

1 (37)  
2019

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ЭЛЕКТРОННЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

ПЕРСПЕКТИВЫ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

PERSPECTIVES OF SCIENCE AND EDUCATION



INTERNATIONAL ELECTRONIC SCIENTIFIC JOURNAL



# МЕЖДУНАРОДНЫЙ ЭЛЕКТРОННЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ «ПЕРСПЕКТИВЫ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ»

[pnojjournal.wordpress.com](http://pnojjournal.wordpress.com) | [pnojjournal@mail.ru](mailto:pnojjournal@mail.ru)

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи,  
информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор) как СМИ  
(ЭЛ № ФС 77 – 62796 от 18.08.2015)

Международный серийный номер ISSN 2307-2334 (Онлайн) | DOI: <https://www.doi.org/10.32744/pse>

Журнал 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,  
по научным специальностям и соответствующим им отраслям науки:

Группа специальностей: 13.00.00 – Педагогические науки

13.00.01 – *Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки),*

13.00.02 – *Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки),*

13.00.08 – *Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)*

Перечень ВАК от 28.12.2018 г.

Включен в РИНЦ (Дог. № 326-05/2013)

Scopus, GeoRef, Ulrich's Periodicals Directory, Mendeley, Google Scholar, EBSCO Publishing, КиберЛенинка

**ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР:** Зеленев В.М. (Россия, Воронеж) – Профессор, Доктор физико-математических наук,  
Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации

**ПРЕДСЕДАТЕЛЬ РЕДКОЛЛЕГИИ:** Сериков В.В. (Россия, Волгоград) – Член-корреспондент РАО, Профессор,  
Доктор педагогических наук, Заслуженный деятель науки РФ

## ЧЛЕНЫ РЕДКОЛЛЕГИИ:

### СОЦИАЛЬНЫЕ И ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

Тихомирова Е.И. (Россия, Самара) – Профессор, Доктор педагогических наук | Терзиева М.Т. (Болгария, Бургас) – Профессор,  
Доктор педагогических наук | Колосова Л.А. (Россия, Воронеж) – Профессор, Доктор педагогических наук | Резниченко М.Г.  
(Россия, Самара) – Доцент, Доктор педагогических наук | Капинова Е.С. (Болгария, Бургас) – Доцент, Доктор педагогических  
наук | Машиньян А.А. (Россия, Москва) – Доктор педагогических наук | Кочергина Н.В. (Россия, Москва) – Доктор педагогических  
наук | Чернышева Е.И. (Россия, Воронеж) – Доцент, кандидат педагогических наук | Самусева Г.В. (Россия, Воронеж) – Кандидат  
педагогических наук | Бехера С.К. (Индия, Орисса) – Доктор философии по педагогике | Шавердян Г.М. (Армения, Ереван)  
– Профессор, доктор психологических наук | Остапенко Г.С. (Россия, Воронеж) – Доцент, кандидат психологических наук |  
Зинченко В.В. (Украина, Киев) – Доктор философских наук | Цветков В.Я. (Россия, Москва) – Профессор, д-р экон. наук, д-р техн.  
наук | Кондрашихин А.Б. (Россия, Севастополь) – Профессор, д-р экон. наук, канд. техн. наук | Александру Трифу (Румыния,  
Яссы) – Доктор философии по экономике | Костел Мариус Эси (Румыния, Сучава) – Доктор онтологии и философии науки.

### ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ И МЕДИЦИНА

Пархисенко Ю.А. (Россия, Воронеж) – Доктор медицинских наук, профессор, Заслуженный врач Российской  
Федерации | Темирбулатов В.И. (Россия, Курск) – Доктор медицинских наук, Заслуженный врач Российской Федерации  
| Белоконов В.И. (Россия, Самара) – Доктор медицинских наук, профессор, Заслуженный врач Российской Федерации  
| Коротких И.Н. (Россия, Воронеж) – доктор медицинских наук, профессор, Заслуженный врач Российской Федерации  
| Жданов А.И. (Россия, Воронеж) – Доктор медицинских наук, профессор | Булынин В.В. (Россия, Воронеж) – Доктор  
медицинских наук, профессор | Матвеев В.И. (Россия, Воронеж) – Доктор медицинских наук, профессор | Иванов А.А.  
(Россия, Воронеж) – Доктор медицинских наук | Бежин А.И. (Россия, Курск) – Доктор медицинских наук, профессор |  
Чередников Е.Ф. (Россия, Воронеж) – Доктор медицинских наук, профессор | Струк Ю.В. (Россия, Воронеж) – Доктор  
медицинских наук, профессор | Лаврентьев А.А. (Россия, Воронеж) – Доктор медицинских наук, профессор.

Информация о журнале в соответствии с изменениями в Законе Российской Федерации «О средствах массовой информации»  
от 27.12.1991 № 2124-1, вступившие в силу с 01.01.2018. Выходные данные сетевого издания:

- 1) наименование издания: Перспективы науки и образования; 2) учредитель: Роман Иванович Остапенко; 3) фамилия, инициалы главного редактора: Зеленев В. М.;
- 4) адрес электронной почты и номер телефона редакции: [pnojjournal@mail.ru](mailto:pnojjournal@mail.ru); + 7 (951) 878 21 20; 5) знак информационной продукции в случаях, предусмотренных  
Федеральным законом от 29 декабря 2010 года № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию»: 16+





**INTERNATIONAL ELECTRONIC  
SCIENTIFIC JOURNAL  
"PERSPECTIVES OF SCIENCE AND EDUCATION"**

[psejournal.wordpress.com](http://psejournal.wordpress.com) | [pnjournal@mail.ru](mailto:pnjournal@mail.ru)

The journal is registered in the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology, and Mass Media. The Mass Media Registration Certificate EL No. FS 77-62796 of August, 18, 2015

International serial number ISSN 2307-2334 (Online) | DOI: <https://www.doi.org/10.32744/pse>

The journal is included in the list of peer-reviewed scientific publications, where must be published basic scientific results of dissertations (PhD of Sciences, Doctor of Sciences),

the list of Higher attestation commission of December, 28, 2018:

A group of specialties: 13.00.00 – Pedagogical Sciences

13.00.01 – *General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)*,

13.00.02 – *Theory and methods of training and education (by areas and levels of education) (pedagogical sciences)*,

13.00.08 – *Theory and methodology of vocational education (pedagogical sciences)*

Indexed in Scopus

Included in GeoRef, Ulrich's Periodicals Directory, Mendeley,  
Google Scholar, EBSCO Publishing

**CHIEF EDITOR:** Zelenev V.M. (Russia, Voronezh) – Professor, Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Honored Worker of Higher Education of Russian Federation

**CHAIRMAN OF EDITORIAL BOARD:** Serikov V.V. (Russia, Volgograd) – Professor, Doctor of Pedagogical Sciences, Corresponding member of the RAE, Honored scientist of the Russian Federation

**MEMBERS OF EDITORIAL BOARD:**

**SOCIAL SCIENCES, ARTS AND HUMANITIES**

Tikhomirova E.I. (Russia, Samara) – Professor, Doctor of Pedagogical Sciences | Terzieva M.T. (Bulgaria, Bourgas) – Professor, Doctor of Pedagogical Sciences | Kolosova L.A. (Russia, Voronezh) – Professor, Doctor of Pedagogical Sciences | Reznichenko M.G. (Russia, Samara) – Associate Professor, Doctor of Pedagogical Sciences | Kapinova E.S. (Bulgaria, Bourgas) – Associate Professor, Doctor of Pedagogical Sciences | Mashin'ian A.A. (Russia, Moscow) – Doctor of Pedagogical Sciences | Kochergina N.V. (Russia, Moscow) – Doctor of Pedagogical Sciences | Chernysheva E.I. (Russia, Voronezh) – Associate Professor, PhD in Pedagogy | Samuseva G.V. (Russia, Voronezh) – Doctor of Philosophy in Pedagogy | Behera S.K. (India, Orissa) – Doctor of Philosophy in Pedagogy | Shaverdian G.M. (Armenia, Yerevan) – Professor, Doctor of Psychological Sciences | Ostapenko G.S. (Russia, Voronezh) – Associate Professor, PhD in Psychology | Zinchenko V.V. (Ukraine, Kiev) – Doctor of Philosophical Sciences | Tsvetkov V.Ia (Russia, Moscow) – Professor, D-r of Econ. Sci., D-r. of Tech. Sci. | Kondrashikhin A.B. (Russia, Sevastopol) – Professor, D-r of Econ. Sci., PhD in Tech. Sci. | Alexandru Trifu (Romania, Iasi) – Doctor of Philosophy in Economics | Costel Marius Esi (Romania, Suceava) – Doctor of Philosophy in Ontology and philosophy of science.

**PEDAGOGICAL ANTHROPOLOGY AND MEDICINE**

Parhisenko Yu. A. (Russia, Voronezh) – Doctor of Medical Sciences, Professor, Honored Doctor of the Russian Federation | Temirbulatov V.I. (Russia, Kursk) – Doctor of Medical Sciences, Honored Doctor of the Russian Federation | Belokonev V.I. (Russia, Samara) – Doctor of Medical Sciences, Professor, Honored Doctor of the Russian Federation | Korotkikh I.N. (Russia, Voronezh) – Doctor of Medical Sciences, Professor, Honored Doctor of the Russian Federation | Zhdanov A.I. (Russia, Voronezh) – Doctor of Medical Sciences, Professor | Bulynin V.V. (Russia, Voronezh) – Doctor of Medicine, Professor | Matveyev V.I. (Russia, Voronezh) – Doctor of Medical Sciences, Professor | Ivanov A.A. (Russia, Voronezh) – Doctor of Medicine | Bezhin A.I. (Russia, Kursk) – Doctor of Medical Sciences, Professor | Cherednikov E.F. (Russia, Voronezh) – Doctor of Medical Sciences, Professor | Struk Yu. V. (Russia, Voronezh) – Doctor of Medical Sciences, Professor | Lavrentiev A.A. (Russia, Voronezh) – Doctor of Medical Sciences, Professor.

Output data of the network edition:

1) Name: Perspectives of science and education; 2) Founder: Roman Ivanovich Ostapenko; 3) Editor-in-chief: Zelenev V. M.;  
4) E-mail address and telephone of editorial staff: [pnjournal@mail.ru](mailto:pnjournal@mail.ru); + 7 (951) 878 21 20; 5) information product sign: 16+



# СОДЕРЖАНИЕ

## *Общие вопросы образования*

Е. Н. СТРЕЛЬЧУК

Педагогический инструментарий: сущность, употребление и роль понятия в российской и зарубежной педагогике ..... 10

Е. А. ПИТУХИН, А. Л. КЕККОНЕН, С. В. ШАБАЕВА

Оценка потенциала системы профессионального образования Дальнего Востока как приоритетной территории России ..... 20

## *Проблемы профессиональной подготовки*

Г. В. БУЯНОВА

Основные направления воспитательной деятельности в системе современного высшего образования ..... 37

Е. А. АВДЕЕВА, О. А. ГАВРИЛЮК, Е. А. ТЕПЛЯШИНА

Педагогические условия организации исследовательской деятельности аспирантов медицинского университета как фактор повышения психолого-педагогической компетентности врача ..... 51

Н. Ю. БУГАКОВА, В. К. ПЕЛЬМЕНЕВ, И. В. ТИТОВА

Оценка результативности дидактической модели формирования правовой экологической грамотности студентов технического вуза ..... 68

Н. Г. ХРАМЦОВА, Т. Ю. МАЙБОРОДА

Подходы к развитию цифровых компетенций студентов юридических вузов ..... 80

С. А. АНОХИНА, Н. А. КОЗЬКО, Н. В. ПОЗДНЯКОВА

Проблемы лингвистической подготовки документоведов ..... 94

## *Методика преподавания отдельных предметов*

С. Г. ШУЛЕЖКОВА, А. М. МАКСИМОВА

Проектный метод преподавания и гуманитарные дисциплины – две вещи несовместные? ..... 108

М. С. ТЕПЛЫХ, М. П. АХМЕТЗЯНОВА, Т. А. БАШИРОВА

Проблематизация как инновационная форма обучения философии ..... 120

А. М. КУМЫКОВ, А. Г. КАРАШЕВА, А. Ж. НАСИПОВ

К вопросу обновления содержания и совершенствования методов обучения предметной области «Технология» ..... 135

Н. В. ПОЗДНЯКОВА, А. А. ОСИПОВА, Л. Н. МИШИНА

Формирование этимологической компетенции в процессе изучения русского языка в VII классе средней школы ..... 149

А. В. ПЕТРОВ, Т. Е. АБРАМЗОН, В. В. ЦУРКАН

Анализ лирического сюжета на занятиях по теории и истории литературы в вузе (на материале оды М. В. Ломоносова «На новый 1764 год») ..... 161



С. А. ПЕСИНА, Ю. Л. КИВА-ХАМЗИНА, Н. А. РУБАНОВА Формирование представления о вторичной языковой и концептуальной картинах мира у студентов-бакалавров, изучающих иностранный язык.....	180
---	-----

## *Вопросы школьного и дошкольного образования*

---

Е. И. Смирнов, Т. В. Зыкова, С. А. Тихомиров Управление школьным математическим образованием с синергетическим эффектом .....	190
--	-----

Р. М. Чудинский, А. А. Володин, А. С. Быканов, В. В. Малев Исследование связей между условиями изучения русского языка обучающимися, для которых русский язык является неродным, иностранным, и результатами мониторинговых процедур на уровне начального общего образования.....	203
--	-----

А. Ю. Коджаспиров, Г. М. Коджаспирова, М. А. Ерофеева, Л. В. Полякова Формирование личности безопасного типа поведения у школьников как одно из условий комфортности образовательной среды.....	223
--	-----

Н. Г. Супрун, И. В. Гурьянова, Н. В. Мартынова Развитие волонтерской деятельности в среде учащихся образовательных организаций Российской Федерации: инновационный подход .....	236
---	-----

## *Педагогика и психология*

---

А. С. Курбатова, А. Г. Пухова, Т. К. Беляева Изучение самооценки как актуальное направление психолого-педагогических исследований .....	251
---	-----

А. А. Федоров, Е. Ю. Илалтдинова, С. В. Фролова Педагогическая одаренность: психолого-педагогические решения выявления, отбора и сопровождения.....	262
---	-----

А. В. Зобков Личностные особенности становления студентов как субъектов инновационной педагогической деятельности.....	275
--	-----

Е. Г. Дурягина Исследование субъективной комфортности студентов в период экзаменационной сессии ....	290
---	-----

Е. Е. Руслякова, Е. М. Разумова, Е. Ю. Шпаковская Социально-психологические аспекты волонтерской деятельности студентов-психологов.....	301
---	-----

Л. В. Оринина, И. В. Кашуба, И. В. Самарокова Формирование психолого-педагогической компетентности студентов вуза средствами тренинговой работы .....	316
---	-----

А. П. Мережников, О. П. Степанова Психические состояния будущих матерей, обучающихся в вузе.....	327
---	-----



## *Изучение языков*

- Р. К. БУКЕЙХАНОВА, Н. С. САНЬЯРОВА  
Специфика усвоения студентами-казахами русских редуликатных образований  
как стилистического средства..... 339
- О. В. ФРАНЧУК, Е. П. СОКОЛОВА, Л. Н. МИШИНА  
Тексты исповедей как источник воссоздания картины мира православного  
христианина в курсе истории русского языка..... 351
- Л. Д. ПОНОМАРЕВА, Л. Н. ЧУРИЛИНА  
Текст как дидактическая доминанта современной системы речетворческого  
развития обучающихся: интерпретационный аспект ..... 365
- Е. Н. ДЕРЕВСКОВА, А. В. ПОДГОРСКАЯ, Л. Н. ЧУРИЛИНА  
Лексикографический практикум в изучении раздела «Лексическая семантика»  
(из опыта работы) ..... 380

## *Инклюзивное образование*

- И. А. КУВШИНОВА, И. И. СУНАГАТУЛЛИНА, Е. Л. МИЦАН, Н. А. ДОЛГУШИНА  
Диагностика готовности будущих учителей к здоровьесбережению школьников  
в инклюзивном образовательном пространстве..... 392
- N. N. MALYARCHUK, V. A. KARASYOV  
Universal learning activities as indicators of the safe behaviour of student with autism spectrum  
disorder ..... 407
- Г. В. ТУГУЛЕВА, Е. А. ОВСЯНИКОВА, Г. В. ИЛЬИНА  
Реализация технологий психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ  
в дошкольном образовании..... 417

## *Информационные и математические методы в педагогике*

- В. И. САФОНОВ, О. А. БАКАЕВА, Е. А. ТАГАЕВА  
Потенциальные возможности интерактивной среды Geogebra в реализации  
преимущества математического образования «школа-вуз»..... 431
- С. А. ПЕСИНА, О. Л. ЗИМАРЕВА, Ю. Л. ВТОРУШИНА  
Использование кластерного подхода к описанию семантики слова для формирования  
лексической компетенции студентов-бакалавров лингвистического направления ..... 445

## *Управление в образовании*

- Н. А. ШЕПИЛОВА, О. В. ПУСТОВОЙТОВА, А. В. ПОДГОРСКАЯ  
Экспертная оценка модели управления процессом развития профессиональной готовности  
к инновационной деятельности педагогов дошкольной образовательной организации ..... 455



# CONTENTS

## *General education issues*

E. N. STRELCHUK

Pedagogical Tools: Essence, Use and Role of the Concept in Russian and Foreign Pedagogy..... 10

E. A. PITUKHIN, A. L. KEKKONEN, S. V. SHABAEVA

Assessment of the potential of the vocational education system of the Far East as a priority territory of Russia ..... 20

## *Issues of professional training*

G. V. BUYANOVA

The main fields of educational activity in the system of modern higher education ..... 37

E. A. AVDEEVA, O. A. GAVRILYUK, E. A. TEPLYASHINA

Pedagogical conditions for postgraduate medical students' research activity organization as a factor of increasing their psychological and pedagogical competency ..... 51

N. YU. BUGAKOVA, V. K. PELMENEV, I. V. TITOVA

Evaluation of the effectiveness of a didactic model of the formation of legal ecological literacy of students of technical University ..... 68

N. G. KHRAMTSOVA, T. YU. MAYBORODA

Approaches to the development of digital competencies of law students ..... 80

S. A. ANOKHINA, N. A. KOZKO, N. V. POZDNYAKOVA

Problems of language training of document specialists ..... 94

## *Certain subject teaching methodology*

S. G. SHULEZHKOVA, A. M. MAXIMOVA

Project method of teaching and humanities. Are these two things incompatible?..... 108

M. S. TEPLYKH, M. P. AKHMETZANOVA, T. A. BASHIROVA

Problematization as an innovative form of philosophy teaching ..... 120

A. M. KUMYKOV, A. G. KARASHEVA, A. ZH. NASIPOV

Concerning the issue of updating the content and improving the methods of teaching the subject area of "Technology" ..... 135

N. V. POZDNYAKOVA, A. A. OSIPOVA, L. N. MISHINA

Formation of etymological competence in the process of learning the Russian language in the VII form of secondary school ..... 149

A. V. PETROV, T. E. ABRAMZON, V. V. TSURKAN

The analysis of the lyrical plot on classes of the theory and history of literature in university (in accordance with the material of the ode of Mihail Lomonosov "On New Year 1764") ..... 161



S. A. PESINA, Y. L. KIVA-KHAMZINA, N. A. RUBANOVA Formation of an idea of the secondary linguistic and conceptual worldview of bachelor's students studying a foreign language .....	180
--	-----

## *Issues of school and pre-school education*

E. I. SMIRNOV, T. V. ZYKOVA, S. A. TIKHOMIROV The management of school mathematical education with synergistic effect.....	190
R. M. CHUDINSKY, A. A. VOLODIN, A. S. BYKANOV, V. V. MALEV Study of the relationship between the conditions of learning the Russian language by students, for which the Russian language is non-native and foreign, and the results of monitoring procedures at the level of primary general education.....	203
A. J. KODZHASPIROV, G. M. KODZHASPIROVA, M. A. EROFEEVA, L. V. POLYAKOVA The formation of personality safe type of conduct from pupils as one of the conditions of comfort of the educational environment.....	223
N. G. SUPRUN, I. V. GURYANOVA, N. V. MARTYNOVA The development of volunteer activities in the environment of students of educational organizations of the Russian Federation: The innovative approach .....	236

## *Pedagogy and psychology*

A. S. KURBATOVA, A. G. PUKHOVA, T. K. BELYAEVA The study of self-esteem as an actual field of psychological and pedagogical research .....	251
A. A. FEDOROV, E. YU. ILALTDINOVA, S. V. FROLOVA Pedagogical talent: psychological and pedagogical solutions for identification, selection, and support .....	262
A. V. ZOBKOV Personal features of formation of students as subjects of innovative pedagogical activity .....	275
E. G. DURYAGINA Study of subjective comfort of students within the examination period .....	290
E. E. RUSLYAKOVA, E. M. RAZUMOVA, E. YU. SHPAKOVSKAYA Social and psychological aspects of volunteer activity of psychology students.....	301
L. V. ORININA, I. V. KASHUBA, I. V. SAMAROKOVA Formation of psychological and pedagogical competence of university students by means of training work.....	316
A. P. MEREZHNIKOV, O. P. STEPANOVA Mental conditions of pregnant women enrolled in the university.....	327

## *Learning languages*

R. K. BUKEIKHANOVA, N. S. SANJYAROVA Specificity of mastering by the Kazakh students of the Russian reduplicate formations as a stylistic tool .....	339
--	-----



O. V. FRANCHUK, E. P. SOKOLOVA, L. N. MISHINA Texts of confessions as a source of reconstruction of the worldview of an Orthodox Christian in the course of the history of the Russian language.....	351
L. D. PONOMAREVA, L. N. CHURILINA Text as a didactic dominant of the modern system of speech-making development of students: the interpretative aspect.....	365
E. N. DEREVSKOVA, A. V. PODGORSKAYA, L. N. CHURILINA Lexicographical workshop in the study of the section of "Lexical Semantics" (from work experience).....	380

## *Inclusive Education*

I. A. KUVSHINOVA, I. I. SUNAGATULLINA, E. L. MITSAN, N. A. DOLGUSHINA Diagnostics of readiness of future teachers for health protection of students in the inclusive educational space.....	392
N. N. MALYARCHUK, V. A. KARASYOV Universal learning activities as indicators of the safe behaviour of student with autism spectrum disorder.....	407
G. V. TUGULEVA, E. A. OVSYANNIKOVA, G. V. ILYINA Implementation of technologies of psychological and pedagogical support of children with disabilities during the preschool education .....	417

## *Information and mathematical methods in pedagogy*

V. I. SAFONOV, O. A. BAKAEVA, E. A. TAGAEVA Potential capabilities of the Geogebra interactive environment during the implementation of the continuity of the "school-university" mathematical education .....	431
S. A. PESINA, O. L. ZIMAREVA, YU. L. VTORUSHINA The use of cluster approach to the description of the word semantics for the formation of the lexical competence of bachelor's students of the linguistic field .....	445

## *Management in education*

N. A. SHEPILOVA, O. V. PUSTOVOITOVA, A. V. PODGORSKAYA Expert evaluation of the model of management of the process of development of professional readiness for the innovative activity of teachers of a preschool educational organization .....	455
---	-----





**Е. Н. СТРЕЛЬЧУК**

## Педагогический инструментарий: сущность, употребление и роль понятия в российской и зарубежной педагогике

Педагогический инструментарий как современное понятие активно используется зарубежными и российскими учеными в профессиональной деятельности. Однако точное его определение крайне редко встречается в зарубежных словарях, в российских справочниках и энциклопедиях оно отсутствует, что свидетельствует о научной новизне в педагогической сфере деятельности. В статье предпринята попытка подробного анализа понятия, определения сущности и значимости для педагогики как науки. Изучение педагогического инструментария, представленного в статьях российских и зарубежных ученых, на сайтах различных образовательных учреждений позволило рассмотреть его как заимствование в русском языке (предположительно из английского языка), состоящее из двух изолированных друг от друга слов, одно из которых является основным компонентом, другое – уточняющим его содержание. В зарубежных исследованиях это понятие звучит как «педагогические инструменты», «образовательный инструмент». Предложено авторское определение понятия «педагогический инструментарий». Выявлено разнообразное наполнение педагогического инструментария с точки зрения значимых педагогических компонентов в процессе образования и воспитания. На примере собственного опыта составлен педагогический инструментарий повышения профессиональной компетентности преподавателей-филологов на территории республики Дагестан (РФ) и рассмотрены его основные компоненты. Оценены перспективы дальнейшего развития исследуемого понятия в отечественной и зарубежной педагогике.

**Ключевые слова:** педагогика, педагогический инструментарий, российское образование, зарубежные исследования

### **Ссылка для цитирования:**

Стрельчук Е. Н. Педагогический инструментарий: сущность, употребление и роль понятия в российской и зарубежной педагогике // Перспективы науки и образования. 2019. № 1 (37). С. 10-19. doi: 10.32744/pse.2019.1.1





E. N. STRELCHUK

## Pedagogical Tools: Essence, Use and Role of the Concept in Russian and Foreign Pedagogy

Pedagogical tools as a modern concept are actively used by foreign and Russian scientists in their professional activities. However, its adequate definition is extremely rare in foreign dictionaries, it is absent in Russian reference books and encyclopedias, that testifies to the scientific novelty in the pedagogical field. The article attempts to analyze in detail the concept, the definition of the essence and significance for pedagogy as a science. The study of pedagogical tools presented in the articles of Russian and foreign scientists on the websites of various educational institutions made it possible to consider it as a borrowing in Russian (presumably from the English language), consisting of two words isolated from each other, one of which is the main component, the other clarifying its content. In foreign studies, this concept sounds like "pedagogical tools", "educational tool". The article proposed the author's definition of the concept "pedagogical tools". The diverse content of pedagogical tools in terms of significant pedagogical components in the process of education and upbringing has been revealed. Using their own experience as an example, a pedagogical tools for improving the professional competence of philology teachers in the territory of the Republic of Dagestan (RF) has been compiled and considered its main components. The author evaluated prospects for the further development of the concept in Russian and foreign pedagogy.

**Key words:** pedagogy, pedagogical tools, Russian education, foreign studies

### For Reference:

Strelchuk, E. N. (2019). Pedagogical tools: essence, use and role of the concept in Russian and foreign pedagogy. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 37 (1), 10-19. doi: 10.32744/pse.2019.1.1 (In Russ., abstr. in Engl.)



## Введение

В XXI веке приоритетными становятся тенденции, которые ведут к профессиональному диалогу, взаимопониманию между коллегами, обмену опытом и развитию единого образовательного пространства. Российское образование все чаще ориентируется на международные стандарты, которые находят отражение в национальных программах. Их реализация осуществляется с помощью активного внедрения инновационных подходов, применения педагогических технологий в учебном процессе. Причем, тех подходов и технологий, которые положительно зарекомендовали себя, прежде всего, в западной педагогике. Вследствие этого вместе со значительными изменениями в сфере российского образования происходит и заметное пополнение терминологического аппарата в области педагогики, методики преподавания различных предметов. Так, только в последнее десятилетие вошли в активный словарный запас российских педагогов такие термины, как тьютор, кейс-стади, бинарный урок, коучинг и многие другие.

В настоящей статье предлагается рассмотреть понятие «педагогический инструментарий», которое приобретает все большую популярность в сфере российского образования. Это понятие часто звучит с трибун конференций и конгрессов. На страницах российских журналов, различных сайтах можно встретить множество научных статей, где оно рассматривается в качестве основного, базового. Приведем названия некоторых статей:

- «Педагогический инструментарий реализации педагогической стратегии формирования конкурентоспособности выпускника вуза» [8];
- «Педагогический инструментарий с использованием проблемно-модельного тренинга при развитии толерантности студентов к гражданам Украины, вынужденно покинувшим территорию своей страны» [14];
- «Педагогический инструментарий формирования лингвопрофессиональной компетентности студентов неязыкового вуза» [13] и т.д.

Также проводятся конференции, посвященные педагогическому инструментарию. Так, в частности, 1 октября – 30 ноября 2015 года в России проходила дистанционная конференция «Педагогические технологии: инструментарий современного педагога». Следует отметить, что тенденция к увеличению подобных статей и конференций увеличивается с каждым годом.

При детальном анализе выяснилось, что в зарубежных исследованиях это понятие употребляется еще чаще. Многие авторитетные журналы, в том числе из международных баз Scopus и WOS, в большом количестве публикуют исследования, в которых «pedagogical tools» (педагогические инструменты) является базовым компонентом. Например:

- «Pedagogical Tools: In Class Activities» [16];
- «Giant Maps as Pedagogical Tools for Teaching Geography and Mathematics» [21].

Наше обращение к педагогическому инструментарию также нельзя назвать случайным. В рамках реализации Федерального проекта по русскому языку необходимо было составить педагогический инструментарий повышения профессиональной компетентности преподавателей-филологов. При его разработке мы столкнулись с различными подходами к использованию понятия и его характеристике в работах рос-



сийских и зарубежных ученых. В результате была предпринята попытка подробного анализа понятия, его возникновения и развития в науке на современном этапе отечественного и зарубежного образования.

---

## Материалы и методы

Материалами исследования послужили следующие источники:

- словари и справочники, изданные как в России, так и за рубежом;
- научные разработки ученых, представленные в статьях;
- материалы конференций и конгрессов;
- научно-методическая литература по вопросам общей педагогики;
- собственный опыт автора в разработке педагогического инструментария.

В качестве методов исследования были использованы:

- описательный метод;
- метод анализа словарных дефиниций;
- сопоставительный метод;
- метод комплексного теоретического анализа;
- социально-педагогический метод;
- метод наблюдения.

---

## Результаты исследования

В результате анализа понятия «педагогический инструментарий» были выявлены определенные расхождения при его активном употреблении в российских и зарубежных исследованиях и почти полное отсутствие фиксации в словарях.

Малочисленные трактовки позволили автору исследования предложить свое определение понятия и рассмотреть основные компоненты при его характеристике.

Следует предположить, что, поскольку «педагогический инструментарий» – часто употребляемое понятие в работе отечественных и зарубежных педагогов, то, вероятнее всего, в ближайшем будущем его зафиксируют словари, которые и предложат окончательный вариант трактовки термина.

---

## Обсуждение результатов

Что же представляет собой понятие «педагогический инструментарий»? Для начала обратимся к исследованиям в отечественной педагогике. Любой термин должен фиксироваться в словарях и справочниках. С этой целью был проведен анализ словарей, выпущенных в РФ, на предмет представления в них термина «педагогический инструментарий». Всего было проанализировано свыше 10 источников. Среди них:

- «Педагогика: словарь системы основных понятий» [9];
- «Новый словарь методических терминов» [1];
- «Педагогический словарь под редакцией Коджаспировой» [6];
- Воронин А.С. «Словарь терминов по общей и социальной педагогике» [4];
- Конева Е.А., Павлова Л.Н. «Краткий словарь педагогических понятий» [7] и многие другие.

Результаты оказались неожиданными. Ни один из современных российских слова-



рей не фиксирует этот термин.

Далее мы проанализировали словари, выпущенные за рубежом. Среди них:

- «Cambridge Dictionary» [17];
- «Merriam-Webster.Com» [20];
- «Collins dictionary» [18].

В них также отсутствует искомый термин. Одним из исключений стал глоссарий педагогических терминов на французском языке «Lexique de termes pédagogiques couramment utilisés dans le monde éducatif et de l'enseignement», в котором есть понятие «outil pédagogique», что в переводе на русский язык означает «образовательный инструмент» [22].

Таким образом, педагогический инструментарий как понятие существует, как правило, в профессиональном лексиконе отечественных и зарубежных ученых. Следует предположить, что в научный обиход оно вошло сравнительно недавно и сразу стало общеупотребительным.

Вероятно, пришло в русский язык из английского языка, поскольку совпадет по своему значению и звучанию с аналогами из этого языка (в отличие от французского – «образовательный инструмент»). «Pedagogical tools» – так оно представлено на сайте <https://www.igi-global.com/dictionary/pedagogical-tools/51861>, который публикует статьи на английском языке из более 180 журналов.

При переводе с английского языка должно звучать как «педагогические инструменты». Однако в русском языке употребляется как «педагогический инструментарий». Не вдаваясь в лингвистические подробности образования термина, можно предположить, что в русском языке распространение получило именно словосочетание со словом «инструментарий», поскольку есть инструментарий хирургический, программный, юридический и т.д. В последнее время все активнее употребляется языковой, методический инструментарий.

Само понятие «инструментарий» фиксируется много российскими словарями. Под инструментарием понимается «набор каких-л. инструментов; перен. совокупность средств, применяемых для достижения или осуществления чего-л.» [5].

Вследствие этого понятие «педагогический инструментарий» образовалось путем синтаксического способа, когда сливаются два слова, существующие в языке независимо друг от друга: педагогический + инструментарий. Предполагаем, что это связано с потребностью отразить в термине комплексность и связность взаимодополняющих друг друга понятий. При этом основным компонентом является слово «инструментарий», а уточняющим его содержание – «педагогический».

Интересно отметить, что в некоторых российских словарях представлено понятие «инструментальные методы», под которыми понимаются «специальные эмпирические методы исследования в профессиональной педагогике, связанные с применением приборов, инструментов, аппаратов, предназначенных для изучения явлений и процессов, недоступных непосредственному восприятию и используемых с целью получения объективных количественных данных» [4, с.36]. В предложенном определении инструментальные методы связаны с приборами, инструментами.

Таким образом, с нашей точки зрения, педагогический инструментарий – это совокупность инструментов, используемых в педагогической деятельности преподавателя.

Следует отметить, что только в некоторых исследованиях (имеются в виду статьи) предлагается определение этого понятия. Так, Д.А. Коноплянский полагает, что «педагогический инструментарий – это комплекс различных приемов и средств обучения и



воспитания, которыми владеет преподаватель, и которые в учебно-воспитательном процессе он активно применяет» [8, с. 56]. И.Ю. Скибицкая пишет: Под педагогическим инструментарием мы понимаем совокупность инструментов (средств), которыми владеет педагог, осуществляющий лингвопрофессиональную подготовку студентов [13, с. 209]. Другие под педагогическим инструментарием рассматривают «совокупность форм, методов, приемов и средств педагогического взаимодействия субъектов и объектов воспитания» [12, с. 109]. Они представляют собой педагогические инструменты, осуществляющие формирование и развитие личностных свойств человека, проверку диагностики уровня их сформированности в зависимости от конкретных условий.

Интересная трактовка понятия (несколько видоизмененного: «образовательный инструмент») представлена во французском словаре: «Un outil pédagogique est un système, une méthode un programme informatique qui permet de comprendre et d'apprendre ce qu'est un certain domaine de connaissance». Перевод: «Образовательный инструмент – система, метод, информационная программа, которая позволяет понимать и изучать определенную область знания» [23].

Таким образом, определения педагогического инструментария варьируются: от более общих (совокупность форм, методов, приемов и средств и т.д.) к менее более узким (комплекс различных приемов и средств). Вследствие этого сущность понятия также определяется по-разному и соответственно с разных точек зрения рассматривается учеными в своих исследованиях.

Так, И.Ю. Скибицкая полагает, что педагогический инструментарий включает в себя различные интегрированные курсы речеведческого характера. В статье «Педагогический инструментарий формирования лингвопрофессиональной компетентности студентов неязыкового вуза» рассмотрено его содержание, представленное в виде модулей, показано, какие задачи и каким образом решают такого рода курсы [13].

К элементам педагогического инструментария иностранные авторы относят современные методы обучения. В статье «Using modern pedagogical tools to improve learning in technological contents» José P. Queiroz-Neto; Diego C. Sales; Hayanne S. Pinheiro; Benjamin O. Neto пишут: «...this paper presents the use of these modern methodologies applied to technical vocational education in the Federal Institute of Amazonas, in Mechanical Areas, Electronic and Electrical Engineering, in subjects in which failure rate reached 40% when using the traditional teaching used by the Campus». Перевод: «В настоящем документе представлено использование современных методов, применяемых к техническому профессиональному образованию в Федеральном институте Amazonas, в механических областях, в электронной и электротехнической областях, по предметам, в которых уровень неудач достиг 40% при использовании традиционного обучения, используемого кампусом» [19].

Встречается много работ, в которых в качестве педагогического инструментария рассматриваются педагогические приемы. Например, «Постановка вопроса как педагогический инструментарий в формировании креативных способностей учащихся» [11]. В статье Фоминых М.В. предложен проблемно-модельный тренинг как педагогический инструментарий, который представляет собой интенсивную форму обучения, при которой в короткий промежуток времени создаются проблемные ситуации и организуется деятельность обучающихся по решению учебных и воспитательных проблем [14].

Чаще всего педагогический инструментарий связывают с педагогическими технологиями. К.С. Ядрышников педагогический инструментарий рассматривает на при-



мере кейс-технологий [15]. В статье Beryl, Louise Lamphere «Pedagogical Tools: In Class Activities» представлены различные технологии и описаны приемы, позволяющие активизировать работу с классом [16]. Д.А. Коноплянский среди составляющих педагогического инструментария выделяет и современные средства обучения (компьютерные, мультимедийные), и педагогические технологии (перспективно-опережающее обучение, инновационные технологии, игровые) [8].

Таким образом, разброс понятий, входящих в педагогический инструментарий, огромный. Здесь и методы, и технологии, и средства, и курсы и т.д. Следует предположить, что в зависимости от того, что рассматривают ученые в качестве педагогического инструментария, предлагаются и его определения.

При столь разнообразном подходе к педагогическому инструментарю попробуем составить приблизительный список понятий, которые могут в него входить. Для реализации этой задачи будем опираться на учебники и учебные пособия по педагогике, в которых, как правило, рассмотрены основы теории воспитания и дидактики, общей педагогики. В частности, «Педагогика» [2], «Педагогика» [3] и другие.

Приводим список компонентов педагогического инструментария, в который могут входить следующие компоненты:

1. Принципы воспитания и обучения
2. Основные подходы к воспитанию и обучению
3. Формы воспитания и обучения
4. Методы воспитания и обучения
5. Средства воспитания и обучения
6. Технологии обучения и воспитания
7. Приемы обучения и воспитания

Возможно, представленный нами список не является полным и подлежит корректировке. Но основные компоненты педагогического инструментария в нем отражены.

Возникает вопрос: «Применимо ли говорить о педагогическом инструментарии, если речь идет только об одном из его составляющих?» С точки зрения педагогов, вполне применимо. Во многих статьях говорится именно об одном его компоненте (в качестве примеров мы уже называли эти статьи). Однако, с нашей точки зрения, в таких ситуациях следует говорить о педагогическом инструменте, а не об инструментарии в целом, включающем в себя совокупность инструментов.

Детальный анализ понятия «педагогический инструментарий» позволил нам определить компоненты педагогического инструментария повышения профессиональной компетентности преподавателей-филологов. Рассматриваемый нами инструментарий имел отношение к профессиональной деятельности учителей и будущих преподавателей, живущих и работающих на территории республики Дагестан (РФ). Специфика их деятельности заключалась в особых педагогических условиях. Резко возросло количество школ, где освоение русского языка происходит в многонациональном классе, в котором одновременно обучаются носители русского языка, а также билингвы и полилингвы, владеющие русским языком на разных уровнях. Это требует от преподавателей профессионального мастерства в обеспечении качества преподавания русского языка в поликультурном пространстве Дагестана, а значит, и специальных профессиональных знаний, умений и навыков.

С этой целью были предложены разные сценарии реализации педагогического инструментария повышения профессиональной компетентности преподавателей-филологов.



Первый сценарий основывался на педагогических экспедициях, включающих следующие компоненты (инструменты): лекции, практические семинары, беседы, индивидуальные консультации, мастер-классы, анкетирование, эссе.

Второй предполагал включенное обучение (стажировку) студентов-магистрантов педагогических вузов в ведущих научных центрах России. В качестве компонентов педагогического инструментария использовались наблюдение, изучение опыта, практико-ориентированные проекты.

Третий представлял собой методические дистанционные школы повышения педагогического мастерства для педагогов-филологов (онлайн-вебинары), которые включали лекции, эссе и тесты.

Четвертый состоял из курсов повышения квалификации педагогов высшего и среднего образования. В рамках обозначенных курсов использовались компоненты педагогического инструментария: лекции, мастер-классы, практические занятия, эссе, беседы и индивидуальные консультации, зачетные работы в виде проектов.

Таким образом, педагогический инструментарий повышения профессиональной компетентности преподавателей-филологов включал педагогические экспедиции, методические дистанционные школы повышения педагогического мастерства (онлайн-вебинары), курсы повышения квалификации педагогов высшего и среднего образования, включенное обучение (стажировку) студентов-магистрантов, которые в свою очередь состояли из различных компонентов (инструментов).

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что педагогический инструментарий – это, действительно, совокупность инструментов, которые необходимы педагогу в процессе обучения и воспитания, т.е. его профессиональной деятельности.

## Заключение

Несмотря на стремительно развивающуюся терминологию как науку (в нашем случае в области педагогики), следует констатировать, что словари и справочники не успевают фиксировать появление новых понятий и терминов, которые активно входят в лексический запас современных российских и зарубежных ученых. «Педагогический инструментарий» – яркое тому подтверждение. Появились также близкие ему «методический инструментарий» и «образовательный инструментарий». Вследствие этого употребление понятия «педагогический инструментарий» имеет размытые границы, что находит отражение в отечественных и зарубежных исследованиях. Следует предположить, что с возникновением новых терминов эта тенденция будет усиливаться. По-разному ученые будут рассматривать их в своих работах и предлагать трактовки, что, несомненно, с одной стороны, вполне оправданно, с другой, осложняет развитие педагогики как науки и не способствует систематизации ее основных категорий.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языка). М.: Икар, 2009. 448 с.
2. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: учебник для вузов. СПб.: Издательство Питер, 2006. 304 с.
3. Вайндорф-Сысоева, М. Е. Педагогика : учебное пособие для СПО и прикладного бакалавриата / М. Е. Вайндорф-Сысоева, Л. П. Крившенко. М. : Издательство Юрайт, 2014. 197 с.
4. Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. 135 с.
5. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М.: Русский язык, 2000.



- [Электронный ресурс]. URL: <https://www.efremova.info/word/instrumentarij.html#W-gEkdSLSt8> (дата обращения 30.10.18)
6. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 176 с.
  7. Коняева Е.А., Павлова Л.Н. Краткий словарь педагогических понятий: учебное издание. Челябинск: изд-во Челяб. гос. пед. ун-та. 2012. 131 с.
  8. Коноплянский Д.А. Педагогический инструментарий реализации педагогической стратегии формирования конкурентоспособности выпускника вуза // Вестник Кемеровского государственного университета. 2015. №4 (64). Т. 2. С. 55-57.
  9. Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. 268 с.
  10. Педагогика : учебник для бакалавров / Л. П. Крившенко [и др.]; под ред. Л.П. Крившенко. М.: Проспект, 2013. 488 с.
  11. Постановка вопроса как педагогический инструментарий в формировании креативных способностей учащихся. [Электронный ресурс]. URL: <http://gov.cap.ru/home/78/educ/info> (дата обращения: 13.10.2018)
  12. Проектирование образовательной среды: учебное пособие для бакалавров и магистров / К.В. Дрозд, И.В. Плаксин. М.: Изд-во Юрайт, 2018. 437 с.
  13. Скибицкая И.Ю. Педагогический инструментарий формирования лингвопрофессиональной компетентности студентов неязыкового вуза // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 1(55): в 2-х ч. Ч. 1. С. 208-210.
  14. Фоминых М. В. Педагогический инструментарий с использованием проблемно-модельного тренинга при развитии толерантности студентов к гражданам Украины, вынужденно покинувшим территорию своей страны // Концепт. 2015. № 6 (Июнь). ART15183. [Электронный ресурс]. URL: <http://e-koncept.ru/2015/15183.htm> (дата обращения 13.10.2018)
  15. Ядрышников К.С. Педагогический инструментарий преподавания правовых дисциплин, критерии эффективности (на примере кейс-технологии) // Актуальные задачи педагогики: материалы VII Междунар. науч. конф. Чита: Издательство Молодой ученый, 2016. С. 150-154. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/189/10173/> (дата обращения: 03.09.2018).
  16. Beryl Louise Lamphere. Pedagogical Tools: In Class Activities. Teaching Tools. Cultural Anthropology website. 2013. URL: <https://culanth.org/fieldsights/46-pedagogical-tools-in-class-activities>. (accessed 15.09.2018)
  17. Cambridge Dictionary. Available at: <https://dictionary.cambridge.org/ru/> (accessed 15.09.2018)
  18. Collins dictionary. Available at: <https://www.collinsdictionary.com/> (accessed 15.09.2018)
  19. José P. Queiroz-Neto ; Diego C. Sales ; Hayanne S. Pinheiro ; Benjamin O. Neto. Using modern pedagogical tools to improve learning in technological contents // Frontiers in Education Conference (FIE), 21-24 Oct. 2015, El Paso, TX, USA. pp. 1-8. DOI: 10.1109/FIE.2015.7344383
  20. Merriam-Webster.Com. Available at: <https://englex.ru/top-5-best-online-dictionaries>. (Accessed 15.09.2018)
  21. Peter Anthamatten, Lara M.P. Bryant, Beverly J. Ferrucci, Steve Jennings, Rebecca Theobald. Giant Maps as Pedagogical Tools for Teaching Geography and Mathematics // Journal of Geography . Volume 117, 2018. Issue 5. pp. 183-192.
  22. Lexique de termes pédagogiques couramment utilisés dans le monde éducatif et de l'enseignement. Arts plastiques. Académie de Lille. Septembre 2006. URL: <http://artsplastiques.discipline.ac-lille.fr/documents/lexique-peda.pdf> (accessed 23.10.2018).

## REFERENCES

1. Azimov E.G., Schukin A.N. New dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language learning). Moscow, Icarus Publ., 2009, 448 p. (In Russian).
2. Bordovskaya N.V., Rean A.A. Pedagogy: university textbook. Saint-Petersburg, Peter Publ., 2006. 304 p. (In Russian)
3. Vayndorf-Sysoeva M.E. Pedagogy: textbook for SPO and applied bachelor / M.E. Vayndorf-Sysoyeva, L.P. Krivshenko. Moscow, Urayt Publ., 2014. 197 p. (In Russian).
4. Voronin A.S. Glossary of terms in general and social pedagogy. Ekaterinburg, GOU VPO UGTU-UPI, 2006. 135 p. (In Russian)
5. Efremova T.F. New dictionary of the Russian language. Interpretive word-formation. Moscow, Russian language Publ., 2000. Available at: <https://www.efremova.info/word/instrumentarij.html#W-gEkdSLSt8>. (accessed 30 October 2018). (In Russian)
6. Kodjaspirova G.M., Kodjaspirov A.Yu. Pedagogical dictionary: For stud. higher and ped. studies. institutions. Moscow, Publishing Center «Academy», 2000. 176 p. (In Russian)
7. Konyayeva E.A., Pavlova L.N. Brief dictionary of pedagogical concepts: educational edition. Chelyabinsk, Publishing house Chelyab. state ped. un-ty, 2012. 131 p. (In Russian)
8. Konoplyansky D.A. Pedagogical tools for implementation the pedagogical strategy of higher school graduates'



- competitiveness formation. *Bulletin of Kemerovo State University*, 2015, no (64), Vol. 2, pp. 55-57. (In Russian)
9. Novikov A.M. Pedagogy: dictionaries' system of basic concepts. Moscow, IET Publishing Center, 2013. 268 p. (In Russian)
  10. Pedagogy: textbook for bachelors / L.P. Krivshenko [and others]; by ed. L.P. Krivshenko. Moscow, Prospect Publ., 2013. 488 p. (In Russian)
  11. Statement of the question as a pedagogical toolkit in the formation of creative abilities of students. Available at: <http://gov.cap.ru/home/78/educ/info> (access date: 13.10.2018). (In Russian)
  12. Designing an educational environment: textbook for bachelors and masters / K.V. Drozd, I.V. Plaksin. Moscow, Yurayt Publ., 2018. 437 p. (In Russian)
  13. Skibitskaya I.Yu. Pedagogical tools to form the of linguo-professional competence of non-linguistic students // Philological science. Issues of practice and practice. 2016. № 1 (55): in 2 parts. Part 1. pp. 208-210. (In Russian)
  14. Fominikh M. Teaching tools using domain-model training in development of students tolerance to Ukrainian citizens forced to leave the country // Concept, 2015. No 06 (June). ART15183. Available at: <http://e-koncept.ru/2015/15183.htm> (accessed 13 October 2018). (In Russian)
  15. Yadryshnikov K.S. Pedagogical tools of teaching legal disciplines, performance criteria (using case-technology as an example) / Actual problems of pedagogy: Proceedings of the VII International. scientific conf. (Chita, April 2016). Chita: Young Scientist Publishing House, 2016. pp. 150-154. Available at: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/189/10173/> (accessed 3 September 2018). (In Russian)
  16. Beryl Louise Lamphere. Pedagogical Tools: In Class Activities. Teaching Tools. Cultural Anthropology website. 2013. Available at: <https://culanth.org/fieldsights/46-pedagogical-tools-in-class-activities> (accessed 15 September 2018)
  17. Cambridge Dictionary. Available at: <https://dictionary.cambridge.org/ru/> (accessed 15 September 2018)
  18. Collins dictionary. Available at: <https://www.collinsdictionary.com/> (accessed 15 September 2018)
  19. José P. Queiroz-Neto, Diego C. Sales, Hayanne S. Pinheiro, Benjamin O. Neto. Using modern pedagogical tools to improve learning in technological contents. *Frontiers in Education Conference (FIE)*, 21-24 Oct. 2015, El Paso, TX, USA. P. 1-8. DOI: 10.1109/FIE.2015.7344383
  20. Merriam-Webster.Com. Available at: <https://englex.ru/top-5-best-online-dictionaries>. (accessed 15 September 2018)
  21. Peter Anthamatten, Lara M.P. Bryant, Beverly J. Ferrucci, Steve Jennings, Rebecca Theobald. Giant Maps as Pedagogical Tools for Teaching Geography and Mathematics. *Journal of Geography*, 2018, Vol. 117, Issue 5. pp. 183-192.
  22. Glossary of pedagogical terms commonly used in the educational world and teaching. Plastic arts. Academy of Lille. September 2006. Available at: <http://artsplastiques.discipline.ac-lille.fr/documents/lexique-peda.pdf>. (accessed 23 October 2018) (In France)

#### **Информация об авторе**

**Стрельчук Елена Николаевна**

(Россия, Москва)

Доктор педагогических наук,  
доцент, доцент кафедры русского языка  
и методики его преподавания  
филологического факультета  
Российский университет дружбы народов  
E-mail: StrelchukL@mail.ru

#### **Information about the author**

**Elena N. Strelchuk**

(Russia, Moscow)

DSc. in Pedagogy, Associate Professor  
Associate Professor of the Department of Russian  
language and methods of its teaching of philological  
faculty. Peoples' Friendship University of Russia  
(RUDN University)  
E-mail: Strelchukl@mail.ru





Е. А. Питухин, А. Л. Кекконен, С. В. ШАБАЕВА

## Оценка потенциала системы профессионального образования Дальнего Востока как приоритетной территории России

Статья посвящена исследованию потенциала системы образования Дальнего Востока с позиции обеспечения опережающего развития макрорегиона как приоритетной территории России.

Цель работы – дать прогнозную количественную оценку возможностей системы образования по обеспечению потребностей экономики Дальнего Востока кадрами со средним профессиональным и высшим образованием.

Методология исследования основана на сравнительном анализе результатов прогнозирования потребности региональных экономик в кадрах и выпусков системы образования. Для прогнозирования потребности кадровой потребности регионов Дальнего Востока используется апробированная авторская макроэкономическая методика прогнозирования. Для прогнозирования численности выпускников применяется модель в виде системы нестационарных разностных уравнений. В основе методики долгосрочного прогнозирования лежат модели производственных функций, переноса вещества и балансовые модели, а также методы экономико-математического моделирования, эконометрики и прикладной статистики.

Дается оценка доли покрытия ежегодной потребности экономики в кадрах за счет различных источников, основные из которых местные трудовые ресурсы (выпускники и безработные), а также внешние (межрегиональные трудовые мигранты и иностранная рабочая сила). Выявлено, что выпускники системы высшего образования, с учетом приезжающих на Дальний Восток из других регионов, в целом, удовлетворяют ежегодную потребность экономики в кадрах. Выпускники системы среднего профобразования покрывают кадровую потребность экономики Дальнего Востока менее, чем наполовину. Установлено, что низкий процент покрытия потребностей экономики выпускниками системы образования некоторых регионов Дальнего Востока связан с высоким миграционным оттоком молодежи за пределы округа.

Показано, что проблема кадрового дефицита региона решается за счет привлечения в регион иностранных и межрегиональных трудовых мигрантов. При этом, возможностей системы образования достаточно для предоставления образовательных услуг абитуриентам из числа местного населения. Предложены пути решения проблемы кадрового дефицита и повышения эффективности функционирования системы образования за счет использования внутренних ресурсов регионов.

**Ключевые слова:** экономика, образование, демография, рынок труда, выпускники, кадры, потребность, прогнозирование, миграция, отток, Дальний Восток

Финансирование: Статья подготовлена при выполнении проекта в рамках государственного задания Министерства образования и науки России №31.12656.2018/12.1

### Ссылка для цитирования:

Питухин Е. А., Кекконен А. Л., Шабаетва С. В. Оценка потенциала системы профессионального образования Дальнего Востока как приоритетной территории России // Перспективы науки и образования. 2019. № 1 (37). С. 20-36. doi: 10.32744/pse.2019.1.2





E. A. PITUKHIN, A. L. KEKKONEN, S. V. SHABAEVA

## Assessment of the potential of the vocational education system of the Far East as a priority territory of Russia

The paper is devoted to the study of the potential of the education system of the Far East from the position of ensuring the advanced development of the macroregion as a priority territory of Russia.

The purpose of the work is to give a projected quantitative assessment of the educational system opportunities to meet the needs of the economy of the Far East by personnel with secondary professional and higher education.

The methodology of the study is based on a comparative analysis of the results of forecasting the needs of regional economies in the personnel and graduates of the educational system. To forecast the personnel needs of the regions of the Far East, the author uses proven macroeconomic forecasting methods. To predict the number of graduates, a model in the form of a system of non-stationary difference equations is used. The methodology of long-term forecasting is based on models of production functions, substance transfer and balance models, as well as methods of economic and mathematical modeling, econometrics and applied statistics.

The assessment of the ratio of coverage of the annual needs of the economy in personnel due to a variety of sources, the main of which is the local manpower (graduates and unemployed) and the external one (inter-regional migrant workers and foreign labor force). It is revealed that graduates of the higher education system, taking into account those coming to the Far East from other regions, in general, meet the annual need of the economy in personnel. Graduates of the secondary vocational education system cover less than half of the personnel needs of the economy of the Far East. It is found out that a low percentage of the needs of the economy covered by graduates of the educational system in some regions of the Far East is associated with a high migration outflow of young people outside the district.

It is shown that the problem of personnel shortage in the region is solved by attracting foreign and interregional labor migrants to the region. At the same time, the possibilities of the educational system are sufficient to provide educational services to applicants from the local population. The ways of solving the problem of personnel shortage and improving the efficiency of the educational system through the use of internal resources of the regions are proposed.

**Key words:** economy, education, demography, labor market, graduates, personnel, need, forecasting, migration, outflow, Far East

This paper was prepared during the implementation of the project in the framework of the state task of the Ministry of Education and Science of Russia No.31.12656.2018/12.1

### For Reference:

Pitukhin, E. A., Kekkonen, A. L., & Shabaeva, S. V. (2019). Assessment of the potential of the vocational education system of the Far East as a priority territory of Russia. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 37 (1), 20–36. doi: 10.32744/pse.2019.1.2 (In Russ., abstr. in Engl.)



## Введение

Развитие территорий Дальнего Востока является национальным приоритетом России, ориентированным на глобальную конкурентоспособность и движение в страны Азиатско-Тихоокеанского региона. В ближайшие 10 лет на Дальнем Востоке запланированы к реализации более 800 инвестиционных проектов и планируется создание более 110 тыс. новых высокотехнологичных рабочих мест.

Система профессионального образования обязана оперативно реагировать на текущие и будущие запросы рынка труда, технологические изменения и заблаговременно подготавливать необходимое количество кадров с востребованными профессиями и специальностями.

Цель статьи – представить результаты исследования потенциала системы образования Дальнего Востока с позиций преодоления ограничений и повышения эффективности функционирования системы образования для приведения в соответствие выпуска системы образования потребностям экономик региона Дальнего Востока.

Зарубежный опыт показывает, что качество образования и потребности рынка труда оценивают преимущественно через опросы потребителей услуг (работодателей и выпускников), т.е. получают качественные оценки деятельности на основе экспертного метода. Новизна представленной статьи заключается в том, что, на основе научного подхода к прогнозированию потребности экономики в кадрах, разработана технология количественной оценки различных взаимосвязанных параметров – потребности работодателей, запроса экономики и возможности системы образования по подготовке кадров. Предлагаемый инструментарий может быть использован, в том числе, зарубежными коллегами для количественной оценки качественных характеристик рынка труда. А лицами, принимающими управленческие решения, может быть использован для повышения сбалансированности региональных рынков труда путем приведения в соответствие выпусков системы профессионального образования потребностям региональных экономик.

## Теоретические положения и концепция исследования

Определение потребности в квалифицированных кадрах, необходимых для развития ключевых отраслей экономики, является важным элементом в прогнозировании социально-экономического положения страны на различные временные перспективы. Оценка кадровой составляющей, необходимой для стабильного развития экономики, обычно рассчитывается двумя способами: путем макроэкономического моделирования емкости рынков через параметры, характеризующие структуру экономики, занятости и т.д., либо микроэкономическим путем через проведение опросов работодателей [1].

С точки зрения цели исследования, выпускники системы профессионального образования рассматриваются как один из основных ресурсов, который обеспечивает квалифицированными кадрами развитие экономики регионов Дальнего Востока России. Выпуск из системы профессионального образования осуществляется в ежегодном измерении. С позиции теории управления, экономика регионов объективно нуждается в ежегодном притоке кадрового ресурса, что является внешним воздействием на соци-



ально-экономическую систему. Данную потребность в ресурсах необходимо вовремя удовлетворить, чтобы экономика функционировала бесперебойно. Роль компенсирующего механизма для этого играет система профессионального образования.

В основе представленного подхода к управлению лежит принцип, что рынок образовательных услуг считается вторичным по отношению к рынку труда, который сам является вторичным по отношению к рынку производства товаров и услуг [2; 3].

Таким образом, основная функция системы профессионального образования – готовить и выпускать на рынок труда кадры, востребованные экономикой, что происходит далеко не всегда. Одна из причин этого – инерционность системы профессионального образования, которая работает по принципу «от достигнутого», воспроизводя из года в год кадры по тем специальностям, которые пользуются спросом, в основном, у населения, но не обязательно у работодателей.

Чтобы система образования производила кадры, которые будут востребованы экономикой, она должна начинать готовить не тех специалистов, которые нужны на рынке труда в настоящее время, а тех, кто станет нужен после окончания обучения через 3-4 года. Для этого необходимо владеть информацией о будущих потребностях рынка труда, то есть уметь прогнозировать потребности в квалифицированных кадрах. Это позволит организовать в системе компенсирующее управление типа *feedforward*, которое даст возможность заблаговременно подготовить нужных специалистов к требуемому сроку.

Для решения этой задачи коллективом ЦБМ ПетрГУ была разработана макроэкономическая методика прогнозирования потребностей экономики регионов в квалифицированных кадрах<sup>1</sup>.

### Прогнозирование потребности экономики в квалифицированных кадрах

Основу макроэкономической методики прогнозирования кадровой потребности составляет унифицированный для всех регионов Российской Федерации подход, базирующийся на прогнозных оценках темпов роста экономики, производительности труда и инвестиций по видам экономической деятельности и необходимой численности трудовых ресурсов для достижения запланированных показателей [1; 4].

Математические модели, применяемые в методике, разрабатывались в рамках методологии моделирования социально-экономических систем с учетом лучшего зарубежного опыта (Бюро трудовой статистики Министерства труда США<sup>2,3</sup> [5], модель MONASH Австралии [6; 7], модель MDM Великобритании [8], модели INFORGE и Ifo Германии [9] и другие более 10 различных зарубежных моделей).

Значительное внимание в таких моделях уделяется тому, чтобы получаемое трудовыми ресурсами образование соответствовало требованиям работодателей. Этот тезис часто встречается в работах зарубежных ученых. Например, широко признается, что в настоящее время развитие трудовых ресурсов не является исключительной обязанностью организаций-работодателей, и для высших учебных заведений это стало одним из главных приоритетов [10]. Разработка учебных программ осуществляется на

1 Макроэкономическая методика прогнозирования. URL: <http://labourmarket.ru/metodika> (дата обращения: 19.07.2018).

2 Employment Projections. (2010) Official Web-site of Bureau of Labor Statistics of United States Department of Labor. Available at: <http://www.bls.gov/emp/optd/> (accessed at: 10.08.2017)

3 BLS Handbook of Methods. Division of BLS Publishing. Available at: <https://www.bls.gov/opub/hom/> (accessed at: 10.08.2017)



основе отраслевого мониторинга экономики, направленного на оценку кадровой потребности [11], а также с учетом адаптации учебных программ к требованиям рынка труда [12]. Отмечается, что учебные программы должны охватывать работодателей и практикоориентированные колледжи и быстрее реагировать на меняющиеся потребности экономики [13].

В отечественной научной школе макроэкономическая методика прогнозирования в различных модификациях используется для планирования кадровой потребности на федеральном и региональном уровне: классификация существующих в России методик прогнозирования спроса и предложения труда и компетенций [14; 15], методика прогнозирования потребности экономики Иркутской области [16; 17], Красноярского края [18], Владимирской области, [19], в Республике Саха (Якутия) [20], в ХМАО-Югре [21], в Республике Крым [22].

В основе концепции прогнозирования потребности лежит системный подход от общего к частному, в процессе которого происходит последовательная декомпозиция прогнозных трендов вида «совокупная кадровая потребность» → «дополнительная кадровая потребность» → «детализация дополнительной кадровой потребности». Базовым расчетным показателем является ежегодная дополнительная потребность экономики в кадрах, которая включает в себя восполнение естественно-возрастного выбытия работников; приращение численности занятых в связи с изменением объёма производства и производительности труда; а также увеличение численности работников для реализации инвестпроектов [1].

Для расчета ежегодной дополнительной потребности экономики в квалифицированных кадрах совокупная кадровая потребность или среднегодовая численность занятых структурируется по уровням образования и видам экономической деятельности с учетом доли ежегодного обновления кадрового состава. На последнем этапе ежегодная дополнительная потребность в квалифицированных кадрах детализируется по специальностям или профессиям в экономике [23].

## Прогнозирование численности выпускников системы профессионального образования

С другой стороны, кроме прогноза потребностей экономики в кадрах, требуется знать, сколько система образования сможет подготовить в перспективе востребованных кадров. Для этого необходим прогноз выпусков из системы образования при условии сохранения существующих тенденций приема и прогнозного фона. Такой прогноз был разработан коллективом авторов из ЦБМ ПетрГУ [24].

В основе его лежит математическая модель в виде системы линейных нестационарных разностных уравнений с дискретизацией по времени. Базовой идеей, положенной в основу создаваемой модели, является рассмотрение движения численности студентов учреждений ПО не только по годам, но и по курсам. При этом численность студентов  $j$  курса  $i$  года определяется с учетом численности студентов  $j-1$  курса  $i-1$  года, а выпуск  $i$  года – через контингент студентов старших курсов  $i-1$  года. Это, в частности, позволило оценить численность поступающих в текущем году выпускников 11-х классов, не поступивших за три последних года, а также отчисленных с младших курсов ОУ СПО и ВПО студентов, которые могут участвовать в приеме вновь.



Для описания потоков распределения по приемам в учреждения системы ПО применяется модель, аналогичная модели переноса вещества. Потоки поступающих лиц записываются в виде балансовых уравнений на основе закона сохранения их численности. Такая модель обладает свойством аддитивности и позволяет с достаточной точностью описывать коллективное поведение поступающих.

## Анализ соответствия выпусков системы профобразования потребностям региональных экономик

На основе сопоставления прогноза выпуска специалистов с профессиональным образованием и прогноза потребности экономики в специалистах с различным уровнем профессионального образования составляются балансовые таблицы спроса и предложения. Отметим, что хотя покрытие ежегодной кадровой потребностей экономики осуществляется в основном за счет выпускников образовательных организаций, но часть покрытия происходит за счет переподготовки безработных, межрегиональной и зарубежной трудовой миграции.

Сравнительный анализ двух прогнозов дает возможность понять, насколько выпуск из системы профобразования соответствует кадровым потребностям экономики регионов Дальнего Востока.

Балансовые таблицы показывают численное значение дисбаланса по данной учебной специальности в виде разности между потребностью в кадрах и выпуском по данной специальности. В случае дефицита кадров принимается решение об увеличении приема по соответствующей специальности, в случае избытка кадров – решение о снижении приема.

На основе этих таблиц принимаются рекомендации по формированию контрольных цифр приема на подготовку специалистов по востребованным специальностям. Данные рекомендации составляются с учетом возможностей или потенциала учреждений профессионального образования. Под этим понимаются такие факторы, как максимальная пропускная способность (в человеках за год) по обучению по выбранной специальности с учётом наличия образовательных лицензий на подготовку, достаточная численность профессорско-преподавательского персонала, площадей помещений, инфраструктуры и проч.

## Прогноз ежегодной кадровой потребности Дальнего Востока России

На основе разработанной методологии прогнозирования получены прогнозные количественные оценки дополнительной кадровой потребности и численности выпускников для 9 регионов Дальнего Востока на период 2018-2025 годы.

Прогноз ежегодной дополнительной кадровой потребности формируется по трем составляющим:

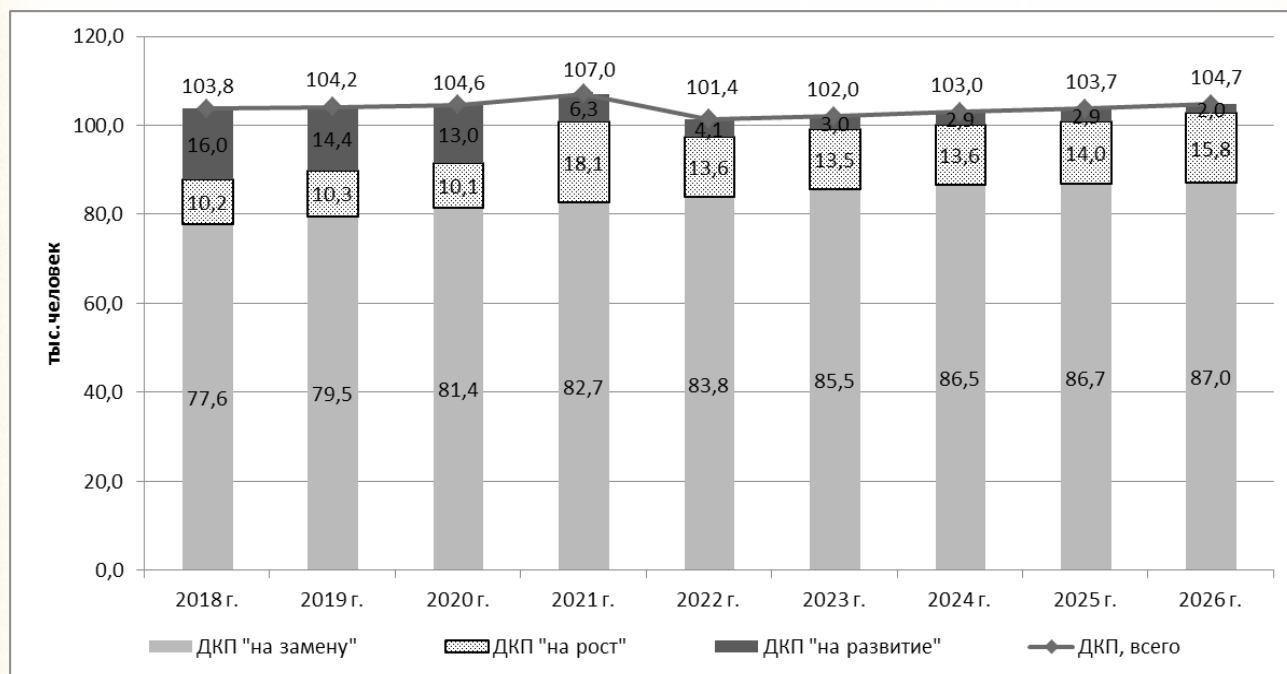
- «на замену» – такая потребность возникает в связи с естественно-возрастным выбытием кадров (пенсия, инвалидность, смертность);
- «на рост» – потребность, возникающая в связи с изменением (ростом или спадом) численности работников существующих производств;
- «на развитие» – потребность в новых рабочих местах, создаваемых при реали-



зации инвестиционных проектов на территории регионов и территориях опережающего развития Дальнего Востока.

На рис. 1 приведен прогноз составляющих ежегодной дополнительной кадровой потребности ДФО. Наибольшее значение принимает составляющая кадровой потребности «на замену» уже существующих рабочих мест, которые могут полностью восполняться за счет системы образования. Составляющая «на развитие» сформирована на основе анализа перечня инвестиционных проектов в регионах ДФО на период 2018-2020. Составляющие «на развитие» и «на рост» восполняются как за счет выпускников системы образования, так и за счет привлечения трудовых мигрантов из других регионов России и других стран (в основном, из Китая).

Важно понимать, сколько должна готовить система образования по уровням образования для того, чтобы обеспечить кадровые потребности экономики регионов. Для этого дополнительная кадровая потребность Дальнего Востока структурируется по уровням профессионального образования работников (высшее и среднее профессиональное), а также содержит уровень «без профессионального образования».



**Рис. 1** Прогноз дополнительной кадровой потребности Дальнего Востока

Результаты прогнозирования ежегодной дополнительной кадровой потребности по 9 регионам ДФО представлены в таблице 1.

Наибольшее значение потребности приходится на три региона-лидера по социально-экономическому развитию Дальнего Востока: Приморский край, Республика Саха (Якутия), Хабаровский край. При этом практика проведения опросов показывает, что работодателям сложно делать прогнозные оценки создаваемых рабочих мест на долгосрочную перспективу, что подтверждается данными по Еврейской АО, Сахалинской области и других регионов ДФО.

Представляет интерес анализ источников покрытия кадровой потребности региона, основными из которых, по мнению авторов, являются следующие категории.

*Местные трудовые ресурсы:*

1. Выпускники государственных и корпоративных вузов, колледжей, профтехучилищ, которые подготавливаются и трудоустраиваются после выпуска на территории



регионов Дальнего Востока.

2. Выпускники вузов, колледжей, профтехучилищ, которые обучались на территории других регионов России (вне Дальнего Востока), а после выпуска трудоустраиваются на постоянное место работы на территории регионов ДФО.

3. Переподготовленные и прошедшие повышение квалификации безработные граждане, которые трудоустраиваются после подготовки по полученной специальности.

*Привлекаемые внешние трудовые ресурсы:*

4. Межрегиональные трудовые мигранты (в т.ч. работающие вахтовым методом)

5. Иностранная рабочая сила

**Таблица 1**

Прогноз дополнительной потребности в кадрах для регионов Дальнего Востока

Субъект РФ	2018 г.		2022 г.		2025 г.	
	ДКП, всего	из них «на развитие»	ДКП, всего	из них «на развитие»	ДКП, всего	из них «на развитие»
Амурская область	8 870	745	10 710	745	11 410	745
Еврейская АО	3 525	1 580	3 115	0	3 370	0
Приморский край	30 910	3 750	30 660	1260	30 170	255
Чукотский АО	445	15	1 020	180	970	180
Сахалинская область	8 690	1020	9 690	0	10 800	0
Камчатский край	5 280	330	5 450	100	5 600	70
Магаданская область	2510	0	3 585	0	3 905	0
Хабаровский край	20 620	1000	19 990	305	18 750	210
Республика Саха (Якутия)	22 960	7 760	17 190	1 480	18 730	1 480
Всего по ДФО	103 810	16 012	101 410	4 070	103 710	2 940

Оценка численности указанных выше источников трудовых ресурсов приведена в таблице 2.

В таблице 2 представлены источники покрытия потребности в кадрах с профессиональным образованием регионов ДФО как за счет местных трудовых ресурсов, так и за счет внешних трудовых ресурсов, которые приезжают на работу в регионы ДФО из других субъектов РФ и из-за рубежа. Источники данных: расчеты авторов, Пенсионный фонд, Росстат, Роструд,

Как видно из строки 4, покрытие ДКП за счет трудоустроенных выпускников и трудоустроенных безработных из числа местных трудовых ресурсов, в среднем для регионов ДФО, составляет 59%. Недостаток местной рабочей силы, который характерен для всех регионов ДФО, компенсируется за счет внешних трудовых ресурсов – мигрантов. Как показывают значения строк 5, 7 и 8, мигранты покрывают ДКП более чем на 170% в среднем по округу.



Таблица 2

## Источники покрытия потребности в кадрах с профессиональным образованием регионов ДФО в 2016 году

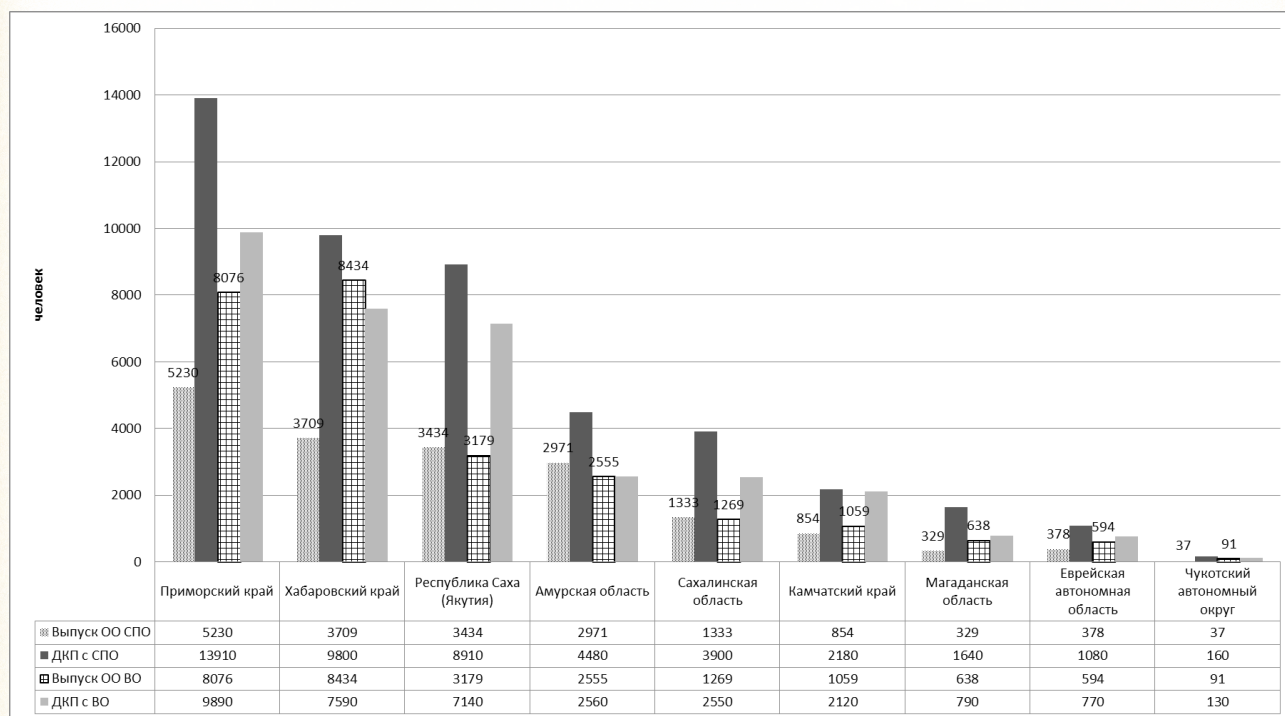
Субъекты ДФО	№	Дальний Восток	Приморский край	Хабаровский край	Республика Саха (Якутия)	Амурская область	Сахалинская область	Камчатский край	Магаданская область	Еврейская АО	Чукотский АО										
ДКП чел.	1	79 600	23 800	17 390	16 050	7 040	6 450	4 300	2 430	1 850	290										
<b>Внутренние источники покрытия ДКП (за счет местных трудовых ресурсов):</b>																					
		чел.	% от ДКП	чел.	% от ДКП	чел.	% от ДКП	чел.	% от ДКП	чел.	% от ДКП	чел.	% от ДКП	чел.	% от ДКП	чел.	% от ДКП	чел.	% от ДКП	чел.	% от ДКП
Трудоустроенный выпуск системы ПО ДФО	2	44170	55%	13307	56%	12143	70%	6613	41%	5526	78%	2602	40%	1912	44%	967	40%	972	53%	128	44%
Трудоустроенные безработные граждане с ПО после обращения в СЗ	3	3185	4%	837	4%	411	2%	707	4%	742	11%	120	2%	201	5%	93	4%	47	3%	26	9%
Итого: Покрытие ДКП за счет местных трудовых ресурсов	4	47355	59%	14144	59%	12554	72%	7320	46%	6268	89%	2722	42%	2113	49%	1060	44%	1019	55%	154	53%
<b>Внешние источники покрытия ДКП:</b>																					
Межрегиональные трудовые мигранты,	5	53390	67%	4040	17%	8920	51%	13680	85%	4580	65%	5130	80%	13170	306%	1940	80%	100	5%	1830	631%
в т.ч. приехавшие на работу выпускники системы ПО, обучающиеся за пределами ДФО	6	8341	10%	815	3%	1637	9%	1857	12%	1129	16%	1518	24%	800	19%	308	13%	42	2%	268	92%
Иностранная рабочая сила из СНГ (патенты)	7	61120	77%	15790	66%	14430	83%	5830	36%	4870	69%	9760	151%	4510	105%	3870	159%	1660	90%	100	34%
Иностранная рабочая сила, Дальнее зарубежье (квоты)	8	25120	32%	10160	43%	6000	35%	360	2%	2950	42%	3440	53%	190	4%	540	22%	1470	79%	0	0%
ИТОГО покрытие ДКП	9	186985	235%	44134	185%	41904	241%	27190	169%	18668	265%	21052	326%	19983	465%	7410	305%	4249	230%	2084	719%



Необходимо отметить, что при определении численности мигрантов использовались совокупные данные о выданных на работу патентах и разрешениях на различный срок (1 мес., 3 мес., 6 мес, 8 мес.), который не отражается в ведомственной статистике. Для корректной оценки числа покрываемых мигрантами рабочих мест за 12 мес. необходима информация о сроках выдачи патента/разрешения, с учетом которого значения численности мигрантов могут быть снижены от 2 до 12 раз. С другой стороны, мигранты из развивающихся стран СНГ зачастую имеют недостаточную квалификацию, и, как следствие, на одном рабочем месте могут трудиться по 2-3 мигранта. Поэтому оценка покрытия ДКП внешними трудовыми ресурсами требует отдельного исследования с детальным изучением особенностей труда мигрантов.

