем (пример: велоэргометр, микротэц), так и проекты, предполагающие организацию и взаимодействие с различной целевой аудиторией (пример: серия профориентационных занятий для школьников, организация мероприятия кафедры и ее выпускников «День энергетика», игра для первокурсников «ТЭЦ с 0»).

По завершении исследования был реализован четвертый этап, который включал повторное проведение исследования с использованием того же диагностического материала: методика Куна – Макпартленда «Кто я» (в модификации В.И. Юрченко), эссе «Мое будущее» (через 4, 6, 10 лет), методика «Незаконченные предложения».

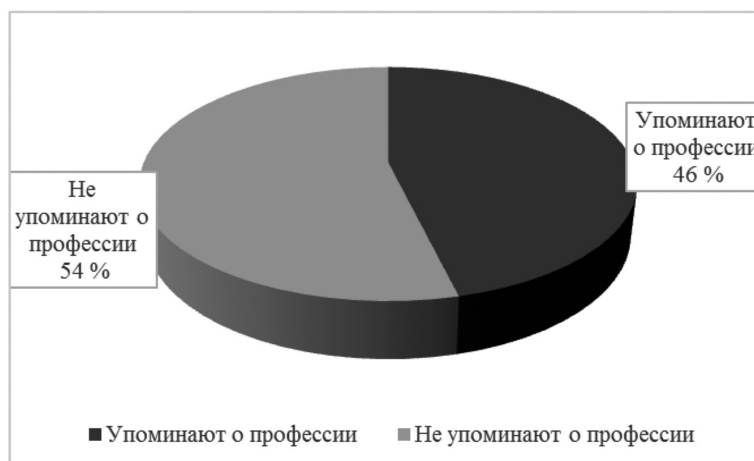


Рис. 4. Доля респондентов, которые упоминают о своей будущей профессии, по данным методики Куна – Макпартленда «Кто я»

Fig. 4. The share of respondents who noted about their future profession according to the methods of Kuhn – Macpartland “Who am I”

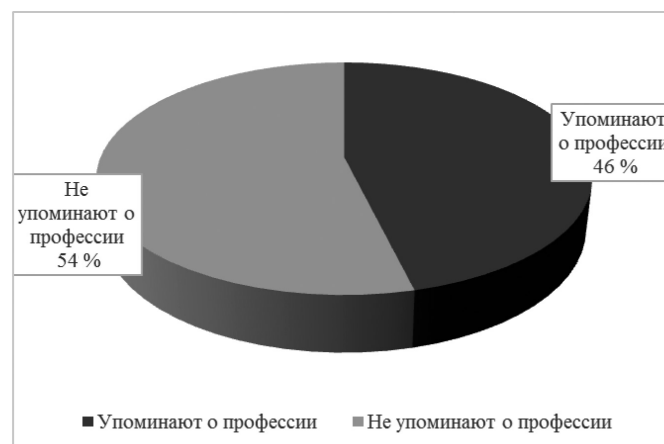


Рис. 5. Доля респондентов, которые упоминают о своей будущей профессии в эссе

Fig. 5. The share of respondents who noted about their future profession in an essay

Использованные методики позволили нам получить количественные данные об измеряемых признаках субъектной позиции по завершении исследования. Для представления общей картины все респонденты, как и на старте исследования, были распределены на группы исходя из выраженности признаков субъектной позиции относительно образования. Сравнивая полученные данные с данными, которые были на старте, выявлена динамика: 1 группа, которую составили студенты, не проявляющие признаков субъектной позиции в образовании, сократилась на половину, то есть -50 %; 2 группа, которая включает в себя студентов, выражающих часть признаков субъектной позиции, увеличилась на 46 %.

Кроме того, по завершении было отмечено преподавателями, что студенты начали задавать проблематизирующие вопросы, обращаться за объяснением учебного плана и интересоваться возможностями перехода на индивидуальный учебный план. Была зафиксирована активность во внеучебной деятельности: если на стартовом этапе исследования в деятельность органа студенческого самоуправления – «Студенческий управляющий комитет» кафедры – включились только 7 %, то по завершении исследования – 27 %, в том числе часть студентов стали руководителями направлений работы: «Профориентация», «СМИ» и работа с Советом молодежи ООО «Сибирская генерирующая компания».

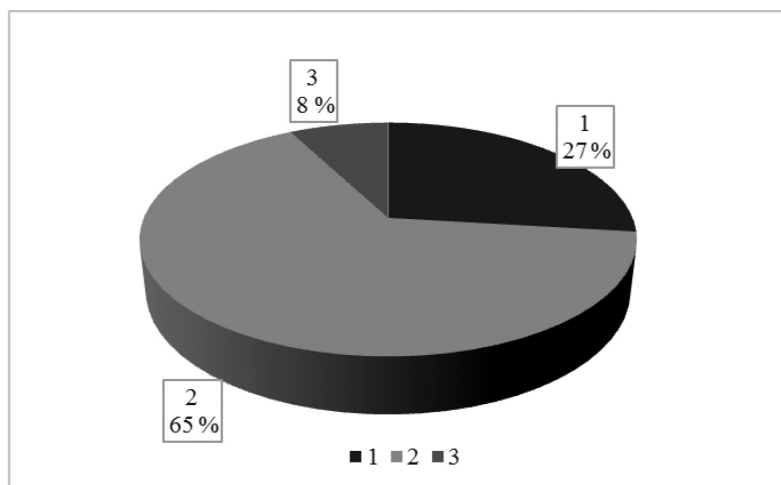


Рис. 6. Распределение студентов на группы в соответствии с полученными данными на втором этапе исследования

Fig. 6. Distribution of students into groups in accordance with the data obtained at the second stage of the research

В качестве критериев результативности предпринятых мер для становления субъектной позиции студентов в образовании были выбраны 2 критерия: G-критерий знаков Оуэна; T-критерий Уилкоксона [Математические..., 2008, с. 27]. Оценку по предложенным критериям проводили как для каждой методики отдельно, так и по обобщенному показателю. Анализ каждой из методик исследования по G-критерию знаков Оуэна и T-критерию Уилкоксона показал статистическую значимость полученных результатов ( $p \leq 0,05$ ).

Чтобы удостовериться, что проводимая работа является тем условием, которое необходимо для становления признаков субъектной позиции, было проведено два среза в контрольной выборке студентов (в начале первого и второго курсов). В нее вошли студенты инженерных направлений подготовки (Электроэнергетика и электротехника политехнического института Сибирского федерального университета) в возрасте 18–19 лет в количестве 17 человек (5 мужчин, 12 женщин). Анализ контрольной группы студентов показал, что данные изменения нельзя считать статистически значимыми ( $p > 0,05$ ), что демонстрируют оба из рассматриваемых критериев. Это позволило заключить, что сконструированные условия являются результативными для становления субъектной позиции студентов в образовании.

**Заключение.** Полученные результаты исследования показали динамику в становлении признаков субъектной позиции студентов за счет создания условий, способствующих проблематизации у студента образа его будущей профессии. Однако, несмотря на полученные результаты, мы понимаем, что срок включающий 1,5 года исследования, не является исчерпывающим. Стоит отметить, что не исключаются факторы ситуативности, возможности включенности студентов в различные среды как в рамках университета, так и вне его. Кроме того, не стоит исключать влияние личности преподавателя, которая может стать значимой в оформлении идеального образа будущей профессии студентов либо вызвать обратную реакцию – сопротивление, как в освоении студентом отдельной дисциплины, так и в целом своей профессии. В этой связи имеет смысл говорить о продолжении исследования в обозначенном направлении, а также о его расширении – включение преподавателей других дисциплин, а также разворачивание исследования на других инженерных направлениях подготовки проекта CDIО.

### Библиографический список

1. Бедерханова В.П., Бондарев П.Б. Педагогическое проектирование в инновационной деятельности / Кубанский государ-

- ственный университет [Электронный ресурс]. Library.ru: информ.-справочный портал. М., 2000–2019. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21244582> (дата обращения: 15.04.2018).
2. Болотов В.А. О построении общероссийской системы оценки качества образования // Вопросы образования. 2005. № 1 [Электронный ресурс]. КиберЛенинка. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-postroenii-obshcherossiyskoy-sistemy-otsenki-kachestva-obrazovaniya> (дата обращения: 15.04.2019).
  3. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М.: Директмедиа Паблишинг, 2008. 613 с.
  4. Дьюи Дж. Демократия и образование. Опыт и образование. М.: Педагогика-Пресс, 2000. 384 с. [Электронный ресурс]. Library.ru: информ.-справочный портал. М., 2000–2019. URL: <http://grazit.ru/27-deyui-dj-demokratiya-i-obrazovanie.html> (дата обращения: 05.09.2013).
  5. Исаков М.В. Субъектность как высшая психическая функция // Современные гуманитарные исследования. 2007. № 6 (19). С. 10–12.
  6. Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская М.П. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / под ред. И.А. Колесниковой. М.: Академия, 2005. 288 с.
  7. Математические основы психологии. Практикум решения психологических задач: учеб. пособие с применением методов математической статистики / авт.-сост. Е.В. Фалунина. Братск: Изд-во БрГУ, 2008. 305 с.
  8. Минеева С.А. Опыт обучения проектированию занятия в системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова / С.А. Минеева, Н.В. Коптева, Т.И. Бобыкина и др. // Вестник МАРО. 2013. № 11. С. 20–24 [Электронный ресурс]. Library.ru: информ.-справочный портал. М., 2000–2019. URL: (дата обращения: 15.04.2018).
  9. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъективной активности / Психологические механизмы самостоятельности: учеб. пособие. М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2010. 232 с. [Электронный ресурс]. Library.ru: информ.-справочный портал. М., 2000–2019. URL: (дата обращения: 15.04.2018).
  10. Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года: офиц. текст. М.: Маркетинг, 2012. 57 с. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.rgub.ru/files/state\\_policy-1021-2.pdf](http://www.rgub.ru/files/state_policy-1021-2.pdf) (дата обращения: 19.07.2016).
  11. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: монография / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров. М., 2005. 98 с.
  12. Прыгин Г.С. О понятиях «субъект деятельности» и «субъект жизнедеятельности» с позиций субъектной регуляции // Человек, субъект, личность в современной психологии: матер. Междунар. конф., посв. 80-летию А.В. Брушлинского / отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. М.: Институт психологии РАН, 2013. Т. 1. С. 156–159.
  13. Психология индивидуального и группового субъекта: науч. сб. / под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой. М.: ПЭР СЭ, 2002. 368 с.
  14. Психология понимания мира человека. М.: Изд-во ин-та психологии РАН, 2016. 488 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ipras.ru/engine/documents/document12850.pdf> (дата обращения: 01.07.2018).
  15. Рубцов В.В. В.В. Давыдов – основатель научной школы деятельностной педагогики // Мир психологии. 2014. № 3 (79). С. 146–160 [Электронный ресурс]. Library.ru: информ.-справочный портал. М., 2000–2019. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22023191> (дата обращения: 13.02.2017).
  16. Человек, субъект, личность в современной психологии: матер. Междунар. конф., посвящ. 80-летию А.В. Брушлинского / отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. М.: Изд-во ин-та психологии РАН. 2013. Т. 1. 584 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ipras.ru/engine/documents/document5483.pdf> (дата обращения: 23.05.2017).



17. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/eit/EIT-001-.htm#p1> (дата обращения: 16.04.2018).
18. Эльконин Д.Б. Понятие компетентности с позиций развивающего обучения // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию. Красноярск, 2002. С. 22–27.
19. Gijbels D., Van de Watering G., Dochy F., Van den Bossche P. (2005). The relationship between students' approaches to learning and the assessment of learning outcomes. *European Journal of Psychology of Education*. 20(4). P. 327–341 [Электронный ресурс]. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF03173560> (дата обращения: 16.04.2018).
20. Markham T., Larmer J., & Ravitz J. (2003). *Project based learning handbook: A guide to standardsfocused project based learning for middle and high school teachers* (2nd ed.). Novato, CA: The Buck Institute for Education.
21. Newell R.J. (2003). *Passion for learning: How project-based learning meets the needs of 21st – century students*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
22. Phan H. (2010). Students' academic performance and various cognitive processes of learning: an integrative framework and empirical analysis. *Educational Psychology*. 30 (3). P. 297–322. DOI:10.1080/01443410903573297
23. Savery J. R. (2006). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*. 1 (1). P. 9–20. [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.lib.purdue.edu/ijpbl/vol1/iss1/3/> (дата обращения: 21.04.2018).
24. Simpson M.L., Stahl N.A., Francis M. (2004). Reading and learning strategies: recommendations for the 21st century. *Journal of Developmental Education*. 28 (2). P. 2–32 [Электронный ресурс]. URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.472.4135&rep=rep1&type=pdf/> (дата обращения: 27.11.2018).

# CONDITIONS FOR DEVELOPING SUBJECTIVE POSITION IN STUDENTS OF ENGINEERING TRAINING PROGRAMME

A.A. Pikalova (Krasnoyarsk, Russia)

E.Yu. Fedorenko (Krasnoyarsk, Russia)

## Abstract

*Problem and purpose.* In contemporary publications the issue of the urgency of developing young peoples' intellectual, spiritual and professional qualities is particularly stressed. The changes in the requirements to university students make the task of forming such individual characteristics as proactivity, competitiveness, ability to make decisions and work in quickly changing circumstances are quite topical. However, the urgency of these qualities development does not exclude the necessity of possessing fundamental knowledge. We find a confirmation to this in the demand put forward by employers, the state and the world community. All these factors make actual the problem of developing a university student's subjective position. Engineering training programme students are not an exception in this respect. In view of all this there appears a necessity to create special conditions that would allow students to develop their individual images of future after which they would aspire. These conditions would provide the basis for making this aspiration realistic in the process of studying at the University.

*The aim of the research* is to give a theoretical and practical foundation for the hypothesis concerning the development of students' subjective platforms in the process of studying.

*The methodology of the research* is based on the legal-normative documents for the sphere of higher education, international standards, scientific research

by domestic and foreign scholars recognized by scientific community.

*The results.* On the ground of theoretical guidelines the psychological structure of subjectivity as a personal quality of an individual, a hypothesis was formulated about the development of the subjective standpoint of a student in the conditions specially created for him or her in the process of education. The materials suggested contain theoretical substantiation of the problem. The characteristic features of students' subjective positions were singled out, the course of the subjective position development was described, diagnostic and formative procedures were worked out. The results of the research showed that the number of students obviously demonstrating the signs of the subjective standpoint development grew by 46%, thanks to the conditions specially introduced into the process of education.

*Conclusion.* The authors conception suggested in the article for developing the subjective position in students can become the basis for further research and elaboration in other universities. The logic of the research performed presupposes including students in open environments within the framework of the in-class learning and extra-curricular activities. It also presupposes choosing independently the direction of projecting within the framework of the future professional activity.

**Keywords:** *subjective position of student, subjectivity, subject of activity, project designing, professional activity, education conditions.*

## References

1. Bederkhanova V.P., Bondarev P.B. Pedagogical design in innovation activity / Kuban State University, 2000. 54 p. [Electronic resource] // Library.ru: informational-reference portal. M., 2000–2019. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21244582> (access date: 15.04.2018).
2. Bolotov V.A. On building an all-Russia system for assessing the quality of education // Issues in Education. 2005. No. 1 [Electronic resource]. CyberLeninka. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-postroenii-obscherossiyskoy-sistemy-otsenki-kachestva-obrazovaniya> (access date: 04/15/2019).
3. Davydov V.V. Problems of developmental education. M: Publisher: Directmedia Publishing, 2008. 613 p.
4. Dewey J. Democracy and Education. Experience and education. M.: Pedagogy-Press, 2000. 384 p. [Electronic resource] // Library.ru: informational-reference portal. M., 2000–2019. URL: <http://grazit.ru/27-deyui-dj-demokratiya-i-obrazovanie.html> (access date: 09/05/2013).

5. Isakov M. V. Subjectiveness as the highest mental function // *Modern Humanitarian Studies*. 2007. No. 6 (19). P. 10–12.
6. Kolesnikova I.A., Gorchakova-Sibirskaya M.P. Pedagogical design: teaching guide for higher. educ. institutions / ed. I.A. Kolesnikova. M.: Publishing Center «Academy», 2005. 288 p.
7. Mathematical foundations of psychology. Workshop solving psychological problems: studies guide with the use of methods of mathematical statistics / Auto-comp.: E.V. Falunin. Bratsk: publishing house GOU VPO «BrGU», 2008. 305 p.
8. Mineeva S.A. The Experience of Teaching Designing Occupations in the System of Developing Education D.B. Elkonina – V.V. Davydova / S.A. Mineeva, N.V. Kopteva, T.I. Bobykina, etc. // *MARO Bulletin*. 2013. No. 11. P. 20–24. [Electronic resource]. Library.ru: informational-reference portal. M., 2000–2019. URL: (access date: 04/15/2018).
9. Osnitsky A.K. Problems of the study of subjective activity / Osnitsky A. K. Psychological mechanisms of independence: teaching guide. M.; Obninsk: IG-SOCIAL, 2010. 232 p. [Electronic resource]. Library.ru: informational-reference portal. M., 2000–2019. URL: (access date: 04/15/2018).
10. Fundamentals of the state youth policy of the Russian Federation for the period until 2025: official. text. M.: Marketing, 2012. 57 p. [Electronic resource]. URL: [http://www.rgub.ru/files/state\\_policy-1021-2.pdf](http://www.rgub.ru/files/state_policy-1021-2.pdf) (access date: 07.19.2016).
11. Polat E.S. New pedagogical and information technologies in the education system: monograph / E.S. Polat, M.Yu. Bukharkina, M.V. Moiseeva, A.E. Petrov. M., 2005. 98 p.
12. Prygin G.S. On the concepts of „subject of activity” and „subject of life activity” from the standpoint of subject regulation // *Man, subject, personality in modern psychology: materials of the Intern. conf. 80th anniversary of A.V. Brushlinsky / resp. ed. A.L. Zhuravlev, E.A. Sergienko*. M.: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2013. Vol. 1. P. 156–159.
13. Psychology of individual and group subject: scientific collection / ed. A.V. Brushlinsky, M.I. Volovikova. M.: PES SE, 2002. 368 p.
14. Psychology of understanding the world of man. M.: Publishing House „Institute of Psychology RAS”, 2016. 488 p. [Electronic resource]. URL: <http://www.ipras.ru/engine/documents/document12850.pdf> (access date: 07/01/2018).
15. Rubtsov V.V. Davydov V.V. as founder of the Scientific School of Action Pedagogy // *World of Psychology*. 2014. No. 3 (79). P. 146–160 [Electronic resource]. Library.ru: informational-reference portal. M., 2000–2019. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22023191> (access date: February 13, 2017).
16. Man, subject, personality in modern psychology. Materials of the International Conference dedicated to the 80th anniversary of A.V. Brushlinsky. Vol. 1 / ed. A.L. Zhuravlev, E.A. Sergienko. M.: Publishing House of the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2013. No. 1. 584 p. [Electronic resource]. URL: <http://www.ipras.ru/engine/documents/document5483.pdf> (access date: 05.23.2017).
17. Elkonin D.B. Selected psychological works. Moscow: Pedagogy, 1989. 560 p. [Electronic resource]. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/eit/EIT-001-.HTM#p1> (access date: 04/16/2018).
18. Elkonin D.B. The concept of competence from the standpoint of developmental education // *Modern approaches to competence-oriented education*. Krasnoyarsk, 2002. P. 22–27.
19. Gijbels D., Van de Watering G., Dochy F., & Van den Bossche P. (2005). The relationship between students’ approaches to learning and the assessment of learning outcomes. *European Journal of Psychology of Education*, 20(4). P. 327–341 [Electronic resource]. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF03173560> (access date: 16.04.2018).
20. Markham T., Larmer J., Ravitz J. (2003). Project based learning handbook: A guide to standards-focused & project- based learning for middle and high school teachers (2nd ed.). Novato, CA: The Buck Institute for Education.

21. Newell R.J. (2003). Passion for learning: How project-based learning meets the needs of 21st – century students. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
22. Phan H. (2010). Students' academic performance and various cognitive processes of learning: an integrative framework and empirical analysis. *Educational Psychology*, 30 (3). P. 297–322. DOI:10.1080/01443410903573297
23. Savery J.R. (2006). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1 (1), 9–20. [Electronic resource]. URL: <https://docs.lib.purdue.edu/ijpbl/vol1/iss1/3/> (access date: 21.04.2018).
24. Simpson M.L., Stahl N.A., Francis M. (2004). Reading and learning strategies: recommendations for the 21st century. *Journal of Developmental Education*, 28 (2), 2–32 [Electronic resource]. URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.472.4135&rep=rep1&type=pdf/> (access date: 27.11.2018).

## ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ИНТЕРЕСЫ ШКОЛЬНИКОВ КАК ФАКТОР ПРОГНОЗИРОВАНИЯ РАЗВИТИЯ РЫНКА ТРУДА ПРОМЫШЛЕННОГО ГОРОДА

И.В. Мешкова (Нижний Тагил, Россия)

### Аннотация

*Проблема и цель.* В статье рассматриваются проблемы профессионального самоопределения старшеклассников в условиях крупного промышленного города. Показано, что среди факторов прогнозирования развития рынка труда профессиональные интересы личности работника не выделяются в отдельный фактор. Со стороны города имеет место запрос на «воспитательную» модель профориентации, в которой проблема выбора личностью между «хочу» и «надо» решается в пользу общества. В то же время результаты диагностики и профориентационного консультирования школьников показывают, что профессиональный выбор осуществляется, прежде всего, на основе профессиональных интересов личности, что не всегда соответствует потребностям регионального рынка труда в профессиональных кадрах для обеспечения эффективности промышленного роста.

Цель статьи – представление результатов исследования профессиональных интересов школьников старших классов в контексте прогнозирования развития регионального рынка труда в условиях промышленного города.

*Методологию* исследования составляют деятельностный и субъектный подходы к процессу

профессионального становления личности, теоретический анализ научной литературы. Исследование проводилось в форме тестирования с использованием компьютерного комплекса «Профориентатор» (Москва). Статистическая обработка данных проводилась с использованием непараметрического критерия хи-квадрат для одной выборки.

*Результаты.* На основе теоретического анализа литературы определена роль профессиональных интересов школьников как фактора прогнозирования регионального рынка труда. Выявлены доминирующие профессиональные интересы старшеклассников, свидетельствующие о наличии противоречия между потребностями личности и регионального рынка труда.

*Заключение.* Сделан вывод о необходимости разработки комплекса мер по устранению острого противоречия между актуальными потребностями рынка труда и профессиональными интересами старшеклассников.

**Ключевые слова:** профессиональное становление, профессиональное самоопределение личности, профессиональные интересы, рынок труда, прогнозирование рынка труда, компьютерный диагностический комплекс «Профориентатор».

**П**остановка проблемы. Отличительной особенностью современной социально-экономической ситуации является трудная прогнозируемость как профессионального будущего отдельной личности, так и развития регионального рынка труда. Такая ситуация, несомненно, отражается на сфере общего и профессионального образования, на организации профориентационной работы в школе, что приводит к поиску новых форм и методов оказания помощи школьникам в период профессионального самоопределения. Научно обоснованный прогноз профессионального развития старшеклассников может

быть построен на основе комплексной диагностики личности, проводимой с помощью компьютерной программы «Профориентатор», что позволяет в процессе консультирования выявить противоречия между профессиональными интересами («я хочу»), интеллектуальными способностями («я могу») и психологическими качествами, определить способы коррекции профессионального и личностного развития, сделать выбор из перечня профессий, в наибольшей степени соответствующих индивидуальным особенностям личности. Такая помощь соответствует «гуманистической» модели профориентации, в которой про-

блема расхождения между «хочу» и «надо» решается в пользу личности. Практика консультирования показывает, что не всегда выбранные школьником профессии могут быть представлены на региональном рынке труда и в перспективе вопрос дальнейшего трудоустройства остается открытым.

Прогноз развития регионального рынка труда разрабатывается на основе учета объективных факторов, влияющих на спрос и предложение рабочей силы на рынке труда. Среди них профессиональные интересы личности работника не выделяются в отдельный фактор. Анализ документов, содержащих сведения о прогнозе развития регионального рынка труда, позволяет констатировать факт, что со стороны общества имеет место запрос на «воспитательную» модель профориентации, в которой проблема выбора личностью между «хочу» и «надо» решается в пользу общества. В связи с этим появляется осознание, что недостаточный учет профессиональных интересов школьников как фактора прогнозирования развития регионального рынка труда может привести к обострению проблемы острой нехватки квалифицированных кадров из числа молодежи, продолжится отток молодежи, чьи профессиональные интересы не могут быть учтены в планах социально-экономического развития промышленного города.

*Цель* исследования заключалась в выявлении у школьников старших классов доминирующих профессиональных интересов, позволяющих рассматривать их как один из факторов профессионального самоопределения в контексте прогнозирования развития регионального рынка труда в условиях промышленного города.

*Методологию* исследования составляют теоретические положения отечественных и зарубежных исследователей о профессиональном становлении личности [Зеер, 2006; Климов, 1996; Поваренков, 2014; Holland, 1963; 1997; Super, 1957; и др.], труды, в которых раскрываются сущность и содержание понятия профессионального самоопределения [Гинзбург, 1994; Головаха, 1988; Климов, 1996; Кондаков, Сухарев, 1989; Кудрявцев, Шегурова, 1983; Леонтьев, Шелобанова, 2001; Пряжников, 1996; и др.], развитие про-

фессиональных интересов [Левитов, 1963; Эсаулов, 1979 и др.]; определение факторов, влияющих на прогнозирование рынка труда [Мокроносов, Матафонов, Чучкалова и др., 2010; Кобец, 2016; Гуртов, Питухин, 2017]. Профориентационная диагностика и консультирование учащихся с 7-го по 11-й класс осуществлялись с использованием компьютерного комплекса «Профориентатор», разработчиком и правообладателем которого является Центр тестирования и развития «Гуманитарные технологии» в МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва. Статистическая обработка данных производилась с использованием непараметрического критерия хи-квадрат для одной выборки в программе IBM Statistics SPSS-19.

*Обзор научной литературы* по проблемам психолого-педагогического сопровождения, консультирования обучающихся старших классов в период формирования профессионального самоопределения, в том числе в условиях прогнозирования развития регионального рынка труда, изучения особенностей профессионального самоопределения современных старшеклассников, формирования их профессиональных интересов, механизмов и образовательных ресурсов профессионального самоопределения личности, психологических механизмов развития личностной и социальной идентичности юношества, которые имеют множественное выражение в разных сферах жизненной практики, проведен на основе научных статей [Байтмирова, 2013; Богданова, 2013; Бричковская, 2018; Дикова, 2017; Ильин, 2006; Касаткина, Пахомова, Руднева, 2015; Мешкова, 2017; Потемкин, 2001; Таланова, 2012; Уткин, 2019; Фролова, 2010; Чистякова, 2014].

Изучение профессиональных интересов школьников основывалось на традициях отечественной психологической науки, где понятия «мотив» и «интерес» соотносятся как общее и частное. Так, Е.П. Ильин, наряду с влечениями, желаниями, рассматривает интерес как один из видов мотивационных образований [Ильин, 2006].

Понятия «профессиональный интерес» и «мотив профессиональной деятельности» имеют различное психологическое содержание.

В научной литературе профессиональный интерес трактуется как избирательное активно-положительное отношение к определенному виду профессиональной деятельности, связанное с желанием ею заниматься [Цит. по: Байтиминова, 2013]. По мнению А.Т. Байтиминовой, основу развития устойчивого профессионального интереса составляет взаимосвязь четырех компонент, выделяемых автором в структуре профессионального интереса: познавательного, эмоционального, волевого и деятельностного [Байтиминова, 2013]. Мотивы профессиональной деятельности делятся на внутренние и внешние. Внутренние мотивы профессиональной деятельности в большей степени характеризуют активность человека, связанную с содержанием, процессом или результатом самой профессиональной деятельности, внешние мотивы указывают на значимость факторов, не имеющих непосредственного отношения к содержанию деятельности, но характеризующих развитие рынка труда. К таким факторам могут относиться уровень заработной платы, комфортность условий труда, социальные гарантии и др.

Обращение к понятиям «рынок труда», «прогнозирование рынка труда» привело к необходимости изучения факторов, влияющих на соотношение спроса и предложения на энергию рабочей силы на региональном рынке труда. Все факторы, оказывающие воздействие на рынок труда, подразделяются на две группы: факторы, влияющие на спрос на рынке труда, и факторы, влияющие на предложение [Цит. по: Кобец, 2016]. На макроуровне к факторам, влияющим на спрос, относятся: 1) экономическая ситуация; 2) возможность замещения труда капиталом (высокая техническая оснащенность производства влияет на сокращение спроса на труд); 3) политика государства (если поощряется экономический рост, то спрос на труд растет); 4) социальное законодательство (законы, предусматривающие сокращение рабочего дня, ограничение увольнений, способствуют поддержанию высокого спроса на труд, а законы, ограничивающие заработную плату определенным минимумом, ведут к сокращению спроса на труд). На макро-

уровне на предложение труда влияют социальная (доля лиц, не имеющих собственных средств производства и существования) и демографическая (число лиц в трудоспособном возрасте и состоянии) структура населения. На микроуровне на спрос труда влияют: 1) уровень заработной платы; 2) возраст работника; 3) количество работодателей; 4) рост производства на отдельных предприятиях. На предложение труда на микроуровне влияют: 1) число квалифицированных работников; 2) условия работы (статус, социальное обеспечение); 3) уровень жизни работника; 4) издержки, возникающие в результате смены работы; 5) работа профсоюзов; 6) государственное регулирование на рынке труда.

Анализ рассмотренных факторов, влияющих на рынок труда, показывает, что профессиональные интересы личности работника, в том числе профессиональные интересы школьников, не выделяются в отдельный фактор. Все описанные выше факторы имеют объективный характер. Однако опосредованно профессиональные интересы школьников, как субъективно окрашенный фактор, могут быть включены в факторы спроса «возраст работника» и в факторы предложения «число квалифицированных работников».

*Результаты исследования.* Свердловская область является промышленным регионом. По данным Департамента по труду и занятости населения Свердловской области, в 2016 году имел место наиболее высокий спрос на водителей автомобилей, рабочие профессии в строительстве (арматурщик, бетонщик, каменщик, штукатур, плотник), рабочие профессии в сфере общественного питания (повар, кондитер, пекарь), врачей и инженеров, а также в сфере образования (учителя, воспитатели) [Цит. по: Дикова, 2017].

Ситуация на рынке труда промышленного города Нижний Тагил в целом отражает пропорцию имеющихся вакансий. Наиболее востребованными остаются кадры, прошедшие подготовку по рабочим профессиям в системе среднего профессионального образования. Вакансии для специалистов с высшим образованием крайне малочисленны. Похожая ситуация и в других городах области. В связи с этим центром притяже-

ния молодого трудоспособного населения является прежде всего Екатеринбург как место учебы, работы, досуга. Таким образом, в настоящее время остро встает проблема закрепления молодых профессиональных кадров на местах.

Согласно Стратегии социально-экономического развития муниципального образования город Нижний Тагил Свердловской области до 2020 года цель совершенствования демографической политики в сфере занятости населения в городе Нижний Тагил заключается в урегулировании спроса и предложения на рынке труда, в обеспечении организаций города квалифицированными трудовыми ресурсами. В качестве приоритетных направлений развития регионального рынка труда в Нижнем Тагиле в контексте темы нашего исследования можно выделить: профильное обучение учащихся общеобразовательных учреждений, направленное на самоопределение выпускников, ориентированное в основном на профессии градообразующего предприятия, популяризацию среди молодежи профессий, востребованных экономикой; поощрение внедрения на предприятиях прогрессивных наукоемких и ресурсосберегающих технологий; создание нормативной базы формирования заказа от предприятий на подготовку и переподготовку кадров и развитие системы профессионального образования в соответствии с кадровыми потребностями предприятий, открытие дополнительного числа филиалов соответствующих профессиональных учреждений; дальнейшее формирование патриотизма и городских традиций<sup>1</sup>.

По мнению авторов этого документа, на региональном рынке труда возможно прогнозируемое превышение спроса на труд над предложением. Имеющийся дефицит трудовых ресурсов может быть покрыт за счет следующих источников: 1) привлечение на работу тех жителей города Нижнего Тагила, которые в настоя-

щее время работают за пределами; 2) привлечение на работу жителей близлежащих территорий без смены местожительства – маятниковая миграция; 3) привлечение мигрантов на постоянное место жительства<sup>2</sup>.

Таким образом, можно сделать следующие выводы: во-первых, в ближайшей перспективе молодежь, школьники не рассматриваются как активный и надежный трудовой ресурс регионального рынка труда города Нижний Тагил; во-вторых, проведение профориентационной работы в образовательных учреждениях города в соответствии с «воспитательной» моделью, где самоопределение выпускников ориентировано в основном на профессии градообразующих предприятий, популяризацию среди молодежи профессий, востребованных экономикой, не в полной мере учитывает профессиональные интересы школьников; в-третьих, без учета профессиональных интересов школьников дефицит трудовых ресурсов на региональном рынке труда промышленного города может сохраниться, отток молодежи продолжится.

По нашему мнению, для решения этих проблем в прогнозировании развития регионального рынка труда следует учитывать и рассматривать профессиональные интересы школьников, студентов как отдельный фактор, тем самым способствовать согласованию профессиональных интересов личности работника и потребностей промышленного города в трудовых ресурсах.

В течение 2017 года в Центре тестирования и профориентации НТГСПИ (ф) РГППУ проводилось тестирование учеников 7–11-х классов с использованием компьютерного комплекса «Профориентатор». Общее количество принявших участие в тестировании составило 201 человек. Распределение выборки по полу: девушки – 54 % (108), юноши – 46 % (93); по возрасту: 14 лет – 31 % (63), 15 лет – 32 % (64), 16 лет – 22 % (45), 17 лет – 12 % (24), 18 лет – 2 % (5). Более половины опрошенных (63 %) составили ученики 7–8-х классов, стоящие перед выбором профиля обучения в старших классах.