## Оценка потенциала системы образования Дальнего Востока

Степень обеспечения кадровых потребностей по уровням образования в регионах Дальнего Востока по данным 2016 г. проиллюстрирована на рис. 2. В 2016 году численность выпускников вузов является достаточным для покрытия потребности в кадрах только в Хабаровском крае, а для остальных регионов наблюдается нехватка выпускников вузов; в среднем по ДФО процент покрытия составил около 77%. Выпускники системы среднего профессионального образования покрывают кадровую потребность ДФО, в среднем, только на 40%.



**Рис. 2** Обеспечение кадровой потребности выпускниками СПО и ВО по регионам Дальнего Востока, 2016 год

Другой фактор, который следует учитывать – привлекательность региона для молодых специалистов, что подтверждают цифры строки 6 таблицы 2. Доля трудоустроившихся выпускников с ВО, приехавших на работу в ДФО, составляет 23% от потребности в кадрах (7607 чел). Выпускников системы СПО приезжает в ДФО значительно меньше (734 чел), что составляет всего около 2% от кадровой потребности.



Таким образом, со стороны системы СПО может встать вопрос о дефиците кадров на рынке труда Дальнего Востока. В то же время на практике такой проблемы не наблюдается – вопрос дефицита решается с помощью трудовых мигрантов, которые, в основном, работают на местах, требующих среднего профессионального образования и «закрывают» потребность. Это обеспечивается за счет существующих и планируемых программ привлечения трудовых мигрантов, работающих, в основном, вахтовым методом<sup>1</sup>.

Может сложиться мнение, что существует проблема конкуренции за рабочие места между выпускниками системы профессионального образования и трудовыми мигрантами: нужно увеличивать численность выпускников системы ПО и снижать численность мигрантов. Эта проблема является надуманной вследствие ошибки, известной в системном анализе, как подмена цели средствами.

На самом деле существует несколько причин, по которым выпускники системы ПО никогда не смогут равносильно заменить мобильный вахтовый труд.

Объективная причина состоит в том, то вахтовый метод незаменим там, где требуется организовать производство в необитаемых районах – например, на Крайнем Севере<sup>2</sup>. Аналогичная проблема незаселенности территорий актуальна и для регионов ДФО, которые обладают самой низкой в стране плотностью населения – в среднем 1 чел/км<sup>2</sup>.<sup>3</sup>

ДФО оценивается как регион очень большой и малонаселенный – отмечается в статье<sup>4</sup>. Он занимает более 35% территории страны, а население его – менее 5% от всероссийской численности: всего около 6,2 млн человек. Так что привлечение вахтовиков, плохо это или хорошо, пока, по сути, единственный способ сделать так, чтобы Дальний Восток «заработал», начал развиваться<sup>5</sup>.

Также вахтовиков охотно нанимают на крупные проектные работы – например, на больших стройках. К тому же работу по специальности не всегда можно найти рядом с домом – и тогда трудоустройство вахтовым методом может стать единственным выходом, даже для выпускников системы ПО из числа местного населения. Вариант маятниковой миграции при больших расстояниях от дома до работы является трудновыполнимым из-за непомерных затрат времени и средств на ежедневные перемещения.

Безусловно, система профобразования должна ориентироваться на рынок труда, но невозможно, чтобы на пустом месте рядом с каждым вновь строящимся производственным объектом по мановению волшебной палочки возникал населенный пункт с учебными заведениями, выпускающими востребованные квалифицированные кадры.

Субъективная причина состоит в «качестве» подготавливаемых выпускников, а также их мотивации и желании жить и трудиться на Дальнем Востоке.

В исследованиях<sup>6</sup> отмечается, что регулярная вахта – это прямо управляемая организационная структура, а использование «челноков» и стихийных мигрантов – сла-

1 Старинова Ю. Жизнь вахтовым методом // EastRussia. Информационно-аналитическое агентство. 2018. URL: <https://www.eastrussia.ru/material/zhizn-vakhtovym-metodom/> (дата обращения: 19.07.2018)

2 Кузнецова А. Вахтовый метод: "плюшки" и минусы // HR-tv.ru. Рекрутинговый портал. 2018. URL: <https://hr-tv.ru/articles/author-opinion/vakhtoviy-metod-plushki-i-minusy.html> (дата обращения: 19.07.2018)

3 Дальневосточный федеральный округ // Википедия. Свободная энциклопедия. 2018. URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Дальневосточный\\_федеральный\\_округ](https://ru.wikipedia.org/wiki/Дальневосточный_федеральный_округ) (дата обращения: 19.07.2018)

4 Старинова Ю. Жизнь вахтовым методом // EastRussia. Информационно-аналитическое агентство. 2018. URL: <https://www.eastrussia.ru/material/zhizn-vakhtovym-metodom/> (дата обращения: 19.07.2018)

5 Там же

6 Хайтун А. Вахтовые моногорода // Научно-образовательный портал IQ. 2018. URL: <https://iq.hse.ru/news/177673971.html> (дата обращения: 19.07.2018)



бо регулируемый и управляемый процесс. Еще более важно, что стихийная миграция обеспечивает предприятия-потребители неквалифицированной рабочей силой, вахта – квалифицированной. Специалисты HeadHunter информируют<sup>1</sup>, что при размещении вакансий с вахтовым методом работы около 46,7% компаний прописывают в требованиях опыт работы сотрудника от трех до шести лет. Плюс обязательны профильные знания и наличие определенного разряда.

Поэтому при всем желании выпускники системы ПО не могут соревноваться за рабочие места с трудовыми мигрантами из-за отсутствия высокой квалификации и опыта работы, которыми обладают вахтовики.

В то же время суровые условия труда не располагают к постоянному проживанию в них молодого поколения, являющихся представителями общества потребления и комфорта. Современную молодежь не интересуют только лишь профессиональная реализация личности и высокие зарплаты, но представляют интерес все ступени пирамиды потребностей по А. Маслоу. Об оттоке молодежи из ДФО свидетельствуют результаты исследования [25].

К 2020 году покрытие ежегодной дополнительной кадровой потребности региона за счет общего выпуска системы образования, с учетом притока выпускников вузов из других регионов, составит 69%.

Авторы статьи разделяют мнение, что региональная система профессионального образования не может и не обязана на 100% обеспечивать кадровые потребности экономики и покрывать все имеющиеся рабочие места своими выпускниками. Невозможно обеспечить потребность экономики выпускниками в большем количественном отношении, чем поступило когда-то абитуриентов. Минимальная социальная функция системы образования должна заключаться в возможности подготовки кадров для обеспечения наиболее массовых и востребованных профессий на рынке труда из числа имеющихся местных абитуриентов – выпускников школ.

В таблице 3 приведены оценки возможностей системы ПО в 2016 г. по обеспечению подготовки кадров из числа имеющихся в регионе выпускников школ. Источники данных: расчеты авторов, Росстат.

Из таблицы следует, что, в среднем по ДФО, суммарная численность выпускников 9-х классов, не идущих в 10-й класс и выпускников 11-х классов составляет 49330 чел, что на 12% больше, чем прием в систему ПО ДФО (очно) из числа выпускников текущего года выпуска, который составляет 43980 чел. В 5 из 9 субъектов ДФО это превышение составляет от 64% до 182% (строка 5 таблицы 3).

Возникает вопрос, что может быть причиной такого разрыва. Версию, что причиной этого служат недостаточные возможности системы ПО ДФО, следует опровергнуть, поскольку потенциальную пропускную способность системы ПО можно оценить по максимальному приему на ближайшей ретроспективе, объем которого приведен в строке 4 таблицы 3. Если оценить суммарную долю выпусков от него, то, в целом по ДФО, она будет составлять около 68% (строка 6 таблицы 3).

Остаются две альтернативы: либо часть абитуриентов не может поступить в систему ПО ДФО в силу своей недостаточной подготовки и высоких вступительных требований, либо не желает получать профессиональное образование на территории ряда регионов ДФО.

В пользу последнего обстоятельства свидетельствуют исследования ученых, зани-

1 Мохов И. Вахтовый метод: тяжело, но выгодно! // Комсомольская правда. 2018. URL: <https://www.ural.kp.ru/daily/26441.7/3311410/> (дата обращения: 19.07.2018)



Таблица 3

Численность выпусков из 9-х и 11-х классов школ ДФО и объемы приемов в ПО ДФО, 2016 год

Субъекты ДФО	№	Дальний Восток	Примор- ский край	Хабаров- ский край	Республи- ка Саха (Якутия)	Амурская область	Сахалин- ская об- ласть	Камчат- ский край	Магадан- ская об- ласть	Еврейская АО	Чукотский АО
Выпуск 9-х клас- сов, не идущих в 10 класс, чел.	1	18395	5490	4199	2271	2679	1399	1051	584	573	149
Выпуск 11-х клас- сов, чел.	2	30983	8702	5299	7720	3521	2292	1477	863	775	334
Прием в систему ПО ДФО (очно) из числа выпускни- ков текущего года выпуска, чел.	3	43980	14812	10688	7349	5941	2124	1234	884	777	171
Максимальный прием ПО ДФО (очно) за по- следние 15 лет из числа выпускни- ков текущего года, чел.	4	72860	22380	17360	9470	10370	4490	3810	1880	1980	510
Доля выпускников школ в приеме текущего года, % [(1+2)/3]	5	112%	96%	89%	136%	104%	174%	205%	164%	173%	282%
Доля выпускников школ в макси- мальном приеме, % [(1+2)/4]	6	67,8%	63,4%	54,7%	105,5%	59,8%	82,2%	66,4%	77,0%	68,1%	94,7%



мающихся изучением проблем миграции населения с территорий Дальнего Востока в другие регионы.

Так, например, в работе [25], отмечается, что численность населения Дальневосточного федерального округа начала сокращаться с 1990-х годов вследствие влияния нескольких факторов: снижения рождаемости, повышения уровня смертности и роста интенсивности миграционного оттока населения в основном в центральные, более благополучные в социально-экономическом отношении регионы страны. Там же [25] указывается, что возрастной состав мигрантов таков: 35-40% - люди в возрасте от 16 до 30 лет, т. е. молодежь, которая получает образование, начинает работать, ищет лучшее место для карьеры, обзаводится семьей. После 30 лет мобильность населения падает: 17-20% в возрасте 40-49 лет и 10-12% в возрасте 50-59 лет. В период, когда «делают карьеру», а дети учатся в школе, люди предпочитают без крайней необходимости с места на место не переезжать. В предпенсионных и первых пенсионных возрастах пожилые люди, в основном, едут к месту жительства детей (17-20% в возрасте 50 лет и старше) [25].

В статье [26] показано, что демографические тенденции оттока населения из Дальневосточного региона носят устойчивый характер. Отмечается, что к началу 2017 г. на Дальнем Востоке проживало 6,2 млн чел. – 76,8% жителей относительно 1991 г. За период 1991-2016 г регион потерял 1869,0 тыс. чел. – 23,2% собственного населения (по существу, более чем каждого пятого жителя). При этом в общей потере населения (1869,0 тыс. чел.) естественная убыль составила 172,1 тыс. чел. (9,2%), миграционный отток – 1696,9 тыс. чел. (90,8%) [26].

Указанные тенденции подтверждаются результатами исследования [27], где доказывается тезис о том, что в формировании выталкивающих и притягивающих факторов миграции первостепенную роль играют межрегиональные различия в социально-экономическом развитии регионов. Проведена кластеризация регионов России в отношении их миграционной привлекательности. Показано, что мигранты стремятся в регионы, которые располагают более высокими показателями занятости, лучшим жилищным фондом и высокими доходами населения.

Таким образом, можно заключить, что возможностей системы ПО ДФО вполне хватает для предоставления образовательных услуг абитуриентам из числа местного населения. При этом остается риторическим вопрос: достаточно ли этого, чтобы местная молодежь оставалась в родных регионах? Цифры свидетельствуют<sup>1</sup>, что титанические усилия правительства по «ускоренному развитию» Дальнего Востока на желании жителей его покинуть сказываются самым парадоксальным образом.

---

## Заключение

Стабильный отток населения из регионов Дальнего Востока, в т.ч. трудоспособного, приводит к уменьшению трудовых ресурсов и к изменению их профессионально-квалификационной структуры. Компенсировать эти тенденции должно развитие государственных программ привлечения кадров на Дальний Восток.

Выпускники системы высшего образования, с учетом приезжающих в ДФО из других регионов, в целом, удовлетворяют ежегодную потребность экономики ДФО в кадрах. Выпускники системы среднего профобразования покрывают кадровую потребность экономики ДФО менее, чем наполовину.

<sup>1</sup> Щербаков Д. Неостановленное бегство // EastRussia. Информационно-аналитическое агентство. 2018. URL: <https://www.eastrussia.ru/material/neostanovlennoe-begstvo/> (дата обращения: 19.07.2018)



В силу этого, в ДФО активно практикуется привлечение квалифицированных кадров из субъектов Российской Федерации для работы вахтовым методом, а также набирает обороты использование корпоративных университетов и колледжей крупных работодателей для подготовки и переподготовки персонала.

Потенциал системы высшего и среднего профессионального образования ДФО вполне достаточен, чтобы успешно выполнять функцию обучения потока желающих получить профессиональное образование из числа местного населения, основой которого являются выпускники 9-х и 11-х классов. Из-за ограниченной численности этого потенциального контингента, увеличивать число заведений среднего профессионального образования нецелесообразно, так как задействовать их образовательные мощности на полную не позволит отсутствие абитуриентов.

Одним из вариантов повышения эффективности работы системы профессионального образования ДФО может быть ориентация на подготовку востребованных экономикой ДФО профессий и специальностей. Для решения этой задачи предложены рекомендации по подготовке системой ПО ДФО востребованных кадров для обеспечения опережающего развития ДФО, позволяющие, в итоге, повысить процент трудоустройства выпускников, увеличить приток квалифицированных кадров на рынок труда и снизить отток молодежи за пределы округа.

Недостаток у авторов статистических данных оставил открытыми ряд вопросов данной проблематики: как покрывается потребность в кадрах не только по уровням образования, но и в разрезе профессий и специальностей/направлений подготовки; какие социально-культурные факторы влияют на функционирование системы образования; какую роль для системы образования Дальнего Востока играют крупные образовательные центры (Новосибирск, Томск, Тюмень, Москва, Санкт-Петербург и т.д.)? Ответ на эти и другие вопросы позволит более углубленно рассмотреть работу системы образования Дальнего Востока, и является перспективной темой будущих исследований.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Гуртов В.А., Питухин Е.А. Прогнозирование потребностей экономики в квалифицированных кадрах: обзор подходов и практик применения // Университетское управление: практика и анализ. 2017. Т. 21, № 4. С.130-161.
2. Бурденко Е.В. Рынок образовательных услуг в трансформируемой экономике: автореф. дис. ... канд. экон. наук. Москва, 2004. 22 с.
3. Мушкетова Н.С. Маркетинговое взаимодействие рынка труда и рынка образовательных услуг // Философия социальных коммуникаций. 2013. № 3 (24). С. 88-99.
4. Гуртов В.А., Питухин Е.А., Серова Л.М., Сигова С.В. Прогнозирование динамики спроса на рынке труда на различных фазах развития кризисных процессов в российской экономике // Проблемы прогнозирования. 2010. № 2. С. 84-97.
5. Daniel E. Hecker. Occupational employment projections to 2014 // Monthly Labor Review, Division of BLS Publishing, NE Washington, DC 2005. November. pp. 70-101.
6. Richardson S., Tan Yan. Forecasting future demands: what we can and cannot know // Proceeding of National Institute of Labour Studies, Flinder University. 2005. 43 p.
7. Dixon P., Rimmer M. Forecasting and Policy Analysis with a Dynamic CGE Model of Australia // Centre of Policy Studies Monash University. Preliminary Working Paper No. OP-90, 1998. June. 79 p.
8. Junankar S., Lofsnaes O., Summerton P. MDM-E3: A short technical description // Cambridge Econometrics, Working Paper. 2007. March.
9. Lutz Ch., Distelkamp M., Meyer B., Wolter M. Forecasting the Interindustry Development of the German Economy: The Model INFORGE // GWS Discussion paper. 2003. No.2. 27 p.
10. Meirinhos V., Rodrigues A.C., Martins D. Human resources development: engaging employability skills into curriculum design and delivery. ICERI2016 Proceedings, 2016. pp. 1540-1548



11. Ipbuker C., Yavasoglu H. Curriculum design based on a sectoral analysis. *INTED2009 Proceedings*, 2009. pp. 4151-4158.
12. Nikolic J., Gledic J. Agile & lean curriculum design: adapting study programs to labor market needs. *ICERI2012 Proceedings*, 2012. pp. 1328.
13. Ferrández-Berruero R., Kekäle T. Relationship between labour market and university. Work-based learning experiences in Europe. *ICERI2014 Proceedings*, 2014. pp. 5165-5173.
14. Михалкина Е.В., Скачкова Л.С. Обзор российских методик прогнозирования спроса и предложения труда и компетенций // *Terra Economicus*. 2014. Т. 12. № 4. С. 59-67.
15. Жаров В.С., Щеглова А.Н. Методика прогнозирования спроса на специалистов в системе высшего профессионального образования региона // *Экономический анализ: теория и практика*. 2014. № 12 (363). С. 47-56.
16. Озерникова Т.Г., Марков Д.В. Прогнозирование потребности региона в кадрах с профессиональным образованием // *Современная конкуренция*. 2008. № 4 (10). С. 105-115.
17. Шуплецов А.Ф., Муравьева М.С. Прогнозирование потребности промышленности Иркутской области в квалифицированных рабочих кадрах // *Известия Байкальского государственного университета*. 2012. № 4. С. 50-57.
18. Васильева З.А., Филимоненко И.В. Проблемы моделирования кадровой потребности региональной экономики // *Вестник Тихоокеанского государственного экономического университета*. 2012. № 4. С. 46-57.
19. Андреева Н.В., Козлова Т.А. Прогнозирование потребности в кадрах с высшим профессиональным образованием при инновационном сценарии развития Владимирской области // *Региональная экономика: теория и практика*. 2013. № 20. С. 16-21.
20. Корякина Т.К. Мониторинг и прогноз потребности в кадрах в Республике Саха (Якутия) // *Служба занятости*. 2016. № 4. С.51-55.
21. Варлаков А. П. Исследование по выявлению потребности экономики ХМАО-Югры в трудовых ресурсах // *Служба занятости*. 2017. № 3. С.34-39.
22. Полищук Е.А., Клевец Н.И. Моделирование кадровых потребностей реального сектора экономики республики Крым // *Теория и практика общественного развития*. 2016. № 9. С. 45-48.
23. Питухин Е.А., Мороз Д.М., Астафьева М.П. Прогнозирование кадровых потребностей региональной экономики в разрезе профессий // *Экономика и управление*. 2015. № 7. С. 41-49.
24. Питухин Е.А., Семёнов А.А. Прогнозирование приемов, выпусков и численности студентов образовательных учреждений профессионального образования // *Проблемы прогнозирования*. 2012. № 2. С. 74-88.
25. Виценец Т.Н., Бережнова Е.И. Особенности развития миграционных процессов на Дальнем Востоке // *Известия УрГЭУ*. 2014. №2 (52). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-migratsionnyh-protsessov-na-dalnem-vostoke> (дата обращения: 14.06.2018).
26. Мотрич Е.Л. Дальневосточный регион в демографическом пространстве России: пореформенный тренд // *Пространственная экономика*. 2017. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dalnevostochnyy-region-v-demograficheskom-prostranstve-rossii-poreformennyy-trend> (дата обращения: 14.06.2018)
27. Шворина К.В., Фалейчик Л.М. Основные тренды миграционной мобильности населения регионов Сибирского и Дальневосточного федеральных округов // *Экономика региона*. 2018. Т. 14 , Вып. 2. С. 485-501.

## REFERENCES

1. 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, Vol. 21, no. 4, pp. 130-161. (in Russian)
2. Burdenko E.V. The market of educational services in a transformable economy: abstract of Diss. PhD Econ. Sci., Moscow, 2004. 22 p. (in Russian)
3. Mushketova N.S. Marketing interaction of the labor market and the educational market. *Philosophy of social communications*, 2013, no. 3 (24), pp. 88-99. (in Russian)
4. Gurtov V.A., Pitukhin E.A., Serova L.M., Sigova S.V. Forecasting the dynamics of demand in the labor market at various phases of the development of crisis processes in the Russian economy. *Problems of Forecasting*, 2010, no. 2, pp. 84-97. (in Russian)
5. Daniel E. Hecker. Occupational employment projections to 2014. *Monthly Labor Review*, Division of BLS Publishing, NE Washington, DC, 2005. November. pp. 70-101.
6. Richardson S., Tan Yan. Forecasting future demands, 2005, 43 p.
7. Dixon P., Rimmer M. Forecasting Analysis of a Dynamic CGE Model of Australia. *Center of Policy Studies Monash University*. Preliminary Working Paper No. OP-90, 1998. June. 79 p.
8. Junankar S., Lofsnaes O., Summerton P. MDM-E3: A short technical description. *Cambridge Econometrics*, Working Paper. 2007. March.
9. Lutz Ch., Distelkamp M., Meyer B., Wolter M. Forecasting the Model INFORGE. *GWS Discussion paper*, 2003, no.2, 27 p.



10. Meirinhos V., Rodrigues A.C., Martins D. Human curriculum design and delivery. *ICERI2016 Proceedings*, 2016, pp. 1540-1548
11. Ipbuker C., Yavasoglu H. Curriculum design based on a sectoral analysis. *INTED2009 Proceedings*, 2010, pp. 4151-4158.
12. Nikolic J., Gledic J. Agile & lean curriculum design. *ICERI2012 Proceedings*, 2012, pp. 1328.
13. Ferrández-Berruero R., Kekäle T. Relationship between labor market and university. Work-based learning experiences in Europe. *ICERI2014 Proceedings*, 2014, pp. 5165-5173.
14. Mikhalkina E.V., Skachkova L.S. Overview of Russian methods of forecasting the demand and supply of labor and competence. *Terra Economicus*, 2014, Vol. 12, no. 4, pp. 59-67. (in Russian)
15. Zharov V.S., Scheglova A.N. Methods of forecasting the demand for specialists in the system of higher professional education in the region. *Economic Analysis: Theory and Practice*, 2014, no. 12 (363), pp. 47-56. (in Russian)
16. Ozernikova T.G., Markov D.V. Forecasting the needs of the region in personnel with vocational education. *Modern competition*, 2008, no. 4 (10), pp. 105-115. (in Russian)
17. Shupletsov A.F., Muraveva M.S. Forecasting the needs of industry in the Irkutsk region for skilled workers. *News of the Baikal State University*, 2012, no. 4, pp. 50-57. (in Russian)
18. Vasilieva Z.A., Filimonenko I.V. Problems of modeling the staffing needs of the regional economy. *Bulletin of the Pacific State University of Economics*, 2012, no. 4, pp. 46-57. (in Russian)
19. Andreeva N.V., Kozlova T.A. Forecasting the need for personnel with higher professional education in the innovative scenario of the development of the Vladimir region. *Regional Economics: Theory and Practice*, 2013, no. 20, pp. 16-21. (in Russian)
20. Koryakina T.K. Monitoring and forecast of staffing needs in the Republic of Sakha (Yakutia). *Employment Service*. 2016, no. 4, pp. 51-55 (in Russian)
21. Varlakov A. Study on the identification of the labor needs of the Khanty-Mansi Autonomous Okrug-Yugra. *Employment Service*, 2017, no. 3, pp. 34-39. (in Russian)
22. Polishchuk E.A., Klevets N.I. Modeling the staffing needs of the real sector of the economy of the Republic of Crimea. *Theory and practice of social development*, 2016, no. 9, pp. 45-48. (in Russian)
23. Pitukhin E.A., Moroz D.M., Astafieva M.P. Forecasting the staffing needs of the regional economy in the context of occupations. *Economics and Management*, 2015, no. 7, pp. 41-49. (in Russian)
24. Pitukhin E.A., Semenov A.A. Forecasting methods, issues and the number of students of educational institutions of vocational education. *Studies on Russian Economic Development*, 2012, no. 2, pp. 74-88. (in Russian)
25. Vitsenets T.N., Berezhnova E.I. Features of the development of migration processes in the Far East. *Journal of the Ural State University of Economics*, 2014, no. 2 (52). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-migratsionnyh-protseessov-na-dalnem-vostoke> (accessed 14 June 2018). (in Russian)
26. Motrich E.L. Far Eastern region in the demographic space of Russia: post-reform trend. *Spatial Economics*, 2017. no. 3. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/dalnevostochnyy-region-v-demograficheskom-prostranstve-rossii-poreformennyy-trend> (accessed 14 June 2018) (in Russian)
27. Shvorina K.V., Faleichik L.M. The main trends of migration mobility of the population of the regions of the Siberian and Far Eastern federal districts. *Economy of the region*, 2018, V. 14, issue. 2. pp. 485-501. (in Russian)

### Информация об авторах

**Питухин Евгений Александрович**  
(Россия, г. Петрозаводск)

Профессор, доктор технических наук, профессор кафедры прикладной математики и кибернетики Института математики и информационных технологий Петрозаводский государственный университет  
E-mail: eugene@petsu.ru

**Кекконен Александра Леонидовна**  
(Россия, г. Петрозаводск)

Кандидат экономических наук, доцент кафедры зарубежной истории, политологии и международных отношений Института истории, политических и социальных наук Петрозаводский государственный университет  
E-mail: ishkova@psu.karelia.ru

**Шабеева Светлана Владимировна**  
(Россия, г. Петрозаводск)

Доктор экономических наук, директор Института экономики и права Петрозаводский государственный университет  
E-mail: sigova@psu.karelia.ru

### Information about the authors

**Evgeny A. Pitukhin**  
(Russia, Petrozavodsk)

Professor, Doctor of Technical Sciences, Professor of the Department of Applied Mathematics and Cybernetics Institute of Mathematics and Information Technology Petrozavodsk State University  
E-mail: eugene@petsu.ru

**Alexandra L. Kekkonen**  
(Russia, Petrozavodsk)

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign History, Political Science and International Relations Institute of History, Political and Social Sciences Petrozavodsk State University  
E-mail: ishkova@psu.karelia.ru

**Svetlana V. Shabaeva**  
(Russia, Petrozavodsk)

Doctor of Economic Sciences, Director of the Institute of Economics and Law Petrozavodsk State University  
E-mail: sigova@psu.karelia.ru





Г. В. Буянова

## Основные направления воспитательной деятельности в системе современного высшего образования

Актуальность изучения основных направлений воспитания в современной высшей школе обусловлена серьезными противоречиями между требованиями к будущему специалисту как высоконравственной личности, генератору прогрессивных идей, нацеленного на укрепление и эффективное развитие нашего государства и реально существующим уровнем духовного и потребностно-мотивационного развития современного молодого человека. На основании теоретического анализа литературы выявлены причины данного противоречия и проанализированы меры, предпринятые правительством РФ с целью улучшения сложившейся ситуации. Рассмотрены приоритетные направления в воспитательной деятельности в рамках реализуемого сегодня компетентностного подхода, прописанные как в нормативно-правовых актах, так и трудах современных ученых-педагогов. Автор статьи придерживается той позиции, что в системе высшего образования системообразующим направлением является профессиональное воспитание, представляющее собой целостный процесс формирования профессиональных и личностных качеств специалиста, в контексте которого реализуются и другие направления воспитательной деятельности (патриотическое, гражданско-правовое, валеологическое, духовное, нравственное, эстетическое, экологическое и др.).

**Ключевые слова:** высшее образование, компетентностный подход, социальные компетенции, нормативно-правовые документы, принципы системы воспитания, направления воспитания, профессиональное воспитание

### Ссылка для цитирования:

Буянова Г. В. Основные направления воспитательной деятельности в системе современного высшего образования // Перспективы науки и образования. 2019. № 1 (37). С. 37-50. doi: 10.32744/pse.2019.1.3





G. V. BUYANOVA

## The main fields of educational activity in the system of modern higher education

The relevance of the study of the main fields of education in the modern higher education is conditioned by serious contradictions between the requirements for a future specialist as a highly moral person, a generator of progressive ideas, aimed at strengthening and effective development of our state and the existing level of mental and need-motivational development of a modern young human. Based on the theoretical analysis of the literature, the causes of this contradiction are identified and the measures taken by the government of the Russian Federation to improve the situation are analyzed. Priority fields in educational activities within the current competence-based approach, provided for in both legal acts and writings of modern teacher scientists are reviewed. The author of the paper adheres to the position that in the higher education system, the system-forming field is professional education, which is a holistic process of formation of professional and personal qualities of a specialist, in the context of which other fields of educational activities (patriotic, civil, valueological, mental, moral, aesthetic, ecological, etc.) are realized.

**Key words:** higher education, competence approach, social competencies, regulatory documents, principles of the educational system, fields of education, professional education

### For Reference:

Buyanova, G. V. (2019). The main fields of educational activity in the system of modern higher education. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 37 (1), 37-50. doi: 10.32744/pse.2019.1.3 (In Russ., abstr. in Engl.)



## Введение

Политические и экономические процессы последних двух с половиной десятилетий, имеющих место, как на российском, так и на международном уровнях, безусловно, отразились на «преображении самого человека, его эмоционального и нравственного мира, интересов, ценностей и мотиваций, потребностей и сущностных сил, преобразении его личности» [7, с. 6]. Кратко и очень ёмко охарактеризовала ценностный фон первых полутора десятков лет XXI века Л.А. Липская: «Символом времени стало «иметь», а не «быть» [16, с. 134]. Все чаще сегодня в научной педагогической литературе озвучиваются сожаления о том, что у значительного числа студентов современного образца наблюдается низкий уровень знаний и учебных умений; большинство поступающих в вузы нацелены на получение диплома, а не профессионально-ориентированного образования; низкий уровень мотивации к приобретению выбранной профессии; преобладание внешних мотивов (заработная плата, карьерный рост, престиж профессии) над внутренними (внутреннее стремление сделать свою работу хорошо, принести пользу другим); инфантилизм, демонстративное избегание молодежью решения необходимых жизненных задач [2; 6].

Анализируя современное положение высшего образования, все более актуальной становится проблема поиска путей формирования такой образовательной среды, которая способствовала бы «существенному улучшению ситуации с профессиональным самоопределением студентов» и оказывала бы влияние «на осознанное и ответственное обучение, личностный рост и повышение конкурентоспособности выпускников вуза» [17, с. 379]. Вслед за И.М. Ильинским, мы полагаем, что первостепенной по значимости в формировании человека является задача воспитания молодежи. «Без воспитания нет образования, т.е. нет полноценного человека» [12, с. 11]. «Именно воспитание молодежи всех возрастов — самое главное сегодня для спасения России. Именно воспитание, а не обучение» [Там же, с. 5].

Цель данной работы – анализ основных воспитательных тенденций в современном образовании и выявление наиболее приоритетных направлений в воспитательной деятельности высшего учебного заведения.

## Материалы и методы исследования

Для достижения поставленной цели был проведен теоретический анализ отечественной и зарубежной научной литературы по проблеме воспитания в профессиональном образовании, проработаны нормативно-правовые акты РФ, регламентирующие образовательный и воспитательный процессы, а также изучен и обобщен практический педагогический опыт по исследуемому вопросу.

## Результаты исследования

Рубеж XX – XXI столетий характеризуется исследователями как период недостаточного внимания к воспитательному компоненту в образовании [5; 12; 18]. *Одной из основных предпосылок* такого отношения к воспитанию в вузе авторы называют политическую и экономическую ситуацию переходного «смутного» периода, начавшегося



с распадом СССР в 80 — 90-е гг. XX в., плоды которого мы пожинаем до сих пор. По мнению Л.В. Попова и Н.Х. Розова, «система коммунистического воспитания пришла в противоречие с объективной логикой общественного развития страны и развалилась. В сфере воспитания образовался вакуум, о воспитании как общественной задаче перестали даже говорить» [18, с. 4]. А.О. Волгушева конкретизирует, что преподавание в образовательных учреждениях конца XX – начала XXI вв. свелось к выполнению только образовательных функций [7, с. 13], что фактически подтверждается текстом ФЗ «Об образовании» в редакции 1992 года. В *качестве второй причины* преподаватели, педагоги, психологи, социологи называют разрушение уникальной, национальной, основанной на идеологии, русско-советской системы обучения и воспитания. Ориентир на «глобализацию», погоня за членство в едином общеевропейском экономическом и образовательном пространстве привели к изменению, а точнее сказать к утрате духовно-нравственных идеалов и ценностей. *К третьей причине* ряд авторов относят факт агрессивного влияния, слабо контролируемого, легкодоступного потока информации «как позитивного, так и негативного характера» [3; с. 195], который имеет, зачастую, больший «воспитательный» (в кавычках) эффект, чем непосредственное влияние семьи и педагогов.

Понимая всю трагичность результатов ослабления воспитания, еще в 1990 году академик Д.С. Лихачев писал: «Я мыслю себе XXI век развития гуманитарной культуры, культуры доброй и воспитывающей < ... > образование, подчиненное задачам воспитания, < ... > возрождение чувства собственного достоинства, не позволяющего талантам уходить в преступность, возрождение репутации человека как чего-то высшего, которой должен дорожить каждый, возрождение совестливости и понятия чести – вот в общих чертах то, что нам нужно в XXI веке» (1990).

Начиная с 2002 года, период отчуждения воспитания в высшем образовании сменяется периодом осмысления его места и роли уже в новых демократических условиях. В момент подписания Болонского соглашения (2003) Россия приняла на себя обязательства о «повышении качества образования на основе компетентного подхода» [4]. Суть данного подхода, по мнению И.А. Зимней, заключается в формировании компетенций/компетентностей, которые позволили бы молодому человеку успешно социализироваться в обществе и развиваться как личность вне рамок образования; в процессе постоянной самооценки самому планировать свои образовательные результаты и совершенствовать их; самостоятельно и осознано организовывать свою деятельность на основе собственной мотивации и ответственности за результат; самостоятельно решать познавательные, коммуникативные, организационные и нравственные проблемы в различных сферах и видах деятельности [9]. Иначе говоря, основная цель, которая была поставлена перед образованием, – это формирование зрелой личности, способной к самовоспитанию, самоорганизации, самоопределению. А эти качества необходимо воспитывать. Следовательно, встал вопрос о создании соответствующих условий.

Один за другим выходят нормативные документы, обязывающие вузы к включению воспитательной деятельности в систему образования, разработке ее структуры и принципов с учетом актуальной ситуации и требований к современному специалисту. В перечень нормативно-правовых документов федерального уровня, ставших основой возрождения воспитательной деятельности в высшем образовании, входит, прежде всего, Приказ Минобрнауки России от 27 декабря 2002 г. № 4670 о включении в государственную аккредитацию высшего учебного заведения показателя «Воспита-



тельная деятельность образовательного учреждения». На основании этого документа, обязательным требованием к каждому вузу становится необходимость «создания административной структуры, функционально ответственной за организацию воспитательной и внеучебной работы со студентами в образовательном учреждении» [19].

К последним, ныне действующим документам нужно отнести: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ от 29.12.2012 (с изменениями от 3 августа 2018 г.); Приложение к письму Минобрнауки России от 22.02.2006 № 06-197 «Рекомендации по организации воспитательного процесса в вузе»; Распоряжение Правительства РФ «Об утверждении государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года» (29.11.2014 г. №2403-р); Распоряжение Правительства РФ от 29 мая 2015 г. N 996-р «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года»; Постановление Правительства от 30.12.15 №1493 «О госпрограмме «Патриотическое воспитание граждан РФ» на 2016–2020 гг.»; «Стандарт организации воспитательной деятельности образовательных организаций высшего образования», утверждённый в соответствии с письмом председателя комиссии по воспитательной работе и развитию внеучебной деятельности Совета Министерства образования и науки РФ по делам молодёжи от 18.02.2016, № 12.

Исполнение распоряжений, прописанных в приведенных документах, предполагает, в первую очередь, серьезную воспитательную работу с молодым поколением. Согласно п. 2 статьи 2 ФЗ «Об образовании ...» «*Воспитание* – деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства» [25]. Пункты 4.1. и 4.2. «Стандарта организации воспитательной деятельности ООВО» гласят, что данный вид деятельности должен обеспечить «развитие личностных качеств гражданина-патриота и профессионала», «формирование общекультурных и профессиональных компетенций» в соответствии с ФГОС» [22].

Опираясь на ключевые социальные компетенции, выделенные И.А. Зимней, под которыми автор понимает такие компетенции/компетентности, которые «проявляются во всех сферах жизнедеятельности человека, обеспечивая полноценность его социального и профессионального бытия» [10, с. 41], И.В. Руденко формулирует три группы компетентностей, относящихся к воспитанию:

- *«компетентности, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения:* здоровьесбережение, компетентности ценностно-смысловой ориентации в мире, интеграции, гражданственности, самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития;
- *компетентности, относящиеся к социальному взаимодействию человека в социальной сфере:* социальное взаимодействие, компетентность в общении;
- *компетентности, относящиеся к деятельности человека:* познавательной, трудовой, учебной, а также компетентности в сфере информационных технологий» [21, с. 91].

«Стандарт организации воспитательной деятельности ООВО» определяет *основные принципы системы воспитательной деятельности* (п. 4.3.). К ним относятся: 1) «гуманизм и ориентация на нравственные идеалы и ценности гражданского общества; 2) воспитание в контексте профессионального образования и государственной молодежной политики; единство учебной и внеучебной деятельности; 3) опора на психологические, социальные, культурные и другие особенности обучающихся; 4) учёт



социально-экономических, культурных и других особенностей региона; 5) сочетание административного управления и самоуправления обучающихся; 6) вариативность направлений воспитательной деятельности, добровольность участия в них и право выбора студента; 7) открытость, преемственность, гибкость системы воспитательной деятельности ООВО» [22].

Исходя из принципов воспитательной работы, т.е. основ организации воспитательной деятельности и базовых компетентностей, иными словами требований к ее результатам, концептуальным является определение *основных направлений воспитательной деятельности в вузе*.

В «Стратегии развития воспитания в РФ на период до 2025 года» определяются следующие направления, базирующиеся на современных достижениях науки, с учетом отечественных традиций:

- *Гражданское воспитание*, которое предполагает создание условий для формирования ответственности и активной гражданской позиции, на основе духовности и нравственности, идеях интернационализма, дружбы, равенства, взаимопомощи народов; «формирование стабильной системы нравственных и смысловых установок личности, позволяющих противостоять идеологии экстремизма, национализма, ксенофобии, коррупции, дискриминации по любым признакам».
- *Патриотическое воспитание и формирование российской идентичности* предполагает создание комплексной методической системы, способствующей «формированию патриотизма, чувства гордости за свою Родину, готовности к защите интересов Отечества, ответственности за будущее России; <...> развитие у подрастающего поколения поисковой и краеведческой деятельности».
- *Духовное и нравственное воспитание* реализуется посредством «развития нравственных чувств (чести, долга, справедливости, милосердия и дружелюбия); <...> развития сопереживания и формирования позитивного отношения к людям, в том числе к лицам с ограниченными возможностями здоровья и инвалидам; <...> содействия формированию позитивных жизненных ориентиров и планов; оказания помощи в выработке моделей поведения в различных трудных жизненных ситуациях, в том числе проблемных, стрессовых и конфликтных».
- *Приобщение к культурному наследию* подразумевает «эффективное использование уникального российского культурного наследия, в том числе литературного, музыкального, художественного, театрального и кинематографического».
- *Популяризация научных знаний* обеспечивается за счет «создания условий для получения подрастающим поколением достоверной информации о передовых достижениях и открытиях мировой и отечественной науки, повышения заинтересованности в научных познаниях об устройстве мира и общества».
- *Физическое воспитание и формирование культуры здоровья* включает формирование ответственного отношения к своему здоровью и «потребности в здоровом образе жизни; <...> развитие культуры безопасной жизнедеятельности, профилактику наркотической и алкогольной зависимости, табакокурения и других вредных привычек».
- *Трудовое воспитание и профессиональное самоопределение* осуществляется посредством воспитания у подрастающего поколения «уважения к труду и людям труда, трудовым достижениям; <...> формирования потребности трудить-



ся, добросовестного, ответственного и творческого отношения к разным видам трудовой деятельности <...>; развития навыков совместной работы, умения работать самостоятельно, мобилизуя необходимые ресурсы, правильно оценивая смысл и последствия своих действий; содействия профессиональному самоопределению».

- *Экологическое воспитание* ориентировано на развитие экологической культуры, «бережного отношения к родной земле, природным богатствам России и мира; воспитание чувства ответственности за состояние природных ресурсов, умений и навыков разумного природопользования, нетерпимого отношения к действиям, приносящим вред экологии» [23].

Прописанный в «Стратегии...» перечень воспитательных направлений ориентирован, большей частью, на детей дошкольного и школьного возраста, однако, на наш взгляд, более чем актуальным и для студентов. Пояснения данных направлений процитированы нами выборочно, представлены лишь те выдержки, которые возможно и необходимо продолжать формировать и в юношеском возрасте посредством воспитательной работы в вузе.

Понимание учеными-педагогами основных направлений воспитательной деятельности в вузе согласуется с общей стратегией развития воспитательной деятельности в РФ. В трудах С.Д. Смирного, Ш.Х. Кенжаева, Ф.Э. Бокиева, Г.А. Аманова выделяются: *патриотическое, гражданско-правовое, нравственно-эстетическое, валеологическое* (здоровьесбережение), *социальная защита* (воспитание ощущения безопасности и чувство уверенности в себе), *работа с родительским коллективом, профессиональное самоопределение*, формируемое в рамках профессионального воспитания [13, с. 729].

Анализ опыта вузов России по практической реализации обозначенных направлений позволил выделить наиболее приоритетные из них. В качестве основного показателя приоритетности рассматривался факт наличия и применения на практике целевой программы воспитания студентов в рамках того или иного направления, реализующей основные принципы системы воспитательной деятельности, сформулированные в «Стандарте организации воспитательной деятельности ООВО» (см. выше).

Обзор литературы показал, что наиболее актуальными являются «патриотическое», «гражданско-правовое», «духовно-нравственное», «физическое (валеологическое)» и «профессиональное (трудовое)» направления в воспитании. Рассмотрим данные направления с точки зрения их реализации на практике.

«Целевая программа *гражданско-патриотического воспитания* студентов», разработанная в Брянском государственном университете им. академика М.Г. Петровского демонстрирует пример комплексного подхода к реализации данного воспитательного направления. С целью формирования у молодежи готовности к выполнению гражданского долга на основе активной гражданской позиции и российского национального самосознания в университете организуются следующие мероприятия: «молодежные акции всероссийского и регионального значения» такие как «Бессмертный полк», «Георгиевская ленточка» и др.; «университетские социально-значимые и памятно-мемориальные мероприятия» (патриотический межвузовский интернет-фестиваль «Поколение RU – поколению Победы», мини-реквием у памятника героям Великой отечественной войне (ВОВ)); «выставочные проекты» – музейные, книжные и фотоэкспозиции, «научные, информационные и издательские проекты» – организация гражданских форумов, исследовательских проектов, выпуск специальных но-



меров газет университетского и факультетского уровня, посвященных ВОВ, истории и достижениям родного края [11, с. 67].

Воспитание гражданина и патриота своей страны невозможно без духовно-нравственной составляющей развития человека. Целью «духовного» и «нравственно-эстетического» направлений в воспитании в вузе является формирование надлежащих мировоззренческих позиций, а также национальных и общечеловеческих ценностных ориентаций. Согласно разработанным в вузах концепциям воспитательной деятельности, эти направления относятся к числу наиболее важных и осуществляется за счет привлечения студентов к организации и участию в таких мероприятиях как: встречи с учеными-богословами, священнослужителями с целью духовно-нравственного наставления молодежи [3]; научно-практические конференции, форумы, региональные и всероссийские конкурсы молодежных работ по проблематике духовно-нравственных и гражданско-патриотических ценностей (конкурс молодых семей «Рай в шалаше», направленного на пропаганду семейных ценностей); проведение волонтерских добровольческих акций, благотворительных выступлений с целью оказания помощи малоимущим слоям населения, детским домам, реабилитационным центрам, приютам, инвалидам, ветеранам войны и труда (конкурс «Доброволец года», акции «Подари детям праздник», «Сдай кровь – спаси жизнь!» и др.); организация тематических экскурсий по святым и историческим местам родного края и других регионов России; использование СМИ и библиотечных фондов вуза для пропагандирования «духовных, нравственных, семейных ценностей, достижений отечественной духовной культуры» [14, с. 29].

Не меньшее значение в вузах придается «*физическому (валеологическому) воспитанию*», под которым понимается «формирование физической культуры обучающихся как системного качества личности, неотъемлемого компонента общей культуры выпускника вуза, призванного сознавать личную ответственность за собственное здоровье» [Там же, с. 46]. Особенность практической реализации данного направления заключается не столько в содержании самих мероприятий, сколько в создании условий для полноценного и эффективного развития личности студента в процессе обучения и воспитания, организации специальной профилактической работы по ограничению факторов, провоцирующих саморазрушающие виды поведения. Для этого в вузах создаются спортивные клубы, секции по различным видам спорта; организуются внутривузовские, региональные, всероссийские и международные соревнования и спартакиады студенческих команд, участие студентов в сдаче норм Всероссийского комплекса ГТО; проводятся туристические, культурно-массовые и другие оздоровительные мероприятия («День здоровья», «Фестиваль студенческого спорта» и др.); организуются встречи, семинары, мастер-классы со знаменитыми спортсменами, циклы образовательно-просветительских мероприятий по здоровому образу жизни и вреде курения, алкоголя и наркотиков; устанавливаются стенды с информацией антинаркотического и антитабачного содержания с телефонами доверия и адресами соответствующих центров; создаются службы психологической помощи с целью профилактики и коррекции асоциального поведения студентов [Там же, с. 47].

Приоритетность «*профессионального воспитания*» (ПВ) в высших учебных заведениях обусловлено спецификой и основной целью профессионального образования – «обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном,



культурном и нравственном развитии» [25, Ст. 69]. Согласно определению А.И. Тимошина профессиональное воспитание – это «целостный <...> процесс, направленный на профессиональное самоопределение, становление индивида как субъекта профессиональной деятельности, выстраивание своей профессиональной карьеры» [24, с. 57]. В отличие от профессионального воспитания в школе, где основной задачей является помощь школьникам определиться с выбором будущей профессии, т.е. найти профессию для себя, в вузе, равно как и в ссузе, акцент ПВ смещается в сторону содействия обучающимся в поисках и определения себя, своего места в рамках уже выбранного профессионального направления. Для этого, должна быть организована поэтапная воспитательная работа со студентами начиная с адаптации к студенческим условиям жизни и обучения и заканчивая пониманием со стороны студента требований и условий его будущей специальности, а также сформированным желанием трудиться по полученной профессии. Этому способствуют следующие мероприятия: проведение «Дня знаний», «Посвящения в студенты», «Ночи в вузе для первокурсника», «Дня открытых дверей», «Ярмарки вакансий» и др.; распространение среди студентов «Справочника первокурсника», «Справочника профорга»; стимулирование научных исследований студентов по направлениям подготовки и изучаемым дисциплинам; проведение деловых и ролевых игр, мастер-классов профессиональной направленности, конкурсов профессионального мастерства; организация экскурсий на предприятия, встреч с практическими работниками различных отраслей, работодателями и выпускниками вуза в соответствии с направлениями подготовки и получаемыми специальностями. Важная роль в воспитании профессионала отводится движению студенческих волонтерских отрядов, а также привлечение студентов к работе в разнопрофильных студенческих трудовых отрядах и студенческих профессиональных сообществах [14, с.41].

Анализ локальных нормативных документов (целевые программы, концепции воспитательной деятельности), принятые в вузах с целью организации воспитания, позволил нам обобщить предлагаемые мероприятия в три группы. В *первую группу* мы объединили мероприятия всероссийского, регионального, городского и вузовского значения, имеющие целью создание событий с вовлечением достаточно большого количества людей для достижения поставленной цели (акции, фестивали, ярмарки, «Дни...», благотворительные выступления, волонтерские движения, трудовые отряды и др.). К этой же группе мы относим мероприятия просветительского и научного характера, предполагающие непосредственное общение, обмен опытом и мнениями (форумы, конференции, семинары, мастер-классы, тематические экскурсии, встречи со значимыми людьми и др.). *Вторую группу* составляют мероприятия, включающие в себя элемент состязания (конкурсы, олимпиады, деловые и ролевые игры, исследовательские проекты, участие в грантах, спортивные соревнования и др.). В *третью группу* мы объединили средства, обеспечивающие информационную среду (вузовские теле- и радиотрансляции, наполнение сайта вуза, выпуск газет, справочников, оформление стендов, экспозиций, выставок и т.д.).

---

## Обсуждение результатов

Безусловно, для реализации основной цели высшего образования, организация воспитательного процесса в вузе должна осуществляться в единстве всех его направлений. Необходимость целостного рассмотрения проблемы воспитания молодежи



прописана в тексте документа «Государственной молодежной политики...», на который опирается, в свою очередь, «Стандарт организации воспитательной деятельности ООВО». В качестве ключевой задачи молодежной политики называется «воспитание патриотично настроенной молодежи с независимым мышлением, обладающей созидательным мировоззрением, профессиональными знаниями, демонстрирующей высокую культуру, в том числе культуру межнационального общения, ответственность и способность принимать самостоятельные решения, нацеленные на повышение благосостояния страны, народа и своей семьи» [20]. Справедливость данного тезиса неоспорима. Исходя из процитированной задачи, представление идеала современного молодого человека демонстрирует конечный результат описанных выше направлений воспитания. Однако мы полагаем, что организацию воспитания в профессиональных учебных заведениях нельзя сводить к сумме разнонаправленных воспитательных программ, в рамках которых проводятся соответствующие тематические мероприятия. Основное отличие общего образования от профессионального заключается, в первую очередь, в ориентированности профессионального образования на формирование таких способностей и личностных качеств, которые необходимы для успешной самореализации в будущей жизни, в условиях будущей профессиональной деятельности. Данной позиции придерживаются и зарубежные ученые. Так, Kåre Heggen, Lars Inge Terum, Jim-Olav Fors, изучая влияние профессионального образования на процесс принятия студентами выбранной профессии, акцентируют внимание на том, что профессиональное образование – это не только приобретение знаний и навыков, но и формирование мотивов к профессиональной деятельности, положительного отношения к делу [26]. Patricia Champy-Remoussenard полагает, что в процессе получения профессионального образования, главное, что должно быть сформировано у студента, – это готовность учиться на протяжении всей своей жизни, что может быть достигнуто только в условиях интеграции обучения, воспитания и трудовой деятельности [27].

Основная функция преподавателя вуза, куратора студенческой группы – это подготовка «профессионала-специалиста, личности, в гражданской основе которой – профессиональная, индивидуально выраженная позиция человека-созидателя-творца-исследователя, освоенный комплекс компетенций и формируемых компетентностей» [1, с. 282]. Основная задача обучающегося – в процессе овладения профессией приобрести базовые профессиональные знания, умения и навыки, а также усвоить основные моральные, нравственные и этические нормы и правила существования и развития, в первую очередь, в будущем профессиональном сообществе, и как следствие, в социуме в целом. Исходя из этого, вслед за В.В. Кузнецовым, Л.В. Алиевой мы полагаем, что профессиональное направление в воспитании является «не составляющей <...> высшего образования, а платформой, основой при решении профессиональных задач» [15, с. 37], «базой формирования нового типа профессионала-специалиста» [1, с. 282]. В нашем понимании «новый тип профессионала-специалиста» подразумевает образ человека – патриота, способного противостоять идеологии экстремизма, национализма, расизма, формируемое средствами патриотического воспитания; активного гражданина, обладающего критическим мышлением (гражданско-правовое воспитание), нравственными убеждениями, следующий нормам морали (духовно-нравственное воспитание); дисциплинированного работника, ответственно относящегося к своему труду, владеющего важнейшими понятиями и законами процессов, происходящих в природе и обществе и стремящегося к углублению этих знаний (трудовое воспитание); человека, бережно и ответственно относящегося к своему здоровью (валеоло-



гическое воспитание), владеющего умениями и навыками разумного природопользования (экологическое воспитание). Иными словами, процесс воспитания специалиста нового типа включает в себя все рассмотренные выше воспитательные направления. При этом, на наш взгляд, в рамках профессионального образования, ПВ должно рассматриваться как системообразующее, объединяющее остальные направления в воспитании.

Наша позиция базируется на убежденности в том, что специфика приобретаемой студентом профессии вносит определенные нюансы в его восприятие тех или иных общепринятых норм и ценностей. Например, вряд ли вызовет возражение тот факт, что понимание чувства долга перед Родиной у курсанта военного училища будет значимо отличаться от того, как оно воспринимается, например, учителем или врачом. Закономерно так же и то, что ценность земли как природного богатства и необходимость бережного отношения к ней должно осознаваться студентом-будущим агрономом глубже, чем, например, юристом или переводчиком. Воспитание личности через историю, традиции, особенности получаемой профессии – данный подход позволяет, по нашему мнению, привить не только общечеловеческие ценности и сформировать духовно-нравственную личность, но и повысить мотивацию к получаемой профессии. Мы полагаем, что, разрабатывая концепцию воспитательной деятельности в вузе, нет необходимости планировать воспитательные мероприятия по каждому направлению отдельно, тем более, что проведенный нами анализ показывает, что они имеют общую структуру и отчасти дублируют друг друга. А если принять во внимание то условие, что студенты должны быть охвачены всеми мероприятиями, что бы заложить в них все необходимые качества разносторонне развитой и культурной личности, то у студента практически не остается свободного времени. На наш взгляд, планируя мероприятия, направленные на воспитание таких качеств как патриотизм, гражданская идентичность, нравственность, духовность и т.д., необходимо использовать все три группы мероприятий, но продумывать содержание этих мероприятий так, чтобы оно согласовывалось с профессиональным контекстом. Например:

- для повышения правовой грамотности будущих аграриев, выпускников Пермского аграрно-технологического университета, было бы целесообразно сделать акцент на ознакомление с теми нормативно-правовыми актами, которые позволили бы им правильно оценить траекторию и перспективы своей будущей профессиональной деятельности (например, Постановление правительства Пермского края от 3 октября 2013 года N 1320-п «Об утверждении государственной программы «Государственная поддержка агропромышленного комплекса Пермского края» (с изменениями на 1 августа 2018 года);

- с целью формирования у будущих агрономов патриотического сознания, чувства общности со своим народом, правильным было бы в рамках мероприятия, посвященного ВОВ, обратить большее внимание на подвиг тружеников села, от которых зависела продовольственная обеспеченность Советской Армии и т.п.

---

## Выводы

Анализ современных отечественных и зарубежных исследований, научных публикаций, нормативно-правовой документации последних двух десятилетий в области профессионального образования и воспитания показывает, что в настоящее время



проблеме воспитания в вузе уделяется достаточно большое внимание. Особую актуальность эта проблема приобрела в период кризиса государственности и резкой смены политических и экономических ориентиров конца XX-го – начала XXI веков. Основной акцент в современном образовании делается на патриотическое, гражданско-правовое, духовно-нравственное и валеологическое направления в воспитании. Процесс воспитания в вузе, в целом, необходимо рассматривать в совокупности всех его направлений, но с учетом тех требований, которые предъявляет к специалисту получаемая студентами профессия. В результате такого воспитательного воздействия должны сформироваться такие личностные качества обучающегося, которые наиболее востребованы будущей профессиональной деятельностью. Следовательно, на уровне профессионального образования профессиональное воспитание является системообразующим, в рамках которого должен формироваться не только грамотный, но и культурный, высоконравственный член социума. Данный подход ставят новые задачи перед исследователями по теоретическому осмыслению и практическому решению вопросов организации воспитания в высших учебных заведениях.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Алиева Л.В. Воспитательный потенциал образовательной деятельности вуза - ценностная основа формирования общепрофессиональных компетенций студентов // Казанский педагогический журнал. 2015. № 4-2. С. 279-284.
2. Андриенко О.А., Безенкова Т.А. Из опыта работы по организации воспитательной деятельности с обучающимися юношеского возраста // Перспективы науки и образования. 2018. № 5 (35). С. 26-32. doi: 10.32744/pse.2018.5.3
3. Беляев Р.В., Колосова Л.А., Остапенко Р.И. Современные взгляды на религиозные и светские пути духовно-нравственного воспитания новых поколений молодежи // Перспективы науки и образования. 2018. № 1 (31). С. 195-201.
4. Болонский процесс в России. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.bologna.ntf.ru/p34aa1.html> (дата обращения: 25.04.2017).
5. Буюнова Г.В. К вопросу об исторических предпосылках создания института кураторства в вузе // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 171-175.
6. Вагнер И.В. Актуальные задачи развития воспитания в системе высшего профессионального образования // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2013. № 3. С. 78-83.
7. Васильчук, Ю.А. Социальное развитие человека в XX веке // Общественные науки и современность. 2001. № 1. С. 5-26.
8. Волгушева А.О. Роль куратора в вузе на различных исторических этапах становления и развития института кураторства // Современные аспекты воспитательной работы в высших и средних профессиональных учебных заведениях: Сборник материалов первой областной научно-практической конференции кураторов высших и средних профессиональных учебных заведений. Саратов. 2013. С. 11-13.
9. Зимняя И.А. Компетентность человека – новое качество результата образования // Проблемы качества образования. – Книга 2 // Материалы XII Всероссийского совещания. М.: Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2003. С.4-13.
10. Зимняя И.А. Становление ключевых социальных компетентностей на разных уровнях образовательной системы (дескрипторная характеристика как база оценивания) / Под науч. ред. профессора И.А. Зимней: Квалиметрия в образовании: методология, методика, практика: Материалы XI симпозиума, г. Москва, 16–17 марта 2006 г. М.: ИЦ проблем качества подготовки специалистов. 2006. 82 с.
11. Зятева Л.А. Гражданско-патриотическое воспитание студентов в социокультурной среде вуза // Вестник БГУ. 2015. № 2. С. 66-70.
12. Ильинский И.М. Российские вузы на переломном этапе // Знание. Понимание. Умение. 2014. № 3. С. 5-17.
13. Кенжаев Ш.Х., Бокиев Ф.Э., Аманов Г.А. Организация воспитательной деятельности в вузе // Молодой ученый. 2013. № 5. С. 728-731.
14. Концепция воспитательной деятельности ВГТУ [Электронный ресурс]. URL: <http://cchgeu.ru/upload/iblock/721/kontseptsiya-vospitatelnoy-deyatelnosti-vgtu.doc> (дата обращения: 21.11.2018 г.).
15. Кузнецов В.В. Общая и профессиональная педагогика: учебник и практикум для прикладного бакалавриата. 2-е изд., испр. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2018. 136 с.



16. Липская Л.А. Духовно-нравственная эволюция российского общества // Вестник ЧелГУ. 2015. № 19 (374). С.132-138.
17. Миронов И.П., Киндеркнехт А.С. Адаптация иностранных студентов в пермском вузе // Формирование гуманитарной среды в вузе: инновационные образовательные технологии. Компетентностный подход. 2016. Т. 1. С. 375-379.
18. Попов Л.В., Розов Н.Х. Воспитательная деятельность в вузе: проблемы возрождения // Вестник Московского университета. Сер. Педагогическое образование. 2011. № 1. С. 3-15.
19. Приказ Министерства образования Российской Федерации от 27 декабря 2002 года № 4670 «О внесении изменений в приказ Минобразования России от 29.06.2000 № 1965 «Об утверждении Перечня показателей государственной аккредитации и критериальных значений, используемых при установлении вида высшего учебного заведения» [Электронный ресурс]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/901856553> (дата обращения: 15.08.2017 г.).
20. Распоряжение Правительства Российской Федерации «Об утверждении государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года» (29.11.2014 г. №2403-р). – [Электронный ресурс] URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70713498/#review> (дата обращения: 25.10.2018).
21. Руденко И.В. Профессиональное воспитание в вузе: компетентностный подход // Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. № 5 (20). С. 89-97.
22. Стандарт организации воспитательной деятельности образовательных организаций высшего образования [Электронный ресурс]. URL: [www.gasu.ru/train/infmat-uvr/standart.pdf](http://www.gasu.ru/train/infmat-uvr/standart.pdf) (дата обращения: 05.05.18).
23. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», утвержденную распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. N 996-р; Постановление Правительства Российской Федерации от 15 апреля 2014 года №295. [Электронный ресурс]. URL: [www.k-obr.spb.ru/page/626](http://www.k-obr.spb.ru/page/626) (дата обращения: 20.10.18).
24. Тимонин А.И. Профессиональное воспитание как воспитание социальное // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2012. Т. 18. № 1-1. С. 55-58.
25. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ от 29.12.2012. [Электронный ресурс] URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru> (дата обращения: 20.10.18).
26. Jim-Olav Fors. Development of professional commitment among students in social work education. *Social Work Education*, 2017, 36:5, pp. 529-541.
27. Patricia Champy-Remoussenard, «Les transformations des relations entre travail, éducation et formation dans l'organisation sociale contemporaine : questions posées par trois dispositifs analyseurs», *Revue française de pédagogie* [En ligne], 190 | janvier-février-mars 2015, mis en ligne le 31 mars 2018, consulté le 25 octobre 2018. URL: <http://journals.openedition.org/rfp/4675>; DOI : 10.4000/rfp.4675.

## REFERENCES

1. Aliyeva L.V. Educational potential of the educational activities of the university - the value basis for the formation of general professional competences of students. *Kazan pedagogical journal*, 2015, no. 4-2. pp. 279-284. (in Russian)
2. Andrienko O., Bezenkova, T. From the experience of the organization of educational activities with students of adolescence. *Perspectives of science and education*, 2018, no. 5 (35), pp. 26-32. doi: 10.32744/pse.2018.5.3 (in Russian)
3. Belyaev R.V., Kolosova L.A., Ostapenko R.I. Modern views on religious and secular ways of spiritual and moral education of new generations of youth. *Perspectives on science and education*, 2018, no. 1 (31), pp. 195-201. (in Russian)
4. Bologna process in Russia. [Electronic resource]. Available at: <http://www.bologna.ntf.ru/p34aa1.html> (accessed 25 April 2017). (in Russian)
5. Buyanova G.V. On the question of the historical prerequisites for the creation of the institute of curatorial at the university. *Baltic Humanitarian Journal*, 2018, Vol. 7, no. 3 (24), pp. 171-175. (in Russian)
6. Vagner I.V. Actual tasks of development of education in the system of higher professional education. *Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2013, no. 3, pp. 78-83. (in Russian)
7. Vasilchuk Yu.A. Human social development in the twentieth century. *Social studies and modernity*, 2001, no. 1, pp. 5-26. (in Russian)
8. Volgusheva A.O. The role of the curator at the university at various historical stages of formation and development of the institute of curating. *Modern aspects of educational work in higher and secondary vocational schools: A collection of materials of the first regional scientific-practical conference of curators of higher and secondary vocational schools*. Saratov, 2013. pp. 11-13. (in Russian)
9. Winter I.A. Human Competence – New Quality of Education Result // Problems of the Quality of Education. Book 2 // *Proceedings of the XII All-Russian Meeting*. Moscow, Ufa: Research Center for Problems of the Quality of Specialist Training. 2003. pp. 4-13. (in Russian)
10. Winter I.A. Formation of key social competencies at different levels of the educational system (descriptor



- characteristics as a basis for assessment) / Under scientific. ed. Professor I.A. Winter. *Qualimetry in education: methodology, methodology, practice: Materials XI Symposium*, Moscow, March 16-17, 2006, Moscow: Problems of the quality of training specialists. 2006. 82 p. (in Russian)
11. Zyateva L.A. Civil-patriotic education of students in the socio-cultural environment of the university // *Bulletin of BSU*. 2015. № 2. S. 66-70. (in Russian)
  12. Ilinsky I.M. Russian universities at a critical stage // *Knowledge. Understanding. Skill*. 2014. №3. Pp. 5-17. (in Russian)
  13. Kenzhaev Sh.Kh., Bokiev F.E., Amanov G.A. Organization of educational activities in high school // *Young scientist*. 2013. №5. Pp. 728-731. (in Russian)
  14. The concept of educational activities VSTU [Electronic resource]. Available at: <http://cchgeu.ru/upload/iblock/721/kontseptsiya-vospitatelnoy-deyatelnosti-vgtu.doc> (accessed 21 November 2018). (in Russian)
  15. Kuznetsov V.V. *General and professional pedagogy: textbook and practical work for applied baccalaureate*. 2nd ed., Corr. and add. M.: Yurayt Publishing House, 2018. 136 p. (in Russian)
  16. Lipskaya L.A. Spiritual and moral evolution of the Russian society. *Bulletin of Bryansk State University*, 2015, no. 19 (374). pp. 132-138. (in Russian)
  17. Mironov I.P., Kinderknecht A.S. Adaptation of foreign students in the Perm University // *Formation of the humanitarian environment in the university: innovative educational technologies. Competence approach*. 2016. Vol. 1, pp. 375-379. (in Russian)
  18. Popov L.V., Rozov N.Kh. Educational activities at the university: problems of revival. *Moscow University Bulletin. Ser. Teacher Education*. 2011. no. 1, pp. 3-15. (in Russian)
  19. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation of December 27, 2002 No. 4670 "On Amendments to the Order of the Ministry of Education of Russia of June 29, 2000 No. 1965" On Approval of the List of State Accreditation Indicators and Criterion Values Used to Establish the Type of Higher Educational Institution". Available at: <http://docs.cntd.ru/document/901856553> (accessed 15 July 2017). (in Russian)
  20. Order of the Government of the Russian Federation "On the approval of the state youth policy of the Russian Federation for the period up to 2025" (29.11.2014, No. 2403-r). [Electronic resource]. Available at: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70713498/#review> (accessed 25 October 2018). (in Russian)
  21. Rudenko I.V. Professional education in high school: competence-based approach. *Domestic and foreign pedagogy*, 2014, no. 5 (20), pp. 89-97. (in Russian)
  22. The standard of the organization of educational activities of educational organizations of higher education [Electronic resource]. Available at: [www.gasu.ru/train/informat-uvr/standart.pdf](http://www.gasu.ru/train/informat-uvr/standart.pdf) (accessed 5 May 2018). (in Russian)
  23. Strategy for the development of education in the Russian Federation for the period up to 2025", approved by Decree of the Government of the Russian Federation of May 29, 2015 N 996-p; Resolution of the Government of the Russian Federation of April 15, 2014 No. 295. [Electronic resource]. Available at: [www.k-obr.spb.ru/page/626](http://www.k-obr.spb.ru/page/626) (accessed 20 October 2018). (in Russian)
  24. Timonin A.I. Professional education as social education. *Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2012, Vol. 18, no. 1-1, pp. 55-58 (in Russian)
  25. Federal Law "On Education in the Russian Federation" No. 273-FZ of 12/29/2012. [Electronic resource]. Available at: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru> (accessed 20 October 2018). (in Russian)
  26. Jim-Olav Fors. Development of professional commitment. *Social Work Education*, 2017, 36: 5, pp. 529-541.
  27. Patricia Champy-Remoussenard, "Les transformations des relations entravées, éducation et formation dans l'organisation sociale contemporaine: questions posées par trois dispositifs analyseurs" *Revue française de pédagogie* [En ligne], 190 | janvier-février-mars 2015, mis en ligne le 31 mars 2018, consulté le 25 octobre 2018. Available at: <http://journals.openedition.org/rfp/4675>; DOI: 10.4000/rfp.4675.

#### **Информация об авторе**

**Буянова Галина Витальевна**

(Россия, Пермь)

Старший преподаватель кафедры «Иностранных языков»

Пермский аграрно-технологический университет им. Д.Н. Прянишникова

E-mail: [buyanovagalina@rambler.ru](mailto:buyanovagalina@rambler.ru)

#### **Information about the author**

**Galina V. Buyanova**

(Russia, Perm)

Senior Teacher of the Department of «Foreign Languages»

Agro-Technological University named after Academician D.N. Pryanishnikov

E-mail: [buyanovagalina@rambler.ru](mailto:buyanovagalina@rambler.ru)





Е. А. Авдеева, О. А. Гаврилюк, Е. А. Тепляшина

## Педагогические условия организации исследовательской деятельности аспирантов медицинского университета как фактор повышения психолого-педагогической компетентности врача

**Проблема и цель.** В статье рассматривается проблема развития психолого-педагогической компетентности аспирантов медицинского университета в процессе их исследовательской деятельности. Цель статьи – выявление педагогических условий организации исследовательской деятельности в современном медицинском вузе как фактора, повышающего уровень психолого-педагогической компетентности аспиранта-врача.

**Методология.** Исследование проведено на основе компетентностного подхода, выделяющего мотивационный, операционно-деятельностный и рефлексивно-оценочный элементы структуры психолого-педагогической компетентности, и автономно ориентированного подхода, акцентирующего внимание на самодетерминированном непрерывном личностно-профессиональном развитии специалиста. Выполнен анализ отечественной и зарубежной научно-педагогической литературы в области организации исследовательской деятельности в процессе обучения в аспирантуре, а также анализ развития психолого-педагогической компетентности аспиранта на базе Красноярского государственного медицинского университета имени профессора В. Ф. Войно-Ясенецкого.

**Результаты.** Представлена совокупность педагогических условий, способствующих успешному развитию психолого-педагогической компетентности аспиранта медицинского вуза в процессе его исследовательской деятельности. Обосновано, что важнейшими условиями повышения психолого-педагогической компетентности аспирантов-врачей в исследовательской деятельности является их сознательное ориентирование, стимулирование их личной включенности в научную работу и обогащение их опыта исследовательской деятельности на основе компетентностного и автономно ориентированного подходов.

**Заключение.** Делаются выводы о том, что вопрос эффективной организации исследовательской деятельности аспиранта медицинского вуза выступает основанием для выделения комплекса условий, обеспечивающих развитие психолого-педагогической компетентности в процессе организации исследовательской работы на уровне постдипломного образования.

**Ключевые слова:** психолого-педагогическая компетентность, исследовательская деятельность; компетентностный подход; автономно ориентированный подход; медицинское образование в аспирантуре; педагогические условия; профессиональная автономность; педагогические технологии

### Ссылка для цитирования:

Авдеева Е. А., Гаврилюк О. А., Тепляшина Е. А. Педагогические условия организации исследовательской деятельности аспирантов медицинского университета как фактор повышения психолого-педагогической компетентности врача // Перспективы науки и образования. 2019. № 1 (37). С. 51-67. doi: 10.32744/pse.2019.1.4





E. A. AVDEEVA, O. A. GAVRILYUK, E. A. TEPLYASHINA

## Pedagogical conditions for postgraduate medical students' research activity organization as a factor of increasing their psychological and pedagogical competency

**Aim and Objective.** The present article is dedicated to the problem of the postgraduate medical students' psychological and pedagogical competency development in the process of their research activity. The aim of the article is to reveal pedagogical conditions for research activity organization among modern postgraduate medical students to increase the level of their psychological and pedagogical competency.

**Methodology.** The study was performed using competency-based approach, which is focused on motivational, operational and pragmatic, and reflective estimating components of the psychological and pedagogical competency, and autonomy-oriented approach, which emphasizes self-determined continuous personal and professional development of a specialist. Russian and foreign scientific and pedagogical literature in the field of postgraduate students' research activity arrangement was reviewed. The development of the psychological and pedagogical competency of the postgraduate medical students of Professor V.F. Voino-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University was analyzed.

**Results.** The complex of pedagogical conditions facilitating the successful development of the postgraduate medical university students' psychological and pedagogical competency in the process of their research activity was revealed. It was proven that fostering postgraduate medical students' research awareness, their personal involvement into research work and enriching their research expertise using competency-based and autonomy-oriented approaches are critical for the development of their psychological and pedagogical competency in the process of their research activity.

**Conclusion.** It is concluded that the problem of postgraduate medical students' high performance research activity organization underlies identification of the complex of pedagogical conditions facilitating the successful development of the postgraduate medical university students' psychological and pedagogical competency in the process of their research activity.

**Key words:** Psychological and pedagogical competence; Research activities; Competency-based approach; Autonomy-oriented approach; Postgraduate medical education; Pedagogical conditions; Professional autonomy; Pedagogical techniques

### For Reference:

Avdeeva, E. A., Gavrilyuk, O. A., & Teplyashina, E. A. (2019). Pedagogical conditions for postgraduate medical students' research activity organization as a factor of increasing their psychological and pedagogical competency. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 37 (1), 51-67. doi: 10.32744/pse.2019.1.4 (In Russ., abstr. in Engl.)



## Постановка проблемы

Современная система последипломного медицинского образования призвана готовить специалистов с высоким уровнем профессионализма в своей врачебной деятельности, способных быстро и эффективно реагировать на современные достижения медицинской науки, владеющих не только клиническим мышлением, но и компетенциями непрерывного саморазвития в профессии [10; 25]. В качестве одного из основных компонентов образовательной системы подготовки в аспирантуре медицинского вуза выступает развернутая модель врача-исследователя с отражением необходимого для него уровня не только профессиональных, исследовательских, но и психолого-педагогических компетенций [24; 10]. Для их развития у врача в процессе обучения в аспирантуре предполагается освоение целого ряда психолого-педагогических дисциплин [45]. Однако, как показывает опыт, у аспирантов имеется ряд барьеров в освоении такого рода предметов. В частности, барьер проявляется в недостаточной мотивации врачей к развитию психолого-педагогической компетентности, их недостаточно высокой готовности к саморазвитию в этом направлении, непониманию ими значимости такого рода умений в медицинской практике. Чаще всего в системе здравоохранения опыт педагогических знаний реализуется специалистом на основе собственного эмпирического представления, мировоззренческой и деонтологической позиции. Однако такая сложная компетентность врача как психолого-педагогическая требует от медиков специальной готовности, сопряженной с организацией в медицинском вузе серьезной психолого-педагогической платформы, включая специальную подготовку преподавательского состава [18; 23]. При этом недостаточная психолого-педагогическая подготовка приводит к деэтизации и дегуманизации профессионального сознания и деятельности медицинских работников [31; 2]. Таким образом, важной частью современного образования врачей-исследователей становится формирование у них психолого-педагогической компетентности [42; 19; 29].

Примечательно, что по сравнению с зарубежными вузами, в учебных планах которых нередко отсутствуют обязательные психолого-педагогические курсы для обучающихся медицинских специальностей [21], высокая значимость педагогической направленности учебного процесса обучения в аспирантуре в российских вузах отражается в отведении значительного объема часов на освоение собственно педагогических учебных дисциплин [45]. Так, на педагогическую подготовку аспирантов в Красноярском государственном медицинском университете имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого Министерства здравоохранения России (далее – КрасГМУ) отведено 6 зачетных единиц (216 часов). В медицинском университете аспиранты осваивают такие педагогические курсы как «Педагогика высшей школы» и «Основы педагогического мастерства». На этих дисциплинах формируется психолого-педагогическая компетентность врача-исследователя, под которой понимается готовность не только к преподавательской деятельности, но и способность эффективно решать задачи обучения и воспитания пациента здоровьесберегающему поведению и его ориентации на ведение здорового образа жизни на основе эффективного использования коммуникативных стратегий [35; 3; 11].

На основании сказанного, цель данной статьи состоит в выявлении педагогических условий, способствующих обучению и воспитанию у аспирантов психолого-педагогических



ческой компетентности, направленной на формирование у них не только способности к преподавательской деятельности, но и умения проводить просветительскую работу и формировать у пациентов здоровьесберегающее поведение и потребность в здоровом образе жизни. В качестве ведущего вида деятельности, в процессе которого будет достигаться данная цель, выбирается исследовательская деятельность аспиранта.

---

## Методология

Проведен анализ зарубежной и отечественной научно-педагогической литературы в области развития психолого-педагогической компетентности врача-исследователя, обучающегося в аспирантуре. Анализ литературы показал, что стимулирование психолого-педагогической компетентности аспирантов возможно посредством вовлечения их в исследовательские проекты, что требует определенного уровня сформированности у них исследовательской компетентности [38; 39] и автономности [17; 14].

В отечественной психологии и педагогике имеются теоретические предпосылки для успешного развития психолого-педагогической компетентности в процессе врачебного исследования [35]. В трудах таких отечественных и зарубежных ученых как, например, В.И. Байденко, А.В. Хуторской [48], Дж. Равен, представлены теоретические положения развития психолого-педагогической компетентности, даны ее характеристики.

Исследовательская деятельность, ее методология и методы, значение в учебном процессе охарактеризованы в работах Е.В. Бережновой [33] и В.В. Краевского [34] и других исследователей. Процессы развития личности, мышления, мотивация к исследовательской деятельности раскрыты в трудах К.А. Абульхановой-Славской; А.В. Брушлинского и О.К. Тихомирова [34], Л.С. Выготского [37], А.Н. Леонтьева [41], С.Л. Рубинштейна [43] и других авторов. В методологическом плане вопросы формирования психолого-педагогической компетентности в процессе исследовательской деятельности будущих врачей, обучающихся в аспирантуре, актуальны как в рамках принятого сегодня в медицинском образовании компетентностного подхода [4; 9; 16], так и в контексте новых педагогических подходов, расширяющих рамки компетентностного медицинского образования за счет учета особенностей личностного потенциала, автономности обучающихся как важных факторов непрерывного профессионального развития в постоянно изменяющихся условиях [1; 15; 12; 20]. Это обуславливает возникновение в педагогической науке потребности в выявлении и обосновании педагогических условий, направленных на развитие психолого-педагогической компетентности в процессе исследовательской деятельности врача [44].

Особый интерес представляет исследовательская деятельность в контексте автономно-ориентированного подхода [12], как способ получения нового знания, обретенного в соответствии с самостоятельно поставленной целью [47], в результате актуализации профессиональной автономности, которая рассматривается современными исследователями в качестве важного фактора повышения эффективности педагогической [5], лечебной [8], а также научно-исследовательской деятельности [28].

Современные исследователи медицинского образования признают, что психолого-педагогическая компетентность и исследовательская медицинская деятельность тесно интегрированы [31]. Действительно, психолого-педагогическая компетентность, с одной стороны, во многом определяет способность к исследовательской деятельно-



сти на основе знания основных компонентов этой деятельности и умения их реализовывать. С другой стороны, исследовательская деятельность закладывает основы для повышения качества таких ведущих направлений психолого-педагогической деятельности врача как обучение пациентов здоровьесберегающему поведению и практическая деятельность по воспитанию и обучению студентов-медиков [41].

Сказанное свидетельствует о том, что в контексте компетентного и автономно ориентированного подходов научно-исследовательская деятельность может выступать фактором формирования психолого-педагогической компетентности аспиранта. Так, исследование практикующим врачом индивидуальной основы для восстановления и сохранения здоровья пациента позволит повысить эффективность обучения данного пациента здоровьесберегающему поведению, а исследование врачом-педагогом педагогического контекста будет способствовать более успешному решению им педагогических задач при обучении студентов.

## Результаты и обсуждение

Анализ научной литературы по проблеме исследования показал, что в структурном отношении психолого-педагогическая компетентность представляет собой интегральное качество личности и включает в себя ряд компонентов мотивационного, операционально-деятельностного и рефлексивного плана [41].

С учетом данных позиций, в данном исследовании авторы исходили из следующего компонентного состава психолого-педагогической компетентности аспиранта медицинского вуза, отражающего ее мотивационные, операционально-деятельностные и рефлексивно-оценочные аспекты:

*1. Мотивационный компонент.* В него входят такие инварианты врачебной деятельности как бескорыстный интерес к пациенту; желание помогать людям и способность получать от этого моральное удовлетворение; готовность к принятию ответственных решений, соблюдению врачебного долга, следованию врачебной этике и поддержке автономности пациентов. Все эти качества образуют гуманистическую направленность личности, проявляющуюся в ответственности за свою работу и в высокой требовательности к себе.

*2. Когнитивный компонент.* Его показателями выступают медицинская эрудиция; специальные знания о нозологиях; наличие умений и навыков планирования и осуществления процесса обучения пациентов и студентов; потребность в постоянном обновлении знаний в области научения студентов и пациентов здоровьесберегающему поведению и здоровому образу жизни. Кроме того, она проявляет себя в эффективном применении умственных действий (суждение, умозаключение) и мыслительных операций (анализ, синтез, обобщение, абстрагирование, классификация) в процессе обучения; умении перестраивать мыслительную деятельность в соответствии с ситуацией.

*3. Технологический компонент* опирается на способность принимать ответственные решения и осуществлять самостоятельный ответственный выбор в сложном профессиональном контексте, способность оперативно находить новые технологические знания и приобретать новые компетенции (в том числе навыки работы с техническими средствами и коммуникативные навыки) для достижения задач обучения в соответствии с требованиями времени, на основе высокого уровня развития механизмов саморегуляции и самодетерминации [17].



Успешность формирования перечисленных компонентов во многом обеспечивается наличием у аспирантов-врачей профессиональной автономности [12], основанной на их стремлении к саморазвитию и самоактуализации в медицинской деятельности, постоянному профессиональному росту, а также умениях и навыках эффективного самоуправления и саморегуляции в изменяющихся условиях [27].

Исходя из этих позиций, в качестве критериев сформированности психолого-педагогической компетентности в процессе исследовательской деятельности у врачей-аспирантов были выделены следующие:

– позитивное, ценностное и активно-творческое отношение к овладению исследовательской деятельностью на основе автономной мотивации непрерывного личностно-профессионального саморазвития и автономной исследовательской деятельности (*мотивационный компонент*);

– владение знаниями в области исследовательской деятельности (*когнитивный компонент*, показателями которого выступают медицинская эрудиция; специальные знания о нозологиях; наличие умений и навыков планирования и осуществления процесса обучения студентов и пациентов; потребность в постоянном обновлении знаний в области дидактики);

– проявление основных исследовательских умений в способности эффективно использовать и при необходимости быстро приобретать новые технологические знания для самостоятельного решения задач обучения в соответствии с требованиями времени, осуществляя оценку и ответственный и осознанный выбор средств, способов и методов своей исследовательской деятельности (*технологический компонент*).

Педагогический смысл процесса формирования психолого-педагогической компетентности в процессе исследовательской деятельности врачей-аспирантов заключается, во-первых, в *сознательном ориентировании* аспирантов на исследовательскую деятельность; во-вторых, *во включении* их в автономную исследовательскую деятельность и, в-третьих, – *в обогащении их личного опыта* исследовательской деятельности с акцентом на психолого-педагогическую компетентность. Именно эти позиции выступают ключевыми при формулировании условий развития психолого-педагогической компетентности в исследовательской деятельности у аспирантов-врачей.

В качестве первого условия эффективного развития психолого-педагогической компетентности выступает *ориентирование* аспирантов-врачей на исследовательскую деятельность [46]. При реализации данного условия особое внимание уделяется формированию у аспирантов умений устанавливать причинно-следственные связи между разными понятиями, обосновывать ход и результат своей исследовательской деятельности, делать самостоятельные выводы, рефлексивно оценивать результаты и продукты своего исследования. Педагогическое обеспечение ориентирования аспирантов-врачей на исследовательскую деятельность осуществляется в соответствии с педагогическими принципами активного и проблемного обучения, поиска личностного смысла в обучении. На основании этих принципов выделяется комплекс основных организационных форм, методов, технологий и средств обучения, способствующих результативной реализации первого условия:

- применение автономно ориентированного подхода в обучении на основе парной и групповой форм организации учебной деятельности на занятиях с аспирантами;
- создание диалогического коммуникативного пространства на основе использования дискуссионных методов обучения;
- использование кейс-технологии для создания пакетов проблемных ситуационных



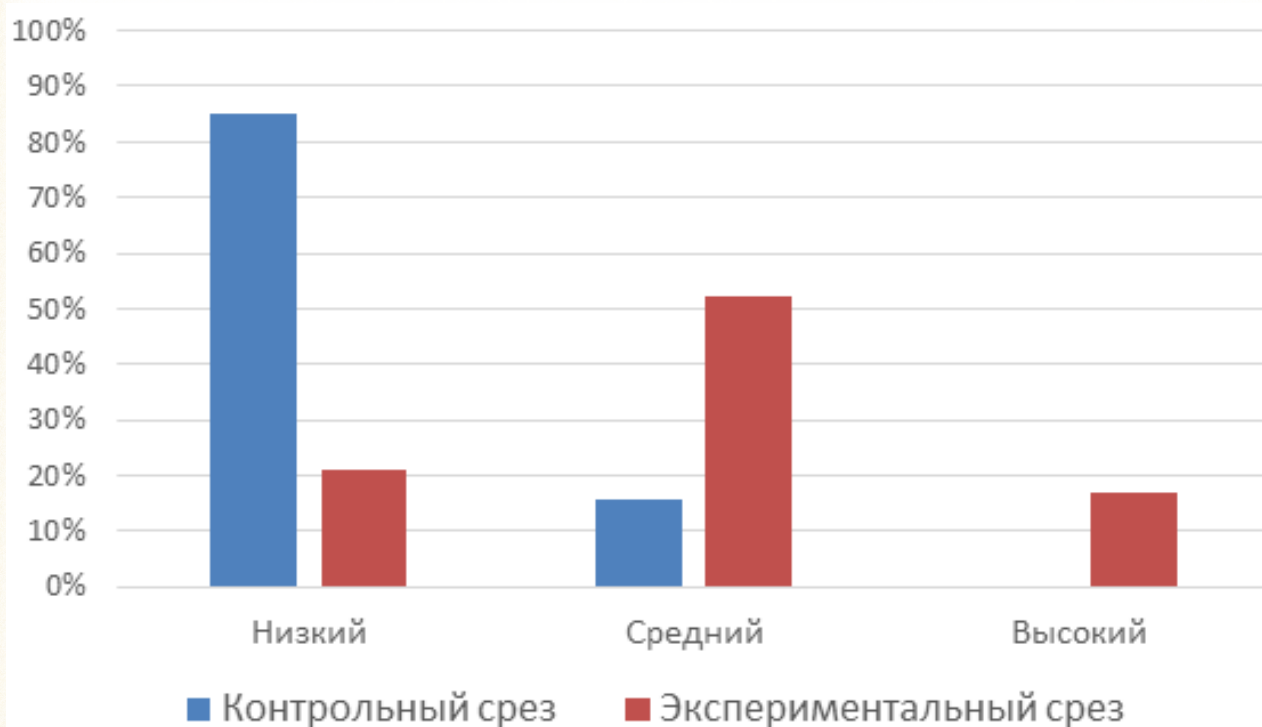
задач, ориентированных на моделирование исследовательских ситуаций, в которых «спрятано» нестандартное условие. Решение данных ситуационных задач позволяет выявить проблему, осуществить поиск альтернативных решений и самостоятельно выбрать оптимальное для той или иной конкретной ситуации решение проблемы. Все ситуации несут в себе проблемно-исследовательский характер. Специфика заданий в аспекте реализации данного условия состоит в придании им личностного смысла на основе применения вопросов-размышлений, введения излишней информации, от которой необходимо отказаться. Или, наоборот, используются задания с недостатком сведений для правильного решения, которые стимулируют поиск обучающимися недостающей информации.

Использование представленного комплекса методов, форм, средств и технологий обучения способствует осознанию аспирантами-врачами профессиональной значимости исследовательской деятельности за счет активной работы в сотрудничестве на основе диалоговых отношений как между преподавателем и аспирантами, так и аспирантов друг с другом [22], стимулирует положительный эмоциональный настрой, личную включенность и автономность аспирантов в их исследовательской деятельности.

О результативности первого педагогического условия (ориентирование на исследовательскую деятельность) свидетельствовали положительные изменения уровня сформированности мотивационного компонента психолого-педагогической компетентности (см. диаграмму 1).

**Диаграмма 1**

Уровень сформированности мотивационного компонента психолого-педагогической компетентности в процессе исследовательской деятельности



Количество врачей-исследователей со средним уровнем ее сформированности возросло с 15,8 до 52,0 %, с высоким уровнем сформированности – с 0,0 до 17,0 %, соответственно, с низким уровнем сформированности снизилось с 85,2 до 21,0 %.



*Личная включенность* аспирантов в исследовательскую деятельность – это второе условие формирования их психолого-педагогической компетентности. Оно содержит осознанное усвоение аспирантами основных знаний и умений в области исследовательской деятельности. При этом особое внимание уделяется формированию педагогических практических умений анализировать проблемную ситуацию, самостоятельно формулировать проблему, ставить цель исследования, планировать исследовательскую деятельность, осуществлять выбор способа решения проблемы, излагать ход и результаты деятельности, рефлексивно оценивать и оформлять результаты исследования.

В основу разработки педагогического обеспечения реализации второго педагогического условия (личной включенности аспирантов в самостоятельную исследовательскую деятельность) положены принципы: профессиональной направленности, активного и проблемного обучения, интеграции учебной и внеучебной исследовательской деятельности, индивидуализации и использования личного опыта обучающихся, сочетания индивидуальной и групповой формы организации исследовательской деятельности аспирантов. В соответствии с этими принципами осуществлен отбор организационных форм, методов и средств обучения. В качестве основных методов обучения применяются: «мозговой штурм», моделирование, рефлексия, метод проектов, структурирование, метод рецензий [46].

Вспомогательными методами являются: дискуссионные, взаимообучения, конструирования правил. Средствами обучения выступают: комплекс учебных упражнений, проектные и конкурсные задания, тематика докладов и тесты исследовательского характера со здоровьесберегающей направленностью. Учебные упражнения сгруппированы по четырем направлениям: логическое направление, генерирование идей, образное моделирование и рефлексивное направления. Как основные организационные формы используются: индивидуальные и групповые занятия и консультации, мини-конференция, круглые столы, психолого-педагогическая олимпиада, конкурс «Исследовательский дебют», «Школа здоровья» и т. п.

Использование разработанного педагогического обеспечения способствует формированию исследовательской деятельности аспирантов-врачей на этапе усвоения ими основных знаний и умений в области психолого-педагогической компетентности.

О результативности реализации второго условия – личной включенности аспирантов в исследовательскую деятельность – свидетельствует положительное изменение в уровне сформированности когнитивного компонента психолого-педагогической компетентности. Количество аспирантов со средним уровнем его сформированности возросло с 28,0 до 33,0 %, с высоким уровнем – с 55,0 до 67,0 %, соответственно с низким уровнем сформированности снизилось с 27,0 до 0,0 % (см. диаграмму 2).

*Обогащение* опыта исследовательской деятельности – это третье условие формирования психолого-педагогической компетентности у аспирантов медицинского вуза. При реализации данного условия особое внимание было уделено формированию умений обучающихся самостоятельно использовать усвоенные знания и умения в области исследовательской деятельности и их положительного отношения к исследовательской работе.

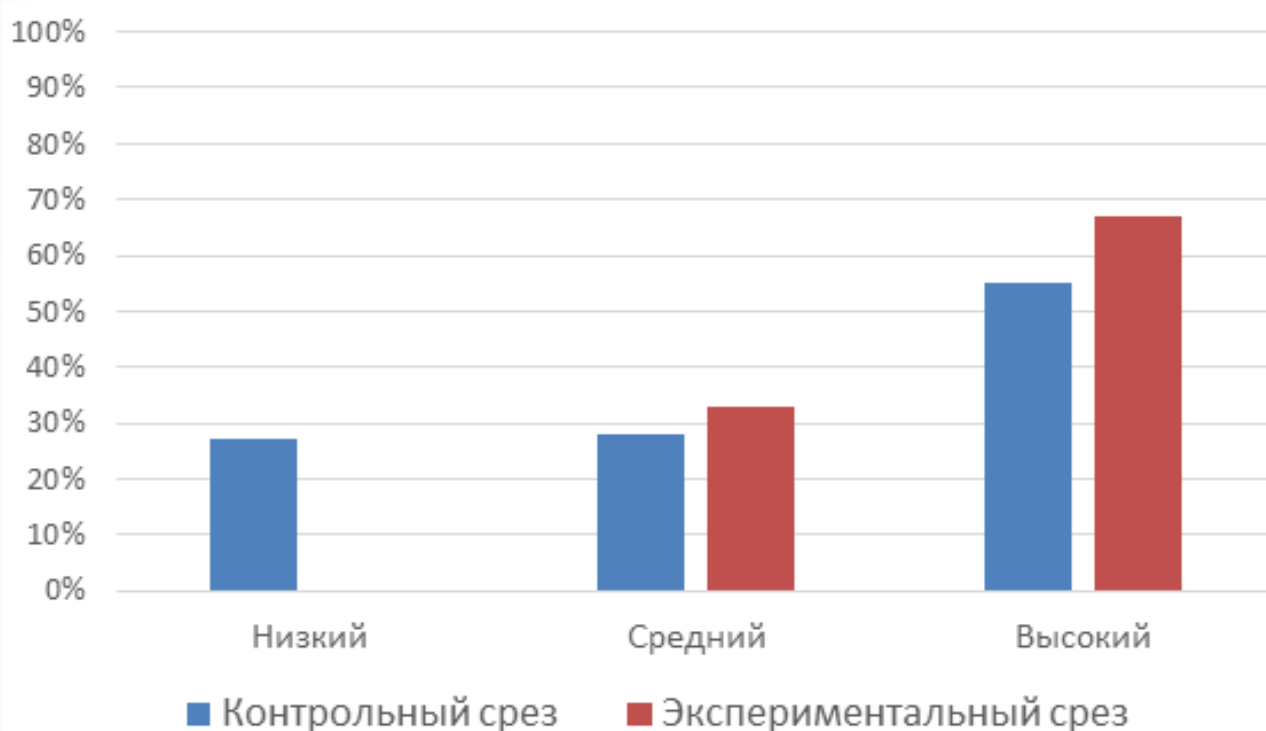
Педагогическое обеспечение обогащения опыта исследовательской деятельности создавалось в соответствии с принципами активного и проблемного обучения, практической направленности обучения, преемственности в теоретическом и практическом обучении. Это также обусловило выбор адекватных форм, методов, технологий и средств обучения. К основным организационным формам реализации третьего ус-



ловия были отнесены: практические занятия с элементами исследования и профессиональной направленностью, проводимые с использованием технологии «Дебаты». Приведем примерную тематику вопросов, обсуждаемых в процессе дискуссии. Нужна ли врачу психолого-педагогическая подготовка? Современный врач: врач-педагог-психолог или врач-диагност? Есть ли у современного врача время и компетентность для обучения и воспитания пациента? Мотивация на здоровый образ жизни – личное дело каждого или профессиональная задача врача?

**Диаграмма 2**

Уровень сформированности когнитивного компонента психолого-педагогической компетентности аспиранта-врача в процессе исследовательской деятельности



Еще один пример – это работа с комплексом учебно-исследовательских упражнений на основе проблемных педагогических задач. Решение таких задач связано с исследовательской деятельностью.

Ниже даны примеры учебно-исследовательских педагогических задач, в процессе решения которых формируется психолого-педагогическая компетентность.

*Задача 1.* Вы – врач общей практики. Вам необходимо разъяснить необходимость вакцинации против гриппа: 1) пациенту в возрасте 45 лет, мужчина, 2) родителям подростков на собрании в школе, 3) в передаче на местном телевидении. Какие методы Вы выберете?

*Задача 2.* Вы – врач общей практики. Вам необходимо разъяснить необходимость двигательной активности пациенту в возрасте 20 лет, мужчина, диагноз – сахарный диабет, ожирение 2-й степени. Какие методы воспитания в беседе с пациентом Вы используете?

*Задача 3.* Вы – врач терапевтического отделения стационара. Вам необходимо дать рекомендации по ведению здорового образа жизни пациенту при выписке (мужчина, 35 лет, курит с 14 лет, ведет малоподвижный образ жизни, гипертоническая болезнь). Какие методы стимулирования пациента на ЗОЖ Вы используете?



**Задача 4.** Вас (врача общей практики) пригласили на региональное радио на передачу, где врачи, психологи, журналисты будут обсуждать способы мотивации горожан к здоровому образу жизни. Вопросы: Что Вы будете говорить? Какие аргументы приведете, чтобы слушатели действительно захотели пересмотреть свои взгляды на свой образ жизни?

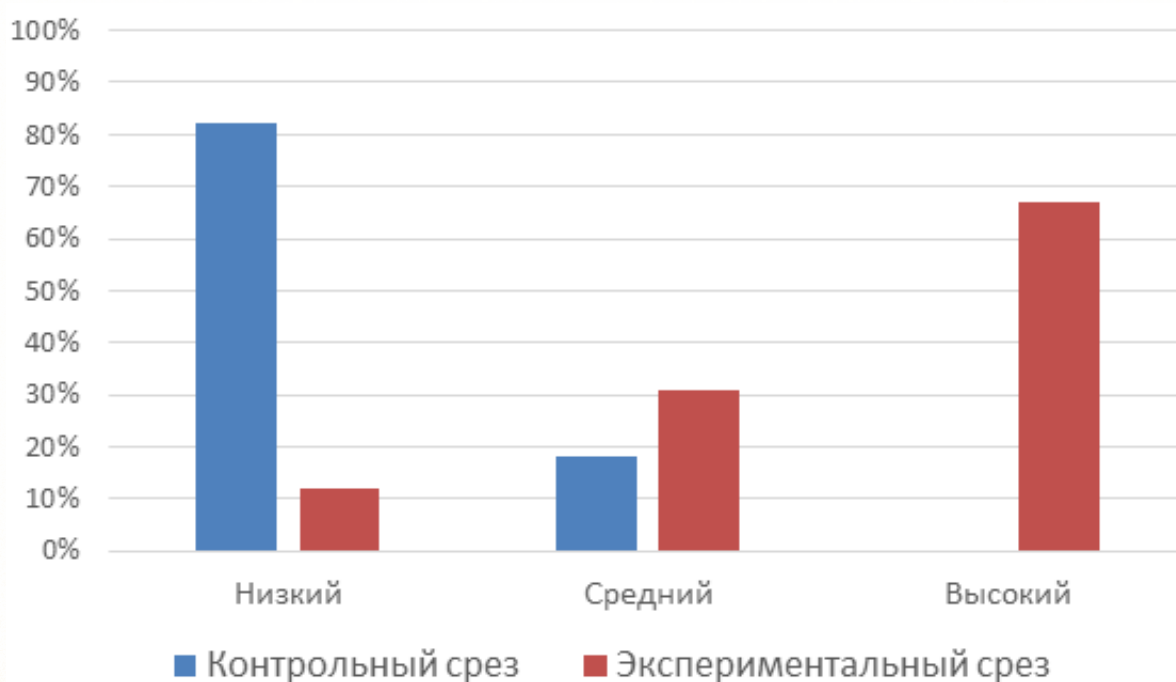
**Задача 5.** Вы – врач стационара, хирургического отделения. Вам нужно побеседовать с пациентом, перенесшим операцию острого аппендицита, накануне выписки из стационара и дать ему рекомендации по образу жизни и питанию в ближайшие полгода. Используйте метод «обучение наоборот» (или «перевернутый класс») [18; 7; 13], который позволит Вам удостовериться, что пациент понял Ваши рекомендации и будет их соблюдать.

Кроме указанных примеров в качестве приоритетных педагогических методов и средств использовались: метод инструктирования, метод педагогического моделирования и проектирования, метод рецензий, метод рефлексии; комплекс учебно-исследовательских упражнений, тематика докладов и курсовых работ исследовательского характера со здоровьесберегающей направленностью, научно-методическое сопровождение выбранного научного исследования аспиранта [32].

Важное место в работе с аспирантами заняла разработка ими проектов учебно-просветительских занятий с населением (пациентами), посвященных обучению здоровьесберегающему поведению и ведению здорового образа жизни с учетом профиля врачебной специальности аспирантов и проведение его на занятиях по педагогике. Аспиранты выступали в роли врачей или пациентов (либо их родителей). Например, разрабатывая проект о профилактике респираторно-вирусных или венерических заболеваний для родителей, аспирант мог озаглавить свое сообщение так: «Как уберечь наших детей от...». Оценка результатов предполагала рефлексию на предмет достижения целей и задач, поставленных на этапе подготовки, а также анализ перспектив развития проекта.

**Диаграмма 3**

Уровень сформированности технологического компонента психолого-педагогической компетентности в процессе исследовательской деятельности





В качестве показателя сформированности психолого-педагогической компетентности в контексте третьего педагогического условия был выбран технологический компонент. До начала экспериментальной работы низкий уровень развития данного компонента составил 82,0%, средний уровень был представлен у 18,0% аспирантов, а высокого уровня не оказалось ни у кого.

После включения группы аспирантов в третье педагогическое условие высокий уровень проявился у 12% респондентов, низкий снизился до 31%. Остальные перешли в группу среднего уровня и составили 57% (см. диаграмму 3).

Общие результаты диагностирования психолого-педагогической компетентности отражены в таблице 1:

Таблица 1

Общие результаты диагностики психолого-педагогической компетентности (в %)

Уровни	Мотивационный компонент (%)		Когнитивный компонент		Технологический компонент	
	До	После	До	После	До	После
Низкий	85,2	21,0	27,0	0,0	82,0	21,0
Средний	15,8	52,0	28,9	33,0	18,0	37,0
Высокий	0,0	17,0	55,0	67,0	0,0	42,0

Таким образом, реализация комплекса представленных условий организации исследовательской деятельности аспирантов способствовала развитию их психолого-педагогической компетентности.

## Заключение

Проведенное исследование позволило раскрыть педагогический смысл исследовательской деятельности аспирантов-медиков, доказав, что создание комплекса выявленных педагогических условий организации исследовательской деятельности благоприятно влияет на развитие психолого-педагогической компетентности аспиранта.

Выявлена сущность понятия «психолого-педагогической компетентности» как интегральной характеристики профессионализма врача, определяющей его способность к исследовательской деятельности и включающей в себя знания основных компонентов этой деятельности, а также готовность и способность их реализовывать.

В качестве педагогических критериев сформированности основных компонентов психолого-педагогической компетентности обозначены следующие: позитивное, ценностное и активно-творческое отношение к овладению исследовательской деятельностью на основе автономной мотивации непрерывного личностно-профессионального саморазвития и автономной исследовательской деятельности (для мотивационного компонента); владение знаниями в области исследовательской деятельности (для когнитивного компонента); проявление основных исследовательских умений, на основе оценки и ответственного выбора средств, способов и методов своей исследовательской деятельности (для технологического компонента). Данные конструкты повышают эффективность педагогического процесса, интегрированного в исследовательскую деятельность врача-аспиранта.



Результаты проведенного исследования, анализ научной зарубежной, отечественной литературы и практического опыта позволили выявить три группы педагогических условий развития психолого-педагогической компетентности у врача-исследователя в процессе обучения в аспирантуре медицинского вуза. Указанная компетентность может быть сформирована в рамках изучения педагогических дисциплин путем проектирования содержания учебно-профессиональных заданий исследовательского характера, включения аспирантов в исследовательскую деятельность, направленную на осознанное усвоение знаний и умений посредством организации учебной и внеучебной исследовательской деятельности, обогащения опыта исследовательской деятельности аспирантов в процессе практической подготовки.

Проведенное исследование позволило выявить комплекс педагогических форм, методов и технологий развития психолого-педагогической компетентности аспирантов в их исследовательской деятельности на примере небольшой выборки обучающихся одного из российских медицинских вузов. Тем не менее, полученные результаты в целом соответствуют результатам зарубежных исследований, рассматривающих проблему эффективности психолого-педагогической подготовки обучающихся медицинских вузов [3; 29] и подчеркивающих значимость исследовательской деятельности в развитии педагогической компетентности медиков [26].

## ЛИТЕРАТУРА

1. Abraham R.R., Komattill R. Heutagogic approach to developing capable learners // *Medical Teacher*, 2017. Vol. 39. Iss. 3. P. 295-299. DOI: <https://doi.org/10.1080/0142159X.2017.1270433>.
2. Bates V. Yesterday's Doctors: The Human Aspects of Medical Education in Britain, 1957-93 // *Medical History*, 2017. Vol. 61. Iss. 1. P. 48-65. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/mdh.2016.100>.
3. Berkhof M., van Rijssen H.J., Schellart A.J. M., Anema J.R., van der Beek A.J. Effective training strategies for teaching communication skills to physicians: An overview of systematic reviews // *Patient Education and Counseling*, 2011. Vol. 84. Iss. 2. P. 152-162. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pec.2010.06.010>.
4. Carraccio C., Englander R., Van Melle E., ten Cate O., Lockyer J., Chan M.K., Frank J.R., Snell L.S. International Competency-Based Medical Education Collaborators. Advancing competency-based medical education: a charter for clinician-educators // *Academic Medicine*, 2016. № 91. P. 645-649. DOI: <http://dx.doi.org/10.1097/ACM.0000000000001048>.
5. Chang, J.C., Yeh, Y.M., Chen, S.C., Hsiao, H.C. Taiwanese technical education teachers' professional development: An examination of some critical factors // *Teaching and teacher education*, 2011. Vol. 27. Iss. 1. P. 165-173. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.013>.
6. Chen K.S., Monrouxe L., Lu Y.H., Jenq C.C., Chang Y.J., Chang Y.C., Chai P.Y. Academic outcomes of flipped classroom learning: a meta-analysis // *Medical Education*, 2018. Vol. 52. Iss. 9. P. 910-924. DOI: <https://doi.org/10.1111/medu.13616>.
7. DeLozier S.J., Rhodes M.G. Flipped classrooms: a review of key ideas and recommendations for practice // *Educational Psychology Review*, 2017. Vol. 29. Iss. 1. P.141-151. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9356-9>.
8. Emanuel E.J., Pearson S.D. Physician Autonomy and Health Care Reform // *JAMA*, 2012. Vol. 307. Iss. 4. P. 367-368. DOI: <https://doi.org/10.1001/jama.2012.19>.
9. Frank J.R., Snell L., Englander R., Holmboe E.S. ICBME Collaborators. Implementing competency-based medical education: Moving forward // *Medical Teacher*, 2017. Vol. 39. Iss. 6. P. 568-573. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/0142159X.2017.1315069>.
10. Frenk J., Chen L., Bhutta Z.A., Cohen J., Crisp N., Evans T., Fineberg H., Garcia P., Ke Y., Kelley P., Kistnasamy B., Meleis A., Naylor D., Pablos-Mendez A., Reddy S., Scrimshaw S., Sepulveda J., Serwadda D., Zurayk H. Health professionals for a new century: transforming education to strengthen health systems in an interdependent world // *Lancet*, 2010. № 376. P. 1923-1958. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(10\)61854-5](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(10)61854-5).
11. Ganasegeran K., Al-Dubai S. Medical professionalism from a socio-cultural perspective: Evaluating medical residents' communicative attitudes during the medical encounter in Malaysia // *Journal of Postgraduate Medicine*, 2014. № 60. P.12-15. DOI: <http://dx.doi.org/10.4103/0022-3859.128799>.
12. Gavrilyuk O.A. The autonomy-focused approach in higher education: theoretical grounds and practical implications // *Integration of Education*, 2017. Vol. 3. Iss. 21. P. 360-370. DOI: [62](https://doi.org/10.15507/1991-</a></li></ol></div><div data-bbox=)



9468.088.021.201703.360-370.

13. Hew K.F., Lo C.K. Flipped classroom improves student learning in health professions education: a meta-analysis // BMC Medical Education, 2018. Vol. 18. Iss. 1. P. 38. DOI: <http://doi.org/10.1186/s12909-018-1144-z>.
14. Kusurkar R.A., Croiset G. Autonomy support for autonomous motivation in medical education // Medical Education Online, 2015. Vol. 20. Iss. 1. DOI: <https://doi.org/10.3402/meo.v20.27951>. Available from: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.3402/meo.v20.27951>.
15. Links M.J. Beyond competency-based continuing professional development // Medical Teacher, 2018. Vol. 40. Iss. 3. P. 253-258. DOI: <https://doi.org/10.1080/0142159X.2017.1401219>.
16. Lockyer J., Bursey F., Richardson D., Frank J. R., Snell L., Campbell C., ICBME Collaborators. Competency-based medical education and continuing professional development: A conceptualization for change // Medical Teacher, 2017. Vol. 39. Iss. 6. P. 617-622. DOI: <https://doi.org/10.1080/0142159X.2017.1315064>.
17. Lyness J.M., Lurie S.J., Ward D.S., Mooney C.J., Lambert D.R. Engaging students and faculty: implications of self-determination theory for teachers and leaders in academic medicine // BMC Medical Education, 2013. № 13. P. 151. DOI: <https://doi.org/10.1186/1472-6920-13-151>.
18. Mack H.G., Sandhu S.S., Filipe H.P. Developing educators for continuing professional development // Canadian Journal of Ophthalmology, 2016. № 51. P. 196-200. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jcjo.2016.03.008>.
19. Nomura O., Onishi H., Kato H. Medical students can teach communication skills—a mixed methods study of cross-year peer tutoring // BMC Medical Education, 2017. no. 17. P. 103. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12909-017-0939-7> Available from: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1186%2Fs12909-017-0939-7.pdf>.
20. Park E., Ha P.K., Eisele DW., Francis H.W., Kim Y.J. Personal characteristics of residents may predict competency improvement // Laryngoscope, 2016. Vol. 126. Iss. 8. P.1746-1752. DOI: <https://doi.org/10.1002/lary.25744>.
21. Peluso M.J., Hafner J.P. Medical Students as Medical Educators: Opportunities for Skill Development in the Absence of Formal Training Programs // The Yale Journal of Biology and Medicine, 2011. Vol. 84. Iss. 3. P. 203-209. Available from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3178849/>.
22. Ruane M. Action learning in postgraduate executive management education: an account of practice // Action Learning: Research and Practice, 2016. Vol. 13. Iss. 3. P. 272-280. DOI: <https://doi.org/10.1080/14767333.2016.1220175>.
23. Sandhu D. Postgraduate medical education – Challenges and innovative solutions // Medical Teacher, 2018. Vol. 40. Iss. 6. P. 607-609. DOI: <https://doi.org/10.1080/0142159X.2018.1461997>.
24. Shah K.P., Kohn J.R., Goyal S., Stewart D.E. Medical students as teachers: hands-on quality improvement education // Medical Education, 2017. Vol. 51, Iss. 11. P. 1177-1178. DOI: <https://doi.org/10.1111/medu.13446>.
25. Shen B., Dumenco L., Dollase R., George P. The importance of quality improvement education for medical students // Medical Education, 2016. Vol. 50. Iss. 5. P. 567-568. DOI: <http://doi.org/10.1111/medu.13039>.
26. Srivastava T.K., Waghmare L.S., Rawekar A., Mishra V.P. Fostering Educational research among Medical Teachers: Evaluation of a Faculty Development Program in India // Journal of Clinical and Diagnostic Research, 2016. Vol. 10. Iss. 12. P. JC09-JC11 DOI: <https://doi.org/10.7860/JCDR/2016/22564.9115>.
27. Tjin A Tsoi S.L., Sharon L.N.M., De Boer A., Croiset G., Koster A.S., Kusurkar R.A. Factors influencing participation in continuing professional development: A focus on motivation among pharmacists // The Journal of Continuing Education in the Health Professions, 2016. Vol. 36. Iss. 3. P. 144-150. DOI: <http://dx.doi.org/10.1097/CEH.000000000000081>.
28. Willison J., Sabir F., Thomas J. Shifting dimensions of autonomy in students' research and employment // Higher Education Research and Development, 2017. Vol. 36. Iss. 2. P. 430-443. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2016.1178216>.
29. Yeung C., Friesen F., Farr S., Law M., Albert L. Development and implementation of a longitudinal students as teachers program: participant satisfaction and implications for medical student teaching and learning // BMC Medical Education, 2017. Vol. 17. Iss. 1. P. 28. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12909-017-0857-8>.
30. Абульханова К.А. Психология и сознание личности. (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды. М.: Московский психолого-социальный институт, 1999. 224 с. URL: <https://www.books.ru/books/psikhologiya-i-soznanie-lichnosti-problemy-metodologii-teorii-i-issledovaniya-realnoi-lichnosti-62859/> (дата обращения 14.04.2018).
31. Амиров А.Ф., Денисова О.Ф. Роль психологической компетентности в деятельности медицинского работника // Ярославский психологический вестник. 2004. № 11. С. 25-28. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28996399> (дата обращения: 24.09.2018).
32. Артюхина А.И., Чумаков В.И. Учебные проекты по педагогике в подготовке аспирантов-медиков // Вестник «Здоровье и образование в XXI веке». 2016. Т. 18 (11). С. 69-70. URL: [https://e-pubmed.co.uk/gallery/onlin2016\\_18\\_11\\_p.69-71.pdf](https://e-pubmed.co.uk/gallery/onlin2016_18_11_p.69-71.pdf) (дата обращения: 14.09.2018).
33. Бережнова Е.В. Результаты научного исследования как ориентир в обновлении содержания учебной дисциплины // Гуманитарные науки и образование. 2016. № 1 (25). С. 14-17. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25606106> (дата обращения: 04.09.2018).



34. Бережнова Е.В., Краевский В.В. Основы учебно-исследовательской деятельности. 11-е издание. М.: Академия, 2013. 128 с. URL: [http://www.academia-moscow.ru/ftp\\_share/\\_books/fragments/fragment\\_22317.pdf](http://www.academia-moscow.ru/ftp_share/_books/fragments/fragment_22317.pdf) (дата обращения 14.04.2018).
35. Богословский В.И., Анискин В.Н., Ильмушкин Г.М. Педагогическая модель системы воспитания студентов в условиях холистичной информационно-образовательной среды вуза // Вестник Академии права и управления. 2017. № 46. С. 153-161. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28888171> (дата обращения: 03. 08.2018).
36. Брушлинский А.В., Тихомиров О.К. О тенденциях развития современной психологии мышления // Национальный психологический журнал. 2013. № 2 (10) С. 10-16. DOI: <http://dx.doi.org/10.11621/nprj.2013.0201>.
37. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика-Пресс, 1999. 536 с. URL: <https://sheba.spb.ru/shkola/ped-psih-1991.htm> (дата обращения 14.04.2018).
38. Дубровина И.В., Лубовский Д.В. Развитие психологической культуры обучающихся в контексте реализации образовательных стандартов // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 6. С. 25-33.
39. Загвязинский В.И. О ведущих ориентирах подготовки педагогических кадров в университете // Педагогика. 2016. № 9. С. 77-83. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28100033> (дата обращения: 04.07.2018).
40. Кельсина А.С. Место и перспективы аспирантуры в структуре высшего образования // Современные научные исследования и инновации. 2015. № 9-2 (53). С. 114-117. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24294441> (дата обращения: 14.10.2018).
41. Леонтьев А.Н. Философия психологии. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1994. 228 с. URL: <http://www.klex.ru/v5> (дата обращения 14.04.2018).
42. Муратова Е.И., Попов А.И., Ракитина Е.А. Технология формирования готовности выпускников аспирантуры к преподавательской деятельности // Alma mater (Вестник высшей школы). 2017. № 1. С. 52-59. DOI: <https://doi.org/10.20339/AM.01-17.052>.
43. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с. URL: [http://yanko.lib.ru/books/psycho/rubinshteyn%3Dosnovu\\_obzhey\\_psc.pdf](http://yanko.lib.ru/books/psycho/rubinshteyn%3Dosnovu_obzhey_psc.pdf) (дата обращения 14.04.2018).
44. Семенова О.Л. Формирование исследовательской компетентности врача как актуальная задача медицинского вуза // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2017. № 1 (178). С. 143-148. DOI: <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2017-1-143-148>.
45. Сенашенко В.С. Проблемы организации аспирантуры на основе ФГОС третьего уровня высшего образования // Высшее образование в России. 2016. № 3. С. 33-43. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25682798> (дата обращения: 12.09.2018).
46. Симеева И.Н., Куликов С.И. Педагогическая компетенция будущего врача: опыт применения методики воспитания взрослых пациентов // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2011. № 5. С. 47-53. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16340397> (дата обращения: 20.09.2018).
47. Сухарева Л.М., Сафронова А.Н. Научно-педагогическое сопровождение аспирантов в процессе формирования общенаучных компетенций // Мир науки. 2015. № 3. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25399448> (дата обращения: 18.10.2018).
48. Хуторской А.В. Компетентностный подход в обучении: научно-методическое пособие. М.: Эйдос, Ин-т образования человека, 2013. 73 с. URL: <http://www.khutorskoy.ru/books/2013/compet/index.htm> (дата обращения 14.04.2018).

## REFERENCES

1. Abraham R.R., Komattil R. Heutagogic approach to developing capable learners. *Medical Teacher*, 2017, vol. 39, no. 3, pp. 295-299. DOI: <https://doi.org/10.1080/0142159X.2017.1270433>.
2. Bates V. Yesterday's Doctors: The Human Aspects of Medical Education in Britain, 1957-93. *Medical History*, 2017, vol. 61, no. 1, pp. 48-65. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/mdh.2016.100>.
3. Berkhof M., van Rijssen H.J., Schellart A.J.M., Anema J.R., van der Beek A. J. Effective training strategies for teaching communication skills to physicians: An overview of systematic reviews. *Patient Education and Counseling*. 2011, vol. 84, no. 2, pp. 152–162. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pec.2010.06.010>
4. Carraccio C., Englander R., Van Melle E., ten Cate O., Lockyer J., Chan M.K., Frank J.R., Snell L.S. International Competency-Based Medical Education Collaborators. Advancing competency-based medical education: a charter for clinician-educators. *Academic Medicine*, 2016, no. 91, pp. 645-649. DOI: <http://dx.doi.org/10.1097/ACM.0000000000001048>.
5. Chang, J.C., Yeh, Y.M., Chen, S.C., Hsiao, H.C. Taiwanese technical education teachers' professional development: An examination of some critical factors. *Teaching and teacher education*, 2011, vol. 27, no. 1, pp. 165-173. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.013>.
6. Chen K.S., Monrouxe L., Lu Y. H., Jenq C.C., Chang Y.J., Chang Y.C., Chai P. Y. Academic outcomes of flipped classroom



- learning: a meta-analysis. *Medical Education*, 2018, vol. 52, no. 9, pp. 910-924. DOI: <https://doi.org/10.1111/medu.13616>.
7. DeLozier S.J., Rhodes M.G. Flipped classrooms: a review of key ideas and recommendations for practice. *Educational Psychology Review*, 2017, vol. 29, no. 1, pp. 141-151. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9356-9>.
  8. Emanuel E.J., Pearson S.D. Physician Autonomy and Health Care Reform. *JAMA*, 2012, Vol. 307, Iss. 4, P. 367-368. DOI: <https://doi.org/10.1001/jama.2012.19>.
  9. Frank J.R., Snell L., Englander R., Holmboe E. S. ICBME Collaborators. Implementing competency-based medical education: Moving forward. *Medical Teacher*, 2017, vol. 39, no. 6, pp. 568-573. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/0142159X.2017.1315069>.
  10. Frenk J., Chen L., Bhutta Z.A, Cohen J., Crisp N., Evans T., Fineberg H., Garcia P., Ke Y., Kelley P., Kistnasamy B., Meleis A., Naylor D., Pablos-Mendez A., Reddy S., Scrimshaw S., Sepulveda J., Serwadda D., Zurayk H. Health professionals for a new century: transforming education to strengthen health systems in an interdependent world. *Lancet*, 2010, no 376. pp. 1923-1958. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(10\)61854-5](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(10)61854-5).
  11. Ganasegeran K., Al-Dubai S. Medical professionalism from a socio-cultural perspective: Evaluating medical residents' communicative attitudes during the medical encounter in Malaysia. *Journal of Postgraduate Medicine*, 2014, no. 60, pp. 12-15. DOI: <http://dx.doi.org/10.4103/0022-3859.128799>.
  12. Gavriilyuk O.A. The autonomy-focused approach in higher education: theoretical grounds and practical implications. *Integration of Education*, 2017. vol. 3, no. 21. pp. 360-370. DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.088.021.201703.360-370>.
  13. Hew K.F., Lo C.K. Flipped classroom improves student learning in health professions education: a meta-analysis. *BMC Medical Education*, 2018, vol. 18, no. 1, pp. 38. DOI: <http://doi.org/10.1186/s12909-018-1144-z>.
  14. Kusurkar R.A., Croiset G. Autonomy support for autonomous motivation in medical education. *Medical Education Online*, 2015. vol. 20, no. 1. DOI: <https://doi.org/10.3402/meo.v20.27951>. Available at: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.3402/meo.v20.27951> (accessed 1 December 2018)
  15. Links M.J. Beyond competency-based continuing professional development. *Medical Teacher*, 2018, vol. 40, no. 3. pp. 253-258. DOI: <https://doi.org/10.1080/0142159X.2017.1401219>.
  16. Lockyer J., Bursley F., Richardson D., Frank J. R., Snell L., Campbell C., ICBME Collaborators. Competency-based medical education and continuing professional development: A conceptualization for change. *Medical Teacher*, 2017, vol. 39, no. 6, pp. 617-622. DOI: <https://doi.org/10.1080/0142159X.2017.1315064>.
  17. Lyness J.M., Lurie S.J., Ward D.S., Mooney C.J., Lambert D.R. Engaging students and faculty: implications of self-determination theory for teachers and leaders in academic medicine. *BMC Medical Education*, 2013, no. 13, pp. 151. DOI: <https://doi.org/10.1186/1472-6920-13-151>.
  18. Mack H.G., Sandhu S.S., Filipe H.P. Developing educators for continuing professional development. *Canadian Journal of Ophthalmology*. 2016, no. 51, pp. 196-200. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jcjo.2016.03.008>.
  19. Nomura O., Onishi H., Kato H. Medical students can teach communication skills—a mixed methods study of cross-year peer tutoring. *BMC Medical Education*, 2017, no. 17, p. 103. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12909-017-0939-7> Available at: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1186%2Fs12909-017-0939-7.pdf>. (accessed 1 December 2018)
  20. Park E., Ha P.K., Eisele D.W., Francis H.W., Kim Y.J. Personal characteristics of residents may predict competency improvement. *Laryngoscope*, 2016, vol. 126, no. 8, pp. 1746-1752. DOI: <https://doi.org/10.1002/lary.25744>.
  21. Peluso M.J., Hafner J.P. Medical Students as Medical Educators: Opportunities for Skill Development in the Absence of Formal Training Programs. *The Yale Journal of Biology and Medicine*, 2011, vol. 84, no. 3, pp. 203-209. Available at: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3178849/> (accessed 1 December 2018)
  22. Ruane M. Action learning in postgraduate executive management education: an account of practice. *Action Learning: Research and Practice*, 2016, vol. 13, no. 3, pp. 272-280. DOI: <https://doi.org/10.1080/14767333.2016.1220175>.
  23. Sandhu D. Postgraduate medical education – Challenges and innovative solutions. *Medical Teacher*, 2018, vol. 40, no. 6, pp. 607-609. DOI: <https://doi.org/10.1080/0142159X.2018.1461997>.
  24. Shah K.P., Kohn J.R., Goyal S., Stewart D.E. Medical students as teachers: hands-on quality improvement education. *Medical Education*, 2017, vol. 51, no. 11, pp. 1177-1178. DOI: <https://doi.org/10.1111/medu.13446>.
  25. Shen B., Dumenco L., Dollase R., George P. The importance of quality improvement education for medical students. *Medical Education*, 2016, vol. 50, no. 5, pp. 567-568. DOI: <http://doi.org/10.1111/medu.13039>.
  26. Srivastava T.K., Waghmare L.S., Rawekar A., Mishra V.P. Fostering Educational research among Medical Teachers: Evaluation of a Faculty Development Program in India. *Journal of Clinical and Diagnostic Research*, 2016, vol. 10, no. 12. pp. JC09-JC11. DOI: <https://doi.org/10.7860/JCDR/2016/22564.9115>.
  27. Tjin A Tsoi S.L., Sharon L.N. M., De Boer A., Croiset G., Koster A.S., Kusurkar R.A. Factors influencing participation in continuing professional development: A focus on motivation among pharmacists. *The Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 2016, vol. 36, no. 3, pp. 144-150. DOI: <http://dx.doi.org/10.1097/CEH.0000000000000081>.
  28. Willison J., Sabir F., Thomas J. Shifting dimensions of autonomy in students' research and employment. *Higher Education Research and Development*, 2017, vol. 36, no. 2, pp. 430-443. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/0729436>



- 0.2016.1178216.
29. Yeung C., Friesen F., Farr S., Law M., Albert L. Development and implementation of a longitudinal students as teachers program: participant satisfaction and implications for medical student teaching and learning. *BMC Medical Education*, 2017, vol. 17, no. 1, p. 28. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12909-017-0857-8>.
  30. Abulkhanova K.A. Personal psychology and consciousness. (The problems of methodology, theory, and examination of a real personality): Selected psychological works. Moscow, Moscow Psychological and Social Institute, 1999. 224 p. (In Russian). Available at: <https://www.books.ru/books/psikhologiya-i-soznanie-lichnosti-problemy-metodologii-teorii-i-issledovaniya-realnoi-lichnosti-62859/> (accessed 1 December 2018).
  31. Amirov A.F., Denisova O.F. Role of psychological competence in medical worker's activities. *Yaroslav Psychological Vestnik*, 2004, no. 11, pp. 25-28. (In Russian). Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28996399>. (accessed 1 December 2018).
  32. Artyukhina A.I., Chumakov V.I. Educational study projects in postgraduate training of medical specialists. *Online scientific & educational Bulletin "Health and Education Millennium"*, 2016. vol. 18. no 11. (In Russian). Available at: [https://e-pubmed.co.uk/gallery/online\\_2016\\_18\\_11\\_p.69-71.pdf](https://e-pubmed.co.uk/gallery/online_2016_18_11_p.69-71.pdf). (accessed 1 December 2018).
  33. Berezhnova E.V. Results of the scientific research as a reference point in the renewal of curriculum content. *The Humanities and Education*, 2016. no. 1 (25), pp. 14-17. (In Russian). Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25606106>.
  34. Berezhnova E.V., Kravetsky V.V. Fundamentals of research and learning activity. 11th edition. Moscow, Akademia Publ., 2013. 128 p. (In Russian). Available at: [http://www.academia-moscow.ru/ftp\\_share/\\_books/fragments/fragment\\_22317.pdf](http://www.academia-moscow.ru/ftp_share/_books/fragments/fragment_22317.pdf). (accessed 1 December 2018).
  35. Bogoslovskiy V., Anis'kin V., Ilmushkin G. The pedagogical model of students education system under the conditions of a higher education institution holistic information-educational environment. *Bulletin of Academy of Law and Management*, 2017, no 46, pp. 153-161. (In Russian). Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28888171>. (accessed 1 December 2018).
  36. Brushlinskiy A.V., Tikhomirov O.K. On the trend of modern psychology of thinking. *National Psychological Journal*, 2013. no. 2 (10). pp. 10-16. (In Russian). DOI: <http://dx.doi.org/10.11621/npj.2013.0201>.
  37. Vygotsky L.S. Pedagogical psychology. Moscow, Pedagogika-Press Publ., 1999. 536 p. (In Russian). Available at: <https://sheba.spb.ru/shkola/ped-psih-1991.htm>. (accessed 1 December 2018).
  38. Dubrovina I.V., Lubovsky D.V. Developing Psychological Culture of Schoolchildren as a Means of Supporting Implementation of Basic Education Standards. *Psychological Science and Education*, 2017, vol. 22, no. 6, pp. 25-33. (In Russian). DOI: <http://dx.doi.org/10.17759/pse.2017220602>.
  39. Zagvyazinsky V.I. About the milestones of pedagogical personnel training at university. *Pedagogy*, 2016, no. 9. pp. 77-83. (In Russian). Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28100033>. (accessed 1 December 2018).
  40. Kelsina A.S. Place and prospects of postgraduate studies in the structure of higher education. *Modern scientific research and innovation*, 2015. no. 9-2 (53). pp. 114-117. (In Russian). Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24294441>. (accessed 1 December 2018).
  41. Leontiev A.N. Philosophy of psychology. Moscow, Moscow University Press Publ., 1994. 228 p. (In Russian). Available at: <http://www.klex.ru/v5> 2018). (accessed 1 December 2018).
  42. Muratova E.I., Popov A.I., Rakitina E.A. Technology of formation of post-graduates' readiness for learning activity. *Alma Mater. Bulletin of High School*, 2017. no. 1. pp. 52-59. (In Russian). DOI: <https://doi.org/10.20339/am.01-17.052>.
  43. Rubinstein S.L. General psychology basis. Saint-Petersburg, Piter Publ., 2002. 720 p. (In Russian). Available at: [http://yanko.lib.ru/books/psycho/rubinshteyn%3Dosnovu\\_obzhey\\_psc.pdf](http://yanko.lib.ru/books/psycho/rubinshteyn%3Dosnovu_obzhey_psc.pdf). (accessed 1 December 2018).
  44. Semyonova O.L. Forming a doctor's research competence as an urgent task of a medical university. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2017. vol. 1. no. 178, pp. 143-148. (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2017-1-143-148>.
  45. Senashenko V.S. Problems of postgraduate training organization on the basis of the third generation Federal state educational standards of higher education. *Higher Education in Russia*, 2016, no. 3, pp. 33-43. (In Russian). Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25682798> (accessed 1 December 2018).
  46. Simaeva I.N., Kulikov S.I. Pedagogical competence of future doctors: the experience of applying adult patient education methods. *Bulletin of the Russian State University named after I. Kant. Series: Philology, pedagogy, psychology*, 2011, no. 5, pp. 47-53. (In Russian). Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16340397>. (accessed 1 December 2018).
  47. Sukhareva L.M., Safronova A.N. Scientific pedagogical support of postgraduates in the process of general scientific competences formation. *World of Science. Pedagogy and psychology*, 2015. no. 3. (In Russian). Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25399448>. (accessed 1 December 2018).
  48. Khutorskoy A.V. Competence-based approach in education: scientific-methodological rationale. Moscow: Eidos, Human Education Institute Press, 2013. 73 p. (In Russian). Available at: <http://www.khutorskoy.ru/books/2013/compet/index.htm>. (accessed 1 December 2018).



### **Информация об авторах**

**Авдеева Елена Александровна**

(Россия, Красноярск)

Доктор философских наук, кандидат педагогических наук, доцент.

Заведующая кафедрой педагогики и психологии с курсом последипломного образования

Красноярский государственный медицинский университет имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого

E-mail: paideia@mail.ru

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4573-895X>

**Гаврилюк Оксана Александровна**

(Россия, Красноярск)

Кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой латинского и иностранных языков

Красноярский государственный медицинский университет имени профессора В. Ф. Войно-Ясенецкого

E-mail: oksana.gavrilyuk@mail.ru

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-9343-6633>

**Тепляшина Елена Анатольевна**

(Россия, Красноярск)

Кандидат биологических наук, доцент кафедры биологической химии с курсом медицинской, фармацевтической и токсикологической химии Красноярский государственный медицинский университет имени профессора В. Ф. Войно-Ясенецкого

E-mail: elenateplyashina@mail.ru

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7544-3779>

### **Information about the authors**

**Elena A. Avdeeva**

(Russia, Krasnoyarsk)

Doctor of Philosophical Sciences,

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor

Head of the Department

of Pedagogy and Psychology with the course of post-graduate education

Professor V. F. Voino-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University

E-mail: paideia@mail.ru

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4573-895X>

**Oksana A. Gavrilyuk**

(Russia, Krasnoyarsk)

PhD in Pedagogical Sciences,

Associate Professor

Head of the Latin and Foreign Languages Department

Professor V. F. Voino-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University

E-mail: oksana.gavrilyuk@mail.ru

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-9343-6633>

**Elena A. Teplyashina**

(Russia, Krasnoyarsk)

PhD in Biological Sciences

Associate Professor of the Department of biological chemistry with a course of medical, pharmaceutical and toxicological chemistry

Professor V. F. Voino-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University

E-mail: elenateplyashina@mail.ru

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7544-3779>





Н. Ю. Бугакова, В. К. Пельменев, И. В. Титова

## Оценка результативности дидактической модели формирования правовой экологической грамотности студентов технического вуза

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме формирования правовой экологической грамотности студентов в условиях образовательной среды технического вуза, вопросам усвоения и практического применения правовых экологических знаний. Основное внимание в работе авторы уделяют оценке результативности разработанной ими дидактической модели формирования правовой экологической грамотности.

Наиболее значительные изменения после проведенной экспериментальной работы произошли по показателям личностного критерия, что свидетельствует о высокой способности студентами технического вуза постигать значение правовой экологической грамотности, о потребности постоянно следить за развитием теории и практики правовой экологической грамотности, о самосовершенствовании в области правовой экологической грамотности, о стремлении применять правовые экологические знания во взаимодействии со всеми субъектами образовательной среды, о повышении самоконтроля за соблюдением нормативно-правовых актов в сфере образования.

Полученные сведения по итогам проведенной экспериментальной работы по апробации и практической реализации разработанной дидактической модели формирования правовой экологической грамотности студентов в условиях образовательной среды технического вуза позволяют констатировать ее результативность.

**Ключевые слова:** дидактическая модель, оценка результативности, правовая экологическая грамотность, экологическая образовательная среда, критерии оценки правовой грамотности

### Ссылка для цитирования:

Бугакова Н. Ю., Пельменев В. К., Титова И. В. Оценка результативности дидактической модели формирования правовой экологической грамотности студентов технического вуза // Перспективы науки и образования. 2019. № 1 (37). С. 68-79. doi: 10.32744/pse.2019.1.5





N. YU. BUGAKOVA, V. K. PELMENEV, I. V. TITOVA

## Evaluation of the effectiveness of a didactic model of the formation of legal ecological literacy of students of technical University

The paper is devoted to the actual problem of formation of legal ecological literacy of students in the conditions of the educational environment of the technical university, questions of learning and practical application of legal ecological knowledge. The authors pay special attention to the assessment of the effectiveness of the developed didactic model of the formation of legal ecological literacy.

The most significant changes after the experimental work conducted took place in terms of personal criteria, which indicates the high ability of students of technical university to comprehend the importance of legal ecological literacy, the need to constantly monitor the development of the theory and practice of legal ecological literacy, the self-improvement in the field of legal ecological literacy, the desire to apply legal ecological knowledge in cooperation with all subjects of the educational environment, and to improve self-control over compliance with legal acts in the field of education.

The obtained data on the results of the experimental work conducted on the approbation and practical implementation of the developed didactic model of the formation of legal ecological literacy of students in the educational environment of a technical University allow us to state its effectiveness.

**Key words:** didactic model, performance evaluation, legal ecological literacy, ecological educational environment, criteria for assessing legal literacy

### For Reference:

Bugakova, N. Yu., Pelmenev, V. K., & Titova, I. V. (2019). Evaluation of the effectiveness of a didactic model of the formation of legal ecological literacy of students of technical University. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 37 (1), 68-79. doi: 10.32744/pse.2019.1.5 (In Russ., abstr. in Engl.)



## Введение

Ранее в наших исследованиях мы дали определение правовой грамотности в условиях экологической образовательной среды, как совокупность правовых знаний, представленных знаниями нормативно-правовых документов, действующего законодательства в области экологии и охраны здоровья, знаниями собственных прав и обязанностей в условиях экологического риска, понимание сущности экологических рисков и их последствий, понимание своих действий в решении конфликтных ситуаций при взаимодействии и сотрудничестве преподавателей, студентов [15, с. 58].

Проанализировав нормативно-правовые акты, научно-педагогическую литературу, мы выявили недостаточность исследований в области формирования правовой грамотности в условиях экологической образовательной среды технического вуза.

Федеральный закон от 29.12.2012 года №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в статье 47 закрепляет перечень академических прав и свобод преподавателя, определяет самостоятельность выбора формы, средства, методы обучения и воспитания [1, с. 5]. Мы разработали дидактическую модель формирования правовой экологической грамотности студентов в условиях образовательной среды технического вуза (см. схему 1), которая представляет собой процесс формирования правовых экологических знаний, умения их использовать в процессе коммуникации со всеми субъектами образовательной экологической среды, применять в практике [24, с. 86].

Дидактическая модель выступает в качестве основы для проведения опытно-экспериментальной работы. Ее основными компонентами является цель, задачи, педагогические условия, критерии и уровни правовой экологической грамотности, формы, методы, средства и результат сформированности. Компоненты дидактической модели формирования правовой экологической грамотности студентов технического вуза взаимосвязаны и взаимообусловлены. Связь между компонентами усиливается по мере освоения правовых экологических знаний и умений.

Цель исследования – оценить результативность разработанной дидактической модели формирования правовой экологической грамотности студентов, обобщить и сравнить полученные статистические данные, которые состоят из приобретенных знаний, позитивного настроения студентов на учебу, ориентированности на индивидуальные особенности и способности каждого студента, на практическое применение полученных знаний.

## Материалы и методы

Разработанная нами дидактическая модель формирования правовой экологической грамотности студентов технического вуза реализована в программе «Я – студент. Закон обо мне». В содержание преподаваемого курса входит: изучение основных научно-теоретических идей; обоснование потребности в экологических правовых знаниях; основ процесса формирования правовой экологической грамотности обучающихся; рассмотрение международных нормативно-правовых документов, российского законодательства, локальных актов технического вуза, которые касаются норм экологического права в сфере образования. Кроме теоретической базы реализованная программа включает в себя анкетирование, тестирование, интервьюирование, собеседо-



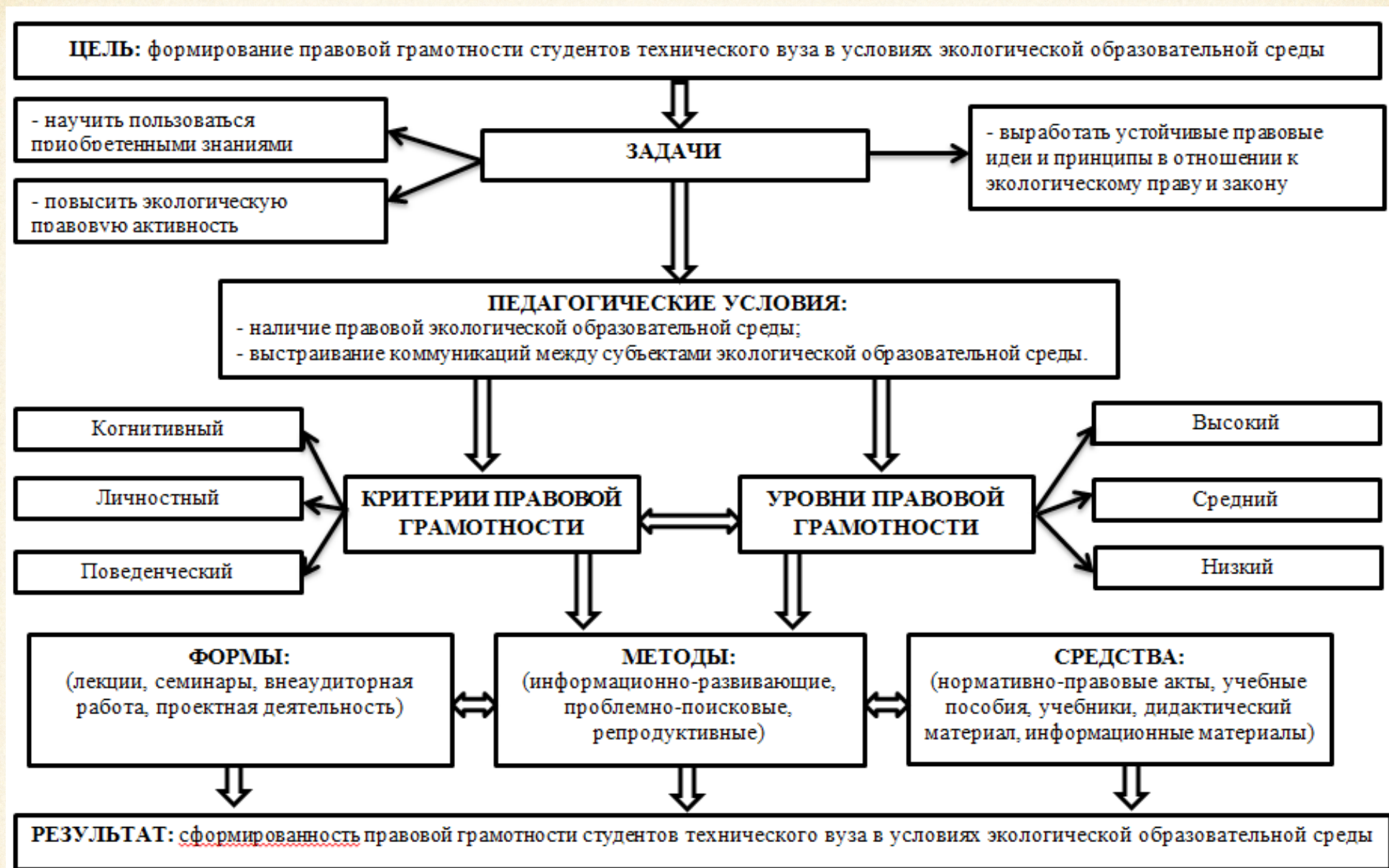


Схема 1 Дидактическая модель формирования правовой экологической грамотности студентов технического вуза



вание, письменные задания, кейсы, ролевые игры, внеаудиторную работу, проектную деятельность.

Для оценки результативности дидактической модели формирования правовой экологической грамотности студентов необходимо провести диагностику.

## Результаты исследования

Современные педагогические исследования основываются на диагностике. Проблемы психолого-педагогической диагностики описываются в работах ученых: Aoudia M. [2, с.330], Estrada-Vidal L.I. [3, с. 387], Jimaa S. [6, с. 31], Moder K. [7, с. 4], О.П. Околева [22, с. 81], Л.П. Савчука [23, с. 70], О.И. Юдиной [25, с. 108].

В проведенных нами ранее исследованиях мы выделили следующие критерии диагностики правовой экологической грамотности: когнитивный; личностный; поведенческий [16, с. 61].

В качестве комплексной оценки правовой грамотности студентов технического вуза нами разработано соотношение критериев правовой грамотности. Выделенным критериям присваивается коэффициент, то есть значение, определяющее уровень сформированности правовой грамотности в целом.

Когнитивный критерий является основополагающим, с одной стороны он имеет значение для характеристики личностного и поведенческого критерия, с другой стороны, знание законов не дает гарантии, что студент положительно оценивает правовую систему, соблюдает обязанности и несет ответственность, использует правовое экологические знания для защиты своих прав. В связи с этим мы определили значимость когнитивного критерия как 25% из 100% (коэффициент – 0,25).

Личностный критерий в совокупности с когнитивным может показать высокий уровень правовых знаний и положительное отношение к ним, но студент, обладая данным уровнем, может абсолютно не применять эти знания, не проявлять правовую активность в условиях экологической образовательной среды. Значимость личностного критерия мы определили как 35% из 100% (коэффициент – 0,35).

Поведенческий критерий правовой грамотности студентов имеет наибольшее значение, так как исполнение законов, активная правовая позиция, решение вопросов в рамках правового поля – залог развития и поддержания правовой грамотности всех субъектов экологической образовательной среды технического вуза. Количественную характеристику поведенческого критерия мы определили как 45% из 100% (коэффициент – 0,45).

Общий уровень правовой грамотности студентов технического вуза в условиях экологической образовательной среды определяется по формуле, суммируя показатели каждого критерия, умноженного на его коэффициент:

$$\text{ПГС} = (\text{УКК} * 0,25) + (\text{УЛК} * 0,35) + (\text{УПК} * 0,45), \quad (1)$$

где:

ПГС – правовая грамотность студентов технического вуза;

УКК – уровень когнитивного критерия;

УЛК – уровень личностного критерия;

УПК – уровень поведенческого критерия.



Ранее в наших исследованиях для оценки каждого критерия правовой экологической грамотности студентов технического вуза по отдельности и уровня правовой грамотности в целом мы выделили 3 уровня:

- 1 – низкий (критический): от 0 до 1,5;
- 2 – средний (допустимый): от 1,6 до 2,6;
- 3 – высокий (оптимальный): от 2,7 до 3,7.

В диагностике результативности дидактической модели формирования правовой грамотности приняли участие 140 студентов 1, 2 курсов: контрольная группа – 70 студентов; экспериментальная группа – 70 студентов.

На этапе констатирующего эксперимента в контрольной и экспериментальной группах уровень сформированности правовой грамотности студентов технического вуза был одинаков (см. табл. 1).

Таблица 1

Уровень сформированности критериев правовой экологической грамотности студентов при констатирующем эксперименте

№ п/п	Критерий правовой грамотности	Уровень сформированности
1	Когнитивный	2 - средний (допустимый)
2	Личностный	1 - низкий (критический)
3	Поведенческий	1 - низкий (критический)

Таким образом, общий уровень сформированности правовой экологической грамотности студентов технического вуза в условиях образовательной среды при констатирующем эксперименте составил:

$$\text{ПГС} = (2 * 0,25) + (1 * 0,35) + (1 * 0,45) = 0,5 + 0,35 + 0,45 = 1,3$$

По выделенной градации критериев правовой экологической грамотности: 1,3 - низкий (критический). Студенты в контрольной и экспериментальных группах при констатирующем эксперименте обладали низким (критическим) уровнем правовой экологической грамотности.

После проведенной опытно-экспериментальной работы мы получили результат, который доказывает эффективность применения нами модели формирования правовой экологической грамотности студентов технического вуза (см. табл. 2).

Таблица 2

Уровень сформированности критериев правовой экологической грамотности студентов при констатирующем эксперименте после опытно-экспериментальной работы

№ п/п	Критерий правовой грамотности	Уровень сформированности
1	Когнитивный	2 - средний (допустимый)
2	Личностный	3 - высокий (оптимальный)
3	Поведенческий	3 - высокий (оптимальный)

Таким образом, правовая грамотность студентов технического вуза в условиях экологической образовательной среды после опытно-экспериментальной работы составила:

$$\text{ПГС} = (2 * 0,25) + (3 * 0,35) + (3 * 0,45) = 0,5 + 1,05 + 1,35 = 2,9$$



В соответствии с выделенными уровнями оценки критериев правовой грамотности студентов показатель 2,9 соответствует высокому (оптимальному) уровню сформированности правовой грамотности студентов.

Далее нами проведен анализ трех критериев оценки уровня правовой экологической грамотности использовался U-критерий Манна-Уитни (Mann-Whitney U test). Значение критерия Манна-Уитни определяется по формуле:

$$U = (n_1 * n_2) + \frac{n_x * (n_x + 1)}{2} - T \quad (2)$$

где:

U – критерий Манна-Уитни;

n1 – количество испытуемых в контрольной группе;

n2 – количество испытуемых в экспериментальной группе;

n<sub>x</sub> – количество испытуемых с большей суммой рангов;

T – большая из двух ранговых сумм.

Уровень сформированности правовой экологической грамотности студентов существенно различается между контрольной и экспериментальной группами. По когнитивному, личностному и поведенческому критерию оценки мы получили положительные изменения (см. табл. 3, 4; рис. 1, 2).

**Таблица 3**

Сформированность правовой экологической грамотности контрольной группы студентов технического вуза (до и после экспериментальной работы)

№ п/п	Наименование критерия оценки сформированности	Количество человек		Уровень сформированности	Uкр	Uэмп (до)	Uэмп (после)
		До	После				
1	Когнитивный	27	25	низкий (критический)	1,9812	2,3561	2,7113
		43	45	средний (допустимый)			
		0	0	высокий (оптимальный)			
2	Личностный	20	24	низкий (критический)	1,9812	2,4419	2,5129
		45	40	средний (допустимый)			
		5	6	высокий (оптимальный)			
3	Поведенческий	44	43	низкий (критический)	1,9812	1,9766	1,9912
		25	26	средний (допустимый)			
		1	1	высокий (оптимальный)			



Таблица 4

Сформированность правовой экологической грамотности экспериментальной группы студентов технического вуза (до и после экспериментальной работы)

№ п/п	Наименование критерия оценки сформированности	Количество человек		Уровень сформированности	Укр	Уэмп (до)	Уэмп (после)
		До	После				
1	Когнитивный	25	16	низкий (критический)	1,9812	2,3761	6,3822
		48	54	средний (допустимый)			
		0	3	высокий (оптимальный)			
2	Личностный	22	3	низкий (критический)	1,9812	2,4819	8,6234
		45	17	средний (допустимый)			
		6	53	высокий (оптимальный)			
3	Поведенческий	47	17	низкий (критический)	1,9812	1,9931	7,2881
		26	19	средний (допустимый)			
		0	37	высокий (оптимальный)			

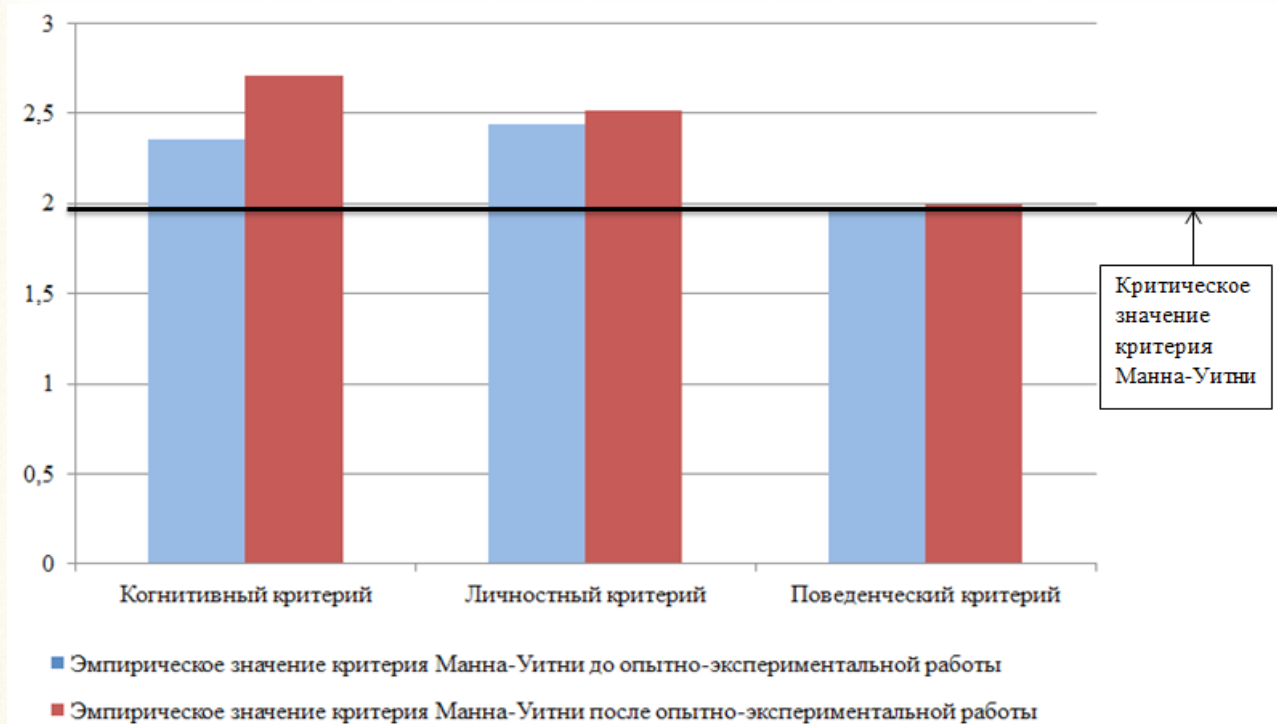
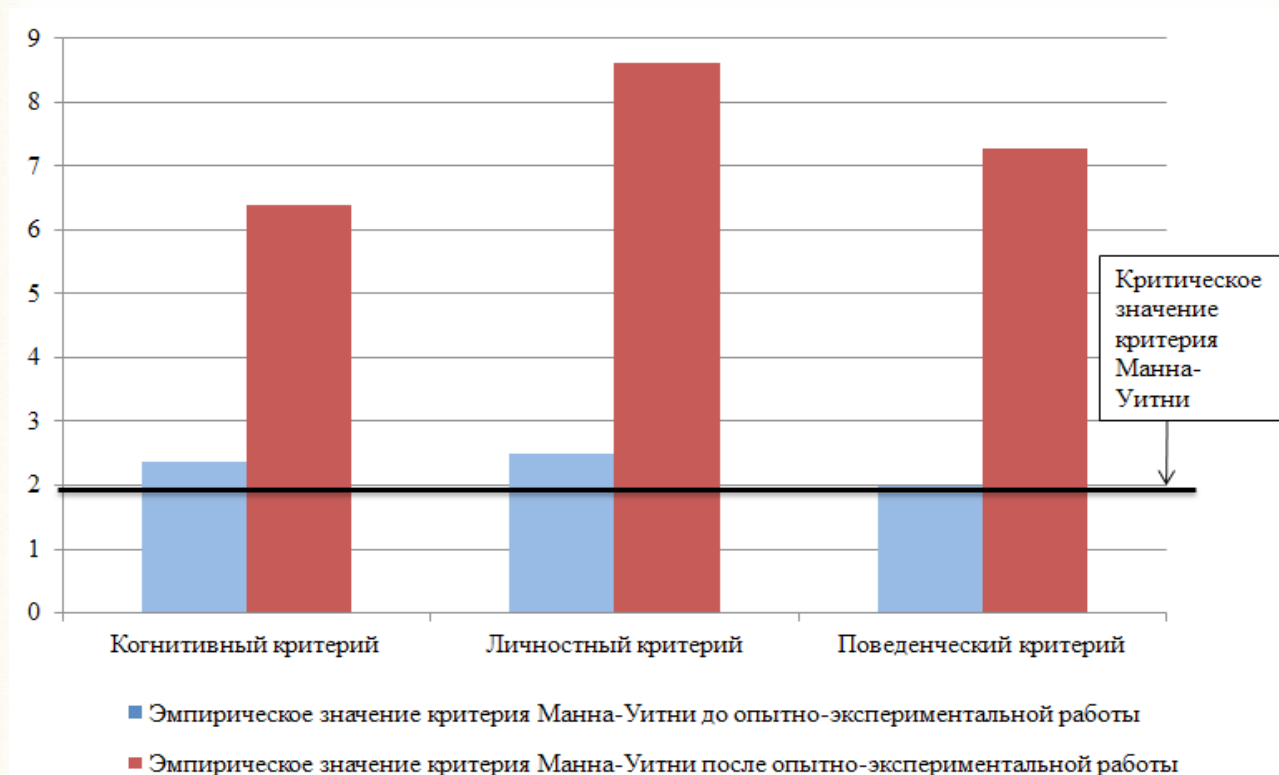


Рисунок 1 Сформированность правовой экологической грамотности контрольной группы студентов технического вуза



Проведенный сравнительный анализ контрольной группы с помощью критерия Манна-Уитни выявил незначительные изменения до и после опытно-экспериментальной работы, что отображено на рисунке 1, выявил существенные изменения до и после опытно-экспериментальной работы, что отображено на рисунке 2.