<sup>1</sup> Решение Нижнетагильской городской Думы от 22.11.2011 года «О стратегии социально-экономического развития муниципального образования город Нижний Тагил Свердловской области до 2020 года» (Текст документа по состоянию на январь 2014 года). URL: <http://ekb4.info/prawo6/reshenie284/page3.htm> (дата обращения: 28.04.2019).

<sup>2</sup> Там же.



Для проверки статистической гипотезы об отличии наблюдаемого распределения от ожидаемого (равномерного) распределения выраженности интересов у школьников по вось-

ми группам профессий нами был использован непараметрический критерий хи-квадрат для одной выборки. Результаты статистической обработки представлены в табл. 1, 2.

Таблица 1

Результаты статистической обработки с использованием критерия  $\chi^2$ 

Table 1

The results of statistical processing using the  $\chi^2$  test

Уровни интереса «Техника»	Наблюдаемое N	Ожидаемое N	Остаток	Хи-квадрат	p
Низкий	69	40,2	28,8	43,005	0,000
Ниже среднего	48	40,2	7,8		
Средний	42	40,2	1,8		
Выше среднего	14	40,2	-26,2		
Высокий	28	40,2	-12,2		
Всего	201				
Уровни интереса «Наука»	Наблюдаемое N	Ожидаемое N	Остаток	Хи-квадрат	p
Низкий	48	40,2	7,8	16,189	0,003
Ниже среднего	43	40,2	2,8		
Средний	55	40,2	14,8		
Выше среднего	32	40,2	-8,2		
Высокий	23	40,2	-17,2		
Всего	201				
Уровни интереса «Общение»	Наблюдаемое N	Ожидаемое N	Остаток	Хи-квадрат	p
Низкий	39	40,2	-1,2	25,791	0,000
Ниже среднего	46	40,2	5,8		
Средний	64	40,2	23,8		
Выше среднего	30	40,2	-10,2		
Высокий	22	40,2	-18,2		
Всего	201				
Уровни интереса «Бизнес»	Наблюдаемое N	Ожидаемое N	Остаток	Хи-квадрат	p
Низкий	58	40,2	17,8	30,219	0,000
Ниже среднего	51	40,2	10,8		
Средний	49	40,2	8,8		
Выше среднего	20	40,2	-20,2		
Высокий	23	40,2	-17,2		
Всего	201				
Уровни интереса «Знак»	Наблюдаемое N	Ожидаемое N	Остаток	Хи-квадрат	p
Низкий	53	40,2	12,8	11,910	0,018
Ниже среднего	35	40,2	-5,2		
Средний	51	40,2	10,8		
Выше среднего	30	40,2	-10,2		
Высокий	32	40,2	-8,2		
Всего	201				

Окончание табл. 1

Уровни интереса «Природа»	Наблюдаемое N	Ожидаемое N	Остаток	Хи-квадрат	p
Низкий	57	40,2	16,8	36,985	0,000
Ниже среднего	57	40,2	16,8		
Средний	48	40,2	7,8		
Выше среднего	18	40,2	-22,2		
Высокий	21	40,2	-19,2		
Всего	201				
Уровни интереса «Искусство»	Наблюдаемое N	Ожидаемое N	Остаток	Хи-квадрат	p
Низкий	46	40,2	5,8	3,453	0,485
Ниже среднего	37	40,2	-3,2		
Средний	47	40,2	6,8		
Выше среднего	34	40,2	-6,2		
Высокий	37	40,2	-3,2		
Всего	201				
Уровни интереса «Риск»	Наблюдаемое N	Ожидаемое N	Остаток	Хи-квадрат	p
Низкий	47	40,2	6,8	4,547	0,337
Ниже среднего	45	40,2	4,8		
Средний	43	40,2	2,8		
Выше среднего	32	40,2	-8,2		
Высокий	34	40,2	-6,2		
Всего	201				

Таблица 2

Статистики критерия  $\chi^2$

Table 2

Statistics criteria  $\chi^2$

	Техника	Наука	Искусство	Общение	Бизнес	Знак	Природа	Риск
Хи-квадрат	43,005 <sup>a</sup>	16,189 <sup>a</sup>	3,453 <sup>a</sup>	25,791 <sup>a</sup>	30,219 <sup>a</sup>	11,910 <sup>a</sup>	36,985 <sup>a</sup>	4,547 <sup>a</sup>
ст.св.	4	4	4	4	4	4	4	4
Асимпт. знч.	,000	,003	,485	,000	,000	,018	,000	,337

**Примечание:** а – частоты, меньшие 5, ожидалась в 0 ячейках (,0%). Минимальная ожидаемая частота равна 40,2.

Результаты статистического анализа показали, что между ожидаемыми и наблюдаемыми частотами существуют статистически значимые различия в зависимости от степени выраженности интереса школьников по шести группам профессий, относящихся к типам «человек-техника» ( $p = 0,000$ ), «человек-наука» ( $p = 0,003$ ), «человек-человек» ( $p = 0,000$ ), «человек-бизнес» ( $p = 0,000$ ), «человек-знак» ( $p = 0,018$ ), «человек-природа» ( $p = 0,000$ ).

Для развития экономики промышленного города прежде всего важны результаты тестирования школьников по шкалам «Техника»,

«Природа», «Бизнес», «Знак». Качественный анализ полученных результатов показал, что у четверти опрошенных (26 %) интерес к профессиям технологического типа «человек-техника» выражен в высокой степени, у 16 % — в средней. К ним относятся рабочие профессии (техник, слесарь), профессии среднего уровня (техник-технолог) и профессии высшего уровня (инженер). Следовательно, в зависимости от уровня развития интеллектуальных способностей эти школьники могут выбрать для получения технического образования как высшие, так и средние профессиональные учреждения. Можно прогнозировать, что на

рынке труда города Нижний Тагил эти специалисты будут востребованы. В то же время большая часть школьников (58 %), принимавших участие в компьютерном тестировании, не проявляют интереса к профессиям типа «человек-техника». Этот факт можно рассматривать как признак противоречия между интересами школьников и потребностями регионального рынка труда.

Аналогичное соотношение школьников с разным уровнем интереса к профессиям типа «человек-природа». Ярко выражен интерес к биологическим профессиям у пятой части опрошенных (19 %), у 23 % он выражен средне. К этой группе можно отнести научные профессии (биолог, зоолог, генетик); сельскохозяйственные (садовод, агроном); ветеринар; врач; творческие (декоратор-цветовод, ландшафтный архитектор); инженерные (охрана природы, экология и природопользование). На рынке труда города Нижний Тагил специалисты такого профиля могут быть востребованы как на предприятиях промышленного производства, так и в медицине, в сфере образования (школьного, дополнительного, профессионального). У 58 % опрошенных интерес к этой группе профессий выражен слабо, что также свидетельствует о наличии противоречия между интересами школьников и потребностями регионального рынка труда.

Среди современных школьников около половины опрошенных проявляют интерес к профессиям типа «человек-бизнес» (высокий уровень и выше среднего у 21 %, средний уровень – у 24 %). Их привлекает возможность профессиональной самореализации в области экономики и финансов, менеджмента, PR&promotion, политики. Возможно, в будущем эти люди смогут пополнить управленческий корпус или реализовать свои бизнес-проекты в условиях промышленного города. Важно отметить, что в Нижнем Тагиле развитию малого и среднего предпринимательства уделяется большое внимание. По инновационно-оптимистичному сценарию прогнозируется, что доля занятых в малом бизнесе увеличивается с 22,5 % в 2010 году до 35,19 % в 2020 году. Среднегодовой темп прироста занятых в малом бизнесе составит 10 %. Приток на-

селения в малый бизнес будет осуществляться за счет следующих основных источников: молодежи, уволившихся сотрудников существующих предприятий, работавших ранее за пределами города и за счет трудовых мигрантов. Для этого требуются осуществление инвестиционных проектов, проведение политики по привлечению трудовых мигрантов, развитие жилищного строительства, поддержка малого бизнеса<sup>3</sup>. Можно отметить, что противоречий между интересами школьников к профессиям группы «Бизнес» и потребностями регионального рынка труда не выявлено. Прогноз развития рынка труда в этой сфере можно оценить как положительный.

Положительный интерес к профессиям экономического типа «человек-знак» выражен у 56 % школьников, принимавших участие в тестировании (у 31 % ярко выражен, у 25 % в средней степени). Таким людям больше интересны профессии экономического профиля, операторские профессии, языковые (лингвист), научный труд, профессии, связанные с документооборотом в различных сферах деятельности. На рынке труда есть вакансии для специалистов со средним профессиональным образованием (бухгалтер, секретарь и др.) и с высшим (программист и др.). В этом случае прогноз развития регионального рынка труда может быть положительным.

Как фактор прогнозирования развития социальной сферы промышленного города можно рассматривать профессиональные интересы школьников по шкале «Общение». Высокий уровень интереса к профессиям социологического типа «человек-человек» выявлен у четверти опрошенных (26 %), у трети (32 %) он выражен средне. К этой группе относятся профессии в области медицины, образования, права, сферы обслуживания, менеджмент, журналистика. Прогнозируя востребованность специалистов этой группы профессий, можно сказать, что в Нижнем Тагиле, как и в других российских городах,

<sup>3</sup> Решение Нижнетагильской городской думы от 22.11.2011 года «О стратегии социально-экономического развития муниципального образования город Нижний Тагил Свердловской области до 2020 года» (Текст документа по состоянию на январь 2014 года). URL: <http://ekb4.info/prawo6/reshenie284/page3.htm> (дата обращения: 28.04.2019).

в связи с увеличением рождаемости возрастает потребность в педагогических и медицинских кадрах. Следовательно, прогноз можно оценить как положительный. Особенно востребованы учителя начальных классов. В городе есть два педагогических колледжа и педагогический вуз. Несмотря на это, лишь треть выпускников готовы к самореализации в профессиональной педагогической деятельности. На наш взгляд, необходимо проводить дополнительные мероприятия по созданию положительного, эмоционально привлекательного образа профессии «учитель», «воспитатель». Также для повышения статуса педагогической профессии в обществе нужен комплекс мероприятий, включая мероприятия материальной и социальной поддержки молодых педагогических кадров.

В разной степени 54 % школьников проявили интерес к профессиям, связанным с научно-исследовательской деятельностью (шкала «Наука»): у 27 % он выражен в высокой степени, также у 27 % – в средней. Полученные результаты свидетельствуют о высоком мотивационном познавательном потенциале школьников, их ориентации на получение высшего образования, на наукоемкие профессии в разных сферах труда, включая непосредственное производство, финансовые институты и науку. Таких школьников отличает интерес к сбору и анализу информации, развиты абстрактная логика, вербальные способности, в целом высокий общий показатель интеллекта. Можно предположить, что на рынке труда города, где в ближнесрочной перспективе в большей степени востребованы рабочие профессии, не все из школьников, ориентированных на науку, смогут найти работу в соответствии с полученным профессиональным образованием. В этом также проявляется противоречие между интересами личности и потребностями регионального рынка труда. Можно предположить, что в долгосрочной перспективе такие специалисты будут востребованы при условии привлечения инвестиций в реализацию проектов социально-экономического развития города, в частности в создание Технопарка на территории бывшего Высокогорского механического

завода, и другие проекты<sup>4</sup>. Следовательно, перспективные планы социально-экономического развития города можно использовать в профориентационной работе как фактор, стимулирующий школьников остаться в родном городе, приложить свои знания и силы для его развития.

По двум группам профессий – «человек-искусство» ( $p=0,485$ ) и «человек-риск» ( $p=0,337$ ) – статистически значимых различий не выявлено, следовательно, количество школьников с разным уровнем интереса (от низкого до высокого) соответствует среднестатистическому. Востребованность в таких специалистах на рынке труда есть.

В целом результаты проведенного исследования позволяют сформулировать следующие выводы.

1. С целью предотвращения оттока молодежи из промышленного города следует рассматривать профессиональные интересы школьников как один из факторов прогнозирования развития регионального рынка труда. В связи с этим сохраняется необходимость глубокого, качественного и регулярного изучения психологических особенностей обучающихся, выбирающих профессию.

2. Для устранения противоречия между актуальными потребностями рынка труда и профессиональными интересами, намерениями старшеклассников необходима совместная деятельность администрации города, Управления образования, образовательных организаций, НГСПИ (ф) РГППУ, работодателей по организации и проведению профориентационной работы в городе Нижний Тагил с целью сбора и анализа информации для прогнозирования развития рынка труда.

## Библиографический список

1. Байтимилова А.Т. Сущность и структура понятия «профессиональный интерес» // Теория и практика общественного развития. 2013. № 4. С. 116–118. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18977851>

<sup>4</sup> Решение Нижнетагильской городской думы от 22.11.2011 года «О стратегии социально-экономического развития муниципального образования город Нижний Тагил Свердловской области до 2020 года» (Текст документа по состоянию на январь 2014 года). URL: <http://ekb4.info/prawo6/reshenie284/page3.htm> (дата обращения: 28.04.2019).

2. Богданова Г.В. Аспекты профессионального самоопределения личности // Молодой ученый. 2013. № 10. С. 497–499. URL: <https://moluch.ru/archive/57/7791/>
3. Бричковская О.О. Психологические условия и индикаторы перехода юношества от диффузной нравственно-экономической идентификации к осознанному самоопределению в проблемно-конфликтных ситуациях // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2018. № 1(43). С. 134–143. URL: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2018/04/01/722119f21362312a2baf58257dbb3a69/nauchnyj-zhurnal-vestnik-kgpu-im-vp-astafeva-2018--1-43.pdf>
4. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. 1994. № 3. С. 43–52. URL: <http://vorpsy.ru/issues/1994/943/943043.htm>
5. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. Киев: Наукова думка, 1988. 144 с.
6. Гуртов В.А., Питухин Е.А. Прогнозирование потребностей экономики в квалифицированных кадрах: обзор подходов и практик применения // Университетское управление: практика и анализ. 2017. № 21(4). С. 130–161. URL: <https://www.umj.ru/jour/article/view/113/114> DOI: 10.15826/umpra.2017.04.056
7. Дикова В.В. Анализ психологических особенностей выбора профессии старшеклассниками в контексте регионального рынка труда // Профессиональное образование и рынок труда. 2017. № 2. С. 63–70. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29764041>
8. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития. М.: Академия, 2006. 240 с.
9. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2006. 512 с.
10. Касаткина Н.Э., Пахомова Е.А., Руднева Е.Л. Формирование профессионального самоопределения обучающихся в условиях регионального рынка труда как фактор устойчивой занятости // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2015. № 2 (31). С. 181–188. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnogo-samoopredeleniya-obuchayuschih-sya-v-usloviyah-regionalnogo-rynka-truda-kak-faktor-ustoychivoy>
11. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. 304 с.
12. Кобец Е.А. Факторы, влияющие на рынок труда // Инновационная наука. 2016. № 8-1. С. 69–71. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26563820>
13. Кондаков И.М., Сухарев А.В. Методологическое обоснование зарубежных теорий профессионального развития // Вопросы психологии. 1989. № 5. С. 158–164. URL: <http://www.vorpsy.ru/issues/1989/895/895158.htm>
14. Кудрявцев Т.В., Шегурова В.Ю. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности // Вопросы психологии. 1983. № 3. С. 51–59. URL: <http://vorpsy.ru/issues/1983/832/832051.htm>
15. Левитов Н.Д. Психология труда. М.: Высшее образование, 1963. 82 с.
16. Леонтьев Д.А., Шелобанова Е.В. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего // Вопросы психологии. 2001. № 5. С. 91–96. URL: <https://hr-portal.ru/article/professionalnoe-samoopredelenie-kak-postroenie-obrazov-vozmozhnogo-budushchego>
17. Мешкова И.В. Динамика профессиональных интересов студентов педагогического вуза // Инновационное развитие современной науки: проблемы, закономерности, перспективы: матер. III Междунар. науч.-практ. конф. (Пенза, 10 августа 2017 г.). Пенза: Наука и Просвещение, 2017. С. 299–302. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29796495>
18. Мокроносов А.Г., Матафонов М.Э., Чучкалова Е.И., Прудников Д.М., Скороходова Л.А. Прогнозирование потребности региональной экономики в подготовке квалифицированных кадров. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2010. 111 с. URL: [http://window.edu.ru/resource/576/75576/files/Mokronosov\\_prognozir.pdf](http://window.edu.ru/resource/576/75576/files/Mokronosov_prognozir.pdf)

19. Поваренков Ю.П. Психология профессионального становления и реализации личности как отрасль психологической науки // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Сер. № 1: Психологические и педагогические науки. 2014. № 1. С.184–198. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologiya-professionalnogo-stanovleniya-i-realizatsii-lichnosti-kak-otrasl-psihologicheskoy-nauki>
20. Потемкин А.Д. Профессиональный интерес как педагогическая проблема // Вестник Оренбургского государственного университета. 2001. № 1. С. 11–18. URL: [http://vestnik.osu.ru/2001\\_1/2.pdf](http://vestnik.osu.ru/2001_1/2.pdf)
21. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. М.: Изд-во Моск. психол.-социальн. Инс-та; Воронеж: МОДЭК, 1996. 384 с.
22. Решение Нижнетагильской городской думы от 22.11.2011 года «О стратегии социально-экономического развития муниципального образования город Нижний Тагил Свердловской области до 2020 года» (Текст документа по состоянию на январь 2014 года). URL: <http://ekb4.info/prawo6/reshenie284/page3.htm>
23. Серебряков А.Г., Кононова В.Н., Алтухов В.В., Иванова О.Н., Шмелев А.Г. Прогностическая валидность психодиагностической методики «Профориентатор» (по материалам отсроченного анкетирования) // Вопросы психологии. 2010. № 1. С. 15–127. URL: <https://istina.msu.ru/publications/article/1174287/>
24. Таланова С.И. Особенности профессионального самоопределения старшеклассников // Теория и практика образования в современном мире: материалы Междунар. науч. конф. (Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). СПб.: Реноме, 2012. С. 226–228. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/21/1918/>
25. Уткин А.В. Прогнозирование развития регионального рынка труда как основа профессиональной ориентации // Транспрофессионализм как предиктор социально-профессиональной мобильности молодежи: матер. Всерос. (с международным участием) науч.-практ. конф. (г. Нижний Тагил, 29 января 2019 г.). Екатеринбург, 2019. С. 474–477. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37195222>
26. Фролова С.В. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения современных старшеклассников // Профильная школа. 2010. № 5. С. 25–28. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15229834>
27. Чистякова С.Н. Профессиональное самоопределение личности: механизмы и образовательные ресурсы // Человек и образование. 2014. № 3 (40). С. 45–50. URL: [http://obrazovanie21.narod.ru/Files/2014\\_3\\_045-050.pdf](http://obrazovanie21.narod.ru/Files/2014_3_045-050.pdf)
28. Эсаулов А.Ф. Вопросы становления профессиональных планов. Л., 1979. 68 с.
29. Holland J.L. Exploration of A Theory of Vocational Choice Part II: Self-Descriptions and Vocational Preferences // Vocational Guidance Quarterly. 1963. Vol. 12, is. 1. 17–24. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/j.2164-585X.1963.tb00620.x> doi:10.1002/j.2164-585X.1963.tb00620.x
30. Holland J.L. (1997). Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. URL: <http://garfield.library.upenn.edu/classics1980/A1980JR23200001.pdf>
31. Super D.E. The psychology of careers Text. New York: Harper & Brothers, 1957. 362 p. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/0c46/68021faac73a4e760db71eb7e0060fcd720d.pdf>

# PROFESSIONAL INTERESTS OF SCHOOLCHILDREN AS A FACTOR IN FORECASTING THE LABOR MARKET DEVELOPMENT OF AN INDUSTRIAL CITY

I.V. Meshkova (Nizhny Tagil, Russian Federation)

## Abstract

*Introduction.* The article deals with the problems of professional self-determination of high school students in a large industrial city. It is shown that among the factors of forecasting the development of the labor market the professional interests of the employee's personality are not singled out as a separate factor. On the part of the city, there is a request for an "educational" model of vocational guidance, in which the problem of a person's choice between "want" and "need" is decided in favor of society. At the same time, the results of diagnostics and vocational counseling for schoolchildren show that professional choice is made primarily on the basis of the professional interests of the individual, which does not always correspond to the needs of the regional labor market in professional staff to ensure the effectiveness of industrial growth.

*The purpose of the article* is to present the results of the professional interests study in high school students within the framework of forecasting the development of a regional labor market in an industrial city.

*The Methodology* of the research is based on the subjectival and activity approaches to the process of a

personality's professional formation as well as the analysis of scientific literature. The research was carried out in the form of testing. The "Proforientator" (Moscow) computer complex was used to perform the testing. Statistical data processing was conducted making use of non-parametric chi-square test for one selection.

*Results.* Based on a theoretical analysis of the literature, the role of the professional interests of schoolchildren as a factor in forecasting the regional labor market is determined. The dominant professional interests of high school students, indicating the presence of a contradiction between the needs of the individual and the regional labor market, were revealed

*Conclusions.* It is concluded that it is necessary to develop a set of measures to eliminate the sharp contradiction between the current needs of the labor market and the professional interests of high school students.

**Keywords:** *professional development, professional self-determination of an individual, professional interests, labor market, labor market forecasting, "Proforientator" computer diagnostic complex.*

## References

1. Baytimirova A.T. The essence and structure of the concept of "professional interest" // Theory and practice of social development. 2013. No. 4. P. 116–118. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18977851>
2. Bogdanova G.V. Aspects of professional self-identity // Young scientist. 2013. No. 10. P. 497–499. URL: <https://moluch.ru/archive/57/7791/>
3. Brichkovskaya O.O. Psychological conditions and indicators of the transition of youth from diffuse moral and economic identification to conscious self-determination in problem-conflict situations // Bulletin of the KSPU named after V.P. Astafyev. 2018. No. 1 (43). P. 134–143. URL: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2018/04/01/722119f21362312a2baf58257dbb3a69/nauchnyj-zhurnal-vestnik-kgpu-im-vp-astafeva-2018--1-43.pdf>
4. Ginzburg M.R. Psychological content of personal self-determination // Questions of psychology. 1994. No. 3. P. 43–52. URL: <http://voppsy.ru/issues/1994/943/943043.htm>
5. Golovakha E.I. Life perspective and professional self-determination of youth. Kiev: Naukova Dumka, 1988. 144 p.
6. Gurtov V.A., Pitukhin E.A. Forecasting the needs of the economy for qualified personnel: a review of approaches and application practices // University Management: Practice and Analysis. 2017. No. 21 (4). P. 130–161. URL: <https://www.umj.ru/jour/article/view/113/114> DOI: 10.15826/umpa.2017.04.056
7. Dikova V.V. Analysis of the psychological characteristics of the choice of profession by high school students in the context of the regional labor market // Professional education and la-

- bor market. 2017. No. 2. P. 63–70. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29764041>
8. Zeyer E.F. Psychology of professional development. M.: Academy, 2006. 240 p.
  9. Ilyin E.P. Motivation and motives. SPb.: Piter, 2006. 512 p.
  10. Kasatkina N.E., Pakhomova E.A., Rudneva E.L. Formation of professional self-determination of students in the regional labor market as a factor of sustainable employment // Bulletin of the Kemerovo State University of Culture and Arts. 2015. No. 2 (31). P. 181–188. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnogo-samoopredeleniya-obuchayuschih-sya-v-usloviyah-regionalnogo-rynka-truda-kak-faktor-ustoychivoy>
  11. Klimov E.A. Psychology of professional self-determination. Rostov-on-Don: Phoenix, 1996. 304 p.
  12. Kobets E.A. Factors affecting the labor market // Innovation Science. 2016. № 8–1. P. 69–71. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26563820>
  13. Kondakov I.M., Sukharev A.V. Methodological substantiation of foreign theories of professional development // Questions of psychology. 1989. No. 5. P. 158–164. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1989/895/895158.htm>
  14. Kudryavtsev T.V., Shegurova V.Yu. Psychological analysis of the dynamics of professional self-determination of personality // Questions of psychology. 1983. № 3. P. 51–59. URL: <http://voppsy.ru/issues/1983/832/832051.htm>
  15. Levitov N.D. Labor psychology. M.: Higher education, 1963. 82 p.
  16. Leontiev D.A., Shelobanova E.V. Professional self-determination as the construction of images of a possible future // Questions of psychology. 2001. No. 5. P. 91–96. URL: <https://hr-portal.ru/article/professionalnoe-samoopredelenie-kak-postroenie-obrazov-vozmozhnogo-budushchego>
  17. Meshkova I.V. Dynamics of professional interests of students of a pedagogical university // Innovative development of modern science: problems, patterns, prospects: materials of III International scientific-practical conf. Penza, 2017. P. 299–302. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29796495>
  18. Mokronosov A.G., Matafonov M.E., Chuchkalova E.I., Prudnikov D.M., Skorokhodova L.A. Forecasting the needs of the regional economy in the training of qualified personnel. Ekaterinburg: Publishing House Ros. State Prof.-ped. Un-ta, 2010. 111 p. URL: [http://window.edu.ru/resource/576/75576/files/Mokronosov\\_prognozir.pdf](http://window.edu.ru/resource/576/75576/files/Mokronosov_prognozir.pdf)
  19. Povarenkov Yu.P. Psychology of professional development and realization of personality as a branch of psychological science // Bulletin of Perm State Humanitarian-Pedagogical University. Series. 1. Psychological and pedagogical sciences. 2014. No. 1. P. 184–198. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologiya-professionalnogo-stanovleniya-i-realizatsii-lichnosti-kak-otrasl-psihologicheskoy-nauki>
  20. Potemkin A.D. Professional interest as a pedagogical problem // Bulletin of the Orenburg State University. 2001. No. 1. P. 11–18. URL: [http://vestnik.osu.ru/2001\\_1/2.pdf](http://vestnik.osu.ru/2001_1/2.pdf)
  21. Pryazhnikov N.S. Professional and personal self-determination. M.: Publishing House of the Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: MODEK, 1996. 384 p.
  22. Solution of the Nizhny Tagil City Duma of November 22, 2011 “On the strategy of socio-economic development of the municipality of the city of Nizhny Tagil, Sverdlovsk region until 2020” (The text of the document as of January 2014). URL: <http://ekb4.info/prawo6/reshenie284/page3.htm>
  23. Serebryakov A.G., Kononova V.N., Altukhov V.V., Ivanova O.N., Shmelev A.G. Prognostic validity of the psychodiagnostic methodology “Proforientator” (based on the materials of the delayed questioning) // Voprosy psikhologii. 2010. No. 1. P. 15–127. URL: <https://istina.msu.ru/publications/article/1174287/>
  24. Talanova S.I. Features of professional self-determination of high school students // Theory and practice of education in the modern world: materials of International scientific-practical conf. SPb.: Renome, 2012. P. 226–228. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/21/1918/>



25. Utkin A.V. Forecasting the development of the regional labor market as the basis of vocational guidance // Transprofessionalism as a predictor of social and professional mobility of youth: materials of the All-Russia (with international participation) scientific-practical conference. Yekaterinburg. 2019. P. 474–477. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37195222>
26. Frolova S.V. Psychological and pedagogical support of professional self-determination of modern high school students // Profile school. 2010. No. 5. P. 25–27. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15229834>
27. Chistyakova S.N. Professional self-determination of personality: mechanisms and educational resources // Man and Education. No. 3 (40). 2014. P. 45–50. URL: [http://obrazovanie21.narod.ru/Files/2014\\_3\\_045-050.pdf](http://obrazovanie21.narod.ru/Files/2014_3_045-050.pdf)
28. Esaulov A.F. Issues of formation of professional plans. L., 1979. 68 p.
29. Holland J.L. (1963). Exploration of A Theory of Vocational Choice Part II: Self-Descriptions and Vocational Preferences // Vocational Guidance Quarterly. Vol. 12, is. 1. P. 17–24. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/j.2164-585X.1963.tb00620.x> doi:10.1002/j.2164-585X.1963.tb00620.x
30. Holland J.L. (1997). Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. URL: <http://garfield.library.upenn.edu/classics1980/A1980JR23200001.pdf>
31. Super D.E. The psychology of careers. Text. New York: Harper & Brothers, 1957. 362 p. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/0c46/68021faac73a4e760db71eb7e0060fcd720d.pdf>

УДК 81'272

## КОННОТАТИВНЫЕ ТРАНСФОРМАЦИИ СЛОВСОЧЕТАНИЯ *ПРОСТОЙ ЧЕЛОВЕК* В ИСТОРИИ РУССКОГО ЯЗЫКА

А.Д. Васильев (Красноярск, Россия)

### Аннотация

*Проблема*, рассматриваемая в статье, связана со способностью слов и устойчивых словосочетаний, обладающих значениями и экспрессивно-оценочными ореолами, сигнализировать о состоянии фрагментов общественного сознания.

Лексико-фразеологический уровень языка является наиболее динамичным вследствие его непосредственной связи с мышлением человека и деятельностью социума. Поэтому происходящие в социуме эволюции непрерывно воплощаются в семантике и / или в коннотации единиц словарного состава, в том числе и наиболее актуальных. Такие процессы нередко имеют весьма длительную историю и способны обрести широкий резонанс среди речедееателей.

*Целью* статьи является анализ исторической динамики издревле известного и поныне актуального словосочетания *простой человек*.

*Материалы*, извлеченные из авторитетных лексикографических источников и использованные в данном исследовании, в высокой степени информативны, цитаты из СМИ верифицированы, а примененные при их изучении сравнительно-исторический и сопоставительный *методы* прочно зарекомендовали себя в качестве научно-эффективных.

Его главный, адъективный компонент *простой* изначально был синкретичным, а впоследствии стал полисемичным. Однако при всех диахронических трансформациях семантики в его структуре постоянно присутствовало значение, сопряженное с квалификацией общественного статуса человека, не обладающего ни сколько-нибудь существенной материальной собственностью, ни административными полномочиями.

Но в советскую эпоху усилиями официальной пропаганды словосочетание *простой человек* (мн.ч. *простые люди*) приобрело высокомелиоративную оценочность, причем и применительно к зарубежным классовым собратьям.

После радикальных перестроечно-реформаторских ломок аксиологических парадигм в России возникла иная доминирующая социальная группа, обычно именуемая *элитой*, а сочетание *простой человек* превратилось в номинацию представителя низшего, почти маргинального и бесправного сословия.

Поскольку же манипулятивные потребности власти должны обеспечиваться необходимым вербальным инструментарием, то в российский официальный дискурс стали вводиться словосочетания *рядовой человек*, *рядовой гражданин*, семантически подобные словосочетанию *простой человек*, но, в отличие от него, не отягощенные многолетней коннотацией советских времен.

*Результаты исследования* являются должным образом аргументированными, позволяя градуировать семантико-коннотативные эволюции словосочетания *простой человек* на разных этапах его исторического бытования.

*Выводы* в соответствии с целью статьи свидетельствуют о процессах, в соответствии с доминировавшими аксиологическими установками в древне- и старорусский периоды истории языка характеризовавшими *простого человека* как не обладающего ни материальным имуществом, ни значительным социальным статусом. В советскую эпоху это словосочетание получило высокомелиоративную оценочность, а в постсоветское время утратило ее, будучи постепенно заменяемым семантически почти адекватным архаичному новейшими – *рядовой человек*, *рядовой гражданин*.

*Авторский вклад* в получение искомым результатов состоит в самостоятельном выборе оригинальной темы, обнаружении фактических материалов и последовательном применении апробированных научно-лингвистических методов.

**Ключевые слова:** динамика лексики, семантические и коннотативные эволюции, *простой человек*, вербальные манипуляции, пропагандистский инструментарий.

**П**роблема, рассматриваемая в статье, связана со способностью слов и устойчивых словосочетаний, обладающих значения-

ми и экспрессивно-оценочными ореолами, сигнализировать о состоянии фрагментов общественного сознания.

Хорошо известно, что самым динамичным уровнем любого языка является лексико-фразеологический, наиболее непосредственно связанный и с мышлением человека, и с многообразной жизнедеятельностью социума. Любые эволюции, происходящие в нем, получают свое воплощение в семантике и / или в коннотации слов и устойчивых словосочетаний. Подчеркнем, что для называния каких-либо новых феноменов вовсе не требуется сложение ранее не существовавших лексико-фразеологических единиц с помощью уже имеющихся в данном языке морфем, тем более введение в автохтонный языковой массив иноязычных заимствований (как это без особой необходимости делается в сегодняшней России [Васильев, 2013, с. 114–117; и др.]); гораздо активнее происходит переосмысление лексем, зачастую издавна и хорошо известных [Трубачёв, 1984, с. 49]. Не стал исключением и современный нам период.

Целью статьи является анализ исторической динамики издревле известного и поныне актуального словосочетания *простой человек*.

*Материалы*, извлеченные из авторитетных лексикографических источников и использованные в данном исследовании, в высокой степени авторитетны, цитаты из СМИ верифицированы, а примененные при их изучении сравнительно-исторический и сопоставительный *методы* прочно зарекомендовали себя в качестве научно-эффективных.

Предварительно отметим два обстоятельства, представляющиеся важными. Прежде всего, лексическое значение субстантивного компонента данного единства, то есть существительного *человек*, несмотря на сегодняшнюю популяризацию сексуальных патологий, не играет определяющей роли для речекоммуникативного обращения фразеологизма в целом: его основной смысловой вес приходится именно на адъективную часть (прилагательное *простой*). Кроме того, несомненно продуктивно сопоставительное изучение языковых единиц, например, в составе синонимических рядов или же антонимических пар. Очевидно активно противопоставляемой сегодня *простому человеку (простым людям)* лексемой

выступает *элита*; современная семантика и прагматика этого слова были достаточно подробно анализированы нами ранее [Васильев, 2013, с. 447–459], что позволяет сосредоточить здесь внимание на первой из упомянутых номинаций, привлекая для анализа прежде всего лексикографические источники.