**Рисунок 2** Сформированность правовой экологической грамотности экспериментальной группы студентов технического вуза

## Обсуждение результатов

Проанализировав данные таблиц 3 и 4, рисунков 1 и 2, мы выявили, что показатели критериев сформированности правовой экологической грамотности студентов в контрольной группе до начала и после проведения опытно-экспериментальной работы не претерпели существенных изменений.

Анализ данных экспериментальной группы после проведения опытно-экспериментальной работы свидетельствует о том, что:

- показатели когнитивного критерия увеличились на 4,0061, зафиксированы положительные динамические изменения по сравнению с контрольной группой;
- показатели личностного критерия возросли на 6,1415, что свидетельствует о продуктивных изменениях по сравнению с контрольной группой;
- показатели поведенческого критерия повысились на 5,295, отражают качественные изменения по сравнению с контрольной группой.

Оценка дидактической модели формирования правовой экологической грамотности студентов технического вуза представляет собой результат, состоящий из таких компонентов, как: приобретаемость знаний, позитивный настрой студентов на учебу, ориентированность на индивидуальные особенности и способности каждого студента, на практическое применение полученных правовых экологических знаний.



В соответствии с нашими исследованиями показатели критериев сформированности правовой экологической грамотности студентов в контрольной группе до начала и после проведения опытно-экспериментальной работы не претерпели существенных изменений. Однако, данные экспериментальной группы свидетельствуют о том, что показатели когнитивного, личностного, поведенческого критериев значительно увеличились после проведения опытно-экспериментальной работы, достигнув высокого (оптимального) уровня оценки сформированности.

## Заключение

Итог экспериментальной работы по апробации и практической реализации разработанной дидактической модели формирования правовой экологической грамотности студентов в условиях образовательной среды технического вуза позволяют констатировать ее результативность.

Наиболее значительные изменения после проведенной экспериментальной работы произошли по показателям личностного критерия, что свидетельствует о высокой способности студентов постигать значение правовой экологической грамотности; потребности постоянно следить за развитием, обновлением нормативно-правовых актов в сфере образования; самосовершенствовании в области правовой экологической грамотности, стремлении обучающихся применять правовые экологические знания на практике при взаимодействии с администрацией вуза, преподавателями и другими студентами; самоконтроле за соблюдением нормативно-правовых актов в образовательном процессе, самоорганизованности

## ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2018 года.
2. Aoudia M. Assessment of Higher Education Quality by Using Cohort of First-year in University // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 191. P. 330-335. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.310>
3. Estrada-Vidal L.I. College Student Knowledge and Attitudes Related to Sustainability Education and Environmental Health // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2017. Vol. 237. P. 386-392. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.030>.
4. García E.P. Health Education at the University: Needs and Current Challenges // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2017. Vol. 237. P. 348-353. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.016>.
5. Hubackova S. Modern Methods of University Student's Activatio // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 171. P. 241-245. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.116>.
6. Jimaa S. Students' Rating: Is it a Measure of an Effective Teaching or Best Gauge of Learning? // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 83. P. 30-34. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.006>.
7. Moder K. Statistical Training for a Large Number of Students // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2016. Vol. 229. P. 3-10. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.07.001>.
8. Pla-Campas G. Effect of Using Formative Assessment Techniques on Students' Grades // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2016. Vol. 228. P. 190-195. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.07.028>.
9. Smidt A., Balandin S., Sigafoos J., Reed V. The Kirkpatrick model: A useful tool for evaluating training outcomes // *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, September 2009, 34 (3). P. 266-274. doi: <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2009.09.010>.
10. Tamani S. Evaluation of the Trainings in Higher Education: Case of the Faculty of Science Ben M'Sik // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 191. P. 1038-1042. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.282>.
11. Taşdemir F. A Study for Developing a Success Test: Examination of Validity and Classification Accuracy by ROC Analysis // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 191. P. 110-114. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.473>.
12. Tripathi J.P. A literature review on Various Models for evaluating training programs // *Journal of Intellectual & Developmental Disability*. 2017. Vol. 19, Issue 11. Ver. IV. P. 14-22. doi: <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2017.11.010>.



13. Weber Y. Development and Training at Mergers and Acquisitions // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 209. P.254-260. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.229>.
14. Артищева Е.К., Брызгалова С.И. Коррекция знаний студентов на лекции // *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта*. 2014. № 11. С. 22-31.
15. Даниленкова В.А., Титова И.В. Исследование уровня правовой грамотности преподавателей и студентов в экологической образовательной среде // *Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки (теория и методика профессионального образования)* - Калининград: Изд-во БГАРФ. 2017. №3 (41). С. 58-62. doi: 10.153/PEMW20170212.
16. Жданова Н.Н. Проектирование модели диагностической системы оценки качества образования на уровне образовательного учреждения // *Педагогическая диагностика*. 2017. №1. С. 61-66.
17. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Реализация компетентного подхода в системе инновационного образования // *Теория инновационной деятельности*. 2014. №4. С. 15-20.
18. Елшанский С.П. Об оценке эффективности образования в вузе // *Проблемы современного образования*. 2017. №5. С. 99-108.
19. Караванов А.А., Устинов И.Ю. Основные критерии эффективности педагогических систем // *Территория науки*. 2014. №4. С. 23-28.
20. Козлова И.Г. Педагогическая диагностика как средство реализации индивидуального образовательного маршрута // *Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта*. 2018. №5 (159). С. 129-135.
21. Краевский В.В., Бережнова Е.В. Парадигма науки и тенденции развития образования. М., 2016. С. 20-27.
22. Околелов О.П. Конструктивная педагогика. Монография. М.: Директ-Медиа, 2013. 160 с. ISBN 978-5-4458-2509-8.
23. Савчук Л.П. Новый подход к контролю и оценке результатов обучения // *Педагогическая диагностика*. 2017. №3. С. 69-76.
24. Титова И.В. Дидактическая модель формирования правовой грамотности студентов технического вуза в условиях экологической образовательной среды // *Вестник современных исследований*. Омск, 2018. №7.3 (22). С. 85 – 90.
25. Юдина О.И. Педагогическая диагностика (практикум) // *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2014. №6. С. 108-119.

## REFERENCES

1. Federal Law «On Education in the Russian Federation». no. 273-FL of December 29. 2012. As amended in 2018. (In Russian).
2. Aoudia M. Assessment of Higher Education Quality by Using Cohort of First-year in University. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 191, pp. 330-335. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.310>.
3. Estrada-Vidal L.I. College Student Knowledge and Attitudes Related to Sustainability Education and Environmental Health. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2017, vol. 237, pp. 386-392. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.030>.
4. García E.P. Health Education at the University: Needs and Current Challenges. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2017, vol. 237, pp. 348-353. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.016>.
5. Hubackova S. Modern Methods of University Student's Activatio. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 171, pp. 241-245. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.116>.
6. Jimaa S. Students' Rating: Is it a Measure of an Effective Teaching or Best Gauge of Learning? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 83, pp. 30-34. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.006>.
7. Moder K. Statistical Training for a Large Number of Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2016, vol. 229, pp. 3-10. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.07.001>.
8. Pla-Campas G. Effect of Using Formative Assessment Techniques on Students' Grades. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2016, vol. 228, pp. 190-195. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.07.028>.
9. Smidt A., Balandin S., Sigafoos J., Reed V. The Kirkpatrick model: A useful tool for evaluating training outcomes. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, September 2009, vol. 34 (3), pp. 266-274. doi: <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2009.09.010>.
10. Tamani S. Evaluation of the Trainings in Higher Education: Case of the Faculty of Science Ben M'Sik. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 191, pp. 1038-1042. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.282>.
11. Taşdemir F. A Study for Developing a Success Test: Examination of Validity and Classification Accuracy by ROC Analysis. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 191, pp. 110-114. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.473>.
12. Tripathi J.P. A literature review on Various Models for evaluating training programs. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*. 2017, vol. 19, issue 11, ver. IV, pp. 14-22. doi: <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2017.11.010>.
13. Weber Y. Development and Training at Mergers and Acquisitions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 209, pp. 254-260. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.229>.



14. Artishcheva E.K., Bryzgalova S.I. Correction of students' knowledge at the lecture. *Bulletin of the Baltic Federal University. I. Kant*, 2014, no. 11, pp. 22-31. (In Russian)
15. Danilenkova V.A., Titova I.V. Study of the level of legal literacy of teachers and students in an ecological educational environment. *News of the Baltic State Academy of the Fishing Fleet: Psychological and Pedagogical Sciences (Theory and Methods of Vocational Education)*. Kaliningrad, BSAFF Publishing House, 2017, no. 3 (41), pp. 58-62. (In Russian)
16. Zhdanova N.N. Designing a model of a diagnostic system for assessing the quality of education at the level of an educational institution. *Pedagogical Diagnostics*, 2017, no. 1, pp. 61-66. (In Russian)
17. Zeer E.F., Symanyuk E.E. The implementation of the competence approach in the system of innovative education. *Theory of innovation activity*, 2014, no. 4, pp. 15-20. (In Russian)
18. Elshansky S.P. On the evaluation of the effectiveness of education in high school. *Problems of modern education*, 2017, no. 5, pp. 99-108. (In Russian)
19. Karavanov A.A., Ustinov I.Yu. The main criteria for the effectiveness of pedagogical systems. *Science Territory*, 2014, no. 4, pp. 23-28. (In Russian)
20. Kozlova I.G. Pedagogical diagnostics as a means of implementing an individual educational route. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta*, 2018, no. 5 (159), pp. 129-135. (In Russian)
21. Kraevsky V.V., Berezhnova E.V. The paradigm of science and trends in the development of education. Moscow, 2016. pp. 20-27. (In Russian)
22. Okolelov O.P. Constructive pedagogy. Monograph. Moscow, Direct Media Publ., 2013. 160 p. (In Russian)
23. Savchuk L.P. A new approach to monitoring and evaluating learning outcomes. *Pedagogical Diagnostics*, 2017, no. 3, pp. 69-76. (In Russian)
24. Titova I.V. The didactic model of the formation of legal literacy of students of a technical college in an environmental educational environment. *Bulletin of Contemporary Studies*. Omsk, 2018, no. 7.3 (22). pp. 85-90. (In Russian)
25. Yudina O.I. Pedagogical diagnostics. *International Journal of Applied and Fundamental Research*, 2014, no. 6, pp. 108-119. (In Russian)

#### **Информация об авторах**

**Бугакова Нина Юрьевна**  
(Россия, г. Калининград)

Доктор педагогических наук, профессор,  
первый проректор  
Калининградский государственный технический  
университет»  
E-mail: bugakova@klgtu.ru

#### **Пельменев Виктор Константинович**

(Россия, г. Калининград)

Доктор педагогических наук, профессор,  
профессор кафедры теории и методики физической  
культуры и спорта  
Балтийский федеральный университет имени  
Иммануила Канта  
E-mail: VPelmenev@kantiana.ru

#### **Титова Ирина Викторовна**

(Россия, г. Калининград)

Ассистент кафедры социальных наук,  
педагогика и права  
Калининградский государственный технический  
университет  
E-mail: irina.titova@klgtu.ru

#### **Information about the authors**

**Nina Yu. Bugakova**

(Russia, Kaliningrad)

Doctor of pedagogical sciences,  
professor  
The first vice rector  
Kaliningrad State Technical University  
E-mail: bugakova@klgtu.ru

#### **Victor K. Pelmenev**

(Russia, Kaliningrad)

Doctor of pedagogical sciences,  
professor  
Professor of the department of the theory and  
technique physical culture and sport  
The Baltic Federal University of Immanuel Kant  
E-mail: VPelmenev@kantiana.ru

#### **Irina V. Titova**

(Russia, Kaliningrad)

Assistant  
of the department of social sciences,  
pedagogics and law  
Kaliningrad State Technical University  
E-mail: irina.titova@klgtu.ru





Н. Г. Храмова, Т. Ю. Майборода

## Подходы к развитию цифровых компетенций студентов юридических вузов

Рассматриваются современные задачи в области повышения качества высшего юридического образования в эпоху цифровизации, а также возможные пути их решения. Для реализации стоящих перед сферой высшего юридического образования задач авторами предлагаются некоторые меры по оптимизации образовательных стандартов высшего образования по направлению подготовки 40.03.03 Юриспруденция (уровень бакалавриата, уровень магистратуры) как одного из путей модернизации системы высшего образования в области подготовки юридических кадров.

Авторы обосновывают внесение изменений в действующие образовательные стандарты и предлагают дополнить набор компетенций для студентов юридических вузов в связи с учетом особенностей развития современной информационной среды.

Готовность к профессиональной деятельности идентифицируется с деятельностью, связанной с овладением студентами-юристами новыми информационными технологиями и использованием их с целью решения юридических задач. Обосновывается необходимость формирования и развития у студентов – будущих юристов профессиональных компетенций в области информационных технологий для успешного овладения профессией юриста нового поколения. Все это становится возможным благодаря использованию в вузе новых образовательных технологий, позволяющих сформировать компетенции будущих юристов в области информационных технологий на занятиях при преподавании юридических дисциплин. Предложенный подход позволяет повысить качество профессиональной подготовки студентов в системе высшего юридического образования.

**Ключевые слова:** образовательный стандарт, преподавание, компетенция, цифровизация, цифровая личность, студент, высшее юридическое образование, юриспруденция, информационные технологии.

### Ссылка для цитирования:

Храмова Н. Г., Майборода Т. Ю. Подходы к развитию цифровых компетенций студентов юридических вузов // Перспективы науки и образования. 2019. № 1 (37). С. 80-93. doi: 10.32744/pse.2019.1.6





N. G. KHRAMTSOVA, T. YU. MAYBORODA

## Approaches to the development of digital competencies of law students

The paper discusses the existing tasks in the field of improving the quality of higher legal education in the era of digitalization, as well as possible ways to solve them. To implement the tasks facing the sphere of higher legal education, the authors propose some measures to optimize the educational standards of higher education in the field of training 40.03.03 Law (bachelor's level, master's level) as one of the ways to modernize the system of higher education in the field of training of legal personnel.

The authors substantiate the changes in the existing educational standards and propose to supplement the set of competencies for law students taking into account features of the development of the modern information environment.

Readiness for professional activity is identified to the activities associated with the mastering of law students of new information technologies and their use in order to solve legal issues. The necessity of formation and development of professional competencies of students in the field of information technologies for successful mastering the profession of a lawyer of the new generation is substantiated. All this is made possible by the use of new educational technologies in the university, which allow forming the competence of future lawyers in the field of information technology at the classes when teaching legal disciplines. The proposed approach allows improving the quality of professional training of students in the system of higher legal education.

**Key words:** educational standard, teaching, competence, digitalization, digital identity, student, higher legal education, legal studies, information technology

### For Reference:

Khramtsova, N. G., & Mayboroda, T. Yu. (2019). Approaches to the development of digital competencies of law students. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 37 (1), 80-93. doi: 10.32744/pse.2019.1.6 (In Russ., abstr. in Engl.)



## Введение

Высшее юридическое образование переживает сегодня существенные и очень непростые преобразования. Стремительный темп развития и изменения общественных отношений требует кардинальной перестройки системы обучения в высшей школе. «Научно-технический прогресс, использование информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в различных сферах деятельности человека предъявляют новые требования к подготовке будущих специалистов в условиях информатизации образования» [4, с. 178]. По мнению Н.И. Рыжовой и Д.А. Соколова, «сегодня в рамках подготовки современного специалиста фактически любого профиля отчетливо просматривается необходимость формирования как информационной, так и правовой компетентности, причем в их тесной взаимосвязи, и поэтому, на наш взгляд, наиболее актуально говорить о формировании информационно-правовой компетентности специалиста» [12].

Еще совсем недавно Приказом Минобрнауки от 1 декабря 2016 года утвержден ФГОС ВО по направлению 40.03.01 Юриспруденция (уровень бакалавриата), зарегистрирован в Минюсте 29.12.2016 № 45038 (настоящий приказ вступил в силу с 1 сентября 2017 года) [10], а уже в преддверии 2019 года юристы ждут новый стандарт. Особенно заинтересованы в нем преподаватели юридических вузов, ведь именно на них лежит самый большой груз ответственности за подготовку будущих юристов. А требования к юристам современности очень высоки. И это неслучайно.

Анализ особенностей государственно-правовых отношений позволяет выявить специфику современного периода, обусловленного, прежде всего, трансформирующейся информационной средой, ярче всего отражающей динамику развития общественных отношений в русле от информатизации к цифровизации. Именно применительно к современности Джек Ма говорит: «Люди говорят о цифровой эпохе, об информационных технологиях. Я бы сказал, что мир переходит от IT к цифровым технологиям. Сейчас как раз пришло время данных, и цифровая эпоха – это обновлённая версия информационных технологий, а данные совершенно отличаются от IT» [7].

И действительно, с каждым годом уровень цифровизации общества и государства становится все выше и выше. Настоящий период характеризуется глобальным проникновением цифровых технологий и в область юриспруденции. Право и современные технологии быстрыми темпами приближаются друг к другу. Это наглядно отражено в концепции «государство-как-платформа», основой которой является идея о создании комплексной организационно-технической инфраструктуры для предоставления необходимых населению услуг, а также для обеспечения деятельности системы государственного управления [9].

16 мая 2018 года на пленарном заседании VIII Петербургского международного юридического форума в качестве основной задачи Председатель Правительства РФ Дмитрий Медведев обозначил адаптацию нормативного регулирования целых секторов экономики к цифровым технологиям: «Сейчас появляются ранее абсолютно неизвестные объекты прав, способы инвестирования в цифровые проекты, распространяется блокчейн, который выводит на новый виток развития трансграничные финансовые операции. Новое регулирование в этой сфере поможет обеспечить судеб-



ную защиту от злоупотреблений в случае возникновения споров, помешает выводить активы в нерегулируемую цифровую среду» [2].

И главная роль в осуществлении общегосударственных задач в данном направлении принадлежит юристам. От того, насколько качественно будет осуществлена подготовка юристов, во многом зависит реализация обозначенных приоритетов. «Проблема подготовки квалифицированных кадров в сфере юриспруденции, как и в других сферах, является приоритетным направлением государственной политики в сфере образования, а вопросы профессионализации будущих юристов в процессе обучения рассматриваются в контексте компетентностного подхода. Совершенно точно, что наиболее востребованными являются компетентные специалисты, которые могут эффективно функционировать в новых социально-экономических условиях» [3, с. 4].

Однако на сегодняшний день в связи с новым этапом общественного развития, характеризующимся огромным влиянием современных информационных технологий и электронных средств связи, в юридическом образовании отсутствуют адекватные этому развитию формы и методы обучения.

---

## Материалы и методы исследования

К такому выводу пришли авторы статьи после детального изучения проблемы подготовки юридических кадров в вузе. При написании статьи использовались разработки ученых по обсуждаемым вопросам, результаты научно-исследовательского и преподавательского опыта авторов. Основные методы исследования: теоретические – изучение и анализ ФГОС по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция (уровень бакалавриата, уровень магистратуры) с целью дальнейшего моделирования и конструирования процесса включения современных информационных технологий в преподавание учебных дисциплин в вузе; эмпирические – наблюдение, методический анализ.

---

## Анализ результатов

Материалы исследования свидетельствуют о том, что стремительное развитие информационных технологий в XXI в. привело к возникновению ряда противоречий между профессиональной практикой и компетенциями юриста в области использования информационных технологий. Это противоречия уже отмечались нами ранее. Однако считаем уместным напомнить их:

- в последнее время на первый план выдвигаются электронные средства коммуникации, имеющие высокий уровень технологического развития. Таким образом, жизнь насыщена многоплановыми высокоскоростными средствами коммуникации и продуктами их деятельности в виде мультимедиа, представляющих собой синтезированные системы коммуникации, в то время как обучение по-прежнему остается ориентированным в основном на старые формы воздействия. Это требует некоторой переоценки приоритетов в области юридического образования. Результатом такой переоценки может стать интегрированный подход к подготовке юристов высшей школой.

- современное высшее юридическое образование носит несколько обособленный характер и от юридической науки, и от юридической практики, и в основном замкнуто на себя, что приводит к деформированию профессиональной подготовки юристов в



высшей школе. На этапе реформирования системы высшего юридического образования требуется новый уровень обучения при формировании и развитии компетенций в области информационных технологий – традиционные подходы и методы малоэффективны [14, с. 209].

Между тем, успешная профессиональная деятельность большинства специалистов в области права во многом определяется правильной, компетентной организацией деловых отношений, что в свою очередь зависит от грамотной организации, понимания и управления деятельностью с помощью информационных технологий. Необходимо развивать навыки владения современными информационными технологиями, что в современном мире является базовой квалификацией для представителей юридической профессии. Одна из труднейших задач обучения - научить этому - научить овладеть компетенциями в области информационных технологий. Развитие их в целом, умелое пользование ими рассматривается как критерий успеха профессионала-юриста. Другими словами, выпускник вуза – юрист – в процессе обучения сформировавший и развивший названные компетенции, - в итоге должен обладать компетентностью, позволяющей ему успешно осуществлять свою профессиональную деятельность в современном информационном правовом пространстве.

Соответственно, одной из первоочередных задач является определение компетенций юриста в области информационных технологий, необходимых для эффективного использования их в своей профессиональной деятельности. Главная роль в этом принадлежит образовательным стандартам.

Однако ситуация в области обеспеченности качественными стандартами подготовки студентов юридических вузов оставляет желать лучшего.

Анализ действующих Федеральных государственных образовательных стандартов показывает, что в настоящее время сложилась парадоксальная ситуация отсутствия детальных официальных требований к выпускникам-юристам в области использования информационных технологий в профессиональной деятельности, что создает проблемы обеспечения качественного юридического образования. В отсутствие четких адекватных требований ФГОС ВО по подготовке кадров в области юриспруденции образовательное учреждение не может обеспечить качество образования, так как это качество трудно определимо. Многих волнует основной вопрос: как в таком случае должны быть сформулированы требования к выпускникам-юристам с учетом развития современного общества в области информационных технологий, и какие вузы им смогут соответствовать, смогут учить юристов, в том числе будущих судей, прокуроров, адвокатов, нотариусов и других специалистов-практиков.

На первый план, на наш взгляд, выдвигается актуальная на сегодняшний день проблема: какие компетенции важны для юристов, чтобы качественно подготовить юриста нового типа, владеющего всеми профессиональными навыками и умениями, необходимыми для осуществления своей профессиональной деятельности в информационную эпоху.

В силу практической заинтересованности мы попытались проанализировать сложившуюся ситуацию с целью поиска возможных путей оптимизации образовательных стандартов и определения путей модернизации системы высшего образования в области подготовки юридических кадров нового поколения.

В частности, ФГОС ВО по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция (уровень бакалавриата) определяет общекультурные компетенции, которыми должен обладать будущий юрист в области коммуникативных навыков с учетом развития совре-



менных технологий:

*ОК-3:*

*владением основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, навыками работы с компьютером как средством управления информацией;*

*ОК-4:*

*способностью работать с информацией в глобальных компьютерных сетях.*

ФГОС ВО по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция (уровень магистратуры) не содержит конкретных компетенций, формирующих навыки для работы с информационными технологиями.

Кроме того, изучение курсов хоть как-то предполагающих элементарную подготовку в области информационных технологий, сведено к минимуму (для студентов предлагаются только лишь отдельные предметы, например, «Правовая информатика», «Информационные технологии в юридической деятельности», лишь некоторые учебные планы включают «Информационное право»).

---

## Обсуждение результатов

По нашему мнению, реализовать поставленные цели в области формирования и развития использования информационных технологий в работе будущих юристов при этом становится практически невозможным. Отсутствие в учебных планах юридических вузов таких значимых дисциплин, как, например, «Информационное право», «Информационные технологии», «Защита информации» - и тому подобных, общеобязательных, на наш взгляд, для каждого студента-юриста учебных курсов – не позволяет говорить о профессионализме выпускников-юристов. А ведь одной из основных задач вузов в области формирования профессиональных навыков будущих юристов является подготовка не просто грамотного с точки зрения юриспруденции специалиста, но специалиста, способного строить продуктивное, эффективное общение в профессиональной сфере с использованием информационных технологий.

С учетом современных тенденций цифровизации экономики – это одно из основных требований к подготовке будущего юриста.

Особо актуальным это становится в настоящее время, когда в России разработаны соответствующие программы, принят ряд документов: Конвенция государственной информационной политики Российской Федерации, Доктрина информационной безопасности РФ, Концепция формирования информационного общества в России» и, наконец, Программа «Цифровая экономика Российской Федерации» утвержденная распоряжением Правительства РФ от 28 июля 2017 г. № 1632-р [11].

Программа «Цифровая экономика Российской Федерации» утверждена распоряжением Правительства РФ от 28 июля 2017 г. № 1632-р. Уже есть и подобные программы «Электронная Россия», «Информационное общество», «Стратегия развития информационного общества», «Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы».

Существуют общие концептуальные и программные документы, затрагивающие проблему перехода российского общества к цифровым технологиям, такие как Национальная технологическая инициатива, Стратегия научно-технологического развития, Прогноз научно-технологического развития РФ на период до 2030 года, «Основы госу-



дарственной культурной политики» и другие. Все программные документы намечают перспективы и направления развития.

И этим преобразованиям, как считает Л.А. Андреева, должна предшествовать «цифровая юриспруденция», обеспечивающая как область правотворчества, так и процесс правоприменения», под которой автор понимает «широкое внедрение в правотворчество и правоприменение компьютерной техники, специального программного обеспечения и математических методов» [1, с. 32].

Это означает, что основным существенным изменением права на данном этапе развития является перенос его модели в цифровую плоскость. Это представляется естественным процессом: условия времени диктуют обязательную перестройку всего механизма функционирования сферы юриспруденции. А соответственно и взаимодействия в правовой сфере, основная роль в котором принадлежит юристам.

Новый процесс профессиональной правовой коммуникации должен представлять модель получения-передачи цифровой информации, в центре которой - «норма в коде», в которой юристы могут представлять и выявлять смысл полученной ими цифровой информации. Только в этом случае появляется более совершенный, серьезный и удобный инструментарий. Право – достаточно консервативная отрасль. Однако цифровой арсенал юриспруденции в последние годы существенно пополнился. Овладение этим арсеналом – непростая задача для юристов.

Вполне закономерным при этом становится трансформация понятия «юрист как личность» в понятие «цифровая личность юриста». Так что же вкладывается в это новое понимание профессии юриста? Какие компетенции способны сформировать у студентов-юристов умения и навыки работы в цифровом пространстве? И как помочь студенту-юристу овладеть всем набором необходимых для этого компетенций?

Считаем, что компетенции выпускника-юриста должны отвечать современным требованиям развития общества, а именно уровню развития информационных технологий. Юрист обязан знать информационные технологии, использовать их в своей профессиональной деятельности и уметь с помощью них регулировать общественные отношения в правовой сфере.

Итак, для того, чтобы знать, нужно изучать информационные технологии. А для этого студенту-юристу нужно обладать огромным количеством информации в отношении современного состояния развития информационных технологий. Прежде всего, заметим, что юрист нового времени, позиционирующий себя как цифровая личность, наделен огромными возможностями в правовом пространстве. Мощный толчок к трансформации юриста дает именно стремительное развитие информационных технологий и, в первую очередь, искусственного интеллекта.

Уже сегодня идет процесс цифровизации нормотворчества и правоприменения, процесс перевода устаревшей правовой системы на цифровые рельсы путем создания электронных кодексов, генерации типовых судебных решений при помощи искусственного интеллекта и создании автоматизированной системы контроля судебной практики [13].

Несмотря на то, что в настоящее время искусственный интеллект все больше проникает в сферу юриспруденции, нельзя говорить о его тотальной роли в праве: миссия его ограничена. Пока он может и должен играть только второстепенную роль, помогая человеку обнаружить противоречия норм права, увидеть их дублирование (избыточность) или нелогичность. Решения о том, какие это нормы и как, в конце концов, применять их, остается за человеком.



Поэтому корректнее говорить о союзе человеческого интеллекта и компьютерных алгоритмов, который и позволяет вывести профессию юриста на новый уровень.

Искусственный интеллект вполне способен выполнять работу (или ее часть), которая не требует таких личностных характеристик, как способность к проявлению определенного уровня правосознания, обладание особым типом мышления – юридическим мышлением, наличие ценностных установок и т.п.

Задача машины – фиксация юридических фактов, и она во многих случаях возможна при помощи технологии блокчейн, и он же может быть, например, использован при ведении разнообразных публичных реестров. Значит, юрист должен уметь работать в союзе с искусственным интеллектом, возлагая на машину чисто техническую рутинную работу и принимая на себя ответственность за анализ и выбор правильного решения по сложным правовым ситуациям.

Еще одна важная составляющая юридической профессии на современном этапе – электронный документооборот. Электронный документооборот дает гарантий не меньше, чем бумажные носители. Сейчас специальное законодательство обеспечивает правовые гарантии, касающиеся электронных документов. Например, электронная цифровая подпись. В арбитражных судах давно существует практика использования электронных дел. Перевод дела с бумажного носителя в электронный вид – задача, с которой легко справится машина. А вот провести качественный анализ документов, принять верное решение по делу – задача юриста. Поэтому овладение навыками электронного документооборота – позитивный тренд для юриста.

Есть и другая сторона проблемы – цифровые технологии в современном мире должны повысить доступность права для населения. Человек без юридического образования часто не понимает, какие правовые нормы нужно применять в той или иной ситуации, как читать нормы, не понятные неподготовленному человеку. Машина может упростить «общение» человека с правом, исключив из этого общения юриста, выполняющего роль посредника. В этом состоит суть концепции «электронного правительства», которое представляет систему интегрированного взаимодействия государства и граждан с помощью Интернета, т. е. новую модель взаимоотношения граждан и властных структур. Реализации конституционных демократических прав человека способствует возможность обеспечения гражданам таких услуг, как компьютерное медицинское обслуживание, дистанционное образование, представление информации из различных банков, государственные и муниципальные услуги и т. п. Однако на сегодняшний день отмечается, что «в ходе реализации общегосударственных мероприятий на этом направлении, в России остаются нерешёнными такие проблемы, как слабая работа технологии электронного правительства страны, плохая постановка информации о готовящихся в правительстве законопроектах, непростое положение в области производства суперкомпьютеров и т. д.» [5]. Соответственно, невозможно при этом представить себе юриста, не умеющего использовать данные платформы. Естественным становится то, что выпускник юридического вуза должен обладать навыками работы с электронными сервисами, предназначенными для населения.

Грамотный юрист должен использовать в своей профессиональной деятельности и программные продукты. «Уже сегодня презентованы широкой аудитории такие программные продукты как: Autolawyer (бот, который позволяет сформировать жалобу в страховую компанию на неправильно определенный коэффициент бонус-малус для ОСАГО); Platforma (подыскивает адвокатов, работающих по модели «no win no fee»,



когда адвокат получает вознаграждение только в случае выигрыша дела и взыскания денег истцом); Flexbby (автоматизирует документооборот); Jeffit (решает стандартные задачи - ставит в календарь информацию о судебных заседаниях, выставляет счета клиентам и т.п.); XSUD (систематизирует информацию о судебных делах и контролирует работу сотрудников); Patentbot (позволяет автоматически подать заявку на регистрацию товарного знака, проверив предварительно его оригинальность); Freshdoc (составляет договоры из модулей); Simplawyer (предлагает решения в области самоисполняемых договоров); Правовед.ру (сервис по консультациям массовых клиентов - бот, который отвечает на 85% вопросов по Закону о защите прав потребителей)» [6]. И число этих продуктов с каждым годом увеличивается. Соответственно, задача юриста – осваивать новые программные продукты и совершенствовать навыки работы с ними.

Конечно, для юридического образования существует проблема, как учесть все эти моменты в процессе обучения и идти в ногу со временем при подготовке будущих юристов. Это ведь не так просто: дать юристам фундаментальные знания и представить, какие компетенции им понадобятся по мере усиления роли технологий. Поэтому, на наш взгляд, в процессе обучения нужно стараться затрагивать вопросы, касающиеся широкого спектра технологий – от блокчейна (распределенных баз данных) до информационного обмена и даже просто использования интернета. Безусловно, следует в этой связи учитывать и значительное ускорение процесса правового взаимодействия субъектов права, доступность, оперативность информации, обратную связь.

Цель такого обучения юристов – устранить препятствия для масштабной цифровизации юридической деятельности: недоверие к уже существующим технологиям и неготовность их использовать.

## Выводы

В результате проведенного анализа сложившейся ситуации в сфере овладения студентами-юристами знаниями в области информационных технологий и умением применять их в своей профессиональной деятельности, предлагаем добавить в образовательные стандарты нового поколения следующие компетенции (которые, скорее, можно было бы обозначить как информационные компетенции). Н.Н. Кондрашева компетенции информационного блока предлагает назвать цифровыми компетенциями, под которыми автор понимает: «навыки и умения преподавателя уверенно, эффективно, безопасно выбирать и применять информационно-телекоммуникационные технологии в решении профессиональных задач» [8, с. 28]. На наш взгляд, данные компетенции можно отнести к общепрофессиональным компетенциям, так как они необходимы в работе любого специалиста в области права, будь то судья, адвокат, нотариус, прокурор и т.п. Итак,

### **для бакалавриата**

*ОПК: способностью анализировать правовые явления и юридические факты с использованием достижений информационных технологий;*

*ОПК: способностью применять знания в области информационных технологий в профессиональной деятельности.*

### **для магистратуры**

*ОПК: способностью управлять процессами профессиональной деятельности:*



*осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации и применять знания в области информационных технологий для решения поставленных юридических задач.*

Применительно, к требованиям к выпускнику-магистранту хочется конкретизировать указанную компетенцию. Выпускник магистратуры по юриспруденции должен: 1) уметь рассматривать возможные варианты решения задачи, предложенные машиной, оценивая их достоинства и недостатки; 2) определять и оценивать последствия возможных путей решения профессиональной задачи; 3) выбирать наиболее оптимальный вариант разрешения правовой проблемы.

Таким образом, для овладения компетенциями в области информационных технологий студенту-юристу необходимо: 1) владеть набором знаний в области профессиональной юридической коммуникации с использованием информационных технологий; 2) обладать умением выбирать ту или иную конкретную модель коммуникации с использованием информационных технологий в соответствии с той или иной правовой задачей, с учетом профессиональной цели; 3) обеспечить грамотную правовую коммуникацию, опираясь на знания по профессиональной коммуникации с помощью информационных технологий в юридической практике; 4) понимать и интерпретировать информацию, полученную с помощью информационных технологий.

Чтобы управлять формированием компонентов этого компетентностного блока, необходимы соответствующие образовательные технологии. Эти технологии имеют свою специфику и должны, на наш взгляд, носить интегрирующий характер и отвечать следующим требованиям: 1) соответствовать целям обучения в эпоху цифровизации; 2) учитывать перспективное применение информационных технологий в профессиональной юридической деятельности; 3) позволять при выборе образовательной технологии преподавателю ставить конкретные цели занятия (серии занятий) и работать вместе со студентами с новыми информационными платформами, продуктами, реестрами, базами данных и т.п.; 4) обеспечивать результативность применения образовательных технологий в зависимости от учета особенностей контингента обучаемых и др.

На сегодняшний день существует и еще одна проблема: степень готовности педагогов высшей школы к использованию этих образовательных технологий при обучении студентов-юристов. В связи с быстрым развитием и сменой информационных и коммуникационных технологий перед преподавателями вуза ставится сложная задача - сформировать компетенции будущих юристов в области информационных и коммуникативных технологий, а для этого недостаточно научить студентов пользоваться конкретными средствами, решать с их помощью отдельные правовые задачи. В связи с этим, следует согласиться с мнением Т. Носковой о том, что «необходимо привести к качественной перестройке педагогической деятельности на основе новых информационных средств в новых информационных условиях» [16].

А это, в свою очередь, поможет решить задачу – «становления и развития мобильной, самореализующейся личности выпускника, способного ориентироваться в море информации и принимать правильные решения на основании данных из различных источников» [15].

Использование интегрирующего подхода при преподавании юридических дисциплин позволяет акцентировать внимание студентов на получении профессиональных юридических знаний и одновременно формировать навыки в области информационно-правовой грамотности в эпоху цифровизации.



Для качественного освоения студентами-юристами новых информационных технологий важным является не только преподавание дисциплин информационно-технологического блока, где студенты собственно могут получить теоретические знания в области информационных технологий и практически освоить их, но возможность использования информационных технологий при изучении юридических дисциплин.

Первый этап подготовки юристов нового поколения в вузе связан с занятиями по информатике. Как показывает практика, занятия по дисциплинам, связанным с информационными технологиями, на младших курсах вполне могут помочь сформировать у студентов навыки работы с Интернетом, обучиться информационному обмену. А далее важна преемственность в передаче знаний в этой области и навыков работы с информационными технологиями на последующих курсах при изучении дисциплин правового цикла. Гораздо сложнее дать студентам-юристам информационно-правовые знания, то есть научить применению информационных технологий в своей профессиональной деятельности. Это возможно с использованием интегрирующих образовательных технологий.

Интегрирующая технология формирования информационно-правовых компетенций, по нашему мнению, включает в себя обучение в четырех направлениях: 1. формирование навыков работы с информационно-правовыми поисковыми системами; 2. формирование навыков работы с юридическими документами в электронной форме (электронный документооборот, «электронное правительство»); 3. формирование навыков работы с технологией блокчейн (электронными реестрами, базами данных); 4. формирование навыков работы с программными продуктами.

Большие возможности для реализации интегрирующего подхода в юридическом вузе дает цикл гражданско-правовых дисциплин. Опыт авторов, использующих данные образовательные технологии, подтверждает их обоснованность. Постепенно внедряя новые формы обучения, мы столкнулись с проблемой подготовки преподавателей к проведению занятий по юридическим дисциплинам с использованием информационных технологий. Поэтому первой задачей стало обучение этому преподавателей юридических дисциплин. Помогли курсы повышения квалификации в области информационных технологий, их использовании в преподавании юридических дисциплин и юридической деятельности. Обладание знаниями в применении информационных технологий на занятиях с будущими юристами прекрасно разрешило ситуацию с их применением в процессе обучения. В нашем случае решающим фактором стало еще и то, что большинство преподавателей являются действующими адвокатами, нотариусами, судьями. Огромный опыт на сегодняшний день уже помог им овладеть информационными технологиями в профессиональной деятельности.

При этом основной задачей было – стремление перейти в процессе обучения от теории к практике. Все практические и семинарские занятия по гражданско-правовым дисциплинам перестали проводиться по теоретическим заданиям, предложенным сборниками, практикумами, задачками и т.п. Причин этому несколько: во-первых, зачастую, эти задания носят устаревший характер; во-вторых, можно тысячу раз разобрать ситуацию, предложенную в сжатой форме, без конкретных материалов дела, деталей и т.п., но ни одно теоретическое знание не заменит конкретного практического анализа ситуации, совершения конкретных действий по разрешению казуса. Для того чтобы знать, как действовать в определенной правовой ситуации, нужно практически до автоматизма довести алгоритм совершения определенных действий на практике. В – третьих, сегодня нужно уметь анализировать современную практику, новый мате-



риал, который предлагают действующие юристы-практики из числа преподавателей высшей школы, а не «избитые» правовые ситуации, предложенные авторами сборников и тысячу раз решенные студентами предыдущих лет обучения.

Занятия проводятся в компьютерном классе, где существуют широкие возможности для использования электронной образовательной среды. Преподаватели уделяют внимание работе с информационно-правовыми справочными системами, что является незаменимым, но не единственным помощником в работе будущего юриста. Освоение технологии блокчейн, изучение смарт-контрактов, анализ типовых судебных решений по аналогичным правовым проблемам, предложенным для разрешения – все это применяется на занятиях по гражданско-правовым дисциплинам.

Интересен и практически незаменим для студентов опыт в работе юридической клиники вуза, где они совместно с преподавателями ведут прием граждан по правовым вопросам. Реальные правовые коллизии, возникшие в жизни обратившихся, разрешаются с помощью использования информационных технологий. Студенты активно составляют типовые документы, помогают взаимодействию государства и граждан с помощью Интернета. Часто студенты помогают гражданам по вопросам компьютерного медицинского обслуживания, дистанционного образования, представления информации из различных банков, вопросам по оказанию помощи с государственными и муниципальными услугами. Студенты-юристы в юридической клинике используют электронные сервисы, работают с разными платформами, осваивают информационную комплексную организационно-техническую инфраструктуру, что способствует формированию компетенций в области информационных технологий.

Единственное, что на сегодняшний день не актуализировано в процессе обучения юристов в нашем вузе – это работа с программными продуктами. Это важное направление в формировании указанных компетенций будущего юриста – пока в перспективе. Надеемся, что в скором будущем наши преподаватели и студенты получат такую возможность.

---

## Заключение

Из анализа проблемы можно заключить, что на этапе реформирования системы высшего юридического образования требуется новый уровень обучения при формировании и развитии компетенций в области информационных технологий – традиционные подходы и методы малоэффективны. Компетенции будущего юриста эпохи цифровизации в области информационных технологий могут формироваться в процессе профессиональной подготовки, и это становится возможным благодаря использованию при преподавании юридических дисциплин интегрирующих технологий.

Ведущая роль при этом может принадлежать, наряду с дисциплинами по профессии, учебным дисциплинам, дающим знания о новых информационных технологиях, а также в процессе проведения занятий по юриспруденции с использованием современных информационных технологий.

Качественный уровень работы преподавателей высшей школы и использование в своей деятельности образовательных технологий, соответствующих целям и задачам обучения в современных условиях, позволят сформировать систему предлагаемых компетенций и повысить уровень подготовки студентов-юристов в цифровую эпоху.



## ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Л.А. К вопросу о «Цифровой» юриспруденции // Актуальные проблемы юриспруденции: сб. ст. по матер. I междунар. науч.-практ. конф. № 1(1). Новосибирск: СибАК, 2017. С. 32-41.
2. Будущее юридической профессии обсудили на ПМЮФ [Электронный ресурс]. URL: <https://www.advgazeta.ru/novosti/budushchee-yuridicheskoy-professii-obsudili-na-pmyuf/> (дата обращения: 04.11.2018).
3. Гербекова Л. Х. Профессиональная подготовка студентов юридических вузов на основе компетентного подхода // Педагогическое мастерство: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2016 г.). М.: Буки-Веди, 2016. С. 4-8. [Электронный ресурс] URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/191/10686/> (дата обращения 18.11.2018).
4. Дидактические возможности современных информационных технологий в подготовке специалиста-химика / Е. В. Береснева [и др.] // Интеграция образования. 2018. Т. 22. № 1. С. 177–192. DOI: 10.15507/1991-9468.090.022.201801.177-192.
5. Еляков А.Д. Российское общество в информационном измерении // Социс. 2009. №7. С. 85—95.
6. Закеев В. Цифровизация юридической профессии, или Юриспруденция эпохи миллениалов [Электронный ресурс]. URL: [https://zakon.ru/blog/2018/08/02/cifrovizaciya\\_yuridicheskoy\\_professii\\_ili\\_yurisprudenciya\\_epohi\\_millennialov](https://zakon.ru/blog/2018/08/02/cifrovizaciya_yuridicheskoy_professii_ili_yurisprudenciya_epohi_millennialov) (дата обращения: 02.11.2018).
7. Заседание Международного дискуссионного клуба «Валдай» под названием «Мир будущего: через столкновение к гармонии» [Электронный ресурс]. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/55882/> (дата обращения: 30.10.2018).
8. Кондрашева Н.Н. Формирование информационных компетенций преподавателя высшей школы [Электронный ресурс] // Перспективы науки и образования. 2017. №6 (30). С. 26-28. URL: <http://pnojurnal.wordpress.com> (дата обращения 18.11.2018).
9. Перечень поручений по реализации Послания Президента Федеральному Собранию (утв. Президентом РФ 05.12.2016 N Пр-2346) [Электронный ресурс]. URL: <http://kremlin.ru/acts/assignments/orders/53425/> (дата обращения 01.11.2018).
10. Приказ Министерства образования и науки РФ от 1 декабря 2016 г. N 1511 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция (уровень бакалавриата)», утвержденного приказом Минобрнауки РФ от 1 декабря 2016 г. N 1511, с изменениями от 13 июля 2017 г. N 653. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.pravo.gov.ru> (дата обращения 01.11.2018).
11. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 28 июля 2017 г. № 1632-р [Электронный ресурс]. URL: <http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf> (дата обращения 03.11.2018).
12. Рыжова Н.И., Соколов Д.А. Информационно-правовая компетентность как основа для развития правовой культуры современного специалиста в условиях глобальной информатизации [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 2. URL: <https://science-education.ru> (дата обращения 18.11.2018).
13. Судебный процессор: Правительство обсуждает использование искусственного интеллекта в правовой сфере // Коммерсант. 2017. 13 ноября. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/3466185/> (дата обращения 03.11.2018).
14. Храмцова Н.Г. Профессиональные коммуникативные компетенции студентов юридических вузов в системе повышения качества высшего юридического образования [Электронный ресурс] // Гуманитарные и социальные науки. №3. 2016 г. С. 203-212. URL: <http://www.hses-online.ru/index.html> (дата обращения 05.11.2018).
15. Dialectics of systemic transformation of the higher education system of Russia / A. A. Isakova [et al.] // Ecology, Environment and Conservation. 2016. Vol. 22.
16. Modern education quality requirements and information technologies in academic teachers' activities / T. Noskova [et al.] // International Journal of Continuing Engineering Education and Life-Long Learning (IJCEELL). 2016. Vol. 26, no. 4. Pp. 434–459. DOI: 10.1504/IJCEELL.2016.10001922.

## REFERENCES

1. Andreeva L. A. To the question about the Digital law. *Actual problems of law: collection of articles in mater. I international. scientific.- pract. conf.* No. 1 (1). Novosibirsk, Sibak Publ., 2017. pp. 32-41.(in Russian)
2. The future of the legal profession was discussed at the SPBIL. Available at: <https://www.advgazeta.ru/novosti/budushchee-yuridicheskoy-professii-obsudili-na-pmyuf/> (accessed: 04.11.2018). (in Russian)
3. Gerbekova L. Kh. Vocational training of students of law schools on the basis of the competence approach. *Pedagogical skill: materials of the VIII International. scientific conf. (Moscow, June 2016)*. Moscow, Buki-Vedi Publ.,



2016. pp. 4-8. Available at: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/191/10686/> (accessed: 08.11.2018). (in Russian)
4. Didactic capabilities of modern information technologies in the training of a specialist chemist / E. V. Beresneva [et al.]. *Education Integration*, 2018, Vol. 22, No. 1, pp. 177–192. DOI: 10.15507/1991-9468.090.022.201801.177-192.
  5. Elyakov A.D. Russian Society in the Information Dimension. *Socis*, 2009, no. 7, pp. 85–95. (in Russian)
  6. Zakeyev V. Digitization of the legal profession, or jurisprudence of the millennial era. Available at: [https://zakon.ru/blog/2018/08/02/cifrovizaciya\\_yuridicheskoy\\_professii\\_ili\\_yurisprudenciya\\_epohi\\_millennialov](https://zakon.ru/blog/2018/08/02/cifrovizaciya_yuridicheskoy_professii_ili_yurisprudenciya_epohi_millennialov) (accessed: 02.11.2018). (in Russian)
  7. Meeting of the Valdai International Discussion Club, entitled “The World of the Future: Through a Clash to Harmony” Available at: <http://kremlin.ru/events/president/news/55882/> (accessed: 30.10.2018). (in Russian)
  8. Kondrasheva N.N. Formation of information competencies of a higher education teacher. *Perspectives on science and education*, 2017, no. 6 (30), pp. 26-28. Available at: <http://pnojurnal.wordpress.com> (accessed: 08.11.2018).
  9. The list of instructions on the implementation of the President’s Address to the Federal Assembly (approved by the President of the Russian Federation on 05.12.2016 N Pr-2346). Available at: <http://kremlin.ru/acts/assignments/orders/53425/> (accessed: 01.11.2018). (in Russian)
  10. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of December 1, 2016 N 1511 “On approval of the federal state educational standard of higher education in the direction of training 40.03.01 Jurisprudence (bachelor’s degree)” approved by order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of December 1, 2016. N 1511, as amended by order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated July 13, 2017 N 653. Available at: <http://www.pravo.gov.ru> (accessed: 11.01.2018). (in Russian)
  11. Order of the Government of the Russian Federation of July 28, 2017 No. 1632-p. Available at: <http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf> (accessed: 03.11.2018). (in Russian)
  12. Ryzhova N.I., Sokolov D.A. Information and legal competence as a basis for the development of the legal culture of a modern specialist in the context of global informatization. *Modern problems of science and education*, 2018, no. 2. Available at: <https://science-education.ru> (accessed: 08.11.2018). (in Russian)
  13. Judicial Processor: The Government is discussing the use of artificial intelligence in the legal sphere. *Kommersant*. 2017, November 13. Available at: <https://www.kommersant.ru/doc/3466185/> (accessed: 03.11.2018). (in Russian)
  14. Khrantsova N.G. Professional communicative competence of law students in the system of improving the quality of higher legal education. *Humanities and Social Sciences*, 2016, no. 3, pp. 203-212. Available at: <http://www.hses-online.ru/index.html> (accessed: 05.11.2018). (in Russian)
  15. Dialectics of systemic transformation of the higher education system of Russia / A. A. Isakova [et al.]. *Ecology, Environment and Conservation*, 2016, Vol. 22.
  16. Modern education quality requirements and information technologies in academic teachers’ activities / T. Noskova [et al.]. *International Journal of Continuing Engineering Education and Life-Long Learning (IJCEELL)*, 2016, Vol. 26, no. 4, pp. 434–459. DOI: 10.1504/IJCEELL.2016.10001922.

#### **Информация об авторах**

**Храмцова Наталья Геннадьевна**

(Россия, Курган)

Доцент

Кандидат филологических наук

Заведующий кафедрой гражданско-правовых

дисциплин

Курганский государственный университет

E-mail: NatusyaH@yandex.ru

**Майборода Татьяна Юрьевна**

(Россия, Курган)

Кандидат юридических наук

Декан юридического факультета

Курганский государственный университет

E-mail: tum-777@mail.ru

#### **Information about the authors**

**Natalya G. Khrantsova**

(Russia, Kurgan)

Associate Professor

PhD in Philological Sciences

Head of the Department

of Civil Disciplines

Kurgan State University

E-mail: NatusyaH@yandex.ru

**Tatyana Yu. Mayboroda**

(Russia, Kurgan)

PhD in Legal Sciences

Dean of the Faculty of Law

Kurgan State University

E-mail: tum-777@mail.ru





С. А. Анохина, Н. А. Козько, Н. В. Позднякова

## Проблемы лингвистической подготовки документоведов

Ошибки в сфере документационного обеспечения управления, в устной и письменной деловой речи – бич современного делового мира. В настоящей статье предпринята попытка выявить причины сложившейся ситуации и предложить меры её исправления. Главной причиной, по мнению авторов статьи, является низкий уровень лингвистической компетентности многих работников данной сферы. Современные работодатели, предъявляя различные требования к офисному работнику, не акцентируют внимания на необходимости владеть государственным языком Российской Федерации на уровне, позволяющем безошибочно составлять деловые тексты. Кроме того, профессиональные стандарты, имеющие отношение к сфере ДОУ, обнаруживают принципиально разные подходы к набору необходимых лингвистических знаний и умений. Очевидным выходом из сложившейся ситуации является качественная подготовка студентов в учебном заведении. Однако отсутствие единого, утверждённого на государственном уровне подхода к лингвистической подготовке будущих специалистов и приводит к тем результатам, которые можно наблюдать практически в любой ситуации делового общения. Авторы статьи, основываясь на своём опыте подготовки документоведов, предлагают такую последовательность учебных дисциплин, которая наиболее эффективно позволит сформировать лингвистическую компетентность будущих специалистов в сфере документационного обеспечения управления, а также анализируют иные меры повышения уровня грамотности участников делового общения, находящиеся преимущественно в компетенции государственных органов.

**Ключевые слова:** подготовка документоведов, лингвистическая компетентность, требования образовательного стандарта, требования профессионального стандарта, документационное обеспечение управления, государственный язык Российской Федерации, нормы современного русского литературного языка

### Ссылка для цитирования:

Анохина С. А., Козько Н. А., Позднякова Н. В. Проблемы лингвистической подготовки документоведов // Перспективы науки и образования. 2019. № 1 (37). С. 94-107. doi: 10.32744/pse.2019.1.7





S. A. ANOKHINA, N. A. KOZKO, N. V. POZDNYAKOVA

## Problems of language training of document specialists

Mistakes in the field of document support, in oral and written business language, are the curse of the modern business world. This paper attempts to identify the causes of the current situation and propose measures to correct it. The main reason, according to the authors, is the low level of linguistic competence of many workers in this field. Modern employers, imposing various requirements to an office worker, do not focus attention on the need to know the state language of the Russian Federation at the level allowing accurate drawing-up of business texts. Moreover, professional standards related to the field of management document support reveal fundamentally different approaches to the set of necessary linguistic knowledge and skills. The obvious way out of this situation is the high-quality training of students in an educational institution. However, the lack of a unified, state-approved approach to the linguistic training of future specialists leads to the results that may be observed in almost any situation of business communication. The authors of the paper, based on their experience in teaching document specialists, offer a sequence of academic disciplines that will most effectively form the linguistic competence of future specialists in the field of document support, as well as analyze other measures to improve the level of literacy of participants in business communication, which are mainly within the competence of public authorities.

**Key words:** training of document specialists, linguistic competence, requirements of the educational standard, requirements of the professional standard, management document support, the state language of the Russian Federation, regulations of the modern Russian literary language

### For Reference:

Anokhina, S. A., Kozko, N. A., & Pozdnyakova, N. V. (2019). Problems of language training of document specialists. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 37 (1), 94-107. doi: 10.32744/pse.2019.1.7 (In Russ., abstr. in Engl.)



## I. Введение

И для кого не секрет, что участники делового общения, в том числе и профессионалы в сфере документационного обеспечения управления (далее – ДОУ), нередко допускают различные ошибки. Эти ошибки встречаются как в устной, так и письменной деловой речи, причём не только в локальных документах организаций, но и в документах других уровней вплоть до федерального. О некоторых из таких ошибок мы уже писали [1; 2]. На уровне организаций ситуация с количеством ошибок в устном и письменном деловом общении усугубляется многократно: приведённые факты в докладе свидетельствуют об успехах выпускников; заведующие кафедр; количество иногородних докладов свидетельствует о возросшем интересе к конференции; за период последних лет; в целях рационального использования благоприятных условий для производительного труда и отдыха объявляю дни отдыха...; ослабевает связь между компонентами; в противном случае мы снимаем с себя ответственность за несчастные случаи, которые могут произойти по вине Вашего управления. Эти и подобные им конструкции в изобилии встречаются в документах, в официальных выступлениях и сопровождаются многочисленными орфоэпическими, орфографическими и пунктуационными ошибками: двухтысячновосемнадцатый год; 5-ти дневная рабочая неделя; Уважаемый Анатолий Владимирович сообщаем Вам в целях безопасности на праздничные дни ответственным за безопасность магазина по адресу ул. Завенягина д.4а... – именно так без каких-либо знаков препинания или, наоборот, с необъяснимой с позиции языковой нормы точкой внутри цельной грамматической конструкции: С целью подготовки оператора пульта управления УУК и КДИ. Прошу направить на стажировку в аглоцех...

Эти и многие другие примеры ошибок, которые грамотный носитель русского языка без труда обнаружит, встречаются, к сожалению, в огромном количестве документов и устных деловых текстов и являются показателем низкого уровня лингвистической компетентности многих работников сферы ДОУ.

В настоящей статье предпринята попытка выявить причины сложившейся ситуации недостаточного уровня грамотности документоведов и предложить меры её исправления.

## II. Требования рынка труда к документам

Известно, что обучение студентов по направлению 46.03.02 «Документоведение и архивоведение» в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом ориентировано «на конкретный вид (виды) профессиональной деятельности, к которому (которым) готовится выпускник, исходя из потребностей рынка труда, научно-исследовательских и материально-технических ресурсов организации» [3]. В связи с этим положением каждый вуз, осуществляющий подготовку по указанному направлению, сам определяет, какие дисциплины и с каким объемом трудоёмкости включать в учебный план.

Возможно, документоведу, исходя из потребностей рынка труда, существенная лингвистическая подготовка и не нужна? Например, Т. А. Неверова и О. Н. Бочарова, исследуя проблемы профессиональной подготовки специалистов- документоведов и



обеспечения их конкурентоспособности на рынке труда, отмечают, что современные работодатели предъявляют следующие стандартные требования к офисному работнику: «высшее образование; навыки работы на персональном компьютере (весь пакет MS Office, Internet); навыки работы с офисным оборудованием: принтеры, факсы, копировальная техника и т. д.; знание бизнес-этикета; для иностранных компаний – владение иностранным языком» [4, с. 323]. В этом перечне, как нетрудно заметить, отсутствует требование владеть государственным языком Российской Федерации на уровне, позволяющем безошибочно составлять деловые тексты. Не ставя под сомнение ценность владения иностранным языком (или даже несколькими иностранными языками) для современного специалиста [5], вынуждены признать существование серьёзной недооценённости достойного уровня владения родным языком, причём не только в сфере ДООУ, но практически во всех сферах, где предполагается использование русского языка как государственного [6]. В частности, Л.Н. Варламова, описывая требования к составителям отечественных стандартов, отмечает: «эта работа требует не только глубоких знаний в профильной и смежных сферах, а также в области стандартизации, но и прекрасное профильно-ориентированное знание хотя бы английского языка (в идеале еще и французского)» [7, с. 54], вновь, как и в перечислении требований работодателей к документоведом, не называя русский язык. Возможно, высокий уровень владения государственным языком Российской Федерации не упоминается в этих перечнях не потому, что он не нужен, а потому, что для их составителей данное требование само собой разумеющееся. Однако отсутствие вербально выраженного требования грамотности при приёме на работу в сферу ДООУ открывает туда дорогу малокомпетентным в языковом плане сотрудникам. Следует отметить, что наш (не претендующий на глубину и широту охвата источников) анализ требований, которые предъявляют работодатели к претендентам на документоведческие должности, даёт несколько иные результаты. Довольно часто в объявлениях о вакансиях в сфере ДООУ звучат требования грамотности, грамотной устной и письменной речи.

Примечательно, что, обратившись к профессиональным стандартам, имеющим отношение к сфере ДООУ: специалиста по организационному и документационному обеспечению управлению организации [8]. и специалиста по управлению документацией организации [9], мы обнаружим два принципиально различных подхода к набору необходимых лингвистических знаний и умений.

Профессиональный стандарт специалиста по организационному и документационному обеспечению управления организации фиксирует необходимость при организации подготовки, проведения и обслуживания конференционных мероприятий (трудовая функция 3.3.6) в качестве необходимых знаний основы написания речей и докладов руководителей; а при разработке локальных нормативных актов, регламентирующих работу секретаря, (трудовая функция 3.3.9) – умений составлять и оформлять организационные и методические документы, а также редактировать тексты служебных документов, для чего необходимы знания основ документной лингвистики и грамматических правил русского языка (трудовая функция 3.3.10). При анализе информации и подготовке информационно-аналитических материалов (трудовая функция 3.4.2) необходимы умения излагать материал в логической последовательности, оформлять текст в соответствующем стиле, редактировать текст документов, формулировать выводы и рекомендации, производить литературно-стилистическую обработку текста, проверку логической последовательности изложения, анализа и оценки, написания выводов и рекомендаций. Таким образом, профессиональный стандарт предполагает



довольно существенную лингвистическую подготовку специалиста по организационному и документационному обеспечению управлению организации.

В то же время в профессиональном стандарте специалиста по управлению документацией организации мы наблюдаем принципиально иной подход относительно необходимой лингвистической компетентности сотрудника [9]. Специалисты по управлению документацией, согласно профессиональному стандарту, не нуждаются в лингвистических знаниях и умениях, за исключением тех, которые, как нам представляется, подразумеваются в требуемых знаниях, подобных следующим: знать законодательные и нормативные правовые акты Российской Федерации в сфере документационного обеспечения управления; методические документы и национальные стандарты в сфере документирования; правила составления различных видов управленческих документов; общие требования к оформлению организационно-распорядительной документации. Все эти нормативные источники так или иначе связаны с понятием государственного языка и с требованиями, предъявляемыми к использованию государственного языка в документах. При этом ни одного требования, касающегося сугубо лингвистической подготовки специалиста, в указанном профессиональном стандарте мы не отметили. И это положение для нас необъяснимо: специалист по управлению документацией обязан обладать высоким уровнем лингвистической компетентности.

Косвенное доказательство недостаточности внимания к лингвистической подготовке документоведов можно обнаружить в статистическом анализе публикаций по документоведению, датированных 1991–2010 гг. А. А. Дидыч пишет, что в течение 20 лет был зафиксирован «относительно стабильный рост публикаций по таким направлениям, как “история делопроизводства”, “виды документов”, “внедрение ИКТ в сферу ДОУ”, “нормативно-методическая база ДОУ”, “информатизация”. Большая их часть неизменно отражает результаты изучения авторами различных видов документов (34 %), проблем внедрения современных информационных технологий в сферу ДОУ (29 %), вопросов информатизации (27 %), истории делопроизводства (13 %), а также разработки форм документов (12 %), нормативно-методической базы ДОУ (10 %)» [10, с. 30]. Отсутствие в приведённой статистике статей, посвящённых языку документа, особенностям использования в документах различных языковых средств, конечно, не означает абсолютного отсутствия подобных публикаций, но их доля по сравнению с публикациями других тематических групп чрезвычайно мала. Безусловно, важно в современном мире говорить и писать об информатизации, информационных технологиях, но нельзя забывать об основе текстовых документов – языке, тем более что уровень лингвистической компетентности многих сотрудников сферы ДОУ оставляет желать лучшего.

Очевидным выходом из сложившейся ситуации является качественная подготовка студентов в учебном заведении.

### III. Проблемы подготовки документоведов в вузе

Как мы отмечали выше, ссылаясь на исследование А. А. Дидыч [10], авторы отечественных публикаций постсоветского периода по документоведению нечасто обращаются к проблемам языка документов. Схожую тенденцию можно проследить в публикациях, посвящённых профессиональной подготовке документоведов. Авторы чаще всего обращаются к истории профессии документоведа [11, 12 и др.] и к проблемам



подготовки документоведов к работе с электронными системами документооборота [13–15 и др.]. Публикаций, посвящённых формированию лингвистической компетентности документоведов, на общем фоне статей о других аспектах подготовки документоведов крайне мало [16–18 и др.], тогда как проблем в этой сфере предостаточно.

Обратившись к образовательному стандарту, регулирующему на сегодняшний день профессиональную подготовку бакалавров по направлению 46.03.02 «Документоведение и архивоведение, читаем: «набор дисциплин (модулей), относящихся к базовой части программы бакалавриата, организация определяет самостоятельно в объёме, установленном настоящим ФГОС ВО, с учетом соответствующей (соответствующих) примерной (примерных) основной (основных) образовательной (образовательных) программы (программ)» [3]. В отношении лингвистической подготовки будущих документоведов возможность самостоятельно определять состав дисциплин в учебном плане, предоставленная вузам федеральным государственным образовательным стандартом, по нашему мнению, не вполне себя оправдывает. Отсутствие единого, утверждённого на государственном уровне подхода к лингвистической подготовке будущих специалистов, которые в своей профессиональной деятельности будут использовать русский язык как государственный, на наш взгляд, недопустимо, так как приводит к парадоксальной ситуации. С одной стороны, существуют требования профессиональных стандартов, утверждённых на федеральном уровне, а также компетенции, которые должны быть сформированы у выпускников, а с другой стороны, каждый вуз сам решает, как осуществлять эту лингвистическую подготовку. Достичь какого-либо единства требований к лингвистической подготовке документоведов в таких обстоятельствах невозможно.

Лингвистическая компетентность бакалавра-документоведа, согласно образовательному стандарту, складывается из общекультурной, предполагающей «способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-5)», и ряда профессиональных компетенций: «владение навыками реферирования и аннотирования научной литературы, навыками редакторской работы (ПК-11); <...> способность использовать правила подготовки управленческих документов и ведения деловой переписки (ПК-19); <...> владение навыками подготовки управленческих документов и ведения деловой переписки (ПК-25)» [3]. При составлении учебных планов вузы самостоятельно решают, в рамках каких дисциплин должна быть сформирована та или иная компетенция. Так, в ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» в учебном плане 2018 года набора формирование лингвистической компетентности будущих документоведов предполагается в рамках следующих учебных дисциплин: иностранный язык, русский язык в этнокультурной коммуникативной среде, лингвистические основы делового письма, трудные вопросы русской пунктуации, документная лингвистика, деловая риторика, деловая переписка, нормативная база делового письма. На первый взгляд, перечень достаточно солидный. При таком объёме лингвистических дисциплин лингвистическая компетентность студентов должна быть сформирована на достойном уровне. Однако при более внимательном рассмотрении учебного плана выявляется ряд проблем, негативно сказывающихся на возможности качественной лингвистической подготовке документоведов. В базовую часть учебного плана из перечисленных дисциплин включены лишь иностранный язык и русский язык в этнокультурной коммуникативной среде. Остальные учебные дисциплины входят в вариативную часть в качестве дисциплин по выбо-



ру, то есть студент фактически осваивает лишь половину из указанных предметов. При этом объём часов, выделяемых вузом на освоение лингвистических дисциплин, год от года неуклонно снижается.

Исходя из нашего опыта подготовки документоведов, наиболее эффективным вариантом формирования лингвистической компетентности будущих специалистов в сфере ДООУ нам видится следующая последовательность учебных дисциплин: иностранный язык, русский язык и культура речи, деловая риторика на первом курсе; документная лингвистика на втором курсе (два семестра – необходимый минимум для её изучения); трудные вопросы русской пунктуации и лингвистические основы делового письма (или деловая переписка) на третьем курсе; нормативная база делового письма и редактирование деловых текстов – на четвёртом. Дисциплину, посвящённую редактированию деловых текстов, необходимо включать в учебный план подготовки документоведов в соответствии с упоминавшимися выше требованиями профессионального стандарта [8]. Предлагаемый порядок и состав дисциплин, по нашему, подтверждённому опыту, мнению, позволит преподавателю максимально эффективно сформировать компетенции, предусмотренные образовательным стандартом, а студенту – достичь необходимого для успешной профессиональной деятельности уровня лингвистической компетентности. При этом очень важно обеспечить непрерывность лингвистической подготовки документоведов, так как любой перерыв в ней, как правило, негативно сказывается на уровне достигнутой лингвистической компетентности, в том числе и в связи с, как правило, невысокой мотивированностью студентов к приобретению языковых знаний и умений.

В процессе лингвистической подготовки студенты-документоведы и их преподаватели сталкиваются с многочисленными сложностями, которые носят международный характер. Как отмечают И. К. Мельник и Л. В. Яроцкая [17], ссылаясь на мнение французских коллег-преподавателей, в процессе освоения специального французского языка, функционирующего в деловой сфере, студенты испытывают определённые трудности, среди которых названа недостаточная мотивация учения. Эту же проблему в лингвистической подготовке российских студентов-нефилологов отмечает Н. В. Муравьева [18]. Наш опыт также свидетельствует о низкой мотивированности студентов-документоведов к повышению своей лингвистической компетентности. Причины этого нам видятся в неверии студентов в собственные силы и в отсутствии осознания того, что лингвистические навыки необходимы профессионалу. Студенты с готовностью произносят: «Мы ничего не знаем», «Мы этого не умеем», «Мы это забыли – когда ж оно было, это ЕГЭ по русскому». В результате приходится разубеждать, доказывать, что лингвистическая компетентность есть, знания бесследно не уходят. И как следствие – учебное время, которого слишком мало выделено документаведам на освоение лингвистических дисциплин тратится на восстановление знаний, умений, владений школьного курса русского языка.

Рассуждая о лингвистической подготовке будущих документоведов, нельзя не упомянуть проблему обеспеченности образовательного процесса актуальной учебной, нормативной и справочной литературой. Конечно, существующие электронные библиотечные системы, различные справочные ресурсы, Интернет отчасти компенсируют эту нехватку. Однако ориентироваться в информационном море непросто. Не секрет, что многие студенты в поисках информации удовлетворяются отнюдь не первоисточниками, а теми ресурсами, которые оказались выше в результатах поискового запроса, не задумываясь о надёжности, авторитетности источников информации. При



этом, если теоретический материал, необходимый для лингвистической подготовки документоведов, более или менее доступен, то материалов для практических занятий остро не хватает. Учитывая положение образовательного стандарта о том, что подготовка студентов должна быть ориентирована на потребности рынка труда и на определённую сферу деятельности, преподаватель лингвистических дисциплин у документоведов должен использовать материалы, имеющие непосредственное отношение к их профессиональной сфере. Такой подход позволит повысить уровень мотивированности студентов к учёбе в целом и к лингвистической подготовке в частности.

IV. Влияние государственной политики в области русского языка на формирование лингвистической компетентности документоведов

Государственная политика в сфере языка имеет непосредственное отношение к трудностям в лингвистической подготовке документоведов. Уже немало высказано критики в адрес Федерального закона «О государственном языке Российской Федерации»: «Почти сразу после принятия Закона ряд лингвистов и юристов указали на серьезные недостатки в его тексте. Прежде всего был отмечен его преимущественно декларативный характер» [19, с. 57].

Отсутствие ответственности за нарушения норм закона неизбежно приводит к тому, что этих нарушений становится всё больше. Фактически любая лингвистическая ошибка, допущенная в сфере употребления русского языка как государственного (в частности, в сфере делопроизводства), является нарушением нормы Федерального закона «О государственном языке Российской Федерации», в ст. 1 п. 6 которого зафиксировано: «при использовании русского языка как государственного языка Российской Федерации не допускается использования слов и выражений, не соответствующих нормам современного русского литературного языка (в том числе нецензурной брани), за исключением иностранных слов, не имеющих общеупотребительных аналогов в русском языке» [6].

В аспекте трудностей в лингвистической подготовке документоведов, конечно, необходимо упомянуть и проблемы, связанные с понятием нормы современного русского языка [1; 2]. До сих пор не сформулирован официальный подход к сущности нормы русского языка как государственного. Определение нормы, которое содержится в постановлении Правительства Российской Федерации от 23 ноября 2006 г. № 714 «О порядке утверждения норм современного русского литературного языка при его использовании в качестве государственного языка Российской Федерации, правил русской орфографии и пунктуации», не может считаться приемлемым: «При этом под нормами современного русского литературного языка при его использовании в качестве государственного языка Российской Федерации понимается совокупность языковых средств и правил их употребления в сферах использования русского языка как государственного языка Российской Федерации» [20]. Используя приём сворачивания высказывания, мы без труда обнаружим, что в данном документе нормами языка предлагается считать совокупность языковых средств и правил их употребления. То, что употребляется в сферах использования русского языка как государственного, то и есть норма – согласиться с подобным подходом невозможно, хотя бы памятуя о многочисленных ошибках, встречающихся в текстах, функционирующих в этих сферах. Невозможно, по нашему мнению, согласиться и с допущением некой «нормы государственного языка», отличной от нормы литературного языка: «В некоторых случаях нежелательный с точки зрения лингвистики вариант является не только допустимым, но и предпочтительным, поскольку уже закреплён в законе» [21, с. 104].



Нельзя не обратить внимания на формулировку заголовка к тексту данного документа «О порядке утверждения норм...» и не задать (пусть и риторический) вопрос: нуждаются ли нормы современного русского литературного языка в утверждении Правительством или кем-либо ещё? В аспекте нашего исследования данное постановление становится весьма показательным: с одной стороны, оно отражает благие намерения государства найти решение имеющихся проблем в сфере государственного языка, с другой – само демонстрирует недостаточный уровень лингвистической компетентности составителей, проявившийся в непонимании сущности явления нормы литературного языка.

К сожалению, примеры некорректного использования лингвистических понятий мы обнаруживаем и в других документах. Так, в действовавшем до недавнего времени ГОСТ Р 6.30–2003, а следом за ним в подавляющем большинстве учебников по документоведению читаем: «Текст протокола излагают от третьего лица множественного числа (“слушали”, “выступили”, “постановили”, “решили”)» [22]. При этом даже ученикам начальной школы известно, что глагол в прошедшем времени по лицам не изменяется. Эта же ошибка перешла и в новый стандарт: «В документах коллегиальных и совещательных органов текст излагается от третьего лица единственного числа (“коллегия... постановляет”, “собрание... решило”)» [23].

Нерешённым на государственном уровне до сих пор остаётся вопрос о составе лингвистических словарей и справочников, необходимых для корректного употребления языковых средств в сферах использования русского языка как государственного, в том числе и в сфере делопроизводства. Л. А. Вербицкая отмечает, что в рамках Федеральной целевой программы «Русский язык» (2011–2015 гг.) «был сформирован перечень словарей и справочников, рекомендуемых в качестве ресурсов научно-информационного обеспечения функционирования Федерального закона “О государственном языке Российской Федерации”. Всего к включению в данный перечень было рекомендовано более 40 наименований справочной литературы, существующих как в бумажной, так и в электронной форме» [24, с. 92–93]. Предлагаемые словари дополняют утверждённый Министерством образования и науки список грамматик, словарей и справочников [25]. Ценность всех нормативных источников, включённых в перечень, опубликованный Л. А. Вербицкой, не вызывает сомнения, однако не может считаться исчерпывающим. Опираясь на наш опыт анализа сложностей, с которыми сталкиваются составители документов, считаем, что данный перечень необходимо дополнить словарями сокращений. Графические сокращения и аббревиатуры чрезвычайно часто используются в сфере делопроизводства и приводят (без преувеличения) к огромному количеству ошибок, среди которых ошибки и в написании (млн., ВУЗ и др.), и в определении грамматических характеристик аббревиатур (Минобнаука рекомендовал), и в решении о возможности использования сокращения в конкретном контексте (например, употребление сокращения к. ф. н. в тексте, предполагающем расшифровку этого сокращения и как кандидат филологических наук, и как кандидат философских наук). Некоторые из норм употребления сокращений содержатся в словарях, включённых в предложенный перечень, но этого, по нашему мнению, недостаточно.