Прилагательное *простой (простый)* имеет весьма длительную историю, восходя к праславянскому лексическому пласту<sup>1</sup>. В исторических словарях русского языка оно представлено как сверхмногозначное, что, может быть, отражает его более ранний синкретизм. Ср.: *простый* – «прямой»; «прямой, стоящий», «твердый, стойкий», «свободный», «ненагруженный, не несущий тяжести», «первичный, имеющий начало в самом себе», «преисполненный», «чистый», «простодушный», «скромный», «извинительный», «простирающийся, длящийся», «неразумный, бессмысленный», «простой, понятный», «обыкновенный», «незначительный, ничтожный», «неважный», «простой, принадлежащий к простому народу», «мирской, не принадлежащий к духовенству»<sup>2</sup> – и *простой (-ый)* – 1) «стоящий прямо, прямой»; 2) «прямой (о волосах)»; 3) «свободный»; 4) «пустой, не занятый, ничем не заполненный»; 5) «открытый для прохода, незапертый»; 6) «обычный»; 7) «чистый»; 8) «принадлежащий к простому народу»; 9) «простодушный»; 10) «глупый, недалекий»; 11) «лишенный или лишившийся чего-либо»; 12) «первичный, имеющий начало в самом себе (о Боге)»; 13) «один, сам по себе»; 14) «мирской, нецерковный, не принадлежащий к миру»; 15) «малый, незначительный»; 16) «непритязательный, скромный»<sup>3</sup>.

По обоснованному суждению В.В. Колесова, у прилагательного *простой* «семантический синкретизм корня усложняет определение смысла, особенно в устойчивых формулах речи, которые проходят через столетия без видимых изменений» [Колесов, 2004а, с. 290]; к числу подобных выражений цитируемый автор относит

<sup>1</sup> Фасмер. 1971. Т. 3. С. 380; Черных, 1993. Т. 2. С. 72.

<sup>2</sup> Срезневский. 1958. Т. 2. С. 1582–1583.

<sup>3</sup> СЛРЯ XI–XVII вв. 1995. Т. 20. С. 233–234.

и *прость чловѣкъ* [Там же], подтверждая свое мнение рядом примеров из средневековых памятников письменности [Колесов, 2004а, с. 291]. Тот же исследователь полагает также, что древнерусский *простой человек* в первую очередь *простой* – «по смыслу слова „открыт“ навстречу всем влияниям и зависимый от обстоятельств жизни <...>. Это человек из толпы, который не имеет отличительных признаков, но вовсе не так прост» [Колесов, 2004б, с. 154–155].

Конечно, следует учитывать и подобные оценки, однако нас более интересуют возможности именно социальной характеристики человека с помощью прилагательного *простой* (*простый*). Такие случаи для древнерусского периода весьма частотны.

Так, в материалах Картотеки Словаря русского языка XI–XVII вв. (КДРС) обнаруживаем: «... На месте, зовомо Колочка, идеже жилище имый некий человек, земледелец *прост*, поселянин и убог сый, именем Лука» (Пов. о Луке Кол., XVII в.). – «(1015:) Тако бо Исаия рече: согрѣшиша отъ главы и до ногу, еже есть отъ цесаря и до *простых людей*» (Лавр, л. 3, 137). – «Вѣмы бо многи невѣгласы бывша <...> овии от сановитыхъ, а другия от *простыа чади*» (Прол. 14 в., л.142). – «Да король же польской къ гетману Хмельницкому посылалъ отъ себя съ тайнымъ письмомъ *простаго* мужика» (АМГ, 2, 319, 1653). – «Собращася <...> попове и бояре и *прости* людье...» (Ипат. лет., с. 208). – «...Отъ бояря и отъ купецъ великихъ, и отъ священниковъ и отъ *простыхъ* людеи...» (Ерм. лет.,157). – «И повелѣ избити плѣнь *простыхъ* людей, а воеводѣ и боярѣ и лучшихъ людей поведе съ собою въ Кіевъ» (Ник. лет. 9в, 157, XVII в. – под 1153). – «Отца имѣаше (Ольга)... от рода не от княжеска, ни от велмож, но от *простых* бяше чловѣкъ» (Ольг. П., 380). – «Яко еще воинъ, или купецъ, или *простыи* члкъ» (Кормч. Балаш., 214, перв. чет. XVII в.). – «Безчестно есть се и от *простых*, не токмо от начальныхъ» (Пов. об осаде Пск., с. 162, к. XVII в.). – «Ведь дати воля царю – ино и псарю; дати слабость вельможе – ино и *простому*» (Ив. Гр. Посл., 173. 1573 г.). – «Воце ещо братъ нашъ не учнешь насъ писати всеа Русіи

или учнетъ насъ писати Ивановъ, как *простаго* чловѣка» (Пам. дипл. МГ (П.-Лит.) 3, 293. 1563 г.) и мн. др.<sup>4</sup>

Примеры употребления прилагательного *простой* (*простый*) в интересующем нас значении встречаем и в Картотеке Словаре русского языка XVIII в. (КСлРЯ XVIII в.): «*Простый* – худородный, простаго рода» (Вейсм. Лекс., 1731, с. 240). – «Изъ *простыхъ* людеи бывають часто знатные» (т.ж., с. 546). – «Бѣдные люди <...>, *простой* народъ» (Лекс. Волчк., 1755, 1, с. 274). – «Не *простыи* только народъ, но и высокий принцы и духовныя власти...» (Ф. Пркп. Отзыв... 1733). – «*Простый* народъ всѣ оныя роды грибовъ означаетъ однимъ названіемъ поганыхъ» (Живописец, 1772, с. 54). – «*Простой* народъ не вѣдаеть, како разнствуетъ власть духовная отъ Самодержавной» (Дух. Регл. 1721, М., 1776, с.10) и проч.<sup>5</sup>

Русская академическая лексикография конца XVIII в. представляет структуру многозначного прилагательного *простый* так: «1) неосложненный; 2) порожній, не занятый ни чѣмъ; 3) обыкновенный, не имѣющій прикрасы; 4) нетрудный, незапутанный; 5) \*безпритворный, безковарный, чистосердечный, нелукавый; 6) \*непросвѣщенный наукам, неученый; 7) \*глупый, оплошный; 8) \*низкий, неотличный. Произошелъ отъ простаго рода. Простой народъ»<sup>6</sup>; та же иерархия дефиниций и их формулировки сохраняются в САР<sub>2</sub><sup>7</sup> и – с весьма незначительными изменениями – в (Сл. Соколова); во всех этих словарях характеристика социального статуса находится на последнем месте.

Несколько иная картина дана в хронологически следующем словаре; здесь *простый* – «1) не имеющий в себе особенного достоинства или прикрасы; обыкновенный; 2) нетрудный, не запутанный; 3) лог. несложный; 4) не занятый ничем; порожний, пустой; 5) непросвѣщенный, неученый; 6) церк. не причастный коварству; чистый; 7) имеющий ограниченный ум, недогадливый; 8) незнатный; 9) церк. прямой; 10) стар. свободный, не подлежащий задержанию или

<sup>4</sup> КДРС.

<sup>5</sup> КСлРЯ XVIII в.

<sup>6</sup> САР<sub>1</sub>, Т. 4, стлб. 1091.

<sup>7</sup> САР<sub>2</sub>. 1822. Т. 5, стлб. 645.

какому-л. препятствию»; в качестве устойчивого приводится словосочетание *простой народъ* – «люди низшего сословия; чернь».<sup>8</sup>

Из обширной статьи (Сл. Даля) приведем лишь выдержки: «*Простой народъ*, податной, чернь, крестьянство»<sup>9</sup>; ср. здесь «*простолюднъ* <...>, *простолюдство* – человек или люди простого рода, чернь, податное сословье, или крестьяне»<sup>10</sup>.

Первый большеобъемный советский толковый словарь (Сл. Ушакова) предложил следующие дефиниции, также иерархически организованные: «*простой* – 1) элементарный по составу, однородный, не составной <...>; 2) безыскусственный, не вычурный, не затейливый, не замысловатый; 3) грубый по качеству, не первосортный; 4) добродушный, не церемонный <...>; 5) глуповатый, недалекий по уму (разг.); 6) ничем не выделяющийся из остальных, самый обыкновенный, обыденный; 7) принадлежащий к непривилегированному классу, сословию (дореволюц.; первонач., недворянский) // в знач. сущ. *простой* – человек, принадлежащий к непривилегированным классам (дореволюц.); 8) пустой, порошний (устар. и обл.)».<sup>11</sup>

Хронологически следующий советский академический словарь (БАС<sub>1</sub>) характеризовал так семантику прилагательного *простой*: «1) не содержащий многих элементов, частей; не составной, не сложный <...>; 2) нетрудный, несложный для понимания, разрешения, осуществления, выполнения и т.п.; 3) не замысловатый, не вычурный, без особых украшений; 4) недостаточно обработанный, отделанный; грубый по качеству; 5) обыкновенный, ничем не выделяющийся из других; заурядный; 6) принадлежащий к непривилегированному классу, сословию; 7) прямой, бесхитростный, простодушный; 8) недалекий по уму, глупый; 9) устар. и обл. непокрытый (о волосах); 10) обл. пустой, порошний».<sup>12</sup>

Однако представляется, что и в последнем цитируемом издании не отмечена по времени

почти совпадающая с ним заметно возросшая благодаря официозным агитпроповским текстам частотность употребления прилагательного *простой* в значении, которое традиционно, начиная с первых русских академических словарей, задвигается лексикографами на одно из иерархически последних мест, то есть «принадлежащий к непривилегированному классу, сословию».

Понятно, что по причинам социально-идеологического характера оно как будто стало уходить на периферию словарного состава – под аккомпанемент лозунгов всеобщего равенства и проч.

Но постепенно слово *простой* начинает обретать несомненно мелиоративную окрашенность, выступая вербальным символом некоего особенного – и притом высокого достоинства, и не только отдельной личности, а общественной макрогруппы. Об этом можно судить по многочисленным примерам из официальных речей, публицистических и литературно-художественных опусов, содержащихся в (БКСО).

Вот лишь некоторые из них: «*простые граждане*» (Ленин. Речь 26.11.20) (возможно, это высказывание послужило образцом-первоисточником для дальнейшего тиражирования); «*простые советские люди*» (Известия. 25.06.50); «*простой человек труда*» (Известия. 13.10.50); «животворные идеи Ленина и Сталина о социалистическом соревновании одухотворили и возвеличили труд миллионов *простых людей*» (Правда. 29.04.52); «Все выступления рабочих, колхозников, интеллигенции проникнуты чувством законной гордости советских людей, живущих в стране, где забота о благе *простого человека* превышает всего» (Правда. 02.04.53); «Будущее определяется не высокими словами о благе людей <...>, а кропотливой и повседневной заботой о каждом без исключения *простом человеке*» (Паустовский. Синева, 1954); «И те люди, которых принято (!) называть *простыми* обыкновенными *людьми*, скромными тружениками, – девушка-сталевар, машинист со Сталгрэса, рабочие-ополченцы, партийные работники...» (Гроссман. За правое дело, 1955, ч. 2, с. 359);

<sup>8</sup> Сл. 1847 г.

<sup>9</sup> Даль. 1955. Т. 3. С. 512.

<sup>10</sup> Даль. 1955. Т. 3. С. 514.

<sup>11</sup> Сл. Ушакова. 1939. Т. 3, стлб. 1009–1010.

<sup>12</sup> БАС<sub>1</sub>, 1961. Т. 11, стлб. 1394–1398.

«По полюсу гордо шагает,  
Меняет движение рек,  
Высокие горы сдвигает –  
Советский *простой человек!*  
Отбросивши сказки о чуде,  
Отняв у богов небеса, –  
*Простые советские люди*

Повсюду творят чудеса!» (Лебедев-Кумач. Советский *простой человек*. (Кн. песен 3)) и мн. др.<sup>13</sup>

По-видимому, труженики агитпропа довольно быстро сообразили, что сделанное ими устойчивым и в высшей степени положительно оценочным (чуть ли не дифирамбическим) словосочетание *простой человек* может быть успешно применено и по отношению к зарубежным братьям по классу – и ввели эту экстраполяцию в повседневную речевую практику, которой придерживались и советские руководители.

Об этом свидетельствуют многие примеры из (БКСО)<sup>14</sup>: «Миллионы *простых людей* стоят на страже мира и безопасности» (Внешняя политика СССР. 1949. С. 672). – «*Простые люди* всего мира прекрасно понимают, что урегулирование советско-американских отношений представляет собой центральную проблему» (Внешняя политика Советского Союза. 1950, изд. 1953. С. 484). – «*Простые люди* во всех странах мира <...> решительно осуждают политику американских агрессоров» (Маленков, Речь на собрании избирателей. 09.03.50). – «*Простые люди* всего мира» (Большевик. 13.04.50), то же – (Правда. 05.03.52). – «*Простые люди*, которые составляют громадное большинство населения во всех странах, хотят только того, чтобы возможности пользования благами всего мира были как можно более прочными» (Молотов. Вопросы внешней политики. С. 272). – «Трудящиеся стран народной демократии, миллионы *простых людей* в наших странах...» (Хрущев, речь 1954).

«Счастливый путь стране единственной,  
Чей жаркий свет в любой дали  
Неугасим, как светоч истины,

Для всех *простых людей* земли!» (А. Жаров. Счастливый путь (1, 67), 1954) и т.п.<sup>15</sup>

Вполне возможно, что именно эта высокая частотность употребления словосочетания *простой человек* (*простые люди*) стимулировала создателей последнего академического толкового словаря советской эпохи к формулировке ранее не отмечавшегося значения. Иерархия получилась такой: «*простой* – 1) не сложный, не трудный, легко доступный для понимания, выполнения, управления и т.п.; 2) элементарный по составу, однородный, не составной; 3) безыскусственный, не замысловатый, не вычурный; 4) обыкновенный, ничем не примечательный; 5) обычный для какого-л. вида предметов <...>; 6) ничем не осложненный, понимаемый в прямом смысле; 7) открытый, бесхитростный, прямой, не церемонный; 8) разг. недалекий, наивный; 9) недостаточно обработанный, отделанный, грубый по качеству; 10) устар. принадлежавший к непривилегированному сословию; 11) принадлежащий к трудовой части общества; трудящийся. *Простые люди* всего мира»<sup>16</sup>.

Заметим, что, кроме введения в статью (пусть и на финальной позиции, что, впрочем, оправдывается хронологической приуроченностью) толкования, оказавшегося востребованным, произошла и некоторая существенная, но малоуловимая взглядом корректировка: причастие в дефинициях *простой* 7<sup>17</sup> и 6<sup>18</sup> («принадлежащий к непривилегированному классу, сословию») обрело наконец форму прошедшего времени в знач. 10<sup>19</sup>. По-видимому, этой деталью манифестировалась декларированная в ряде тогдашних официальных документов социальная однородность советского общества, более не дифференцированного на эксплуататоров и эксплуатируемых. Казалось, что достигнутый результат исторически окончателен.

Однако относительно недавно в СССР, а затем и в России произошли радикальные изменения, вследствие которых была возрождена даже

<sup>15</sup> БКСО.

<sup>16</sup> МАС<sub>2</sub>. 1983. Т. 3. С. 526–527.

<sup>17</sup> Сл. Ушакова.

<sup>18</sup> БАС<sub>1</sub>.

<sup>19</sup> МАС<sub>2</sub>.

<sup>13</sup> БКСО.

<sup>14</sup> БКСО.

не селекция членов общества (насколько еще возможно так называть получившийся социальный феномен), но глубочайшая пропасть между имущими и неимущими, т.е. между «элитой» – и «простыми людьми». Собственно, первая группа беззастенчиво приватизировала (попросту – присвоила) то, что в течение десятилетий создавала вторая.

Приведем лишь некоторые примеры современной речекоммуникативной практики, свидетельствующие о новейшем социальном расслоении: «Губернатор Санкт-Петербурга Валентина Матвиенко и главный газпромовец Алексей Миллер, обычно неприступные, а тут (на стадионе) не отличаются от *простых* фанатов» (Новости. ТВК. 30.08.08). – «Важно, какое отношение к этому явлению (коррупции) среди чиновничества и среди *обычных* людей» (Д. Медведев. Сегодня. НТВ. 07.04.10). – «Законы должны быть действенны для всех <...>, чиновник, бизнесмен или *простой* гражданин Российской Федерации» (М. Прохоров. Сегодня. НТВ. 17.02.08). – «И здесь не имеет значения, депутат ты или *просто* человек» (С. Вострецов, депутат Госдумы. ОТР 03.10.18) и т.п.

Можно заметить, что некогда пафосное звучание, которым советская пропаганда наделила словосочетание *простой человек* (*простые люди*) и под., сегодня решительно утрачено.

Глубокая социальная дифференциация, выразившаяся в оппозиции *элита / простые люди*, влечет за собой серьезные последствия. Ранее было верно замечено: «Мы знаем политиков наперечет, они давно утратили авторитет в обществе. А других нет... Частным случаем этой трагедии <...> стало исчезновение *простого человека* с экранов телевизора и с газетных страниц. *Простой человек* как символ какого-то движения общества» (Богданов, 2007, с. 30).

Допустимо предположить, что несколько двусмысленная коннотация словосочетания *простой человек* (*простые люди*), сложившаяся в последние годы в результате постоянного контрастирования между традиционным в советское время почти пафосным ореолом – и утвердившимся затем чуть ли не пейоративным

оттенком, стала доступна пониманию некоторых инстанций. Поэтому в российском официальном дискурсе происходит его замещение иным, но семантически подобным: ср. варианты *рядовой человек, рядовой гражданин*. Ср.: «<...> Осуществляя масштабный план развития железнодорожного транспорта, мы никогда не будем забывать о *рядовых людях*, которые работают на дороге»<sup>20</sup>. – «Это очень важно, чтобы мы все, и *рядовые граждане*, и те, кто занимается какими-то руководящими функциями <...>, чтобы мы понимали динамику происходящих событий... <...> Всё-таки главный герой этого фильма («Президент») должен был быть *рядовой человек*» (<https://special.kremlin.ru/events/president/news/49358>). «...Если мы хотим, чтобы люди нам доверяли <...>, нужно чувствовать, как *рядовой человек* живет» (16.04.15. URL: <http://kremlin.ru/2/49261>). – «Я знаю, что здесь собрались не какие-то большие чиновники и начальники <...>, здесь *рядовые люди, рядовые дагестанцы...*»<sup>21</sup> – и: «Сегодня миллионы *рядовых людей* говорят Вам спасибо за страну ...»<sup>22</sup> и под.

*Результаты исследования* являются должным образом аргументированными, позволяя градуировать семантико-коннотативные эволюции словосочетания *простой человек* на разных этапах его исторического бытования.

*Выводы* в соответствии с целью статьи свидетельствуют о процессах, в согласии с доминировавшими аксиологическими установками в древне- и старорусский периоды истории языка характеризовавшими *простого человека* как не обладающего ни материальным имуществом, ни значительным социальным статусом. В советскую эпоху это словосочетание получило высокомелиоративную оценочность, а в послевоенное время утратило ее, будучи постепенно заменяемым семантически почти адекватным архаичному новейшими – *рядовой человек, рядовой гражданин*.

<sup>20</sup> В. Путин. 24.10.07. URL: <https://kremlin.ru/events/president/transcripts/24619>

<sup>21</sup> В. Путин. 13.03.18. URL: <https://special.kremlin.ru/events/president/news/57050>

<sup>22</sup> Н. Меркушкин, бывший глава Самарской областной администрации. 02.11.17. URL: <https://special.kremlin.ru/events/president/transcripts/55988>

*Авторский вклад* в получение искомых результатов состоит в самостоятельном выборе оригинальной темы, обнаружении фактических материалов и последовательном применении апробированных научно-лингвистических методов.

### Список словарей и источников

1. Большая картотека Словарного отдела Института лингвистических исследований РАН (БКСО).
2. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. М., 1955. Т. 1–4.
3. Картотека Словаря русского языка XVIII в. Словарного отдела Института лингвистических исследований РАН (КСЛРЯ XVIII в.).
4. Картотека Словаря русского языка XI–XVII вв. Института русского языка им. В.В. Виноградова РАН (КДРС).
5. Общий церковно-славянский российский словарь, или Собрание речений как отечественных, так и иностранных, в церковно-славянском и российском наречиях употребляемых, составленное П. Соколовым. Спб., 1834. Ч. 1–2 (Сл. Соколова).
6. Словарь Академии Российской, по азбучному порядку расположенный. Спб., 1806–1822. Ч. 1–6 (САР<sub>2</sub>).
7. Словарь Академии Российской, производным путем расположенный. Спб., 1789–1794. Ч. 1–6 (САР<sub>1</sub>).
8. Словарь русского языка / под ред. А.П. Евгеньевой: в 4 т. М., 1981–1984 (МАС<sub>2</sub>).
9. Словарь русского языка XI–XVII вв. М., изд. с 1974 (СлРЯ XI–XVII вв.).
10. Словарь современного русского литературного языка. М.; Л. 1948–1965. Т. 1–17 (БАС<sub>1</sub>).
11. Словарь церковно-славянского и русского языка, составленный Вторым отделением Академии наук: в 4 т. Спб., 1847 (Сл. 1847).
12. Срезневский И.И. Материалы для словаря древнерусского языка по письменным памятникам. М., 1958. Т. 1–3.
13. Толковый словарь русского языка: в 4 т. / под ред. Д.Н. Ушакова. М., 1935–1940 (Сл. Ушакова).
14. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. / пер. с нем. и доп. О.Н. Трубачёва. М., 1964–1973.
15. Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка. М., 1993. Т. 1–2.
16. Чигишев Ю. Куда ушли люди? // Городские новости. № 168. 15.11.07. С. 3 (текст интервью с председателем Союза журналистов России В. Богдановым (Богданов, 2007)).

### Библиографический список

1. Васильев А.Д. Игры в слова. Манипулятивные операции в текстах СМИ. СПб., 2013. 660 с.
2. Васильев А.Д. Современное мифотворчество и российская телевизионная словесность. М., 2014. 240 с.
3. Колесов В.В. Древняя Русь: наследие в слове. СПб., 2004а. Кн. 3: Бытие и быт. 400 с.
4. Колесов В.В. Язык и ментальность. СПб., 2004б. 240 с.
5. Трубачёв О. Н. Приемы семантической реконструкции // Международный симпозиум по проблемам этимологии, исторической лексикологии и лексикографии. М., 1984. С. 49–53.



# CONNOTATIVE TRANSFORMATIONS OF THE COLLOCATION *COMMON MAN* IN THE HISTORY OF THE RUSSIAN LANGUAGE

A.D. Vasilyev (Krasnoyarsk, Russia)

## Abstract

*The problem* considered in the article is connected with the ability of words and standard collocations possessing expressive-evaluative aureoles to signal about the condition of some fragments of collective consciousness.

Lexico-phraseological levels of the language is most dynamic due to its immediate connection with man's mentality and social medium. That is why the evolutions taking place in the social medium get materialized in the semantics and/or vocabulary-unit connotations including the most actual ones. These processes often have quite a long history and are able to obtain a broad resonance among speech agents.

*The purpose* of the article is to analyse the historical dynamics of the *common man* connotation known from time immemorial and topical up to now.

*The materials* borrowed from authoritative lexicographic sources and used in the present research are informative, quotations from mass media are verified and the comparative and comparative-historical methods used in the process of the study have firmly proved themselves as scientifically effective. The main adjectival component *common* of the collocation initially was syncretical and later became polysemantic. However, with all the diachronic transformations of its semantics, there was always present the meaning fraught with qualifications of the social status of the man who did not possess either considerable material property or administrative powers. But in the Soviet epoch thanks to the efforts of official propaganda the *common man* (plural: *common people*) collocation obtained high ameliorative evaluativity, and what is more, it was widely used in respect to foreign 'class brothers'.

After radical demolition of axiological paradigms connected with perestroika reforms there appeared a different predominant social group in Russia, which is usually called *the elite*. And the *common man* collocation turned into a nomination of a representative of the lowest, almost marginal and deprived of rights social caste. Since manipulative demands of the people in power must be provided with the necessary verbal tools such collocations began to appear in the para-governmental discourse as *ordinary man* and *ordinary citizen* which semantically were similar to the *common man* collocation, but unlike it they were not loaded with the connotations of the Soviet times.

*The results* of the research are appropriately substantiated allowing to calibrate semantico-connotative evolutions of the *common man* collocation at various stages of its historical existence.

*The conclusions*, in accordance with the purpose of the article, testify to the processes which due to predominant axiological prescriptions of the ancient Russian and old Russian periods in the history of the language characterized common man as a person having neither material nor significant social status. In the Soviet epoch this collocation received high ameliorative evaluativity, and in the post-Soviet time it lost its high social status. It was gradually replaced with *ordinary man* and *ordinary citizen*, which were almost adequate to the archaic ones.

The author's contribution to obtaining the results consists in the independent approach and choice of the authentic theme, discovering factual materials and consequent usage of the approved scientific methods.

**Keywords:** *dynamics of the lexis, semantic and connotative evolutions, common man, verbal manipulations, propagandist tools.*

## References

1. Big card file of Dictionary department of the Institute of linguistic research of RAS (BKSO).
2. Vasilyev A.D. Games in words. Manipulative operations in texts of media. SPb., 2013. 660 p.
3. Vasilyev A.D. Modern formation of myths and Russian television literature. M., 2014. 240 p.
4. Dal V.I. Explanatory dictionary of the great living Russian language. Vol. 1–4. M, 1955.
5. Card file of the Russian Dictionary of the 18th century. Dictionary department of the Institute of linguistic research of RAS (KSLR the 18th century).
6. Card file of the Russian Dictionary of the 11–17th centuries. Institute of Russian named after V.V. Vinogradov RAS (KDRS).
7. Kolesov V.V. Ancient Russia: heritage in a word. Book 3: Life and daily routine. SPb., 2004a. 400 p.

8. Kolesov V. V. Language and mentality. SPb., 2004b. 240 p.
9. The general Church Slavonic Russian dictionary, or the Meeting of set phrases, both domestic and foreign, in the Church Slavonic and Russian adverbs used; made by P. Sokolov. P. 1–2. SPb., 1834 (Settlement of Sokolov).
10. The dictionary of Russian Academy, on an alphabetical order located. Ch. 1–6. SPb., 1806–1822 (САР<sub>2</sub>).
11. Dictionary of Russian Academy, derivative way located. Ch. 1–6. SPb., 1789–1794 (САР<sub>1</sub>).
12. The dictionary of Russian (under the editorship of A.P. Evgenyeva). In 4 vol. M., 1981–1984 (МАС<sub>2</sub>).
13. Dictionary of Russian of the 11–17th centuries M., Prod. since 1974 (DRL of XI–XVII).
14. Dictionary of the modern Russian literary language. T. 1–17. M.; L. 1948–1965 (BAS<sub>1</sub>).
15. The dictionary of Church Slavonic and Russian, made by the Second office of Academy of Sciences. In 4 vol. SPb., 1847 (Dic. 1847).
16. Sreznevsky I.I. Materials for the dictionary of Old Russian language on the basis of written monuments. T. 1–3. M., 1958.
17. The explanatory dictionary of Russian (under the editorship of D.N. Ushakov). In 4. Vol. M., 1935–1940 (Dic. of Ushakov).
18. Trubachyov O.N. Methods of semantic reconstruction // International symposium on problems of etymology, historical lexicology and lexicography. M., 1984. P. 49–53.
19. Fasmer M. The etymological dictionary of Russian (translated from German and supplemented by O.N. Trubachyov). In 4 vol. M., 1964–1973.
20. Black P.Ya. Historical and etymological dictionary of modern Russian. T. 1–2. M., 1993.
21. Chigishev Yu. Where did people leave for? // City news. No. 168. 15.11.07. P. 3 (the text of an interview with V. Bogdanov, Chairman of the Union of Journalists of Russia (Bogdanov, 2007)).

УДК 81+821.161.1

# ПРЕЦЕДЕНТНЫЙ ТЕКСТ В СТРУКТУРЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ И ИНТЕРВЬЮ Ю.Ю. ШЕВЧУКА)

Н.А. Бурмакина (Красноярск, Россия)

Т.В. Мамаева (Красноярск, Россия)

А.Г. Тимченко (Красноярск, Россия)

## Аннотация

*Проблема и цель.* В статье проведен анализ проблем прецедентности, интертекстуальности, межтекстовых связей в аспекте соотношения понятий и в рамках теории языковой личности. Цель статьи – выявить прецедентные тексты как художественные и историко-культурные ценности в сочинениях Юрия Юлиановича Шевчука, русского музыканта, поэта, композитора, продюсера и художника, основателя и лидера группы «ДДТ».

*Методологию* исследования определяют филологический анализ и обобщения зарубежных и отечественных научных работ, которые признаны в качестве фундаментальных в области теории языковой личности, теории прецедентности и интертекстуальности.

*Результаты.* На основе антропоцентрического подхода к анализу языка и речи, как он понимается в современной лингвистике согласно теоретической концепции Юрия Николаевича Караулова, определена ча-

стотность групп знаков, вводящих прецедентные тексты в произведениях Ю.Ю. Шевчука, и предложен вариант описания прагматического уровня в структуре языковой личности, что актуально для филологического анализа текста. Предложенный подход к анализу текста формирует исследовательские навыки студентов.

*Заключение.* В статье выявлен спектр интертекстуальных смыслов и тематических групп, что актуализировано приемами межтекстовых связей. Определены уровни реализации смысловой преемственности, что представлено в знаках, вводящих прецедентные тексты, которые обладают ценностью для языковой личности.

**Ключевые слова:** языковая личность, прагматический уровень, прецедентный текст, интертекстуальность, прецедентность, межтекстовые связи, стихотворный текст, прозаический текст, интервью.

**П**остановка проблемы. В настоящей статье проведем анализ проблем прецедентности, интертекстуальности, межтекстовых связей в аспекте соотношения понятий и в рамках теории языковой личности. Цель статьи – выявить прецедентные тексты как художественные и историко-культурные ценности в сочинениях Юрия Юлиановича Шевчука, русского музыканта, поэта, композитора, продюсера и художника, основателя и лидера группы ДДТ.

Анализ значительного числа работ по проблеме прецедентности убеждает нас в том, что многие вопросы все еще остаются дискуссионными. К ним можно отнести:

1) проблему соотносимости понятия прецедента и прецедентного текста, синонимичности

терминов «прецедент», «прецедентный текст», «прецедентный знак», соотношение понятий прецедентности, интертекстуальности, межтекстовых связей;

2) проблему статуса невербальных явлений в теории прецедентности; правомерность широкого понимания прецедентного текста;

3) проблему источников исследования прецедентных феноменов (признают ли в качестве источников прецедентных текстов только художественную литературу или относят конфессиональную литературу, пословицы и поговорки, крылатые слова и выражения и т.д.);

4) проблему правомерности отнесения ПИ, ПВ к прецедентным феноменам, вводящим в прецедентные тексты и / или ситуации;

5) проблему критериев, положенных в основу типологии прецедентных текстов [Бурмакина, 2013, с. 134]. В своем исследовании мы рассматриваем только вербальные прецедентные тексты и полагаем, что синонимия терминов «прецедент», «прецедентный текст», «прецедентный знак» является избыточной. Мы считаем, что типология прецедентных текстов возможна на основании учета следующих критериев: на основании источников, способов ввода, способов отражения прецедентных текстов (эксплицитный и имплицитный), уровней реализации интертекстуальных смыслов. В исследовании мы анализируем вербальные прецедентные тексты как единицы лингвокогнитивного уровня языковой личности.

*Методологию* исследования определяют филологический анализ и обобщения зарубежных и отечественных научных работ, которые признаны в качестве фундаментальных в области теории языковой личности, теории прецедентности и интертекстуальности.

*Обзор научной литературы* проведен на основе анализа работ [Васильев, 2013; Литневская, 2018; Барт, 1994; Караулов, 1987; Исмаилова, 2017; Завьялова, 2016; Панькина, 2016; Петрова, 2017; Семенец, 2016; Шестак, 2015; Яссин, 2016; Broich et al., 1985; Compagnon, 1998; Kristeva, 1967; Hansen-Löe, 1983; Lachmann, 1990; Plett, 1991; и др.].

Концепция диалогизации пронизывает современную гуманитарную мысль [Караулов, 1987; 2003; Лотман, 1981; 1996, Супрун, 1995; и др.]. Проблема диалогичности находит различные пути решения и разные терминологические воплощения в трудах филологов (текст в тексте – Ю.М. Лотман; интертекстуальность – Р. Барт, Ю. Кристева и др.; политекстуальность – Е.А. Баженова; прецедентные тексты – Ю.Н. Караулов; тестовые реминисценции – А.Е. Супрун; межтекстовые связи – А.И. Горшков). Теория диалогика М.М. Бахтина лежит в основе диалогической концепции. «Два сопоставленных чужих высказывания, не знающих ничего друг о друге, если только они хоть краешком касаются одной и той же темы (мысли), – отмечал М.М. Бахтин, –

неизбежно вступают друг с другом в диалогические отношения. Они соприкасаются друг с другом на территории общей темы, общей мысли» [Бахтин, 1976, с. 136]. Связанный с именами Р. Барта и Ю. Кристевой термин «интертекстуальность» актуализирует рассуждения о диалогичности [Петрова, 2017; Семенец, 2016; Шестак, 2015; Яссин, 2016; Broich et al., 1985; Compagnon, 1998; Kristeva, 1967; Hansen-Löe, 1983; Lachmann, 1990; Plett, 1991 и др.].

Разные уровни понимания интертекстуальности сводятся к двум следующим позициям: 1) семиотическая и социокультурная [Барт, 1994; Лотман, 1996; и др.]: широкое понимание интертекстуальности как свойства, присущего каждому созданному тексту (ср. высказывание Р. Барта: «текст – это раскавыченная цитата» [Барт, 1994, с. 486]); 2) филологическая [Баженова, 2003 и др.]: узкое понимание интертекстуальности как свойства определенных текстов, связанных друг с другом диалогическими отношениями.