Таким образом, нерешённые на государственном уровне вопросы, касающиеся русского языка как государственного, не могут не оказывать негативного влияния на процесс формирования лингвистической компетентности документоведов.



## V. Заключение

Усилия, направленные на повышение уровня лингвистической компетентности документоведов, должны носить комплексный и, что немаловажно, согласованный характер.

При реализации образовательных программ недостатки лингвистической (в том числе иноязычной) подготовки будущих документоведов могут быть устранены внедрением в образовательный процесс тщательно продуманного, охватывающей все курсы и, желательно, семестры обучения комплекса дисциплин на стыке лингвистики и документоведения.

Лингвистическая компетентность – это результат постоянной работы, тренировки, осознанного отношения к используемым языковым фактам. Эта работа не должна заканчиваться с получением диплома. Специалист в сфере ДОУ не может считаться профессионалом высокого уровня, если постоянно не предпринимает усилий по повышению своей квалификации, в том числе и в сфере лингвистических знаний, умений и владений. Повышение квалификации специалиста в сфере ДОУ должно включать не только «стандартные коммуникативные тренинги», в результате которых, по мнению Ю. Н. Дрешер, «с одной стороны, коммуникативные отличия будут устранены. И сложности, связанные с процессом приспособления к манере разговора другого человека, наконец перестанут существовать. С другой – исчезнут интересные собеседники, пропадут симпатичные замкнутые чудачки, яркие ораторы, речь которых нестандартна. Харизматичные сотрудники будут “белыми воронами”. Настанет эпоха коммуникативной компетентности и, к великому сожалению (как показывает практика), великого одиночества» [26, с. 95]. Действительно, мы часто наблюдаем заученную, стандартизированную, лишённую индивидуальности устную речь работников сферы ДОУ, вероятно, эффективную в стандартных ситуациях. Но также нередки случаи, когда, попадая в ситуацию, имеющую малейшее отклонение от стандартной, той на которую работник «натаскан» на тренингах, он теряется и не может так же «по-деловому» продолжить общение. В письменной деловой речи ситуация примерно та же: пользуясь шаблоном, сотрудник без труда составляет деловой текст, но будучи лишённым этого спасительного образца, далеко не всегда в состоянии составить документ, причём здесь не нужно забывать о том, что и сами используемые шаблоны не всегда безупречны с языковой точки зрения.

Выход нам видится в полноценной лингвистической подготовке документоведа. Специалист в сфере ДОУ должен владеть грамотной устной и письменной речью в любой коммуникативной ситуации.

От государства мы ждём эффективных решений в области языковой политики: должен быть окончательно решён вопрос о языковых нормах при использовании русского языка как государственного, причём в основе понятия нормы государственного языка должны быть нормы литературного языка, а не образцы употребления языковых средств в официальных документах.

Не вызывает сомнений необходимость создания специального научно-информационного ресурса, ориентированного на фиксацию норм русского литературного языка при его использовании как государственного, о котором пишет Л. А. Вербицкая [24]. При отсутствии единого государственного подхода к профессиональной (в том числе и лингвистической) подготовке документоведов такой ресурс остро необходим как бу-



душим, так и уже состоявшимся специалистам в сфере ДООУ. Как показывает наш опыт, оценить ту или иную языковую единицу, употреблённую в документе, с точки зрения её нормативности – задача непростая не только для студентов, но и для многих профессионалов.

В отношении родного языка, в отличие от языков неродных, уровни владения языком официально не определены, но, как нам представляется, потребность в проверке лингвистической компетентности определённых категорий работников назрела. Подобная работа, как показывает наш опыт, уже ведётся: нередко кандидатам на должности в сфере документационного обеспечения управления предлагаются различные задания, направленные на проверку грамотности устной и письменной речи. При этом организация сама определяет состав таких заданий, что, на наш взгляд, не лучший вариант из возможных. Оптимальным вариантом решения этой проблемы могла бы стать разработка единой базы заданий, которая охватывала бы все уровни языковой системы и отражала бы специфику делового языка. Такая база даст возможность работодателям получить максимально надёжный результат проверки уровня лингвистической компетентности работника или претендента на рабочее место, а работнику – эффективно подготовиться к подобной проверке.

Безусловно, предложенные меры не дадут мгновенного положительного результата, но работу по повышению лингвистической компетентности специалистов в сфере документационного обеспечения управления вести необходимо.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Анохина С.А. Вольное отношение к языковой норме в письменной деловой речи как штрих к образу современной России // Образ России в условиях информационной войны конца XX – начала XXI в. Тенденции обновления политического дискурса. Материалы международной научной конференции. Под ред. С.Г. Шулежковой. 2017. С. 138–147.
2. Анохина С.А. «Ненормативная норма» употребления прописных букв в управленческих документах // Гуманитарно-педагогические исследования. 2018. Т. 2. № 1. С. 81–89.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 46.03.02 Документоведение и архивоведение [Электронный ресурс]: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 06.03.2015 № 176. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/460302.pdf> (дата обращения: 27.09.2018).
4. Неверова Т.А., Бочарова О.Н. Проблемы профессиональной подготовки специалистов-документоведов и обеспечение их конкурентоспособности на рынке труда (на примере Тамбовского региона) // Социально-экономические явления и процессы. 2011. № 11(33). С. 322–324.
5. Dmitrievykh I.L., Kuklina S.S., Cheremisinova R.A., Ogorodnikova N.V. Written Discourse as a Product of a Completed Level of Professionally-Oriented Foreign Language Speech Competence of University Students // European Journal of Contemporary Education. 2017. № 6(4). P. 674–683.
6. Федеральный закон от 01.06.2005 № 53-ФЗ (ред. от 05.05.2014) «О государственном языке Российской Федерации» [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_53749/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_53749/) (дата обращения: 20.09.2018).
7. Варламова Л. Н. Стандартизация управления документацией: международный опыт ИСО и его применение в России // Вестник РГУ. Сер. «Документалистика. Документоведение. Архивоведение». 2014. № 2 (124). С. 46–58.
8. Профессиональный стандарт. Специалист по организационному и документационному обеспечению управлению организации. Рег. номер 447 [Электронный ресурс]: приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 06.05.2015 № 276н. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/07.002.pdf> (дата обращения: 27.09.2018).
9. Профессиональный стандарт. Специалист по управлению документацией организации. Рег. номер 1044 [Электронный ресурс]: приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 10.05.2017 № 416н. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/07.004.pdf> (дата обращения: 27.09.2018).
10. Дидыч А.А. Статистика публикаций по документоведению в российской периодике постсоветского периода. Отечественные архивы. 2014. № 1. С. 29–33.



11. Мазур Л.Н. Историческое профессиоведение: проблемы становления нового исторического направления // Историческая информатика. Информационные технологии и математические методы в исторических исследованиях и образовании. 2013. № 3 (5). С. 79–91.
12. Магадиева Р.И., Узьянбаева Г.Р. Профессия документовед: история развития и актуальность // Наука и общество в современных условиях. 2015. № 1 (3). С. 14–17.
13. Башмакова Е.Т., Новикова М.В., Штратникова А.В., Уржумова О.М. Перспективы и проблемы профессионализации студентов направления подготовки «Документоведение и архивоведение» в условиях компетентностного подхода // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56–9. С. 23–31.
14. Латышева Е.В. Подготовка документоведов, информационных аналитиков – насущная потребность информационного общества // Научный вестник Крыма. 2017. № 1 (6). С. 5.
15. Федорук О.М. Формирование профессиональной компетентности документоведа по использованию систем электронного документооборота: анализ главных проблем // Молодой ученый. 2018. № 1(53). С. 391–394.
16. Капинова Е.С. Особенности методики обучения невербальному деловому общению на русском языке студентов-нефилологов // Перспективы науки и образования. 2015. № 2 (14). С. 96–99.
17. Мельник И.К., Яроцкая Л.В. Актуальные проблемы обучения студентов- документоведов французскому языку для профессиональных целей (на примере раздела «Расширенный поиск документов в Интернете») // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2014. № 700. С. 134–143.
18. Муравьева Н.В. Филология для нефилологов: система мотивации для развития лингвистической компетентности // Профессиональное лингвообразование. материалы одиннадцатой международной научно-практической конференции. 2017. С. 197–210.
19. Руднев Д. В., Садова Т. С. Русский язык как государственный и современный русский литературный язык (в аспекте реализации Федерального закона «О государственном языке Российской Федерации») // Журнал российского права. 2017. № 2. С. 56–66.
20. Постановление Правительства Российской Федерации от 23 ноября 2006 г. № 714 «О порядке утверждения норм современного русского литературного языка при его использовании в качестве государственного языка Российской Федерации, правил русской орфографии и пунктуации» [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_64113/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_64113/) (дата обращения: 12.12.2018).
21. Батюшкина М.В. Лингвистическая экспертиза законопроектов: к вопросу о профессиональной квалификации и компетенциях эксперта-лингвиста Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2017. Т. 3. № 1. С. 98–108.
22. ГОСТ Р 6.30-2003. Унифицированная система организационно-распорядительной документации. Требования к оформлению документов [Электронный ресурс] URL: <http://docs.cntd.ru/document/1200031361> (дата обращения: 25.09.2018).
23. ГОСТ Р 7.0.97–2016. Национальный стандарт Российской Федерации. Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Организационно-распорядительная документация. Требования к оформлению документов (утв. Приказом Росстандарта от 08.12.2016 № 2004-ст) (ред. от 14.05.2018) [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_216461/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_216461/) (дата обращения: 25.09.2018).
24. Вербицкая Л. А. Русский язык как государственный: современное состояние и меры по его укреплению и развитию // Российский гуманитарный журнал. 2015. Vol. 4. № 2. С. 90–97.
25. Приказ Министерства образования и науки РФ от 08 июня 2009 г. № 195 «Об утверждении списка грамматик, словарей и справочников, содержащих нормы современного русского литературного языка при его использовании в качестве государственного языка Российской Федерации» // КонсультантПлюс. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_90502/2ff7a8c72de3994f30496a0ccb\\_b1ddafdaddf518/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_90502/2ff7a8c72de3994f30496a0ccb_b1ddafdaddf518/) (дата обращения: 07.10.2018).
26. Дрешер Ю.Н. Коммуникативная компетентность специалистов- документоведов. Проблемы и перспективы развития // Вестник РГГУ. Серия: Документоведение и архивоведение. Информатика. Защита информации и информационная безопасность. 2014. № 2 (124). С. 94–98.

## REFERENCES

1. Anokhina S.A. Free attitude to the language norm in written business speech as a stroke to the image of modern Russia. *Image of Russia in the conditions of the information war of the late XX - early XXI century. Trends in the renewal of political discourse. Proceedings of the international scientific conference*. Ed. S.G. Shulezhkovoy, 2017, pp. 138–147. (in Russian)
2. Anokhina S.A. “Non-normative norm” of using capital letters in management documents. *Humanitarian-pedagogical research*, 2018, Vol. 2, No. 1, P. 81–89. (in Russian)



3. Federal State Educational Standard for Higher Education in the Direction of Training 46.03.02 Documentation and Archival Studies [Electronic resource]: Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of 06.03.2015 No. 176. Available at: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/460302.pdf> (accessed 27 September 2018).
4. Neverova T.A., Bocharova O.N. Problems of professional training of document specialists and ensuring their competitiveness in the labor market (on the example of the Tambov region). *Socio-economic phenomena and processes*, 2011, no. 11 (33), pp. 322–324. (in Russian)
5. Dmitrievykh I.L., Kuklina S.S., Cheremisinova R.A., Ogorodnikova N.V. Written Discourse as a Product of a Completed Level of Professionally-Oriented Foreign Language Speech Competence of University Students. *European Journal of Contemporary Education*, 2017, no. 6(4), pp. 674–683.
6. Federal Law of 01.06.2005 No. 53-FZ (as amended on 05.05.2014) “On the State Language of the Russian Federation” [Electronic resource] // ConsultantPlus. Available at: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_53749/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_53749/) (accessed 20 September 2018). (in Russian)
7. Varlamova L.N. The standardization of document management: international experience of ISO and its application in Russia. *Bulletin of the Russian State University for the Humanities*, 2014, no. 2 (124), pp. 46–58. (in Russian)
8. Professional standard. Specialist in organizational and documentation management of the organization. Reg. Number 447 [Electronic resource]: Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation of 06.05.2015 No. 276n. Available at: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/07.002.pdf> (accessed 27 September 2018). (in Russian)
9. Professional standard. Organization records management specialist. Reg. Number 1044 [Electronic resource]: order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation of 10.05.2017 No. 416n. Available at: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/07.004.pdf> (accessed 27 September 2018). (in Russian)
10. Didych A.A. Statistics of publications on documentation in the Russian periodicals of the post-Soviet period. *Domestic archives*, 2014, no. 1, pp. 29–33. (in Russian)
11. Mazur L.N. Historical professionedenie: problems of the formation of a new historical direction. *Historical informatics. Information technology and mathematical methods in historical research and education*, 2013, no. 3 (5), pp. 79–91. (in Russian)
12. Magadieva R.I., Uzyanbaeva G.R. Profession documentary: history of development and relevance. *Science and society in modern conditions*, 2015, no. 1 (3), pp. 14–17. (in Russian)
13. Bashmakova E.T., Novikova M.V., Shtratnikova A.V., Urzhumova O.M. Prospects and problems of professionalization of students in the area of preparation of “Documentation and Archival Studies” in the context of the competence approach. *Problems of modern pedagogical education*, 2017, No. 56–9, pp. 23–31. (in Russian)
14. Latysheva E.V. Preparation of documentaries, information analysts - the urgent need of the information society. *Scientific Bulletin of Crimea*, 2017, No. 1 (6), p. 5. (in Russian)
15. Fedoruk O.M. Formation of the professional competence of the documented on the use of electronic document management systems: an analysis of the main problems. *Molodiy vcheny*. 2018, no. 1 (53), pp. 391–394. (in Russian)
16. Kapinova E.S. Features of the method of teaching non-verbal business communication in Russian of non-philology students. *Perspectives on Science and Education*, 2015, no. 2 (14), pp. 96–99. (in Russian)
17. Melnik I.K., Yarotskaya L.V. Actual problems of teaching document students to French for professional purposes (on the example of the section “Advanced Document Search on the Internet”). *Moscow State Linguistic University Bulletin. Education and pedagogical sciences*, 2014, no. 700, pp. 134–143. (in Russian)
18. Muravyova N.V. Philology for non-philologists: a motivation system for the development of linguistic competence. *Professional linguistics. materials of the eleventh international scientific-practical conference*, 2017, p. 197–210.
19. Rudnev D.V., Sadova T.S. Russian as the state and modern Russian literary language (in the aspect of the implementation of the Federal Law “On the state language of the Russian Federation”). *Journal of Russian Law*, 2017, no. 2, pp. 56–66. (in Russian)
20. Decree of the Government of the Russian Federation of November 23, 2006 No. 714 “On the procedure for approving the norms of the modern Russian literary language when it is used as the state language of the Russian Federation, the rules of Russian spelling and punctuation” [Electronic resource] // Consultant Plus. Available at: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_64113/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_64113/) (accessed 12 December 2018). (in Russian)
21. Batyushkina M.V. Linguistic examination of bills: on the issue of professional qualifications and competencies of an expert-linguist Bulletin of Tyumen State University. Humanities research. Humanitates. 2017. Vol. 3. No. 1. P. 98–108. (in Russian)
22. GOST R 6.30-2003. Unified system of organizational and administrative documentation. Requirements for the paperwork [Electronic resource]. Available at: <http://docs.cntd.ru/document/1200031361> (accessed 25 September 2018). (in Russian)
23. GOST R 7.0.97–2016. National standard of the Russian Federation. System of standards on information, librarianship and publishing. Organizational and administrative documentation. Requirements for the paperwork (approved by Order of Rosstandart dated December 8, 2016 No. 2004-st) (ed. 05/14/2018) [Electronic resource] // Consultant Plus. Available at: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_216461/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_216461/) (accessed 25 September 2018). (in Russian)



24. Verbitskaya L.V. Russian as a state language: the current state and measures for its strengthening and development. *Russian Journal of Humanities*, 2015, Vol. 4, No. 2, pp. 90–97. (in Russian)
25. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of June 8, 2009 No. 195 “On approval of the list of grammars, dictionaries and reference books containing the norms of the modern Russian literary language when it is used as the state language of the Russian Federation” // Consultant Plus. Available at: [http://www.consultant.u/document/cons\\_doc\\_LAW\\_90502/2ff7a8c72de3994f30496a0ccb\\_b1ddafdaddd518/](http://www.consultant.u/document/cons_doc_LAW_90502/2ff7a8c72de3994f30496a0ccb_b1ddafdaddd518/) (accessed 10 July 2018). (in Russian)
26. Drescher Yu.N. Communicative competence of document specialists. Problems and development prospects. *Bulletin of the Russian State University for the Humanities*, 2014, no. 2 (124), pp. 94–98. (in Russian)

#### **Информация об авторах**

**Анохина Светлана Анатольевна**

(Россия, г. Магнитогорск)

Кандидат филологических наук, доцент, доцент  
кафедры педагогического образования и  
документоведения

Магнитогорский государственный технический  
университет им. Г.И. Носова

E-mail: asa.06@inbox.ru

#### **Козько Наталья Александровна**

(Россия, г. Магнитогорск)

Кандидат филологических наук, доцент, доцент  
кафедры английского языка

Магнитогорский государственный технический  
университет им. Г.И. Носова

E-mail: kozko\_natalia@mail.ru

#### **Позднякова Наталья Викторовна**

(Россия, г. Магнитогорск)

Кандидат филологических наук,  
старший научный сотрудник Научно-  
исследовательской словарной лаборатории  
Магнитогорский государственный технический  
университет им. Г.И. Носова

E-mail: nvp2018@bk.ru

#### **Information about the authors**

**Svetlana A. Anokhina**

(Russia, Magnitogorsk)

PhD in Philological Sciences,  
Associate Professor,

Associate Professor of the Department of Teacher  
Education and Documentation Studies

Nosov Magnitogorsk State Technical University

E-mail: asa.06@inbox.ru

#### **Natalia A. Kozko**

(Russia, Magnitogorsk)

PhD in Philological Sciences,  
Associate Professor, Associate Professor  
of the English Language Department

Nosov Magnitogorsk State Technical University

E-mail: kozko\_natalia@mail.ru

#### **Natalia V. Pozdnyakova**

(Russia, Magnitogorsk)

PhD in Philological Sciences,  
Senior Researcher  
of the Scientific and Research  
Dictionary Laboratory

Nosov Magnitogorsk State Technical University

E-mail: nvp2018@bk.ru







С. Г. Шулежкова, А. М. Максимова

## Проектный метод преподавания и гуманитарные дисциплины – две вещи несовместные?

Авторы пишут о сложной ситуации, которая сложилась в высшей школе России в связи непрекращающимся её реформированием, меняющимися учебными планами и сокращением учебного времени, отводимого на изучение гуманитарных наук, что отрицательно сказывается на качестве подготовки специалистов. Но гораздо более серьёзными авторы считают проблемы, которые вызваны глобальными изменениями в жизни современного общества, переживающего эпоху технической революции. Проникновение электроники во все сферы человеческой жизни заставляет современных педагогов задуматься о новых подходах к обучению и воспитанию молодого поколения. В качестве одного из «спасительных средств» многие школьные и вузовские педагоги используют метод проектов. В статье описывается успешный опыт внедрения методики проектной деятельности в процесс подготовки журналистов и учителей русского языка и литературы в Институте гуманитарного образования Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова. Однако авторы утверждают, что при всех своих достоинствах этот метод не должен стать единственным в вузовском образовании.

**Ключевые слова:** метод проектов, гуманитарные науки, лингвистика, журналистика, вуз

### Ссылка для цитирования:

Шулежкова С. Г., Максимова А. М. Проектный метод преподавания и гуманитарные дисциплины – две вещи несовместные? // Перспективы науки и образования. 2019. № 1 (37). С. 108-119. doi: 10.32744/pse.2019.1.8





S. G. SHULEZHKOVA, A. M. MAXIMOVA

## Project method of teaching and humanities. Are these two things incompatible?

The authors write about the difficult situation that has emerged in the higher school of Russia in connection with its ongoing reform, changing curricula, and reducing the time allocated to the study of humanities, which adversely affects the quality of training. But much more serious problems, in the opinion of the authors, are those caused by global changes in the life of modern society, experiencing an era of technical revolution. Penetration of electronics in all spheres of human life makes modern teachers think about new approaches to training and education of the younger generation. As one of the "saving tools", many school and university teachers use the project-based method. The paper describes the successful experience of implementing the methodology of project activities in the process of training of journalists and teachers of Russian language and literature at the Institute of Humanitarian Education at Nosov Magnitogorsk State Technical University. However, the authors argue that, despite all its advantages, this method should not be the only one in higher education.

**Key words:** project-based method, humanities, linguistics, journalism, university

### For Reference:

Shulezhkova, S. G., & Maximova, A. M. (2019). Project method of teaching and humanities. Are these two things incompatible? *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 37 (1), 108-119. doi: 10.32744/pse.2019.1.8 (In Russ., abstr. in Engl.)



## Введение

Высшую школу России лихорадит. Чуть ли не ежегодно меняются государственные стандарты, перекраиваются учебные планы, сокращается количество институтов, и вместе с тем всё меньше времени и места в образовательной сфере остаётся для гуманитарных наук и для самих гуманитариев. Тем бóльшая ответственность ложится на тех, кто сегодня преподаёт в вузах русский язык, русскую литературу, отечественную историю, политологию, философию, журналистику и другие гуманитарные дисциплины, которые играют незаменимую роль в формировании менталитета нового поколения граждан России. В таких условиях преподаватели высшей школы предпринимают шаги по внедрению в учебный процесс инновационных методик, позволяющих добиваться реальных результатов в процессе подготовки молодых специалистов. Среди методов, которые привлекли внимание педагогов современных университетов, оказался и старый метод, метод проектов. Сто лет тому назад его опробовали в российской школе, но, в конце концов, признали неэффективным, и в 1931 г. он был официально запрещён. В начале XXI столетия проектный метод вновь оказался востребованным в России.

«Мода на *проекты*, – пишут авторы статьи “Проектная деятельность в образовании” Е.М. Беляков, Н.М. Воскресенская и А.Н. Иоффе, – захлестнула всю современную систему государственного управления России и с головой покрыла отечественное образование. Слова “проект” и “проектирование” прочно входят в жизнь россиян. С *проектами* мы встречаемся в научной деятельности, а также в культуре, спорте и других сферах. Мы слышим по телевидению о *проекте* какой-либо телевизионной передачи; режиссёры, говоря о работе над новым спектаклем или фильмом, также начинают использовать термин “проект”. Несколько лет назад в России начали реализовываться приоритетные национальные *проекты*, которые связаны с наиболее важными сторонами общественной жизни. Одним из них является Приоритетный национальный проект “Образование”» [2, с. 62]. «Мода» на проекты не могла обойти стороной и высшую школу, которая уже около 30 лет находится в состоянии непрерывного реформирования, и пока невозможно даже точно сказать, что приобрело и что утратило отечественное университетское образование, присоединившись в 2003 г. к Болонской конвенции [24]. Чем закончится увлечение проектным методом, тоже неизвестно.

Проектный метод, опиравшийся на теорию «прагматической педагогики» американского философа Джона Дьюи (1859-1952), был изначально предназначен для обучения детей и с успехом применялся в сельскохозяйственных школах Соединённых Штатов Америки. Дьюи считал, что «Опыт и знания ребенок должен приобретать путем “делания”, в ходе исследования проблемной обучающей среды, изготовления различных макетов, схем, производства опытов <...> Обучение должно проходить как преимущественно трудовая и игровая деятельность, в которой развивается вкус ребенка к самообучению и самосовершенствованию» [12, с. 5]. Благородные идеи, легшие в основу концепции Дьюи (опора на интеллектуальные особенности ребёнка, основанные на любознательности; развитие творческих способностей через активную деятельность, направленную на получение конкретного результата; «привязка» теоретических знаний к жизненно важным явлениям), и практические результаты её использования американскими учителями стали мощным толчком к пересмотру пере-



довой педагогической общественностью схоластических принципов системы обучения детей, заложенных ещё в Средние века в Европе и в России. Однако университетской системы образования это увлечение ни в конце XIX, ни в первых двух третях XX в. всерьёз не коснулось, если не считать рабфаков.

Всё кардинально изменилось в связи с технической революцией, с приходом Интернета в производственную, финансовую, культурную, научную и даже в бытовую сферу человека; с широкой доступностью устройств, записывающих, тиражирующих, транслирующих, хранящих, систематизирующих всякого рода информацию. Не только школьников, но и студентов сегодня надо учить и воспитывать совершенно по-новому. Их необходимо готовить к полноценной человеческой жизни в перенасыщенной электроникой, «технизированной» среде, не допуская превращения молодых людей в рабов «умных» машин. И огромная роль в этом процессе принадлежит гуманитариям, владеющим знаниями, которые могут играть огромную роль в формировании мировоззрения и жизненных установок юных россиян. «Воспитание молодежи, управление ее мотивацией и картиной мира – это важнейший стратегический вопрос, нерешенность которого проявится не завтра, а всегда проявляется прямо сегодня», – справедливо говорит пермский филолог И. Роготнев, рассуждая о негативных последствиях подписания Россией Болонской декларации «Зона европейского высшего образования» [13].

---

## Материалы и методы

Многие преподаватели считают, что преодолеть трудности, которые переживает современная высшая школа России, поможет проектный метод. Авторы статьи «Опыт реализации практико-ориентированной модели подготовки студентов педагогических вузов физико-математического профиля» уверены, что «данный вид деятельности <...> является наиболее адекватной условиям вуза формой учебного сотрудничества» [18]. В Астраханском государственном университете, принятом в ассоциацию «Всемирная инициатива CDIO» [21; 23], метод проектов внедрён в учебный процесс на социогуманитарных направлениях подготовки специалистов. «“CDIO” от англ. “Conceive – Design – Implement” – Operate” (“Задумай – Проектируй – Реализуй – Управляй”) означает, что в основе этой философии обучения лежит идея развития у студентов навыков инженерного творчества, а также понимания реальных процессов и потребностей современного производства» [1, с. 82]. Астраханский эксперимент подтвердил, что «создание и проектирование материальных и нематериальных продуктов, в том числе интеллектуальных», может стать неотъемлемой частью современного обучения студентов», а применение системы CDIO «открывает новые горизонты как в политехнических вузах, так и в современных классических университетах в целом» [1, с. 88].

Метод проектов широко используется в школьной практике [4; 6; 11], в процессе вузовского обучения иностранным языкам [15] и преподавания прочих дисциплин (см. об этом [3; 5; 7-9] и др.).

---

## Анализ результатов

Опробован проектный метод и в Магнитогорском государственном техническом университете им. Г.И. Носова. При подготовке будущих журналистов в Институте гуманитарного образования обнаружилось серьёзное противоречие между уровнем



теоретических знаний студентов и их готовностью к практической деятельности. Уже после первой производственной практики сами студенты пришли к выводу, что классического гуманитарного образования для будущего специалиста в сфере массмедиа недостаточно. Нужны специфические умения и навыки, ибо журналист должен обладать не только широкой филологической и культурологической эрудицией, но и способностью выполнять множество прикладных вещей, требующих выучки и проверки на опыте в реальных условиях. В качестве одного из средств решения этой проблемы было избрано внедрение в учебный процесс методики проектной деятельности.

С.В. Марихин очень точно характеризует универсальность и синтетический характер проектной деятельности: «В ней прослеживается соединение технократического и гуманитарного, исследовательского и прогностического, информационно-образовательного и социально-преобразовательного начал» [8, с. 103]. Студентам-журналистам проектная деятельность, с одной стороны, позволяет отрабатывать полученную «теорию» в условиях, максимально приближенных к «боевым». С другой стороны, в процессе реализации того или иного проекта участники обнаруживают пробелы в знаниях, что инициирует их к поиску ответов на возникшие теоретические вопросы.

В ходе эксперимента обнаружилось, что проектный метод имеет ряд преимуществ, которые по сравнению с названными выше не столь уж очевидны. В их числе – формирование культуры профессионального мышления. Журналист в повседневной профессиональной практике постоянно находится в процессе реализации большого или малого проекта. Профессионал может и не отдавать себе в этом отчета, но в конечном итоге каждый его журналистский текст – результат проектной деятельности. И штабная работа в редакции над рекламным спецвыпуском, и подготовка новой рубрики – это проекты. Запуск СМИ с нуля или ребрендинг издания – это ещё более серьёзные проекты. Разнообразные навыки проектной работы, полученные на учебных занятиях по журналистике, в будущем обеспечат начинающему специалисту большое преимущество перед конкурентами на рынке труда. Кроме того, проектная деятельность учит студентов работать в команде. Это особенно важно для студентов-журналистов, творческих молодых людей, склонных расценивать своих однокурсников как конкурентов.

Проектная деятельность, как полагает И.В. Сидорская, «позволяет развивать в студентах такие качества, как мобильность, динамизм, конструктивность», чего невозможно было бы развить «только за счет усвоения определенного объема знаний» [14, с. 204].

Проектная деятельность, реализуемая при обучении будущих журналистов, имеет свои специфические особенности. Отметим здесь лишь наиболее важные из них.

Во-первых, являясь формой учебной деятельности, проект предполагает обязательное материальное воплощение. Для студентов, готовящихся стать журналистами, это должно быть реально функционирующее издание. Для участников проекта важно, чтобы результат их работы стал достоянием широкой общественности, а не просто предметом обсуждения преподавателя и однокурсников. Кроме того, в процессе работы над настоящим, не учебным СМИ, студенты по-другому ощущают меру ответственности за результат своего труда. Поэтому, когда они проектируют молодежный портал, то это должен быть самостоятельный веб-ресурс со своим собственным доменным именем, никак не связанный, например, с корпоративным сайтом вуза и не являющийся его разделом. Если студенты проектируют газету, то она обязательно должна появиться в печати хотя бы ограниченным тиражом.



Несомненно, требование материального воплощения проекта в условиях вузовской системы вызывает определенные сложности. Если содержание веб-ресурса не нуждается в особых денежных вложениях, то бумажная публикация уже предполагает серьезные финансовые траты. Студенты в этом случае ищут альтернативные пути распространения своего детища. Так, гляцевый журнал «МАСТ» («Магнитогорский студент») распространяется через электронную подписку, а газета Института гуманитарного образования МГТУ им. Г.И. Носова «Easy Go» предполагает печатание только «титального тиража».

Эффект погружения в производственную деятельность поддерживается широким использованием профессиональной терминологии. С момента старта проекта занятия превращаются в планерки и летучки, студенты-однокурсники именуются коллегами, появляются выпускающие редакторы, корреспонденты, назначаются дедлайны.

Во-вторых, после постановки цели, проект предполагает разработку системы действий для ее реализации и их последовательного воплощения. Разработка стратегии и тактик также полностью ложится на плечи студентов, разумеется, при координирующем контроле со стороны преподавателя. Эта работа предполагает и формулирование критериев оценки эффективности проекта, так как студенческие проекты – и это также важная характеристика проектной деятельности вообще – всегда ограничены во времени. Как показывает практика, для разработки, запуска студенческого СМИ и оценки его эффективности достаточно одного-двух семестров.

И.А. Осадчая выделяет три основных этапа работы над проектом: мотивационный, операционный и творчески-рефлексивный [9, с. 77]. Мотивационный этап, как правило, занимает несколько первых занятий. На этом этапе студенты в ходе серии мозговых штурмов выбирают формат, тематику будущего проекта, в первом приближении оценивают целевую аудиторию, конкурентное окружение, состояние современного рынка массмедиа с учетом территориальной специфики. На этом этапе преподавателю как координатору процесса крайне важно соблюсти паритет интересов самих студентов и требований рынка либо социального заказа, а также учебных задач. Так, выбор интернет-сайта как площадки для реализации молодежного медиа стал результатом своеобразного «соломонова» вердикта. Студенты ратовали за группу в социальной сети, справедливо полагая, что именно в этой среде проводит большую часть времени их целевая аудитория, и категорически отвергали предложения заниматься проектированием таких традиционных медийных форматов, как газета, журнал, радиопередача. Одновременно в результате мозгового штурма выяснилось, что группы в социальных сетях – очень динамично развивающийся, конкурентно насыщенный сегмент рынка новых медиа, тогда как в системе городских интернет-СМИ молодежных ресурсов нет вовсе. Преподавателю сайт казался более выигрышным, чем группа в социальных сетях, поскольку работа с веб-ресурсом позволяет расширить спектр приобретения журналистских навыков: студенты, создавая сайт, могут получать навыки веб-программирования, веб-дизайна, учиться работать с системами управления контентом и т.д.

Особое значение на этом этапе имеет работа по определению целевой аудитории (ЦА). Студенты, как правило, предпочитают создавать контент для молодежи, поскольку именно эту аудиторию знают лучше остальных. Однако «молодежь» – понятие довольно широкое, тогда как для успешной реализации проекта необходимо максимально точное сегментирование ЦА. Так, все три проекта студентов-журналистов МГТУ им. Г.И. Носова в широком смысле работают с молодежью, но для журнала «МАСТ», пре-



тендующего на элитарность, ядром целевой аудитории является молодежь, интересующаяся наукой, разбирающаяся в искусстве, предпочитающая интеллектуальный досуг. Молодежный портал samrus74.ru носит более демократичный характер, концентрируясь на «простых» развлечениях и темах. А газета института гуманитарного образования адресована исключительно студентам, обучающимся в этой образовательной структуре.

На этом же этапе студенты проводят необходимые маркетинговые и социологические исследования: анализ рынка, изучение конкурентов, опрос представителей предполагаемой целевой аудитории.

Второй этап – операционный – занимает несколько больше времени, чем первый. Вооруженные знаниями и идеями, студенты приступают к разработке концепции проекта. Они формулируют миссию проекта: «Кто мы и для кого мы работаем?» Определяют свои конкурентные преимущества: «В чем ценность планируемого продукта?» Из множества рабочих названий проекта, как правило, путем голосования выбирают одно, наиболее отражающее его суть. Проведя социологическое исследование (обычно это анкетирование, результаты которого верифицированы методом фокус-групп), студенты составляют матрицу интересов читателя, а после этого разрабатывают рубрикатор. Затем участники проекта приступают к долгосрочному и краткосрочному тематическому планированию. В соответствии с концепцией проекта разрабатывается дизайн издания.

Важный вид работы на операционном этапе – детализация целей, формулирование задач и определение критериев эффективности. Цель «Стать популярным интернет-сайтом для молодежи в Магнитогорске» детализируется до конкретной цифры ежедневной посещаемости ресурса, которую команда хочет получить в итоге, до конкретного числа просмотра одной статьи, количества подписчиков и «лайков» в социальных сетях.

Завершается операционный этап разработкой организационной структуры команды. Как правило, в работе над проектом участвует от 10 до 12 человек. Студенты распределяют основные роли и для каждой прописывают подробные должностные инструкции. Как показывает практика, для реализации учебных целей лучше, если организационная структура будет подвижной. Так, для эффективной работы молодежного портала samrus74.ru необходимы: выпускающий редактор, который занимается тематическим планированием, формулирует задания для авторов, вычитывает готовые тексты на предмет соответствия редакционной политике; авторы, занимающиеся непосредственно созданием текстов; контент-менеджер, который публикует материалы на сайте, занимается их версткой; фотограф (бийльд-редактор), на ком лежит ответственность за подбор иллюстраций; корректор (модератор), вычитывающий опубликованные тексты на сайте и следящий за комментариями; smm-специалист, который ведет группы сайта в социальных сетях.

Каждый студент может попробовать себя в любой должности. В случае с сайтом samrus74.ru роли меняются еженедельно. Каждую неделю на сайте оказывается новый выпускающий редактор, новый модератор, новый контент-менеджер и т.д. При таком подходе студенты получают навыки работы на всех этапах производства СМИ. Многие после успешной работы в той или иной роли принимают решение о более узкой профессиональной специализации. Есть в таком формате работы и воспитательный момент: например, побывав в роли выпускающего редактора, авторы затем крайне аккуратны в соблюдении дедлайнов.



После операционного этапа наступает этап творчески-рефлексивный, самый продолжительный по времени. По сути, это реализация всех намеченных планов, ежедневная работа по производству и продвижению контента. Важный вид деятельности – это оценка эффективности, как промежуточная, так и итоговая, когда команда завершает работу над проектом. Интенсивность промежуточной оценки определяют сами студенты. Как правило, она происходит еженедельно, после смены «ролей» в команде. Студенты отслеживают недельную посещаемость и в режиме открытого обсуждения делают выводы о причинах роста или падения численности аудитории, оценивают активность работы в социальных сетях, выбирают лучший материал, уточняют задачи и планы на следующую неделю.

Финальная оценка успешности проекта проводится по заранее подготовленному чек-листу с прописанными критериями. Потом происходит обсуждение и обмен опытом, ощущениями, эмоциями.

Студенческие СМИ как результат проектной работы имеют свою специфику. В первую очередь, это нацеленность на долговременную работу. Если проект оказывается успешным, работа над ним не прекращается. В дальнейшем разработка проекта идет «вглубь», по пути ребрендинга или постановки новых, более амбициозных задач. Так, журнал «МАСТ» стал итогом проектной работы студентов-журналистов на третьем курсе. На четвертом курсе команда начала работу сразу с постановки новых целей, одна из которых предполагала создание института электронной подписки на журнал. Портал [campus74.ru](http://campus74.ru) изначально мыслился как ресурс для студентов МГТУ им. Г.И. Носова. Новая команда, сменившая «основателей» после выпуска, провела ребрендинг и переоценку целевой аудитории и на базе имеющегося ресурса стала создавать развлекательный портал для молодежи Челябинской области.

На кафедре русского языка, общего языкознания и массовой коммуникации (РЯ-ОЯиМК) института гуманитарного образования МГТУ им. Г.И. Носова метод проектов успешно используется также в процессе преподавания сугубо лингвистических дисциплин «Теория и практика лексикографирования» и «Актуальные проблемы русистики». Для того чтобы по-настоящему заинтересовать студентов, оба курса начинаются с ярких, проблемных лекций, где сжато характеризуется состояние наук, в рамках которых планируется реализация возможных проектов. Особый акцент преподаватель делает на неисследованных областях, на нерешённых проблемах и соотносит научные проблемы каждой из дисциплин с общественными запросами, затрагивая при этом потребности той профессиональной сферы, к которой студенты готовятся в вузе. Только после такой «затравки» может состояться по-настоящему заинтересованный разговор, посвящённый выбору темы исследования и жанра конечного продукта, что позволяет спланировать и саму проектную деятельность.

---

## Обсуждение результатов

Не останавливаясь на принципах и организационных этапах, которые в общих чертах являются общими с принципами и этапами описанных выше журналистских проектов, отметим только некоторые результаты реализованных лингвистических проектов.

Конечными продуктами проектной деятельности студентов в ходе овладения курсом «Теория и практика лексикографирования» (которые, естественно, были определены самими участниками) стала публикация мини-словаря библеизмов для



учащихся среднего и старшего звена «Не хлебом единым...» (Магнитогорск, 2016); мультимедийного электронного словаря крылатых выражений для школьников «Ребята, давайте жить дружно!» (Магнитогорск, 2017), опубликованного на сайте Словарной лаборатории МГТУ им. Г.И. Носова [slovarn.rf](http://slovarn.rf), и мини-словаря крылатых выражений из мультфильмов «Не смешите мои подковы» (Магнитогорск, 2018). Большая часть крылатых выражений (КВ) из мультфильмов в этих студенческих работах была зафиксирована впервые в крылатографии. Реплики, ставшие крылатыми, описаны студентами с лингвокультурологических позиций, с указанием источников происхождения, авторов (сценаристов, режиссёров, художников-мультипликаторов, операторов, актёров озвучки); снабжены характеристиками значений и ситуаций, в которых уместно употребление крылатых выражений, а также добротными примерами. Книжки сопровождаются иллюстрациями и фрагментами из мультфильмов, в которых описываемая фраза звучит. Кроме того, участники проекта выступали по темам проектов с докладами на студенческих научных конференциях и опубликовали свои статьи в сборниках научных работ молодых исследователей. К этому следует добавить, что работа над коллективной научной проблемой значительно выигрывает, когда у студентов и у преподавателя совпадают научные интересы (см. об этом [19]). Так, например, с большим интересом старшекурсники-лингвисты в 2018 г. включились в проект по теме «Новая фразеология в новой Европе», которую их преподаватель разрабатывает с коллегами из Болгарии. Уже на первом этапе им удалось определить самые продуктивные источники фразеологических неологизмов современной России. Итогом этого проекта станут научные статьи, в каждой из которых будет описан пласт русских ФЕ, родившихся в начале XXI столетия, – из политической сферы (*вежливые люди* ‘российские военные, обеспечившие мирный исход протестного движения в Крыму, проведение референдума и присоединение полуострова к России в марте 2014 г.’; *Одесская Хатынь* ‘массовое сожжение людей 2 мая 2014 года в Доме Профсоюзов Одессы сторонниками киевского майдана’; *страна 404* ‘осуждающее наименование Украины, взявшей после оранжевой революции курс на гражданскую войну’; *крымская весна* ‘символ мирной, бескровной победы взбунтовавшегося народа Крыма, добившегося через референдум присоединения к России’ и пр.); из речи военных (*выпрыгивать из мундира* ‘очень сердиться’; *выпрыгивать из штанов* ‘проявлять излишнее рвение’; *два пальца к козырьку (кинуть)* ‘отдать честь’; *лечь на дно* ‘затаиться’; *вернуться в цинковом гробу* ‘погибнуть’ и пр.); из зрелищных видов искусства (*едрит Мадрид* – оборот, выражающий самые различные эмоции: удивление, негодование, сожаление, восторг (его любит повторять старшая медсестра Люба из телесериала «Интерны»), *Египетская сила!* – восклицание, выражающее взрыв эмоций, удивления’ (из телесериала «Воронины») и т. д.

## Заключение

Мы представили в статье опыт работы по внедрению метода проектов на одной кафедре в российской глубинке. На этой же кафедре над включением в учебный процесс, например, элементов корпусной лингвистики работает большая часть других педагогов. Вместе со студентами они готовят извлечённые из Национального корпуса русского языка первоклассные тексты для использования их на занятиях по русскому языку в школе, сопровождая эти тексты соответствующими методическими заданиями



ми [22]; Под руководством доктора наук, профессора Л.Н. Пономарёвой студенты занимаются проблемами развития речетворчества у учащихся.

Проектная деятельность, несмотря на то, что она даёт прекрасные результаты там, где параллельно с теоретическими знаниями необходимо прививать специфические профессиональные навыки, на наш взгляд, не может расцениваться как универсальный метод обучения в высшей школе. В поисках нестандартных, инновационных подходов к преподаванию гуманитарных наук российские педагоги накопили богатый методический опыт, которым нельзя пренебрегать и в современных условиях. Признавая несомненные достоинства метода проектов, мы склоняемся к тому, что он должен использоваться избирательно, ибо фундаментальные теоретические знания не приобретаются коллективно в условиях решения каких-либо конкретных задач.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Баева Л.В. Проектное обучение в современном вузе: Опыт применения стандартов в CDIO для подготовки студентов социогуманитарных направлений // Знание. Понимание. Умение. 2014. № 1. С. 82-88.
2. Беляков Е.М., Воскресенская Н.М. Иоффе А.Н. Проектная деятельность в образовании // Проблемы современного образования. 2011. № 3. С. 62-67.
3. Боков Л.А., Катаев М.Ю., Поздеева А.Ф. Технология группового проектного обучения в вузе как составляющая методики подготовки инновационно-активных специалистов // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6. С. 56-64.
4. Гладилин А.К. Проектная деятельность в школьном образовании: модный тренд или ключевое направление // Нанометр. URL: [http://www.nanometer.ru/2016/12/04/-nedela\\_nauki\\_526494.html](http://www.nanometer.ru/2016/12/04/-nedela_nauki_526494.html) (дата обращения: 1.12.2018)
5. Горовая В.И., Зайцева О.Г., Тарасова С.И. Проектирование и реализация учебной информации в образовательном пространстве современного вуза. М.: Просвещение, 2003. 135 с
6. Громыко Ю.В., Ю.В. Понятие и проект в теории развивающего образования В.В. Давыдова // Известия Российской академии образования. 2000. № 2. С. 36-43.
7. Капанова В.А. Проектное обучение в вузе: исторические и технологические аспекты // Известия ВГПУ. 2014. № 3 (264). С. 78-80.
8. Марихин С.В. Проектирование как способ инновационного преобразования педагогической действительности // Теория и практика сервиса: экономика, социальная сфера, технологии. 2010. № 1 (3). С. 103-112.
9. Осадчая И.А. Фандрайзинговый проект как метод формирования проектной компетентности будущих PR-специалистов // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2009. № 4 (38). С. 75-79.
10. Панкратов В. Психологические уловки-манипуляторы и их нейтрализация // Психология делового общения: Хрестоматия. Самара: Бахрах-М., 2006. С. 387-398.
11. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении. М.: АРКТИ, 2005. 112 с.
12. Потапова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении. М.: АРКТИ, 2005. 112 с. [Электронный ресурс].
13. Роготнев И. Россия в Болонском процессе // РВС, 15.11.2015.[Электронный ресурс]. URL: <http://rvs.su/statia/rossiya-v-bolonском-processе> (дата обращения: 07.10.2018).
14. Сидорская И.В. Проектная деятельность в подготовке будущих специалистов в сфере коммуникации (белорусский опыт) // Вестник Псковского государственного университета. 2015. №1. С. 202 -214.
15. Синяева О.В. Реализация проблемного обучения с помощью метода проектов // Дни Германии в Магнитогорске: программа и доклады (Магнитогорск, 18-27 октября 2010 г.). Магнитогорск: МаГУ, 2011. С. 55-59.
16. Сотникова Е.Б., Моргачёва Н.В. Проектная деятельность как интерактивный метод обучения в системе школа-вуз // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 4. Режим доступа: URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=25028> (дата обращения: 04.10.2018).
17. Терзиева М.Т. Анимационное кино и литературное обучение студентов // Перспективы науки и образования. 2017. № (27). С. 40-42.
18. Чернышева Е.И., Кубряков Е.А. Опыт реализации практико-ориентированной модели подготовки студентов педагогических вузов физико-математического профиля // Перспективы науки и образования. 2018. № 5.
19. Шулежкова С.Г. Формирования навыков работы над коллективной научной проблемой в процессе подготовки русистов (из опыта преподавания курса «Теория и практика лексикографирования» // Русистика вчера,



сегодня, завтра: сб. докладов междунар. науч. конф., посвящённой 50-летию Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы (София, 29 июня-2 июля 2017 г.). София: Общество русистов Болгарии; МАПРЯЛ, 2017. С. 780-786.

20. Яковлева Н.В. Проектная деятельность в образовательном учреждении: уч. пособие. М.: Флинта, 2014. 144 с.
21. Josefsson T. (2011) Intercultural Competence in Engineering Education [Электр. ресурс] // CDIO Knowledge Library. Cambridge, MA; Worldwide CDIO Initiative. URL: [http://www.cdio.org/files/document/file/T2A\\_Paper\\_2.pdf](http://www.cdio.org/files/document/file/T2A_Paper_2.pdf) [архивировано в WebCite] (дата обращения: 05.09.2018).
22. Ponomareva L., Churilina L., Buzhinskaya D., Derevskova E., Dorfman O., Sokolova E. Russian National Corpus as a Tool of Linguo-Didactic Innovation in Teaching Languages // International Journal of Environmental and Science Education – IJESE. Vol. 11 Issue 18 (2016). pp. 13043-13053. URL: <http://www.ijese.net/makale/1779>
23. The CDIO Syllabus v2.0. An Updated Statement of Goals for Engineering Education [Электр. ресурс] // CDIO Knowledge Library. Cambridge, MA; Worldwide CDIO Initiative. URL: [http://www.cdio.org/files/project/file/cdio\\_syllabus\\_v2.pdf](http://www.cdio.org/files/project/file/cdio_syllabus_v2.pdf) [архивировано в WebCite] (дата обращения: 05.09.2018.02.2014).
24. The Bologna Declaration of 19 June 1999: Joint declaration of the European Ministers of Education. [Электронный ресурс]. URL: [https://www.eurashe.eu/library/bologna\\_1999\\_bologna-declaration-pdf/](https://www.eurashe.eu/library/bologna_1999_bologna-declaration-pdf/) (дата обращения: 07.10.2018).

## REFERENCES

1. Bayeva L.V. Project-based training in a modern university: Experience of applying standards in the CDIO for preparing students of social and humanitarian areas. *Knowledge. Understanding. Skill*, 2014, no. 1, pp. 82-88. (in Russian)
2. Belyakov E.M., Voskresenskaya N.M. Ioffe A.N. Project activity in education. *Problems of modern education*, 2011, no. 3, pp. 62-67. (in Russian)
3. Bokov L.A., Kataev M.Yu., Pozdeeva A.F. The technology of group project training at the university as a component of the methodology for the preparation of innovatively active specialists. *Modern problems of science and education*, 2013, no. 6, pp. 56-64. (in Russian)
4. Gladilin A.K. Project activities in school education: a fashion trend or key direction. *Nanometer*. Available at: [http://www.nanometer.com/2016/12/04/-nedela\\_nauki\\_526494.html](http://www.nanometer.com/2016/12/04/-nedela_nauki_526494.html) (accessed 1 December 2018) (in Russian)
5. Gorovaya V.I., Zaitseva O.G., Tarasova S.I. Design and implementation of educational information in the educational space of a modern university. Moscow, Enlightenment Publ., 2003. 135 p. (in Russian)
6. Gromyko Yu.V., Yu.V. Concept and project in the theory of developmental education V.V. Davydov. *News of the Russian Academy of Education*, 2000, no. 2, pp. 36-43. (in Russian)
7. Kapranova V.A. Project training at the university: historical and technological aspects. *Bulletin of the Voronezh State Pedagogical University*, 2014, no. 3 (264), pp. 78-80. (in Russian)
8. Marikhin S.V. Designing as a way of innovative transformation of pedagogical reality. *Theory and practice of service: economics, social sphere, technology*, 2010, no. 1 (3), pp. 103-112. (in Russian)
9. Osadchaya I.A. Fundraising project as a method of forming the project competence of future PR-specialists. *News of the Volgograd State Pedagogical University*, 2009, no. 4 (38), pp. 75-79. (in Russian)
10. Pankratov V. Psychological tricks-manipulators and their neutralization. *Psychology of business communication: A Reader*. Samara, Bakhrahk-M Publ., 2006. p. 387-398. (in Russian)
11. Pakhomova N.Yu. Method of educational project in an educational institution. Moscow, ARKTI Publ., 2005. 112 p. (in Russian)
12. Potapova N.Yu. Method of educational project in an educational institution. Moscow, ARKTI Publ., 2005. 112 p. [Electronic resource]. (in Russian)
13. Rogotnev I. Russia in the Bologna process // RVS, 11/15/2015. [Electronic resource]. Available at: <http://rvs.su/statia/rossiya-v-bolonskom-processe> (accessed 7 October 2018). (in Russian)
14. Sidorskaya I.V. Project activities in the preparation of future specialists in the field of communication (Belarusian experience). *Bulletin of Pskov State University*, 2015, no. 1, pp. 202-214. (in Russian)
15. Sinyaeva O.V. Implementing problem-based learning using the project method // Days of Germany in Magnitogorsk: program and reports (Magnitogorsk, October 18-27, 2010). Magnitogorsk: MAGU, 2011. pp. 55-59. (in Russian)
16. Sotnikova EB, Morgacheva N.V. Project activity as an interactive method of teaching in the school-university system. *Modern problems of science and education*, 2016, no. 4. Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?Id=25028> (accessed 4 October 2018). (in Russian)
17. Terzieva M.T. Animation films and literary education of students. *Perspectives on science and education*, 2017. No. 3 (27), pp. 40-42. (in Russian)
18. Chernysheva E.I., Kubryakov E.A. The experience of practice-oriented training model implementation for teacher-training education university students, specialising in Physics and Mathematics. *Perspectives on Science and Education*. 2018. № 5 (35). pp. 65-73 (in Russian)
19. Shulezhkova S.G. Formation of skills to work on a collective scientific problem in the process of preparing Russian scientists (from the experience of teaching the course "Theory and Practice of Lexicography". *Russian Studies*



*Yesterday, Today, Tomorrow: a collection of reports of international scientific conferences dedicated to the 50th anniversary of the International Association of Russian Teachers and literature (Sofia, June 29-July 2, 2017)*. Sofia: The Russian Society of Bulgaria; MAPRYAL, 2017. pp. 780-786. (in Russian)

20. Yakovleva N.V. Project activities in an educational institution: tutorial. Moscow, Flint Publ., 2014. 144 p. (in Russian)
21. Josefsson T. Intercultural Competence in Engineering Education // CDIO Knowledge Library. Cambridge, MA; Worldwide CDIO Initiative, 2011. Available at: [http://www.cdio.org/files/document/file/T2A\\_Paper\\_2.pdf](http://www.cdio.org/files/document/file/T2A_Paper_2.pdf) [архивировано в WebCite] (accessed 5 September 2018).
22. Ponomareva L., Churilina L., Buzhinskaya D., Derevskova E., Dorfman O., Sokolova E. Russian National Corpus as a Tool of Linguo-Didactic Innovation in Teaching Languages. *International Journal of Environmental and Science Education – IJESE*, 2016, Vol. 11, Issue 18, pp. 13043-13053. Available at: <http://www.ijese.net/makale/1779>
23. The CDIO Syllabus v2.0. An Updated Statement of Goals for Engineering Education [Электр. ресурс] // CDIO Knowledge Library. Cambridge, MA; Worldwide CDIO Initiative. Available at: [http://www.cdio.org/files/project/file/cdio\\_syllabus\\_v2.pdf](http://www.cdio.org/files/project/file/cdio_syllabus_v2.pdf) [архивировано в WebCite] (accessed 5 September 2018).
24. The Bologna Declaration of 19 June 1999: Joint declaration of the European Ministers of Education. Available at: [https://www.eurashe.eu/library/bologna\\_1999\\_bologna-declaration-pdf/](https://www.eurashe.eu/library/bologna_1999_bologna-declaration-pdf/) (accessed 7 October 2018).

#### **Информация об авторах**

**Шулежкова Светлана Григорьевна**

(Россия, г. Магнитогорск)

Профессор, доктор филологических наук  
Профессор кафедры русского языка, общего  
языкознания и массовой коммуникации  
Магнитогорский государственный технический  
университет им. Г.И. Носова  
E-mail: shulezkova@gmail.com

**Максимова Альбина Муратжановна**

(Россия, г. Магнитогорск)

Кандидат филологических наук  
Старший преподаватель кафедры русского языка,  
общего языкознания и массовой коммуникации  
Магнитогорский государственный технический  
университет им. Г.И. Носова  
E-mail: yusupova88@yandex.ru

#### **Information about the authors**

**Svetlana G. Shulezhkova**

(Russia, Magnitogorsk)

Professor  
Doctor of Philology  
Professor of the Department of Russian Language,  
General Linguistics and Mass Communication  
Nosov Magnitogorsk State Technical University  
E-mail: shulezkova@gmail.com

**Albina M. Maksimova**

(Russia, Magnitogorsk)

PhD in Philology  
Senior Lecturer  
of the Department of Russian Language, General  
Linguistics and Mass Communication  
Nosov Magnitogorsk State Technical University  
E-mail: yusupova88@yandex.ru







М. С. ТЕПЛЫХ, М. П. АХМЕТЗЯНОВА, Т. А. БАШИРОВА

## Проблематизация как инновационная форма обучения философии

Рассматривается процесс обучения философии сквозь призму применимости традиционного и проблемного обучения. Обосновывается неприменимость традиционной и ограниченная применимость проблемной методологии в обучении философии. Утверждается, что изучение философии не может быть сведено к усвоению набора «готовых» философских знаний, а предполагает формирование у учащихся философской культуры проблемно-ориентированного мышления, единицей которого является «проблематизация». Проблематизация понимается как способ мышления, который ставит под сомнение имеющиеся у исследователя «готовые» знания посредством их включения в различные контексты истинного и ложного в ситуации «альтернативной неопределенности». Обосновывается необходимость дополнительного использования проблематизирующего обучения философии, в которой учитель и ученик оказываются внутри проблемной ситуации на равных условиях творческого поиска осмысления и решения проблем.

**Ключевые слова:** философское образование, проблемное обучение, проблема, проблематизация, проблемная ситуация, философское мышление

### Ссылка для цитирования:

Теплых М. С., Ахметзянова М. П., Баширова Т. А. Проблематизация как инновационная форма обучения философии // Перспективы науки и образования. 2019. № 1 (37). С. 120-134. doi: 10.32744/pse.2019.1.9





M. S. TEPLYKH, M. P. AKHMETZYZANOVA, T. A. BASHIROVA

## Problematization as an innovative form of philosophy teaching

The paper deals with the process of teaching philosophy through the prism of the applicability of traditional and problem learning. The paper substantiates the inapplicability of traditional and limited applicability of the problem methodology in teaching philosophy. It is argued that the study of philosophy cannot be reduced to the learning of a set of "ready-made" philosophical knowledge, and involves the formation of students' philosophical culture of problem-oriented thinking, the unit of which is "problematization". Problematization is understood as a way of thinking that calls into question the researcher's "ready-made" knowledge by including them in various contexts of the true and the false in the situation of "alternative uncertainty". The necessity of additional use of problematizing teaching philosophy, in which the teacher and the student find themselves in a problem situation on equal terms of the creative search for understanding and solving problems, is substantiated.

**Keywords:** philosophical education, problem teaching, problem, problematization, problem situation, philosophical thinking

### For Reference:

Teplykh, M. S., Akhmetzyanova, M. P., & Bashirova, T. A. (2019). Problematization as an innovative form of philosophy teaching. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 37 (1), 120-134. doi: 10.32744/pse.2019.1.9 (In Russ., abstr. in Engl.)



## Введение

Важнейшим условием модернизации современного образования на пути его инновационного развития является уточнение той образовательной парадигмы, которая лежит в основе конкретных педагогических теорий и практик. Несмотря на идущий поиск верной парадигмы образования, отвечающей реалиям современности, следует признать, что такой парадигмы, носящей универсальный характер, еще не выработано.

Не ставя под сомнение теоретическую необходимость и методологическую полезность попыток построения универсальной образовательной парадигмы, следует отметить, что подобные поиски не должны быть оторваны от конкретной специфики образовательного процесса. Поиск универсальных основ «образования в целом» без учёта его специфических особенностей, уровней и видов, индивидуально-психологических, возвратных особенностей учащихся, имеет тенденцию приводить к бесплодному педагогическому теоретизированию и морализаторству.

Поэтому авторы настоящей статьи предлагают сосредоточиться на специфическом виде образования – философском образовании, подвергнув процесс обучения философии критическому анализу сквозь призму применимости в нём сложившихся педагогических парадигм.

## Парадигмы традиционного и проблемного обучения

В современной педагогике и философии образования сложилось представление о существовании двух основных парадигм (или подходов) в педагогической теории и практике – традиционного обучения и проблемного обучения.

По определению Н.Ф. Талызиной [1], традиционное обучение представляет собой информационно-сообщающее, догматическое и пассивное обучение. Для этого вида обучения характерна познавательная ситуация, при которой учитель сообщает информацию в обработанном, готовом виде, а ученики воспринимают, усваивают и воспроизводят «готовые» знания путем копирования способов действий учителя, тренажа этих способов в стандартных учебных ситуациях и упражнения в выполнении учебных заданий с применением усвоенных знаний, где они в конечном счете и закрепляются. Познавательные действия учеников, их умственная деятельность формируются на основе тех приемов, которые им предлагаются учителем или содержатся в учебнике (то, что Я.А. Коменский критично называл «мыслить чужим умом» [2]).

В методологическом плане такое обучение является объяснительно-иллюстративным, поскольку главными его методами выступают объяснение в сочетании с наглядностью; ведущими видами умственной деятельности учеников – слушанье и запоминание; главным требованием и критерием эффективности обучения – точное воспроизведение содержания изученного «готового» знания. Сознание учащегося трактуется как «черный ящик», на входе в который – воздействие, педагогическое требование, на выходе – ответная реакция, удовлетворяющая этому требованию: из памяти извлекаются заученные знания, актуализируются отработанные умения и навыки.

Несмотря на имеющиеся достоинства традиционного обучения (создание предпосылок и условий для освоения знания, систематичность знаний, относительно малые



временные затраты, практическая применимость в большинстве случаев), в силу которых его нельзя оценивать по шкале «хорошо – плохо», «правильно – неправильно», последующее развитие педагогической науки обнаружило существенные ограничения и недостатки этой образовательной парадигмы.

Педагоги и ученые, критикующие традиционное обучение справедливо отмечают, что при его реализации в образовательном процессе не учитываются процессуальные аспекты познавательной деятельности, творческая сущность процесса познания и творческий потенциал личности; слабо реализуется развивающая функция обучения; деятельность ученика носит пассивный и репродуктивный характер; процесс усвоения знаний (учебный предмет) фактически не связан с процессом их получения в науке, с научным познанием.

На основе критического анализа традиционного обучения, сформировалась новая парадигма – проблемного обучения. Разработчики этого педагогического подхода (В. Оконь, М.М. Махмутов, А.М. Матюшкин, Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер [3; 4-7] и др.) утвердили в качестве основы педагогической теории и практики принцип проблемности обучения, согласно которому новые знания осваиваются учениками в процессе самостоятельного решения учебных проблем (творческих задач) в условиях создающихся проблемных ситуаций.

В ходе проблемного обучения учитель не сообщает «готовые» знания, а организует познавательную деятельность учеников, направленную на самостоятельный поиск этих знаний: научные понятия, теории усваиваются учениками в ходе творческой мыслительной деятельности по решению проблем, результатом которой выступает знание. Учебная деятельность уподобляется процессу научного познания с характеризующими его понятиями проблемы, проблемной ситуации, гипотезы, методов и средств решения, эксперимента, результата научного поиска.

С помощью проблемного обучения решаются задачи раскрытия творческого потенциала личности. Один из авторов теории проблемного обучения А.М. Матюшкин [5], справедливо отмечает, что развитие творческих способностей личности может осуществляться только через преодоление интеллектуальных препятствий, трудностей. Интеллектуальная активность ученика проявляется в ситуации затруднения, когда он не может выполнить поставленное перед ним задание известными ему способами, в результате чего у него возникает познавательная потребность найти новый способ, «открыть» его. Это открытие ученик может совершить в условиях проблемных ситуаций, специально организованных в процессе обучения.

Основным методологическим инструментом проблемного обучения выступает создание проблемной ситуации – психологического состояния мыслительного затруднения (интеллектуальной напряженности, противоречия), переживаемого учениками, которое возникает в процессе выполнения задания и требует открытия (усвоения) новых знаний.

В методическом плане проблемное обучение реализуется посредством проблемного изложения материала, эвристического и исследовательского методов [5; 6]:

1) проблемное изложение – учитель формулирует суть проблемы (задачи) и раскрывает логику её решения, при активном слушании и обсуждении этого изложения учениками, у которых в ходе изложения возникают вопросы, сомнения и возражения; в результате формируется критичность мышления, понимание проблемы и знание альтернатив её решения;

2) эвристический (частично-поисковый) метод – учитель ставит проблему и сохраняя её проблемность, предлагает ученикам под его руководством (с помощью подсказ-



зок, эвристических вопросов в беседе) самостоятельно найти решение; в результате ученик приобретает некоторый опыт творческого исследовательского поиска;

3) исследовательский метод – ученик самостоятельно формулирует проблему, а учитель помогает ему её разрешить, либо ученик сам решает поставленную им проблему; в результате ученик усваивает опыт научно-исследовательского поиска.

Несомненными достоинствами проблемного обучения является его направленность на развитие мыслительных способностей, формирование у учащегося самостоятельности, особого стиля умственной деятельности, поисково-интеллектуальной активности, самостоятельности, интереса к процессу познания.

В то же время у проблемного обучения имеются свои недостатки и ограничения, связанные с трудностями его практического применения в силу как характера изучаемого материала (отсутствие проблемности в учебном материале, необходимость первоначально репродуктивного усвоения вспомогательных знаний, умений и навыков), так и индивидуально-личностной неподготовленности, «незрелости» обучающихся или недостаточной квалификации самого учителя. Реализация проблемного подхода зачастую требует от учителя глубоких профессиональных знаний, высокого уровня общей культуры, наличия коммуникативных навыков диалога, владения техниками составления творческих задач и искусством проблемного рассказа, а также значительно времени на подготовку к учебным занятиям.

В силу указанных ограничений, претензии сторонников проблемного подхода на его на его абсолютизацию и универсализацию в учебном процессе («захлестнуть» все обучение волной проблемности), не могут быть признаны обоснованными. Противоречие между традиционным и проблемным обучением, следует рассматривать как процесс их разумного сочетания в конкретном учебном процессе, в котором устанавливаются границы применимости обоих подходов (какие-то знания следует усваивать проблемно, какие-то – непоблемно), а также происходит их взаимопроникновение и взаимообогащение (традиционный подход обогащается идеями активации обучения, проблемный – использует традиционные методы на «низшем этаже» при проблемном изложении материала).

## Критика традиционного обучения философии

Зададимся вопросом: насколько применимо традиционное и проблемное обучение в философском образовании?

На первый взгляд ответ очевиден: конечно, применимы. В исторически сложившейся практике обучения философии преподаватели руководствуются в своей работе (в разной степени) как традиционными, так и проблемными подходами в обучении. Вместе с тем, не всё так просто. Фактическое использование этих подходов в обучении философии (*de facto*), вовсе не совпадает с логической необходимостью их применения (*de jure*).

Традиционное обучение реализуется преимущественно на лекционных занятиях по философии, когда преподаватель по сложившейся традиции вводит обучающихся в учебный курс (что такое философия, предмет и методы философии, её место среди других наук, структура философского знания, классификация философских учений и т.д.), излагает исторический экскурс становления и развития философской мысли (история философии, периодизация, исторические формы, виды и типы философии,



конкретные философские, учения, направления, школы и т.д.), раскрывает имеющиеся ответы на философские вопросы (проблемы философии: онтологические, гносеологические, антропологические, аксиологические, социальные и др.). Основной задачей лекционных занятий выступают формирование у слушателей общих знаний о системе философского знания. В ходе обучения учащимся рекомендуется при подготовке к практическим занятиям обращаться к учебникам и учебно-методическим пособиям по философии, содержащими в себе «готовое» философское знание. Итоговая форма отчетности (зачёт, экзамен) в традиционном обучении предполагает воспроизведение учащимися содержания «готового» философского знания по заранее поставленным вопросам в репрезентативном соответствии с материалами лекций и учебных пособий.

При этом в рамках реализации традиционного подхода к обучению учащиеся изучают (усваивают) не саму философию в её сущностном выражении как процесс авторского размышления (исследования) того или вопроса (философский текст как первоисточник), а как уже «готовое» философское знание в застывшей, «овеществленной» форме теоретического знания (понятий, утверждений, идей), которое, в дополнение ко всему, «препарировано» интерпретацией преподавателя или автора учебника, т.е. «испорчено» в силу «испорченности» любого субъективного понимания мышления другого субъекта, зависящего от уровня развития «понимающего» – его интеллектуального развития, культуры мышления, мировоззренческих, методологических и ценностных установок. Иными словами, преподаватель излагает на лекциях не «философию Платона, Канта, Гегеля и т.д.», а свое понимание (или непонимание) прочтения философии Платона, Канта, Гегеля и т.д. В результате при обучении философии, изучается не сама философия как процесс мыслительного получения знаний, а «продукт» этого процесса, искаженный субъективным пониманием преподавателя (или автора учебника).

Таким образом, традиционный подход к обучению философии имеет существенный недостаток, или «первородный методологический грех» – неустранимое искажение «готового» философского знания при его изложении субъективным пониманием (интерпретацией) самого преподавателя.

Чтобы избежать впадения в «первородный грех» традиционного подхода при обучении философии, преподавателю достаточно при подходе к изучению фактического материала (той или иной философской теории, учения), превентивно обозначить методологическую позицию проблемности изложения: «Далее я буду рассказывать не о философии Платона, Канта, Гегеля и т.д., а о том как я понял философию Платона, Канта, Гегеля и т.д. после её прочтения. (К сожалению, лично с ними я не общался, поэтому не смогу подтвердить правильно ли я их понял). То есть я буду вам преподавать, а вы будете усваивать моё понимание их философии. Если вы хотите изучать саму философию Платона, Канта, Гегеля и т.д., то вам необходимо обратиться к первоисточникам – философским трудам этих мыслителей и на основе самостоятельного изучения, самим понять их философию. И, вероятнее всего, ваше понимание будет отличаться от моего понимания».

Другим существенным недостатком применения традиционного подхода для обучения философии является не соответствие беспроблемного способа изложения «готового» знания о предмете самому излагаемому предмету, т.е. проблемному философскому знанию.

Проблемность есть сущностная характеристика философского знания, поскольку в отличие от научного знания (в узком смысле, как естественнонаучное знание), фило-



софия не может быть представлена (как и гуманитарное знание) в виде единой теоретической системы «готового» знания об изучаемой действительности. Философия с момента ее возникновения и до настоящего времени существует как конгломерат, «мозаика» различных философских учений, школ, направлений, течений и т.д., по-разному отвечающих на «вечные вопросы», не совпадающих друг с другом по содержанию знания, но совпадающих в своих притязаниях на поиск истины (философия как любовь (поиск) к мудрости (истине), но не обладание ею).

Впрочем, следует отметить, что эта проблемность учебного предмета необходимо вносит соответствующие «проблемные» корректировки в процесс традиционного обучения философии. Уже на первой лекции, отвечая на вопрос «Что такое философия?», интеллектуально честный преподаватель не сможет ограничиться изложением «единственно верного» определения философии (которого не существует, или оно существует только в его голове), но приведёт для слушателей несколько альтернативных трактовок этого понятия, тем самым проблематизируя предмет философии, т.е. используя метод проблемного изложения материала, создаст у слушателей интеллектуальное затруднение в понимании изучаемого предмета с самого начала его изучения. Конкретным приемом проблематизации содержания философии здесь может служить «сакраментальная» фраза: «Среди философов нет единой точки зрения по этому вопросу», которая затем, по мере освоения учебного материала, будет обретать новые звучания (содержательные предметности) в философских вопросах-понятиях и различных ответах на них: «бытие», «первоначало», «познание», «разум», «человек», «смысл жизни», «ценность», «счастье», «сущность», «существование» и т.д.

Вышеназванные недостатки и ограничения традиционного подхода к обучению позволяют сделать вывод о его методологической неприменимости в философском образовании: проблемность философского знания необходимо предполагает, что оно может осваиваться только проблемно. Фактически применяя идеи и методы традиционного, беспроблемного обучения в преподавании философии, преподаватель совершает педагогическую ошибку, нарушая важнейший методологический принцип: «изложение должно соответствовать существу излагаемого».

Таким образом, мы приходим к утверждению логической необходимости применения проблемного подхода при обучении философии.

## Применимость проблемного обучения философии

Действительно, уже получение вводных знаний, умений и навыков на первых лекциях по философии, предполагает изначальное применение «низшего» этажа проблемного обучения – метода проблемного изложения учебного материала. После того, как преподаватель очерчивает границы проблемности понимания философского знания, наличие различных точек зрения по одному и тому же вопросу, у учащихся закономерно возникает проблемная ситуация: «А какое понимание философии, какая «точка зрения» является правильной, т.е. верной, истинной?» (этот вопрос преподаватель может сам предложить учащимися для обсуждения).

В логике проблемного обучения философии методологически необходимым ответом на этот проблемный вопрос будет соразмерный ему проблемный ответ: «Правильного (истинного) ответа на любой философский вопрос не существует».



В практическом применении на лекции это можно сформулировать парадоксальной фразой, которая сразу вызовет недоумение у слушателей: «Иными словами, философии не существует». И сразу дополнить: «Философии не существует как единой, общепризнанной системы знаний, т.е. как взаимосвязанной совокупности «готовых» правильных ответов на поставленные вопросы».

Философия – это любовь к мудрости, т.е. поиск, стремление к мудрости (истине), а не обладание ею. Философия – это процесс поиска истинных знаний, а не его результат. Обретший истину, перестает быть «философом», он становится «мудрецом» («жрецом», «гуру», «святым» и т.п.).

Философия – это не учебное пособие в виде задачника, где на последних страницах содержатся правильные ответы на поставленные задачи (по схеме: «дано – найти – решение – ответ»). Более того, к «философскому задачнику» не прилагается не только «ответник», но и «решебник», т.е. у философских проблем отсутствует верный (правильный) способ их решения. Почему? Потому что, философское знание – это не «задачник», а «проблемник», в котором содержатся различные возможно-истинные (гипотетические, вероятностные) варианты решений и ответов на «вечные вопросы» (по схеме: «дано – найти – выбери одно из возможных решений (ответов) или найди новое собственное решение (ответ)»).

При этом принципиальное отсутствие «правильного ответа» на философский вопрос не означает бесперспективности и ненужности его поиска для разрешения проблемной ситуации. Для философского мышления «правильным» будет «рабочий» ответ, т.е. такой ответ, который окажется наиболее рационально-обоснованным, доказанным и понятным (для меня и для других) по результатам критического обсуждения всех возможных вариантов решений этого вопроса. «Рабочий» ответ рождается в процессе творческой беседы между учителем и учащимися, критического обсуждения, сравнительного анализа различных «точек зрения» на предмет их аргументированности и понятности с позиций разума (критики разума) с выявлением их сильных и слабых сторон, достоинств и недостатков. «Рабочим» будет тот вариант ответа, который выйдет «победителем» из этой «битвы понятий» по результатам состоявшегося «суда разума». При этом, такой ответ будет признан «рабочим», ограниченным вариантом истинного знания, поскольку его победа в прошедшем обсуждении, не гарантирует победы в последующих «битвах», когда проблемная ситуация может быть разрешена иными способами, в соответствии с новыми или ранее неучтенными аргументами. Иными словами, в философском обучении проблемная ситуация разрешается на пути достижения «рабочего» знания посредством выбора наиболее обоснованного, аргументированного и понятного ответа на поставленный вопрос.

Очевидно, что возможности для реализации проблемного обучения в процессе преподавания философии расширяются на практических и семинарских занятиях, где помимо проблемного изложения материала самими учащимися (по результатам изучения и понимания первоисточников), вполне применимыми становятся эвристический и исследовательский методы: сократическая беседа (эвристика) по конкретным философским вопросам, ситуация спора как столкновения различных точек зрения, создание условий для самостоятельного поиска учащимися новых вариантов постановки и решения философских проблем.

Не вдаваясь далее в разбор конкретных методик и техник проблемного обучения философии, обратимся к методологическому вопросу: исчерпывается ли обучение философии применением проблемного подхода? И здесь мы обнаруживаем, что ранее



обоснованная нами применимость проблемного обучения в философии имеет свои границы, обусловленные несоответствием между исходными принципами проблемного обучения (пониманием понятий «проблема», «проблемность», «проблемная ситуация») и специфической сущностью философского мышления.

## Проблематизация как единица философского мышления

Для понимания сущностной специфики философского мышления обратимся к модели, используемой Г.П. Щедровицким [7] для позиционирования проблемного метода мышления в контексте мыследеятельностного подхода. Согласно предлагаемой схеме по вертикали и по горизонтали располагаются четыре линии знания и незнания, которые в соотношении друг с другом образуют четыре области: 1) «незнание о незнании», т.е. мы не знаем, и при этом мы ещё не знаем, что мы не знаем, что соответствует наивному, обыденному или докритическому сознанию, по И. Канту; 2) «знание о незнании», когда мы знаем, но мы не знаем, что мы знаем, что соответствует скрытым знаниям или так называемому «эзотерическому», догматическому сознанию; 3) «знание о знании» – мы знаем, и мы знаем, что мы знаем (научное сознание); 4) «знание о незнании» – мы знаем, что мы не знаем; это собственно философское сознание и её единица – «проблематизация» (здесь Г.П. Щедровицкий употребляет понятие «проблема», однако по вкладываемому в него смыслу, оно отличается от понятия «проблемы» в научном познании; поэтому мы предлагаем использовать различающиеся понятия «проблема» и «проблематизация»: первое – применимо к научному познанию, второе – к философскому мышлению).

Философское сознание есть проблемно-ориентированное, или *проблематизирующее мышление*, т.е. мышление которое размышляет о проблемах и мыслит проблемно. Единицей, исходной «клеточкой» философского мышления оказывается не «понятие», не «знание», не «истина», не «категория», и даже не «проблема», а именно «проблематизация».

Следует различать лексически близкие, но не совпадающие по смыслу, понятия «проблемы» и «проблематизация». Проблема и проблематизация – это процессуальные понятия процесса мышления, но обозначающие процессы качественно различные.

Проблема – это форма вспомогательного знания, «знание о незнании», которое располагается на пути к новому знанию (научной истине). Проблема обозначает «нехватку», «недостаточность», «пустоту» знаний, то, что еще не познано, но что нужно познать, восполнить «нехватку» знаний. Проблема – это вопрос, возникающий в ходе познания и требующий ответа. Проблема выражается в противоречивой, сложной ситуации, которая преодолевается решением, превращаясь в новое знание. Иными словами, проблема носит временный и вспомогательный характер в познании, поскольку она связана с осознанием, поиском и выбором решений, в конечном счете она разрешается, превращаясь в конкретный результат, новое «готовое» знание.

Проблематизация не требует результата, решения, ответа на поставленный вопрос. В отличие от проблемы, проблематизация не направлена на получение нового знания, на обнаружение соответствия между знанием и миром (научной истины). Проблематизация – это способ функционирования знания, такой способ мышления, который ставит под сомнение имеющиеся у исследователя «готовые» знания посред-



ством их включения в различные контексты истинного и ложного (верное – неверное, научное – ненаучное, логичное – нелогичное, знание – незнание и др.). По выражению автора этого термина М. Фуко, проблематизация есть мыслительная практика, которая «вводит ту или иную вещь в игру истинного и ложного и конституирует ее в качестве объекта для мысли» [9, с.10].

В традиционном, научном понимании проблематизация рассматривается как начальный этап превращения познавательного вопроса в проблему, как необходимое пространство для возникновения и генезиса проблемы, в котором происходит обнаружение проблемности, «неопределённости», «неоднозначности» имеющегося знания, его «нехватка», требующая дальнейшего разрешения на пути к истинному знанию.

На этом научном понимании основана концепция проблемного обучения. Проблематизация рассматривается как инструмент, интегрирующий средства и способы создания проблемности в обучении [10, с. 230], как способ активации учебно-познавательной деятельности обучающегося, побуждающий его к поиску решения возникшей проблемы [7, с. 13-14], как форма организации проблемности учебного содержания в единицах проблемного обучения: проблемного вопроса, проблемной задачи, проблемной ситуации [11].

Философское понимание «проблематизации» отлично от традиционно научного. В философском мышлении проблематизация выступает не как средство для достижения искомой цели, а как само искомое. Если в традиционной трактовке роль проблематизации сводилась к начальному обнаружению «неоднозначности» знания (проблемы) с целью последующего его преодоления, то в философском мышлении роль «проблематизации» – найти саму «неоднозначность» знания, выявить её как можно большую степень, раскрыть «потенциал» проблемы, спектр её возможностей. Для философского мышления проблемность, «неоднозначность», альтернативность знания, по выражению М. Фуко, это не его «дефект» или «нехватка», а «искомая ценность, позволяющая знанию приобрести полноту своих смысловых континуумов» [9, с. 10].

Если в традиционном понимании проблема рассматривается как прием приращения новых «готовых» знаний в науке и культуре, то «проблематизацию» можно представить как «маргинализацию» привычных смыслов и значений «готовых» знаний [9, с. 10]. «Проблематизация» представляет из себя более «глубинную» и предпосылочную структуру познавательной деятельности, выступая основанием для осмысления «проблемности самой проблемы».

В случаях, когда «проблема» заканчивается нахождением решения, не возникает необходимости в философской проблематизации. Проблематизация возникает в ситуации «проблемности проблемы», когда субъект, решающий проблему, попадает в ситуацию «альтернативной неопределенности», трудности нахождения действительного решения проблемы среди множества ее возможных решений: у него имеется несколько исключаящих друг друга возможных решений, одно из которых ему необходимо выбрать, но выбор сделать сложно, поскольку в пользу выбора каждого из решений (и против каждого) имеются веские основания, аргументы [13; 14].

В сознании субъекта, решающего проблему, возникает неразрешимое противоречие: проблема (в научном понимании) всегда предполагает процесс выбора одного «верного» решения, итогом которого должен быть конкретный результат (ответ, знание). Этот результат выбора может иметь относительный, неоднозначный, промежуточный характер, но он должен быть, иначе решаемая проблема должна быть представлена как «псевдопроблема». Но выбор осуществить затруднительно в силу равнозначности



альтернативных решений. Субъект впадает в мыслительный «тупик», в ситуацию «буриданова осла», не могущего сделать выбор между одинаковыми стогами сена.

Проблематизация является выходом из ситуации «проблемности проблемы», поскольку изначально не предполагает необходимости выбора одного «верного» решения проблемы, основана на необязательности результата, а скорее даже на обязательном его отсутствии [12].

Проблематизация направляет исследователя за пределы собственно интеллектуальной, познавательной деятельности – к пониманию «глубинных» оснований своей личности и индивидуальности. «Выбор» какого-либо решения выступает как «выбор» поступка, а точнее как необходимость осуществления поступка. В ситуации альтернативной неопределённости, сделать выбор в пользу какого-либо решения – значит совершить поступок, осуществить акт индивидуального самоопределения на основании своего субъективного опыта, своих идеалов, убеждений, размышлений, ценностных ориентаций, мировоззренческих предпочтений, культурного опыта [15].

Философская проблематизация таким образом обращает человека к самоопределению, к личностной идентичности на основе самопознания, самопонимания, развития способности самостоятельной ориентации в ценностно-мировоззренческом многообразии, к самопроектированию себя и своего будущего [16; 17].

### Педагогическая ситуация проблематизирующего обучения философии

Изучение философии не сводится к усвоению учащимися набора «готовых» философских знаний, а заключается в формировании у учащихся философской культуры проблемно-ориентированного мышления. Эту задачу возможно выполнить путем создания соответствующей педагогической ситуации «проблематизирующего обучения», когда учитель и ученик вовлекаются в ситуацию проблематизации.

Иными словами, в обучении философии, необходима иная ситуация организации совместной деятельности учителя и ученика, отличная от педагогических ситуаций, складывающихся в традиционном и проблемном обучении. Для описания различия этих ситуаций, представим педагогическую диаду «ученик – учитель» в ролевых понятиях «Ребенок», «Родитель», «Взрослый».

Для традиционной педагогики характерна организация совместной деятельности ученика и учителя в ролевой модели: «Ребенок – Взрослый». Учитель выступает как авторитетный носитель социально заданной суммы «готовых» знаний, умений и навыков, которые ученик должен усвоить посредством копирования и подражания (по принципу: «думай и делай как я»). Такой тип совместной деятельности препятствует формированию творческих способностей. Очевидно, что традиционная модель отношений неприменима в обучении философии, поскольку учитель, действуя как «знающий», от имени и по поручению Философии, на самом деле излагает свои субъективные представления о философии, собственное мировоззрение. Учитель действует так как будто он «знает», а на самом деле он «не знает». Тем самым выхолащивается не только творческий характер обучения, но и сама суть философского образования – его проблемная ориентированность, направленность на формирование самостоятельно-го, критического мышления, рационального мировоззрения.

Проблемное обучение в философии, на первый взгляд, изживает недостатки традиционного подхода. Содержание философского обучения здесь проблематизирует



ся и «преподносится» учителем в форме творческих задач, которые ученик должен самостоятельно разрешить под его руководством. Однако, в совместном общении учитель продолжает играть роль «Родителя», по-прежнему оставаясь «законченным» носителем социального опыта, хотя и приобретшего проблематизированный облик. Допуская и поощряя самостоятельность ученика в решении творческих задач, учитель позволяет ему играть роль «Взрослого». Однако, в совместной деятельности учитель формирует у ученика способность к овладению поисково-познавательной деятельности, наталкивая его только на те способы решения, которые сам знает. Вовлекая ученика в проблемную ситуацию, учитель «лукавит»: он действует так как будто он «не знает», а на самом деле он «знает» (точнее думает, что «знает»), т.е. учитель сам не попадает совместно с учеником в проблемную ситуацию.

Проблемный тип совместной деятельности в ролевой модели «Родитель – Взрослый», внешне отличаясь от первого, совпадает с ним в главном: между учителем и учеником не возникает общности, не складывается взаимное, полноценное общение. Под видом «незнающего», учитель может передать только то, что он уже «знает» (свое мировоззрение), не более этого. В проблемном обучении то, что для ученика составляет проблему, для учителя не является проблемой, а лишь пройденным этапом, в очередной раз воспроизведённым на уроке. Проблемное обучение философии, частично пробуждая творческий потенциал учащихся, не достигает своей цели – способствовать творческому самоопределению личности.

Проблематизирующее обучение философии предполагает, что учитель сам попадает в ситуацию «знающего незнания» – он также не знает, как и ученик. Проблемное мышление проникает внутрь образовательного процесса: учитель и ученик оказываются внутри проблемной ситуации на равных условиях творческого поиска решения. Отношения строятся в ролевой модели: «Взрослый – Взрослый». Учитель не имитирует состояния озадаченности проблемой, умело подталкивая ученика к ее решению, не «подтягивает» ученика до собственного мировоззрения, а совместно с учеником впадает в сократовское состояние «я знаю, что я не знаю», ставя под сомнения имеющиеся у него знания – теории, учения, точки зрения. Лишь после уравнивая позиций учителя и ученика, между ними может состояться эвристически напряженный диалог, в котором происходит развитие творческих сил человека, проектирование и построение самосознания.

Творческое приобщение ученика к философской культуре мышления разворачивается через его совместную деятельность с учителем (или другими учениками) в ситуации альтернативной неопределенности. Для преодоления этой неопределенности необходимо формирование способностей, которые до начала общения отсутствовали у каждого из субъектов совместной деятельности, что придает педагогической деятельности ярко выраженный гуманистический, свободный, творческий характер.

Совместная и равноправная универсализация способностей учителя и ученика выступает основой гуманизации их отношений в форме развивающего проблематизирующего общения, творческого диалога [18]. Главное содержание этого общения составляет не «обмен информацией», не передача и усвоение знаний, умений и навыков, а само развитие (или саморазвитие) творческих сил человека. В процессе творческого диалога, совместного обсуждения проблемности философского знания, между учеником и учителем происходит взаимообмен деятельностью и порождаемыми внутри них взаимодополняющими способностями. Благодаря этому в ситуации проблематизирующего обучения между учителем и учеником устанавливается подлинная



социально-творческая общность, направленная на формирование личностной идентичности, самопознание и самопроектирование в ценностно-мировоззренческом многообразии.

## Заключение

Обучение философии определяется спецификой учебного предмета – философского сознания как проблематизирующего мышления, в силу чего изучение философии не может быть сведено к усвоению набора «готовых» философских знаний, а предполагает формирование у учащихся философской культуры проблемно-ориентированного мышления.

Проблематизация как единица философского мышления возникает в ситуации альтернативной неопределенности, возникновения трудности нахождения решения проблемы среди множества ее возможных решений. Проблематизация не требует решения, ответа на поставленный вопрос. Проблематизация – это способ мышления, который ставит под сомнение имеющиеся у исследователя «готовые» знания посредством их включения в различные контексты истинного и ложного.

В силу специфики философского сознания обнаруживается методологическая неприменимость традиционного обучения философии. Применение проблемного подхода при обучении философии возможно, но недостаточно, поскольку должно быть дополнено соответствующим проблематизирующим обучением.

Проблематизирующее обучение философии предполагает, что учитель сам попадает в ситуацию «знающего незнания». Учитель и ученик оказываются внутри проблемной ситуации на равных условиях творческого поиска осмысления и решения проблемы. Благодаря этому между учителем и учеником устанавливается подлинная социально-творческая общность, направленная на формирование личностной идентичности, самопознание и самопроектирование в ценностно-мировоззренческом многообразии.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. М.: Академия, 1998. 288 с.
2. Каменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. Т. 1. М.: педагогика, 1982. 656 с.
3. Оконь В. Основы проблемного обучения. М.: Просвещение, 1968. 208 с.
4. Махмутов М.И. Теория и практика проблемного обучения. Казань: Таткнигоиздат, 1972. 551 с.
5. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Директмедиа Паблишинг, 2008. 392 с.
6. Лернер И.Я. Проблемное обучение. М.: «Знание», 1974. 64 с.
7. Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. М.: Знание, 1991. 80 с.
8. Щедровицкий Г. П. Синтез знаний: проблемы и методы // На пути к теории научного знания. М., 1984.
9. Castel R. Problematization as a Mode of Reading History // Foucault and the Writing of History / Ed. by J. Goldstein. Cambridge, Mass: Blackwell, 1994. 375 p.
10. Проблемное обучение: прошлое, настоящее, будущее: Коллективная монография: в 3 кн. / Под ред. Е.В. Ковалевской. Книга 1: Лингвопедагогические категории проблемного обучения. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2010. 300 с.
11. Ковалевская Е.В. Генезис и современное состояние проблемного обучения (общепедагогический анализ применительно к методике преподавания иностранных языков): Автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. М., 2000. 36 с.
12. Ардашкин И.Б. «Проблема» и «проблематизация»: соотношение и интерпретация понятий в современной эпистемологии // Известия Томского политехнического института. 2004. Т. 307. № 4. С. 147 – 150.
13. Сергеев К.А., Соколов А.Н. Логический анализ форм научного поиска. Л.: Мысль, 1987. 119 с.



14. Дун Е.М. О содержании понятия "научная проблема" // Неко-торые методологические проблемы науки. Томск: Изд-во ТГУ, 1973. С. 105-109.
15. Жилина В.А. Критическая рефлексия как ключевая составляющая современного образования // Вопросы философии. 2018. № 6. С. 59-65.
16. Беляева Л. А. Философия для детей в контексте современной философии образования / Л. А. Беляева // Философия в XXI веке: вызовы, ценности, перспективы: Сборник научных статей / науч. ред. А. В. Логинов, отв. ред. О. Н. Томюк. Екатеринбург : Издательско-полиграфическое предприятие «Макс-Инфо», 2016. С. 65-71.
17. Slobozhankina, L.R., Teplykh, M.S., Akhmetzyanova, M.P., Zhilina, V.A., Nazaricheva, A.I. Selfknowledge as a criterion for classifying philosophical doctrines // *XLinguae*. 2018. Vol. 11, Iss. 2. P. 437-444
18. Elina G. Chernova, Vera A. Zhilina, Marina P. Akhmetzyanova, Ma-rina S.Teplykh, Alevtina I. Nazaricheva, Ekaterina G. Prilukova. Maxims Of Dialogic Interaction In The Effective Negotiation Practice // *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 2018, Vol. 8, Issue 1, pp. 122-129.

## REFERENCES

1. Talyzina N.F. Pedagogical psychology. Moscow, Academy Publ., 1998. 288 p. (in Russian)
2. Kamensky Ya. A. Selected pedagogical works: in 2 volumes. Vol. 1. Moscow, Pedagogy Publ., 1982. 656 p. (in Russian)
3. Okon V. Fundamentals of problem-based learning. Moscow, Education Publ., 1968. 208 p. (in Russian)
4. Makhmutov M.I. Theory and practice of problem-based learning. Kazan, Tatknigoizdat Publ., 1972. 551 p. (in Russian)
5. Matyushkin A.M. Problem situations in thinking and learning. Moscow, Directmedia Publ., 2008. 392 p. (in Russian)
6. Lerner I.Ya. Problem learning. Moscow, Knowledge Publ., 1974. 64 p. (in Russian)
7. Kudryavtsev V.T. Problem learning: origins, essence, perspectives. Moscow, Knowledge Publ., 1991. 80 p. (in Russian)
8. Schedrovitsky G.P. Synthesis of knowledge: problems and methods // On the way to the theory of scientific knowledge. Moscow, 1984. (in Russian)
9. Castel R. Problematization of Reading History // *Foucault and the Writing of History* / Ed. by J. Goldstein. Cambridge, Mass: Blackwell, 1994. 375 p.
10. Problem education: past, present, future: Collective monograph: in 3 books. / Ed. E.V. Kovalevskaya. Book 1: Linguistic and pedagogical categories of problem-based learning. Nizhnevartovsk, Publishing house of Nizhnevartovsk Humanitarian University, 2010. 300 p. (in Russian)
11. Kovalevskaya E.V. Genesis and the current state of problem-based learning (general pedagogical analysis in relation to the methodology of teaching foreign languages): Abstract Diss. Dr. Ped. Sci., Moscow, 2000. 36 p. (in Russian)
12. Ardashkin I.B. "Problem" and "problematization": correlation and interpretation of concepts in modern epistemology. *Bulletin of Tomsk Polytechnic Institute*, 2004, vol. 307, no. 4, pp. 147-150. (in Russian)
13. Sergeev K.A., Sokolov A.N. Logical analysis of scientific search forms. L. : Thought, 1987. 119 p. (in Russian)
14. Dun E.M. On the content of the concept of "scientific problem" // Some methodological problems of science. Tomsk, TSU Publishing House, 1973. pp. 105-109. (in Russian)
15. Zhilina V.A. Critical reflection as a key component of modern education. *Voprosy of Philosophii*, 2018, no. 6, pp. 59-65. (in Russian)
16. Belyaeva L. A. Philosophy for Children in the Context of Modern Philosophy of Education. *Philosophy in the XXI Century: Challenges, Values, Perspectives: Collection of Scientific Articles*. Yekaterinburg, Max-Info Publishing and Printing Enterprise, 2016. pp. 65-71. (in Russian)
17. Slobozhankina, L.R., Teplykh, M.S., Akhmetzyanova, M.P., Zhilina, V.A., Nazaricheva, A.I. Self-knowledge as a criterion for classifying philosophical doctrines. *XLinguae*, 2018, vol. 11, Iss. 2, pp. 437-444.
18. Elina G. Chernova, Vera A. Zhilina, Marina P. Akhmetzyanova, Marina S.Teplykh, Alevtina I. Nazaricheva, Ekaterina G. Prilukova. Maxims Of Dialogic Interaction In The Effective Negotiation Practice. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 2018, Vol. 8, Issue 1, pp. 122-129.

### Информация об авторах

**Теплых Марина Сергеевна**  
(Россия, Магнитогорск)  
Кандидат философских наук,  
доцент кафедры философии  
Магнитогорский государственный технический  
университет им. Г.И.Носова  
E-mail: dateplih@mail.ru

### Information about the authors

**Marina S. Teplykh**  
(Russia, Magnitogorsk)  
PhD in Philosophy,  
Associate Professor  
of the Department of Philosophy  
Nosov Magnitogorsk State Technical University  
E-mail: dateplih@mail.ru



**Ахметзянова Марина Петровна**

(Россия, Магнитогорск)  
Кандидат философских наук,  
доцент кафедры философии  
Магнитогорский государственный технический  
университет им. Г.И.Носова  
E-mail: marinka.mgn@mail.ru

**Marina P. Akhmetzyanova**

(Russia, Magnitogorsk)  
PhD in Philosophy,  
Associate Professor  
of the Department of Philosophy  
Nosov Magnitogorsk State Technical University  
E-mail: marinka.mgn@mail.ru

**Баширова Татьяна Андреевна**

(Россия, Магнитогорск)  
Ассистент кафедры философии  
Магнитогорский государственный технический  
университет им. Г.И.Носова  
E-mail: tasha.sidorenko@mail.ru

**Tatyana A. Bashirova**

(Russia, Magnitogorsk)  
Assistant  
of the Department of Philosophy  
Nosov Magnitogorsk State Technical University  
E-mail: tasha.sidorenko@mail.ru







А. М. Кумыков, А. Г. Карашева, А. Ж. Насипов

## К вопросу обновления содержания и совершенствования методов обучения предметной области «Технология»

Статья посвящена исследованию проблем несоответствия содержания школьного технологического образования и методов его реализации современным требованиям, вытекающим из необходимости преодоления технико-технологического отставания нашей страны от ведущих экономических держав мира. Влияние техники и технологии на все сферы современного общества приводит к четкому осознанию важности технологической подготовки обучающихся в соответствии с приоритетами технико-технологического развития РФ на ближайшую перспективу. Однако, используемый подход к формированию содержания предметной области «Технология», слабая материально-техническая база, низкий уровень интеграции технологии с естественнонаучными, математическими дисциплинами, а также отсутствие педагогических кадров соответствующей квалификации, усугубляют проблему. В работе предпринята попытка системного анализа документов, посвященных комплексу затронутых проблем, даны ответы на актуальные вопросы о путях обновления содержания и совершенствования методов обучения «Технологии» в общеобразовательных учреждениях. Предложенные рекомендации могут быть полезны специалистам-практикам, руководителям в сфере образования и ученым, занимающимся вопросами обновления содержания технологического образования в современных условиях.

**Ключевые слова:** технологическое образование, предметная область «Технология», технологическая культура, школа, технология

### Ссылка для цитирования:

Кумыков А. М., Карашева А. Г., Насипов А. Ж. К вопросу обновления содержания и совершенствования методов обучения предметной области «Технология» // Перспективы науки и образования. 2019. № 1 (37). С. 135-148. doi: 10.32744/pse.2019.1.10





A. M. KUMYKOV, A. G. KARASHEVA, A. ZH. NASIPOV

## Concerning the issue of updating the content and improving the methods of teaching the subject area of "Technology"

The paper is devoted to the study of the problems of discrepancy between the content of school technological education and methods of its implementation to modern requirements arising from the need to overcome the technical and technological gap between our country and the leading economic powers of the world. The impact of engineering and technology on all spheres of the modern society leads to a clear awareness of the importance of technological training of students in accordance with priorities of technical and technological development of the Russian Federation in the near future. However, the approach used to the formation of the content of the subject area of "Technology," weak material and technical base, low level of integration of technology with natural science, mathematical disciplines, as well as the lack of teaching staff of appropriate qualifications, exacerbate the problem. The paper attempts a systematic analysis of documents on the complex of the problems raised, answers to actual questions on ways to update the content and improve the methods of teaching "Technology" in general educational institutions are given. The proposed recommendations may be useful to practitioners, managers in the sphere of education, and scientists involved in updating the content of technological education in modern conditions.

**Key words:** technological education, subject area of "Technology," technological culture, school, technology

### For Reference:

Kumykov, A. M., Karasheva, A. G., & Nasipov, A. Zh. (2019). Concerning the issue of updating the content and improving the methods of teaching the subject area of "Technology". *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 37 (1), 135-148. doi: 10.32744/pse.2019.1.10 (In Russ., abstr. in Engl.)



## Введение

Одна из самых трудноразрешимых и серьезных проблем в РФ в конце 20-х годов нового тысячелетия – это технологическое отставание. В открытой прессе пишут, что мы отстаем примерно на 50 лет. Возможные последствия такого отставания оцениваются экспертами как катастрофические. Экономический рост и повышение уровня благосостояния людей напрямую определяется научно-техническим прогрессом (НТП). В развитых странах 70-85% прироста ВВП достигается за счет новых знаний, конвертируемых в технологии, оборудование и организацию производственного процесса [1].

В основе экономики развитых стран технологии 5-го технологического уклада (например, в США на их долю приходится более 60%). Наблюдается активное продвижение в производство технологий 6-го уклада (в США они занимают уже около 5%). В РФ идет заметное отставание по новым технологическим укладам. О формировании 6-го уклада вообще нет даже намека. На долю технологий 5-го уклада (они внедрены в военно-промышленный комплекс и авиакосмическую отрасль) приходится примерно 10%. Технологии 4-го уклада занимают в отечественной экономике более половины, третьего – около 30% [2].

Как можно добиться качественного скачка в социально-экономическом развитии страны в сложившихся условиях? Для этого нужно делать тоже, что делали другие страны, оказавшись перед схожей проблемой: формировать и развивать у подрастающего поколения технологическое мышление, воспитывать будущие инженерные кадры, начиная со школьной скамьи, используя и ресурсы системы дополнительного образования. По всей стране должны быть созданы условия, позволяющие включать обучающихся неформально в проектную и исследовательскую деятельность. Не случайно, что именно это идея взята за основу стратегии научно-технологического развития РФ до 2035 г.

Но готовы ли учителя технологии и педагоги дополнительного образования выполнить те задачи, которые ставит данный социальный заказ со стороны общества и государства? Имеется ли в школах и центрах дополнительного образования необходимая материально-техническая база? Но самое главное, чему и как учить детей, на которых возлагается столь ответственная миссия?

## Обзор литературы

Важность включения техники и технологий в содержание общего образования обусловлена следующими причинами:

- социально-экономическое и культурное развитие общества всегда являлось и является производным уровня, достигнутого в технике и технологиях;
- техника и технологии влияют на все сферы современного общества – экономику, экологию, политику, медицину, образование, машиностроение и другие;
- искусственная среда, техносфера требует со своей стороны постоянных изменений, совершенствования;
- только через систему образования можно передать подрастающему поколению накопленный жизненный, технико-технологический опыт.



Понятия образовательная область «Технология» (ООТ) и «технологическое образование» (ТО) появились в нашей стране с 1993 года. Именно тогда «Технология» как предмет был введен в стандарты общего образования вместо трудового обучения. Экспериментальная программа ООТ была издана в 1994 году под руководством проф. Хотунцева Ю.Л. и член-кор. РАО Симоненко В.Д. [3]. Великобритания и другие европейские страны имели уже к этому времени опыт технологического образования, который и был взят за ее основу.

Главной целью нового учебного предмета «Технология» была объявлена «подготовка учащихся в самостоятельной трудовой жизни» [3, с. 4]. В более поздних версиях программы такой целью считалась формирование технологической культуры личности. Проблема формирования технологической культуры нашла достаточно полное отражение в работах [4, 5].

Указанная программа предполагала выполнение каждым обучающимся в течение периода изучения предмета выполнение 10 проектов, по одному в год, начиная со 2 класса. В содержании «Технологии» выделялось десять сквозных направлений:

1. Технология обработки конструкционных материалов и элементы машиноведения.
2. Электрорадиотехнология (электротехника, радиоэлектроника, автоматика, цифровая электроника, робототехника, высокие технологии – использование ЭВМ в управлении технологическими процессами).
3. Информационные технологии – использование ПЭВМ для решения практических задач.
4. Графика (технический рисунок, черчение, оформительско-дизайнерские работы).
5. Культура дома, технология обработки ткани и пищевых продуктов.
6. Ремонтно-строительные работы.
7. Художественная обработка материалов, техническое и декоративно-прикладное творчество, художественное конструирование.
8. Отрасли общественного производства, профориентация и профдиагностика.
9. Производство и окружающая среда.
10. Домашняя экономика и основы предпринимательства.

Несмотря на попытки внедрения предмета «Технология» в российской школе практически сохранилась система трудового обучения. Причины этого заключались в отсутствии кадрового, методического и материально-технического обеспечения. Кроме того, школы самостоятельно начали сокращать время на изучение технологии. Следует отметить, что состояние технологического образования не удовлетворяет общество и государство не только в России, но и во многих других странах [6].

В работе одного из авторов [7] был дан сопоставительный анализ проблем и перспектив развития ТО в РФ и США. Как и у нас, так и в Северной Америке «происходит постепенная трансформация – что такое технологическое образование – в единое общепринятое определение». Только в отличие от наших условий, за рубежом в этом процессе принимают участие профессиональные, национальные и руководящие организации [8].

Если говорить о проблемах, то и там и здесь отсутствует единый понятийный аппарат. Поэтому, представляется необходимым вернуться к вопросу о разработке единой системы международной стандартизации основных понятий и терминов в сфере технологического образования. Что касается структуры содержания и организации ТО, спорам и дискуссиям практически не видно конца. Разные концептуальные подходы и стратегии осуществления ТО в США обусловлены двумя основными факторами. Пер-



вый фактор связан с существующей ситуацией вокруг предметов трудового обучения в учебных заведениях. В качестве второго фактора выступает вопрос о том, как и в какой последовательности по классам следует вести преподавание определенных технологий и каким должен быть уровень приобретаемых технологических знаний и навыков.

Нам представляется важным изучение опыта американских коллег в связи с предстоящими реформами. В США технологию в обязательном порядке не изучают во всех штатах. А там, где она обязательный предмет, технологию, как правило, изучают в шестом, седьмом и восьмом классах. При этом, в этих классах, для детей и родителей, технология является более привлекательной, чем трудовое обучение.

В старших классах состояние технологического образования можно охарактеризовать как переходное. Этот переход по существу сравним с тем, который имеет место, когда мы движемся от экономики с преобладанием промышленного производства к экономике, основанной на информации и знаниях на базе наукоемких технологий. Этот процесс становится источником фундаментальных изменений в разработке и реализации программ ТО. Эти изменения могут быть объединены в три блока:

«1) перенос акцента с заучивания фактов (декларативных знаний) на концептуальное обучение с последующим применением полученных знаний на практике и критическим анализом;

2) усиление внимания к механизму усвоения знаний, когда процесс поиска решения более важен, нежели само решение;

3) упор на интеграцию учебных программ».

Как считают зарубежные специалисты, содержание Программ технологического образования для старших классов должны отражать потребности общества. Для этого необходимо, чтобы учащиеся получили более солидную технологическую подготовку, позволяющую оценивать, интерпретировать и адаптироваться к изменениям, которые происходят в жизни. Этот подход, как нам представляется, должен лежать в основе обновления содержания технологического образования и в нашей стране.

## Материалы и методы

В качестве материалов были использованы:

- отечественная и зарубежная научная литература, посвященная различным концепциям и подходам к содержанию и структуре школьного технологического образования;

- программы образовательной области «Технология» 1994, 2000 и 2010 гг.;

- примерная основная образовательная программа основного общего образования (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 8 апреля 2015 г. № 1/15);

- «Стратегия научно-технологического развития Российской Федерации», утвержденная Указом Президента РФ от 1 декабря 2016 г. № 642;

- Указ Президента РФ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» от 7 мая 2018 г. № 204.

В процессе работы авторами применялись, как общенаучные методы познания (анализ, синтез, сравнение, обобщение), так и частные методы (экспертный опрос, постановка и концептуализация проблемы, вторичный анализ исследовательских данных).



## Результаты исследования

В РФ требования к результатам освоения предметной области «Технология» устанавливает Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО). В соответствии с ним разработана Примерная основная образовательная программа основного общего образования (ПООП ООО) [9]. Согласно этому документу, к концу обучения должны быть достигнуты следующие результаты:

- сформировано у обучающихся целостное представление о техносфере, что означает технологическая культура и культура труда;

- уяснить социальные и экологические последствия развития технологий в сфере промышленности и сельскохозяйственного производства, а также энергетической и транспортной областях;

- обучающиеся должны овладеть методами, позволяющими осуществлять учебно-исследовательскую и проектную деятельность, решать творческие задачи, моделировать, конструировать и эстетически оформлять изделия, обеспечивать сохранность продуктов труда;

- сформировать у обучающихся представление о профессиях, связанных с изучаемыми технологиями, их востребованностью на рынке труда.

Структура предметной области «Технология» представлена тремя блоками, по каждому из которых также заданы результаты обучения.

Изучение блока «Современные материальные, информационные и гуманитарные технологии и перспективы их развития» должно завершиться тем, что выпускник научится:

- называть и давать характеристику актуальным и перспективным управленческим, медицинским, информационным технологиям, технологиям производства и обработки материалов, в машиностроении, биотехнологиям, нанотехнологиям;

- изучать произвольно избранные примеры и уметь находить различие между современными и традиционными технологиями производства материальных продуктов, а также связывать свои объяснения с наличием принципиальных алгоритмов, способов обработки ресурсов, новыми свойствами продуктов, благодаря современным производственным технологиям и степени их технологической чистоты;

- уметь осуществлять мониторинг развития технологий внутри определенной отрасли с помощью информационных источников различных категорий.

В блоке «Формирование технологической культуры и проектно-технологического мышления обучающихся» предусмотрено формирование следующих компетенций:

- следование технологиям, оценивание условий их применимости, прогнозирование и проверка опытно-экспериментальным путем выходов известной технологии;

- оптимизация базовых технологий, проведение анализа альтернативных ресурсов, проведение оценки и испытания полученного продукта, проведение анализа потребностей в тех или иных продуктах;

- описывание и анализ возможных технологических решений с помощью различных инструментов;

- проведение и анализ разработок, связанных с оптимизацией, обобщением прецедентов, получением продуктов с заданными свойствами;



- проведение и анализ конструирования механизмов и простейших роботов для решения конкретных задач.

Блок «Построение образовательных траекторий и планов в области профессионального самоопределения» ориентирован на формирование технологических знаний и умений, позволяющих характеризовать и анализировать:

- группы профессий, ситуацию на региональном рынке труда;
- группы предприятий региона проживания;
- свои мотивы и причины принятия, результаты и последствия тех или иных решений;
- своих возможностей и предпочтений, связанных с освоением образовательных программ и т.д.

В таблице 1 нами приведены основные планируемые результаты обучения по классам.

Таблица 1

## Структура результатов обучения по годам

Класс	Планируемые результаты к концу обучения в классе
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- знаком с понятиями «технология», «технологический процесс», «потребность», «конструкция», «механизм», «проект» и адекватно использует эти понятия;</li> <li>- может объяснить принципы развития технологий, опирающихся на произвольно избранной группе потребностей, удовлетворяемых этими технологиями;</li> <li>- объяснить с помощью примеров, сущность принципиальной технологической схемы, с учетом характеристик негативных эффектов;</li> <li>- заниматься составлением технического задания, памятки, инструкции, технологической карты;</li> <li>- заниматься анализом опыта по изучению потребностей в ближайшем социальном окружении, самостоятельно разработав программу;</li> <li>- получить и проанализировать опыт разработки оригинальной конструкции в заданных условиях: находить варианты, отбирать решения, проектировать и конструировать, испытывать, анализировать, модернизировать, искать альтернативные решения.</li> </ul>
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>- описание жизненного цикла технологий на основе примеров;</li> <li>- оперирование понятием «технологической системы», описывая средства удовлетворения потребностей человека;</li> <li>- проведение морфологического и функционального анализа технологической системы;</li> <li>- проведение анализа технологической системы – надсистемы – подсистемы, осуществляя проектирование продукта;</li> <li>- получение и проведение анализа опыта, связанного с исследованием способов жизнеобеспечения, состоянием жилых зданий в микрорайоне / поселении;</li> <li>- получение опыта мониторинга развития отраслевых технологий, направленных на удовлетворение произвольно избранной группы потребностей с помощью информационных источников различных видов;</li> <li>- получение и проведение анализа опыта по модификации механизмов (с использованием технической документации) и получение заданных свойств (решение задачи);</li> <li>- получение и проведение анализа опыта планирования (разработки) процесса создания материального продукта на основе собственных задач (с учетом моделирования и разработки документации) или изучив самостоятельно потребительские интересы.</li> </ul>
7	<ul style="list-style-type: none"> <li>- называть и характеризовать признаки актуальных и перспективных технологий в энергетической области, характеризовать соответствующие профессии, региональную энергетику по месту проживания;</li> <li>- называть и характеризовать признаки актуальных и перспективных информационных технологий, характерных профессий в этой сфере;</li> <li>- характеризовать процесс автоматизации производства на региональном примере, профессии, связанные с обслуживанием автоматизированных производств, приводить произвольные примеры автоматизации по различным профессиям;</li> <li>- объяснять сущность управления технологическими системами, характеризовать особенности автоматических и саморегулируемых систем;</li> <li>- выполнять базовые операции, связанные с компьютерным трехмерным проектированием (по выбору образовательной организации);</li> <li>- анализировать опыт по разработке и созданию изделия с помощью учебного станка с программным управлением;</li> <li>- анализировать опыт, связанный с оптимизацией заданного способа (технологии) получения материального продукта (используя собственную практику использования этого способа).</li> </ul>



8	<ul style="list-style-type: none"> <li>- называть и характеризовать признаки актуальных и перспективных технологий обработки материалов, технологий получения материалов с набором заданных свойств;</li> <li>- называть и характеризовать особенности актуальных и перспективных транспортных технологий;</li> <li>- называть характеристики, свойственные современному рынку труда, описывать жизненный цикл профессии, характеризовать новые и умирающие профессии, в том числе, на основе региональных предприятий;</li> <li>- характеризовать ситуацию, сложившуюся на местном рынке труда, называя тенденции, определяющие её развитие;</li> <li>- перечислять и характеризовать разнообразную техническую и технологическую документацию;</li> <li>- объяснять специфику социальных технологий на основе произвольно избранных примеров, характеризовать тенденции их развития в 21 веке, характеризовать профессии по социальным технологиям;</li> <li>- разъяснять функции модели и принципы моделирования;</li> <li>- создавать модели, адекватные практической задаче;</li> <li>- описывать технологическое решение, пользуясь текстом, рисунками, графическим изображением;</li> <li>- получить и провести анализ опыта разработки организационного проекта и решить логистические задачи;</li> <li>- получить и провести анализ опыта компьютерного моделирования / проводить виртуальный эксперимент по избранным обучающимся параметрам транспортного средства;</li> <li>- получить и провести анализ опыта разработки (комбинирования, изменения параметров и требований к ресурсам) технологии, связанной с получением материального и информационного продукта, обладающего набором заданных свойств.</li> </ul>
9	<ul style="list-style-type: none"> <li>- называть и характеризовать признаки актуальных и перспективных медицинских технологий;</li> <li>- называть и характеризовать технологии в сфере электроники, изменения тенденций их развития и получение новых продуктов на их основе;</li> <li>- объяснять закономерности технологического развития цивилизации;</li> <li>- прогнозировать с помощью известной технологии выходы (свойства продукта) изменяя входы / параметры / ресурсы, проверять прогнозы опытно-экспериментальным путём, осуществляя самостоятельное планирование подобного эксперимента;</li> <li>- с учетом ситуации оптимизировать базовые технологии (по соотношению затраты – качество), анализировать альтернативные ресурсы, соединять в единый план различные технологии, не их и получить сложносоставной материальный или информационный продукт;</li> <li>- получить и провести анализ опыта предпрофессиональных проб;</li> <li>- получить и провести анализ опыта разработки и / или реализации заданного проекта.</li> </ul>

Важным документом, определяющим ориентиры государства, научного и гражданского общества по пути преодоления технологического отставания, является «Стратегия научно-технологического развития Российской Федерации», утвержденная Указом Президента РФ от 1 декабря 2016 г. № 642.

Одно из ключевых понятий, используемых в этом документе – большие вызовы. Это понятие объединяет проблемы, угрозы и возможности, которые по своей сложности и масштабам не могут быть преодолены или реализованы лишь путем увеличения ресурсов. Научно-технологическое развитие РФ представляет собой трансформацию науки и технологий, способную гарантированно отвечать на большие вызовы. Приоритетами научно-технологического развития считаются такие направления, которые инициируют создание и использование технологий, реализацию решений, отвечающих наиболее полно большим вызовам. Кадровое, инфраструктурное, информационное, финансовое и иное ресурсное обеспечение приоритетных направлений будет осуществлено в первоочередном порядке.

В ближайшие 10-15 лет в числе приоритетов научно-технологического развития Российской Федерации принято считать направления, с помощью которых возможно получение научных и научно-технических результатов и создание технологий, обеспечивающих инновационное развитие внутреннего рынка продуктов и услуг, устойчивое положение России на внешнем рынке, и позволять внедрить:

а) передовые цифровые, интеллектуальные производственные технологии, роботизированные системы, новые материалы и способы конструирования, системы обработки больших объемов данных, машинное обучение и искусственный интеллект;



б) экологически чистую и ресурсосберегающую энергетику, повысить эффективность добычи и глубокой переработки углеводородного сырья, формировать новые источники, способы транспортировки и хранения энергии;

в) персонализированную медицину, высокотехнологичное здравоохранение и здоровьесберегающие технологии, рационально применяя лекарственные препараты (прежде всего антибактериальные);

г) высокопродуктивное и экологически чистое агро- и аквахозяйство, систему рационального применения химико-биологических средств, защищающих сельскохозяйственные растения и животные, позволяющих хранить и эффективно перерабатывать сельскохозяйственную продукцию, создавать безопасные и качественные, в том числе функциональные, продукты питания;

д) технологии, предотвращающие техногенные, биогенные, социокультурные угрозы, терроризм и идеологический экстремизм, а также киберугрозы и иные источники опасности, угрожающие обществу, экономике и государству;

е) интеллектуальные транспортные и телекоммуникационные системы, позволяющие связывать территории РФ, а также занять и удержать лидерские позиции в таких областях, как международные транспортно-логистические системы, освоение и использование космического и воздушного пространства, Мирового океана;

ж) гуманитарные и социальные технологии, позволяющие дать российскому обществу эффективный ответ на большие вызовы при взаимодействии человека с природой, человека с технологиями.

Достичь стратегическую цель научно-технологического развития Российской Федерации возможно путем решения следующих основных задач:

а) создания возможностей, способствующих выявлению талантливой молодежи и построению успешной карьеры в научно-технологической и инновационной областях, повышая тем самым интеллектуальный потенциал страны;

б) создания условий, позволяющих проводить исследования и разработки на основе современных принципов организации научной, научно-технической, инновационной деятельности в соответствии с лучшими российскими и мировыми практиками;

в) формирования эффективной системы коммуникации в области науки, технологий и инноваций, повышающих восприимчивость экономики и общества к инновациям, создающих условия, развивающие наукоемкий бизнес;

г) формирования эффективной современной системы управления в области науки, технологий и инноваций, повышающую инвестиционную привлекательность сферы исследований и разработок, а также эффективность капиталовложений в указанных сферах, результативность и востребованность исследований и разработок;

д) формирования модели, позволяющей налаживать международное научно-техническое сотрудничество и международную интеграцию в исследовательской и технологической областях, для защиты идентичности российской научной сферы и государственных интересов в условиях интернационализации науки и повышения эффективности российской науки благодаря взаимовыгодному международному взаимодействию.

Следующий документ, проанализированный нами – это Указ Президента Российской Федерации «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года».

Правительство РФ, разрабатывая национальный проект в сфере образования, обязать исходить из того, что в 2024 году нужно решить следующие задачи:



- внедрить на уровнях основного общего и среднего общего образования новые методы обучения и воспитания, образовательные технологии, обеспечивающие освоение обучающимися базовых навыков и умений, повышающие их мотивацию к обучению и вовлеченность в образовательный процесс, а также обновить содержание и совершенствовать методы обучения предметной области «Технология»;

- формировать эффективную систему выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи, основанную на следующих принципах: справедливость, всеобщность и направленность на самоопределение и профессиональную ориентацию всех обучающихся;

- создать условия для раннего развития детей в возрасте до трех лет, реализовать программы, обеспечивающие психолого-педагогическую, методическую и консультативную помощь родителям детей, получающим дошкольное образование в семье.

## Обсуждение результатов

Как показывает анализ раздела «Технология» ПООП ООО, планируемые результаты обучения сводятся лишь к решению следующих задач:

- уяснение социальных и экологических последствий развития ряда технологий (промышленное и сельскохозяйственное производство, энергетика, транспорт);

- оценка возможностей и областей применения средств и инструментов ИКТ в производстве или сфере обслуживания;

- перечисление и характеристика актуальных и перспективных управленческих, медицинских, информационных технологий, технологий производства и обработки материалов, машиностроения, биотехнологий и нанотехнологий.

Это означает, что выпускник основной школы, в результате изучения предметной области «Технология», в лучшем случае, сможет назвать социальные и экологические последствия развития нескольких технологических областей, перечислить и дать характеристику актуальным и перспективным технологиям в медицине, машиностроении, производстве и обработке материалов, биологии и nanoиндустрии, а также оценить возможности и области применения средств ИКТ в сфере обслуживания или в производстве. Речь идет лишь о наборе декларативных знаний, никак не связанных с другими предметными областями, и не имеющими выхода на практику.

Соответствуют ли эти задачи приоритетным направлениям научно-технологического развития страны на ближайшие 10-15 лет? Какие технологии нужно развивать согласно Стратегии? Вот неполный перечень:

- цифровые, интеллектуальные производственные технологии;
- роботизированные системы;
- новые материалы;
- системы обработки больших объемов данных, машинное обучение, искусственный интеллект;
- чистая и ресурсосберегающая энергетика;
- персонализированная медицина;
- высокопродуктивное агро- и аквахозяйство;
- противодействие киберугрозам;
- транспортно-логистические системы,



- освоение и использование космического и воздушного пространства, Мирового океана и др.

Таким образом, на основе анализа трех выше указанных документов, мы пришли к следующим выводам:

1. Несоответствие планируемых результатов обучения предметной области «Технология» приоритетным направлениям научно-технологического развития РФ.

2. Отсутствие в ПООП ООО интеграции программ технологического, естественно-научного и математического образования.

3. Явное доминирование в программе технологической подготовки обучающихся декларативных знаний в ущерб научным.

Каждый из предложенных выводов аккумулирует в себе совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных проблем. Как найти их решение? Кто будет заниматься этими проблемами? Для начала мы попытаемся сформулировать основные из них.

*Проблема первая.* Существующие на сегодняшний день учебники по технологии не соответствуют современным требованиям. Они посвящены в основном ознакомлению обучающихся традиционным технологиям (преобразованию материалов, энергии, информации). Школам нужны учебники технологии нового типа, синтезирующие научные знания, математику, информатику и технологии. Другими словами, необходимо осуществить переход к программе STEM-образования [10]. STEM-образование получило широкое распространение в образовательных учреждениях США и Европы. В наши дни оно интенсивно изучается и реализуется в РФ и странах СНГ. В качестве основных содержательных модулей таких учебников мы предлагаем использовать научные направления, включенные в проектную образовательную программу «Большие вызовы» [11]:

- агропромышленные и биотехнологии;
- нейротехнологии и природоподобные технологии;
- беспилотный транспорт и логистические системы;
- большие данные, машинное обучение и финансовые технологии;
- когнитивные исследования;
- космические технологии;
- освоение Арктики и мирового океана;
- персонализированная и прогностическая медицина;
- современная энергетика;
- цифровое производство и информатизация;
- нанотехнологии;
- новые материалы.

*Проблема вторая.* Учебники нового типа, основанные на программах STEM-образования, должны сопровождаться специализированными задачками. К настоящему времени задачки по технологии, интегрирующие знания из области естественных наук, математики, информатики и технологии, практически отсутствуют. Очень мало сборников, содержащих междисциплинарные проектные и исследовательские задачи. Первые систематизированные задачки по технологии, основанные на реализации программы Ю.Л.Хотунцева и В.Д. Симоненко [12], появились в 2004 году. Также нами изучена целесообразность использования качественных задач на уроках технологии [13-15]. Необходимы также методические пособия по выполнению лабораторных работ междисциплинарного типа.

*Проблема третья.* Существующая материально-техническая база не позволяет включать обучающихся в проектную и учебно-исследовательскую работу по перечис-



ленным выше наукоемким технологиям. Сегодня недостаточно наличия в кабинетах технологии станков с ЧПУ и 3D-принтеров. На самом деле и этого нет в подавляющем числе школ. Необходимое научно-технологическое оборудование есть пока только в лабораториях и мастерских Парка науки и искусства Образовательного центра «Сириус» (г. Сочи).

*Проблема четвертая.* Все реформы во все времена в области технологического образования упирались в отсутствие кадрового обеспечения. Она стала еще более актуальной в свете разработки и внедрения STEM-образования. Кто сегодня может проводить интегративные занятия по нескольким дисциплинам: физике, математике, химии, биологии, информатике, технологии? Готовят ли педагогические вузы страны преподавателей STEM-центров? Пока мы видим лишь отдельные попытки реализации бакалаврских и магистерских программ, направленных на подготовку специалистов по двум-трем смежным дисциплинам.

## Заключение

Необходимость периодического обновления содержания и совершенствование методов обучения предметной области «Технология» является следствием непрерывного развития и появления новых технологий. Содержание технологического образования должно соответствовать меняющимся требованиям рынка труда, последним достижениям в сфере техники и технологий, глобальным социально-экономическим изменениям в обществе и производстве.

Модули содержания и методы технологической подготовки, выделенные нами в качестве приоритетных в результате исследования, ориентированы на то, чтобы заложить основы будущего инженерного образования, подготовить выпускников к работе в конкурентной среде, сформировать технологическое мышление и технологическую культуру обучающихся.

Реализация нового содержания технологического образования возможно при создании на государственном уровне ряда условий: подготовки учебников нового типа; разработки сборников проектных и исследовательских межпредметных задач и лабораторных работ; создании необходимого учебного оборудования; подготовке специалистов, способных работать по STEM-программам.

## ЛИТЕРАТУРА

1. World development report 2012, The World Bank, 2012.
2. Каблов Е.Н. Курсом в 6-ой технологический уклад // NanoWeek. 2010. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.nanonewsnet.ru/articles/2010/kursom-v-6-oi-tekhnologicheskii-uklad> (дата обращения: 02.11.2018).
3. Экспериментальная программа образовательной области «Технология» / Коллектив авторов. Научные руководители: Хотунцев Ю.Л., Симоненко В.Д. М: МУПК №1 ЗОУДО. 267 с.
4. Хотунцев Ю.Л. Проблемы формирования технологической культуры учащихся // Педагогика. 2006. № 4. С. 10-15.
5. Nasipov A.Zh., Y.L. Khotuntsev. Formation of technological literacy and technological culture in school // Bulletin of Institute of Technology and Vocational Education. No.9. October 2012. p. 76 – 81.
6. Aki Rasinen. An analysis of Technology Education Curriculum of Six Countries. Journal of Technology Education 2003, v 15, № 1, p 3–19.
7. Насипов А.Ж. Анализ проблем и перспектив развития технологического образования в США и РФ // Непрерывное технологическое образование школьников: состояние, проблемы, перспективы: Сб. материалов Всероссийской научно-практ. конференции. Брянск: БИКПРО, 2009. С.102-105.



8. De Miranda M.A., J.E. Folkestad. Current perspectives on Technology Education in the United State // UNESCO International science, technology and environmental education newsletter. v. XXIV. 1999. № 4. p. 5-7.
9. Примерная основная образовательная Программа основного общего образования [Электронный ресурс]. - Режим доступа: [http://3329.edusite.ru/DswMedia/2015\\_primern\\_obrazovat\\_progr\\_osn\\_obch\\_obraz.pdf](http://3329.edusite.ru/DswMedia/2015_primern_obrazovat_progr_osn_obch_obraz.pdf) (дата обращения: 12.11.2018).
10. Кузьмина Ю.А., Яшина Н.В. К вопросу о внедрении STEM-образования в России // Международный научный журнал «Инновационное развитие». 2016. № 1(6). С.10-12.
11. Карашева А.Г., Насипов А.Ж. О проектной образовательной программе «Большие вызовы» и сквозных содержательных линиях предмета «Технология» // Современное технологическое образование: материалы XXIV Международной научно-практической конференции / под ред. Ю. Л. Хотунцева. Москва: МПГУ, 2018. С. 26-31.
12. Хотунцев Ю.Л., Симоненко В.Д. Технология. Трудовое обучение. 1-4, 5-11 классы: Программы общеобразовательных учреждений. М.: Просвещение, 2000-2010. 240 с.
13. Насипов А.Ж., Петросян В.Г., Хотунцев Ю.Л. Вопросы и задания по технологии (технический труд) // Школа и производство. 2004. № 3. С. 29-33.
14. Насипов А.Ж., Петросян В.Г., Хотунцев Ю.Л. Вопросы и задания по технологии (обслуживающий труд) // Школа и производство. 2004. № 3. С. 39-43.
15. Насипов А.Ж., Петросян В.Г., Гагиева Э.Л. Качественные задачи в предметной области «Технология» // Школа и производство. 2013. № 2. С.12-14.

## REFERENCES

1. World development report 2012, The World Bank, 2012.
2. Kablov E.N. A course in the 6th technological mode // NanoWeek. 2010. [Electronic resource]. Available at: <http://www.nanonewsnet.ru/articles/2010/kursom-v-6-oi-tehnologicheskii-uklad> (accessed 2 November 2018). (in Russian)
3. Experimental program of the educational field "Technology" / The team of authors. Scientific leaders: Hotuncev Yu.L., Simonenko V.D. Moscow, MUPK No. 1 Publ., 267 p. (in Russian)
4. Hotuntsev Yu.L. Problems of formation of technological culture of students. *Pedagogy*, 2006, no. 4, pp. 10-15. (in Russian)
5. Nasipov A.Zh., Khotuntsev Y.L. Formation of technological literacy and technological culture in school. *Bulletin of the Institute of Technology and Vocational Education*, no. 9, October 2012. pp. 76 - 81.
6. Aki Rasinen. An analysis of technology education curriculum of six countries. *Journal of Technology Education*, 2003, v. 15, no. 1, pp. 3-19.
7. Nasipov A.Zh. Analysis of the problems and prospects for the development of technological education in the United States and the Russian Federation. *Continuous technological education of schoolchildren: state, problems, and prospects: Sat. materials of the All-Russian scientific and practical conference*. Bryansk, BIKPRO Publ., 2009. pp. 102-105. (in Russian)
8. De Miranda M.A., J.E. Folkestad. Current issues of technology and environmental education newsletter. v. Xxiv. 1999, no. 4, pp. 5-7.
9. Approximate basic educational program of basic general education [Electronic resource]. Available at: [http://3329.edusite.ru/DswMedia/2015\\_primern\\_obrazovat\\_progr\\_osn\\_obch\\_obraz.pdf](http://3329.edusite.ru/DswMedia/2015_primern_obrazovat_progr_osn_obch_obraz.pdf) (accessed 12 November 2018). (in Russian)
10. Kuzmina Yu.A., Yashina N.V. On the issue of the introduction of STEM-education in Russia. *International Journal of Innovation Development*, 2016, no. 1 (6), pp. 10-12. (in Russian)
11. Karasheva A.G., Nasipov A.Zh. On the project educational program "Big Challenges" and the end-to-end content lines of the subject "Technology" // Modern Technological Education: materials of the XXIV International Scientific and Practical Conference / ed. Yu. L. Hotuntseva. Moscow, Moscow State Pedagogical University, 2018. pp. 26-31. (in Russian)
12. Hotuntsev Yu.L., Simonenko V.D. Technology. Labor training. Grades 1-4, 5-11: Programs of educational institutions. Moscow, Enlightenment Publ., 2000-2010. 240 p. (in Russian)
13. Nasipov A.Zh., Petrosyan V.G., Khotuntsev Yu.L. Questions and tasks on technology (technical work). *School and production*, 2004, no. 3, pp. 29-33. (in Russian)
14. Nasipov A.Zh., Petrosyan V.G., Khotuntsev Yu.L. Questions and tasks on technology (maintenance work). *School and production*, 2004, no. 3, pp. 39-43. (in Russian)
15. Nasipov A.Zh., Petrosyan V.G., Gagieva E.L. Qualitative tasks in the subject area "Technology". *School and production*, 2013, no. 2, pp.12-14. (in Russian)



### **Информация об авторах**

#### **Кумыков Аues Мухамедович**

(Россия, г. Нальчик)

Профессор, доктор философских наук, зав. кафедрой теории и технологии социальной работы  
Кабардино-Балкарский государственный университет  
им. Х.М. Бербекова  
E-mail: profkbsu@mail.ru

#### **Карашева Аксана Георгиевна;**

(Россия, г. Нальчик)

Доцент, кандидат экономических наук, зав. кафедрой экономики и менеджмента в туризме, начальник управления по довузовской подготовке и профориентационной работе  
Кабардино-Балкарский государственный университет  
им. Х.М. Бербекова  
E-mail: karasheva05@inbox.ru

#### **Насипов Артур Жабагиевич**

(Россия, г. Нальчик)

Кандидат физико-математических наук, доцент кафедры экономики и менеджмента в туризме, директор Кабардино-Балкарского научного центра РАО на базе КБГУ  
Кабардино-Балкарский государственный университет  
им. Х.М. Бербекова  
E-mail: alanda@rambler.ru

### **Information about the authors**

#### **Aues M. Kumykov**

(Russia, Nalchik)

Professor, Doctor of Philosophy, Head of the Department of Theory and Technology of Social Work  
Kabardino-Balkarian State University  
named after H. M. Berbekov  
E-mail: profkbsu@mail.ru

#### **Aksana G. Karasheva**

(Russia, Nalchik)

Associate Professor, PhD in Economic Sciences, Head of the Department of Economics and Management in Tourism, Head of the Department for Pre-University Training and Career Guidance  
Kabardino-Balkarian State University  
named after H. M. Berbekov  
E-mail: karasheva05@inbox.ru

#### **Artur Zh. Nasipov**

(Russia, Nalchik)

PhD in Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor of the Department of Economics and Management in Tourism, Director of the Kabardino-Balkarian Scientific Center  
Kabardino-Balkarian State University  
named after H. M. Berbekov  
E-mail: alanda@rambler.ru





Н. В. Позднякова, А. А. Осипова, Л. Н. Мишина

## Формирование этимологической компетенции в процессе изучения русского языка в VII классе средней школы

Актуальность исследования заключается в том, что использование разнообразных форм и направлений обучения русскому языку способствует не только овладению знаниями об устройстве русского языка, но и развивают школьника как личность. Цель предлагаемых авторами методических разработок и упражнений – развитие не только этимологической, но и коммуникативной, языковой, лингвистической, культуроведческой компетенций. Апробирование комплекса заданий, направленных на формирование этимологической компетенции в процессе изучения русского языка в VII классе, проходит в гимназии № 17 г. Белорецка (Республика Башкортостан). Основные цели спецкурса заключаются в изучении слова с точки зрения его происхождения; в выработке умения правильного использования слов в устной и письменной речи; в активизации исследовательской деятельности учащегося при установлении происхождения отдельных слов; в формировании и развитии умений грамотного и свободного владения устной и письменной речью. В статье приводятся примеры заданий, ориентированных на формирование теоретических этимологических знаний; образцы этимологических упражнений, развивающих орфографическую грамотность; примеры этимологических заданий, направленных на формирование культурологических знаний.

**Ключевые слова:** среднее звено школы, этимологический анализ, комплекс упражнений, коммуникативная, языковая, лингвистическая (языковедческая), культуроведческая компетенции

### Ссылка для цитирования:

Позднякова Н. В., Осипова А. А., Мишина Л. Н. Формирование этимологической компетенции в процессе изучения русского языка в VII классе средней школы // Перспективы науки и образования. 2019. № 1 (37). С. 149-160. doi: 10.32744/pse.2019.1.11





N. V. POZDNYAKOVA, A. A. OSIPOVA, L. N. MISHINA

## Formation of etymological competence in the process of learning the Russian language in the VII form of secondary school

The relevance of the study lies in the fact that the use of various forms and fields of teaching the Russian language contributes not only to the acquisition of knowledge about the structure of the Russian language, but they also develop the student as a personality. The purpose of the methodological developments and exercises proposed by the authors is the development of not only etymological, but also communicative, linguistic, and cultural competence. Appraisal of a set of tasks aimed at the formation of etymological competence in the process of studying the Russian language in the VII form takes place in the Gymnasium No.17 of Beloretsk (Republic Of Bashkortostan). The main objectives of the special course are to study the word from the point of its origin, to develop the ability to use words correctly in oral and written language, to initiate research activities of a student in determining the origin of separate words, and to form and develop skills of competent and fluent oral and written speech. The paper provides examples of tasks focused on the formation of theoretical etymological knowledge, samples of etymological exercises that develop spelling literacy, and examples of etymological tasks aimed at the formation of cultural knowledge.

**Key words:** mid-level of school, etymological analysis, complex of exercises, communicative, linguistic (language learning), culture-learning competencies

### For Reference:

Pozdnyakova, N. V., Osipova, A. A., & Mishina, L. N. (2019). Formation of etymological competence in the process of learning the Russian language in the VII form of secondary school. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 37 (1), 149-160. doi: 10.32744/pse.2019.1.11 (In Russ., abstr. in Engl.)



## Введение

В системе школьного образования учебный предмет «Русский язык» занимает особое место. Он является не только объектом изучения, но и средством обучения. В основной школе изучение предмета направлено на совершенствование речевой деятельности учащихся на основе овладения знаниями об устройстве русского языка и особенностях его употребления в разных условиях общения. Современные педагоги стараются как можно больше разнообразить формы и направления обучения родному языку, это связано с тем, что необходимо ориентироваться на развитие личности ученика, воспитание культурного человека, владеющего нормами литературного языка, способного свободно выражать свои мысли и чувства в устной и письменной форме, соблюдать этические нормы общения [1–12].

Содержание обучения русскому языку структурировано на основе компетентностного подхода. В соответствии с этим в VII классе формируются и развиваются коммуникативная, языковая, лингвистическая (языковедческая) и культуроведческая компетенции. Следовательно, все методические разработки и контрольно-измерительные материалы, включая комплекс упражнений, направленных на развитие этимологической компетенции обучающихся русскому языку, должны преследовать цели развития этих компетенций. То есть упражнения необходимо разрабатывать с учётом системного изучения основ лингвистики, но на деятельностной основе.

При разработке комплекса заданий, направленных на формирование этимологической компетенции в процессе изучения русского языка в VII классе неполной средней школы, в целях осуществления компетентностного подхода мы использовали учебно-методический комплект для реализации рабочих программ по русскому языку и литературе, утверждённых в текущем учебном году к исполнению в МАОУ «Гимназия № 17» г. Белорецка. Программа русского языка составлена на основе примерной программы основного общего образования по русскому языку и программы М.Т. Баранова, Т.А. Ладыженской, Н.М. Шанского [13].

На данный момент этимология на уроках русского языка в VII классе МАОУ «Гимназия № 17» г. Белорецка преподаётся в сжатом неструктурированном виде, но учителями совместно с авторами данного исследования в 2017/2018 уч. г. началась разработка спецкурса, направленного на развитие у обучающихся этимологической компетенции.

Основными целями данного спецкурса являются:

- изучение слова с точки зрения его происхождения;
- выработка умения правильного использования слов в устной и письменной речи;
- активизация исследовательской деятельности учащегося при установлении происхождения отдельных слов;
- формирование и развитие умений грамотного и свободного владения устной и письменной речью.

В задачи курса формирования этимологической компетенции в VII классе неполной средней школы входит:

- знакомство учащихся с понятием «этимология» и основными видами изучения происхождения слов;
- повышение уровня орфографической зоркости учащихся за счёт вооружения их соответствующими знаниями и умениями;



– выработка умения пользоваться этимологическими и другими видами словарей;  
– обучение навыкам установления происхождения отдельных слов, т.е. базовым приёмам этимологического анализа слов и языковых явлений.

В результате овладения знаниями по спецкурсу обучающийся должен:

**знать** основные законы развития различных уровней современного русского литературного языка;

**уметь** интерпретировать усвоенные приёмы этимологического и историко-лингвистического анализа единиц различных уровней языковой системы;

**владеть** процедурами этимологического и историко-лингвистического анализа языкоречевых явлений.

Программа курса рассчитана на 34 часа для учащихся VII класса. Разработанные задания можно разделить на 3 типа:

- 1) задания, ориентированные на формирование теоретических этимологических знаний;
- 2) этимологические упражнения, развивающие орфографическую грамотность;
- 3) этимологические задания, направленные на формирование культурологических знаний.

---

## Материалы и методы

Материалом для упражнений служат слова, словосочетания, предложения и тексты, встречающиеся в основной программе русского языка, широко используются пословицы, поговорки, загадки, поэтические и прозаические литературные произведения авторов, изучаемых программами русского языка и литературы в V–VII классах. Уделяется внимание современным процессам, происходящим в русском языке, иноязычным заимствованиям, значениям имён собственных, топонимике родного края. Значительная часть упражнений отражает семантику фразеологического пласта русского языка. Этимологические упражнения расширяют и углубляют содержание базового учебного предмета «Русский (родной) язык» и тем самым внедряются в такие «детали» лингвистики, которые полнее раскрывают возможности этой науки и формируют интерес к изучению родного языка. Подобные упражнения интегрируют предметы филологического цикла (русский язык и литература) с целью многоаспектной демонстрации эстетической функции родного языка и привлечения внимания к его красоте и богатству. Такой комплексный подход позволяет учителю постоянно обращать внимание обучающихся не только на словарный состав слова, но и на стиль текста, в котором это слово употребляется, его жанр, особенности композиции, что, безусловно, влияет на общий уровень языковой грамотности ученика.

Большое внимание уделено словам с непроверяемыми написаниями. Таким образом, знание основ этимологического анализа и навыки работы с этимологическими словарями помогут обучающимся русскому языку повысить свою орфографическую грамотность, а также в комплексе основных знаний по русскому языку развить умение ориентироваться в сложном многообразии языковых явлений. Традиционно учителя готовили свои уроки, осмысливая и учитывая, прежде всего, предметные результаты. Поскольку новый стандарт ориентирует на метапредметные и личностные результаты, в разработке упражнений мы представляем именно эту новую составляющую и определяем оптимальные пути достижения хороших результатов как в плане органи-



зации работы, так и в плане решения учебно-познавательных и учебно-практических задач по русскому языку.

## Результаты исследования и их обсуждение

Выполняя наши задания, ученики выходят за пределы привычного алгоритма действий и осуществляют умственное усилие по проектированию новых способов действий. Именно в этом случае и происходит развитие личности учащихся.

Задания, ориентированные на формирование **теоретических этимологических знаний** включают в себя работу со словарём, теоретическим и фактическим материалом как в устной, так и в письменной форме.

Упражнения на формирование теоретических знаний по этимологии языка могут быть в виде мотивирующих заданий типа приведённых ниже.

*Задание 1. Используя теоретические знания, полученные на уроке, дайте определение науке «этимология».*

Подобные задания направлены на закрепление лекционного материала, который даётся учащимся в течение урока под запись или в устной форме. Выполняя данное задание, ребёнок письменно фиксирует в этимологическом словаре основные научные определения, соответственно, запоминает ключевые понятия и термины. Как правило, усвоение теоретического материала воспринимается учеником как скучное, рутинное зазубривание основных определений и исторических фактов. Вызвать интерес к данному познавательному процессу помогут современные технологии преподавания.

*Задание 2. Посмотрите на доску (на доске слово «этимология» разобрано по составу). Используя словари, расскажите о значении и происхождении корней слова.*

Задания подобного типа направлены на закрепление теоретических этимологических знаний при помощи визуального восприятия лекционного материала, который может быть представлен не только в виде текстов и заметок, но и в виде слайдов, картинок, схем и т.д. Применение информационных технологий в обучении русскому языку существенно повышает интерес учеников к предмету, делает процесс исследования исторических корней слова увлекательным, захватывающим, заставляет по-новому взглянуть на сухие факты из учебников, словарей и пособий.

Все предлагаемые в исследовании задания тестового типа, в том числе и тесты, направленные на закрепление теоретического материала, могут быть внесены в общую интерактивную базу контроля знаний, что значительно упростит работу учителя по формированию контрольных листов, облегчит процесс обработки результатов тестирования, будет мотивировать самих учащихся к познавательной деятельности и, безусловно, подготовит их к итоговому компьютерному тестированию по русскому языку, к олимпиадам и дистанционным викторинам.

Ниже приводим пример тестового задания на закрепление теоретического материала по вводной теме «Этимология – наука о происхождении слов».

*Задание 3. Используя текст (отрывок из книги Ю.В. Откупщикова «К истокам слова»), выясните, какой из предложенных вариантов верно дополняет утверждение: «Одним из первых учёных, который специально писал об этимологии, был»:*

- а) историк А.Л. Шлёцер;*
- б) древнегреческий философ Платон;*



в) русский поэт и филолог В.К. Тредиаковский;

г) русский филолог А.Х. Востоков.

Задания типа «*Прослушайте доклад ученика и ответьте на вопрос: “Кто является отцом отечественной этимологии?”*» призваны усовершенствовать навыки аудирования обучающихся, умения выделить и зафиксировать письменно самую важную, основополагающую информацию, заложенную в сообщении. При выполнении подобных заданий воспитывается внимательность ученика, способность слушать выступающего сверстника. Это так называемые продуктивные задания, т.е. вопросы, на которые в тексте учебников, лекции или докладе не содержится прямых ответов, в то же время там имеется информация, преобразуя которую (создавая для решения задачи собственную модель реальности), ученик может сформулировать свою версию ответа.

В свою очередь, творческие задания типа «*Подготовьте доклад о названиях современных зимних видов Олимпийских игр*» расширяют кругозор ученика, мотивируют его к самостоятельной поисковой деятельности, наряду с теоретическими знаниями развивают культурологические знания и воспитывают умение кратко и точно излагать свою мысль.

**Этимологические упражнения, развивающие орфографическую грамотность**, ориентированы на поисково-деятельностный подход к формированию этимологической компетенции обучающегося. Ученик не только работает со словарём, но и разбирает слово по составу, даёт этимологическую справку, сравнивает с другими языками – приобретает лингвистические навыки. Опираясь на этимологические словари, ученики упражняются в выявлении сходств и различий непрямых и производных слов, устанавливают соотношения между составом слова, его образованием и значением, накапливают запас морфем, гнезд одноосновных и одноструктурных образований.

По своему значению этимологический словарь, пожалуй, является самым важным тренажёром орфографической зоркости в VII классе, поскольку именно в этот период школьной программой изучаются основы морфологии и морфематики. То есть именно в это время знания основ этимологического анализа слова будут гармонично способствовать повышению орфографической грамотности ученика. Учащихся V–VIII классов привлекает всё новое, необычное. Именно неожиданность и необычность становятся раздражителем, имеющим большое значение для возникновения познавательных интересов у младших подростков. Такими качествами обладает этимологический анализ слова. Этот приём можно использовать для поддержания и развития интереса к русскому языку, так как самые существенные его характеристики – эмоциональность, осознанность, углублённость в познание.

Этимологический анализ оказывает на школьников сильное эмоциональное воздействие, т.е. создаёт условия для осмысленного запоминания слова, помогая сосредоточить внимание учащихся на том или ином языковом явлении. Одно слово, проанализированное с исторической точки зрения, поражает школьников ясностью своего значения и правописания (*противник – против*), другое удивляет необычной историей (*копейка от копьё*), третье – неожиданными родственными связями (*аквапарк – акваландж – акварель*), четвертое – своими образными свойствами (*астра* в переводе с греческого языка обозначает ‘звезда’) и т.д. Это повышает орфографическую грамотность, обогащает словарь учащихся, расширяет их кругозор.

Задача учителя – сделать процесс обучения занимательным, ненавязчивым, создать в классе рабочую атмосферу бодрости, положительного настроения. Наиболее дей-



ственным приёмом повышения мотивации учащихся к изучению этимологии слова мы считаем игровую деятельность. Игровые технологии способствуют развитию познавательной активности на уроках. Если урок построен в форме соревнования, то у каждого учащегося возникает желание стать лучшим, победить. Соответственно, основной целью ученика становится как можно качественнее применить полученные знания на практике.

Элементы игры на уроке положительно сказываются на общей атмосфере процесса обучения, развивают в ученике творческие способности, укрепляют командный дух. Следовательно, наряду с языковой и лингвистической компетенциями игровые технологии, внедрённые в учебный процесс, формируют и развивают коммуникативную компетенцию. Например, на уроке по теме «Иноязычные элементы слова» могут быть использованы приведённые ниже задания:

*Задание 1. Ответьте на вопрос, пользуясь этимологическим словарём. Дайте краткую этимологическую справку. Слова **компот**, **композиция** и **компонент** восходят к латинскому **composites**. Какое значение имеет слово **composites**?*

- а) разный,*
- б) сложный,*
- в) яркий,*
- г) странный.*

Считаем целесообразным давать ученикам задания на выяснение этимологии слов, которые встречаются в известных литературных или музыкальных произведениях, но правильное толкование которых может быть для обучающихся затруднительным. Например:

*Задание 2. Всем, кто родился и вырос в России, известна песня о лихом донском казаке Степане Тимофеевиче Разине, предводителе народного восстания в начале 70-х гг. XVII в.*

*Из-за острова на стрежень,  
На простор речной волны  
Выплывают расписные  
Стеньки Разина челны.*

*Выясните этимологию и значение слов **остров**, **стрежень**, **река**, **челны**.*

При выполнении задания ученикам нужно не только разобрать слова по составу, но и при помощи словарной статьи предоставить этимологическую справку – короткое сообщение о значимой морфеме слова. То есть при выполнении задания учеником задействуется и орфографический, и семантический аспекты работы со словарём.

В своей книге «Изучение трудных слов с применением этимологического анализа» И.В. Пронина подчёркивает единство орфографического и семантического аспектов словарной работы, которое достигается благодаря использованию этимологического анализа. По её словам, благодаря этимологии ученики осознают, что в написании слова отражено его значение, и при письме начинают искать опору в смысловой стороне слова.

Таким образом, постепенно сформировавшаяся привычка отыскивать корень, опираясь на такой важный языковой фактор, как семантика морфемы, став произвольной, увеличивает зоркость учащихся к орфографически-трудным местам в слове и их внимательность при выполнении любой письменной работы. Другими словами, ученик начинает понимать, что для правильного написания слова нужно сначала разобраться в его морфологической структуре. Тем самым вырабатывается «самая нужная



при обучении орфографии привычка, привычка думать при письме о корне слова, о его структуре» [14, с. 4].

Ведущим типом упражнений на данном этапе являются самостоятельные языковые упражнения, направленные на формирование навыков и умений этимологического анализа слов. Например:

**Задание 3. Определите этимологический корень слов *окно, ворота, всадник, дверь, крыша, здание, зеркало*, используя этимологический словарь русского языка.**

**Задание 4. Сравните современные значения этимонимов, используя толковый словарь. Докажите, что изначально эти слова были антонимичными по значению: *негодяй – пригожий, убогий – богатый, вежливый – невежа*.**

**Задание 5. Найдите этимологическое объяснение написанию буквы *е* в слове *перчатка*.**

**Задание 6. Определите внутреннюю форму данных слов: *Родина, столица, памятник*.**

Изучение этимологического гнезда слова, то есть всей совокупности слов, происходящих от одного и того же слова (или корня) в их зависимости друг от друга и в хронологической последовательности, в игровой форме также способствует развитию орфографической грамотности учеников. Так, например, на уроке о словах с непроверяемыми гласными в корне предлагается провести игру под названием «Генеалогическое древо».

Учащиеся делятся на две группы. На доске изображения двух генеалогических деревьев. Каждой группе раздаются магнитные карточки со словами с непроверяемыми согласными и набор их этимологических «родственников». Задание: Быстро и правильно по морфемным признакам выбрать семейство слова и определить его в «этимологическое гнездо».

По словам Ж.Ж. Варбот, изучение этимологических гнёзд имеет большое значение для словообразования [15, с. 645]. Рассмотрение этимологических гнёзд может дать ученику существенные сведения об истории словообразования, о смене в процессе развития языка одних словообразовательных моделей другими. Учитель в зависимости от тематики занятия может дополнять или заменять группы слов, а ученики при выполнении задания должны записать слова с непроверяемыми гласными в корне в этимологический словарь. Например:

*Бинокль* – слово образовано от латинских корней *-bini-* ('по два, пара') и *-oculus-* ('глаз'). Однокоренное слово окулист, проверочное к нему – *око*.

Наглядный пример хронологии преобразования слова помогает ученику объяснить правописание непроверяемых гласных в его корне, сделать вывод о том, что непроверяемые гласные в корне слова можно проверить, если узнать происхождение (этимологию) слов.

Богатую почву для первых этимологических исследований дают темы, знакомящие учащихся с написанием имён собственных. На таких уроках у педагога есть возможность познакомить учеников с происхождением их имён и фамилий, названий географических объектов родного края [16–17]. Знания такого рода значимы и интересны для ученика, т.к. речь идёт именно о его имени, о его улице, о его городе.

Например, на уроке по теме «Что в имени тебе моём?» предлагаем использовать такие задания-минутки:

**Задание 1. Придумайте каждый фамилию от своего имени. Отметьте, с помощью каких морфем она образована.**



*Задание 2. Попробуйте определить, как появились эти фамилии: Астафьев, Васильев, Попович, Малышев, Печников, Путин, Москвин.*

*Задание 3. Выясните, какое значение несут в себе имена ваших ближайших родственников.*

Большое воспитательное значение имеет знакомство учащихся с топонимикой родного края. Название любого географического объекта: реки, озера, моря, города, села, горы, острова, улиц и площадей в городах и сёлах – отличается от обычных нарицательных слов и свидетельствует о своеобразном проявлении в языке фактов истории, физико-географических условий обитания и других сторон жизни людей, позволяет постигнуть глубину людской наблюдательности, удивиться точности и тонкости впечатлений от природы, которые и отражают названия (село *Кизильское*, гора *Малиновка*, озеро *Солёное*, озеро *Банное* и т.д.).