Дискуссионным является вопрос о целесообразности введения термина «интертекстуальность» в русло филологических исследований. По мнению А.И. Горшкова, «использование термина «интертекстуальность» для обозначения филологического описания межтекстовых связей нецелесообразно, так как может привести к смешению двух по существу разных явлений» (А.И. Горшков, 2001). Однако исследователь отмечает, что, появившись в научных филологических трудах, термин наполняется «определенным положительным содержанием, наиболее четко выступающим тогда, когда „интертекстуальность“ называют конкретные словесно выраженные приемы связи между текстами» (А.И. Горшков, 2001). Именно в этом смысле мы и будем употреблять данный термин.

В аспекте проблемы интертекстуальности особое место принадлежит понятию «прецедентные тексты», которое впервые было введено и разработано в аспекте теории языковой личности Ю.Н. Карауловым. Прецедентный текст входит в состав единиц прагматического уровня структуры языковой личности [Караулов, 2003, с. 672]. К чертам прецедентных текстов можно

отности: 1) значимость «для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношении»; 2) сверхличностный характер, то есть известность «широкому окружению»; 3) неоднократная возобновляемость «в дискурсе данной языковой личности» [Караулов, 1987, с. 216]. Идеи Ю.Н. Караулова находят продолжение в исследованиях ряда ученых [Баженова, 2003; Гудков, 1999; Прохоров, 2004; и др.].

Концепция Ю.Н. Караулова представляется нам наиболее стройной (положения относительно способов существования и обращения прецедентных текстов, способов их ввода и набора разнообразных функций). Однако следует отметить заслуги последующих исследований в разработке понятия прецедентности, которое является общим для всех проявлений прецедентов [Кайда, 2004; Прохоров, 2004; Супрун, 1995]. Заметим, что понятия «аллюзия» и «реминисценция» рассматриваются как в аспекте прецедентности и прецедентных текстов, так и в аспекте межтекстовых связей и интертекстуальности. В связи с этим позволим себе утверждать, что аллюзия и реминисценция как формы скрытого цитирования являются точками пересечения таких феноменов, как интертекстуальность и прецедентность.

Под интертекстуальностью мы понимаем диалогические отношения определенных текстов в процессе их порождения и восприятия. По нашему мнению, интертекстуальность (общее понятие) находит выражение в приемах межтекстовых связей (А.И. Горшков, 2001), которые актуализируют интертекстуальные смыслы. Среди уровней реализации смыслов у Ю.Ю. Шевчука представлен уровень реализации смысловой преемственности. Смысловая преемственность выражается в дополнении как смысловой перспективе и актуализации отдельных аспектов, смысловая конфронтация отсутствует.

*Результаты исследования.* В ходе филологического анализа текста, который позволяет определить художественные предпочтения автора, выявленные прецедентные тексты утверждены как основа прагматического уровня языковой личности Ю.Ю. Шевчука. В результате анализа функционирования прецедентных текстов

в произведениях и интервью Ю. Шевчука были выявлены различные способы их реализации. К ним относятся эксплицитные (22 случая), в частности точное цитирование: *Думаю, <...> сесть рядом, спеть «Реве и стогне Днипр широкий».* *Класс!* («Реве та стогне Днипр широкий» – украинская народная песня); *Серьезно поднять, как Шекспир в свое время поднимал, тему: «Быть или не быть – вот в чем вопрос!»*, а также – имплицитные (110 случаев), то есть скрытое цитирование, формой выражения которой является аллюзия и реминисценция: *Рожденный ползать получил приказ летать...* (источник – «Песнь о Соколе» М. Горького); имя, которое составляет референтный способ введения прецедентных текстов: *Мы все шестидесятники: Окуджава, Высоцкий – все рубились за это. Они никого не победили на самом деле, ни Высоцкий, ни Галич, ни Джон Ленон, ни Моррисон... Они на самом деле оставили нам что-то светлое, от которого мы отталкиваемся...* Второй способ (имплицитный), в отличие от первого, требует от читателя / слушателя знания широкого культурно-исторического фона. В исследуемых произведениях прием введения прецедентных имен (имен писателей, деятелей истории, искусства, музыки, имена литературных и библейских персонажей, типизированные имена) является достаточно распространенным.

По справедливому замечанию исследователей творчества Ю.Ю. Шевчука [Ворошилова, 2009; Крылова, 2016; Шпилева, 2017], имена политических и общественных лидеров прошлых эпох или недавней истории становятся ориентирами, источниками оценки современных личностей и ситуаций. В связи с чем прецедентные имена и имена, вводящие прецедентные тексты, составляют самую частотную группу знаков, вводящих прецедентные тексты, в сочинениях Ю.Ю. Шевчука.

#### I. Прецедентные имена.

А. Имена исторических деятелей: *Северный ветер рвет ваши тени – Че Гевара, Вольтер, Гарри Поттер и Ленин / Контрреволюция добра и гуманна, но очень туманна и не постоянна / Есть в демократии что-то такое, до чего*

неприятно касаться рукою («Контрреволюция»); Только не ищите, нет в карманах лиры / Я ее поставил под Рязанью в сени / Иногда я **Сталин**, иногда **Есенин** («Иногда я Моцарт, иногда Сальери»).

Б. Имена музыкальных деятелей: И **Майкл Джексон** – это не смешно. Он – первый продукт глобализации. **Джексон** – абсолютная картинка того, что будет с национальными культурами. Они все будут перекраиваться под Америку. **Джексон** и не белый, и не черный, не баба, не мужик (интервью «Третья мировая началась!»); Нам **Высоцкий** как-то спел про кабаки и храмы – / Жаль, увидеть не успел нынешнего срама («Цыганочка»).

В. Имена писателей и деятелей искусств: С душой **Достоевского**, с комплексами **Блока** / Я в ресторане сидел, меня тошнило от сока / Судьбу разъял, как бронхит, синдром **Льва Толстого** / Непротивление – слева, справа – грубое слово. <...> Боже, как хорошо, как легки эти двери / Я в них спокойно вошел, на блюдах птицы и звери / Я немного грустил, как могила **Шагала** («В ресторане»).

Г. Имена литературных и мифологических героев: **Дон Кихоты** исчезли, / конфликты вредны системе... («Мой коллега вещал мне...»); Сочиняешь письмо, как **Татьяна**, / Ты в подъезде на грязной стене («Ночь – Людмила»); Но тут ты появилась и этот бред вспыхнул храмом / Я, как старый **Дионис**, стал мифологическим срамом / Как на невольничьих рынках – стояла Родина голой / На задворках Европы, с крылами до пола («В ресторане»).

Д. Библейские имена или образы Священного Писания: Я иду по стране, удивляюсь этому чуду: / Не успели распять **Христа**, и наградили **Иуду**... («Я остановил время»).

Е. Типизированные имена (апелляция к именам собственным в форме множественного числа, что формирует нарицательный образ): все эти ершистые мальчики и девочки – **Сорокины**, **Толстые**, **Пелевины**, **Лимоновы** – рухнули в зло, изучив его досконально, до полного абсурда (интервью «В России наступает эпоха отстоя»); Я рублюсь не с **Филиппами Киркоровыми**, а с теми,

кто за ними стоит (интервью «Эту сволочь надо выжигать каленым железом»). Кроме того, присутствуют имена типа «город Н.», «прекрасная Апе»: буквенное обозначение города – часто встречающееся в русской литературе словосочетание, которое обозначает типичное имя, провинциальный город, который имеет у Ю. Шевчука положительную семантику в контексте ироничной характеристики образа жизни столичной женщины: *Московская барыня – / Мир – не то, что вам видно в окне, / А вдали за горами / В уездном городе N / Меня ждет, догорая, / Закат и прекрасная Апе* («Московская барыня»).

II. Вторую группу составляют точные или трансформированные цитаты.

А. Цитаты их Священного писания, молитвы, псалмы: *Не оставь нас, верни и помилуй, / Умирая на любом языке / Это он / Вечный мой, вещей мой сон! / Иже еси... / Где же вы, небеси?* («Он») (имплицитный способ ввода молитвы «Отче наш»); – *В 1996 году вы дали концерт в Чечне для всех – и для федеральных войск, и для боевиков – одновременно. Это была миротворческая акция? – Мы выступали перед гражданами нашей страны – думающими, оценивающими независимость, свободу, мир и войну, добро и зло по-разному. «Блаженны миротворцы». Ты не представляешь, с какими глазами уходили наши войска по этой грязной дороге* (интервью «В России наступает эпоха отстоя»); источником прецедентного текста является Библия, слова Христа из Евангелия от Матфея (5: 9: «Блаженны миротворцы, ибо они будут наречены сынами Божиими» – седьмая заповедь блаженства).

Б. Автоцитаты (аллюзии и реминисценции из собственных стихотворных текстов): *Мне иногда даже стыдно перед ребятами, у которых героические профессии. Так по честному рубятся за Россию и ни фига за это не получают, ничего ужина* (номинация из текста «Песня о людях героических профессий»); <...> *но почему тогда в твоём новом альбоме столько мрачных образов? Таких, например, как: «Пьяные дети холодной страны, сплевывают новый гимн...»?* – *Да, но там есть и «Храни всех нас, Господи, тихо, храни всех нас, Господи, громко...». Есть свет и*

*жизнь. Я видел столько зла в природе, что мне не нужно его придумывать и тем более тащить в песни (цитата из песни «Осенняя»: Люби всех нас, Господи, тихо / Люби нас всех, Господи, громко / Иногда наша жизнь зарастает цветами / Это значит, мой друг, Он прошел между нами / Но увидеть его нелегко...).*

**Заключение.** Своеобразие прагматического уровня структуры языковой личности Ю.Ю. Шевчука заключается в том, что прецедентные тексты как художественные ценности связаны с частотными прецедентными именами, что формирует совокупность историко-культурных традиций с традициями русской, зарубежной классической и современной литературы. Текст Библии служит источником размышлений над политическими, остро социальными и художественными проблемами, позволяет аргументировать авторскую позицию и демонстрирует широту кругозора Ю.Ю. Шевчука, его нравственные и эстетические ориентиры. К числу художественных ценностей Ю.Ю. Шевчука относится литературное наследие русского и украинского фольклора, а также русская и западноевропейская литература XVIII–XX вв. Введенные им прецедентные тексты, авторами которых являются А.С. Пушкин, И.В. Гете, У. Шекспир, М. Горький, В. Шукшин, В. Ерофеев, В. Гиларовский и др., свидетельствуют об интеллектуальных и эстетических предпочтениях русского рок-музыканта. Значимостью для языковой личности Шевчука обладают события русской истории, которые служат источником его размышлений. К числу важнейших задач дальнейшего изучения языковой личности Ю.Ю. Шевчука относятся выявление особенностей вербализации прецедентных ситуаций, определение стилистического своеобразие его дискурса, характеристика средств языковой выразительности.

### Библиографический список

1. Баженова Е.А. Интертекстуальность // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М.Н. Кожинной. М.: Наука: Флинта, 2003. С. 104–108.
2. Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика. М.: Прогресс: Универс, 1994. 615 с.
3. Бахтин М.М. Проблема текста: Опыт философского анализа // Вопросы литературы. 1976. № 10. С. 122–151.
4. Бурмакина Н.А. Языковая личность первого губернатора Енисейской губернии. Лингвокогнитивные и прагматические проблемы лингвоперсонологии: монография [Электронный ресурс]. Номер государственной регистрации «Информрегистр» 0321304215 / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2013. 389 с.
5. Васильев А.Д. Интертекстуальность: прецедентные феномены [Электронный ресурс]: учеб. пособие. М.: ФЛИНТА, 2013. 342 с. URL: <http://znanium.com/catalog/product/463538> (дата обращения: 01.05.2019).
6. Васильев А.Д. Некоторые прецедентные топонимы в языковом сознании красноярцев // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 3 (29). С. 164–166.
7. Васильев А.Д. Прецедентные имена собственные в языковом сознании красноярцев // Политическая лингвистика. 2014. № 2 (48). С. 30–33.
8. Васильева С.П. Прецедентные фамилии в этнокультурном сознании красноярцев // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 3 (29). С. 167–168.
9. Ворошилова М.Б. Прецедентные имена советских политических лидеров в поэзии Ю. Шевчука // Современная политическая коммуникация: матер. Междунар. науч. конф. Екатеринбург, 21–24 сентября 2009 / Урал. гос. пед. ун-т; гл. ред. А.П. Чудинов. Екатеринбург, 2009. С. 38–40.
10. Гудков Д.Б. Прецедентное имя и проблемы прецедентности. М.: ИТДГК, 1999. 150 с.
11. Завьялова Г.А. Прецедентный тест как основа сценарного когнитивного контура детективного дискурса // Язык и культура: сб. ст. XXVI Междунар. науч. конф. 2016. С. 18–21.
12. Ильин И.П. Стилистика интертекстуальности: теоретические аспекты // Проблемы современной стилистики: сб. науч.-аналит. обзоров ИНИОН АН СССР / ред.-сост. Н.Н. Трошина, Г.Д. Стрельцова. М.: ИНИОН, 1989. С. 186–207.

13. Исмаилова О.И. Прецедентный художественный текст как основа языковой игры в медиадискурсе // Новая наука: Проблемы и перспективы. 2017. Т. 2, № 2. С. 86–89.
14. Кайда Л.Г. Стилистика текста: от теории композиции – к декодированию. М.: Флинта, 2004. 208 с.
15. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / отв. ред. Д.Н. Шмелев; АН СССР, Отделение лит. ин. яз. М.: Наука, 1987. 261с.
16. Караулов Ю.Н. Языковая личность // Русский язык: энциклопедия / под ред. Ю.Н. Караулова. М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. С. 671–672.
17. Кожина М.Н. О диалогичности письменной научной речи. Пермь: Перм. гос. ун-т им. А.М. Горького, 1986. 91 с.
18. Крылова М.Н. Сравнительные конструкции в поэтических текстах Юрия Шевчука // Язык и культура. 2016. С. 45–55.
19. Литневская О.А. Жанр как прецедентный феномен в текстах русскоязычной рекламы // Достижения вузовской науки: сб. ст. II Междунар. науч.-исследов. конкурса: в 2 ч. 2018. С. 158–162.
20. Лотман Ю.М. Текст в тексте // Текст в тексте: тр. По знаковым системам. Тарту: Изд-во Тарт. Ун-та, 1981. Вып. 14. 95 с. (Ученые записки Тартуского государственного университета. Вып. 567).
21. Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров: человек – текст – семиосфера – история. М.: Языки русской культуры, 1996. 464 с.
22. Панькина Е.А. Статья Л.Н. Толстого «О голоде» как прецедентный текст региональной направленности // Русская классика: проблемы понимания языкового своеобразия: сб. науч. ст. по итогам XV Барышниковских чтений: Всерос. науч. конф. 2016. С. 210–212.
23. Петрова Н.В. Проблема определения термина «интертекстуальность» // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2017. № 2 (40). С. 196–200.
24. Прохоров Ю.Е. Действительность. Текст. Дискурс. М.: Флинта. Наука, 2004. 222 с.
25. Семенец О.П. Прецедентный текст в современном газетном заголовке // Языковая норма и речевая практика в Оренбургском регионе: матер. междунар. научной конференции / Оренбург. гос. пед. ун-т. Оренбург, 2016. С. 102–104.
26. Супрун А.Е. Текстовые реминисценции как языковое явление // Вопросы языкознания. 1995. № 6. С. 17–29.
27. Шестак Л.А. Прецедентный текст: механизмы понимания и трансляции // Грани познания. 2015. № 5 (39). С. 88–90.
28. Шпилевая Г.А. Восприятие литературоведением творчества Ю.Ю. Шевчука: PRO ET CONTRA // Русская рок-поэзия: текст и контекст. 2017. С. 81–87.
29. Яссин С.Р. Коран как универсально-прецедентный текст («Подражания Корану» А.С. Пушкина) // Русская классика: проблемы понимания языкового своеобразия: сб. науч. ст. по итогам XV Барышниковских чтений: Всерос. науч. конф. 2016. С. 212–217.
30. Broich U., Pfister M., Schulte-Middelich B. Intertextualität: Formen, Funktionen, anglistische Fallstudien. Tübingen: Niemeyer, 1985. XII. 373 s.
31. Compagnon, Antoine, 1950-, Le démon de la théorie: littérature et sens commun. Seuil, 1998. P. 131
32. Hansen-Löe O. Intermedialität und Intertextualität: Probleme der Korrelation von Wort und Bildkunst // Dialog der Texte / V.W. Schmidt, W.-D. Stempel (Hrsg.). Wien, 1983. S. 291–60.
33. Kristeva J. Bakhtine, le mot, le dialogue et le roman // Critique. Paris, 1967. № 23. P. 438–65.
34. Lachmann R. Gedachtnis und Literatur: Intertextualität in der russischen Moderne. Frankfurt am Mein: Suhrkamp, 1990. 350 s.
35. Plett H.F. Intertextualities // Intertextuality / ed. by H.F. Plett. Berlin, New York: De Gruyter, 1991. P. 3–9.



# PRECEDENT TEXT IN THE STRUCTURE OF LINGUISTIC PERSONALITY (BASED ON ART WORK AND INTERVIEWS BY YURI SHEVCHUK)

**N.A. Burmakina (Krasnoyarsk, Russian Federation)**

**T.V. Mamaeva (Krasnoyarsk, Russian Federation)**

**A.G. Timchenko (Krasnoyarsk, Russian Federation)**

## Abstract

*Problem and goal.* The article analyses the problems of precedent, intertextuality, intertextual relations in the aspect of the theory of linguistic personality. The purpose of the article is to identify precedent texts as artistic and historic-cultural values in the works by Yuri Shevchuk, Russian musician, poet, composer, producer and artist, founder and leader of the „DDT” band.

*The methodology* of the research is determined by the philological analysis, synthesis of foreign and domestic scientific works recognised as fundamental in the field of the theory of linguistic personality, the theory of precedent and intertextuality.

*Results.* On the basis of anthropocentric approach to the analysis of language and speech, according to

the modern linguistic understanding of it in theoretical concept of Yuri Nikolayevich Karaulov, the frequency of groups of signs introducing precedent texts in the works of Yuri Shevchuk is determined and an option of the description of the pragmatic level in the structure of the linguistic personality is proposed. Such approach to text analysis forms students’ research skills.

*Conclusion.* The article reveals the spectrum of intertextual meanings and thematic groups, which is actualised by the methods of intertextual relations. Levels of implementation of semantic knowledge represented in the signs are defined, introducing precedent texts valuable to linguistic identity.

**Keywords:** *linguistic personality, pragmatic level, precedent text, intertextuality, precedent, intertextual relations, poetic text, prose text, interview.*

## References

1. Bazhenova E.A. Intertextuality // Stylistic Encyclopaedic Vocabulary of the Russian Language / Ed. M.N. Kozhina. M.: Science: Flint, 2003. P. 104–108.
2. Bart R. Selected Works: Semiotics. Poetics. M.: Progress: Univers, 1994. P. 615.
3. Bakhtin M.M. The problem of the text: The experience of philosophical analysis // Questions of literature. 1976. No. 10. P. 122–151.
4. Burmakina N.A. The linguistic identity of the first governor of the Yenisei province. Linguistic-cognitive and pragmatic problems of linguistic personalities: Monograph [Electronic resource] State registration number «Informregistr» 0321304215. Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev. 2013. 389 p.
5. Vasiliev A.D. Intertextuality: precedent phenomena [Electronic resource]: studies. Manual. M.: FLINT, 2013. 342 p. Access mode: <http://znani-um.com/catalog/product/463538> (05/01/2019)
6. Vasiliev A.D. Some precedent toponyms in the language consciousness of Krasnoyarsk people // Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University. V.P. Astafieva. 2014. No. 3 (29). P. 164–166.
7. Vasiliev A.D. Precedent names in the linguistic consciousness of Krasnoyarsk // Political linguistics. 2014. No. 2 (48). P. 30–33.
8. Vasilyeva S.P. Precedent surnames in the ethnocultural consciousness of Krasnoyarsk people // Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev. 2014. No. 3 (29). P. 167–168.
9. Voroshilova M.V. The precedent names of Soviet political leaders in the poetry of Y. Shevchuk // Modern Political Communication: Materials of the International Scientific Conference. Ekaterinburg, September 21–24, 2009 / Ural State Pedagogical University; Chief Editor. Chudinov A.P. Ekaterinburg, 2009. P. 38–40.
10. Gudkov D.B. Precedent name and issues of precedent. M.: ITDGK, 1999. P. 150.

11. Zavyalova G.A. The precedent test as a basis for the scenario cognitive contour of detective discourse // *Language and culture: a collection of articles of the XXVI international scientific conference*. 2016. P. 18–21.
12. Ilyin I.P. Intertextuality Styles: Theoretical Aspects // *Problems of Modern Stylistics: Collection of scientific analytical*. INION reviews of the USSR Academy of Sciences / editors. H.H. Troshina, GD Streltsov. M.: INION, 1989. P. 186–207.
13. Ismailova O.I. The precedent fiction text as the basis of a word-play in a media discourse // *New Science: Problems and Prospects*. 2017. Vol. 2, No. 2. P. 86–89.
14. Kaida L.G. The style of the text: from the theory of composition to decoding. M.: Flint, 2004. 208 p.
15. Karaulov Yu.N. Russian language and language personality / resp. ed. D.N. Shmelev; USSR Academy of Sciences, Literature and Language Department M.: Nauka, 1987. 261.
16. Karaulov Yu.N. Language personality // *Russian language: Encyclopaedia* / ed. Yu.N. Karaulov. M.: Great Russian Encyclopaedia, 2003. P. 671–672.
17. Kozhina M.N. Dialogics of written scientific speech. Perm: Perm. State University named after A.M. Gorky, 1986. 91 p.
18. Krylova M.N. Comparative Constructions in Yury Shevchuk's Poetic Texts // *Language and Culture*. 2016. P. 45–55.
19. Litnevskaya O.A. Genre as a precedent phenomenon in the texts of Russian-language advertising // *Achievements of university science: Sat. Art. II International Research Competition: 2 parts*. 2018. P. 158–162.
20. Lotman Yu.M. Text in text // *Text in text: Tr. Sign systems*. Is. 14. Tartu: University of Tartu Publishing, 1981. 95 p. (Academic notes of Tartu State University. Is. 567).
21. Lotman Y.M. Inside the thinking worlds: man – text – semiosphere – history. M.: Languages of Russian culture, 1996. 464 p.
22. Pankina E.A. Article by L.N. Tolstoy «On Hunger» as a precedent text of a regional orientation // *Russian classics: problems of understanding linguistic identity: a collection of scientific articles on the results of the XV Baryshnikovskiy readings – All-Russian Scientific Conference*. 2016. P. 210–212.
23. Petrova N.V. The problem of determining the term «intertextuality» // *Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University*. V.P. Astaf'eva / Chief Editor. V.A. Kovalevsky. 2017. No. 2 (40). P. 196–200.
24. Prokhorov Y.E. Actuality. Text. Discourse. M.: Flint. Science, 2004. 222 p.
25. Semenets O.P. The precedent text in the modern newspaper headline // *Language norm and speech practice in the Orenburg region. Materials of the International Scientific Conference*. Orenburg State Pedagogical University. 2016. Pp. 102–104.
26. Suprun A.E. Text reminiscences as a linguistic phenomenon // *Questions of linguistics*. 1995. No. 6. S. 17–29.
27. Shestak L.A. The precedent text: mechanisms of understanding and translation // *Facets of knowledge*. 2015. No. 5 (39). P. 88–90.
28. Shpilevaya G.A. Perception of literary criticism of Yury Shevchuk: PRO ET CONTRA // *Russian rock poetry: text and context*. 2017. P. 81–87.
29. Yassin S.R. The Qur'an as a universal precedent text ("Imitations of the Qur'an" by AS Pushkin) // *Russian Classics: Problems of Understanding Language Originality: a collection of scientific articles on the results of the XV Baryshnikovskiy Readings – All-Russian Scientific Conference*. 2016. P. 212–217.
30. Broich U., Pfister M., Schulte-Middelich B. Intertextualität: Formen, Funktionen, anglistische Fallstudien. Tübingen: Niemeyer, 1985. XII. 373 s.
31. Compagnon, Antoine, 1950-, *Le démon de la théorie : littérature et sens commun*, Seuil, 1998. P. 131.
32. Hansen-Löe O. Intermedialität und Intertextualität: Probleme der Korrelation von Wort und Bildkunst // *Dialog der Texte* / V.W. Schmidt, W.-D. Stempel (Hrsg.). Wien, 1983. S. 291–60.
33. Kristeva J. Bakhtine, le mot, le dialogue et le roman // *Critique*. Paris, 1967. No. 23. P. 438–65.
34. Lachmann R. Gedachtnis und Literatur: Intertextualität in der russischen Moderne. Frankfurt am Mein: Suhrkamp, 1990. 350 s.
35. Plett H.F. Intertextualities // *Intertextuality* / ed. by H.F. Plett. Berlin, New York: De Gruyter, 1991. P. 3–9.

УДК 81.34

# СЛОВО-ФРАЗА КАК ЦЕЛЬНООФОРМЛЕННЫЙ ЭЛЕМЕНТ СИСТЕМНО-СТРУКТУРНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОСОДЕМНОГО ПРОСТРАНСТВА ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА

М.В. Стехина (Красноярск, Россия)

И.А. Битнер (Красноярск, Россия)

А.В. Коршунова (Красноярск, Россия)

## Аннотация

В статье анализируется слово-фраза как цельнооформленный элемент просодемного пространства испанского языка с точки зрения системного видения. Суть изложения экспериментальных результатов заключается в обосновании структурной и функциональной целостности вышеупомянутого пространства через слово-фразу, представляющую оппозицию по цели высказывания посредством ударения. Благодаря представленным характеристикам, проявляющимся в слове-фразе, просодемное пространство функционирует как единый системный организм.

*Проблема и цель.* Описывается применение некоторых положений системного подхода к анализу просодической составляющей слова-фразы (на материале испанского языка). Системность рассматривается как основополагающий принцип исследования в общетеоретическом плане, а также конкретизируется в предлагаемых авторами методах и приемах, основанных на комплексной обработке просодической информации при помощи компьютерных программ.

*Методология* исследования базируется на принципе проведения фонетического эксперимента на материале кастильского варианта испанского языка. Также были привлечены сравнительный метод, метод системного анализа и метод математико-статистической интерпретации полученных данных.

*Результаты.* Благодаря системному анализу слова-фразы, обозначенной как минимальная

просодема, просодемное пространство испанского языка характеризуется как языковой, вещественно-информационный организм с управляющей матрицей, функционирующий в определенной среде, характеризующийся движением, самовоспроизведением и проходящий через необходимые стадии в изменении всех свойств системы. Его объектами являются процессы, потоки изменений, демонстрирующие все происходящие внутри явления, и могут быть определены как органически корреляционные. Полученные данные могут быть применены в области фонологии, интонологии, практической фонетики испанского языка, а также других языков.

*Заключение.* Анализ проведенного фонетического эксперимента, а также лингвистическая интерпретация полученных данных позволили представить особенности функционирования просодемного пространства и реализации просодической детерминанты. В свою очередь, его структура выражена через систему просодем, объединенных ядерными, универсальными и базисными связями, через универсальные связи, проходящие стадию протяженности и подчиняющиеся закону движения во времени, через базисные связи, являющиеся дифференциальным признаком.

**Ключевые слова:** слово-фраза, просодемное пространство, системность, целостность, ядерные связи, универсальные связи, базисные связи, просодическая детерминанта, минимальная просодема.

**П**остановка проблемы. С того момента, когда стал познаваться человеческий язык, учеными было применено немало различных методов для выявления его закономерностей, а также для представления целостной картины какого-либо лингвистического феномена. Разрозненность методологических воззрений, несомненно, принесла свои плоды. В

перечне лингвистических открытий имеется достаточно накопленного материала, который послужил благородной почвой для дальнейших исследований. Несмотря на то что супraseгментные средства языка заинтересовали внимание ученых уже с древних времен, их изучение продолжало вестись в рамках различных теорий и подходов, а также разнообразных методов и

приемов. Так, имеются данные о том, что первоначально это была теория стихосложения, основу которой заложили древние греки. Позднее интонация параллельно с мастерством красноречия стала темой для исследования с риторической точки зрения. М.В. Гордина пишет: «Рассуждение о языке, о его природе, об отличии человеческой речи от языка животных были включены в философские произведения, а звуки речи рассматривались, прежде всего, в связи с риторикой и поэтикой» [Гордина, 2006, с. 10]. Используемые приемы презентации речевой интонации, однако, не являлись достаточно эффективными. Например, первые интонационные модуляции высказываний, передаваемые с помощью нотных знаков, музыкальных символов, не нашли нужного применения, во-первых с методической точки зрения, во-вторых с точки зрения научно-исследовательского видения. В общем и целом, как полагает Т.М. Николаева, «фразовая интонация пока никак не реконструируется для древнейшего прасостояния» [Николаева, 2013, с. 353]. Поэтому интонология продолжает поиск подходов для выявления собственных единиц и анализа их отношений, то есть наступил момент, когда наука достигла в своем развитии той ступени, где нужно было применить качественно новое видение, чтобы понять истинную причину изменения состояния эволюционирующей системы, либо явить новые уровни созидательного порядка и целостности. В этой связи в исследовании просодии был взят за основу системный подход. Из анализа научной литературы становится очевидным, что на сегодняшний день уже ни одно направление не представляется без системного видения того или иного явления. Такие понятия, как системное описание, системный анализ, теория систем и так далее, составляют основу исследований и тем самым способствуют пониманию и видению совокупности элементов, взаимосвязанных между собой. При этом элементы системы объединены между собой целью и функциональной целостностью. Как полагает И.В. Прангишвили, «системный подход базируется на целостном видении исследуемых объектов, явлений или процессов и представ-

ляется наиболее универсальным и адекватным методом анализа и исследования любых сложных технических, социальных, экологических, политических и других систем» [Прангишвили, 2000, с. 13]. Это позволило представить некоторые аспекты просодического уровня языка как логическую систему с внутренними единицами, детерминирующим признаком и связями между ее элементами.

*Методология* исследования основывается на лингвистической теории просодемного пространства, представленная доктором филологических наук, профессором Н.А. Коваленко в начале XXI века [Коваленко<sup>1</sup>, 2002]. Автор выстраивает данную теорию, применяя системное понимание единицы анализа для просодемного пространства. Исходя из этой теории, системная организация вышеупомянутого пространства представлена на примере не только нескольких языков, но и их вариантов (А.Ю. Краев, 2008, А.С. Гониная, 2010, М.В. Стехина, 2010, Н.О. Лефлер, 2011, А.Д. Синёв, 2014, И.Г. Подгорбунская, 2017 и другие). По мере углубления в проблематику функционирования просодемного пространства мы пришли к выводу о том, что «природа просодемного уровня языка, процесс функционирования его единиц и их связей должны продемонстрировать языковую системную целостность» [Стехина, Горбова, 2018, с. 80]. Это происходит за счет присущих характеристик слова-фразы, или, как его называет автор теории, минимальной просодемы, которая представляет оппозицию по цели высказывания. Языкознание всегда уделяло слову как объекту исследования пристальное внимание. Несмотря на то что в основном слово задействовано для анализа текста либо предложения, оно представляется многими лингвистами как самостоятельная единица. Так, Д.Э. Розенталь относит к характерным признакам слова цельность, выделяемость и свободную воспроизводимость в речи. В свою очередь, «под цельностью или цельнооформленностью слова понимают нераз-

<sup>1</sup> Коваленко Н.А. Системный подход к фразовой просодии слова: на материале современного немецкого языка: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.04. М., 2002. 42 с.

дельность языковой единицы, невозможность деления ее на части и вставки между ними других единиц языка» [Розенталь<sup>2</sup>, 2001, с. 601]. М.Г. Новикова также полагает, что «слово существует в языке как готовая самостоятельная единица и является его основной единицей, которая для его носителей является психолингвистической реальностью» [Новикова, 2010, с. 25–27].

В просодии также проводятся многочисленные исследования слова с разной целью, так как, по мнению С.С. Хромова, «ввиду иерархической организации языковой системы, национальную специфику речевой интонации любого языка в первую очередь обуславливает просодическое устройство слова, весьма разнообразное в языках мира» [Хромов, 2001, с. 246]. С.В. Кодзасов поддерживает данную точку зрения, говоря о том, что «...слово всегда несет фразовую просодию, а сферой действия интонационной единицы могут быть составляющие самых разных иерархических уровней – от слова (или даже компонента слова) до предложения» [Кодзасов, 2009, с. 17, 50]. На сегодняшний день просодии известны четыре базовых принципа оформления слова. Принцип словесного ударения, что предпочитают индоевропейские языки. Принцип тоновой, другими словами, тональной ритмики, что является отличительной чертой языков Юго-восточной Азии и Африки. Принцип сингармонизма, или слоговой гармонии гласных, примером которого является старославянский и тюркские языки. И наконец, принцип временного соотношения слоговых гласных, что показывает их долготу. Как известно, на предмет просодического устройства слова по первому принципу имеется наибольшее количество исследований. Это, прежде всего, фонетические эксперименты, проведенные на материале различных языков. Как справедливо замечает Л.Р. Зиндер, ведущим компонентом слова, способствующим его цельнооформленности, является ударение. Он полагает, что «Словесное ударение объединяет слоги, образующие облик слова, ударный слог связывает слово

в единое целое, как бы подчиняет себе безударные» [Зиндер<sup>3</sup>, 1979, с. 117]. Позднее подобную точку зрения высказывает С.Ю. Баландюк: «Словесное ударение, будучи надфонемным свойством слова, спаивает, цементирует составляющие слово элементы – фонетически организует его» [Баландюк<sup>4</sup>, 2003, с. 7]. Приведем еще одно мнение по этому поводу. Сравнивая два вида ударения, Сью Лайди говорит о том, что «словесное ударение представляет собой ударение без всякого фразового влияния. Оно обладает определенными физиолого-акустическими характеристиками» [Сью Лайди, 2014, с. 361–367].

Помимо этого, ударение влияет и на смысловую составляющую слова, о чем также говорил С.В. Кодзасов: «...именно акценты несут основную семантическую нагрузку» [Кодзасов, 2009, с. 68]. Таким образом, ударение, являясь ведущим компонентом слова, организует и упорядочивает его систему на определенном уровне. В нашем случае слово-фраза рассматривается на просодическом уровне.