Задания по топонимической этимологии могут быть следующего типа:

*Задание 1. Выясните, что означают топонимы **Россия, Москва, Башкортостан, Белорецк, Азапкин хутор, Ай, Аксарка, Агаповка, Бакал, Бреды**, запишите их этимологию в словарь в раздел «Топонимы».*

Применение этимологического анализа как методический приём направляет способность обучающихся к этимологизации в научное русло, способствует формированию правильного понимания ими лексического значения слов и, как следствие, избавляет от большого количества орфографических ошибок. В свою очередь, введение элементов игры в обычную учебную деятельность детей повышает их заинтересованность, формирует положительные мотивы учения, позволяет отрабатывать практические умения и навыки, обеспечивает высокий уровень мыслительной, эмоциональной, поведенческой активности.

**Этимологические задания на формирование культурологических знаний** направлены на развитие следующих предметных компетенций: коммуникативной, языковой, лингвистической (языковедческой) и культуроведческой.

Культуроведческая компетенция в преподавании русского языка является одним из важнейших средств духовно-нравственного развития школьника, формирования его национального самосознания и становления системы общечеловеческих ценностей.

Этимологические задания на формирование культурологических знаний – это задания, сущностью которых является выяснение этимологии фразеологизмов, устойчивых выражений, пословично-поговорочных выражений, а также слов, которые используются не только в устной речи, но и повсеместно встречаются в литературных произведениях. Пользуясь навыками этимологического анализа, ученик не только научится верно толковать самые интересные с точки зрения семантики словосочетания русского языка, но и сможет активно употреблять их в устной и письменной речи.

Суть заданий такова: ученику предлагается найти тот или иной фразеологизм в художественном тексте, выяснить его этимологию, значение, обсудить, что хотел автор выразить, употребляя ту или иную фразеологическую единицу. В VII классе также возможно затронуть тему фразеологических трансформаций в художественном тексте. Такой подход к изучению этимологии отдельных фразем является очень продуктивным, поскольку фразеологические обороты – это благодатный материал для закрепления разделов грамматики, обогащения словарного запаса и развития речи учащихся. Знание этимологии фразеологизмов повышает познавательный интерес учащихся к изучаемому предмету и расширяет их кругозор. Примеры заданий:



**Задание 1.** *Выясните этимологию и семантику фразеологизма, употребляемого Л.Н. Толстым в романе «Воскресение»: «Да мы разве не уважаем тебя, – сказал старик. – Нам тебя нельзя не уважать, потому что мы у тебя в руках, ты из нас верёвки вьёшь».*

**Задание 2.** *Изучите этимологию выделенного в тексте прилагательного. Разберите слово по составу. Ответьте, является ли это прилагательное общеупотребительным в русской речи: «Вольф с ласковой и несколько насмешливой улыбкой – это была его манера: невольное выражение сознания своего **комильфотного** превосходства над большинством людей, – остановившись в своей прогулке по кабинету, поздоровался с Нехлюдовым и прочёл записку».*

---

## Заключение

Таким образом, комплекс упражнений, направленных на формирование этимологической компетенции обучающихся русскому языку в VII классе, должен быть составлен с учётом соблюдения основных принципов образовательного процесса, то есть совмещения в себе основ языковой, лингвистической, коммуникативной и культурологической компетенций. Предлагаемый комплекс проходит апробацию в гимназии № 17 г. Белорецка (Республика Башкортостан). Её результаты станут предметом отдельного исследования.

---

## ЛИТЕРАТУРА

1. Borytko N.M. Pedagogic process modelling: Humanistic-integrative approach // Zbornik instituta za pedagogsko istrazivanje. 2007. T. 39, № 1. С. 20-31.
2. Tsvetkov Y., Wintner S. Identification of Multiword Expressions by Combining Multiple Linguistic Information Sources // Computational Linguistics. 2014. № 40 (2). P. 449-468.
3. Клинькова И.С. Этимологический анализ слов при подготовке школьников к олимпиадам по русскому языку // На крыльях слова: материалы междунар. заоч. науч. конф., посвящ. юбилею д-ра филол. наук, проф. С.Г. Шулежковой / Науч.-исслед. словарн. лаб., каф. РЯОЯиМК; гл. ред. А.А. Осипова, Н.В. Позднякова. Магнитогорск: ЗАО «Магнитогорский Дом печати», 2015. С. 244-250.
4. Келли П., Коутс Х., Нейлор Р. Онлайн-образование: путь от участия к успеху (пер. с англ. Е. Шадринной) // Вопросы образования. 2016. № 3. С. 34-58.
5. Королёва Д.О. Всегда онлайн: использование мобильных технологий и социальных сетей современными подростками дома и в школе // Вопросы образования. 2016. № 1. С. 205-224.
6. Gildea D., Satta G. Synchronous Context-Free Grammars and Optimal Parsing Strategies // Computational Linguistics. 2016. № 42 (2). P. 207-243.
7. Didenko A.V., Aksenova N.V., Loginova A.V. The Choice of Effective Methods and Approaches to the Design of an Online Course // International Journal of Emerging Technologies in Learning. 2016. T. 11. № 4. S. 150-152.
8. Александров Д.А., Иванюшина В.А., Симановский Д.Л. Образовательные онлайн-ресурсы для школьников и цифровой барьер // Вопросы образования. 2017. № 3. С. 183-201.
9. Yarkova T.A., Cherkasova I.I., Cherkasov V.V., Yarkov V.G., Timofeeva A.M. Preparing Teachers to Use New Media Visual Communications in Education // International Journal of Emerging Technologies in Learning. 2017. V. 12. № 2. pp. 4-15.
10. Вершинина Н.В., Ионова Т.В. Использование интерактивных форм обучения для обогащения словаря младших школьников во внеурочной деятельности по русскому языку // Перспективы науки и образования. 2018. № 4. С. 195-200.
11. Семёнова Т.В., Вилкова К.А., Щеглова И.А. Рынок массовых открытых онлайн-курсов: перспективы для России // Вопросы образования. 2018. № 2. С. 173-197.
12. Шулежкова С.Г. Историко-лингвистический комментарий к современному русскому языку как массовый образовательный онлайн-курс // Русистика 2018: экология языка и современная коммуникация: материалы междунар. науч. симпозиума / отв. ред. Е. Стоянова. София: Химера, 2018. С. 404-410.



13. Баранов М.Т., Ладыженская Т.А., Шанский Н.М. Программы общеобразовательных учреждений по русскому языку для 5–9 классов. М.: Просвещение, 2010. 33 с.
14. Пронина И.В., Шанский Н.М. Изучение трудных слов с применением этимологического анализа. М.: Просвещение, 1964. 97 с.
15. Варбот Ж.Ж. Этимология // Русский язык. Энциклопедия. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Большая Рос. энциклопедия; Дрофа, 1997. С. 643-647.
16. Клинкава И.С. Изучение имени собственного как языковой категории в школе // Формирование филологических понятий у учащихся школ и студентов вузов: тезисы докл. всерос. науч.-практ. конф. Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999. С. 23-24.
17. Клинкава И.С. О словарях русских фамилий (историко-этимологические заметки) // Проблемы истории, филологии, культуры. 2009. № 2 (24). С. 223-229.

## REFERENCES

1. Borytko N.M. Pedagogic process modeling: Humanistic-integrative approach. *Zbornik instituta za pedagogska istrazivanja*, 2007, vol. 39, no. 1, pp. 20-31.
2. Tsvetkov Y., Wintner S. Identification of Multiword Expressions by Combining Multiple Linguistic Information Sources. *Computational Linguistics*, 2014, no. 40 (2), pp. 449-468.
3. Klinkova I.S. Etymological analysis of words in the preparation of schoolchildren for Russian Olympiads. On the wings of the word: materials of the international correspondence scientific conference on the anniversary of Dr. Filol. sciences, prof. S.G. Shulezhkova; Ed. A.A. Osipova, N.V. Pozdnyakova. Magnitogorsk, ZAO Magnitogorsk Printing House, 2015. pp. 244-250. (in Russian)
4. Kelly P., Coates H., Neilor R. Online education: the path from participation to success (translated from English by E. Shadrina). *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies Moscow*, 2016, no. 3, pp. 34-58. (in Russian)
5. Koroleva D.O. Always online: the use of mobile technologies and social networks by modern adolescents at home and at school. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies Moscow*, 2016, no. 1, pp. 205-224. (in Russian)
6. Gildea D., Satta G. Synchronous Context-Free Grammars and Optimal Parsing Strategies. *Computational Linguistics*, 2016, no. 42 (2), pp. 207-243.
7. Didenko A.V., Aksenova N.V., Loginova A.V. The Choice of Effective Methods and Approaches to the Design of an Online Course. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 2016, vol. 11, no. 4, pp. 150-152.
8. Aleksandrov D.A., Ivanyushina V.A., Simanovsky D.L. Educational online resources for schoolchildren and the digital barrier. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies Moscow*, 2017, no. 3, pp. 183-201. (in Russian)
9. Yarkova T.A., Cherkasova I.I., Cherkasov V.V., Yarkov V.G., Timofeeva A.M. Preparing Teachers to Use New Media Visual Communications in Education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 2017, vol. 12, no. 2, pp. 4-15.
10. Vershinina N.V., Ionova T.V. Using interactive forms of learning to enrich the vocabulary of younger students in extracurricular activities in the Russian language. *Perspectives of science and education*, 2018, no. 4, pp. 195-200. (in Russian)
11. Semenova TV, Vilkova K.A., Shcheglova I.A. Market of massive open online courses: prospects for Russia. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies Moscow*, 2018, no. 2, pp. 173-197. (in Russian)
12. Shulezhkova S.G. Historical and linguistic commentary on the modern Russian language as a mass educational online course. *Russian Studies 2018: Ecology of Language and Modern Communication: materials of the International scientific symposium / Ed. E. Stoyanova*. Sofia, Chimera Publ., 2018. pp. 404-410. (in Russian)
13. Baranov M.T., Ladyzhenskaya T.A., Shansky N.M. General education programs in Russian for grades 5–9. Moscow, Enlightenment Publ., 2010. 33 p. (in Russian)
14. Pronina I.V., Shansky N.M. The study of difficult words using etymological analysis. Moscow, Enlightenment Publ., 1964. 97 p. (in Russian)
15. Warbot J.-J. Etymology // Russian language. Encyclopedia. 2nd ed. Moscow, Drofa Publ., 1997. pp. 643-647. (in Russian)
16. Klinkova I.S. Studying a proper name as a language category in a school. *Formation of philological concepts among schoolchildren and university students: abstracts of reports of the All-Russian Scientific and Practical Conference*. Chelyabinsk: Publishing house of ChGPU, 1999, pp. 23-24. (in Russian)
17. Klinkova I.S. About dictionaries of Russian surnames (historical etymological notes). *Problems of history, philology, culture*, 2009, no. 2 (24), pp. 223-229. (in Russian)



### Информация об авторах

**Позднякова Наталья Викторовна**

(Россия, Магнитогорск)

Кандидат филологических наук, старший научный сотрудник Научно-исследовательской словарной лаборатории НИИ исторической антропологии и филологии

Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова  
E-mail: nvp2018@bk.ru

**Осипова Александра Анатольевна**

(Россия, Магнитогорск)

Кандидат филологических наук, старший научный сотрудник Научно-исследовательской словарной лаборатории НИИ исторической антропологии и филологии

Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова  
E-mail: osashenka@yandex.ru

**Мишина Людмила Николаевна**

(Россия, Магнитогорск)

Кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, общего языкознания и массовой коммуникации

Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова  
E-mail: owl81@mail.ru

### Information about the authors

**Natalia V. Pozdnyakova**

(Russia, Magnitogorsk)

PhD in Philological Sciences,  
Senior Researcher

at the Research Dictionary Laboratory  
of the Research Institute  
of Historical Anthropology and Philology  
Nosov Magnitogorsk State Technical University  
E-mail: nvp2018@bk.ru

**Alexandra A. Osipova**

(Russia, Magnitogorsk)

PhD in Philological Sciences,  
Senior Researcher

at the Research Dictionary Laboratory  
of the Research Institute  
of Historical Anthropology and Philology  
Nosov Magnitogorsk State Technical University  
E-mail: osashenka@yandex.ru

**Lyudmila N. Mishina**

(Russia, Magnitogorsk)

PhD in Philological Sciences,  
Associate Professor

of the Department of Russian Language, General  
Linguistics and Mass Communication  
Nosov Magnitogorsk State Technical University  
E-mail: owl81@mail.ru







А. В. ПЕТРОВ, Т. Е. АБРАМЗОН, В. В. ЦУРКАН

## Анализ лирического сюжета на занятиях по теории и истории литературы в вузе (на материале оды М. В. Ломоносова «На новый 1764 год»)

В статье предлагается оригинальный подход к изучению на занятиях по литературе в вузе сюжета лирического стихотворения, относящегося к доромантической эстетической системе – классицизму. Материалом изучения послужила последняя ода М. В. Ломоносова – «На новый 1764 год». Согласно гипотезе авторов статьи, в этой оде Ломоносов, опираясь на свой творческий и жизненный опыт, не столько восторгается «добротами» императрицы, сколько рефлексировает, в доступных ему формах нормативного искусства, над феноменом Времени. В результате в оде возникает «сюжет времени». Он не является завершенным и целостным, но складывается из слов, образов и формул с темпоральным значением. Для его вычленения из текста и последующей интерпретации предлагается использовать метод «комментированного аналитического пересказа». Этот последний позволяет обнаружить в оде «лирический нарратив» о «золотом веке» и той роли, которую играют в его осуществлении императрица Екатерина II и сам поэт-ученый. В рамках «сюжета времени» выделен также «солярный сюжет» – «рассказ» о смене времён года в России. Его анализ дает право утверждать, что Ломоносов достиг недоступного никому из его современников-поэтов уровня художественной детализации. Пафосом последней оды Ломоносова становится утверждение идеи общепользуемой деятельности во благо страны.

**Ключевые слова:** Ломоносов, жанр торжественной (эпической) оды, методика преподавания литературы в вузе, комментированный пересказ, лирический сюжет, топос, тема времени, тема природы

### Ссылка для цитирования:

Петров А. В., Абрамзон Т. Е., Цуркан В. В. Анализ лирического сюжета на занятиях по теории и истории литературы в вузе (на материале оды М. В. Ломоносова «На новый 1764 год») // Перспективы науки и образования. 2019. № 1 (37). С. 161-179. doi: 10.32744/pse.2019.1.12





A. V. PETROV, T. E. ABRAMZON, V. V. TSURKAN

## The analysis of the lyrical plot on classes of the theory and history of literature in university (in accordance with the material of the ode of Mihail Lomonosov "On New Year 1764")

In the article original approach to studying on classes of literature at the university a plot of the lyric verse which related to the esthetic system of classicism is offered. The last ode by Mihail Lomonosov "On New Year 1764" was material of studying. According to the hypothesis of authors of the article, in this ode Lomonosov, relying on the creative and life experience, not so much admires the empress's "kindnesses" as he cogitates in forms of normative art available to him over the Time phenomenon. "Plot of time" emerges in the ode as a result. It is not complete and integral, but it consists of words, images and formulas with temporal meaning. The authors of the article offered to use a method of commented analytical exposition to find a "plot of time" in the text for the following interpretation. This method allows to find the "lyrical narrative" in the ode about "Golden Age" and the role which is played in its implementation by the empress Catherine II and the poet-scientist himself. Within the framework of the "plot of time" the "solar plot" is also emphasized – it is the "story" about a change of seasons in Russia. Its analysis grants the right to claim that Lomonosov reached inaccessible to none of his contemporary poets level of art specification. The pathos of the last ode of Lomonosov is in the statement of the idea of socially useful activity for the good of the country.

**Key words:** Lomonosov, genre of the solemn (aeonic) ode, technique of teaching literature in university, commented exposition, a lyrical plot, topos, subject of time, subject of nature

### For Reference:

Petrov, A. V., Abramzon, T. E., & Tsurkan, V. V. (2019). The analysis of the lyrical plot on classes of the theory and history of literature in university (in accordance with the material of the ode of Mihail Lomonosov "On New Year 1764"). *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 37 (1), 161-179. doi: 10.32744/pse.2019.1.12 (In Russ., abstr. in Engl.)



## Постановка проблемы

Изучение поэзии (русского) классицизма, а именно поэзии М. В. Ломоносова, в вузе на занятиях по теории и истории литературы имеет свою специфику по сравнению с уроками литературы в школе [7; 15; 16]. Помимо того, что задачи, характерные для школьных уроков, как то: представление «биографического мифа» Ломоносова, развитие эмоциональной сферы учащихся, ознакомление их с довольно архаичными литературными явлениями (классицизм, одический жанр, «высокий штиль» и его приметы) и идеологией (просвещенный абсолютизм) – требуют в вузе углубления и корректировки, необходимо «вооружить» студентов первых курсов учительских и филологических специальностей также и действенной научной методологией.

Анализировать оду, придерживаясь тех же целевых установок, что и при рассмотрении стихов поэтов XIX–XX вв., малопродуктивно. В этом жанре нет привычного «лирического героя», ожидаемых – интимных – авторских чувств и эмоций – «внутреннего мира» поэта, его самораскрытия. В оде с трудом можно найти индивидуализированные образы, психологические и предметные детали, причем функции этих последних далеко не такие же, как в лирике последующих столетий. Освоенный в целом школьниками троп – метафора – вытеснен в одическом жанре более условной и потому более сложной для восприятия и интерпретации образностью – эмблемами, персонификациями, метонимиями, аллегориями, перифразами и др. Непривычен в торжественной оде, в сравнении с романтической лирикой, тип звукописи и поэтического синтаксиса, ориентированный на декламацию и риторические фигуры. Она, наконец, просто огромна на фоне лирических шедевров Пушкина, Лермонтова, Тютчева, Блока, Ахматовой etc., при этом сюжет в оде, с ее «восторгом» и «поэтическим беспорядком», менее уловим, чем даже в сюжетно минималистических «Парусе» и «На холмах Грузии...».

Так как же анализировать (ломоносовскую) оду? и что анализировать в ней?

## Модусы изучения жанра торжественной оды

Заданный еще в 1930-е гг. Г. А. Гуковским «школьный» подход к оде как к жанру гражданско-патриотической лирики, в котором прославляется «мудрая, могущественная, счастливая, процветающая и пребывающая в мире Россия» [16, с. 46] и даются «уроки царям» [9, с. 92 и др.; 13, с. 475 и др.; ср.: 12, с. 50–52], плодотворен лишь в первом приближении к феномену непонятной для учащихся идейно-эстетической природы.

Следующий шаг в изучении оды (в вузе), состоит, во-первых, в признании того, что «природа» эта – многосоставная; во-вторых, в преодолении школьного «метафизического» взгляда на дихотомию «форма vs. содержание». Следует вернуться к исходному гегелевскому, т. е. диалектическому, ее пониманию, объяснив студентам, что «одический восторг», похвалы монархии и «высокий штиль» суть не форма выражения гражданско-патриотического содержания, но само *содержание* одического жанра.

Затем необходимо уяснить смысл того, что мы обозначили как *многосоставность* оды как эстетического феномена. Одна из недавних методологических попыток в этом



направлении была предпринята Е. М. Матвеевым. Справедливо указывая на необходимость «целостного анализа жанра» [21, с. 61], исследователь, основываясь на выборочном рассмотрении наиболее репрезентативных, с его точки зрения, работ о оде, созданных с 1817 по 2005 г., предлагает пятичленную классификацию интересов ломоносоведов. В основе ее лежит всё то же «школьное» разделение формы и содержания, условность которого осознаёт и сам Е. М. Матвеев. «5 групп проблем» обозначены им следующим образом: «ИСТОРИЯ (историко-культурный контекст), СТИХ (стиховые показатели оды), ТЕМА (круг вопросов, связанных с содержательной и сюжетной характеристиками оды), ЯЗЫК (особенности поэтического языка Ломоносова), ПРОЧЕЕ (то, что не попало в другие рубрики, главным образом, вопросы функционирования оды в литературной культуре XVIII столетия)» [21, с. 49].

Со своей стороны, для описания *оды как целостного речевого высказывания (жанра), погруженного в исторический контекст*, мы предлагаем использовать современное Ломоносову философское понятие *модус*, обозначающее «всякую определенную и переменчивую форму какого-нибудь существа или такое качество его, которое может являться в нем и не являться или скрываться, не изменяя самой его природы» [8, с. 107]; «свойство предмета, присущее ему лишь в некоторых состояниях, в отличие от атрибута – неотъемлемого свойства предмета» [38, с. 341].

В зависимости от того контекста, в который помещается ода в процессе ее изучения, а также в зависимости от интенции того, кто ее изучает, она может обнаруживать несколько модусов своего «существования». Условно выделим среди них *мифополитический* [1-3; 26]; *комплиментарно-панегирический* [12; 31]; *риторический (топологический)*; *эртологический (оказиональный)* [см.: 25]. Этот последний, например, фиксирует *праздничную природу* и соответствующее разнообразие торжественных и похвальных од (дихотомия, предложенная самим Ломоносовым в прижизненных изданиях сочинений 1751 и 1757 г.), приуроченных к различным случаям, как то: восшествие на престол, коронация, день рождения, военная победа, заключение мира, бракосочетание, Новый год и др. [29; 31]. Очевидно, что батальная ода не похожа на эпиталамическую и что поздравление с Новым годом отличается-таки от торжествования дня «прибытия» в столицу. И однако тематическая дифференциация од – по праздничным «случаям» – почти не учитывается исследователями жанра, которые предпочитают «своеобразие» сводить к «однообразию» (исключение делается иногда для «военных» од).

Всё это означает ту простую истину, что одический жанр может быть исследован с разных сторон и разными методами, а также истину не столь очевидную – что результаты исследования связаны между собой по «принципу дополнительности» Н. Бора. И хотя жанр оды отнюдь не обделен вниманием литературоведов и методистов, некоторые модусы его изучения находятся на начальной стадии разработки. Таков, в частности, риторический модус, актуализированный в ломоносоведении в 1910–1920-е гг. (О. Покотилова, Ю. Н. Тынянов, Л. В. Пумпянский). Работы, в которых рассматриваются истоки и история отдельных топосов в одическом жанре, единичны [3; 26-28; 30-32]. Не существует перечня «общих мест» жанра (не говорим уже о конкретных одических «формулах»); никто пока еще не перечислил, не подсчитал и не систематизировал хотя бы основные риторические приемы, использованные Ломоносовым и другими одическими поэтами. Больше всего в этом направлении сделано лингвистами [37]; литературоведы же, как правило, ограничиваются общей характеристикой манеры Ломоносова и других одописцев [6, с. 95–100, 129–148; 9, с. 96–104; 24, с.



20–47] и/или констатацией «трудностей» изучения «общих мест» и их происхождения [4, с. 185–187].

Что касается Ломоносова, то двадцать его одических текстов, кажется, должны быть рассмотрены – каждый – подробно, детально и исчерпывающе. И однако – нет. Больше всего повезло одам 1739, 1742, 1745, 1747 и 1762 гг. [13; 31]. При этом об изменении одической манеры поэта исследователи предпочитают не говорить. По умолчанию предполагается, что, выработав ее в одах 1740-х гг., он затем просто эксплуатировал найденное. Показательный пример – отношение литературоведов к последней ломоносовской оде – «на новый 1764 год». Точнее говоря, никакого «отношения» к ней нет: ломоносоведы попросту игнорируют ее. Не найдя в этой оде привычного злободневно-политического содержания, выраженного в ярко-эмоциональной форме, советские ученые посчитали ее «должностной» (А. А. Морозов) и «бедной идейным содержанием» (Т. А. Красоткина, Г. П. Блок) [18, с. 1183]. В оправдание поэта предполагалось, что после холодно воспринятой Екатериной II оды «на день восшествия на престол» (1762) он осознал, что новой монархине «уроки» и «программы» не нужны. Отсюда, будто бы, и доминирующий в оде похвальный тон, причем «похвалы эти малосодержательны: о каких-либо конкретных государственных заслугах императрицы речи нет <...>» [18, с. 1184]. Фактически названные исследователи говорят здесь о сервилизме Ломоносова и «хоронят» его как поэта. Мы предложим свое объяснение *кажущейся* – по сравнению с предшествующими созданиями – бессодержательности последнего его одического текста. Это объяснение и рассматривается нами в качестве метода изучения одического жанра, предлагаемого студентам для освоения.

## Результаты исследования

### **«Бедна идейным содержанием»: автодокументы как основание анализа авторской субъективности в литературе раннего Нового времени**

«Ода Всепресветлейшей Державнейшей Великой Государыне Императрице Екатерине Алексеевне, Самодержице Всероссийской, которою Ея Величество в новый 1764 год всенижайше поздравляет всеподданнейший раб Михайло Ломоносов» (19–29 декабря 1763 г.) действительно не свободна от риторики и долгот; по видимости, отсутствует в ней и ярко выраженная сквозная идея (будь то развитие наук, или военная мощь России, или долг монарха). Но это и не обычная похвальная ода, какой считали ее Т. А. Красоткина и Г. П. Блок, а *эническая (новогодняя) ода*, и в первых ее строках прямо определен предмет воспевания/восторга:

*Пою наставший год: он славен,  
Он будет красота веков,  
Твоим намерениям равен,  
Богиня, радость и покров!*

Формула эта появляется в жанре оды впервые и становится важным жанровым определителем. *Новый год*, как мы увидим, будет конкурировать с главным объектом одических восторгов – монархом:

*Среди торжественного звуку  
О ревности моей уверь,  
Что ныне, чтя Петрову Внуку,*



Пою, как пел Петрову Дщерь.  
 Ни моего преклонность века,  
 Что слабит дух у человека,  
 Ниже гонящий в гроб недуг,  
 Ниже завистливы злодеи  
 Чрез вредны воспятят затеи  
 Почтительный к Монархам дух [18, с. 788–789].

Обычно эта, третья, строфа приводится как пример проникновения в одический жанр автобиографического начала, которое рассматривается как случайное, в общем, вкрапление в государственную поэзию: «<...> личностные проявления в одах Ломоносова отражали прежде всего его отношение к объективной, событийной стороне жизни» [36, с. 160–161], а не его внутренний мир. Разделяя в целом мнение В. И. Федорова, дополним его.

До этой оды у Ломоносова никогда не возникало потребности подчеркивать, что он и его верноподданнические чувства *не изменились*, что *сейчас* он «поёт» так же, как *тогда*, и что существуют обстоятельства, могущие помешать ему в проявлении этих чувств. С одной стороны, выражение «почтительный к Монархам дух» есть вариация на тему «восторга», с другой – восторг этот отнюдь не вызывает впечатления былой безусловности. Мало того, поэту пришлось пойти еще и на прямую подмену, назвав Екатерину II «Петровой Внукой». Серьезной проверке на прочность подвергся в данном случае не столько топос «исторической преемственности» [26; 29], сколько самое нормативное художественное мышление, предписывающее выражать индивидуальные переживания и личный опыт в раз и навсегда данных, устоявшихся формах. Иными словами, мы полагаем, что Ломоносов начинает утрачивать ту (поэтическую) веру – в Екатерину ли, в прогрессивные ли устремления самодержавной власти, а быть может, и в силу слова – веру, которая раньше помогала ему воспевать без особых усилий и причин даже малолетнего Иоанна Антоновича. В этом контексте начало оды прочитывается как попытка поэта освободиться от необходимости петь хвалу тому, что славить он уже *не может*, но *должен* по законам жанра. Отсюда, как кажется, и проистекает такое количество «беспредметных похвал» [18, с. 1184] императрице: нормативная поэтика устояла, но для этого потребовалось увеличить число комплиментарных формул, в результате чего их бессодержательность стала очевидной.

Что же тогда составляет содержание огромной, в 32 строфы, оды? Нам представляется, что сам Ломоносов только лишь ищет этого нового содержания, и одним из ориентиров ему служит одический «случай» – *Новый год*, т. е. переживание *эмпирического времени*.

События ноября-декабря 1761 г., отраженные в двух одах (Елизавете Петровне и Петру III), поставили Ломоносова перед тем фактом, что на его глазах уходит целая историческая эпоха. Неудача оды 1762 г. и поданное через месяц после ее опубликования прошение об отставке говорят о том, что увидеть себя, свое место в изменившейся ситуации Ломоносову какое-то время не удавалось. «<...> Итак, все мои будущие и бывшие рачения тщетны. Бороться больше не могу; будет с меня и одного неприятеля, то есть недужливой старости. Больше ничего не желаю, ни власти, ни правления, но вовсе отставлен быть от службы, для чего сегодня об отставке подал я челобитную его сиятельству Академии Наук г. президенту и о награждении пенсиою для прокормления до смерти и с повышением ранга против тех, коими обойден. <...>» [19, с. 560], – пишет он графу М. И. Воронцову 24 июля 1762 г.



В те же дни, когда создавалась ода «на 1764 год», Ломоносов подводит итоги своей деятельности: к письму от 19 января 1764 г. к «сиятельному рейхс-графу» он предлагает пространную, из семи разделов, «Роспись сочинениям и другим трудам советника Ломоносова» и «Свидетельства о науках советника Ломоносова» – в основном выдержки из писем светил европейской науки, дающих высокие оценки его трудам. Особенно примечательна заключительная фраза «Росписи»: «Немало предложено было от него <Ломоносова. – авторы статьи> и других полезных проектов в Канцелярии, однако так же оставлены без внимания, а следовательно, и без полезного употребления» [19, с. 404].

Думается, что в последней оде Ломоносова отразился некий момент его самоопределения, и автобиографизм третьей строфы, особенно явственный на фоне процитированных писем, – лишь самое яркое его проявление, прорыв субъективности в неприспособленную для нее художественную структуру.

### **Комментированный аналитический пересказ как метод анализа «сюжета времени» в оде**

Так о чём же размышляет и что переживает Ломоносов в оде? что, иными словами, можно считать ее «сюжетом»? Еще раз напомним начало: «Пою наставший год: он славен, / Он будет красота веков». Полагаем, что перед нами попытка поэта создать стихотворение о современности, о проживании настоящего (времени) – об экзистенциальном, по сути, самоопределении.

Для воссоздания названной временной модальности нормативная поэтика располагала небольшими возможностями [20]. Поскольку в середине XVIII в. интроспекции, анализ чувств (а тем более их нюансов) были почти недоступны русским лирикам, то оставались условные, приуроченные к «внешним» событиям (как на то справедливо указывал В. И. Федоров) художественные формы и средства: подходящая к случаю топика; исторические параллели и экскурсы; мифологические образы и персонафикации; аллегории и сравнения. Передать с их помощью «полноту времени» (выражение М. М. Бахтина) было сложно, еще сложнее было отобразить ход времени, вне которого «не может быть и речи об отражении эпохи» [5, с. 296]. Присутствие в оде злободневной современности – факт самоочевидный; правда, не всегда ее можно легко опознать в обличье комплиментарных формул, или мифологических образов, или речей аллегорических персонажей. Достигнута в оде и немалая «полнота времени»: четверть произведения (строфы 7–14) непосредственно посвящена ходу времени – смене сезонов, а образы либо мотивы времени содержатся почти в каждой строфе. Кажущиеся разрозненными и случайными, они складываются, на наш взгляд, в особый «сюжет времени».

Из современных исследователей одического жанра, как кажется, только Н. Ю. Алексеева решается открыто утверждать, что в оде нет сюжета. Это понятие исследовательница трактует с позиций последующих за классицизмом эстетических учений, прежде всего романтических: «<...> сюжета в оде нет. В конце оды наше знание об изображаемом в ней предмете не больше, чем в начале. Одописец с самого начала, уже после приступа, заявляет основные свои «представления», а дальше по-разному их обыгрывает, не добавляя к ним никакого нового знания. Более того, в отличие от лирического стихотворения, каким оно сложилось в эпоху романтизма, само чувство лирического поэта в оде не знает развития. <...> лирическое стихотворение есть движение чувства,



и читатель заканчивает чтение стихотворения с другим душевным опытом, чем начинает. <...> в оде никакого опыта чувства и мысли читатель не получает. <...>» [4, с. 200].

Фактически здесь говорится, что поэт классицизма мыслит и чувствует не так, как поэт романтизма, и что романтический тип историзма классицизму не ведом. Спорить с этим трудно, как и с утверждением о том, например, что романтизм это не классицизм. Специфике историзма оды и своеобразию понимания идеи развития авторами XVIII в. мы когда-то посвятили диссертацию и ряд статей [27-29]. Не будем поэтому повторять былые наши аргументы, но просто опишем тот *образ настоящего (времени)*, который нарисован – осмыслен и прочувствован – Ломоносовым в его последней оде. Тем самым мы проиллюстрируем также и суть *метода комментированного аналитического пересказа «содержания»* оды. Сам метод не представляет из себя чего-то невообразимо сложного и может быть уподоблен *переводу* с одного языка (условной поэтической образности) на другой (безобразный, абстрактно-понятийный).

Задача, которая ставится перед учащимися, тройка и состоит: 1) в точности и краткости формулировок; 2) в отказе от попыток выстроить линейный сюжет, или, как говорили формалисты, фабулу; 3) в умении «увидеть» феномен времени не только на уровне образов и мотивов, но и модусов (эмпирическое, историческое, мифологическое и пр.).

Ниже рассматриваются те строфы оды 1763 г., в которых представлена тема (образ, мотив) времени. Цитаты из оды, в силу немалого их объёма, сведены к минимуму.

[1]<sup>1</sup> Наступил новый год; каким он будет – зависит от Екатерины, но иного, кроме счастливого, содержания императрица, в силу своей властной природы, вложить в предстоящие «лета» не может.

[2] В описании радости россиян и имеющего вскорости быть «земного рая» автору должен помочь Парнас, т. е. поэтическое вдохновение, искусство, которое только и способно победить всеуничтожающее время и рок [ср. 12, с. 39].

[3] Невзирая на те бедствия, которые сейчас обрушились на поэта: преклонный возраст, болезнь, приближающую к смерти, и происки врагов, он готов петь нового преемника Петра I на российском троне. Ломоносов, этот, по терминологии М. М. Бахтина, «публично-исторический, государственный» человек [5, с. 288], вдруг ощутил себя человеком *частным*, однако рефлексия по поводу «раздвоения» в оде, конечно, неуместна и несвоевременна.

[4] Экскурсом в прошлое и указанием на символическое совпадение имен двух монархинь (Екатерины I и Екатерины II) Ломоносов подчеркивает непрерывность во времени династической преемственности.

[6] От 1725 года поэт переходит к 1762-му: июньский переворот и смена правлений осмысляются им с помощью темпоральных образов с выраженным оценочным значением и мифополитической направленностью: «И дни нестройны пременяет / На ясность радостных времен» [1; 2; 26].

[7–14] Последующая часть «сюжета» непосредственно посвящена теме времени, внешне поданной в фенологическом ракурсе (подробный анализ см. ниже).

[15–16] Создав в предшествующих строфах довольно неожиданный (для классицизма, не знающего о романтизме) образ «золотого века» – с национально-историческим колоритом, Ломоносов от времени эмпирического переходит ко времени историческому и родовому. Поэт вспоминает два события («сии часы благословенны»): коронование Екатерины II и рождение Павла Петровича. Затем вновь возникает тема

1 Цифра в квадратных скобках обозначает номер соответствующей строфы из оды 1763 г.



переворота, трактуемая, в частности, как подвиг прозорливости Екатерины, спасшей себя и россиян от предстоящих «напастей».

[18] В монологе аллегорического персонажа – Правды, вещающей устами Екатерины II «законы вечные», возникают темпоральные образы, в которых отражены представления Ломоносова о направленности вектора времени: «Могу дела исчислить задни / И что раждается повсядни; / О будущем предвозвещу». Человек Нового времени смотрит вперед – в будущее, а прошлое находится у него за спиной, позади («дела задни») [34, с. 124].

[19] Момент воцарения Екатерины соотносится с «началом времен» – сотворением Господом мира. Примечательна здесь просветительская, рациональная интерпретация библейского мифа «первотворения» [2]. Божественное Слово отождествляется с Премудростью, важнейшим для поэта качеством просвещенного монарха.

[20–21] «Сопоставления во времени» продолжают: российская императрица сравнивается с древним царем Израиля, а ее правление – с эпохой Пиндара. Два комплиментарных сравнения – обычные, казалось бы, одические топосы – отражают разные уровни представлений о времени, и прежде всего о времени историческом и мифологическом. Аналогия «Соломон – Екатерина», несомненно, основывается на идее прогресса (человеческого разума) и связана с историческим линейным временем: «Он *предварил Тебя веками, / Превзойдеш Ты его делами, / В чем власть господствует ума; / По ясных знания восходах / В поверенных Тебе народах / Невежества исчезнет тьма*».

[22] Как и в большинстве предшествующих его од, картины «золотого века» вставлены поэтом в реально-историческую «рамку». «Социальный миф» Ломоносова злободневен, и за каждым топосом кроется конкретно-историческое содержание. Последнее советские комментаторы оды видели буквально везде. Так, развернутое противопоставление «угрюмые Друиды – Кастальския сестры прекрасны» они истолковывали как иносказание, относящееся к политике правительства в области духовной культуры: «Строфа 22 заключает в себе осторожный намек на смену церковной гегемонии в области культурной жизни («друиды») гегемонией науки («кастальския сестры»)» [18, с. 1185]. На наш взгляд, в данной антитезе явлены *культурно-исторические* предпочтения Ломоносова. По-видимому, это одно из первых в русской литературе упоминаний о кельтской мифологии [ср.: 14] и противопоставление ее мифологии античной. Подобное противопоставление предвещает коллизию «классицизм – предромантизм» с ее противостоянием наднационального языка европейской культуры (античные мифы) и национальных историй и мифологий. Пока же эстетические приоритеты Ломоносова как одического поэта – греко-римская древность – предопределены и безальтернативны.

[23–28] Однако образ «золотого века» (т. е. особый хронотоп), возникающий в монологе «Кастальских сестер», имеет ряд особенностей, связанных с противоборством *исторического* и *мифологического* в сознании Ломоносова. Рисуя «пространство счастья», где текут «сильны реки» и благоденствуют народы, поэт сохраняет общие приметы мифологемы «золотого века» [2; 23, т. 1, с. 471]. На этом, собственно, апелляции к античному мифу заканчиваются, и в свои права вступает современность – те актуальные для Ломоносова, ученого и гражданина, проекты и начинания, а также вопросы текущей политики, которые волновали его в 1763–1764 гг.: замыслы неких гидротехнических сооружений и водоподъемных устройств; Северная морская экспедиция; экономические выгоды от торговли с дальневосточными странами; политические сношения России с Китаем [18, с. 1185]. Несомненной, хотя на первый взгляд и неза-



метной, новизной обладает в оде 1763 г. способ поэтической локализации «золотого века». В одах Елизавете Петровне, и в частности в самой знаковой из них – 1747 года, *настоящее* мифологизировалось и наделялось чертами, в которых угадываются черты ломоносовского социального идеала; *будущее* же, в которое хочется верить поэту, мыслилось им как бы уже наступившим. Подобная форма освоения времени близка к тому, что М. М. Бахтин назвал «*исторической инверсией*». В выражающих ее мифах о рае, о Золотом веке, о героическом веке, о древней правде, о естественном состоянии и т. п. «изображается как уже бывшее в прошлом то, что на самом деле может быть или должно быть осуществлено только в будущем, что, по существу, является целью, долженствованием, а отнюдь не действительностью прошлого». По мысли ученого, при таком отношении к будущему последнее «опустошается и обескровливается» [5, с. 297–299]. Применительно к оде «на 1764 год» об «исторической инверсии» говорить уже не приходится: зазор между желаемым (будущим) и сущим (настоящим) явствен и едва ли не подчеркнут Ломоносовым. Просветительские мероприятия Екатерины II изображаются именно как предстоящие («*Сии желания сердечны / Героев дух и суд небес / Исполнит и поставит вечны*»), а Россия лишь «надеется» на «таковые чудеса». В последней ломоносовской оде историческое сознание отвоевывает у сознания мифологического еще одну позицию: «золотой век» локализуется в конкретном – наступившем – году, наполняется вполне реальным содержанием, а модус *будущего* обретает, таким образом, «материальность» и «весомость» (М. М. Бахтин). Выше мы предположили, что Ломоносов начинает утрачивать веру в осуществимость своих грандиозных научно-просветительских планов по преобразованию России. Мы не имели в виду, что великий ученый собирался отказаться от них. Восприятие поэтом собственных умозрительных построений просто обрело новую меру историчности: посмотреть на свой идеал «со стороны» он, пожалуй, еще не может, но придать ему конкретно-исторические очертания, «заземлить» его – уже способен. «Золотой век» превращается в программу научных и социально-политических мероприятий, сроки выполнения которой ограничены текущим годом. Что же это за «золотой век», спросим мы, для осуществления которого надо трудиться, возвращая некий «долг» (см. ниже строфу 30)? Поэт уже не «надстраивает действительность (настоящее) по вертикали вверх и вниз», как делал это в одах Елизавете, он «идет вперед по горизонтали времени» [5, с. 298] – в ближайшее будущее.

[29] Залогом претворение в жизнь его и России «надежд» выступает, в частности, наследник престола: «О ты, цветущая отрада, / О верность чаяний моих! / Тебя родила мне Паллада / *Для продолженья дней златых*».

[30] Определенные упования поэт возлагает и на национальный характер (см. ниже выделенное курсивом в цитате; ср. также с ответом Екатерины II на 20-й вопрос Д. И. Фонвизина в «Собеседнике любителей русского слова» за 1783 г.). Именно так мы понимаем смысл обращения России к «славенам» (заметим: не к «россам») с вполне утилитарными планами на новый год:

*О чада ревностны, усерды,  
Славенов в свете славный род,  
О корень, верностию твердый,  
Владелец многих Царств и вод,  
Покрытый орлими крылами,  
Украшенный Ея делами,  
Чем долг Богине возвратить?*



*В трудах полезных обращайся,  
В сей год и завсегда старайся  
Достоинства Ея почтить [18, с. 799].*

Понятие «дух нации и народа», одно из центральных в идеологии романтизма, было введено в европейскую культуру в эпоху Просвещения, и знаменитый «Опыт о всеобщей истории и о нравах и духе народов» (1756–1769) Вольтера отнюдь не был первой попыткой нарисовать характеры народов. Данное понятие является одним из основополагающих для исторического метода И. И. Винкельмана, чья «История искусства древности» увидела свет в том же, что и ода Ломоносова, году. Известный немецкий историк Ф. Мейнеке полагал даже, что «учение о “духе” созданий рук человеческих стало актом, в котором рационализирующее и механизмирующее Просвещение почти переросло само себя и указывает на сверхрациональные сферы» [22, с. 81].

[32] Завершается ода и вместе с ней «сюжет времени» новогодним пожеланием здоровья Екатерине: «Катитесь, счастливы светила, / Во весь Екатеринин век» etc. Но открытие для русской поэзии *частной жизни монарха* принадлежит уже другому одическому автору – Г. Р. Державину.

Итак, в едином «сюжете» оказались совмещены различные уровни представлений о времени и все временные модусы: *прошлое* (сотворение мира; древняя библейская история; царствования Петра I, Екатерины I, Елизаветы Петровны, Петра Федоровича; рождение Павла Петровича; переворот 1762 г.) – *будущее* (предстоящие Екатерине II политические шаги и просветительские преобразования, которые сделают ее царствование новым «золотым веком») – *настоящее* (в котором локализована авторская точка зрения). *Полнота времени* в оде достигнута, и на определенном этапе «сюжета» становится очевидно, что Ломоносовым передан и *ход времени*.

Обратимся в этой связи к строфам 7–14, где непосредственно изображено течение эмпирического времени – смена сезонов.

### **Изображение времён года в оде: сюжетобразующая роль образов и мотивов движения**

Опираясь на собственный художнический опыт – оды 1743 и 1752 г. и надпись «на 1754 год», Ломоносов вносит в статичные аллегории первых и эмблематику второй мотив *движения*. Передать ход времени одический поэт пробует несколькими способами, которые в своей целокупности призваны создать «*солярный сюжет*».

Первый способ можно назвать **живописно-наглядным**, или **мифопоэтическим**.

*Движение* Ломоносов изображает буквально – с помощью пластического мифопоэтического образа летящей по небу солнечной колесницы. Стремительность движения, точнее даже полёта, передана поэтом прежде всего за счет нагнетания глаголов: «Уже из светлых врат Сафирных / Направил коней ты Ефирных: / Ржут, топчут твердь, спешат лететь. // Ты, с новым торжествуя годом, / Между блистающих колес / Лазуревым пустился сводом, / Течеш на крутизну небес <...>». К более тонким, детализирующим художественным средствам создания образа полета следует отнести выражение «*блистающие колеса*», которое обозначает не только световую насыщенность, но и быстроту вращения спиц; а также оборот «*течеш на крутизну небес*», передающий самое ощущение неуклонного подъема на небесный свод.

Приведенная цитата обнаруживает специфическую черту ломоносовской образности: она более детализирована, чем у любого другого одического поэта середины



XVIII века, в том числе за счет обращения к цветописи. Г. В. Соболева в своем анализе светоцветовой картины мира Ломоносова определяет степень употребительности синего (голубого) цвета в его поэтических текстах (четвертое место после красного, желтого и зеленого), указывая при этом на слова *синий, лазуревый, небесный* [33]. Однако слово *сафирный* (т. е. «сапфирный») также несет в себе сему 'синий/голубой', причем в приведенном контексте («светлые врата Сафирны») оно, скорее всего, означает светло-голубой оттенок. Тот же оттенок значения включает в себя и эпитет «Ефирны» (т. е. «воздушные, лучезарные, блестящие»). Необыкновенной пластичностью и динамикой отличается образ «топчущих твердь» коней. И главное, солнце у Ломоносова – это образ с выраженным темпоральным значением: «О Ты, пресветлый предводитель / От вечности текущих лет».

На основе этой первичной метафоры – движения солнца по небу – возникает метафора более масштабная – годового солнечного круга («Ты, с новым торжествуя годом» etc.). Изображая смену времен года с характерными их приметами, Ломоносов вступает в сферу природно-пейзажную и фенологическую. Идея (циклического) движения времени здесь самоочевидна; а тот способ, который поэт использует для ее выражения, можно обозначить как **природоведческий**, или **естественнонаучный**.

Вопреки мнению Е. В. Душечкиной, относящей «выработку приемов» изображения природы в русской поэзии к «последним десятилетиям XVIII века» [10, с. 282], круговорот сезонов, например, описывался еще Тредиаковским в «Песни на 1732 год» (строфа 4) и в «Феоптии» (Эпистола II, стихи 668–679), а также Ломоносовым в надписи «на 1754 год». Оба автора развивали концепцию подчинения Времени и природных циклов власти российских самодержцев [см.: 29, с. 65–99]. Смена времен года рассматривалась Тредиаковским с позиций трудового народного календаря – в «Песни...», как доказательство премудрости Бога-Творца – в «Феоптии»; эмблематика ломоносовской надписи призвана была представить «идею» каждого сезона.

В оде «на 1764 год» намечается отход от аллегорий и эмблем в область непосредственного (научного) наблюдения, в сферу освобождающейся от дидактики, осознающей свою самостоятельность детализированной художественной образности. В последней угадывается генетическая память об эмблематических изображениях сезонов (в «цветущих злаках» – Весна; в «младой Цересе» – Лето; в «сладостном» виноградном соке – Осень), однако Ломоносов пытается изобразить в оде уже не «идеи» сезонов, а сами *времена года*. В надписи «на 1754 год» больше всего места было уделено зиме, возможно, потому, что само поздравление было приурочено к зимнему празднику. В оде зиме посвящена одна строка: солнце, «стремясь к приятствам вешней неги, *одолевает зиму, снеги*». Мотив *преодоления, смены* (т. е. движения) зимы весной является толчком для дальнейшего развития сюжета о круговороте сезонов в природе.

Следующие затем ломоносовские описания весны, лета и осени могут показаться абстрактными: в них есть и мифологизмы («младая Цереса»); и эмблемы (корабли в пристани); и родовые понятия – некие «сладкогласные птицы» и столь же неопределимые «сладкия плоды». Однако достаточно сравнить эти описания хотя бы с картиной утра в новогодних одах 1763 г. других поэтов (Сумарокова, Майкова, Богдановича), чтобы констатировать у Ломоносова стремление к конкретизации образов. Выражается оно, во-первых, в попытке создать звуковое представление о каждом сезоне. Акустическими образами богаты строфы, посвященные весне (№ 9) и особенно осени (№ 14). Во-вторых, каждый сезон рисуется в облике особых, только ему свойственных явлений – астрономических, атмосферных, фенологических, социально-трудовых.



Особенно интересны те, в которых обнаруживается взгляд Ломоносова-ученого. Приведем примеры.

1) В 9-й строфе поэт явно говорит о солнечной эклипике («Потом сильнейшими лучами / Сияя в большей высоте <...>»), а в 12-й – о летнем солнцестоянии: «Украсить тщась лице земное, / Ночную сокращаешь тень». Наличие в 13-й строфе поэтического описания дня осеннего равноденствия («Уже по изобильном лете / Достигнет Солнце, где Весы / Равняют день и ночь на свете») заставляет предположить, что в предшествующих строфах нашел отображение годичный путь солнца и что, следовательно, «солярный сюжет» в оде начинается с дня весеннего равноденствия: «Стремясь к приятствам вешней неги, / Одолеваешь зиму, снега».

2) В 11-й, «летней», строфе речь идет о круговороте воды в природе и об образовании атмосферных осадков: «Когда с превыспренных несносной / Приблизится на землю жар, / То дождь прольешь нам плодоносной, / Подняв, сгустив во облак пар». То, что речь здесь идет именно о *движении* (как минимум в естественнонаучном его понимании), доказывают строки из «Слова о пользе Химии» (1751), образно и тематически близкие к строфам из оды. Популяризируя научное знание, Ломоносов рассуждает об «огне, которой в умеренной своей силе теплотою называется <...>; нет ни единого в натуре *действия*, которого бы основание ему приписать не было должно: ибо от него все *внутренние движения тел*, следовательно и *внешние* происходят. Им все животные и зачинаются, и растут, и *движутся*; им обращается кровь и сохраняется здравие и жизнь наша. <...> И вы, приятные поля и леса, тогда только прекрасною одеждою покрываетесь, ободряете члены и услаждаете чувства наши, когда любезная теплота, кротким своим пришествием разогнав морозы и снега, питает вас тучною влагою, испещряет сияющими и благовонными цветами и сладкими плодами обогащает» [17, с. 358]. Далее в «Слове...» говорится о круговороте воды в природе – о росе, дожде, нивах, водных источниках, движении воздуха и пр.

В сухих научных сведениях о парообразовании, о солнечной эклипике и созвездиях, о равноденствии и солнцестоянии достигнут немалый уровень художественной точности, составляющей важнейшее свойство историзма [27; 29]. С этой точки зрения особенно показательным здесь изображение в оде осени. Полагаем, что, наряду с зимой [ср. 10, с. 287], именно это время года предоставляло русским писателям XVIII–XIX вв. наибольшие возможности для передачи национального колорита. Приметы русской осени, по-видимому впервые в отечественной литературе, и запечатлены Ломоносовым в 14-й строфе оды «на 1764 год»:

Я слышу Нимф поющих гласы,  
Носящих сладкия плоды,  
Там в гумнах чистят тучны класы,  
Шумят огромныя скирды.  
Среди охотничей тревоги  
Лесами раздаются роги,  
В покое представляя брань.  
Сию Богине несравненной  
В избыток принесут осенной  
Земля, вода, лес, воздух дань [18, с. 793].

И хотя образ «поющих нимф» антикизирован и допускает двоякое истолкование – аллегорическое и метафорическое, в этой строфе, несомненно, нарисована *русская* осень в том ее аспекте, который менее чем через столетие назовут «патриархально-



идиллическим». В хронотопе 14-й и других строф оды, составляющих «солярный сюжет», обнаруживаются приметы того типа идиллии, который М. М. Бахтин определил как «земледельчески-трудовой». Человеческая жизнь тесно связана в нём с жизнью природы, у них единый ритм и «общий язык» [5, с. 375]. Аллегорически соотнеся воздействие солнца на природу и социум с деяниями императрицы во благо «Российской страны», Ломоносов создает тип идиллии Нового времени, не учтенный М. М. Бахтиным, – идиллию «социальную».

Переход от природно-пейзажной сферы к политическим аллегориям был естествен для одического жанра, поскольку находил опору в нормативно-рационалистическом мышлении, истолковывающем каждое новое или необычное явление через уже известное – по смежности, т. е. аллегорически, либо прибегая к условным поэтическим формулам. Идеологическая направленность соответствующей топики прозрачна: российский император – это демиург, гармонизирующий отношения в обществе и вносящий разумный порядок в природу.

Философской основой подобного отождествления/неразличения *социального и природного* являлся тот уровень естественнонаучного знания, который был достигнут к середине XVIII в. До тех пор, пока природа не получила статуса несотворенной и развивающейся во времени, что произошло только в работе П. А. Гольбаха «Система природы» (1770) [11, с. 327], все попытки изобразить природу следует считать художественными интуициями. При этом именно искусство (например, живопись) шло впереди научно-философской мысли в постижении природы как самоценного феномена. Так, «открытие природы» в западноевропейской (английской) литературе совершается на исходе 1720-х гг. [39]; а «новое чувство» природы в русской поэзии исследователь В. Н. Топоров связывает с серединой 1770-х гг., с именем М. Н. Муравьева [35, с. 437–439]. Однако «новое зрение» – индивидуализирующее и интимно-лирическое, сказывающееся в образах природы и в образах времени, проявляет себя в русской литературе уже в 1750-е гг. («Вешнее тепло» (1756) Тредиаковского). У Ломоносова художественное постижение природы было тесно связано с научным ее познанием, в свою очередь подчиненным вполне практическим целям – прогрессивному развитию государства. *Природное* и *социальное* были соединены поэтом-просветителем идеей *пользы*, тем «высоким пафосом утилитаризма» (О. Мандельштам), которым пронизано всё его творчество.

Сказанное проясняет, почему природный объект легко мог быть уподоблен в оде *социальному действию* (например, лучи солнца – льющим от трона благам) и наоборот (смена правлений – осмысляться в темпоральных и метеорологических образах). К такого рода аллегориям в оде 1763 г. относятся:

- 1) уподобление характера («нрава») Екатерины весеннему солнцу: он «народную грубость умягчает / И всех к блаженству приближает / Теченьем обновленных прав»;
- 2) сопоставление Екатерины с сеятелем (строфа 10);
- 3) сравнение «щедрот» императрицы с росной прохладой (строфа 11).

Все эти «этико-политические» сравнения и иносказания являются частными случаями общей «солярной» метафоры – «Екатерина-солнце», имеют комплиментарный характер и ближайшим образом восходят к оде 1752 г. За десять лет, разделяющих две оды, художественное мышление Ломоносова эволюционировало в сторону конкретизации поэтической образности. В оде 1752 г. за комплиментами, подчас изысканными, почти не стояло реального содержания – указаний на социально-преобразовательную деятельность Елизаветы Петровны. В оде «на 1764 год» поэтическое видение Ломоно-



сова не только пропущено сквозь призму *современности*, но и обогащено его – поэта, ученого и человека – экзистенциальным опытом.

Существенной трансформации подвергся в оде традиционный топос «монарх – солнце». Если в оде 1752 г. образ солнца был не более чем предметом сравнения, выполнял исключительно риторическую функцию (аллегии), центральным же являлся образ монархини, то в оде 1763 г. действуют два самостоятельных «персонажа» – Солнце и Екатерина, и у каждого – свое поле деятельности. «Природно-пейзажное» в литературе продолжает утверждать свою самоценность: оно уже не удостоивает быть только иносказанием деяний императрицы, но требует внимания к самому себе, хотя бы и в научно-познавательном плане. Аллегорической образности начинает противостоять образность конкретно-описательная, а одические «общие места» (например, топос «покорной монарху природы» в 14-й строфе) совмещаются с образами индивидуализированными (в описанном выше смысле).

Обратимся к 12-й строфе, где «действуют» Солнце и Екатерина и где идея *пользы* выражена особенно отчетливо. Строфа эта, целиком посвященная некоторой сквозной для ломоносовских од теме, является, на наш взгляд, концептуально значимой для понимания сути третьего способа изображения *движения* (а через него – и хода времени) в оде «на 1764 год».

Солнце, в заботе о красоте земли, стремится летом раньше взойти на небо («Украсть тщась лице земное, / Ночную сокращаешь тень»). Екатерина, заботясь «о подданных покое», превосходит в своей активности/деятельности Солнце, ибо трудится днем и ночью («ночь вменяет в день»). Заметим, насколько виртуозен Ломоносов, использующий в целях комплиментирования образы природы и эмпирически точные научные наблюдения. Далее поэт развивает топос «трудящегося и заботящегося о благе подданных монарха»: «россияне, народ послушной», «примером неусыпных пчел» должны подражать трудолюбивой царице и своими «полезными делами» умножать «сладость счастья». Напомним, что мотивы «усердия» и «пользы» завершают оду. Подобно тому, как солнце и мир природы всегда находятся в движении, российская императрица постоянно трудится; то же, надеется автор оды, должны делать и ее подданные<sup>1</sup>. Идея движения выражена здесь более опосредованно, чем в рассмотренных уже случаях, и понята как *социальное действие*. Этому, третьему, способу изображения движения дадим наименование **аллегорического**, или, с точки зрения концептуального его наполнения, **социологического**.

Таким образом, если всё-таки искать какую-либо сквозную идею в зонической оде 1763 г., то ею по праву может быть названа идея *общепользней деятельности*. Она заполняет время и простого подданного, и монарха; придает ему (времени) осмысленность и объективную ценность, тем самым способствуя постепенному поступательно-прогрессивному движению России к благу.

## Выводы

1. Последняя ода Ломоносова, несомненно, отразила новый этап в развитии его художественного мышления, запечатлев, в частности, качественно иную меру историчности во взглядах поэта-ученого на современную ему действительность, на соб-

<sup>1</sup> Г. Р. Державину было на что опереться в «Фелице», ибо начало исторического мифа о Екатерине-труженице («Не дорожа твоим покоем, / Читаешь, пишешь пред налоем / И всем из твоего пера / Блаженство смертным проливаешь» и пр.) было положено М. В. Ломоносовым.



ственную былую веру в прогресс российской государственности и роль в этом процессе просвещенного государя.

2. Опираясь на свои поэтические и научные опыты, испытав, по-видимому, в 1762–1763 гг. некий экзистенциальный кризис, Ломоносов в оде, посвященной новолетию (= Времени), попытался увидеть и запечатлеть современность в ее (само)движении.

3. Представления о движении в природе, идея научного прогресса, недавние перипетии в российской политической истории и собственная тревожная жизнь – эти и другие факторы привели к возникновению в оде «сюжета времени». Привычные одические топосы, формулы и приёмы сфокусировались в нём на Времени, на словесно-образных репрезентациях этого бытийного феномена.

4. Для анализа данного «сюжета» в учебных целях (на занятиях по литературе в вузе) был предложен метод комментированного аналитического «пересказа-перевода» соответствующих строф оды. В результате в оде был обнаружен «лирический нарратив» о «золотом веке» в России и той роли, которую играют в его осуществлении правящая императрица и сам Ломоносов. «Бедная идейным содержанием» ода, какой ее считают исследователи, явила последовательно выраженную, одушеворяющую ее от начала до конца идею общепольной деятельности во благо страны.

5. Бесспорные открытия были сделаны поэтом и в области изображения природы, в частности смены сезонов. Воссоздавая ход времени и тем самым утверждая его самодостаточность, Ломоносов достиг нового уровня художественной индивидуализации, а именно дифференциации способов отображения времени и детализации образов природы. Осознать эту проблему «изнутри», «вчувствоваться» в нее смогли поэты следующего поколения и другого литературного направления: жесткость нормативного мышления была смягчена в сентиментализме представлением о текучести чувств и изменчивости восприятий, относящихся в том числе и к переживанию времени. Но именно Ломоносов и отчасти Тредиаковский первыми встали на этот магистральный для русской поэзии путь.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамзон Т. Е. Мифологические образы как составляющие ломоносовского одического этоса // Проблемы истории, филологии, культуры. 2003. № 13. С. 425–429.
2. Абрамзон Т. Е. Поэтические мифологии XVIII века (Ломоносов. Сумароков. Херасков. Державин): дисс. ... докт. филол. наук. М, 2007. 620 с.
3. Абрамзон Т. Е., Петров А. В. Одические версии «Общественного договора» в России XVIII в. // *Quaestio Rossica*. Vol. 5. 2017. № 2, p. 406–424.
4. Алексеева Н. Ю. Русская ода: развитие одической формы в XVII–XVIII веках. СПб.: Наука, 2005. 369 с.
5. Бахтин М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. М.: Худож. лит., 1975. 502 с.
6. Бухаркин П. Е. Михаил Васильевич Ломоносов в истории русского слова. СПб.: Нестор-История, 2011. 172 с.
7. Галимуллина А. Ф. Формирование понятия о классицизме у старшеклассников на уроках русской литературы в процессе изучения лирики. Казань: РИЦ «Школа», 2006. 212 с.
8. Гогоцкий С. С. Философский словарь, или краткое объяснение философских и других научных выражений, встречающихся в истории философии. СПб.: Тропа Троянова; Иваново: ИТ «Роща Академии», 2009. 297 с.
9. Гуковский Г. А. Русская литература XVIII века. Учебник. М.: Аспект Пресс, 1998. 453 с.
10. Душечкина Е. В. Антропоморфизация и персонификация времен года в окказиональной поэзии XVIII века // *Окказиональная литература в контексте праздничной культуры России XVIII века* / под ред. П. Е. Бухаркина, У. Екуч, Н. Д. Кочетковой. СПб.: Филолог. ф-т СПбГУ, 2010. С. 280–287.
11. Западноевропейская философия XVIII века / В. Н. Кузнецов и др. М.: Высш. шк., 1986. 398 с.
12. Клейн И. Похвала властителю: Панегирическая поэзия и русский абсолютизм // *Slověne*. 2015. № 2. С. 36–71.
13. Лебедев Е. Михаил Васильевич Ломоносов. Ростов н/Д: Феникс, 1997. 640 с.
14. Левин Ю. Д. Оссиан в русской литературе (конец XVIII – первая треть XIX века). Л.: Наука, 1980. 206 с.



15. Леонов С. А. Литература классицизма в школьном изучении. М.: Флинта, Наука, 1997. 160 с.
16. Литература. 9 кл. Учеб.-хрестоматия для общеобразоват. учреждений. В 2 ч. Ч. 1 / [авт.-сост. В. Я. Коровина и др.]; под ред. В. Я. Коровиной. М.: Просвещение, ОАО «Московские учебники», 2006. 369 с.
17. Ломоносов М. В. Полн. собр. соч. Т. II. М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1951. 727 с.
18. Ломоносов М. В. Полн. собр. соч. Т. VIII. М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1959. 1280 с.
19. Ломоносов М. В. Полн. собр. соч. Т. X. М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1957. 935 с.
20. Маслова А. Г. Поэтика времени и пространства в русской поэзии 1760–1780-х годов. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2013. 212 с.
21. Матвеев Е. М. Одическая поэзия М. В. Ломоносова: методологические проблемы изучения // Литературная культура России XVIII века. Выпуск 4 / Под ред. П. Е. Бухаркина, Е. М. Матвеева, А. Ю. Тираспольской. СПб.: Филолог. ф-т СПбГУ, 2011. С. 48–61.
22. Мейнеке Ф. Возникновение историзма. М.: РОССПЭН, 2004. 480 с.
23. Мифы народов мира. Энциклопедия: в 2-х т. / Гл. ред. С. А. Токарев. М.: Сов. энциклопедия, 1997.
24. Москвичева Г. В. Русский классицизм: Учеб. пособие. М.: Просвещение, 1986. 191 с.
25. Оказиональная литература в контексте праздничной культуры России XVIII века / под ред. П. Е. Бухаркина, У. Екуч, Н. Д. Кочетковой. СПб.: Филолог. ф-т СПбГУ, 2010. 448 с.
26. Петров А. В. Мифополитические формулы в манифестах и одах 1741–1742 гг. («мифология власти» в политической и литературной культурах в России XVIII века) // Проблемы истории, филологии, культуры. 2011. № 1. С. 152–161.
27. Петров А. В. От торжественной оды к историософской поэме (историзация одической топики в «Ермаке» И. И. Дмитриева) // Вопросы филологии. 2005. № 1. С. 58–67.
28. Петров А. В. Одическая топка во вступлении к «Петербургской повести» А. С. Пушкина «Медный Всадник» // Пушкин: Альманах. Вып. 4. Магнитогорск: МаГУ, 2004. С. 135–153.
29. Петров А. В. Оды «на Новый год», или Открытие Времени. Становление художественного историзма в русской поэзии XVIII века: Монография. Магнитогорск: МаГУ, 2005. 272 с.
30. Петров А. В. Топос реки в русской поэзии XVIII века: диалектика противостояния Невы и Волги // Проблемы изучения русской литературы XVIII века: Межвуз. сборник науч. трудов. Вып. 12. Самара, 2006. С. 169–180.
31. Петров А. В. Эпиталама в русской литературе XVIII века: Очерки по исторической поэтике жанра: Монография. Магнитогорск: МаГУ, 2012. 218 с.
32. Погосян Е. Восторг русской оды и решение темы поэта в русском панегирике 1730–1762 гг. Тарту: Tartu ulikooli kirjastus, 1997. 158 с.
33. Соболева Г. В. Цвет и свет в языковой картине мира М. В. Ломоносова // Проблемы культуры, языка, воспитания: Сб. науч. трудов. Вып. 5. Архангельск: ПомГУ, 2003. С. 51–55.
34. Степанов Ю. С. Константы: Словарь русской культуры. М.: Академический Проект, 2001. 990 с.
35. Топоров В. Н. Из истории русской литературы. Т. II: Русская литература второй половины XVIII века: Исследования, материалы, публикации. М. Н. Муравьев: Введение в творческое наследие. Кн. II. М.: Языки рус. культуры, 2003. 921 с.
36. Федоров В. И. Литературные направления в русской литературе XVIII века. М.: Просвещение, 1979. 156 с.
37. Филологическое наследие М. В. Ломоносова: коллективная монография / отв. ред. П. Е. Бухаркин, С. С. Волков, Е. М. Матвеев. СПб.: Нестор-История, 2013. 480 с.
38. Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. М.: Республика, 2001. 719 с.
39. Шайтанов И. О. Мыслящая муза: «Открытие природы» в поэзии XVIII в. М.: Прометей, 1989. 257 с.

## REFERENCES

1. Abramzon T. E. Mythological images as components of the Lomonosov odic ethos. *Problems of History, Philology, Culture*, 2003, no. 13, pp. 425-429. (in Russian)
2. Abramzon T. Ye. Poetic mythologies of the 18th century (Lomonosov, Sumarokov, Kheraskov, Derzhavin): Diss. of Doctor Degree Philol. Sci., Magnitogorsk, 2007. 620 p. (in Russian)
3. Abramzon T. Ye., Petrov A. V. The Odic Versions of the Social Contract in Russia in the 18th Century. *Quaestio Rossica*, 2017, vol. 5, no. 2, pp. 406-424. (in Russian)
4. Alekseeva N. Yu. Russian Ode: the development of the odic form in the 17th-18th centuries. Saint-Petersburg, Nauka Publishing House, 2005. 369 p. (in Russian)
5. Bakhtin M. Problems of literature and aesthetics. Studies of different years. Moscow, Hudozhestvennaya literatura Publishing House, 1975. 502 p. (in Russian)
6. Bukharkin P. Ye. Mikhail Vasilyevich Lomonosov in the history of the Russian word. Saint-Petersburg, Nestor-Istoriya Publishing House, 2011. 172 p. (in Russian)



7. Galimullina A. F. Formation of the concept of classicism among high school students in the classroom of the Russian literature in the process of studying lyricism. Kazan, Shkola Editorial and Publishing Center, 2006. 212 p. (in Russian)
8. Gogotsky S. S. Philosophical Dictionary, or a brief explanation of philosophical and other scientific expressions found in the history of philosophy. Saint-Petersburg, Tropa Troyanova Publishing House, Ivanovo, Roshcha Akademii Publishing House, 2009. 297 p. (in Russian)
9. Gukovsky G. A. The Russian literature of the XVIII century. Textbook. Moscow, Aspect Press Publishing House, 1998. 453 p. (in Russian)
10. Dushechkina E. V. Anthropomorphize and personification of the seasons in occasional poetry of the 18th century. The occasional literature in the context of the festive culture of Russia of the 18th century. Under the editorship of. P. E. Bukharkin, U. Ekuch, N. D. Kochetkova. Saint-Petersburg, Faculty of Philology of St. Petersburg State University, 2010. pp. 280-287. (in Russian)
11. Western European philosophy of the XVIII century. V. N. Kuznetsov and others. Moscow, Vyshaya shkola Publishing House, 1986. 398 p. (in Russian)
12. Klein I. Praise to the ruler: Eulogy of poetry and Russian absolutism. *Slověne*, 2015, no. 2, pp. 36-71. (in Russian)
13. Lebedev Ye. Mikhail Vasilyevich Lomonosov. Rostov-on-Don, Feniks Publishing House, 1997. 640 p. (in Russian)
14. Levin Yu. D. Ossian in the Russian literature (the end of the XVIII - the first third of the XIX century). Leningrad, Nauka Publishing House, 1980. 206 p. (in Russian)
15. Leonov S. A. Literature of classicism in school learning. Moscow, Flinta Publishing House, Nauka Publishing House, 1997. 160 p. (in Russian)
16. Literature. 9th grade. Textbook-chrestomathy for general educational institutions. In 2 parts. Part 1 / [compiled by. V. Ya. Korovina and others.]; under the editorship of. V. Ya. Korovina. Moscow, Prosveshchenie Publishing House, Moskovskie Uchebniki Open JSC, 2006. 369 p. (in Russian)
17. Lomonosov M. V. Complete set of works Vol. II. Moscow-Leningrad, Publishing House of the Academy of Sciences of the USSR, 1951. 727 p. (in Russian)
18. Lomonosov M. V. Complete set of works Vol. VIII. M.-L., Publishing House of the Academy of Sciences of the USSR, 1959. 1280 p. (in Russian)
19. Lomonosov M. V. Complete set of works Vol. X. Moscow-Leningrad, Publishing House of the Academy of Sciences of the USSR, 1957. 935 p. (in Russian)
20. Maslova A. G. The Poetics of Time and Space in the Russian Poetry of the 1760-1780s. Ekaterinburg, Publishing house of Ural State University, 2013. 212 p. (in Russian)
21. Matveev, Ye. M., Odic Poetry of M. V. Lomonosov: Methodological Problems of Studying. Literary Culture of Russia in the 18th Century. Issue 4 / Under the editorship of P. Ye. Bukharkin, Ye. M. Matveev, A. Yu. Tiraspol'skaya. Saint-Petersburg, Faculty of Philology of St. Petersburg State University, 2011. pp. 48-61. (in Russian)
22. Meineke F. The emergence of historicism. Moscow, ROSSPEN Publishing House, 2004. 480 p. (in Russian)
23. Myths of the peoples of the world. Encyclopedia: in 2 values. / Chief editor S. A. Tokarev. Moscow, Great Soviet Encyclopedia Publ., 1997. (in Russian)
24. Moskvicheva G. V. Russian classicism: a manual for universities. Moscow, Prosveshchenie Publishing House, 1986. 191 p. (in Russian)
25. The Occasional literature in the context of the festive culture of Russia of the XVIII century / under the editorship of P. Ye. Bukharkin, U. Ekuch, N. D. Kochetkova. Saint-Petersburg, Faculty of Philology of St. Petersburg State University, 2010. 448 p. (in Russian)
26. Petrov A. V. Mythopolitical formulas in manifestos and odes of 1741-1742. ("The mythology of power" in political and literary cultures in Russia in the 18th century). *Problems of history, philology, culture*, 2011, no. 1, pp. 152-161. (in Russian)
27. Petrov A. V. From the solemn ode to the historiosophical poem (historization of the odic topoi in "Yermak" by I. I. Dmitriev). *Questions of philology*, 2005, no. 1, pp. 58-67. (in Russian)
28. Petrov A. V. Odic Topoi in the introduction to A. Pushkin's "Petersburg Tale" "The Bronze Horseman". Pushkin: Almanac. Issue 4. Magnitogorsk, Magnitogorsk State University, 2004. pp. 135-153. (in Russian)
29. Petrov A. V. Odes "on the New Year", or the Opening of Time. Formation of artistic historicism in the Russian poetry of the XVIII century, Monograph. Magnitogorsk, Magnitogorsk State University, 2005. 272 p. (in Russian)
30. Petrov A. V. Topos of the River in the Russian Poetry of the 18th Century: Dialectics of the Confrontation of the Neva and the Volga River. Problems of the Study of the Russian Literature of the 18th Century: Interuniversity collection of scientific papers, Issue 12. Samara, 2006. pp. 169-180. (in Russian)
31. Petrov A. V. Epithalamion in the Russian literature of the XVIII century: Essays on the historical poetics of the genre: Monograph. Magnitogorsk, Magnitogorsk State University, 2012. 218 p. (in Russian)
32. Pogosyan Ye. Delight of the Russian ode and the solution of the theme of the poet in the Russian panegyric of 1730-1762. Tartu, Tartu ulikooli kirjastus Publishing House, 1997. 158 p. (in Russian)
33. Soboleva G. V. Color and light in the language picture of the world of M. V. Lomonosov. *Problems of culture*,



- language, education: Set of scientific works. Issue 5.* Arkhangelsk, Pomorye State University, 2003. pp. 51-55. (in Russian)
34. Stepanov Yu. S. Constants: Dictionary of Russian Culture. Moscow, Academicheskii Proekt Publishing House, 2001. 990 p. (in Russian)
  35. Toporov V. N. From the history of the Russian literature. T. II: The Russian literature of the second half of the XVIII century: Studies, materials, publications. M. N. Muravyev: Introduction to the creative heritage. Book II. Moscow, Yaziki Russkoy Culture Publishing House, 2003. 921 p. (in Russian)
  36. Fedorov V. I. Art movement in the Russian literature of the XVIII century. Moscow, Prosveshchenie Publishing House, 1979. 156 p. (in Russian)
  37. The philological heritage of M. V. Lomonosov: a collective monograph / executive editors P. Ye. Bukharkin, S. S. Volkov, E. M. Matveyev. Saint-Petersburg, Nestor-Istoriya Publishing House, 2013. 480 p. (in Russian)
  38. Philosophical Dictionary / Under the editorship of I. T. Frolov. Moscow, Respublika Publishing House, 2001. 719 p. (in Russian)
  39. Shaitanov I. O. Thinking Muse: "Discovery of nature" in poetry of the 18th century. Moscow, Prometei Publishing House, 1989. 257 p. (in Russian)

### **Информация об авторах**

**Петров Алексей Владимирович**

(Россия, Магнитогорск)

Доцент, доктор филологических наук, профессор  
Кафедра языкознания и литературоведения  
Институт гуманитарного образования  
Магнитогорский государственный технический  
университет им. Г.И. Носова  
E-mail: alexpetrov72@mail.ru

**Абрамзон Татьяна Евгеньевна**

(Россия, Магнитогорск)

Доцент, доктор филологических наук  
Профессор, заведующий кафедрой, директор  
Кафедра языкознания и литературоведения  
Институт гуманитарного образования  
Магнитогорский государственный технический  
университет им. Г.И. Носова  
E-mail: alexpetrov72@mail.ru

**Цуркан Вероника Валентиновна**

(Россия, Магнитогорск)

Доцент, кандидат филологических наук, доцент  
Кафедра языкознания и литературоведения  
Институт гуманитарного образования  
Магнитогорский государственный технический  
университет им. Г.И. Носова  
E-mail: alexpetrov72@mail.ru

### **Information about the authors**

**Aleksey V. Petrov**

(Russia, Magnitogorsk)

Associate Professor, Doctor of Science in Philology  
Professor of Department of Linguistics  
and Study of Literature  
Institute of Humanities  
Nosov Magnitogorsk State Technical University  
alexpetrov72@mail.ru

**Tatiana E. Abramzon**

(Russia, Magnitogorsk)

Associate Professor  
Doctor of Science in Philology  
Professor of Department of Linguistics  
and Study of Literature  
Institute of Humanities  
Nosov Magnitogorsk State Technical University  
alexpetrov72@mail.ru

**Veronika V. Tsurkan**

(Russia, Magnitogorsk)

Associate Professor, PhD in Philology  
Associate Professor of Department of Linguistics  
and Study of Literature  
Institute of Humanities  
Nosov Magnitogorsk State Technical University  
alexpetrov72@mail.ru







С. А. ПЕСИНА, Ю. Л. КИВА-ХАМЗИНА, Н. А. РУБАНОВА

## Формирование представления о вторичной языковой и концептуальной картинах мира у студентов-бакалавров, изучающих иностранный язык

В рамках реализации современной теории и методики преподавания иностранных языков и культур в статье на практическом материале показано, что важнейшую роль в процессе формирования вторичной концептуальной и языковой картин мира играет обучение антропоморфной лексике. Основываясь на постулате когнитивной лингвистики о том, что номинирование окружающих объектов, явлений, животного мира и т.п. осуществляется по образу и подобию того, как выглядит, устроено и функционирует тело человека в статье рассматриваются вопросы, связанные с формированием соответствующей лексической компетенции обучающихся в области метафорических переносов. Поскольку целью обучения иностранному языку наряду с формированием коммуникативной компетенции и личностным развитием является формирование у студентов вторичной концептуальной и языковой картин мира, в статье дается характеристика указанным феноменам с выделением антропоморфной языковой картины мира, как важнейшей составляющей целостной концептуальной языковой картины мира. В статье показано, что зависимость затрагиваемых в процессе обучения базовых концептов от лингвистических и культурологических факторов приводит к тому, что они по-разному вербализируются и фиксируются в различных лингво-культурах. При этом вопрос реализации коммуникативного и личностного подхода в обучении иностранным языкам рассматривается сквозь призму последовательного формирования у студентов соответствующих концептуальной и языковой картин мира изучаемого языка. Обучение лексики осуществляется с учетом национально-культурных особенностей англоязычной концептуальной картины мира, зафиксированной в языковом опыте представителей данной лингвистической общности.