Предлагаемая статья представляет лингвистическую интерпретацию результатов экспериментально-фонетического исследования с использованием инструментальных методов, проводившихся в КГПУ им. В.П. Астафьева на кафедре германо-романской филологии и иноязычного образования. Как отмечает М.К. Пронина, «в последние десятилетия в Испании также получили распространение прикладные исследования просодии» [Пронина, 2016, с. 249]. В эксперименте участвовали восемь дикторов, являющихся носителями литературной нормы кастильского варианта испанского языка. С целью проведения данного эксперимента была составлена языковая программа. Для получения большей точности результатов использовался не только аудитивный, но и электронно-акустический и компьютерный анализ обработки звукового сигнала в рамках программ «Praat» и «Speech Analyzer».

<sup>2</sup> Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов М.: Астрел, АСТ, 2001. 624 с.

<sup>3</sup> Зиндер Л.Р. Общая фонетика: учеб. пособие. 2-е изд. М.: Высшая школа, 1979, 312 с.

<sup>4</sup> Баландюк Ю.В. Просодическое устройство слова в корейском языке (на материале двуслога): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.22. М., 2003. 23 с.

Материалом послужили двух- и трехсложные слова-фразы, представляющие следующие типы предложений: назывное предложение, положительный и отрицательный ответ, вопрос, переспрос. Схематично структуры выглядят следующим образом: ' \_\_ \_\_. \_\_ ' \_\_., é ' \_\_ \_\_?, é ' \_\_ \_\_?, \_\_ ' \_\_ \_\_., \_\_ ' \_\_ \_\_. Как известно, словесное ударение в испанском языке неразрывно связано с семантикой слова, что исходит из его специфики проявлять фонологическую (смыслоразличительную) функцию. На эту специфику устройства слова кастильского варианта испанского языка указывают не только отечественные, но и зарубежные лингвисты. Э. Ортис указывал на то, что смыслоразличительная функция ударения выделялась еще в XIX веке: «М.Х. Сисилия был одним из первых, кто установил отношение между ударением и значением» [Ortiz, 2000, с. 12]. В исследованиях семантической просодии, которые проводили Х. Сото-Альмела и Х. Алькарас-Мармоль, учитывался тот факт, что «слова имеют тот или иной тип семантической просодии, в зависимости от значения слов, с которыми они сосуществуют» [Soto-Almela, Alcaraz-Marmol, 2017, с. 154]. Говоря об обучении лексики на раннем этапе, Д. Торсон указывает на важность ударения как одного из вспомогательных средств для успешного запоминания слова в иностранном языке [Thorson, 2018, с. 59]. Представляя единицы интонации, А. Килис занимался поиском минимальных смыслоразличительных единиц просодического уровня. Одним из средств смыслоразличения он видел ударение, выделяя при этом его дистинктивную функцию. «Смена расположения ударения служит для различения двух неодинаковых значений слова» [Quilis, 2010, с. 70]. Т.К. Жорж поддерживает точку зрения А. Килиса, выделяя особенности испанской мелодики и ударения. Автор считает, что по своим характеристикам оно занимает среднее положение между французским и русским ударениями. Кроме того, «оно может выполнять смыслоразличительную функцию, более подвижное, сильное, чем во французском языке, но менее сильное, чем в русском» [Жорж,

2017, с. 332–338]. К этому мнению присоединяется Н.М. Заика, исследуя диалект баскского языка, который является одним из государственных языков на территории Испании. Автор пишет: «Для современного сулетинского, так и для старосулетинского, характерно фонологическое ударение с кульминативной и дистинктивной функцией» [Заика, 2017, с. 97].

В этой связи для анализа настоящего эксперимента были взяты пары слов (минимальные просодемы), примеры которых мы приведем ниже: *rara* – *rará*, *este* – *está*, *camino* – *camín*. По характеристикам минимальная просодема компактна, но в то же время репрезентативна для установления закономерностей просодического уровня. Автор теории пишет: «Это языковая единица смыслоразличения, позиционно обусловленная ударением, абстрагированная из речевых материальных воплощений на основе принципов минимальности, изоморфизма, внутреннего единства, инвариантности и оппозиционности» [Коваленко<sup>5</sup>, 2002, с.18].

Итак, ударение в слове-фразе способствует процессу функционирования единиц просодемного пространства испанского языка, выявления элементов, а также связи между ними. Это проявляется, во-первых, через систему просодем, объединенную ядерными, универсальными и базисными связями, проходящими определенные стадии развития для самореализации. Ядерные связи взаимообуславливают внутреннюю активность минимальной просодемы. Универсальные связи проходят стадию протяженности и подчиняются закону движения во времени. Базисные связи являются собой дифференциальные признаки и показывают степень взаимоотношения вопросительного и повествовательного предложения в просодемном пространстве испанского языка [Стехина, Горбова, 2018, с. 81].

Как и любой феномен, просодемное пространство представлено наличием определяющего признака, константы, коей является про-

<sup>5</sup> Коваленко Н.А. Системный подход к фразовой просодии слова: на материале современного немецкого языка: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.04. М., 2002. 42 с.

содическая детерминанта. «Детерминанта, также проходит определенные стадии реализации и обеспечивает его единство в функционировании, так как обладает свойством устойчивости и прочности» [Горбова, Стехина, 2018, с. 540–541]. Просодическая детерминанта – это матрица организма просодемного пространства представляющая вид его структуры, которому соответствует его информационное наполнение, для того чтобы являться этим организмом. Как мы уже замечали ранее: «Просодическая детерминанта как целостность стремится отбросить все частное на периферию. Однако части целого или остальные элементы каким-либо иным образом проявляют тенденцию объединиться с ней. Причина этого кроется в необходимости наличия контакта каждой части организма с центром, представляющим это целое. Иными словами, часть содержит информацию о целом, что есть принцип голограммы, где все точки сопряжены, резонируют и каждая отражает целое» [Стехина, 2010, с. 108–112].

В заключение следует сказать о том, что дальнейшее исследование слова-фразы, выявление его как структурной и функциональной неделимости организма, а также закономерности его сосуществования с элементами сверхпросодемного пространства позволяют раскрыть сущность многих явлений в языке, демонстрируя его системную целостность. Как полагают в этой связи Р.К. Потапова и В.В. Потапов: «Если представить науку о звуковой материи языка метафорически в виде цветка со множеством лепестков, то становится очевидным, что их число огромно, а расцветка многообразна. Однако все они объединены в единую стройную законченную гармоничную структуру, возникновение которой – предмет научных изысканий [Потапова, Потапов, 2006, с. 65].

### Библиографический список

1. Горбова Н.В., Стехина М.В. Особенности функционирования просодической детерминанты в языковом пространстве: мелодический компонент. Мир науки, культуры, образования. 2018. № 5 (72). С. 540–542.
2. Гордина М.В. История фонетических исследований (От античности до возникновения фонологической теории). СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2006. 538 с.
3. Жорж Т.К. Испаноязычное стихосложение: сложности рецепции для русскоязычного студента // Преподаватель XXI век. МПГУ. 2017. № 2, ч. 1,. С. 332–338.
4. Заика Н.М. Наложение просодических составляющих в старосулутинском диалекте баскского языка // Вопросы языкознания. 2017. № 02. С. 96–108. DOI: 10.31857/S0373658X0000972-8
5. Кодзасов С.В. Исследования в области русской просодии. М.: Языки славянских культур, 2009. 496 с. (Studia philologica).
6. Николаева Т.М. Лингвистика. Избранное. М.: Языки славянской культуры, 2013. 624 с.
7. Новикова М.Г. История и сущность слова // Вестник МГОУ. Сер.: Лингвистика. 2010 № 6. С. 23–27 / Российская академия правосудия. URL: <https://elibrary.ru/contents.asp?id=33655248>
8. Потапова Р.К., Потапов В.В. Язык, речь, личность. М.: Языки славянской культуры, 2006. 496 с. (Studia Philologica).
9. Прангишвили И.В. Системный подход и общесистемные закономерности. М.: Синтег, 2000. 528 с.
10. Пронина М.К. Об истории испанской интонологии. Stephanos. МГУ им. М.В. Ломоносова. 2016. № 3 (17). С. 243–251. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26113549>
11. Стехина М.В. Закон части и целого в просодемном пространстве испанского языка // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты: межвуз. сб. науч. тр. Тверь, 2010. Вып. 11. С. 108–112.
12. Стехина М.В., Горбова Н.В. Структурно-системная организация просодемного пространства языка: теоретические и экспериментальные выкладки // Научная мысль Кавказа / Северо-Кавказский научный центр высшей школы ЮФУ. 2018. № 3. С. 79–85. DOI 10.18522/2072-0181-2018-95-3-79-85

13. Сюй Лайди. О словесном ударении и речевом ударении // Преподаватель XXI век. МПГУ. 2014. № 4, ч. 1. С. 361–367.
14. Хромов С.С. Универсальные, типологические и национально-специфические характеристики русской интонации: лингводидактический аспект. Международный конгресс преподавателей русского языка (Москва, филол. фак-т МГУ, 13–16 марта 2001 г.): труды и материалы. М.: Изд-во МГУ, 2001. С. 246–247.
15. Arvaniti A. The autosegmental metrical model of intonational phonology. *Prosodic Theory and Practice*. The MIT Press. 45 p. DOI: 10.13140/RG.2.1.3737.0728
16. Ortiz-Lira H. La acentuación contextual en español. *Onomazein. Revista de lingüística, filología y traducción*. 2000. 5. P. 11–41.
17. Quilis A. *Principios de fonología y fonética españolas*. 10a ed. Madrid, 2010. 96 p. Arco / libros, S.L.
18. Soto-Almela J., Alcaraz-Mármol J. Comparing the portrayal of immigration in two Spanish newspapers: a semantic prosody analysis. *Onomazein. Revista de lingüística, filología y traducción*. 2017. 38. P. 147–168. DOI: 10.7764/onomazein.38.03
19. Thorson J.C. The role of prosody in early word learning. Published in “The development of prosody in first language acquisition” / ed. by P. Prieto and N. Esteve-Gibert. 2018. P. 59–77. DOI. org/10.1075/tilar.23.04tho



# LEXICOLIZED PHRASE AS AN INDIVISIBLE NOTIONAL CONSTITUENT OF THE SYSTEMIC-STRUCTURAL ARRANGEMENT OF THE SPANISH LANGUAGE PROSODEMIC SPACE

M.V. Stekhina (Krasnoyarsk, Russia)

I.A. Bitner (Krasnoyarsk, Russia)

A.V. Korshunova (Krasnoyarsk, Russia)

## Abstract

*Introduction.* The present study examines a lexicalized phrase as an indivisible notional constituent of the prosodemic space of the Spanish language within a systemic vision. The results showed structural and functional unity of the prosodemic space with a lexicalized phrase being opposed according to purpose of the utterance by means of the stress. It was found that intonational contours of the lexicalized phrase determine the functioning of the prosodemic space as a unified system.

*Problem and aim.* The article undertakes to describe the application of some systemic approach principles to the analysis of the prosodic constituent of a lexicalized phrase within the Spanish language system. The systemic approach is viewed as the fundamental principle of the theoretical aspect of research. It is developed and presented in further detail in the author's methods and techniques, based on the complex computerized processing of prosodic information.

*Methods.* The methodology of the study is based on the implementation of the phonetic experiment as exemplified in the Castilian variety of Spanish. A comparative study and a systemic method, as well as sta-

tistic methods of interpreting the received data proved congruent to the aim of the research.

*Results.* The systemic analysis of the lexicalized phrase identified as a minimal prosodeme showed that the prosodemic space of Spanish is characterized as a lingual, material and information unity functioning in a certain environment, possessing a determining matrix and flexibility, capable of self-reproduction and subject to all changes of the system properties. The empirical results of the study can be essential for phonology, intonology, practical phonetics of the Spanish and other languages.

*Conclusions.* The analysis of the phonetic experiment results and the linguistic interpretation of the data allowed to discern the peculiarities of prosodemic space functioning and prosodic determinant actualization. The structure of the prosodemic space manifests itself by means of the system of prosodemes, united by nuclear, universal and basis connections with universal connections going through the continuity stage and regulated by the law of movement in time, and basis connections serving the purpose of differentiation.

**Keywords:** *lexicalized phrase, prosodemic space, integrity, nuclear connections, universal connections, basis connections, prosodic determinant, minimal prosodeme.*

## References

1. Gorbova N.V., Stekhina M.V. Peculiarities of the prosodic determinant functioning within the language space: melodic component. *World of science, culture, education*. 2018. No. 5 (72). P. 540–542.
2. Gordina M.V. *History of phonetic studies (since the ancient times to the phonologic theory)*. SPb.: Philology Department of SPbSU, 2006. 538 p.
3. Zhorzh T.K. Hispanic prosody: reception difficulties for Russian speaking learners. *Teacher XXI century*. MSPU. 2017. No. 2, p. 1. P. 332–338.
4. Zaika N.M. Overlapping of prosodic constituents in the old Souletin dialect of the Basque language. *Linguistic issues*. 2017. No. 02. P. 96–108. DOI: 10.31857/S0373658X0000972-8
5. Kodzasov S.V. *Researches in the field of Russian*. M.: Slavic culture languages, 2009. 496 p. (Studia philologica).
6. Nikolaeva T.M. *Linguistics. Selected Writings*. M.: Slavic culture languages, 2013. 624 p.
7. Novikova M.G. History and essence of the language and essence of the word. *Bulletin MSRU. Series: Linguistics*. 2010. No. 6. P. 23–27. Russian Academy of Justice.

8. Potapova R.K., Potapov V.V. Language, speech, personality. M.: Slavic culture languages, 2006. 496 p. (Studia Philologica).
9. Prangishvily I.V. Systematic approach and systemic regularities. M.: Synteg, 2000. 528 p.
10. Pronina M.K. Glimpses of Spanish intonology. Stephanos. Lomonosov MSU. 2016. No. 3 (17). P. 243–251.
11. Stekhina M.V. The whole-part law in the prosodic space of the Spanish language. Foreign languages: linguistic aspects and methodology. The Tver State University. 2010. No. 11. P. 108–112.
12. Stekhina M.V., Gorbova N.V. Structural and systemic arrangement of the prosodemic space of the language: theoretical and experimental analyses. Scientific Thought of the Caucasus, The North Caucasus Scientific Centre of CFU Higher School. 2018. 3. P. 79–85. DOI: 10.18522/2072-0181-2018-95-3-79-85
13. Xue Laidi About a word stress and speech stress. Teacher XXI century, MSPU. 2014. No. 4, p. 1 P. 361–367.
14. Khromov S.S. Universal, typological and national specific characteristics of the Russian intonation: linguo-didactic aspect. The International Congress of the Russian Language Teachers (Moscow, Department of Philology. MSU, 13–16 March 200.): Proceedings and materials. M.: MSU Publishing, 2001. P. 246–247.
15. Arvaniti A. The autosegmental metrical model of intonational phonology. Prosodic Theory and Practice. The MIT Press. 45 p. DOI: 10.13140/RG.2.1.3737.0728
16. Ortiz-Lira H. La acentuación contextual en español. Onomazein. Revista de lingüística, filología y traducción, 5 (2000). P. 11–41.
17. Quilis A. Principios de fonología y fonética españolas. 10a ed. Madrid, 2010. 96 p. Arco / libros, S.L.
18. Soto-Almela J., Alcaraz-Mármol J. Comparing the portrayal of immigration in two Spanish newspapers: a semantic prosody analysis. Onomazein. Revista de lingüística, filología y traducción, 38 (2017). P. 147–168. DOI: 10.7764/onomazein.38.03
19. Thorson J.C. The role of prosody in early word learning. Published in “The development of prosody in first language acquisition» Edited by P. Prieto and N. Esteve-Gibert. 2018. P. 59–77. Doi.org/10.1075/tilar.23.04tho

УДК 811.161.1'37

## ЭКСПЛИКАЦИЯ МОТИВА В КАУЗАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ПОСТУПКА

С.В. Ускова (Красноярск, Россия)

### Аннотация

*Проблема и цель.* В статье анализируется вербальная экспликация валентности «мотив» каузальной модели *поступка* в современном русском языке. Данная модель включает два типа причинно-следственных отношений: во-первых, это каузация самого поступка (семантическая валентность «мотив»), во-вторых, поступок сам каузирует некоторую ситуацию, которая может расцениваться как социальное или личное последствие (семантическая валентность «результат»). Цель статьи – описать способы вербальной экспликации валентности «мотив» в каузальной модели *поступка*.

*Методология* основана на принципах семантического и синтаксического анализа; в этом контексте

исследуется валентность *поступка* «мотив» на уровне предикативной единицы, части сложного предложения и на уровне текста.

*Результатом* анализа стало описание языковых единиц, демонстрирующих семантические и синтаксические характеристики валентности «мотив».

*Заключение.* Наличие в каузативной структуре *поступка* валентности «мотив» демонстрирует неслучайность, намеренность действия, лежащего в основе поступка.

**Ключевые слова:** *каузальная модель, поступок, причина, мотив, результат, семантическая валентность.*

**П**остановка проблемы. Каузальные отношения в современной науке рассматриваются в различных аспектах, например, философские аспекты причины и следствия, проблема обусловленности в языке, способы выражения причинных отношений, аспекты семантики каузативных глаголов, целевые, условные, уступительные отношения в языке, результат и причина / мотив как семантические валентности (см. работы Н.Д. Арутюновой [Арутюнова, 1992], З. Вендлера [Вендлер, 1986], Ю.С. Степанова [Степанов, 1991], М.В. Всеволодовой и Т.А. Яценко [Всеволодова, Яценко, 1988], В.С. Храковского [Храковский, 1994]; И.А. Мельчука и Л.Н. Иорданской [Мельчук, Иорданская, 1996], Н.К. Онипенко [Онипенко, 2004]; Е.В. Осетровой [Осетрова, 2012]; Т.И. Стексовой [Стексова, 2008], А.Е. Кибрик [Кибрик, 1980] и др.).

Описывая причинно-следственную связь в языке, акцентируют внимание на объективных связях причины и следствия, которые отражают существующие в природе и обществе формы всеобщей связи и взаимодействия явлений. Под причиной понимается явление, действие

которого вызывает, определяет, изменяет, производит или влечет за собой другое явление, последнее называется следствием. Таким образом, «связь причины и следствия – необходима и неизбежна: если есть причина и соответствующие условия, то неизбежно возникает следствие» [Баклагова, 2009]. С.Ж. Тажибаева пишет, что причинно-следственные отношения представляют собой типичные и существенные связи реальной, объективной действительности. «Чтобы определить и теоретически обосновать лингвистическое понятие каузальности как единство причинно-следственных, целевых и условных отношений, необходимо показать внутреннюю, логическую связь между представлениями о причине и цели, причине и условии» [Тажибаева, 2001. с. 146–147]. В современных исследованиях для обозначения данных отношений используются термины «причина», «обусловленность», «каузальность», «каузативность», и до сих пор нет единого мнения насчет их содержания. Например, Т.И. Иманалиева обращает внимание на различие в их содержании, понимая под обуслов-

ленностью «наличие всех обстоятельств, уже имеющих в данной ситуации до наступления следствия и образующих собой условие действия причины», причина, в свою очередь, «совокупность всех обстоятельств, условий, при которых переход от причины к следствию необходим, т.е. обязателен, неизбежен» [Иманалиева, 2012. с. 2]. Отличие каузальности от каузативности в том, что каузальность объединяет ряд частных значений, из которых складывается обусловленность (предпосылка, основание, повод, стимул и др.), каузативность же выделяет из этих обусловленностей только одну подгруппу – целевую установку и стимул [Там же]. Для данного исследования актуальны термины «причина» и «каузальность». Под причиной мы, вслед за Н.И. Кондаковым, будем понимать «то, что предшествует другому и вызывает его в качестве следствия», «явление, которое так связано с другим явлением, называемым следствием, что его возникновение неизбежно влечет за собой возникновение следствия, и уничтожение его влечет за собой уничтожение следствия» [Кондаков, 1975, с. 479]. Каузальность мы рассматриваем как выражение причинно-следственных отношений языковыми средствами, которые отражают «ход развития человеческого мышления от более простого к более сложному пониманию действительности» [Таджибаева, 2001. с. 144]. Каузальные отношения в языке выражаются отдельными лексико-грамматическими средствами, а также средствами простого и сложного предложений [Там же, с. 145].

Каузальная модель в самом простом виде выглядит как  $\text{ситуация}_1 \Rightarrow \text{ситуация}_2$ , ср.: «причинный фактор (порождающая ситуация –  $C_1$ ) и его следствие (порождаемая ситуация –  $C_2$ ) представлены развернуто и соположены» [Всеволодова, 2000. с. 90]. Например: *Лейла уже ждала от своего спасителя пылких признаний, уверенная, что его поступок продиктован неотразимой силой ее красоты* (НКРЯ – Т.С. Григорьев. Тысяча женихов и невест) – ситуация<sub>1</sub> «уверенность в неотразимой силе ее красоты»  $\Rightarrow$  ситуация<sub>2</sub> «ожидание пылких признаний».

В каузальной модели *поступка* реализуются два типа причинно-следственных отношений: во-первых, это каузация самого поступка, во-вторых, *поступок* сам каузирует некоторую ситуацию, которая расценивается как социальное или личное последствие.

Ситуация<sub>1</sub> / причина ( $C_1$ )

(1)  $\Downarrow$

Ситуация<sub>2</sub> Поступок / результат ( $C_2$ )

(2)  $\Downarrow$

Ситуация<sub>3</sub> / социальное или личное последствие ( $C_3$ )

*В Ковровском районе женщина пыталась задушить своих детей. Причиной поступка стала послеродовая депрессия [...] сейчас мать уже перевели в психиатрическую больницу. В психиатрической больнице женщине должны поставить диагноз, от которого будет зависеть дальнейшее развитие событий* (<http://www.kp.ru/daily/25907/2863554/>).

Послеродовая депрессия ( $C_1$ )

(1)  $\Downarrow$

*Женщина пыталась задушить своих детей* ( $C_2$ )

(2)  $\Downarrow$

*Сейчас мать уже перевели в психиатрическую больницу* ( $C_3$ )

Однако данная модель, как правило, не реализуется в текстах полностью – представленной оказывается либо ее фрагмент (1), либо фрагмент (2).

Пример реализации фрагмента (1)

*Родоканаки совершил свой поступок в надежде, что дело скоро разъяснится* (НКРЯ – Ю.Н. Тынянов. Малолетний Витушишников) –  $C_1$  «надежда, что скоро все разрешится»  $\Rightarrow C_2$  «совершение поступка»; *Заранее, еще не встретившись с обвиняемым, она знала, что его поступок был вызван душевной болезнью* (И. Ефимов. Суд да дело // Звезда. 2001) –  $C_1$  «душевная болезнь»  $\Rightarrow C_2$  «поступок».

Пример реализации фрагмента (2)

*Вы одобряете поступок Юрия Жиркова, который привел к его удалению?* ([www.hockey.red-army.ru](http://www.hockey.red-army.ru)) –  $C_2$  «поступок»  $\rightarrow C_3$  «удаление»; *я из-за этого поступка потерял смысл жизни*

(orum.devichnik.ru) – С<sub>2</sub> «по поступок» ⇒ С<sub>3</sub> «потеря смысла жизни».

Итак, в ситуации совершения поступка наблюдается две валентности, отражающие причинно-следственные связи: причина (в данной работе воспользуемся термином «мотив» в значении «Побудительная причина, повод к какому-нибудь действию» (Ожегов, 1964) и «результат», те социальные или личные последствия, которые влечет за собой совершение поступка: *получение награды, общественное поощрение, уголовное преследование* и т.д. По отношению к социальным последствиям сам *поступок* является причиной: *Этот поступок повлек за собою казнь его восьмидесятилетнего отца* (adjutant.ru/cavaler/24-4.htm) – поступок ⇒ казнь.

Цель данного исследования – описать способы вербальной экспликации валентности «мотив» в каузальной модели поступка.

**Методология.** Прежде чем рассмотреть наиболее распространенные способы экспликации валентности «мотив» в каузальной модели поступка, заметим, что для анализа существенно, насколько далеко стоит от слова *поступок* языковое выражение, реализующее его семантическую валентность: на уровне предикативной единицы, в другой части сложного предложения или на уровне текста, то есть расстояние между лексемой *поступок* и семантически связанным с ней языковым выражением. Как показала И.М. Новицкая [Новицкая<sup>1</sup>, 1973], расстояние для языковых единиц измеряется в синтаксических единицах: предикативных единицах и высказываниях. И.М. Новицкая и другие авторы (см., например: [Откупщикова, 1984]) выделяют три сферы функционирования синтаксических компонентов:

1) их позиция в одной ПЕ, по терминологии М.И. Откупщиковой, микрообласть, или микро-сфера;

2) нахождение их в разных ПЕ одного предложения, по М.И. Откупщиковой, мезообласть (мезосфера);

3) нахождение взаимодействующих синтаксических компонентов в разных высказываниях, по М.И. Откупщиковой, макрообласть.

При этом иногда важно еще учитывать контактное / дистантное положение содержащих взаимодействующие элементы синтаксических единиц (в мезо- и макросфере) [Новицкая<sup>1</sup>, 1973].

В этом перечне не учтен еще один класс синтаксических объектов, релевантных для валентной структуры слова *поступок*, – словосочетание: (*одобряю поступок, важен поступок, поступок человека, хороший поступок* и др.). Также важен объем языкового выражения, реализующего валентность лексемы *поступок*, который может колебаться от словосочетания до текста, ср., например: *Поступок Семшова* (www.rambler.news.ru); *Неслыханный и дикий твой поступок* (НКРЯ – М.М. Морозов. Читайте его снова и снова); текст, посвященный *поступку*, где лексема «Поступок» – заголовок, ([http://zhurnal.lib.ru/p/poguljaj\\_j\\_a/postupok.shtml](http://zhurnal.lib.ru/p/poguljaj_j_a/postupok.shtml)).

**Результаты.** Наличие в структуре *поступка* валентности «мотив» указывает на целенаправленность, намеренность его совершения. Мотив поступка показывает нацеленность действий субъекта на изменения либо в личном, либо социальном пространстве. Сам же поступок оказывается результатом мотивированного намеренного действия.

Валентность «мотив» поступка эксплицируется, как правило, на уровне предложения. Основными показателями наличия мотива в тексте являются:

1) существительные *мотив* или *причина* и др.

**Мотив:** *Объяснили мотив своего поступка жители туркменской столицы тем, что они приехали в Белоруссию с одной только целью – попытаться добиться разрешения на постоянное местожительство в одном из любых западных государств* (<http://www.rambler.ru/db/news/>);

**Причина:** *Другая возможная причина поступка Бабича в том, что Михаил Викторович мог получить сверху карт-бланш на схватку с Кадыровым* (НКРЯ – В. Речкалов. Мы его теряем? Федеральные силовики атакуют Ахмада Кадырова (2003) // Известия. 2003.01.14);

<sup>1</sup> Новицкая И.М. К синтаксису связанного текста: (на материале немецкого языка): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Л., 1973. 22 с.

2) глаголы *мотивировать* (наиболее частый способ введения мотива), *объяснить*, *продиктовать* и др. Например:

**Мотивировать:** Большинство из явившихся с повинной *мотивируют* свой *поступок* желанием вернуться к семьям и заниматься мирным трудом (<http://www.rambler.ru/db/news/>);

**Объяснять:** «Чтобы сорвать соглашение по Хеврону», — так *объяснил* свой *поступок* (НКРЯ – А. Бовин. Пять лет среди евреев и мидовцев, или Израиль из окна российского посольства).

Позднее Кьеркегор так *объяснил* свой *поступок*: «Если бы я женился на Регине, я никогда не стал бы самим собой» (НКРЯ – Ю. Безелянский. В садах любви).

**Продиктован:** Лейла уже ждала от своего спасителя пылких признаний, уверенная, что его *поступок продиктован* неотразимой силой ее красоты (НКРЯ – С.Т. Григорьев. Тысяча женихов и невест (1948);

3) конструкции *совершил в надежде, что; был вызван [тем, что]:*

Родоканаки *совершил* свой *поступок в надежде, что* дело скоро разъяснится (Мотив надежда, что дело разъяснится) (НКРЯ – Ю.Н. Тынянов. Малолетний Витушишников (1933);

Его бывший коллега предположил, что данный *поступок Толмачева мог быть вызван* личными неурядицами, амбициозностью или алкоголем (<http://i-news.kz/news/2011/04/26/5118756.html>).

<...> такой трагичный *поступок был вызван тем, что* накануне полиция конфисковала у него палатку, где он торговал овощами и фруктами (<http://tfolk.ru/?p=1390>);

4) союзные слова: *потому что; из-за того что; вследствие того что* и др.:

Печорин устраивает похищение Бэлы, дочери князя, а на вопрос Максима Максимыча о том, зачем он это сделал, с недоумением отвечает, что *совершил* этот *поступок, потому что* Бэла ему нравится (<http://school-essay.ru/egoizm-umershhlvlyayet-velikodushie%E2%80%A6dostoevskij.html>).

Содержательная составляющая мотива эксплицируется в различных синтаксических позициях.

Содержание мотива может быть показано в словосочетании, например, *поступок отчаяния* (<http://mirbudushego.ru/kpb/pary/p45.htm>); сочетанием страдательного причастия с существительным в творительном падеже: *Поступок Березуцкого продиктован бессилием* (<http://cskainfo.com/33661/>) – Vf + N5; *Поступок Осипенко продиктован трезвой оценкой* текущей политической ситуации (<http://www.polit-nn.ru/?pt=comments&view=single&id=947>) – Vf + N5.

На уровне простого предложения мотив выражается сочетанием глаголов (как правило, *мотивировать*) с инфинитивной конструкцией (N<sub>5</sub> Inf): *А свой поступок мотивируют* невозможностью обеспечить себе и ребенку нормальный, по их представлениям, уровень жизни (НКРЯ – Усыновление: понятие, причины, последствия (2003) // Арбитражный и гражданский процессы. 2003.11.24) – V<sub>f</sub> N<sub>5</sub> Inf; *Сам Сергей Глазьев и на этот раз мотивировал* свой поступок стремлением расширить организационную и социальную базу народно-патриотической оппозиции (НКРЯ – А. Костюков. Глазьев продолжает искать, где лучше (2003) // «Независимая газета», 2003.03.31) – Vf N<sub>5</sub> Inf.

На уровне сложного предложения мотив находится в придаточной части сложноподчиненного предложения, вводится синтаксическими конструкциями с союзами (*объяснил тем, что; совершил потому, что* и т.д.):

Селезнев *объяснил* свой *поступок тем, что* на нем лежит слишком много государственных обязанностей (Сергей Минаев. Селезнев, вы – коммунист? (2002) // Вечерняя Москва. 2002.04.11) – *объяснил тем, что* + причина;

Свой *поступок мотивировал тем, что* долг прокурора – обеспечить не обязательно обвинительный, а прежде всего законный приговор (<http://www.bestlawyers.ru/best/k11.html>) – мотивировал тем, что + причина;

Например, ребенок *делает* правильный *поступок потому, что* накажут за плохой (НКРЯ – Физическое наказание: «за» и «против» (форум) – *делает потому, что* + причина.

Еще одним продуктивным способом экспликации мотива является прямая речь:

Позднее Кьеркегор так **объяснил** свой **поступок**: «Если бы я женился на Регине, я никогда не стал бы самим собой» (НКРЯ – Юрий Безелянский. В садах любви);

Сей **поступок мотивировал** следующими словами: «Я знаю, что у вас впереди экзамен у Харитоновна, и некоторых из вас наверняка ждет пересдача. Так вот, он из тех людей, кто не понимает, что большая часть студентов учится для «корочки» и чтобы откосить от армии, а также не понимает, что для многих работа важнее учебы. Он считает, что получение знаний важнее» (<http://mai.exler.ru/education/prepods/03/kharitonov/>).

Содержательная часть мотива может быть представлена и на уровне текста, когда экспликация наличия мотива поступка и его описание разнесены автором в разные предложения:

После кончины жены он стал высаживать дубы, высадив их спустя время целых 6000. 20 лет прошло перед тем, как стал известен **мотив поступка...** <...> Порой все очень болезненно воспринимают уход близких из жизни, и очень тяжело оправиться после такого удара. **Этот мужчина решил по-своему закрепить в памяти образ ушедшей жены <...> чтобы справиться со своим горем, мужчина решил посадить около 6000 дубов на отдельном участке земли, которые были его собственностью** (<https://www.shokru.com/после-кончины-жены-он-стал-высаживать/>);

Однажды на все свои сбережения он купил механическую канарейку, вещь в его хозяйстве нелепую до безумия. Мы, – вспоминал Толстой, – буквально ломали голову: зачем же он это сделал? Пока вдруг не вспомнили – **ведь наш товарищ очень глуп. И в этом единственная причина его поступка** (НКРЯ – Андрей Турганов. Время умных (2003) // Петербургский Час пик. 2003.09.17).

Как показывают проанализированные примеры, содержание мотива не поддается семантической систематизации, так как в его основе может оказаться любое устремление, направленное на изменение ситуации в личном или социальном пространстве. Кроме того, в ряде случаев есть лишь указание на наличие мотива без

его описания: **Причины своего поступка** глава правительства Чечни **не объясняет** (НКРЯ – Вадим Речкалов. Мы его теряем? Федеральные силовики атакуют Ахмада Кадырова (2003) // Известия. 2003.01.14).

**Выводы.** В заключение отметим, что в языковом выражении мотив эксплицируется на различных языковых уровнях: от словосочетания до текста. Мотив, являясь валентностью каузальной модели **поступка**, оказывается достаточно значимой для него частью в том плане, что демонстрирует неслучайность, целенаправленность совершаемого действия, лежащего в основе поступка.

## Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д. Язык цели // Логический анализ языка. Модели действия. М.: Наука, 1992. С. 14–23.
2. Баклагова Ю.В. К вопросу о каузальности и каузативности в системе языка // Вестник Адыгейского государственного университета: сетевое электронное научное издание. 2009. № 1. URL: [http://www.vestnik.adygnet.ru/files/2009.1/803/baklagova2009\\_1.pdf](http://www.vestnik.adygnet.ru/files/2009.1/803/baklagova2009_1.pdf)
3. Вендлер З. Причинные отношения // Новое в зарубежной лингвистике: Логический анализ естественного языка. М.: Прогресс, 1986. Вып. XVIII. С. 264–276.
4. Всеволодова М.В., Яценко Т.А. Причинно-следственные отношения в современном русском языке. М., 1988. 207 с.
5. Всеволодова М.В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса: Фрагмент прикладной (педагогической) модели языка: учебник. М.: Изд-во МГУ, 2000. 502 с.
6. Иманалиева Т.И. Каузативность. Статус и эволюция средств выражения в русском языке // Библиотечно-информационный центр кыргызского государственного университета строительства, транспорта и архитектуры им. Н. Исанова. 2012. URL: <http://arch.kyrlibnet.kg/uploads/IMANALIEVA%20T.I..pdf>
7. Кибрик А.Е. Предикатно-аргументные отношения в семантически эргативных языках // Известия АН СССР. Сер.: Язык и литература. Т. 39, № 4. 1980. С. 324–335.

8. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник. М.: Наука, 1975. Изд. 2-е, испр. и доп. 720 с.
9. Мельчук И.А., Иорданская Л.Н. К семантике русских причинных предлогов (ИЗ-ЗА любви – ОТ любви – ИЗ любви – \*С любви – ПО любви) // Московский лингвистический журнал. РГУ. М., 1996. Т. 2. С. 162–211.
10. Национальный корпус русского языка (НКРЯ) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ruscorpora.ru/>
11. Онипенко Н.К. Образуют ли именные каузативные синтаксемы систему? // Системный анализ значимых единиц русского языка. Синтаксические структуры: межвуз. сб. Красноярск: Изд-во Краснояр. ун-та, 1984. С. 30–38.
12. Осетрова Е.В. Манифестация факта в русском высказывании, или Событие выражения / Сибирский федеральный университет. Красноярск, 2012. 275 с.
13. Откупщикова М.И. Местоимения современного русского языка в структурно-семантическом аспекте: учеб. пособие. Л., 1984. 87 с.
14. Стеклова Т.И. Полисубъектная каузативная модель с предикатом сделать / делать // Slavica Helsingiensia 34. Инструментарий русистики: корпусные подходы. Хельсинки, 2008. С. 332–342. URL: <http://www.helsinki.fi/slavicahelsingiensia/preview/sh34/pdf/20.pdf>
15. Степанов Ю.С. Концепт «причина» и два подхода к концептуальному анализу языка – логический и сублогический // Логический анализ языка. Культурные концепты. М.: Наука, 1991. С. 5–14.
16. Тажибаева С.Ж. Каузальные конструкции и их место в системе языка (на примере казахских каузальных полипредикативных конструкций) // Лингвистический ежегодник Сибири. 2001. Вып. 3. С. 143–150.
17. Храковский В.С. Условные конструкции: взаимодействие кондициональных и темпоральных значений // Вопросы языкознания. 1994. № 6. С. 129–139.



## MOTIVE EXPLICATION IN CAUSAL MODEL OF AN ACT

S.V. Uskova (Krasnoyarsk, Russian Federation)

### Abstract

*The problem and the goal.* The article analyses the verbal explication of the “motive” valency of the causal model of an act in the modern Russian language. This model includes two types of causal relations: first, it is the causation of the act itself (semantic “motive” valency), secondly, the act itself causalises a situation which can be regarded as a social or personal consequence (semantic valence “result”). The purpose of the article is to describe the verbal explication of the “motive” valency of causal model of an act.

*The methodology* is based on semantic and syntactic analysis of the “motive” act valency at the level of a predicative unit, part of a complex sentence, on the level of a text.

*The result* of the analysis was the description of linguistic units that demonstrate the semantic and syntactic characteristics of the “motive” valency.

*Conclusion.* The presence of the “motive” in the causative structure of the valence act demonstrates the non-randomness, the intent of the action underlying the act.

**Keywords:** *causal model, act, reason, motive, result, semantic valence.*

### References

1. Arutyunova N.D. Target language // Logical language analysis. Action models. M.: Science, 1992. P. 14–23.
2. Baklakova Y.V. On the issue of causality and causativity in the system of a language // Vestnik of Adyghe state University: network of electronic scientific publishing. 2009. No. 1. URL: [http://www.vestnik.adygnet.ru//files/2009.1/803/baklagova2009\\_1.pdf](http://www.vestnik.adygnet.ru//files/2009.1/803/baklagova2009_1.pdf)
3. Wendler Z. Causal relations // New in foreign linguistics: Logical analysis of natural language. M.: Progress, 1986. Is. XVIII. P. 264–276.
4. Vsevolodova M.V., Yaschenko T.A. Cause-and-effect relations in modern Russian language. M., 1988. 207 p.
5. Vsevolodova M.V. Theory of functional-communicative syntax: Fragment of applied (pedagogical) model of language: Textbook. M.: Moscow state University Publ., 2000. 502 p.
6. Imanalieva T.I. Causativity (2012). Status and evolution of means of expression in the Russian language // Library Information center of the Kyrgyz State University of Construction, Transport and Architecture named after N. Isanov. URL: <http://arch.kyrlibnet.kg/uploads/IMANALIEVA%20T.I..pdf>
7. Kibrik A.E. Predicate-argument relations in semantically ergative languages // News of Academy of Sciences of the USSR. Ser. Language and literature. Vol. 39, No. 4. 1980. P. 324–335.
8. Kondakov N.I. Logical dictionary-reference book. M.: Science, 1975. Ed. 2. 720 p.
9. Melchuk I.A., Jordanian L.N. On semantics of Russian causal prepositions (FROM LOVE – FROM love – FROM love – From love – FROM love) // Moscow linguistic journal. RGGU. M., 1996. Vol. 2 P. 162–211.
10. National corpus of the Russian language [Electronic resource]. URL: <http://www.ruscorpora.ru/>
11. Osipenko N.K. Do the nominal causative syntaxeme form the system? // System analysis of significant units of the Russian language. Syntactic structures: Interuniversity. collection of Krasnoyarsk: Krasnoyarsk University, 1984. P. 30–38.
12. Osetrova E.V. Manifestation of the fact in Russian discourse, or the event of expression / Siberian Federal University. Krasnoyarsk, 2012. 275 p.
13. Otkupschikova M.I. Pronouns of modern Russian language in the structural-semantic aspect: Textbook. benefit. L., 1984. 87 p.
14. Steksova T.I. Polysubject causative model with make/do predicate // Slavica Helsingiensia 34. Tools of Russian studies: corpus approaches, Helsinki, 2008. P. 332–342. URL: <http://www.helsinki.fi/slavicahelsingiensia/preview/sh34/pdf/20.pdf>

15. Stepanov Yu.S. Concept «reason» and two approaches to the conceptual analysis of language – logical and sublogical // Logical analysis of language. Cultural concept. М.: Science, 1991. P. 5–14.
16. Tazhibaeva S. Zh. Causal constructions and their place in the system of a language (based on the example of Kazakh causal polypredicative constructions) // Linguistic Yearbook of Siberia. 2001. Is. 3.P. 143–150.
17. Khrakovsky V.S. Conditionals: interaction of the conditional and the temporal meanings // Questions of Linguistics. 1994. No. 6. P. 129–139.

УДК: 378

# ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И КОММУНИКАТИВНОЙ САМОЭФФЕКТИВНОСТИ КАК «SOFT SKILLS» БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Т.Н. Пасечкина (Железногорск, Красноярский край, Россия)

## Аннотация

*Проблема и цель.* Как часто мы используем слова «компетентность», «компетентный специалист», «эффективный сотрудник». Но что преподаватели высшей школы вкладывают в эти понятия, готовя обучающихся к будущей профессии? Несмотря на большое количество имеющихся в научной литературе определений, многие исследователи компетентность связывают с образованностью, с проявлением необходимых знаний и опыта, с эффективностью и безошибочностью выполнения деятельности. Однако часто упускается из виду тот факт, что не сами знания, умения, личностные качества и способности, а прежде всего представление о собственной компетентности есть мощное мотивационное условие, которое определяет поведение человека в конкретной ситуации, особенно в ситуации неопределенности. В связи с этим особую актуальность в настоящее время приобретает способность человека самостоятельно определять свои возможности, справляться с специфическими и сложными заданиями и оказывать влияние на эффективность деятельности как в целом (самоэффективность будущего специалиста), так и в процессе коммуникации (коммуникативная самоэффективность будущего специалиста).

Цель статьи – изучить взаимосвязь понятий «коммуникативная самоэффективность» и «коммуникативная компетентность» и педагогические условия их формирования у обучающихся вуза.

*Методологию* исследования составляют анализ и обобщение научно-исследовательских работ отечественных и зарубежных ученых, признанных научным сообществом, и опыта профессиональной подготовки обучающихся вуза в его коммуникативном аспекте.

*Результаты.* Выявлена взаимосвязь коммуникативной компетентности и коммуникативной самоэффективности. Обозначена авторская позиция в понимании сущности коммуникативной самоэффективности и ее содержательных характеристик. Представлены некоторые результаты исследования, позволяющие говорить об актуальности формирования коммуникативной самоэффективности обучающихся вуза. Рассмотрены педагогические условия для организации такой работы. Особое внимание обращено на изменение позиции современного педагога.

*Заключение.* Представленные в статье идеи позволяют рассмотреть профессиональную подготовку обучающихся вуза в ее коммуникативном аспекте под особым углом. Автор убежден, что работа по формированию таких необходимых для современного специалиста «soft skills», как коммуникативная компетентность и коммуникативная самоэффективность, является одной из важных задач высшего образования, поскольку прежде всего они помогают человеку быть успешным на рабочем месте [Ковчина и др., 2017, с. 44–46]. Кроме того, в настоящее время особенно очевидна чрезмерная увлеченность обучающихся виртуальной коммуникацией в ущерб реальной, что, в свою очередь, ведет к межличностному отчуждению, своеобразной «социальной самоизоляции», неумению эффективно взаимодействовать с другими в различных ситуациях, особенно в процессе решения профессиональных задач.

**Ключевые слова:** коммуникативная самоэффективность, коммуникативная компетентность, формирование коммуникативной самоэффективности будущих специалистов, soft skills.

**П**остановка проблемы. В настоящей статье рассмотрены точки зрения ученых на понятия «коммуникативная компетентность» и «коммуникативная самоэффективность».

Цель статьи – выявить взаимосвязь данных феноменов; обратить внимание на опорные точки процесса формирования коммуникативной самоэффективности обучающихся вуза как важного компонента успешного овладения ими

коммуникативной компетентностью; обосновать актуальность данной работы.

Все чаще в научной и публицистической литературе, в средствах массовой информации говорится о том, что в ближайшем будущем мир окажется на порядок сложнее, чем тот, к которому мы привыкли. Этот мир описывается термином VUCA (v – volatility – нестабильность, u – uncertainty – неопределенность, c – complexity – сложность, а – ambiguity – неоднозначность). Это приведет к появлению нового класса сложных задач, которые придется решать человечеству, и, как следствие этого, изменятся цели и задачи высшего образования [Лошкарева и др., 2017, с. 39]. Отмечается, что новые рабочие места и новые сферы деятельности будут возникать в тех областях, где требуется персонализированный подход к производству продукта или оказанию услуги, где задачи относятся к высшим когнитивным уровням (способность анализировать, синтезировать, критически мыслить, выносить самостоятельные суждения, создавать новое), требуют эмоциональной вовлеченности, ориентированы на реализацию творческого потенциала. В то же время указывается, что в ответ на рост роботизации, цифровизации и перехода значимой части общения в виртуальную среду усиливается потребность в человеческом контакте, во взаимодействии с другим человеком [Лошкарева и др., 2017, с. 58–59]. Еще раз подчеркнем, не вызывает сомнения тот факт, что коммуникативная составляющая является одной из важнейших в системе профессиональной подготовки будущих специалистов.

*Методологию* исследования составили: идеи компетентностного подхода в педагогике высшей школы (В.А. Адольф, В.А. Болотов, Э.Ф. Зеер, В.В. Сериков, А.В. Хуторской и другие), основы социально-когнитивной теории личности (А. Бандура, Д. Уотсон, Р. Тарп и другие), идеи деятельностного подхода в педагогическом образовании (А.Н. Леонтьев, Б.Г. Ананьев, И.А. Зимняя, В.В. Сериков и другие), научные работы Г.М. Андреевой, А.А. Бодалева, А.А. Леонтьева, А.А. Максимовой, Б.Т. Парыгина, А.В. Петровского, посвященные изучению процесса общения и коммуникации.

*Обзор научной литературы* свидетельствует о том, что исследователи по-разному характеризуют коммуникативную составляющую профессиональной подготовки будущих специалистов, делая свои акценты в раскрытии ее содержания. Так, анализируя психолого-педагогическую литературу, находим следующие подходы к пониманию коммуникативных характеристик личности: «коммуникативная компетентность» (Ю.М. Жуков, В.И. Кашницкий, Л.А. Петровская, Е.В. Сидоренко и другие); «коммуникативные способности» (Г.С. Васильев, А.А. Леонтьев); «коммуникативный потенциал» (Ю.Н. Емельянов, Р.А. Максимова, В.В. Рыжов); «коммуникативный мир личности» (В.И. Кабрин); «коммуникативная культура личности» как совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих целенаправленное и эффективное межличностное взаимодействие на основе адекватного выбора и использования средств общения, а также умения прогнозировать воздействие высказываний на собеседников, извлекать информацию в условиях устной и письменной коммуникации (Г.М. Андреева, В.Н. Белкина, О.В. Гусевская, М.Г. Криулева и другие). Некоторые исследователи также вводят термин «коммуникативность личности» (Ю.О. Галушинская, Ю.Л. Ханин, В.Д. Ширшов и другие).

Таким образом, в научной литературе встречаются различные понятия, находящиеся в одном семантическом поле с исследуемыми нами: «коммуникативный потенциал», «коммуникативная способность», «коммуникативность личности», «умение общаться», «навыки общения», «коммуникативные умения» и другие.

Применительно к современной образовательной практике, реализуемой в рамках системно-деятельностного подхода, более употребляемым является понятие «коммуникативная компетентность». А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, А.К. Маркова под коммуникативной компетентностью понимают знания содержания различных форм межличностного общения, методов психологических воздействий, особенностей их применения [Деркач и др., 2000]. А. Дорофеев считает, что коммуникативная компетентность – это

подготовленность, т.е. владение родным и иностранными языками, коммуникативной техникой и технологией, умение вести дискуссию, мотивировать и защищать свое решение [Дорофеев, 2005, с. 31]. Н.В. Шкроб отмечает, что это интегративное качество личности, способность применять совокупность знаний, умений и межличностного опыта личности, обеспечивающих эффективное взаимодействие с окружающими путем решения различных коммуникативных задач. При этом ученый четко и подробно прописывает содержание личностного, когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов профессионального взаимодействия специалистов [Шкроб, 2018, с. 65–69].

Очевидно, что для разных профессий существует свой «набор» коммуникативных умений, формированию которых следует уделять особое внимание на этапе профессиональной подготовки [Кириллова, Шкерина, 2011, с. 129–131]. Так, к особенностям коммуникативной составляющей специалистов МЧС можно отнести следующие: уравновешенность, коммуникативное самообладание в критических ситуациях; способность к быстрому установлению контактов с новыми людьми; предрасположенность к преодолению коммуникативных барьеров; способность располагать к себе людей, вызывать у них доверие, найти нужный тон, целесообразную форму общения в зависимости от психологического состояния и индивидуальных особенностей собеседника [Марьин, 1998]; умение оказывать психологическое воздействие на пострадавшего, предотвращать панические настроения и брать на себя роль лидера, согласовывать свою деятельность с работой других спасателей, быть готовым к взаимопониманию, выражению сострадания; владение терминологией [Учебник спасателя, 2002, с. 169]; способность к креативности в процессе профессиональной деятельности; умение выстраивать связное высказывание своих мыслей в условиях чрезвычайных ситуаций; способность своевременно обратиться к коллегам за разъяснением профессиональных вопросов, вести беседу в рамках типичной профориентационной сферы общения [Илюшина, 2011, с. 83]. Однако ключевым в

понимании коммуникативной компетентности относительно любой профессиональной сферы является умение активно слушать (то есть понимать, что хочет сказать собеседник) и ассертивно говорить (то есть говорить уверенно, убедительно, в дружелюбной и прямой манере). При этом главными для специалиста становятся такие качества, как профессионализм, порядочность, этичность, коммуникабельность и другие.

Анализируя разные подходы к трактовке понятия «коммуникативная компетентность», в том числе в профессиональном контексте службы МЧС, приходим к выводу, что часть исследователей понимают рассматриваемый феномен более узко, как совокупность знаний, умений, навыков, некоторого опыта деятельности (Ю.И. Емельянова, Л.А. Петровская, Е.В. Сидоренко, Л.Д. Столяренко и др.). Именно такой подход чаще находит отражение в образовательной практике вузов. Другие исследователи обращают внимание на еще очень важный, с нашей точки зрения, компонент: субъективное отношение человека к осуществляемой коммуникации, уверенность в себе, мотивация к качественному осуществлению коммуникации, что реализуется в обращенности человека к внутренним ресурсам, возможностям выбора средств и построения определенной стратегии коммуникации. Это, в свою очередь, обусловлено самоэффективностью личности.

Ученые, занимавшиеся вопросами становления и формирования самоэффективности (А. Бандура, М.И. Гайдар, С.Н. Гончар, Дж. Капрара, В.Н. Кобец, Р.Л. Кричевский, В.Г. Ромек, Д. Сервон, А. Стайкович и другие), доказали, что именно представление о собственной компетентности, а не сами знания, умения, личностные качества и способности есть мощное мотивационное условие, которое определяет поведение человека в конкретной ситуации, в том числе в ситуации профессионального общения, то есть самоэффективность заключается в том, насколько компетентным и уверенным чувствует себя человек, осуществляя какую-либо деятельность. Отсутствие этой уверенности у человека нивелирует его готовность действовать, особенно в трудных ситуа-

циях, в ситуациях неопределенности. Самоэффективность влияет на настойчивость в достижении целей. Люди, которые считают себя не способными добиться успеха, чаще представляют себе неудачный результат и не стараются его достигнуть, пытаются избегать сложных задач, они уверены, что не способны справиться с ними, сосредотачиваются на собственных недостатках и прошлых неудачах. В отличие от них люди, которые верят в свою эффективность, осознанно прикладывают усилия для решения жизненных задач, рассматривают сложные проблемы как задачи, которые обязательно будут решены, проявляют глубокий интерес к деятельности, которой занимаются, быстрее оправляются от неудач. Люди, обладающие высоким уровнем самоэффективности, ставят перед собой адекватные цели умеренного уровня сложности, в то время как люди с равным уровнем способностей, но с низким уровнем самоэффективности предпочитают цели низкого уровня сложности [Бандура, 2000]. Р.Л. Кричевский отмечал, что самоэффективность – это одна из важнейших личностных составляющих человеческой активности, связанной с созидательным, творческим началом, способностью личности контролировать ситуации своей жизни, мобилизовать наличный психологический потенциал для достижения поставленных целей, подчинять себе ход жизненных событий, а значит, быть эффективным в определенной деятельности [Кричевский, 2001, с. 47–52]. По мнению Д.А. Леонтьева, коммуникативная самоэффективность – это некий феномен самосознания, позволяющий человеку постоянно рефлексировать, обдумывать прежний опыт осуществления коммуникации для повышения своей коммуникативной компетентности [Леонтьев, 2003]. Ряд исследователей говорят о коммуникативной самоэффективности как об уверенности в умении участвовать в дискуссиях [Anderson et al., 2016], как о необходимой составляющей устной и письменной научной коммуникации [Cheryl, 2015]. В современных исследованиях обращается внимание на взаимосвязь коммуникативной самоэффективности и личностных черт, а также гендерных особенностей индивида [Boyle et al.,

2018; Rivers, Ross, 2018; Белых, 2015; Майрамян<sup>1</sup>, 2016]. G.M. Hodis и F.A. Hodis отмечают, что при специально организованной работе убеждения студентов относительно своей коммуникативной самоэффективности усиливаются, при этом важны активность самих обучающихся, их ориентированность на собственный прогресс, четкость предъявляемых к ним требований, поддержка со стороны преподавателя, положительная оценка усилий обучающихся [Hodis, 2012].

*Результаты исследования.* Анализ работ ученых позволил нам осмыслить понятие «коммуникативная самоэффективность» в целом и применительно к деятельности будущих специалистов пожарно-спасательных служб (рис. 1). Данный феномен, с нашей точки зрения, следует рассматривать как представления будущих специалистов о собственных эффективных коммуникативных действиях, как уверенность в достижении положительного результата в различных, в том числе нетипичных, ситуациях взаимодействия и как готовность реализовывать это коммуникативное взаимодействие.

Таким образом, в структуре рассматриваемого понятия выделяем когнитивный, аффективный и деятельностный компоненты. Такое понимание определяет подходы к организации целенаправленной работы по формированию коммуникативной самоэффективности будущих специалистов.

Применительно к теории и практике высшего образования, отметим, что коммуникативная самоэффективность как субъективное представление будущего специалиста о своей компетентности в сфере делового общения соотносится, прежде всего, с личными стандартами и целями коммуникативной деятельности; представлениями о себе, об уровне своей коммуникативной компетентности; собственными представлениями о необходимом уровне коммуникативной компетентности в сфере профессиональной деятельности. Коммуникативная же компетентность как некое объективное представление об обладании будущим специалистом коммуника-

<sup>1</sup> Майрамян А.М. Взаимосвязь выраженности самоэффективности и структурно-функциональных характеристик личности как субъекта ситуативного межличностного взаимодействия: дис. ... канд. психол. наук. Саратов, 2016. 151 с.

тивными умениями, способностями, опытом соотносится с требованиями федерального государственного образовательного стандарта высшего образования; требованиями профессионального стандарта; требованиями и функциями занимаемой должности. Поэтому формирование коммуникативной компетентности будущих специалистов связано с овладением ими коммуникативными компетенциями в соответствии с требованиями профессии: лингвистической, речевой, компенсаторной, социолингвистической, социокультурной, социальной, а также с расширением опыта применения своих коммуникативных компетенций. В процессе же

формирования коммуникативной самоэффективности будущих специалистов акцент необходимо делать на актуализации и развитии их рефлексивных способностей; углублении их представлений о своих коммуникативных способностях и возможностях; повышении уверенности в себе; укреплении реалистичной самооценки и позитивного самоотношения обучающихся к своим коммуникативным возможностям; на преодолении коммуникативных барьеров; отборе содержания и форм работы, связанных с выполнением более трудных, нестандартных заданий; стремлением выполнить начатое до конца, а в случае неудачи пробовать снова.



Рис. 1. Содержательные характеристики коммуникативной самоэффективности будущих специалистов МЧС

Fig. 1. Characteristics of communicative self-efficacy of future EMERCOM specialists

Очевидно, что коммуникативная самооэффективность и коммуникативная компетентность – это феномены, имеющие разную природу, но связанные и взаимообусловленные. Коммуникативная самооэффективность влияет на личностную готовность к коммуникативной деятельности в различных ситуациях, прежде всего в ситуациях неопределенности. Таким образом, коммуникативная самооэффективность является одним из компонентов успешного овладения коммуникативной компетенцией.

Вопрос формирования коммуникативной самооэффективности как когнитивного механизма, позволяющего человеку регулировать свое поведение, еще не является достаточно разработанным в психолого-педагогической литературе, особенно применительно к различным видам профессиональной деятельности. В образовательном процессе необходимо соблюсти ряд условий для того, чтобы формировать коммуникативную самооэффективность как личное убеждение человека в том, что он обладает необходимыми коммуникативными умениями, способностями, что может справиться с коммуникативными ситуациями неопределенности, выбрать правильную стратегию и способ коммуни-

кации. Работа по формированию коммуникативной самооэффективности обучающихся вуза действительно заслуживает особого внимания, о чем свидетельствуют результаты проведенного исследования. Среди курсантов и студентов 1–2 курсов Сибирской пожарно-спасательной академии был проведен опрос на предмет самооэффективности, в котором приняло участие 123 человека [Красноярцева и др., 2014, с. 38]. Анализ результатов показал, что чрезмерную уверенность относительно наличия у себя потенциальных способностей организовать и осуществить собственную деятельность, необходимую для достижения определенной цели, демонстрируют только 29 % курсантов, в сфере межличностного общения – 27,7 % курсантов; умеренно выраженную уверенность (средний уровень самооэффективности) в предметной деятельности проявляют 68 % испытуемых, в межличностном общении – 34,7 %; неуверенность в собственных силах, слабую убежденность относительно наличия потенциальных способностей организовать и осуществить собственную деятельность демонстрируют 3 % курсантов, в сфере же межличностного общения – 37,6 % респондентов (рис. 2).

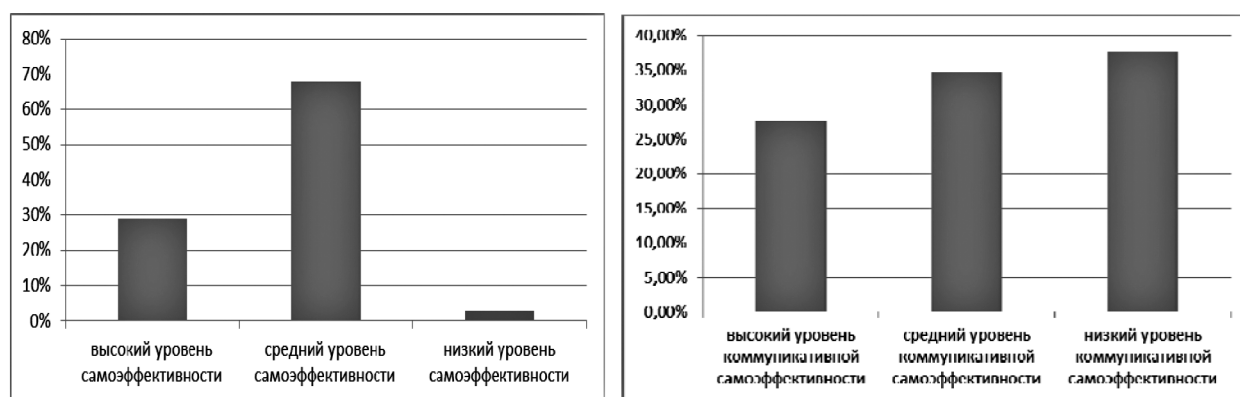


Рис. 2. Результаты диагностики самооэффективности обучающихся

Fig. 2. Diagnostic results of students' self-efficacy

Проведенный анализ имеющейся практики, осмысление собственного опыта работы, изучение психолого-педагогической литературы позволили выделить ряд основных источников коммуникативной самооэффективности. Во-первых, сложившиеся личные представления о своих ком-

муникативных способностях и потребностях, ситуации, способах эффективной коммуникации в ней и соотнесение их с общепринятыми ценностями и нормами поведения. Такие представления складываются из анализа собственного опыта и опыта других, прежде всего значимых людей.



*Во-вторых*, способность настойчиво действовать для достижения поставленной цели и решения задач, в том числе в ситуациях неопределенности (владение способами деятельности, социальный опыт), что приводит к конкретному положительному результату и, соответственно, к вере в собственную эффективность и к дальнейшим конкретным действиям. *В-третьих*, поддержка окружающих (преподавателей, одногруппников) и самовнушение (владение приемами, техниками, активизирующими уверенность в себе, позволяющими бороться с коммуникативными барьерами, комплексами). Однозначным является и суждение специалистов МЧС (в опросе приняли участие 60 человек) о том, что необходимо готовить курсантов соответствующих вузов к коммуникативной самоэффективности, что в деятельности данных специалистов самоэффективность в целом определяет результативность их профессиональной деятельности.

Важным условием для формирования коммуникативной самоэффективности обучающихся считаем изменение позиции преподавателя, который должен: обладать определенными коммуникативными качествами, уметь организовать совместную деятельность не только с обучающимися, но и с коллегами, уметь управлять деятельностью обучающихся, показать, «как уметь делать» [Полупан, 2017; с. 48; Адольф, Степанова, 2012, с. 58].

Требования к педагогическому процессу, направленному на формирование коммуникативной самоэффективности курсантов вузов МЧС, можно выразить следующим образом:

- осознание педагогами необходимости формирования коммуникативной самоэффективности у обучающихся, демонстрация высокого уровня сформированности своих коммуникативных навыков и коммуникативной самоэффективности в педагогической деятельности;
- участие в скоординированной системной работе профессорско-преподавательского состава по формированию коммуникативной самоэффективности обучающихся;
- при формировании коммуникативной самоэффективности быть прежде всего партнером

для обучающихся, уметь обеспечить педагогически комфортную образовательную среду, создать ситуации успеха для каждого обучающегося, постоянно подкреплять достигнутый обучающимся результат личностного и профессионального роста в контексте формирования коммуникативной самоэффективности;

- ориентирование обучающихся на формирование коммуникативной самоэффективности через включение их в решение профессионально ориентированных заданий коммуникативного характера (прежде всего на занятиях по дисциплинам, имеющим выраженную коммуникативную направленность) [Игнатова, Пасечкина, 2018, с. 76–79; Paschekina, 2019];

- предоставление обучающимся широкого спектра выбора коммуникативных практик в аудиторной и внеаудиторной деятельности;

- активизация коммуникативной деятельности обучающихся в образовательном процессе за счет включенности их в деятельность, основанную на творчестве и импровизации, использовании современных интерактивных образовательных технологий, применении разнообразных массовых открытых online-курсов;

- организация рефлексивной деятельности будущих специалистов по осознанному усвоению умений коммуникативной самоэффективности применительно к специфике профессиональной деятельности [Адольф, Журавлева, 2012, с. 21–26];

- учет особенностей современного поколения Z при организации работы по формированию коммуникативной самоэффективности обучающихся.

В заключение еще раз отметим, что социально-педагогическое значение формирования коммуникативной компетентности, как и коммуникативной самоэффективности, не вызывает сомнения. Ведь высокая самоэффективность позволяет обучающемуся как будущему специалисту максимально раскрыть личностные возможности (потенциал), самореализоваться в определенном виде деятельности, также она связана с позитивным отношением к данной деятельности, ожиданием положительного результата и признанием его другими. Низкая само-

эффективность связана с ожиданием неудачи, провала, неверием в собственные возможности, негативными эмоциями, что может приводить к отказу от действий в ситуациях неопределенности или же к пассивному копированию действий других людей.

## Библиографический список

1. Адольф В.А., Степанова И.Ю. Дидактика: от тактики передачи социального опыта к стратегиям достижения образовательных результатов // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 4. С. 57–61. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/didaktika-ot-taktiki-peredachi-sotsialnogo-opyta-k-strategiyam-dostizheniya-obrazovatelnyh-rezultatov>
2. Адольф В.А., Журавлева О.П. Развитие личностного потенциала студента в процессе профессиональной подготовки // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-lichnostnogo-potentsiala-studenta-v-protseste-professionalnoy-podgotovki>
3. Бандура А. Теория социального научения. СПб.: Евразия, 2000. 218 р.
4. Белых Т.В. Структура интегральной индивидуальности студентов с разным уровнем выраженности коммуникативной самоэффективности. М.: Мир науки, 2015. 70 р. URL: <http://izd-mn.com/PDF/18MNNPM15.pdf>
5. Деркач А.А., Зазыкин В.Г., Маркова А.К. Психология развития профессионала: учеб. пособие. М.: РАГС, 2000. 124 р.
6. Дорофеев А. Профессиональная компетентность как показатель качества образования // Высшее образование в России. 2005. № 4. С. 30–33. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-kompetentnost-kak-pokazatel-kachestva-obrazovaniya-1>
7. Игнатова В.В., Пасечкина Т.Н. Профессионально ориентированные задания в процессе формирования коммуникативной самоэффективности будущих инженеров пожарной безопасности // Alma mater (Вестник высшей школы). 2018. № 6. URL: <https://doi.org/10.20339/AM.06-18.076>
8. Илюшина Т.Е. Структурно-функциональная модель развития коммуникативных способностей у сотрудников ГПС МЧС России // Ученые записки. 2011. № 9 (79). Р. 79–85. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strukturno-funktsionalnaya-model-razvitiya-kommunikativnyh-sposobnostey-u-sotrudnikov-gps-mchs-rossii>
9. Кириллова Н.А., Шкерина Л.В. О комплексе задач как средстве формирования коммуникативной компетенции будущих учителей в процессе их математической подготовки // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. № 3. URL: [http://www.kspu.ru/upload/documents/old/I3-1I2011Iverstka\\_1320214684.pdf](http://www.kspu.ru/upload/documents/old/I3-1I2011Iverstka_1320214684.pdf)
10. Ковчина Н.В., Игнатова В.В., Барановская Л.А., Сапрыгина С.А. Социальное взаимодействие в профессиональной сфере: к вопросу о soft skills // Alma mater (Вестник высшей школы). 2017. № 7. URL: <https://doi.org/10.20339/AM.07-17.044>
11. Краснорядцева О.М., Кабрин В.И., Муравьева О.И. и др. Психологические практики диагностики развития самоэффективности студенческой молодежи: учеб. пособие. Томск: Издательский дом ТГУ, 2014. 274 с.
12. Кричевский Р.Л. Самоэффективность и акмеологический подход к исследованию личности // Акмеология. 2001. № 1.
13. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2003. 487 р.
14. Лошкарева Е., Лукша П., Ниненко И., Смагин И., Судаков Д. Навыки будущего: что нужно знать и уметь в новом сложном мире. М.: Global Education Future, Future Skills, WorldSkills Russia, 2017. 92 р.
15. Марьин М.Н. Профессиография основных видов деятельности сотрудников Государственной противопожарной службы МВД России: пособие. М.: ВНИИПО, 1998. 114 р.
16. Полупан К.Л. Реконструкция деятельности преподавателя высшей школы // Высшее образование в России. 2017. № 2. С. 45–52. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rekonstruktsiya-deyatelnosti-prepodavatelya-vysshey-shkoly>

17. Учебник спасателя / С.К. Шойгу, М.И. Фалеев, Г.Н. Кириллов и др.; под общ. ред. Ю.Л. Воробьева. 2-е изд., перераб. и доп. Краснодар: Сов. Кубань, 2002. 528 р.
18. Шкроб Н.В. К вопросу о формировании коммуникативной компетентности курсантов высших образовательных учреждений МЧС России // Сибирский пожарно-спасательный вестник. 2018. № 2. URL: [http://vestnik.sibpsa.ru/wp-content/uploads/2018/v9/N9\\_64-69.pdf](http://vestnik.sibpsa.ru/wp-content/uploads/2018/v9/N9_64-69.pdf)
19. Cheryl B. Anderson C.B., Hwa Young Lee, Byars-Winston A., Assessment of Scientific Communication Self-efficacy, Interest, and Outcome Expectations for Career Development in Academic Medicine // Journal of Career Assessment. 2016. Vol. 24, is. 1. URL: <https://doi.org/10.1177/1069072714565780>
20. Boyle M., Beita-Ell C., Milewski K.M., Fearon A.N. Self-esteem, self-efficacy, and social support as predictors of communicative participation in adults who stutter // Journal of Speech, Language, and Hearing Research. 2018. Vol. 61, is. 8. P. 1893–1906. URL: [https://doi.org/10.1044/2018\\_JSLHR-S-17-0443](https://doi.org/10.1044/2018_JSLHR-S-17-0443)
21. Hodis G.M., Hodis F.A. Trends in Communicative Self-Efficacy: A Comparative Analysis // Basic Communication Course Annual. 2012. Vol. 24. URL: <https://ecommons.udayton.edu/bcca/vol24/iss1/7/>.
22. Lin A.R., Lawrence J.F., Snow C.E., Taylor K.S. Assessing Adolescents' Communicative Self-Efficacy to Discuss Controversial Issues: Findings from a Randomized Study of the Word Generation Program // Theory and Research in Social Education. 2016. Vol. 44, № 3. P. 316–343. URL: <https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1203852>
23. Pasechkina T.N. Creating professionally oriented tasks of communicative nature: from teaching experience // Juvenis scientia. 2019. № 1. P. 23–26. DOI: 10.32415/jscientia.2019.01.05. URL: [https://docs.wixstatic.com/ugd/1b55c8\\_e95ab1a779ad47a4ac6ab03ae04456ce.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/1b55c8_e95ab1a779ad47a4ac6ab03ae04456ce.pdf)
24. Rivers D.J., Ross A.S.. L1/L2 communication of self-efficacy beliefs and the contribution of personality // The Language Learning Journal. 2018. URL: <https://doi.org/10.1080/09571736.2018.1441895>

# DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE AND COMMUNICATIVE SELF-EFFICACY AS „SOFT SKILLS” OF FUTURE SPECIALISTS

T.N. Pasechkina (Zheleznogorsk, Krasnoyarsk territory, Russia)

## Abstract

*Problem and purpose.* Many researchers connect competence with being educated, possessing necessary knowledge and experience, with effectiveness and correctness of fulfilling some activity. However, in fact, it is not knowledge itself or skills, or personal qualities and abilities but first of all the assuredness of one's own competence that is the most powerful motivational condition which determines the behavior of a person in a concrete situation, particularly, in a situation uncertainty. In this connection it is very important for a person nowadays to develop the ability to independently determine his or her chances for coping with specific and complex tasks and influence the effectiveness of activity as a whole (self-efficacy of a future specialist) as well as to effect it in the process of communication (communicative self-efficacy of a future specialist).

*The purpose of the article* is to discuss the interrelation of the notions “communicative self-efficacy” and “communicative competence”, and to study the pedagogical conditions that are necessary for their development in university students.

*Methodology of the study* is based on analysis and generalization of research works by foreign and Russian scientists recognized by scientific community, the experience of university students' professional training in its communicative aspect.

*Results.* The interrelation of communicative competence and communicative self-efficacy is revealed. The author's position in understanding the essence of communicative self-efficacy and its substantial characteristics is designated. Some results allowing to speak about the relevance of students' communicative self-efficacy formation are presented. The pedagogical conditions for the formation of students' communicative self-efficacy are also indicated.

*Conclusion.* The ideas presented in the article make it possible to consider the communicative aspect of students' professional training under a particular angle. The author is convinced that the work on the development of communicative competence and communicative self-efficacy is very important for a contemporary specialist because these skills help a person to be successful in his or her profession [Kovchina et al., 2017, p.44 -46]. In addition, at contemporary students' excessive dedication to virtual communication to the detriment of real communication is obvious. It leads to interpersonal alienation, to a kind of “social self-isolation,” to inability of effectively interacting with others in various situations, particularly in solving professional tasks.

**Keywords:** *communicative self-efficacy, communicative competence, formation of communicative self-efficacy of future specialists, soft skills.*

## References

1. Adolf V.A., Stepanova I.Yu. Didactics: from the tactics of transferring social experience to strategies of achieving educational results // Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev. 2012. No. 4. P. 57-61. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/didaktika-ot-taktiki-peredachi-sotsialnogo-opyta-k-strategiyam-dostizheniya-obrazovatelnyh-rezultatov>
2. Adolf V.A., Zhuravleva O.P. The development of student's personal potential in the process of professional training // Siberian Pedagogical Journal. 2012. No. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-lichnostnogo-potentsiala-studenta-v-protsesse-professionalnoy-podgotovki>
3. Bandura A. Theory of social learning. SPb. Eurasia, 2000. 218 p.
4. Belykh T.V. The structure of integral individuality of students with different levels of communicative self-efficacy expression. M.: World of Science, 2015. 70p. URL: <http://izd-mn.com/PDF/18MNNPM15.pdf>
5. Derkach A.A., Zazykin V.G., Markova A.K. Psychology of specialist development: Textbook. M.: Publishing house of RAGS, 2000. 124 p.
6. Dorofeev A. Professional competence as an indicator of the quality of education // Higher education in Russia. 2005. No. 4. P. 30–33. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-kompetentnost-kak-pokazatel-kachestva-obrazovaniya-1>

7. Ignatova V.V., Pasechkina T.N. Professionally oriented tasks in the process of forming communicative self-efficacy in future fire-safety engineers. // Alma mater (Herald of Higher Education). 2018. No. 6. URL: <https://doi.org/10.20339/AM.06-18.076>
8. Ilyushina T.E. Structural and functional model of communicative abilities development of the EMERCOM employees // Uchenye zapiski. 2011. No. 9 (79). P. 79–85. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strukturno-funktsionalnaya-model-razvitiya-kommunikativnyh-sposobnostey-u-sotrudnikov-gps-mchs-rossii>
9. Kirillova N.A., Shkerina L.V. On the complex of tasks as a means of forming the communicative competence of future teachers in the process of their mathematical training // Bulletin of the State Pedagogical University named after V.P. Astafiev. 2011. No. 3. URL: [http://www.kspu.ru/upload/documents/old/13-112011lverstka\\_1320214684.pdf](http://www.kspu.ru/upload/documents/old/13-112011lverstka_1320214684.pdf)
10. Kovchina N.V., Ignatova V.V., Baranovskaya L.A., Saprygina S.A. Social interaction in the professional sphere: on the issue of soft skills // Alma mater (Herald of Higher Education). 2017. No. 7. URL: <https://doi.org/10.20339/AM.07-17.044>
11. Krasnorytseva O.M., Kabrin V.I., Muravyova O.I. Psychological practices of diagnosing the development of students' self-efficacy: textbook. Tomsk: TSU Publishing House, 2014. 274p.
12. Krichevsky R.L. Self-efficacy and acmeological approach to the study of personality // Akmeology. 2001. No. 1. P. 47–52.
13. Leontiev D.A. Psychology of meaning: nature, structure and dynamics of semantic reality. M.: Meaning, 2003. 487 p.
14. Loshkareva E., Luksha P., Ninenko I., Smagin I., Sudakov D. Skills of the future: what you need to know and be able to do in the new complex world. M. Global Education Future, Future Skills, WorldSkills Russia, 2017. 92 p.
15. Marin M.N. Professiography of the main activities of employees (the State Fire Service of the Ministry of Internal Affairs of Russia): manual. M.: VNIPO, 1998. 114 p.
16. Polupan K.L. Reconstruction of the activities of higher education teachers // Higher education in Russia. 2017. No. 2. P. 45–52. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rekonstruktsiya-deyatelnosti-prepodavatelya-vysshey-shkoly>
17. Rescuer textbook / S.K. Shoigu, M.I. Faleev, G.N. Kirillov and others; under total ed. Yu.L. Vorobyova. 2nd ed., Pererab. and add. Krasnodar: "Sov. Kuban", 2002. 528 p.
18. Shkrob N.V. On the question of the formation of communicative competence in cadets of higher educational institutions of the EMERCOM of Russia // Scientific and Analytical Journal "Siberian Fire and Rescue Bulletin". 2018. No. 2. URL: [http://vestnik.sibpsa.ru/wp-content/uploads/2018/v9/N9\\_64-69.pdf](http://vestnik.sibpsa.ru/wp-content/uploads/2018/v9/N9_64-69.pdf)
19. Anderson C.B., Hwa Young Lee, Byars-Winston A., Assessment of Scientific Communication Self-efficacy, Interest, and Outcome Expectations for Career Development in Academic Medicine // Journal of Career Assessment, Vol. 24, is. 1, 2016. URL: <https://doi.org/10.1177/1069072714565780>
20. Boyle M., Beita-Ell C., Milewski K.M., & Fearon A.N. Self-esteem, self-efficacy, and social support as predictors of communicative participation in adults who stutter // Journal of Speech, Language, and Hearing Research. Vol. 61, is. 8, 2018. P. 1893–1906. URL: [https://doi.org/10.1044/2018\\_JSLHR-S-17-0443](https://doi.org/10.1044/2018_JSLHR-S-17-0443)
21. Hodis G.M., Hodis F.A. Trends in Communicative Self-Efficacy: A Comparative Analysis // Basic Communication Course Annual. 2012. Vol. 24. URL: <https://ecommons.udayton.edu/bcca/vol24/iss1/7/>.
22. Lin A.R., Lawrence J.F., Snow C.E., Taylor K.S. Assessing Adolescents' Communicative Self-Efficacy to Discuss Controversial Issues: Findings from a Randomized Study of the Word Generation Program // Theory and Research in Social Education. 2016. Vol. 44. No. 3. P. 316–343 URL: <https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1203852>
23. Pasechkina T.N. Creating professionally oriented tasks of communicative nature: from teaching experience // Juvenis scientia. 2019. No. 1. P. 23–26. DOI: 10.32415/jscentia.2019.01.05 URL: [https://docs.wixstatic.com/ugd/1b55c8\\_e95ab1a779ad47a4ac6ab03ae04456ce.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/1b55c8_e95ab1a779ad47a4ac6ab03ae04456ce.pdf)
24. Rivers D.J., Ross A.S.. L1/L2 communication of self-efficacy beliefs and the contribution of personality // The Language Learning Journal, 2018. URL: <https://doi.org/10.1080/09571736.2018.1441895>

УДК 376; 130.2

## ИНКЛЮЗИВНАЯ КУЛЬТУРА: ОТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО К СОЦИОКУЛЬТУРНОМУ КОНТЕКСТУ

А.Ф. Гох (Красноярск, Россия)

Н.Н. Шестакова (Красноярск, Россия)

Д.В. Юрков (Красноярск, Россия)

### Аннотация

*Проблема* статьи – выявление смыслового содержания термина «инклюзивная культура», который сегодня активно используется в научной литературе, в средствах массовой информации, политической риторике и широкой социальной дискуссии. Так исторически сложилось, что в публикациях отечественных и зарубежных исследователей этот термин связывают с реализацией инклюзивного подхода в образовании [Booth, Ainscow, 2002], при этом иногда содержание инклюзии редуцируют до частной, и действительно острой, проблемы обеспечения специальных условий обучения для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В некоторой степени это закономерно и обусловлено тем, что именно в системе образования началось осмысление цели, задач и способов реализации инклюзивной культуры. При этом очевидно, что понятие инклюзивной культуры более емко, многогранно и включает в себя представление о новом типе социальных связей, отношений и практик. Поэтому *целью* настоящей статьи стало выявление «смыслового наполнения» и «широты» содержательного спектра термина «инклюзивная культура» на основе изучения специальной литературы и опроса нескольких групп респондентов, в разной степени вовлеченных в эту проблематику.

*Методология.* Авторы опираются на герменевтико-феноменологический и аксиологический подходы, применяя логико-понятийный и терминологический анализ. Эмпирическая часть исследования связана с проведением опроса, анкета для которого была разработана по итогам экспертного опроса и фокус-групп, с участием обучающихся, чья будущая профессия связана с педагогикой, психологией и социальной работой.

*Результаты исследования.* Гипотеза о преимущественно «локальном» толковании термина «инклюзивная культура», сформулированная в ходе анализа литературы и дискуссий по данной теме, под-

твердилась при обобщении результатов анкетного опроса. В то же время более 70 % опрошенных (эксперты, родители, обучающиеся педагогического университета) обнаруживают понимание универсального смысла инклюзивной культуры и связывают ее с признанием ценностей каждого человека, что, по нашему мнению, способствует формированию представлений об инклюзивной культуре как смысловом поле, в котором инклюзия только и возможна.

*Заключение.* Выявленная нами смысловая неоднозначность термина «инклюзивная культура» указывает, во-первых, на его концептуальный статус и необходимость глубокого понятийного анализа, поскольку сочетание слов «инклюзия» и «культура» также далеко от однозначности. Во-вторых, что более важно, дискуссия вокруг этого термина раскрывает динамику социокультурных процессов общества «поздней модерности», для которого свойственны такие характеристики инклюзии, как антифундаментализм в эпистемологии, динамизм, рефлексивность, непредсказуемость, перемена мировоззрений, нововведения в познавательной ориентации, глобализация. Универсальные ценности – свобода, равенство, справедливость, права человека, общественный договор и ряд других – «впервые в человеческой истории получают реальную точку опоры» [Giddens, 1994]. «Локальное» понимание содержания инклюзивной культуры, обособление границами сферы образования (особых условий для отдельных лиц) может быть оправдано тем, что именно образовательная среда является своего рода «внедренческой площадкой» новых «социокультурных кодов» и социальных инноваций. Авторы пришли к выводу о необходимости комплексного анализа термина «инклюзивная культура», опираясь, помимо педагогических, также на лингвистические, культурологические, социально-философские, этические и аксиологические основания.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, инклюзивная культура, культура, инклюзия, общество.

**П**остановка проблемы. Инклюзивная культура является сегодня предметом активного обсуждения в научной и популярной литературе, в СМИ, на дискуссионных площадках профессиональных конференций, на интернет-форумах. Наш опыт участия в этой широкой социальной и профессиональной дискуссии связан, прежде всего, с работой в КГПУ им. В.П. Астафьева и в Центре психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Эго». Погружение авторов этой статьи в тематику инклюзивной культуры обусловлено рядом факторов, одним из которых выступает научно-исследовательский интерес, предполагающий не только роль рядовых участников конференций и круглых столов по данной проблематике, но и организацию научных мероприятий разного уровня<sup>1</sup>. Еще одним фактором для глубокого и всестороннего анализа феномена инклюзивной культуры является наша практическая деятельность: проектная работа в рамках общественных советов муниципального и краевого уровней, создание экспертных групп, практика консультаций и работа в специальных комиссиях. Одна из проблем, обнаруженная в ходе этой многоплановой работы, непоследовательное понимание термина «инклюзивная культура». Поэтому целью статьи являются содержательный анализ термина «инклюзивная культура» и обоснование необходимости комплексного исследования феномена инклюзивной культуры.

Обзор научной литературы по проблеме проведен на основе анализа работ, посвященных темам инклюзивной молодежной политики,

<sup>1</sup> XV–XIX Международные научно-практические форумы студентов, аспирантов и молодых ученых «Молодежь и наука XXI века» (Красноярск), научно-практические конференции «Инклюзивное образование: управление, технологии, практика» (Красноярск, 2017–2018), I–V Краевой педагогический форум (Красноярск, 2014–2018), международная научно-практическая конференция «Феномен наследия А.С. Макаренки» (Москва), IV–VII Международные научно-образовательные форумы «Человек, семья и общество: история и перспективы развития» (Красноярск), международные научно-практические конференции «Комплексное сопровождение лиц с РАС» (Пермь, 2013, Москва, 2014, 2016, Красноярск, 2015, Тюмень, 2017), Международная научно-практическая конференция по проблемам СО НКО: «Партнерство власти, НКО и бизнеса в развитии и регулировании сферы (общественно полезных) социальных услуг: возможности, ограничения и перспективы» (Красноярск).

инклюзивной культуры в образовании, основным ценностям инклюзивной культуры, таких авторов, как С.В. Алехина, И.В. Бабаян, Е.В. Богданова, А.В. Егорова, Е.А. Кириллова, Н.Г. Сигал, А.А. Синявская, Н.В. Старовойт, Е.Л. Тихомирова, Е.В. Шадрова, В.Я. Федотова, В.Н. Ярская и др.

Приступая к рассмотрению дефиниции «инклюзивная культура», отметим, что составляющие этого словосочетания неправомерно соотносить как денотат и предикат. Оба слова самодостаточны и порождают новый денотат (объект или класс объектов для анализа). Обратимся к определению понятий «культура» и «инклюзия». Значение термина в научно-философском поле приобретает в ходе противопоставления – культура и природа [Naakonsen, 2012, p. 1102–1105]. И. Гердер наряду с природой рассматривает культурную традицию как второй фактор генезиса человека [Гердер, 1977, с. 230]. Любопытно, что Гердер, вводя в обиход термин «культура», писал его в латинском варианте «die Cultur» вместо принятого в настоящее время в немецком языке «die Kultur», вероятно, выстраивая этимологическую связь со словом «земледелие» [Niedermaier, 1941]. «Органическая» культура как дух и «механическая» цивилизация как рассудок [Кант, 1993, с. 150–191; Шпенглер, 1998, с. 386]. Сегодня многозначность определений «культура» необозрима и неразрешима. Понятие «инклюзия» также имеет неоднозначные определения, варьирующиеся в основном вокруг понятия «инвалидность», зачастую связанные с образованием.

Понятие «инклюзивная культура» в публикациях отечественных и зарубежных исследователей становится обязательным в строгой связке с «образованием» после выхода работы Т. Бута и М. Эйнскоу «Показатели инклюзии» [Booth, Ainscow, 2002]. Предложенный учеными «треугольник» – инклюзивная культура в основании, инклюзивная политика и инклюзивные практики – обозначил смысловое пространство и задал общий контекст употребления этого термина, в котором изначально было заложено, что «принятие инклюзивных ценностей через позитивное отношение к разнообразию, преодоление сте-

реотипов и барьеров предопределило популярность исследовательской мысли». Как отдельные исследователи, так и целые интернет-сайты, посвященные инклюзивной культуре в системе образования связывают этот относительно новый социальный феномен лишь со сферой образования (дошкольного, общего, специального, среднего специального и очень редко высшего). При этом смысл инклюзии искажается, становясь синонимом инвалидности или различного рода заболеваний. Инклюзию в этом локальном смысле подтверждает и контент-анализ документов, касающихся регулирования в сфере образования (административных, правовых и т.п.).

В то же время инклюзия как особая корпоративная культура анализируется педагогами-практиками, которые приходят к мысли о необходимости создания в образовательной организации инклюзивной культуры как компонента общей корпоративной культуры. Речь идет об особой системе отношений всех субъектов образовательного процесса (администрации, работников, обучающихся, их родителей, социальных партнеров), функционирующей на основе принимаемых всеми ценностей и принципов инклюзии, позволяющих эффективно взаимодействовать в условиях разнообразия для выполнения миссии вуза [Тихомирова, Шадрова, 2015].

Исследуя инклюзивную молодежную политику нового поколения, В.Н. Ярская указывает на двойственность содержания понятия инклюзивной культуры. Во-первых, инклюзия сама по себе – социальная ценность. Во-вторых, это понятие отражает уровень включения, впитывания инклюзии социальными практиками и технологиями, то есть социально-технологическими процессами [Ярская, Бабаян, 2014, с. 267–272]. Еще более широкое толкование инклюзии мы встречаем у экспертов в этой области, когда она рассматривается как центральная идея развития современного образования, затрагивающая глубокие социальные и ценностные изменения нашего общества. В основе инклюзии лежит идея включающего общества. Она означает, что любой человек (другой расы, вероисповедания, культуры, человек с ограниченными возможно-

стями здоровья) может быть включен в общественные отношения [Алехина, 2015]. Как видно, в этой трактовке инклюзивная культура отнюдь не сводится к обеспечению условий для обучающихся с инвалидностью и ОВЗ. Но особо следует выделить универсальное понимание инклюзивной культуры, когда этим термином обозначают «уровень развития общества, который выражается в толерантном, гуманном, терпимом, безопасном отношении людей друг к другу, где разделяются идеи сотрудничества, стимулируется развитие всех участников образовательного процесса, где ценность каждого является основой общих достижений, а также формируются всеми принимающиеся инклюзивные ценности» [Кириллова, 2014, с. 257–260].

Итак, обнаруженная нами проблема – недостаточное смысловое наполнение термина «инклюзивная культура», опасное теоретической непроработанностью или перспективой недопонимания различных субъектов социокультурной коммуникации. Этот термин обозначает новые социальные практики, а значит, формирует новые социокультурные коды, меняет само общество. Редуцирование смыслов понятий, обозначающих реальность (социальную теорию и практику), которое иногда называют «сниженной лексикой», ведет к тому, что внедрение в социальное бытие «сниженных понятий» влечет рост недопонимания, конфликтов, агрессии в обществе. В то же время грамотные и развернутые определения вещей и явлений, взвешенные и компетентные описания способствуют поддержанию социальной стабильности.

На опасность искажения, неверное истолкование понятий указывали мыслители разных эпох: Бэкон («идолы площади») [Бэкон, 1977, с. 309–311], неопозитивисты, Ф. Хайек («наш отравленный язык») [Хайек, 1992, с. 184–205]. Именно «общение» как передача информации содержит в себе корень ошибок (искажение первоначальных смыслов), заблуждения из индивидуальных становятся коллективными. Речь идет о таких базовых для человечества социокультурных константах, как справедливость, свобода, социальное благо. Новая онтология, разработанная



в философии XX века, выводит постулат о языке как «доме бытия» и делает своим постоянным предметом лингвистический, логико-понятийный и феноменолого-герменевтический анализ фундаментальных для понимания человека и общества терминов (дазайн, забота, техника, сущность и существование). Специалисты ведут поиск механизмов преодоления искажений в социальной терминологии [Sobolev, 2010]. Понятие инклюзивной культуры – одно из тех словосочетаний, которое не имеет права на упрощенное истолкование, так как это влечет за собой искажение социокультурных отношений и практик.

*Результаты исследования.* В ходе терминологического анализа рассмотрено более тридцати дефиниций инклюзивной культуры, что позволило выделить 3 условные группы, разноречиво определяющие сущность, однако не взаимоисключающие друг друга. Первая группа содержит дефиниции, варьирующиеся вокруг лиц с ограниченными возможностями [Ахметова, 2017, с. 16–23; Богданова, 2015, с. 158–160; Елина, 2016; Лаврентьева, 2018]. Ко второй группе, самой многочисленной, причислены определения инклюзивной культуры, обозначенные лишь в контексте с образованием [Алёхина, 2015; Дюков, 2012; Иттерстад, 2011; Кириллова, 2014, с. 257–260; Коршунова, 2016; Пугачев, 2012; Пургина, 2014; Старовойт, 2016, с. 31–35; Тихомирова, 2015]. Дефиниции третьей группы содержат общечеловеческие ценности, характерные для общества [Викторук и др., 2018, с. 30–37; Гох, 2018; Медведев, 2013; Самохин и др., 2016; Тимофеева-Глазунова, 2015; Ярская, Бабаян, 2014, с. 267–272].

В апреле-мае 2018 года нами был проведен анкетный опрос, направленный на выявление смыслового наполнения термина «инклюзивная культура» у нескольких групп респондентов, в разной степени вовлеченных в инклюзию, как социальную, так и образовательную практику, а также на определение того, насколько совпадает понимание смысла инклюзивной культуры у «теоретиков», «практиков» и простых граждан (родительское сообщество), так или иначе связанных с темой инклюзии (обучающиеся педагогического университета). Участниками

опроса стали 104 респондента. Обсуждение смысловой нагруженности термина «инклюзивная культура» началось с экспертных интервью, в ходе которых были выявлены основные проблемы теории и практики и была зафиксирована размытость и неточность в определении «инклюзивной культуры». Результатом предварительной работы стала короткая анкета, состоящая из семи вопросов полуоткрытого характера. Результаты опроса экспертов соответствуют основным позициям понимания инклюзивной культуры, представленным в научной литературе (локальный уровень, обособленный сферой образования или варьирующийся вокруг лиц с ограниченными возможностями, и универсальный – охватывающий общечеловеческие ценности, характерные обществу). Неожиданным было то, что 10 % экспертов связывают инклюзивную культуру с термином «мильё» как одним из видов субкультуры, обозначающим совокупность условий жизни человека, бытовую социальную среду определенной социальной группы или социального слоя. Примерно пятая часть специалистов и студентов не считают создание доступной среды характерной чертой инклюзивной культуры, а доступную среду считают лишь архитектурным приспособлением, лежащим вне рамок инклюзивной культуры. Обращает на себя внимание то обстоятельство, что позиция, формулируемая респондентами (за исключением экспертов) при ответе на вопросы, внутренне противоречива. Так, более 70 % опрошенных на вопрос «Что для Вас инклюзивная культура?» отвечают: «Субкультура (часть культуры общества), а на вопрос «В чем выражается инклюзивная культура?» – «В признании ценности каждого человека».

Подавляющее большинство считают, что формирование инклюзивной культуры – это эволюционный процесс.

*Заключение.* Опрос подтвердил, что более 70 % респондентов помещают инклюзивную культуру в рамки части сообщества (лица с инвалидностью и ОВЗ), которая ее исповедует и является ее сторонником, или связывают ее со сферой образования и с образовательной дея-

тельностью. Такое ассоциирование инклюзивной культуры с субкультурой, по нашему мнению, в первую очередь связано с преобладающим локальным пониманием этого концепта, когда под инклюзивной культурой понимают систему норм и ценностей, присущих некой группе, отличной от основной части общества или входящей в состав образовательного сообщества. Одним из признаков субкультуры, по мнению авторов, является степень произвольности выбора [Буханцева, 2015, с. 257]. Иначе говоря, субъект сам выбирает ту группу, которая исповедует определенные нормы и ценности и частью, которой он теперь становится. Приобщение же к ценностям инклюзивной культуры происходит не через отнесение себя к какой-то социальной группе, а эволюционно в ходе развития общества «поздней модерности». С другой стороны, возможно, интуитивно руководствуясь своим внутренним ощущением понимания эволюционности развития инклюзивной культуры, респонденты наделяют ее универсальными характеристиками, улавливая смысл, связанный с общечеловеческими ценностями. Понятие инклюзивной культуры как характеристики нового формирующегося общества только складывается, нуждаясь в более глубоком теоретическом осмыслении [Викторук и др., 2018, с. 79–92; Gokh et al., 2018, p. 1947–1961]. Эмпирическое исследование показало, что общественное понимание инклюзивной культуры размыто и не оформлено. Несмотря на локальное видение содержания, да и задач инклюзивной культуры, современное образование в России и в мире в целом вносит серьезный вклад в только начинающееся формирование инклюзивной культуры как социокультурной доминанты. В то же время и суждения ученых и высказывания экспертов указывают на то, что идеи инклюзивной культуры формируют новые «социокультурные коды» в сознании, прежде всего представителей тех профессиональных групп, которые связаны с дошкольным и общим образованием. Эти размытые смыслы становятся предпосылками для понимания инклюзивной культуры как основы будущего общества.

В этом контексте представляется, что инклюзия как идея будущего социального устройства фундирует переход к новому типу общества и его новым социокультурным установкам [Шестакова, 2015, с. 442–449], формируя инклюзивную культуру как уникальную модель включения абсолютно каждого человека в систему социальных отношений и коммуникаций, ухода от деления на категории (инвалид-неинвалид), наличия компенсаторных механизмов, которые стирают эту разницу между людьми, а также максимально полного использования творческого потенциала каждого члена общества на благо самого общества независимо от вида деятельности – труд, обучение, помощь людям и т.д.

### Библиографический список

1. Алёхина С.В. Психолого-педагогические исследования инклюзивного образования в практике подготовки магистрантов // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20, № 3. С. 70–78. URL: [http://www.inclusive-edu.ru/wp-content/uploads/2017/02/03\\_pno\\_2015\\_3\\_alehina.pdf](http://www.inclusive-edu.ru/wp-content/uploads/2017/02/03_pno_2015_3_alehina.pdf)
2. Аристотель. Сочинения: в 4 т. М.: Мысль, 1981.
3. Ахметова Д. Инклюзивная культура общества как результат реализации инклюзивной политики и практики // Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики: сб. матер. IV Междунар. науч.-практ. конф. / гл. ред. С.В. Алёхина. М.: МГППУ, 2017. 512 с. URL: [http://www.nngasu.ru/inv\\_i\\_ovz/students/inc\\_obr\\_preemstv.pdf](http://www.nngasu.ru/inv_i_ovz/students/inc_obr_preemstv.pdf)
4. Богданова Е.В. Этика общения с людьми с ограничениями здоровья как составляющая инклюзивной культуры // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2015. Т. 21. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etika-obscheniyas-lyudmi-s-ogranicheniyami-zdorovya-kak-sostavlyayuschaya-inklyuzivnoy-kultury/>
5. Буханцева Ю.В. Составляющие и признаки субкультуры // Вестник ГУУ. 2015. № 10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sostavlyayuschie-i-priznaki-subkultury> (дата обращения: 12.04.2019).

6. Бэкон Ф. Великое восстановление наук. Сочинения: в 2 т. М.: Мысль, 1977. Т. 1. С. 309–311.
7. Викторук Е.Н., Гох А.Ф., Минеев В.В. Концепт культуры как инструмент осмысления феномена аутизма // Аутизм и другие нарушения в развитии: современные исследования и разработки. 2018. № 1 (1). С. 30–37. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35431541/>
8. Викторук Е.Н., Минеев В.В., Гох А.Ф. Проблема статуса аутичного сообщества и признаки наличия аутичной культуры // Ценности и смыслы. 2018. № 3 (55). С. 79–92. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-statusa-autichnogo-soobschestva-i-priznaki-nalichiya-autichnoy-kultury/>
9. Гердер И.Г. Идеи к философии истории человечества. М., 1977.
10. Гох А.Ф. Концепт как ключевое представление изучаемых культур // Актуальные проблемы философии и социологии: матер. Всерос. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых. Красноярск, 19 апреля 2018 г. / отв. ред. Е.Н. Викторук; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2018.
11. Дюков В.М. Теоретические и методологические основы инклюзивного образования // Международный журнал экспериментального образования. 2012. № 12. URL: <http://www.expeducation.ru/ru/article/view?id=3372>
12. Елина Д.Д., Задумкина Е.А., Пахолкина Т.М. Инклюзия в понимании современного общества // Проблемы и перспективы современной науки. Ставрополь: Центр научного знания «Логос». 2016. № 14. URL: [https://nauchforum.ru/archive/MNF\\_humanities/11\(39\).pdf](https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/11(39).pdf)
13. Инклюзия // РООИ «Перспектива». 2017 [Электронный ресурс]. URL: <https://perspektiva-inva.ru/inclusive-edu/pravo/basic-principles-of-inclusion>
14. Иттерстад Г. Инклюзия – что означает это понятие и с какими проблемами сталкивается норвежская школа, претворяя его в жизнь? // Психологическая наука и образование. 2011. № 3. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17046474>
15. Кант И. Предполагаемое начало человеческой истории // Сочинения: в 4 т. М.: Ками, 1993. Т. 1.
16. Кириллова Е.А. Инклюзивная культура как фактор развития поликультурного образования в России // Поликультурное образовательное пространство Поволжья: интеграция регионального и международного опыта: сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф. Казань: Отечество, 2014. URL: [https://kpfu.ru/staff\\_files/F1196477887/Sekciya\\_2\\_\\_Kirillova\\_E.\\_A..pdf](https://kpfu.ru/staff_files/F1196477887/Sekciya_2__Kirillova_E._A..pdf)
17. Коршунова О.В. Теоретико-методологические основы инклюзии в образовании // Концепт: науч.-метод. эл. жур. 2016. Т. 8. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56114.htm>
18. Лаврентьева З.И. Механизмы включения родителей в практику инклюзивного образования // Вестник НГПУ. 2018. Т. 8, № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mehanizmy-vklyucheniya-roditeley-v-praktiku-inklyuzivnogo-obrazovaniya>
19. Медведев К.Е. Инклюзивная культура как принцип формирования молодежной политики в аспекте культурной гибридизации: автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.06. Саратов, 2013. 178 с.
20. Педагогика инклюзивного образования: хрестоматия (для слушателей Pedcampus) / Консалтинговая группа «Финиум». М., 2014. URL: <https://docplayer.ru/50602241-Pedagogika-inklyuzivnogo-obrazovaniya-pedagogika-inklyuzivnogo-obrazovaniya-hrestomatiya.html>
21. Пугачев А.С. Инклюзивное образование // Молодой ученый. 2012. № 10. URL: <https://narfu.ru/upload/iblock/3c9/pugachev-a.-s.-inklyuzivnoe-obrazovanie.docx>
22. Пургина Е.И. Философские основы инклюзивного образования в контексте специального федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья // Педагогическое образование в России. 2014. № 2. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21305705>

23. Самохин И.С., Соколова Н.Л., Сергеева М.Г. Содержание основных понятий инклюзивного образования // Научный диалог. 2016. № 9 (57). URL <https://cyberleninka.ru/article/n/soderzhanie-osnovnyh-ponyatiy-inklyuzivnogo-obrazovaniya>
24. Старовойт Н.В. Инклюзивная культура образовательной организации: подходы к пониманию и формированию // Концепт: науч.-метод. эл. жур. 2016. Т. 8. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56117.htm>
25. Тимофеева-Глазунова О. Попытка № 1465 // Русский репортер. 2015. № 15 (391). URL: [http://expert.ru/russian\\_reporter/2015/15/vyihod-1465/](http://expert.ru/russian_reporter/2015/15/vyihod-1465/)
26. Тихомирова Е.Л., Шадрова Е.В. Ценности инклюзивной культуры школы как гетерогенной организации // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2015. Т. 21. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennosti-inklyuzivnoy-kultury-shkoly-kak-geterogennoy-organizatsii>
27. Хайек Ф.А. Пагубная самонадеянность. Ошибки социализма / пер. с англ. М.: Новости, Catallaху, 1992. 304 с.
28. Шестакова Н.Н. Справедливость в эпоху пострациональной морали // Вклад Д.Ж. Валеева в развитие философско-этической мысли Башкортостана: матер. Всерос. науч. конф. с междунар. участием. 2015. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25551272>
29. Шпенглер О. Закат Европы. Очерки морфологии мировой истории. Всемирно-исторические перспективы / пер. с нем. и примеч. И.И. Маханькова. М.: Мысль, 1998. Т. 2. 606 с.
30. Ярская В.Н., Бабаян И.В. Инклюзивная молодежная политика нового поколения // Вестник СГТУ. 2014. № 4 (77). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnaya-molodezhnaya-politika-novogo-pokoleniya>
31. Booth T., Ainscow M. Index for inclusion: Developing learning and participation in schools / Bristol, United Kingdom: Centre for Studies on Inclusive Education. 2002. 102 p. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf> (дата обращения: 20.03.2019).
32. Giddens A. Beyond Left and Right. The future of radical politics. Cambridge: Polity Press, 1994.
33. Gokh A.F., Mineev V.V., Viktoruk E.N. (2018). Defending identity and diversity: the potential of cultural anthropology for reshaping autism. J. Sib. Fed. Univ. Humanit. soc. sci., 11(12). 1947–1961. DOI: 10.17516/1997-1370-0368
34. Haakonssen K. Samuel Pufendorf (1632–1694) // The Oxford Handbook of the History of International Law. Oxford University Press. 2012.
35. Niederman J. Kultur. Werden und Wandlungen des Begriffs und seiner Ersatzbegriffe von Cicero bis Herder. Firenze, 1941. S. 216.
36. Sobolev Y.V., Viktoruk E.N., Kruglov V.L. Repressive Poetics: Genesis and Representativeness. Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences. 3 2010 3. P. 445–451. URL: [http://elib.sfu-kras.ru/bitstream/handle/2311/1687/11\\_viktoruk.pdf;jsessionid=B272F166910CE4791E65DA0DD74AE400?sequence=1](http://elib.sfu-kras.ru/bitstream/handle/2311/1687/11_viktoruk.pdf;jsessionid=B272F166910CE4791E65DA0DD74AE400?sequence=1)

# INCLUSIVE CULTURE: FROM EDUCATIONAL TO SOCIOCULTURAL CONTEXT

**A.F. Gokh (Krasnoyarsk, Russia)**

**N.N. Shestakova (Krasnoyarsk, Russia)**

**D.V. Yurkov (Krasnoyarsk, Russia)**

## Abstract

Article *problem* is detection of the semantic contents of the term «inclusive culture» which is actively used today in scientific literature, in mass media, political rhetoric and extensive social discussion. Historical developments meant that in publications of domestic and foreign researchers this term is connected with realisation of inclusive approach in education [Booth, 2002], thus sometimes the maintenance of an inclusion is reduced to private, really sharp problem of providing special conditions for education for disabled people and persons with health limitations. It is somewhat logical and is explained by the fact that education system pioneered in judgment of the purpose, tasks and means of realisation of inclusive culture. It is thus obvious that the concept of inclusive culture has more capacity, many sides and includes an idea of new type of social communications, relations and practices. Therefore identification of «semantic filling» and «width» of a substantial range of the term «inclusive culture» on the basis of studying of special literature and surveys of several groups of respondents involved in this issue became *the goal* of the present article.

*Methodology.* Authors rely on hermeneutics-phenomenological and axiological approaches, applying the logical-conceptual and terminological analysis. The empirical part of research is connected with carrying out the survey, the questionnaire for which was developed following the results of expert poll and focus groups with inclusion of students, whose future profession is connected with pedagogics, psychology and social work.

*Results of research.* The hypothesis of mainly «local» interpretation of the term «inclusive culture», formulated during the analysis of literature and discussions on this

subject, was confirmed at synthesis of the questionnaire results. At the same time, more than 70% of respondents (experts, parents, pedagogical university students), have understanding of universal sense of inclusive culture and connect it with recognition of values of each individual, which in our opinion, promotes formation of ideas of inclusive culture as a semantic field, which is the only condition for inclusion to become possible.

*Conclusion.* The semantic ambiguity of the term «inclusive culture» revealed by us indicates its conceptual status and a need for a deep conceptual analysis, because combination of words “inclusion” and “culture” is also far from unambiguity. Secondly, which is far more important, discussion about this term opens dynamics of sociocultural processes in society of «a late modernity», which such characteristics of an inclusion as anti-fundamentalism in an epistemology, dynamism, reflexivity, unpredictability, change of outlooks, innovations in informative orientation, globalisation are natural for. Universal values - freedom, equality, justice, human rights, the public contract and several others, «for the first time in human history receive a toehold» [Giddens, 1994]. The «local» understanding of the content of inclusive culture, isolation by education borders (special conditions for individuals) can be justified by the fact that educational environment is kind of «an implementation platform» for new «sociocultural codes» and social innovations. Authors came to a conclusion about a need for the complex analysis of the term «inclusive culture», leaning besides pedagogical ones on the linguistic-cultural studies, social and philosophical, ethical and axiological bases.

**Keywords:** *inclusive education, inclusive culture, culture, inclusion, society.*

## References

1. Alekhina S.V. Psychological and pedagogical studies of inclusive education in the practice of preparing undergraduates // Psychological science and education. 2015. Vol. 20, No. 3. P. 70–78. URL: [http://www.inclusive-edu.ru/wp-content/uploads/2017/02/03\\_pno\\_2015\\_3\\_alehina.pdf](http://www.inclusive-edu.ru/wp-content/uploads/2017/02/03_pno_2015_3_alehina.pdf)
2. Aristotle, Works: 4 books. M.: Thought, 1981.
3. Akhmetova D. Inclusive culture of society as a result of the implementation of inclusive policies and practices // Inclusive education: continuity of inclusive culture and practice: a collection of materials of the IV International Scientific and Practical Conference / Ch. ed. S.V. Alekhina. M.: MGPPU, 2017. 512 p. URL: [http://www.nngasu.ru/inv\\_i\\_ovz/students/inc\\_obr\\_preemstv.pdf](http://www.nngasu.ru/inv_i_ovz/students/inc_obr_preemstv.pdf)

4. Bogdanova E.V. Ethics of communication with disabled people as a component of inclusive culture // Vestnik of KSU. ON. Nekrasov. 2015. Vol. 21. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etika-obscheniya-s-lyudmi-s-ogranicheniyami-zdorovya-kak-sostavlyayuschaya-inklyuzivnoy-kultury/>
5. Bacon F. The Great Restoration of Sciences. Works: 2 books. Vol. 1. M.: "Thought", 1977. P. 309–311.
6. Bukhantseva Yulia Valer'evna Components and signs of the subculture // Bulletin of the GUU. 2015. No. 10. URL: [https://cyberleninka.ru/article/n/sostavlyayushchie-i-priznaki-subkultury-\(appeal-date:04/12/2019\)](https://cyberleninka.ru/article/n/sostavlyayushchie-i-priznaki-subkultury-(appeal-date:04/12/2019)).
7. Viktoruk E.N., Gokh A.F., Mineev V.V. The concept of culture as a tool for understanding the phenomenon of autism // Autism and other developmental disorders: modern research and development. 2018. No. 1 (1). P. 30–37. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35431541>
8. Viktoruk E.N., Mineev V.V., Gokh A.F. The problem of the status of the autistic community and signs of the presence of an autistic culture / Values and meanings. 2018. No. 3 (55). P. 79–92. URL <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-statusa-autichnogo-soobschestva-i-priznaki-nalichiya-autichnoy-kultury/>
9. Herder I.G. Ideas to the philosophy of human history. M., 1977.
10. Goh A.F. Concept as a key representation of the studied cultures // In the collection: Actual problems of philosophy and sociology / Materials of the All-Russian scientific-practical conference of students, graduate students and young scientists. Krasnoyarsk, April 19, 2018 / resp. ed. E.N. Viktoruk; Krasnoyarsk State Pedagogical University named after. V.P. Astafyev. Krasnoyarsk, 2018.
11. Dyukov V.M. Theoretical and methodological foundations of inclusive education // International Journal of Experimental Education. 2012. No. 12. URL: <http://www.expeducation.ru/ru/article/view?id=3372>
12. Elina D.D., Zadumkina E.A., Pakholkina T.M. Modern society understanding of inclusion // Problems and prospects of modern science. Stavropol: Center for Scientific Knowledge «Logos». 2016. No. 14. URL: [https://nauchforum.ru/archive/MNF\\_humanities/11\(39\).pdf](https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/11(39).pdf)
13. Inclusion // ROOI «Perspective». 2017 [Electronic resource]. URL: <https://perspektiva-iva.ru/inclusive-edu/pravo/basic-principles-of-inclusion>
14. Ytterstad G. Inclusion - what does this concept mean, and what problems does the Norwegian school face with, implementing it? // Psychological science and education. 2011. No. 3. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17046474>
15. Kant I. Supposed origins of human history // Works: 4 v. M.: Kami, 1993. Vol. 1.
16. Kirillova, E. A. Inclusive culture as a factor in the development of multicultural education in Russia // Polycultural educational space in the Volga region: integration of regional and international experience: collection of articles. scientific Proceedings of the International Scientific and Practical Conference. Kazan: Otechestvo, 2014. URL: [https://kpfu.ru/staff\\_files/F1196477887/Sekciya\\_2\\_\\_Kirillova\\_E.\\_A..pdf](https://kpfu.ru/staff_files/F1196477887/Sekciya_2__Kirillova_E._A..pdf)
17. Korshunova O.V. Theoretical and methodological foundations of inclusion in education // Scientific and methodological email. journal. «Concept». 2016. Vol. 8. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56114.htm>
18. Lavrentyeva Z.I. Mechanisms for the inclusion of parents in the practice of inclusive education // Bulletin of NGPU, 2018, T 8, No. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mehanizmy-vklyucheniya-roditeley-v-praktiku-inklyuzivnogo-obrazovaniya>
19. Medvedev K.E. Inclusive culture as a principle of formation of youth policy in the aspect of cultural hybridisation: author. dis. ... cand. sociol. Sciences: 22.00.06. Saratov, 2013. 178 p.
20. Pedagogy of inclusive education: anthology (for Pedcampus students) / Finium Consulting Group. M., 2014. URL: <https://docplayer.ru/50602241-Pedagogika-inklyuzivnogo-obrazovaniya-pedagogika-inklyuzivnogo-obrazovaniya-hrestomatiya.html>

21. Pugachev A.S. Inclusive Education // Young Scientist. 2012. No. 10. URL <https://narfu.ru/upload/iblock/3c9/pugachev-a.-s.-inklyuzivnoe-obrazovanie.docx>
22. Purgina E.I. Philosophical foundations of inclusive education in the context of a special federal state educational standard for children with disabilities // Pedagogical education in Russia. 2014. No. 2. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21305705>.
23. Samokhin I.S., Sokolova N.L., Sergeeva M.G. The content of the basic concepts of inclusive education // Scientific dialogue. 2016. No. 9 (57). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soderzhanie-osnovnyh-ponyatiy-inklyuzivnogo-obrazovaniya>
24. Starovoit N.V. Inclusive Culture of Educational Organisation: Approaches to Understanding and Formation // Scientific and Methodological Email. zhur. "Concept". 2016. Vol. 8. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56117.htm>
25. Timofeeva-Glazunova O. Attempt No. 1465 // Russian reporter. 2015. No. 15 (391). URL: [http://expert.ru/russian\\_reporter/2015/15/vyihod-1465/](http://expert.ru/russian_reporter/2015/15/vyihod-1465/)
26. Tikhomirova E.L., Shadrova E.V. Values of inclusive school culture as a heterogeneous organisation. Vestnik KSU im. ON. Nekrasov. 2015. Vol. 21. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennosti-inklyuzivnoy-kultury-shkoly-kak-geterogennoy-organizatsii>
27. Hayek F.A. Pernicious arrogance. Errors of socialism / Trans. from English M.: News, Catalaxy, 1992. 304 p.
28. Shestakova N.N. Justice in the era of post-rational morality // In Proc.: Contribution D.Zh. Valeeva in the development of philosophical and ethical thought of Bashkortostan / Materials of All-Russian Scientific. conf. with international participation). 2015. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25551272>
29. Spengler O. Europe's Sunset. Essays on the morphology of world history. T.2. World Historical Perspectives / Translated from German and note. I.I. Makhankova. M.: Mysl, 1998. 606 p.
30. Yarskaya V.N., Babayan I.V. Inclusive youth policy of a new generation // SSTU Bulletin. 2014. No. 4 (77). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnaya-molodezhnaya-politika-novogo-pokoleniya>
31. Booth T., Ainscow M. Index for inclusion: Developing learning and participation in schools / Bristol, United Kingdom: Centre for Studies on Inclusive Education. 2002. 102 p. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
32. Giddens A. Beyond Left and Right. The future of radical politics. Cambridge: Polity Press, 1994.
33. Gokh A.F., Mineev V.V., Viktoruk E.N. (2018). Defending identity and diversity: the potential of cultural anthropology for reshaping autism. J. Sib. Fed. Univ. Humanit. soc. sci., 11(12). DOI: 10.17516/1997-1370-0368
34. Haakonssen K. Samuel Pufendorf (1632–1694) // The Oxford Handbook of the History of International Law. Oxford University Press. 2012.
35. Niederman J. Kultur. Werden und Wandlungen des Begriffs und seiner Ersatzbegriffe von Cicero bis Herder. Firenze, 1941. S. 216.
36. Sobolev Y.V., Viktoruk E.N., Kruglov V.L. Repressive Poetics: Genesis and Representativeness // Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences 3 (2010 3). 445–451. URL: [http://elib.sfu-kras.ru/bitstream/handle/2311/1687/11\\_viktoruk.pdf;jsessionid=B272F166910CE4791E65DA0DD74AE00?sequence=1](http://elib.sfu-kras.ru/bitstream/handle/2311/1687/11_viktoruk.pdf;jsessionid=B272F166910CE4791E65DA0DD74AE00?sequence=1)

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АДОЛЬФ Владимир Александрович – доктор педагогических наук, профессор, директор института физической культуры, спорта и здоровья им. И.С. Ярыгина, заведующий кафедрой педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; Scopus ID: 57195936008; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8959-5546>; e-mail: [adolf@kspu.ru](mailto:adolf@kspu.ru)

АНТОНОВА Татьяна Семёновна – заместитель директора по УВР, МАОУ «Средняя школа № 148 имени Героя Советского Союза И.А. Борисевича»; e-mail: [tanya\\_taratu@mail.ru](mailto:tanya_taratu@mail.ru)

БАЙТОКОВА Айнура Сыйлашовна – преподаватель педагогического колледжа, Кыргызский государственный национальный университет (Бишкек); e-mail: [altin\\_1991@mail.ru](mailto:altin_1991@mail.ru)

БЕЛЯЕВА Ольга Леонидовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: [oliyass@mail.ru](mailto:oliyass@mail.ru)

БИТНЕР Ирина Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: [ibitner@mail.ru](mailto:ibitner@mail.ru)

БОГУЛЬСКАЯ Нина Александровна – кандидат физико-математических наук, доцент, институт космических и информационных технологий, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: [nbogulskaya@sfu-kras.ru](mailto:nbogulskaya@sfu-kras.ru)

БОГУЛЬСКИЙ Игорь Олегович – доктор физико-математических наук, профессор, институт инженерных систем и энергетики, Красноярский государственный аграрный университет; e-mail: [bogul.io@ya.ru](mailto:bogul.io@ya.ru)

БРЮХАНОВА Нина Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической культуры института физической культуры, спорта и туризма, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: [Nina\\_bruhanova@mail.ru](mailto:Nina_bruhanova@mail.ru)

БРЮХОВСКИХ Людмила Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: [ladakspu@mail.ru](mailto:ladakspu@mail.ru)

БУРМАКИНА Наталья Алексеевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры общего языкознания, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: [nata-burmakina@yandex.ru](mailto:nata-burmakina@yandex.ru)

ВАСИЛЬЕВ Александр Дмитриевич – доктор филологических наук, профессор кафедры общего языкознания, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: [vasileva@kspu.ru](mailto:vasileva@kspu.ru)

ВОРОНОВА Ольга Владимировна – аспирант кафедры иностранных языков; магистрант кафедры коррекционной педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: [olga260889@mail.ru](mailto:olga260889@mail.ru)

ГАЛКИНА Елена Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физиологии человека и методики обучения биологии, проректор по образовательной и учебно-методической деятельности, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: [galkina7@yandex.ru](mailto:galkina7@yandex.ru)

ГОХ Анатолий Федорович – аспирант кафедры философии, социологии и религиоведения, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: [an\\_goh@mail.ru](mailto:an_goh@mail.ru)

ДАШКОВА Алёна Карловна – старший преподаватель кафедры радиоэлектронных систем института инженерной физики и радиоэлектроники, Сибирский федеральный университет (Красноярск); Scopus ID: 57195505830; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3747-3114>; e-mail: [ADashkova@mail.ru](mailto:ADashkova@mail.ru)

ДЕНИСОВА Ксения Юрьевна – выпускница магистратуры, КГПУ им. В.П. Астафьева; учитель английского языка, МКОУ «Сухобузимская средняя школа»; e-mail: [ksyukusinatra@mail.ru](mailto:ksyukusinatra@mail.ru)

ДЕРГАЧ Елена Абрамовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической культуры института физической культуры, спорта и туризма, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: [dergach\\_l@mail.ru](mailto:dergach_l@mail.ru)

ЗАВЬЯЛОВ Александр Иванович – доктор педагогических наук, профессор, директор департамента спортивных единоборств, КГПУ им. Астафьева; e-mail: [iasc@kspu.ru](mailto:iasc@kspu.ru)

ЗАВЬЯЛОВ Дмитрий Александрович – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики борьбы департамента спортивных единоборств, КГПУ им. Астафьева (Красноярск); e-mail: [biopedagog@yandex.ru](mailto:biopedagog@yandex.ru)

ЗАВЬЯЛОВА Ольга Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики борьбы департамента спортивных единоборств, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: [imagezavyalova@yandex.ru](mailto:imagezavyalova@yandex.ru)



ЗАНДЕР Феликс Викторович – кандидат технических наук, доцент, заведующий кафедрой радиоэлектронных систем института инженерной физики и радиоэлектроники, Сибирский федеральный университет (Красноярск); Scopus ID: 57195506657; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3709-8091>; e-mail: FZander@sfu-kras.ru

ЗИМНЯКОВА Татьяна Сергеевна – старший преподаватель кафедры менеджмента, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: tzimnyakova@inbox.ru

КИЛИНА Светлана Юрьевна – магистрант, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: klsvt98@yandex.ru

КОРШУНОВА Анжелика Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: angelica.korshunova@gmail.com

КУЧЕРОВ Михаил Михайлович – кандидат физико-математических наук, доцент, институт космических и информационных технологий, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: mkucherov@sfu-kras.ru

ЛАРИН Сергей Васильевич – кандидат физико-математических наук, профессор кафедры математики и методики обучения математике, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: larin\_serg@mail.ru

ЛАРИНА Елизавета Игоревна – студентка экономического факультета, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова; e-mail: larin\_serg@mail.ru

ЛОЗОВАЯ Наталья Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры высшей математики и информатики, Сибирский государственный университет науки и технологий им. академика М.Ф. Решетнёва (Красноярск); e-mail: lozovayanat@mail.ru

МАЙЕР Инна Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования, декан факультета иностранных языков, КГПУ им. В.П. Астафьева; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9440-1897>; ResearcherID: Q-6637-2018; e-mail: inna.maier@mail.ru

МАКАРОВА Ольга Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры зоологии и методики обучения биологии, Новосибирский государственный педагогический университет; e-mail: maknsk@mail.ru

МАМАЕВА Анастасия Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики, КГПУ им. В. П. Астафьева; e-mail: avmama\_eva@mail.ru

МАМАЕВА Татьяна Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры общего языкознания, декан филологического факультета, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: mamaevatv@yandex.ru

МАРИНА Антонина Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры биологии, географии и химии, Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского; e-mail: marinaab@mail.ru

МЕШКОВА Ирина Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) Российского государственного профессионально-педагогического университета; e-mail: meshkova-ntgspi@mail.ru

ПАСЕЧКИНА Татьяна Николаевна – аспирант кафедры психологии и педагогики, Сибирский государственный университет науки и технологий им. академика М.Ф. Решетнёва; старший преподаватель кафедры иностранных языков и культуры речи, Сибирская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России (Железногорск, Красноярский край); e-mail: pasechkina@yandex.ru

ПЕТРОЧЕНКО Валерий Иванович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: drvanes@yandex.ru

ПИКАЛОВА Альбина Александровна – преподаватель кафедры тепловых электрических станций политехнического института, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: pikalova\_albina@mail.ru

ПРОГЛЯДОВА Галина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: 26pга@mail.ru

СЕЛЕЗНЕВА 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

СЕРГА Ольга Николаевна – магистрант 3 курса кафедры физиологии человека и методики обучения биологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: miheeva-o@yandex.ru

СТЕХИНА Марина Васильевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: kost-lisaveta@yandex.ru

СУРОВЦЕВА Кристина Александровна – магистрант 2 курса филологического факультета, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: kris.surov@yandex.ru

ТИМЧЕНКО Анастасия Георгиевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры общего языкознания, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: tiana-89@mail.ru

УМИНОВА Наталья Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры мировой литературы и методики ее преподавания, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: umna2804@yandex.ru

УСКОВА Светлана Викторовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры общественных связей, заместитель директора института социального инжиниринга по учебной работе, Сибирский государственный университет науки и технологий им. академика М.Ф. Решетнёва (Красноярск); e-mail: s\_us78@mail.ru

ФЕДОРЕНКО Елена Юрьевна – кандидат психологических наук, заведующая кафедрой психологии развития и консультирования института педагогики, психологии и социологии, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: e.fedorenko@mail.ru

Хань Вэньцзе – учитель физической культуры средней школы Кайфын Цзиньмин (Китай); e-mail: 670353286@qq.com

Хао Чжэньжу – аспирант, КГПУ им. Астафьева; e-mail: 592790344@qq.com

ШЕСТАКОВА Наталья Николаевна – аспирант кафедры философии, социологии и религиоведения, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: shestakovann@kspu.ru

ЧЕРЕНЁВА Елена Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной психологии, директор Международного института аутизма, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: elen\_korn@bk.ru

Чжао Ялэй – учитель физической культуры средней школы № 79 Чжэнчжоу (Китай); e-mail: 562241434@qq.com

ЮРКОВ Дмитрий Владимирович – аспирант кафедры философии, социологии и религиоведения, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: dmitryurk@yandex.ru

## Credits

ADOLF Vladimir A. – Doctor of Education, professor, Director of the Institute of Physical Culture, Sports and Health named after I.S. Yarygin, Head of the Department of Pedagogics, KSPU named after V.P. Astafiev; Scopus ID: 57195936008; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8959-5546>; e-mail: [adolof@kspu.ru](mailto:adolof@kspu.ru).

ANTONOVA Tatyana S. – Deputy Director of Secondary School № 148 named after Hero Of the Soviet Union I.A. Borisevich ; e-mail: [tanya\\_taratu@mail.ru](mailto:tanya_taratu@mail.ru)

BAITOKOVA Ainura S. – teacher of Pedagogical College, Kyrgyz State National University (Bishkek); e-mail: [altin\\_1991@mail.ru](mailto:altin_1991@mail.ru)

BELYAYEVA Olga L. – Candidate of Education, associate professor, the Department of Correctional Pedagogy; KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: [oliyass@mail.ru](mailto:oliyass@mail.ru)

BITNER Irina A. – Candidate of Philology, associate professor of the Department of English Philology, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: [ibitner@mail.ru](mailto:ibitner@mail.ru)

BOGULSKAYA Nina A. – Candidate of Physics and Mathematics, associate professor, the Institute of Space and Information Technologies, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: [bogul.io@ya.ru](mailto:bogul.io@ya.ru)

BOGULSKY Igor O. – Doctor of Physics and Mathematics, professor, the Institute of Engineering Systems and Power Industry, Krasnoyarsk State Agrarian University; e-mail: [bogul.io@ya.ru](mailto:bogul.io@ya.ru)

BRYUKHANOVA Nina A. – Candidate of Education, associate professor of the Department of Physical Culture, Sports and Tourism, the Institute of Physical Culture, Sports and Tourism, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: [Nina\\_bruhanova@mail.ru](mailto:Nina_bruhanova@mail.ru)

BRYUHOVSKIKH Lyudmila A. – Candidate of Education, associate professor, the Department of Correctional Pedagogy; KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: [ladakspu@mail.ru](mailto:ladakspu@mail.ru)

BURMAKINA Natalya A. – Candidate of Philology, associate professor of the Department of General Linguistics, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: [nata-burmakina@yandex.ru](mailto:nata-burmakina@yandex.ru)

VASILYEV Alexandr D. – Doctor of Philology, professor of the Department of General Linguistics, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: [vasileva@kspu.ru](mailto:vasileva@kspu.ru)

VORONOVA Olga V. – post-graduate student of the Department of Foreign Languages, master of the Department of Correctional Pedagogy, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: [olga260889@mail.ru](mailto:olga260889@mail.ru)

GALKINA Elena A. – Candidate of Education, associate professor of the Department of Human Physiology and Methods of Teaching Biology, Deputy-Rector of KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: [galkina7@yandex.ru](mailto:galkina7@yandex.ru)

GOKH Anatoly F. – post-graduate student of the Department of Philosophy, Sociology and Religion Studies, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: [an\\_goh@mail.ru](mailto:an_goh@mail.ru)

DASHKOVA ALYONA K. – senior teacher of the Department of Radio-electronic Systems, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); Scopus ID: 57195505830; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3747-3114>; e-mail: [ADashkova@mail.ru](mailto:ADashkova@mail.ru)

DENISOVA Kseniya Yu. – Master of Education, KSPU named after V.P. Astafiev, teacher of English at Sukhobuzimskaya Secondary School (Krasnoyarsk region); e-mail: [ksyukusinatra@mail.ru](mailto:ksyukusinatra@mail.ru)

DERGACH Elena A. – Candidate of Education, associate professor of the Department of Physical Culture of the Institute of Physical Culture, Sports and Tourism, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: [dergach\\_l@mail.ru](mailto:dergach_l@mail.ru)

ZAVYALOV Alexandr I. – Doctor of Education, professor, Director of the Department of Combat Sports, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: [iasc@kspu.ru](mailto:iasc@kspu.ru)

ZAVYALOV Dmitry A. – Doctor of Education, professor of the Department of Theory and Methods of Wrestling, KSPU named after V.P. Astafiev (Krasnoyarsk); e-mail: [biopedagog@yandex.ru](mailto:biopedagog@yandex.ru)

ZAVYALOVA Olga B. – Candidate of Education, associate professor of the Department of Theory and Methods of Wrestling, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: [imagezavyalova@yandex.ru](mailto:imagezavyalova@yandex.ru)

ZANDER Felix V. – Candidate of Engineering Science, associate professor, Head of the Department of Radio-electronic Systems of the Institute of Engineering Physics and Radio-electronics; Siberian Federal University (Krasnoyarsk); Scopus ID: 57195506657; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3709-8091>; e-mail: [FZander@sfu-kras.ru](mailto:FZander@sfu-kras.ru)

ZIMNYAKOVA Tatyana S. – senior teacher of the Department of Management, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: tzimnyakova@inbox.ru

KILINA Svetlana Yu. – master's student, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: klsvt98@yandex.ru

KORSHUNOVA Anzhelika V. – Candidate of Philology, associate professor of the Department of English Philology, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: angelica.korshunova@gmail.com

KUCHEROV Mikhail M. – Candidate of Physics and Mathematics, associate professor, Institute of Space and Information Technologies, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: mkucherov@sfu-kras.ru

LARIN Sergey V. – Candidate of Physics and Mathematics, professor of the Department of Mathematics and Methods of Teaching Mathematics, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: larin\_serg@mail.ru

LARINA Elizaveta I. – student of the Faculty of Economics, Moscow State University named after M.V. Lomonosov; e-mail: larin\_serg@mail.ru

LOZOVAYA Natalya A. – Candidate of Education, associate professor of the Department of Higher Mathematics and Informatics, Siberian State University of Science and Technology named after Academician M.F. Reshetnyov (Krasnoyarsk); e-mail: lozovayanat@mail.ru

MAYER Inna A. – Candidate of Education, associate professor, the Department of Germano-Romanic Philology and Foreign Languages Teaching, KSPU named after V.P. Astafiev; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9440-1897>; ResearcherID: Q-6637-2018; e-mail: inna.maier@mail.ru

MAKAROVA OLGA B. – Candidate of Education, associate professor of the Department of Zoology and Methods of Teaching Biology, Novosibirsk State Pedagogical University; e-mail: maknsk@mail.ru

MAMAYEVA Anastasiya V. – Candidate of Education, associate professor of the Department Of Correctional Pedagogy, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: avmama\_eva@mail.ru

MAMAYEVA Tatyana V. – Candidate of Philology, associate professor of the Department of General Linguistics, the Faculty of Philology, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: mamaevatv@yandex.ru

MARINA Antonina V. – Candidate of Education, associate professor of the Department of Biology, Geography, and Chemistry, the Arzamas Branch of Nizhny Novgorod State University named after N.I. Lobachevsky; e-mail: marinaab@mail.ru

MESHKOVA Irina V. – Candidate of Psychology, associate professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Nizhny Tagil State Social-Pedagogic Institute, Branch of Russian State Professional – Pedagogical University; e-mail: meshkova-ntgspi@mail.ru

PASECHKINA Tatyana N. – post-graduate student of the Department of Psychology and Pedagogics, Siberian State University of Science and Technology named after Academician M.A. Reshetnev, senior teacher of the Department of Foreign Languages and Speech Culture, Siberian Fire-Rescue Academy of Russian Emercom (Zheleznogorsk, Krasnoyarsk region, Russia); e-mail: pasechkina@yandex.ru

PETROCHENKO Valery I. – Candidate of Education, associate professor of the Department of Correctional Pedagogy, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: drvanes@yandex.ru

PIKALOVA Albina A. – lecturer of the Department of Thermal power stations, Politechnical Institute of Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: pikalova\_albina@mail.ru

PROGLYADOVA Galina A. – Candidate of Education, associate professor, the Department of Correctional Pedagogy, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: 26pga@mail.ru

SELEZNYOVA Irina P. – Candidate of Education, associate professor, the Department of Germano-Romanic Philology and Foreign Languages Teaching, KSPU named after V.P. Astafiev; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1590-9482>; Researcher ID: O-9894-2018; e-mail: mixculture@mail.ru

SERGA Olga N. – 3-d year master's student of the Department of Human Physiology and Methods of Biology Teaching, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: miheeva-o@yandex.ru

STEKHINA Marina V. – Candidate of Philology, associate professor of the Department of Germano-Romanic Philology and Foreign Languages Teaching, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: kost-lisaveta@yandex.ru

SUROVTSEVA Kristina A. – 2-d year master's student of the Faculty of Philology, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: kris.surov@yandex.ru

TIMCHENKO Anastasiya G. – Candidate of Philology, associate professor of the Department of General Linguistics, the Faculty of Philology, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: tiana-89@mail.ru

UMINOVA Natalya V. – Candidate of Education, associate professor of the Department of World Literature and Methods of Literature Teaching, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: umna2804@yandex.ru

USKOVA Svetlana V. – Candidate of Philology, associate professor of the Department of Public Relations, Deputy-Director of the Institute of Social Engineering in Academic Work, Siberian State University of Science and Technology named after Academician M.F. Reshetnyov (Krasnoyarsk); e-mail: s\_us78@mail.ru

FEDORENKO Elena Yu. – Candidate of Psychology, Head of the Department of Development Psychology and Consulting, Institute of Education, Psychology and Sociology, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: e.fedorenko@mail.ru

KHAN Ventse – teacher of Physical Culture in secondary school of Kaifyn Tsinmin (China); e-mail: 670353286@qq.com

KHAO Chzhenzhu – post-graduate student, KSPU named after V.P. Astafiev (Krasnoyarsk); e-mail: 592790344@qq.com

SHESTAKOVA Natalya N. – post-graduate student of the Department of Philosophy, Sociology and Religiology, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: shestakovann@kspu.ru

CHERENYOVA Elena A. – Candidate of Education, associate professor of the Department of Special Psychology, Director of the International Institute of Autism, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: elen\_korn@bk.ru

CHZHAO Yaley – teacher of Physical Culture in secondary school № 79, учитель физической культуры средней школы № 79 Chzhenzhou (China); e-mail: 562241434@qq.com

YURKOV Dmitry V. – post-graduate student of the Department of Philosophy, Sociology and Religiology, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: dmitryurk@yandex.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**

**2019. № 2 (48)**

***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](mailto:vestnik_kspu@kspu.ru)

Подписано в печать 07.05.19. Формат 60x84 1/8.  
Усл. печ. л. 26,0. Бумага офсетная.  
Тираж 1 000 экз. Заказ № 06-РИО-005

Отпечатано с готовых оригинал-макетов  
в типографии «Литера-принт»,  
т. 8 (391) 295-03-40