**Ключевые слова:** личностное развитие, методика преподавания иностранных языков, лексические навыки, концептуальная картина мира, языковая картина мира, культура, язык, значение, концепт, мыслительные процессы, языковое сознание

### Ссылка для цитирования:

Песина С. А., Кива-Хамзина Ю. Л., Рубанова Н. А. Формирование представления о вторичной языковой и концептуальной картинах мира у студентов-бакалавров, изучающих иностранный язык // Перспективы науки и образования. 2019. № 1 (37). С. 180-189. doi: 10.32744/pse.2019.1.13





S. A. PESINA, Y. L. KIVA-KHAMZINA, N. A. RUBANOVA

## Formation of an idea of the secondary linguistic and conceptual worldview of bachelor's students studying a foreign language

With the implementation of the modern theory and methods of teaching foreign languages and cultures, the paper shows using the practical material that the most important role in the formation of the secondary conceptual and linguistic worldview is learning anthropomorphic vocabulary. Based on the postulate of cognitive linguistics that the nomination of surrounding objects, phenomena, animals, etc. is carried out in the image and likeness of how the human body looks, works and functions, the paper discusses issues related to the formation of appropriate lexical competence of students in the field of metaphorical transfers. Since the purpose of teaching a foreign language along with the formation of communicative competence and personal development is the formation of students' secondary conceptual and linguistic worldview, the paper describes these phenomena with the allocation of anthropomorphic linguistic worldview, as the most important component of a holistic conceptual linguistic worldview. The paper shows that the dependence of the basic concepts involved in the learning process on linguistic and cultural factors leads to the fact that they are verbalized and fixed in different linguistic cultures. At the same time, the question of implementation of a communicative and personal approach in teaching foreign languages is reviewed through the prism of the consistent formation of students' respective conceptual and linguistic worldview of the language under study. Teaching vocabulary is carried out taking into account the national and cultural characteristics of the English conceptual worldview, fixed in the linguistic experience of representatives of the linguistic community.

**Key words:** personal development, methods of teaching foreign languages, lexical skills, conceptual worldview, linguistic worldview, culture, language, meaning, concept, thought processes, language consciousness

### For Reference:

Pesina, S. A., Kiva-Khamzina, Y. L., & Rubanova, N. A. (2019). Formation of an idea of the secondary linguistic and conceptual worldview of bachelor's students studying a foreign language. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 37 (1), 180-189. doi: 10.32744/pse.2019.1.13 (In Russ., abstr. in Engl.)



## Введение

В процессе всего процесса обучения иностранному языку студентов-бакалавров в процессе их учебной и иной интеллектуальной деятельности по овладению иностранным языком осуществляется становление и совершенствование их языковой личности. Новая культура и язык со временем формируют новый мир, в котором студент получает возможность реализоваться как вторичная языковая личность. При этом определяющим является факт сформированности языковой и концептуальной картин мира в конкретной лингвокультурной среде, степени их развитости языковом сообществе, что напрямую связано с тем, что сами носители этой культуры считают идеалом.

В многочисленных исследованиях педагогической и методической направленности по проблемам формирования вторичной языковой личности студента, овладевающего вторым языком, исследуются и сопоставляются различные аспекты языковой картины мира, предлагаются различные подходы к осмыслению понятия «картина мира» и смежных терминов [1, с. 380-388].

Основываясь на имеющихся данных по проблеме соотношения концептуальной и языковой картин мира, в рамках которых формируется и в дальнейшем функционирует вторичная языковая личность, представим важнейшие, на наш взгляд, характерные особенности языковой и концептуальной картин мира, которые в идеале, будучи усвоенными студентами, окажут значительное влияние на процессы формирования их мировоззрения.

## Материалы и методы исследования

Наши исследования в данной области знания силами научных школ нескольких ведущих Российских университетов (МГТУ им. Г.И.Носова, СПбГУ и МГИМО) показывают, что верно сформулированные и осмысленные понятия, затрагиваемые в данной статье, могут стать основой для формулировки необходимых профессиональных компетенций, направленных на формирование полноценной вторичной языковой личности студента. Для начала следует представить характеристики данных важнейших понятий:

1) концептуальная картина включает чувственно и зрительно воспринимаемые образы-конструкты как воплощение чувственного и рационального начала, как инструменты познавательной деятельности обучающегося, направленные на успешное его функционирование в определенной экологической нише;

2) концептуальная и языковая картины мира культурно и национально обусловлены; концепты и языковые единицы, их представляющие – это основные ячейки культуры; любой язык «изображает» свою картину, представляя действительность немногим иначе, чем в других языках; в ключевых культурных концептах отражен национально-этнический компонент, актуализированный посредством символических образов и специфически отражающих представление носителей языка об окружающем мире;

3) концептуальная картина мира шире языковой, поскольку не все мыслимое имеет выход в язык, т.е. вербализуется не все что есть в национальном и индивиду-



альном мировоззрении обучающегося; концептуальная картина мира первичнее по отношению к языковой, богаче, полнее, глубже, чем языковая;

4) концепты, структурирующие вторичную картину мира овладевающих иностранным языком, представляют собой культурно и эмоционально и оценочно маркированные смыслы, которые обеспечивают формирование, хранение, переработку и «обмен» знаниями и умениями в процессе обучения; именно язык обеспечивает наилучший доступ к этим вторичным смыслам, их лучшее усвоение и «передачу»;

5) свойственный вторичной языковой личности способ концептуализации окружающего его мира во многом наивен, поскольку отражает обиходную концептуальную, следовательно, и языковую картины мира, в значительной степени отличаясь от научной картины мира;

6) концепты варьируются по структуре, категориальным характеристикам, сложности; личностный опыт обучающегося может придать им субъективный характер, поскольку концепт как квант знания, содержит результаты не только общественного, социально-закрепленного, но и, по большей части, обыденного познания [2, с. 38-43; 3, с. 352-358].

Многоярусное строение концептов определяют исторические слои, отличные по семантике и происхождению [3, с. 167]. Каждый из подобных слоев может включать, в свою очередь, понятийный, образный и ценностный компоненты. Зачастую помимо понятийной и образной составляющих в вербализованном концепте указываются также значимые признаки – ассоциативные и этимологические характеристики концепта, определяющие его положение в лексико-грамматической системе языка. Поэтому миссия преподавателя-наставника помимо всего прочего заключается в необходимости существенно расширить кругозор обучающихся. Речь идет об общих социокультурных, природных, экономических, историко-политических и других особенностях жизни конкретного иноязычного речевого сообщества.

Словарный состав того или иного языка может быть богаче или беднее, отраженная в нем категоризация явлений и предметов сложнее или проще, однако базовые принципы ее организации сохраняются неизменными: членение мира на предметные сущности (реальные или мнимые), доступные восприятию. Добавим к этому, что неизменным основополагающим принципам следует также признать и способность трактовать простое через сложное по образу и подобию строения и функционирования собственного тела.

Например, представление о таких абстракциях, как *религия, свобода, демократия, культура*, и т. п. может не совпадать в различных языках и даже быть диаметрально противоположным, даже служить причиной разногласий. В такой ситуации использование предельно общих ядерных компонентов данных концептов может способствовать успешной коммуникации [5, с. 486-490; 6, с. 275-294].

Если тот или иной концепт подлежит усвоению в группе обучающихся с невысокой успеваемостью, то языковое содержание концепта может быть исчерпано его базовым слоем, отражающим конкретно-чувственные ощущения и представления. Если тот или иной концепт входит в зону непосредственных интересов индивида, то на базовый образ наслаиваются дополнительные когнитивные признаки, формируя собственно понятийную часть. Признаков может быть много, они могут образовывать относительно автономные концептуальные модули, наслаиваясь от более конкретного к более абстрактному. Чем большей эмоционально-чувственной окраской будет обладать тот или иной концепт, тем полнее он будет усвоен общающимися.



Важно отметить, что «научное» и «обыденное» в концептосферах постоянно взаимодействует и взаимно обогащается как значимые формы познания. Если обыденное знание формируется в ходе практической деятельности студентов и направлено на решение прикладных задач непосредственного усвоения ими поурочного материала, оно естественным образом предстает как некая совокупность новых знаний, умений, навыков, накопленных в рамках постоянного развития и совершенствования иноязычной национальной картины мира.

Следует заметить, что научная картина мира, представляя собой идеальный инструмент познавательной деятельности обучающегося как сплав понятийно-логического и рационального, также не чужда чувственного. Однако лексикон обыденной иноязычной речи студентов отличается от лексических единиц, используемых в научных текстах, например, неясностью и расплывчатостью семантики, часто не выдерживая верификацию логическим анализом. Вместе с тем этот недостаток обыденной лексики позволяет им быть «вехами» на пути к формулированию научных понятий, так как именно с усвоением подобной лексики будущий исследователь получает первое объективное и теоретическое представление о мире.

В этой связи следует заметить, что языковая картина мира отражает, прежде всего, массовое обыденное сознание, это то «сито», через которое обучающийся иностранному языку просеивает впечатления из внешнего мира с тем, чтобы их упорядочить. При этом в ходе обучения студенты постоянно формируют и совершенствуют свою языковую картину мира, выделяя те или иные слова, понятия, явления и категории не потому, что они очевидны, а напротив: мир предстает перед ним как калейдоскопический поток разнообразных впечатлений, который должен быть организован их сознанием. Л. Вайсгербер, как известно, утверждал, что в языках заложена сила, которая самым существенным образом воздействует на человеческое сознание во всех сферах его духовной культуры, включая и научную область [7, с. 174].

Предназначение языковой картины мира (в ее повседневном варианте) заключается в использовании, хранении и транспонировании удобного, максимально-приемлемого и понятного структурированного знания, представляющего собой преломленное в когнитивной области отражение окружающей действительности. Предназначение картины мира для обучающегося иностранному языку предполагает также обеспечение преемственности языкового мышления с использованием традиционно сложившихся категорий, отражающий информацию о социальном и жизненном укладе, исторических судьбах, географическом положении, традициях, повседневной практике и т.п.

Вместе с тем, зачастую небогатый жизненный опыт обучающихся (в силу их молодости) представляет собой тот ограничительный фактор, который препятствует наиболее полному концептуальному и языковому отображению свойств, качеств и отношений объектов, и зачастую отражает конкретный, присущий именно данной языковой личности опыт. Существуют фундаментальные антропоморфические конструкторы-константы как определенные границы, при разрушении которых человек перестает быть носителем определенной картины мира. «Если не сохраняются конкретные постоянные параметры, определяющие сущность человека, он перестает существовать как собственно человек... Пренебрежение константами человеческой природы ставит под вопрос перспективы человека как родового существа» [8, с. 115]. С другой стороны, при правильном учебно-методическом подходе к процессу обучения медленно, но верно начинает формироваться тот культурно-обусловленный слой базовых концептов, который является маркером определенной вторичной личностной идентичности.



В качестве иллюстрации к вышесказанному следует привести примеры многочисленных лексических несоответствий между родным и иностранными языками, известные как языковые лакуны или пропуски, которые играют особую роль в формировании вторичной языковой картины мира. В методическом плане преподавателю следует обратить особое внимание на обучение данным лексическим единицам: *arm* и *hand* (соответствуют русскоязычному *рука*), *leg* и *foot* (соответствуют русскоязычному *нога*, *ступня* употребляется редко), *blue* (в русском языке делится на *синий* и *голубой*), *killer* (в английском языке любой убийца, русском – только наемный, в английском наемный – *hitman*), *babushka* (в английском платок, подвязанный под подбородком).

В качестве лакун или языковых пропусков в процессе обучения лексике необходимо также обращать внимание на следующее: в английском языке отсутствуют такие однословные корреляты, как *сутки*, *кипяток*, *борщ*, *щи*, *дача*, *форточка*, *погорелец*, в концептуальной и языковой картине мира немецкого языка соответственно отсутствуют однословные корреляты *винегрет*, *автолюбитель*, *сутки*, *кипяток*, *сухостой*, *аврал*, *облокотиться*, *однофамилец*, *ласковый*, *сладкоежка*, *именинник*, *погреб*, *смекалистый* и др.

Отбор лингвистических путей вербализации концептов обусловлен культурой, языковыми особенностями, менталитетом и другими факторами. Как свидетельствует практика когнитивных исследований, содержание концепта до конца неисчислимо, поскольку слово репрезентирует лишь часть концептуальных характеристик, значимых для коммуникации. Отсутствие единого определения концепта оправдано, т.к. являясь понятием различных наук, концепт обладает сложной, многомерной структурой, включающей помимо понятийной основы, социо-психо-культурную часть, субъективные ассоциации, эмоции, оценки, присущие человеку.

Особую роль в процессе формирования вторичной концептуальной и языковой картин мира играет тот факт, что номинирование окружающих объектов, явлений, животного мира и т.п. носители языка осуществляется по образу и подобию того, как выглядит, устроено и функционирует тело человека. Сюда же входит приписывание человеческих свойств и чувств неодушевленным объектам и животным (наличие целеустремленности, независимости, творческого начала и т.д.) – *eye of the problem / controversy/attention/action, eye of intelligence, influence, head of a school, department, college, university, organization, state* [9, с. 33-37; 10, с. 447-452].

Параллельно с персонификацией в языке развиты *аниматизм* и *анимизм*, когда имеет место очеловечивание неодушевленных предметов и объектов. Различие между анимизмом и аниматизмом можно проследить на следующем примере: «*Наконец поезд тронулся и леди Карлотта вышла на платформу <...> чтобы убить время, пока поезд соизволит продолжить свой путь*» и (*Lady Carlotta stepped out of the platform (...) till the train should be pleased to proceed on its way*). Хотя в обоих случаях речь идет о персонификации одного и того же объекта – поезда, все же некоторое смысловое различие в использовании обоих терминов имеется. В первом примере мы наблюдаем аниматизм, во второй ситуации, когда поезд как бы обладает собственной волей, имеет место проявление анимизма. Примеры типа «*собака с задумчивым видом сидела на крыльце*», «*Бычок был сконфужен и глядел исподлобья*» (А.П.Чехов «Новая дача») являются скорее проявлением анимизма в отношении животного мира.

В целом же оба явления представляют собой проявление персонификации (олицетворения). Так, оригинальные метафоры, типа «*звезды перемигивались на темно-*



*синем небе»* можно отнести к олицетворениям, когда троп непосредственно эмоционально воздействует на реципиента.

Важнейшей составляющей концептуальной и языковой картин мира является связь лексических переосмыслений, относящихся строением и функционированием собственного тела. Это знание инкорпорировано в культурный код носителей языка и сохраняется в подсознательной памяти этноса в виде архетипических образов, что проявляется в постоянном расширении семантической структуры слов в соответствии с определенным заданном языковым сознанием и культурным кодом направления.

Так, английское *shoulder* (плечо) имеет в английском языке такие отсутствующие в русском метафоры, как *shoulder of a fire, shoulder of a fingerring, shoulder of a letter/character* («плечо» огня, «плечо» пальца, «плечо» буквы / персонажа). Студентам, у которых идет становление вторичной языковой картины мира, непонятно почему плечом названы части таких объектов, как *огонь, кольцо на пальце, буква алфавита* и т.п.

В качестве методической подсказки преподавателю можно порекомендовать использовать разработанные нашей школой и введенные в практику обучения соответствующие «формулы» многозначных слов, например, для слова *shoulder*: «*a projection at an angle to anything near the top*» (проекция под углом к чему-нибудь возле вершины) [11, с. 650-655; 12, с. 690-694]. Данный семантический конструктор позволяет объяснить логику мышления носителей английской концептуальной картины мира и, как результат, быстрее освоить лексику, пополнив свой словарный запас в короткое время.

Необычные для носителя русского языка метафоры окружают обучающего повсеместно. Так, английское *knee* (колени) имеет в английском такие отсутствующие в русском языке метафоры, как *knee of a supporting (metal) structure, knee of a tree branch/timber, knee of a furniture leg, knee of a stair handrail, knee of a curve* («колени» металлической опорной конструкции, «колени» ветви дерева, «колени» ножки мебели, «колени» лестничного поручня, «колени» кривой). Студентам, как носителям русской языковой картины мира, в той же степени не понятно почему коленом названы такие части объектов, как *часть металлической конструкции, ветки, полена, перила, кривой* и т.п. И снова в методическом плане весьма полезной окажется следующая «формула» этого многозначного слова: *a projection with an angular bent* (проекция с изгибом под угловым) [13, с. 115-120; 14, с. 105-108], которая позволяет, как показывает практика, избегать многих вопросов со стороны обучающихся.

Подобное семантическое ядро принимается «по умолчанию» объективно вычленимым и практически бесспорным. Это некоторая доминанта, обусловленная национально-культурными традициями и существующей в обществе идеологией, которая предопределяет выделение в общезыковой картине мира ее центральной, общезначимой, инвариантной части. Вместе с тем, в далеких друг от друга в генетическом плане языках ядро лексикона образуют слова, передающие универсальные концепты (вряд ли существуют языки, в которых нет концептов *жилище, человек, земля, огонь, вода* и т. д.). В этом проявляется независимость принадлежности человека к тому или иному этносу от его физиологии. Структурирование и далее хранение целых пластов лексики вместе с соответствующими механизмами ее усвоения – это та задача, которая всегда будет стоять перед методикой обучения лексике.

Данные антропоморфные переосмысления в полной мере отражают не научный, а наивный взгляд на мир. Это своего рода коллективное мировоззрение, которое предлагается обучающему, являясь для него обязательной частью картины мира.



---

## Обсуждение результатов исследования

---

Суммируя вышесказанное, можно констатировать, что при учете антропоморфного аспекта в изучении учащимися иностранного языка и развитии вторичной языковой личности используется принцип развития языка в тесной связи с бытием человека, когда именно человек становится центром языковой и концептуальной картин мира и мерилom духовных и материальных ценностей.

Оказавшись в лингвокультурной среде конкретного языка внутри соответствующего языкового контента, усваивая соответствующие реалии, обучающийся таким образом неизбежно попадает в синергетически развивающееся культурное языковое пространство. Знание языка для него заключается в аккумуляции наиболее устоявшихся в языковом сообществе концептуальных знаний и представлений об окружающей реальности, запечатленных в структуре слов, номинирующих как тело человека, так и объекты, составляющие ближайшее окружение человека [15, с. 120-127].

Таким образом, следует отдельно выделить также и **антропоморфную языковую картину мира**, как составляющую целостной концептуальной языковой картины мира, очерченную и переданную средствами метафор как самых частотных переносных значений. Это представляет интерес в методическом плане, поскольку речь идет о методических приемах, помогающих легко усваивать иноязычную лексику, не имеющую соответствий в родном языке.

Считая себя центром реальной действительности, носитель языка воспринимает все окружающее как отражение своего существования. При этом антропоморфизм является отличительной особенностью одного из наиболее значительных сегментов как концептуальной, так и языковой картин мира, где человек сам себя помещает в центр всего мироздания. В этой связи явление антропоморфизма можно рассматривать как социально-культурный опыт практического поведения человека.

При этом две исследуемые картины мира – обыденная и научная – одновременно объективны и субъективны, но в любом случае ведущим фактором является стремление человека с помощью лексических единиц отобразить свою картину мира. Субъективный образ объективного мира и индивидуальная картина мира, отраженные в речи, преломляются через коллективные сведения о мире, уже «пропущенные» через язык. Кроме того, человек всегда стремится занять центральное место в своей картине мира, хотя и организует свое бытие по аналогии с законами окружающей среды, данными ему в ощущениях.

---

## Заключение

---

Итак, представленная картина мира (включающая как концепты, так и значения), формируемая в сознании обучающихся студентов-лингвистов, космологически ориентирована, являясь глобальным образом мира, и «несет в себе черты специфически человеческого способа миропостижения». Любая создаваемая и воспринимаемая обучающимися картина мира связана с возможностями воспринимаемых, поскольку должна подлежать адаптации не носителями языка (не билингвами) и формируется на иностранном языке.



Сущностные характеристики концептов, формирующие картину мира, могут быть представлены в следующем виде: концепт как центральная единица когнитивной лингвистики – это эмоционально и культурно отмеченный смысл, ментальная сущность, отвечающая за формирование, обработку, хранение и передачу знаний. Концепт содержит эмоциональные, экспрессивные, оценочные компоненты, он национально специфичен, это основная ячейка культуры. Концепт предположительно структурирован: может иметь слоистое строение, может быть различных типов и различной сложности, он имеет нежесткую вероятностную структуру, его границы неопределенны и подвижны.

Обе картины мира (концептуальная и языковая) должны быть не бесконечными, а обозримыми, т.к. были бы лишены целостности и превосходили бы мыслительные и языковые возможности человека. Б.А.Серебренников считает, что «обыденная/наивная картина мира, которая выражается в самой возможности мыслить явлениями природы, создается по антропоцентрическому канону [16, с. 211]. Действительно, наличие «человеческого начала» в картине мира составляет ее основную характеристику, вскрывающую антропоцентрическую и антропоморфическую сущность процесса познания обучающимся окружающей действительности.

При этом студент-лингвист опирается на особенности своего виртуального и перцептивного аппарата, привнося индивидуальный компонент в значение и функционирование языковой единицы, а знакомство человека с окружающей средой начинается с его чувственного восприятия как процесса воздействия объекта на сенсорную систему, что одновременно соотносится с его виртуальностью (когнитивной и языковой).

## ЛИТЕРАТУРА

1. Макаричев Ф.В., Елизарова Г.В. Значимость национального культурного компонента лексики в процессе межкультурной коммуникации // Проблемы истории, филологии, культуры. 2016. № 2 (52). С. 380-388.
2. Pesina S., Yusupova L. Words Functioning in Lexicon // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Vol. 192, 24 (2015), P. 38 – 43.
3. Solonchak T., Pesina S. Concept and its Structure // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Vol. 192, 24 (2015), P. 352 – 358.
4. Pesina S., Latushkina O. Polysemy and Cognition // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Vol. 192, 24 (2015), P. 486 – 490.
5. Вайсгербер Й. Л. Родной язык и формирование духа. М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009.
6. Самохвалова В.И. Контуры постдействительности. Полигнозис, 1999, № 2(6), С. 110-125.
7. Pesina S., Kostina N. Eidetic analysis in Phenomenology as Try to Solve Polysemy Problem // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Vol. 192, 24 (2015), P. 33 – 37.
8. Solonchak T., Pesina S. Language Ability and Word Functioning // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Vol. 192, 24 (2015), P. 447-452.
9. Solonchak T., Pesina S. Cognitive Properties of Images and Metaphors // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Vol. 192, 24 (2015), P. 650-655.
10. Kostina N., Zerkina N., Pesina S. Polysemous Words Functioning and Process of Concept Formation// *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Vol. 192, 24 (2015), P. 690-694.
11. Pesina S., Solonchak T. Sign in communication process // *Humanities & Social Sciences Reviews*. Vol. 3 (2), April 2015, P. 115-120.
12. Novikov, D.N., Pesina, S.A. Biosemiotics and Prototype Semantics in Understanding Lexical Polysemy: Implications for Applied Linguistics // *The magic of innovation. New techniques and technologies in teaching foreign languages*/Edited by Dmitry A. Kryachkov, Elena B. Yastrebova, Olga A. Kravtsova. Newcastle upon Tyne, 2015. P. 275 – 294.
13. Pesina, S.A., Latushkina, O.L. Lexical invariant as a meaningful core of a polysemous word // *Voprosy Kognitivnoy Lingvistiki. Tambov*, TGU, 2014, № 1 (038), P. 105–108.
14. Pesina S.A. Invariant of polysemous words in phenomenology // *Voprosy Kognitivnoy Lingvistiki. Tambov:TGU*, 2015. № 2. P. 120-127.
15. Серебренников Б. А. Роль человеческого фактора в языке: язык и картина мира. М.: Наука, 1988. 429 с.
16. Попова З. Д. Когнитивная лингвистика / З. Д. Попова, И. А. Стернин. М. : АСТ : Восток – Запад, 2010.

## REFERENCES

1. Makarichev F.V., Elizarova G.V. The importance of the national cultural component of vocabulary in the process of intercultural communication. *Problems of history, philology, culture*, 2016, no. 2 (52), pp. 380-388. (in Russian)
2. Pesina S., Yusupova L., Words Functioning in Lexicon. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 192, pp. 38-43.
3. Solonchak T., Pesina S. Concept and its Structure. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 192, pp. 352-358.



4. Pesina S., Latushkina O. Polysemy and Cognition. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 192, pp. 486-490.
5. Weisgerber J.L. Native language and the formation of the spirit. Moscow, LIBROCOM Publ., 2009. (in Russian)
6. Samokhvalova V.I. The contours of post-validity. *Polignosis*, 1999, no. 2 (6), pp. 110-125. (in Russian)
7. Pesina S., Kostina N. Eidetic analysis of the Polysemy Problem. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, Vol. 192, pp. 33-37.
8. Solonchak T., Pesina S. Language Ability and Word Functioning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, Vol. 192, pp. 447-452.
9. Solonchak T., Pesina S. Cognitive Properties of Images and Metaphors. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, Vol. 192, pp. 650-655.
10. Kostina N., Zerkina N., Pesina S. Polysemous Words Functioning and Process of Concept Formation. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, Vol. 192, 24 (2015), p. 690-694.
11. Pesina S., Solonchak T. Sign in communication process. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 2015, Vol. 3 (2), April, pp. 115-120.
12. Novikov D.N., Pesina S.A. Biosemiotics and Prototype Semantics in Understanding Lexical Polysemy: Implications for Applied Linguistics // The magic of innovation. Dmitry A. Kryachkov, Elena B. Yastrebova, Olga A. Kravtsova. Newcastle upon Tyne, 2015. pp. 275 - 294.
13. Pesina, S.A., Latushkina, O.L. Lexical invariant as a meaningful core of a polysemous word. *Voprosy Kognitivnoy Lingvistiki*. Tambov, TGU, 2014, no. 1 (038), pp. 105–108. (in Russian)
14. Pesina, S.A. Invariant of polysemous words in phenomenology. *Voprosy Kognitivnoy Lingvistiki*. Tambov, TGU Publ., 2015, no. 2, pp. 120–127. (in Russian)
15. Serebrennikov B. A. The role of the human factor in the language: language and picture of the world. Moscow, Science Publ., 1988. 429 p. (in Russian)
16. Popova Z. D. Cognitive linguistics / Z. D. Popova, I. A. Sternin. Moscow, AST: East - West Publ., 2010. (in Russian)

#### **Информация об авторах**

**Песина Светлана Андреевна**

(Россия, Магнитогорск)

Профессор, доктор филологических наук, доктор философских наук, профессор кафедры английского языка

Магнитогорский государственный технический университет им.Г.И.Носова;  
E-mail: spesina@bk.ru

**Кива-Хамзина Юлия Леонидовна**

(Россия, Магнитогорск)

Доцент, кандидат философских наук, зав. кафедрой права и культурологии  
Магнитогорский государственный технический университет им.Г.И.Носова,  
E-mail: kiva\_hamzina@mail.ru

**Рубанова Наталья Анатольевна**

(Россия, Магнитогорск)

Доцент, кандидат юридических наук, доцент кафедры права и культурологии  
Магнитогорский государственный технический университет им.Г.И.Носова  
E-mail: spesina@bk.ru

#### **Information about the authors**

**Svetlana A. Pesina**

(Russia, Magnitogorsk)

Professor,

Doctor of Philology,

Doctor of Philosophy,

Professor of the English Language Department  
Nosov Magnitogorsk State Technical University  
E-mail: spesina@bk.ru

**Yulia L. Kiva-Khamzina**

(Russia, Magnitogorsk)

Associate Professor,

PhD in Philosophy,

Head Department of Law and Cultural Studies  
Nosov Magnitogorsk State Technical University  
E-mail: kiva\_hamzina@mail.ru

**Natalia A. Rubanova**

(Russia, Magnitogorsk)

Associate Professor,

PhD in Law, Associate Professor at the Department of  
Law and Cultural Studies  
Nosov Magnitogorsk State Technical University  
E-mail: spesina@bk.ru







Е. И. Смирнов, Т. В. Зыкова, С. А. Тихомиров

## Управление школьным математическим образованием с синергетическим эффектом

Исследуются процессы управления школьным математическим образованием (профильные классы) с синергетическим эффектом на основе выявления и исследования «проблемных зон» школьной математики средствами компьютерного и математического моделирования. Исследование касается задач освоения школьниками сложных понятий и процедур в контексте уровневой организации и наглядного моделирования в процессе выявления сущности учебных элементов (площадь поверхности, функциональные зависимости, итерационные процессы, геометрические фигуры и т.п.). Актуализируются современные достижения в науке (фрактальная геометрия, теория кодирования, нечеткие множества и fuzzy-logic, нелинейная динамика и т.п.) и адаптация важнейших обобщенных конструкций к наличному состоянию школьных знаний, касающихся анализа и сущности возникающей «проблемной зоны» школьной математики. Разработаны на основе концепции фундирования опыта личности технологические конструкты и процедуры, компьютерный дизайн нелинейной динамики проявления синергетических эффектов и выявлены динамические инварианты в ходе освоения сложных понятий. Актуализированы процессы интеграции математических, информационных, естественнонаучных и гуманитарных знаний в ходе обучения математике. Показана эффективность процессов управления математическим образованием с синергетическим эффектом для развития интеллектуальных операций мышления и повышения качества освоения математики.

**Ключевые слова:** управление математическим образованием, наглядное моделирование, компьютерный дизайн

**Благодарности:** Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект №16-18-10304)

### Ссылка для цитирования:

Смирнов Е. И., Зыкова Т. В., Тихомиров С. А. Управление школьным математическим образованием с синергетическим эффектом // Перспективы науки и образования. 2019. № 1 (37). С. 190-202. doi: 10.32744/pse.2019.1.14





E. I. SMIRNOV, T. V. ZYKOVA, S. A. TIKHOMIROV

## The management of school mathematical education with synergistic effect

This paper studies the processes of school mathematical education management (profile classes) with synergistic effect based on the identification and research of "problem areas" of school mathematics by means of computer and mathematical modeling. The research concerns the tasks of students' mastering complex concepts and procedures in the context of the level organization and visual modeling in the process of identifying the essence of educational elements (surface area, functional dependencies, iterative processes, geometric shapes, etc.). Modern achievements in science (fractal geometry, the theory of coding, fuzzy sets and fuzzy-logic, nonlinear dynamics, etc.), as well as adaptation of the most important generalized structures to the existing state of school knowledge concerning the analysis and the essence of the emerging "problem area" of school mathematics, are actualized. Technological constructs and procedures, computational design of the nonlinear dynamics of synergistic effects are developed based on the concept of the foundation of personality experience, and dynamic invariants in the development of complex concepts are identified. The processes of integration of mathematical, information, natural science, and humanitarian knowledge in the course of teaching mathematics are actualized. The efficiency of mathematical education management processes with synergistic effect for the development of intellectual thinking operations and improvement of the quality of mathematics learning is shown.

**Key words:** mathematical education management, visual modeling, computer design

**Acknowledgements:** The research was supported by grant from the Russian Science Foundation (Project no. 16-18-10304)

### For Reference:

Smirnov, E. I., Zykova, T. V., & Tikhomirov, S. A. (2019). The management of school mathematical education with synergistic effect. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 37 (1), 190-202. doi: 10.32744/pse.2019.1.14 (In Russ., abstr. in Engl.)



## Введение

Образовательное пространство России (особенно математическое образование как в школе, так и в вузе) находится в настоящее время в состоянии предтечи «революционной ситуации». Цифровизация школы и вуза объявлена главным трендом российского образования и призвана дать ответы на «взрывное» появление новых компетенций, изменение рынка труда и открытости глобального информационного пространства. Молодые люди современного мира явно стали более нетерпимыми к проявлениям устоявшихся штампов в образовании, отсутствию гибкости в обучающих воздействиях, стали прагматично оценивать складывающиеся обстоятельства жизни и значимость знаний и компетенций, отдавать приоритет выстраиванию личностных предпочтений в организации своей будущей жизни и образовательных перспектив. В то же время, интеллектуальные операции мышления (понимание, конкретизация, абстрагирование, обобщение, моделирование, аналогия, ассоциации и т.п.), лежащие в основе формирования универсальных учебных действий обучаемых, по разным объективным и субъективным причинам перестали эффективно развиваться в школьном образовании. И в этом процессе теряется роль математического образования как одного из наиболее эффективных инструментов личностного развития и освоения социального опыта предшествующих поколений, в том числе на фоне грандиозных образцов значимости приложений математики к реальной жизни, науке и развитию производительных сил. К объективным факторам необходимости и трудности освоения многоступенчатых математических абстракций для обучающегося добавляется определенная изолированность математических дисциплин друг от друга, а также от естественнонаучных и информационных знаний и способов деятельности. Тем более печально, что это происходит на фоне грандиозных достижений и приложений математики к реальной жизни, наукам и технологиям. Достаточно упомянуть достижения фрактальной геометрии [3; 4; 11; 20], теории хаоса и катастроф [1; 26], fuzzy-logic [9; 10; 29], теории кодирования и шифрования [7; 8; 19; 25], теории обобщенных функций [17] и т.п. Именно управление образовательными процессами на базе освоения сложного знания средствами математического и компьютерного моделирования способны дать мощный мотивационный заряд к изучению математических дисциплин; как следствие, повысится интерес к освоению математики с реальным развитием теоретического мышления (сравнение, аналогия, анализ, синтез и т.п.), реализуются процессы доминирования логической схемы рассуждений, четкая динамика хода рассуждений, умение узнать и выделить главное, способность к обобщению, анализу, синтезу, моделированию. Одна из причин этой ситуации заключается в слабом акцентировании, как в школьной, так и в вузовской математике направлений индивидуализированного продвижения обучающихся к *проявлению сущностей базовых математических понятий и процедур*: производная, площадь поверхности, интеграл, мера и вероятность и т.п., равно как и их прикладной значимости. Именно в продвижении в этих направлениях начинает проявляться *диалог математических, информационных, естественнонаучных и гуманитарных культур*, а также и *единство содержания математики* в симбиозе разных дисциплин, уровней освоения и методов постижения сущностей. Недостаточно используются в математическом образовании в школе и вузе компьютерные системы, платформы и педагогические про-



дукты (MathLab, MatCad, GeoGebra, Autograph, ClassPad400, Qt Creator и др.), не только как пользовательский интерфейс, но и как симбиоз математики и информатики, актуально поддерживающий освоение сложного математического знания на основе наглядного моделирования и диалога математической, информационной, естественнонаучной и гуманитарной культур. В то же время явная нелинейность в структурах закономерностей развития материи, биологических, социальных и личностных процессов, экспоненциальный рост объема информации, эмерджентность возможностей социальных коммуникаций и доступность информационных сред определяют факторы необходимости изменения образовательных парадигм не только в направлении открытости, информатизации, индивидуализации и социальных взаимодействий, но и в способах, технологиях и процессах освоения математического содержания. В конце XX века в работах Г. Хакена, Т. Куна, Б. Мандельброта, И. Пригожина и др. стала выпукло оформляться постнеклассическая научная картина мира как парадигмальный эффект совокупности теоретико-методологических установок, опирающийся на приоритет процессов самоорганизации динамических нелинейных систем на основе согласованных действий разных факторов и начал (см. также [12]). Необходимость в проявлении синергии математического образования обуславливается возможностью включенности обучающегося (и актуализации при этом) процессов самоорганизации и мотивации к освоению сущностей математических объектов и процедур на основе понимания и освоения современных достижений в науке. Особенности и необходимость современного развития образования показывают, что одним из эффективных путей решения образовательных проблем развития математического образования может являться разработка и реализация *синергетической парадигмы* в школе и вузе на основе создания инновационного комплекса педагогических, информационных и организационных условий в *контексте симбиоза научно-технократической и гуманитарной парадигм*. Под синергией в математическом образовании будем понимать «симбиоз нелинейных эффектов самоорганизации и саморазвития личности в ходе освоения математической деятельности в условиях флуктуации сложных стохастических процессов познания посредством согласования разных факторов и начал в трех контекстах: содержательном (семиотическом), процессуальном (имитационном) и социальном» [2]. В последнем исследовании доказана возможность реализации условий повышения эффективности математического образования и развития личности на основе адаптации современных достижений в науке к школьному и вузовскому обучению математике: информационной насыщенности мотивационного поля учения (в том числе, процессов цифровизации школы и вуза), множественности постановки целей и поиска бифуркационных переходов в математической деятельности, флуктуационного разнообразия параметризации и интеграции математических, информационных, естественнонаучных и гуманитарных знаний в построении математических результатов в форме аттракторов и бассейнов притяжения нелинейных преобразований на основе математического и компьютерного моделирования (в том числе, использование возможностей использования нейронных сетей и интеллектуальных систем), диалога культур и сетевого взаимодействия на единых информационных платформах исследовательской деятельности с учетом стохастичности процессов и обобщенности результатов, постановки эксперимента в математике и проявления синергетических эффектов развития личности в условиях продвижения к пониманию сущности математических объектов и процедур. Появились возможности управления школьным математическим образованием с проявлением синергетических эффектов и наметились



перспективы адекватного ответа на современные вызовы и противоречия в математическом образовании, отвечающие потребностям личностного развития и математико-информационной компетентности каждого обучающегося. Именно, появились возможности и начала технологии самоорганизации и диалога культур обучающихся путем разработки синергетической парадигмы освоения математики в школе в контексте мотивированного, когерентного и уровневого вскрытия и творческого преодоления «проблемных зон» математической деятельности. *Ввиду вышесказанного это становится задачей национального масштаба и национальной безопасности России.*

## Методология и технологии

Ученые философы, педагоги и психологи (И. Кант, Г. В. Гегель, И. Пригожин, Г. Хакен, В. В. Орлов, В. С. Степин, И. С. Утробин, Х. Альвен, Т. С. Васильева и др.) убедительно показали, что эффективное развитие личности происходит при освоении сложного знания (разных уровней его сложности в зависимости от личностного развития обучающихся, включая инклюзивное образование), создания ситуаций преодоления трудностей в процессе освоения знаний и единой картины мира на основе высокой степени развертывания учебной и профессиональной мотивации обучающихся в единой сети взаимодействий, самостоятельности и когерентности. В познании сложного сам процесс познания «становится коммуникацией, петлей между познанием (феноменом, объектом) и познанием этого познания» (Э. Морен). При этом актуализируются возможности решения проблемы самоорганизации и саморазвития личности школьника как субъекта образования в процессе освоения математики на основе уровневого сложного (в том числе, в условиях неопределенности, полифункциональности и множественности постановки целей обучения математике), что диктует необходимость включения в единую целостность мотивационно-ценностных и эмоционально-волевых, исследовательских и метакогнитивных, социальных и личностных стратегий поведения в ходе познавательной деятельности по освоению инновационного математического содержания на основе диалога культур и функционирования единой и эффективной коммуникационной сети (К. Майнцер, Г. Г. Малинецкий, Э. Морен, Г. Хакен и др.). Вместе с А. Н. Подъяковым [14] отметим следующие особенности в решении сложных задач в математическом образовании:

- в поведении и развитии комплексной динамической системы всегда есть доля *неопределенности и непредсказуемости*; она требует множества разнообразных описаний и решений, отличающихся друг от друга и дополняющих друг друга; не менее эффективными орудиями являются понятия нестрогие и нечеткие, построенные на основе эмпирических, а не теоретических обобщений;

- комплексная система характеризуется изменениями не только на уровне конкретных проявлений, но и на уровне своей сущности. В сложных системах эффективные правила (*фундирующие модусы*) [23] поэтапного развертывания сущности могут быть выделены, но они будут с неизбежностью достаточно вариативны на основе *наглядного моделирования* [22] и принципиально зависимы от контекста;

- теоретические модели сколь угодно высокого уровня принципиально ограничены. Для эффективного исследования сложных динамических систем *необходимы разнообразные поисковые пробы (экспериментальные срезы, сравнительный анализ конкретных проявлений, компьютерное моделирование, аналогии, анализ через*



*синтез [16] и т.п.) – реальные взаимодействия с системой, а не только теоретическая деятельность с ее абстрактными моделями;*

- при исследовании сложной системы *необходима вариативность целеполагания* – постановка разнообразных, разнотипных и разноуровневых целей, которые могут конкурировать между собой. Одним из основных эмоциональных состояний человека при исследовании сложных систем является неуверенность, сомнение, готовность принять двоякие (на основе прогноза и случайные) результаты действий, и т.д.;

- результаты деятельности человека со сложной системой, результаты взаимодействия с ней *не могут быть предсказаны полностью*, исчерпывающим образом. Наряду с прямыми, прогнозируемыми результатами образуются разнообразные побочные, непредсказуемые продукты.

Управление синергией математического образования в школе возможно и эффективно при характеристике, выстраивании иерархий и актуализации *внутренних атрибутов (механизмов)* самоорганизации различных типов (*содержательного* – образно-геометрического, знаково-символического, вербального, конкретно-деятельностного; *процессуального* – методы, технологии, приемы, идеи, алгоритмы познавательной деятельности, *социального* – диалог культур, работа в малых группах, ценностные ориентации и т.п.), проявляющихся посредством прохождения зон бифуркации и формирующих успешность функционирования системы как целостности на все новых усложняющихся уровнях. Такими механизмами могут быть фрактальные структуры, обобщенные конструкторы «проблемных зон» школьной математики, регулятивные системы правил и ценностей в освоении математической деятельности, выстраивание диалога культур как формы развертывания интегративных процессов, универсальных закономерностей построения математических объектов и процедур и т.п. При этом интеграция естественнонаучной, гуманитарной, математических культур актуализируется использованием информационных технологий и дидактические процессы приобретают новое качество: естественнонаучные знания обогащаются гуманитарным аспектом, гуманитарные знания приобретают научную основу обоснования сущности использованием естественнонаучного и математического аппарата и методов. Одним из основных средств, генерирующих синергию математического образования и определяющих задачи и направление настоящего исследования, являются процессы адаптации современных достижений в науке к обучению математике в школе и вузе. Термин «синергия» (*synergeia* (греч.) – совместное действие, сотрудничество) был предложен в конце 60-х годов физиком-теоретиком из Штутгарта (Германия) Г. Хакеном [6]. Предметом синергетики являются сложные самоорганизующиеся открытые системы, далекие от условия равновесия (когда происходит нелинейный обмен веществом, энергией, информацией). В философии саморазвитие рассматривается как часть самодвижения сложных систем (в частности личностной структуры), которая выходит за рамки самопроизвольного, спонтанного изменения и знаменует переход на более высокую ступень ее организации. Исследование и значимость примеров самоорганизации в живой и неживой природе через процессы разрушения и созидания (хаоса и порядка) показали, что нарастание сложности в открытых и неравновесных системах не является деструктивным механизмом, а наоборот является необходимым переходом к новому уровню развития, более сложным и упорядоченным формам организации, в том числе, в образовательных структурах. В математическом образовании обучающегося важнейшей проблемой является вопрос адекватного вос-



приятия учебного материала и деятельности, приводящей к пониманию на фоне высокой учебной или профессиональной мотивации.

Именно разрешение данного противоречия – ключ к преодолению формализма в освоении математики, того негативного явления, захлестнувшего и среднюю и высшую школу в последние десятилетия. Наши функционеры находят выход из этой ситуации упрощением содержания математического образования и процессами «жесткого» упорядочивания процессов освоения математики (ЕГЭ на разных уровнях, дифференциация процедур и однозначность выводов, гарантированность и предсказуемость решений и результатов обучения, недостаточность коммуникаций в открытых, стохастических и сетевых сообществах и т.п.). Результаты такого подхода к образованию (не только математическому) видны уже рядовому члену общества: падение общей математической культуры, неразвитость интеллектуальных операций школьников, узкая направленность образовательных интересов и утрата ценностей образования, отставание от мировых образовательных систем и стандартов, чего никогда не было полвека назад. Необходимо срочно вводить в содержание математического образования в школе и вузе блоки открытых, стохастических и неравновесных сложных форм, средств и структур математического содержания, в условиях столкновения и интеграции разнообразных культур и обеспечение их диалога (математических, гуманитарных, естественнонаучных, информационных культур) и самоорганизации.

Реализация объявленной концепции связана с освоением обучающимися сложного знания средствами математического и компьютерного моделирования в насыщенной информационно-образовательной среде. *Эффективным инструментом управления освоением сложного знания может являться исследование и адаптация к школьной или вузовской математике современных достижений в науке, ярко и значимо представленных в приложениях к реальной жизни, развитию других наук, высоким технологиям и производствам.*

1. Базовым понятием процессов управления когнитивной деятельностью обучающихся в условиях адаптации современных достижений в науке является понятие *фундирования опыта личности*. В чем же заключается феномен фундирования? Фундирование (нем. Fundierung – обоснование, основание) – термин, используемый в феноменологии (и в других науках) для описания отношений онтологического обоснования. Э. Гуссерль определяет отношение фундирования следующим образом: А фундировано посредством В, если для существования А сущностно необходимо В, только в единстве с которым А может существовать. Отношение фундирования может быть односторонним (А фундировано в В) или двухсторонним (А и В фундированы друг в друге). Согласно феноменологическому учению, все комплексные высокоуровневые акты и предметности фундированы в изначальных простых актах и предметах. В педагогику впервые понятие фундирования было введено В. Д. Шадриковым и Е. И. Смирновым в 2002 году [18] как процесс создания условий для поэтапного углубления и расширения школьных знаний в направлении формирования целостной системы научных и методических знаний, как процесс формирования целостной системы профессионально-педагогической деятельности. В дальнейшем авторы расширили базовый принцип на процесс фундирования опыта личности с наличного его состояния в направлении поэтапного проявления сущности базового учебного элемента как для школы, так и для вуза. Принципиальным отличием структурообразующего принципа фундирования для профессионального образования педагога является определение основы для спиралевидной схемы моделирования базовых знаний, умений, навы-



ков предметной (в том числе, математической) подготовки обучающихся. Концепция фундирования предписывает необходимость, согласно которой в основной образовательной программе вуза должны быть формализованы и материализованы в виде конкретных учебных дисциплин и форм учебной деятельности не только обоснованные методологически дидактические (когнитивные) процессы, формирующие целеполагание, приобретение, применение и преобразование опыта личности, но также адаптационные процессы, характеризующие профессиональные пробы принятия студентом профессии учителя и личностные процессы, направленные на проявление особенностей и развитие мотивации и эмоций, рефлексии и саморегуляции, самооценки и выбора, интеллекта и креативности личности. Поэтому концепция фундирования процесса становления личности педагога выступает как эффективный механизм преодоления профессиональных кризисов становления учителя и актуализации интегративных связей между наукой, профессиональным образованием и школой. Такая эффективность продемонстрирована многолетним опытом теоретической и экспериментальной проработки.

Одна из принципиальных находок рассматриваемой концепции заключается в переходе от процессов фундирования знаний (ориентировочная основа деятельности) к фундированию опыта личности в процессе освоения математической деятельности на основе наличного ее состояния. Рассмотрение концепции фундирования в рамках известной культурно-исторической парадигмы Л. С. Выготского приводит к необходимости проектирования в процессе обучения поэтапного развертывания интегративных конструктов знания и образцов деятельности в соответствии с наличным состоянием опыта и развития высших психических функций индивида (социальное). При этом должно диагностироваться появление обобщенных конструктов состояния приобретенного опыта и «прирост» личностных характеристик в «зонах ближайшего развития» («цепь качественных изменений» по Л. С. Выготскому) на фоне совместной деятельности педагога и ученика в явно актуализированном спиралевидном или кластерном формате (индивидуализация) процессов представления знаний и способов деятельности. Качественная особенность появления фундирующего эффекта в развертывании спиралей или кластеров фундирования заключается в «априорном» выявлении и дальнейшей актуализации обобщенных существенных связей не только в рассматриваемых процессах, явлениях и фактах в ходе познавательной деятельности, но и в становлении психических процессов и функций обучаемых в «зонах ближайшего развития» [28].

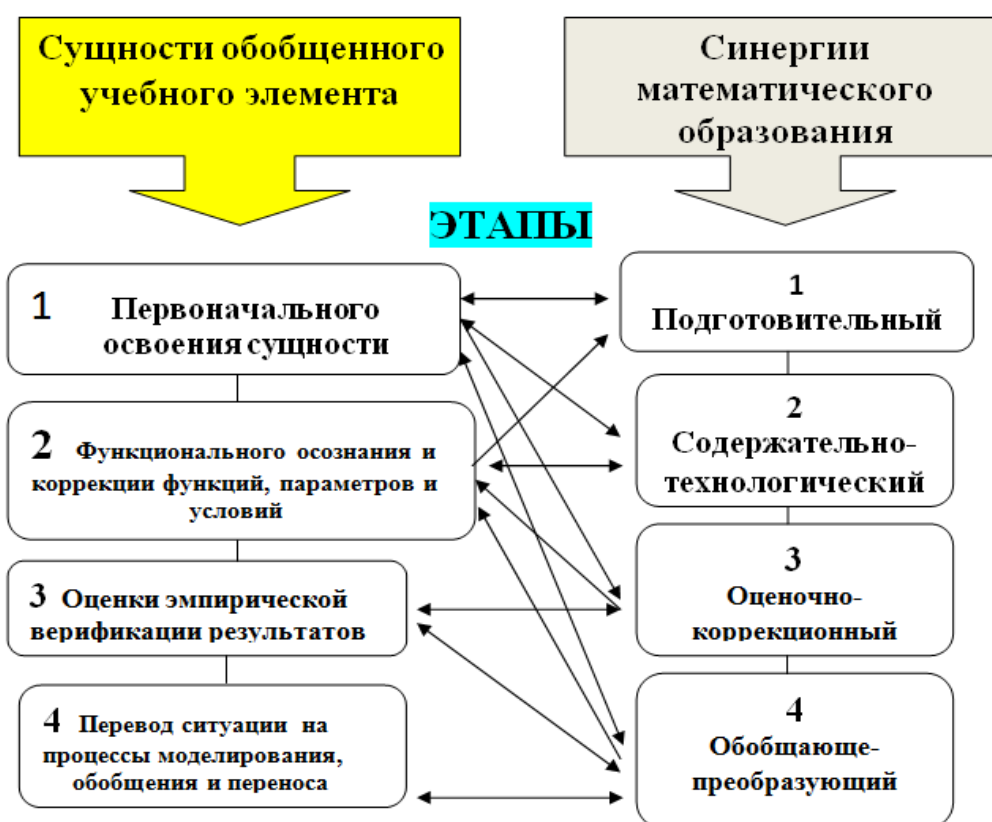
*Таким образом, фундирование опыта как инновационный механизм развития личности и постижения сущности обобщенного конструкта математического образования в ходе освоения современных достижений в науке может разворачиваться в трех образовательных нишах: содержании школьного обучения математике, технологии реализации адаптационных процессов и развития личностных качеств обучающихся.*

2. *Адаптационные процессы* рассматриваются учеными психологами и педагогами как динамический комплекс интегрального взаимодействия внутренних результатов (система знаний, умений, установок, ценностей) и адекватных механизмов приспособления личности к изменений внешней среды и результатам деятельности с развивающим эффектом [15; 21; 27]. В нашем исследовании феномен адаптации современных достижений в науке (как проявлений внешней среды) к школьной математике в контексте актуализации механизмов приспособления и научения личности



выступает первоначально как процесс и результат исследования неясного, нечеткого, неопределенного состояния сущности обобщенного конструкта и отдельных ее качественных проявлений). Далее в технологическом описании адаптация выступает в контексте адекватного освоения и фундирования сущности сложного знания как обобщенного конструкта с потенциалом позитивного воздействия на расширение опыта и качеств личности путем взаимодействия со школьными учебными элементами, роста учебной и профессиональной мотивации и саморазвития личности с проявлением синергетических эффектов. В соответствии с результатами исследования [5] таковыми будут 7 синергетических эффектов реализации адапционных процессов: когнитивный, мотивационный, профессиональный, инновационный, социальный, экономический и духовно-нравственный. При этом в работе [13] были выявлены и характеризованы четыре этапа проявления синергии математического образования на основе актуализации диалога математической, информационной, естественнонаучной и гуманитарной культур: подготовительный, содержательно-технологический, контрольно-коррекционный и обобщающе-преобразующий. На следующем рис.1 представлен граф согласования этапов проявления сущности обобщенного конструкта современного научного знания в освоении математики и этапов проявления синергии математического образования [24].

### Согласование этапов проявления модусов в обучении математике



**Рисунок 1** Согласование этапов проявления сущности учебного элемента и синергии математического образования



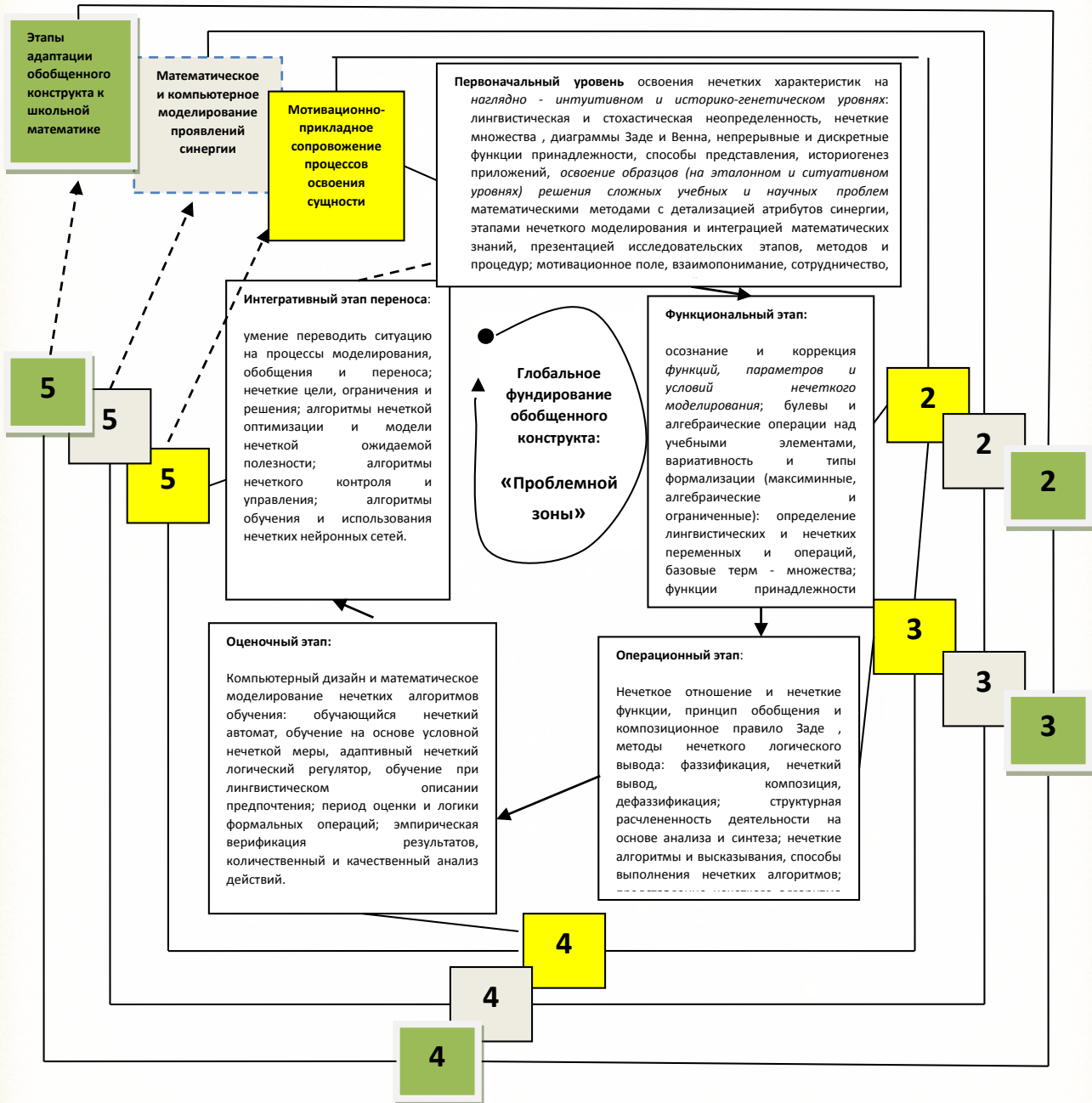
3. Тип моделирования обобщенного конструкта современного научного знания в ходе математической деятельности на основе выявленной сущности может быть феноменологическим и генетическим. Следуя теории В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина можно отметить, что феноменологический тип соответствует атрибутам и свойствам формирования эмпирического мышления, когда происходит обозначение чувственно данных свойств объектов и их связей, абстрагирование этих свойств, объединение их в классы и обобщение на основе формального тождества их отдельных свойств и их внешних изменений во взаимодействии. *Генетический тип* моделирования, соответствует атрибутам и свойствам формирования теоретического мышления, когда осуществляется установление неявных скрытых существенных связей объектов, процессов и явлений роли и функций отношения компонентов внутри системы, условия их происхождения и преобразования. После анализа выявления сущности и самого идеального объекта происходит восхождение к истинному чувственно-конкретному целому. Поэтому технология проявления синергии в процессах адаптации современных достижений в науке в школьной математике может быть ориентирована соответственно на феноменологический или генетический тип выявления сущности обобщенного конструкта научного знания.

**Кластер управления фундированием обобщенного конструкта с актуализацией атрибутов синергии:** представляет собой дидактическую модель фундирования проявлений синергии и адаптации сущности обобщенного конструкта содержания «проблемных зон» школьной математики, состоящую из 4 фаз: *первоначального уровня* освоения сущности базового учебного элемента на интуитивно-наглядном уровне, *функционального этапа* осознания и коррекции функций, параметров и условий динамики и вариативности параметров процесса, *операционного этапа* осознания и обобщенности временной и функциональной последовательности действий освоения сущности базового учебного элемента, *оценочного этапа* эмпирической верификации результатов, количественного и качественного анализа действий средствами математического моделирования и компьютерного дизайна, *интегративного этапа*, направленного на умение переводить ситуацию освоения сущности на процессы моделирования, обобщения и переноса. Каждый этап интегрирован с тремя спиралями фундирования средств оснащения процессов развертывания и адаптации сущности обобщенного конструкта: *мотивационно-прикладным сопровождением процессов освоения сущности; математическим и компьютерным моделированием проявления синергетических эффектов и атрибутов и этапами адаптации обобщенного конструкта к школьной математике* (мотивационным, ориентировочно-информационной насыщенности, процессуально-деятельностным, контрольно-коррекционным и обобщающе-преобразующим).

Взаимодействие человека с миром и людьми активизирует его внутренние потенциалы, что выступает основой его самопознания, саморегуляции и самоактуализации, обеспечивая тем самым его личностное саморазвитие. Знания и ценности, которые опосредуются в процессе обучения математике, могут быть приняты и стать достоянием обучающегося, когда они активно перерабатываются и усваиваются не отдельным индивидом, а становятся содержанием общения и деятельности в группе, если они будут интегрированы в совокупность всей той информации, которой группа располагает. В связи с этим, особое внимание в структуре функционирования кластера фундирования нами уделено рассмотрению проблем организации группового взаимодействия обучающихся, являющегося важнейшим источником их само-



актуализации и развития, стимулом для творческой активности и дальнейшего личностного роста. При организации групповой творческой деятельности необходимо создать условия для генерирования множественности решений проблемы на основе информационной обогащенности, интеллектуального напряжения и низкой степени регламентации поведения. Так при групповой форме работы студенты имеют возможность проявлять надситуационную активность и реализовать приемы активизации творческого мышления во взаимной зависимости, актуализируя динамику творческого процесса (интуиция, вербализация, наглядное моделирование, формализация, рефлексия, верификация) на основе синтеза конвергентного и дивергентного мышления.



**Рисунок 2.** Кластер фундирования проявлений синергии в адаптации обобщенного конструкта «проблемной зоны» на основе нечеткого моделирования



Технология выявления и исследования «зон современных достижений в науке» применительно к обучению математике позволяет проектировать и реализовывать этапы адаптации современных достижений в науке к наличному состоянию опыта математической деятельности школьников, позволяет интегрировать знания из различных областей наук в контексте школьной математики, создает прецедент исследовательской деятельности школьников при работе в проектной деятельности (в том числе, в малых группах) и в форме развертывания индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся, актуализирует синергетические эффекты в процессе освоения сложного знания.

## Результаты исследования

- Выявлены и освоены средствами математического и компьютерного моделирования содержательные конструкты приемов и этапов адаптации обобщенного научного знания к наличному состоянию школьных математических знаний и способов учебной деятельности обучающихся;
- Выявлены и обоснованы новые математические результаты в ходе освоения и исследования этапов проявления сущности обобщенного конструкта (построены спирали и кластеры фундирования знаний); построены графы согласования учебных элементов школьной математики с элементами обобщенных конструкций; обеспечены эффективность управления математическим образованием, наглядность моделирования и высокий уровень учебной мотивации школьников в контексте актуализации приложений и конкретизации сущности обобщенного конструкта;
- Отражен и актуализирован тезаурус синергии математического образования в ходе исследовательской деятельности обучающихся: флуктуации, точки бифуркации, аттракторы, бассейны притяжения и т.п.;
- Развита умения адаптироваться и развиваться в социальных коммуникациях и когнитивной деятельности на основе диалога математической, информационной, естественнонаучной и гуманитарной культур.

## Заключение

Технология исследования «проблемных зон» в обучении математике в ходе актуализации современных достижений в науке с достижением синергетического эффекта основана на поэтапном феноменологическом типе раскрытия сложной сущности обобщенного конструкта «проблемной зоны» средствами математического и компьютерного моделирования в условиях диалога и единства математической, информационной, естественнонаучной и гуманитарной культур.

## REFERENCES

1. Arnold, V.I. Catastrophe Theory, 3rd ed. Berlin, Springer-Verlag, 1992.
2. Bogun, V.V., Uvarov, A.D., & Smirnov, E.I. The synergy of mathematical education of teachers: Introduction to calculus. Yaroslavl, Kanzcler Publ., 2016.
3. Crownover, R.M. Introduction in Fractal and Chaos. Jones and Bartlett Publishers, 1995.
4. Falconer, K.J. Fractal geometry: mathematical foundations and applications. England, John Wiley, 1995.
5. Dvotyatkina, S.N. & Smirnov, E.I. Evaluation of synergistic effects of knowledge integration and activity on the base of computer modeling. *Modern information technologies and IT – education*, Moscow, MGU Publ., 2016, pp. 35–42.
6. Haken, G. Synergetics. Berlin-Heidelberg-New York, Springer, 1983.
7. Hill, R. A First Course on Coding Theory. Oxford, Clarendon Press, 1986.



8. Huffman, D. A. Method for the Construction of Minimum-Redundancy Codes. *Proceedings of the IRE*, 1952, no. 40 (9), pp. 1098-1101.
9. Koufmann, A. Introduction a la theorie des sous-ensembles flous. Paris-New-York-Milan, Masson Publ., 1977.
10. Kuncheva, L.I. Combining Pattern Classifiers. Methods and Algorithms. New Jersey, Willey, 2004.
11. Mandelbrot, B. The Fractal Geometry of Nature. San-Francisco: W. H. Freeman, 1983.
12. Malinetsky, G. G. Mathematical foundations of synergetics: Chaos, structures, computational experiment. Moscow: URSS, 2017.
13. Ostashkov, V. N. & Smirnov, E. I. Synergy of education in the study of attractors and basins of nonlinear maps attraction. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2016, no. 6, pp. 146–157. (in Russian)
14. Podyakov, A.N. Psychology of learning in conditions of novelty, complexity, uncertainty. *Psychological Research*, 2015, pp. 6-10. (in Russian)
15. Rean, A. A. Psychology of personality adaptation. Saint-Peterburg, Prime-Euroznak Publ., 2008. (in Russian)
16. Rubinstein, S. About Thinking and ways in its research. Moscow, USSR Academy of Science, 1958. (in Russian)
17. Schwartz, L. Theorie des noyaux. Proceedings of the International Congress of Mathematicians. Cambridge Massachusetts, 1950, no. 1, pp. 220-230.
18. Shadrikov, V.D. et al. Preparation of the teacher of mathematics: Innovative Approaches. Edited by V. D. Shadrikov, Moscow, Gardariki, 2002. (in Russian)
19. Shannon, C.E. A Mathematical Theory of Communication. *Bell System Technical Journal*, 1948, no. 27, pp. 379-423.
20. Sekovanov, V. S. Elements of the theory of discrete dynamic systems. Saint-Peterburg, Lan` Publ., 2016. (in Russian)
21. Soroko, S.I. Individual strategies of human adaptation in extreme conditions. *Philosophy of human*, 2012, no. 6, pp. 78-86.
22. Smirnov, E.I. Technology of visual modeling teaching of mathematics. Yaroslavl, YSPU Publ., 1998. (in Russian)
23. Smirnov, E.I. Founding of the experience in vocational training and innovative activity of teacher, Yaroslavl, Kancler, 2012. (in Russian)
24. Smirnov, E. I. Visual modeling of nonlinear dynamics of manifestation of essence of mathematical concepts and procedures. *Proceedings of XIV International Kolmogorov Readings*, Koryazhma, 2017, pp. 16-30. (in Russian)
25. Stiber, M. Spike Timing precision and neural error correction: local behavior. *Neural Computation*, 2005, no. 17 (7), pp. 1577-1601.
26. Thom, R. Structural Stability and Morphogenesis: An Outline of a General Theory of Models. Reading, MA: Addison-Wesley, 1989.
27. Tolstykh, Y. I. Modern approaches to the category of "adaptive capacity". *Izvestiya Tula State University*, 2011, no. 1, pp. 493-496. (in Russian)
28. Vygotsky, L.S. Thought and Language. Hanfmann E. (eds.). Cambridge, MA: M.I.T. Press, 1962.
29. Zadeh, L. A. Toward a theory of fuzzy information granulation and its centrality in human reasoning and fuzzy logic. *Fuzzy Sets and Systems*, 1997, no. 90 (2), pp. 111–127.

### Информация об авторах

#### Смирнов Евгений Иванович

(Россия, Ярославль)

Доктор педагогических наук, профессор,  
зав. кафедрой математического анализа,  
теории и методики обучения математике  
Ярославский государственный педагогический  
университет им. К. Д. Ушинского  
E-mail: smiei@mail.ru

#### Зыкова Татьяна Викторовна

(Россия, Красноярск)

Кандидат физико-математических наук, доцент  
кафедры прикладной математики и компьютерной  
безопасности  
Сибирский федеральный университет  
E-mail: zykovatv@mail.ru

#### Тихомиров Сергей Александрович

(Россия; Ярославль, Коряжма)

Кандидат физико-математических наук, доцент  
кафедры геометрии и алгебры  
Ярославский государственный педагогический  
университет им. К. Д. Ушинского  
\*\*\*

Младший научный сотрудник  
Филиал Северного (Арктического) федерального  
университета им. М. В. Ломоносова в г. Коряжме  
E-mail: satikhomirov@mail.ru

### Information about the authors

#### Eugeny I. Smirnov

(Russia, Yaroslavl)

Dr. Sc. in Pedagogics, Professor,  
Head of the Department of Mathematical Analysis,  
Theories and Techniques of Training in Mathematics  
Yaroslavl State Pedagogical University  
named after K.D. Ushinsky  
E-mail: smiei@mail.ru

#### Tatyana V. Zykova

(Russia, Krasnoyarsk)

PhD in Physics and Mathematics, Associate Professor  
of the Department of Applied Mathematics  
and Computer Security  
Siberian Federal University  
E-mail: zykovatv@mail.ru

#### Sergey A. Tikhomirov

(Russia; Yaroslavl, Koryazhma)

PhD in Physics and Mathematics, Associate Professor  
of the Department of Geometry and Algebra  
Yaroslavl State Pedagogical University  
named after K.D. Ushinsky  
\*\*\*

Senior Scientific Researcher  
Koryazhma Branch of Northern (Arctic)  
Federal University named after M. V. Lomonosov  
E-mail: satikhomirov@mail.ru





Р. М. Чудинский, А. А. Володин, А. С. Быканов, В. В. Малев

## Исследование связей между условиями изучения русского языка обучающимися, для которых русский язык является неродным, иностранным, и результатами мониторинговых процедур на уровне начального общего образования

Статья посвящена исследованию результатов Всероссийской проверочной работы в 2018 г. по учебному предмету «Русский язык» обучающихся 4 классов Воронежской области, для которых русский язык является неродным, иностранным. В статье проведен анализ зависимости результатов Всероссийской проверочной работы по учебному предмету «Русский язык», полученных обучающимися 4 классов, для которых русский язык является неродным, иностранным, от возраста, в котором началось обучение русскому языку, от родного языка родителей обучающегося. В статье представлен анализ влияния результатов Всероссийской проверочной работы по учебному предмету «Русский язык», полученных обучающимися 4 классов, для которых русский язык является неродным, иностранным, на результаты Всероссийской проверочной работы по другим учебным предметам, а также на результаты мониторинга индивидуальных учебных достижений обучающихся по оценке метапредметных результатов при реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования муниципальных общеобразовательных организаций Воронежской области, проведенных в апреле-мае 2018 г.

**Ключевые слова:** начальное общее образование, Всероссийские проверочные работы, учебный предмет «Русский язык», обучающиеся 4 классов, для которых русский язык является неродным, иностранным

### Ссылка для цитирования:

Чудинский Р. М., Володин А. А., Быканов А. С., Малев В. В. Исследование связей между условиями изучения русского языка обучающимися, для которых русский язык является неродным, иностранным, и результатами мониторинговых процедур на уровне начального общего образования // Перспективы науки и образования. 2019. № 1 (37). С. 203-222. doi: 10.32744/pse.2019.1.15





R. M. CHUDINSKY, A. A. VOLODIN, A. S. BYKANOV, V. V. MALEV

## Study of the relationship between the conditions of learning the Russian language by students, for which the Russian language is non-native and foreign, and the results of monitoring procedures at the level of primary general education

The paper is devoted to the study of the results of the 2018 all-Russian verification work in the subject of "Russian language" for students of 4 classes of the Voronezh Oblast, for which the Russian language is non-native and foreign. The paper analyzes the dependence of the results of the all-Russian verification work in the subject of "Russian language", obtained by students of 4 classes, for which the Russian language is non-native and foreign, on the age, at which teaching the Russian language started, on the native language of the parents of the student. The paper presents an analysis of the impact of the results of the all-Russian verification work in the subject of "Russian language", obtained by students of 4 classes, for which the Russian language is non-native and foreign, on the results of the all-Russian verification work in other academic subjects, as well as on the results of monitoring of individual educational achievements of students by the assessment of metasubject results in the implementation of the Federal State Educational Standard of primary general education of municipal general educational organizations of Voronezh Oblast, held in April-May 2018.

**Key words:** primary general education, all-Russian verification work, "Russian Language" subject, students of 4 classes, for which the Russian language is non-native and foreign

### For Reference:

Chudinsky, R. M., Volodin, A. A., Bykanov, A. S., & Malev, V. V. (2019). Study of the relationship between the conditions of learning the Russian language by students, for which the Russian language is non-native and foreign, and the results of monitoring procedures at the level of primary general education. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 37 (1), 203-222. doi: 10.32744/pse.2019.1.15 (In Russ., abstr. in Engl.)



## Введение

Русский язык, являясь государственным языком Российской Федерации, выступает одним из фундаментальных факторов, формирующим гражданскую идентичность и объединяющим многонациональный российский народ. Поэтому важно способствовать распространению и укреплению позиций русского языка внутри страны не только как родного (для преобладающего числа населения), но и как неродного (второго) языка для россиян-билингвов. В последнем случае русский язык выступает средством межнационального общения многочисленных народов России.

Кроме того, крайне важным является обучение русскому языку как иностранному для ряда граждан России, а также для мигрантов и их детей, прибывающих в Российскую Федерацию, что является необходимым условием успешной социализации и аккультурации (усвоения содержания и норм новой культуры) последних [3; 6-8].

На государственном уровне большое внимание уделяется обеспечению эффективного функционирования русского языка не только внутри территории Российской Федерации, но и расширению географии и сфер его применения в мире. Российская Федерация заинтересована в создании эффективной системы привлечения внимания зарубежной общественности к русскому языку, а также в расширении условий для его изучения, что будет способствовать усилению российского влияния, формированию положительного образа страны за рубежом, повышению ее международного авторитета и, в конечном счете, защите геополитических интересов России.

Для достижения этих целей государством поддерживаются программы, направленные на укрепление позиций русского языка как родного и как средства межнационального общения внутри страны, на популяризацию русского языка в мире, увеличение российского присутствия в глобальной системе образования, на содействие нашим русскоязычным соотечественникам, проживающим за рубежом, в сохранении их культурной и языковой самоидентификации.

Вместе с тем, в отечественных исследованиях отсутствует анализ результатов Всероссийской проверочной работы (далее – ВПР) по учебному предмету «Русский язык», полученных обучающимися 4 классов, для которых русский язык является неродным, иностранным, не проводится анализ влияния результатов Всероссийской проверочной работы по учебному предмету «Русский язык», полученных обучающимися 4 классов, для которых русский язык является неродным, иностранным, на результаты ВПР по другим учебным предметам.

## Материалы и методы исследования

Для оценки результатов ВПР по учебному предмету «Русский язык», полученных обучающимися 4 классов, для которых русский язык является неродным, иностранным, используется анализ, сравнение, конкретизация, определение общего и особенного в результатах ВПР по учебному предмету «Русский язык», полученных обучающимися 4 классов, для которых русский язык является неродным, иностранным [8].

Для проведения оценки влияния результатов ВПР по учебному предмету «Русский язык», полученных обучающимися 4 классов, для которых русский язык является неродным, иностранным, на результаты Всероссийской проверочной работы по учеб-



ным предметам «Математика», «Окружающий мир», а также на результаты мониторинга индивидуальных учебных достижений обучающихся по оценке метапредметных результатов при реализации ФГОС начального общего образования муниципальных общеобразовательных организаций Воронежской области, нами использованы статистические методы – корреляционно-регрессионный и однофакторный дисперсионный анализы [2; 4]. Данные методы в своей совокупности дают возможность выявить внутренние связи и закономерности влияния результатов ВПР по учебному предмету «Русский язык», полученных обучающимися 4 классов, для которых русский язык является неродным, иностранным, на результаты по другим учебным предметам и результаты сформированности метапредметных результатов обучающихся.

Применение корреляционно-регрессионного анализа позволяют нам, с одной стороны, выявить характер статистической взаимосвязи полученных экспериментальных переменных, с другой – выявить математические выражения, характеризующие закономерности отношений между этими экспериментальными переменными. В качестве экспериментальных переменных –  $k$ , изучаемых нами в настоящем исследовании, выступают результаты ВПР по учебным предметам «Русский язык», «Математика», «Окружающий мир», результаты мониторинга индивидуальных учебных достижений обучающихся по оценке метапредметных результатов при реализации ФГОС начального общего образования муниципальных общеобразовательных организаций Воронежской области, полученные обучающимися 4 классов, для которых русский язык является неродным, иностранным.

Однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA) используется для сравнения средних значений для трех и более выборок. Суть дисперсионного анализа сводится к изучению влияния одной или нескольких независимых переменных, обычно именуемых факторами, на зависимую переменную. Фактором называется независимая переменная, которая влияет на зависимую переменную. В качестве зависимой переменной в настоящем исследовании выступают результаты ВПР по учебным предметам «Математика», «Окружающий мир», результаты мониторинга индивидуальных учебных достижений обучающихся по оценке метапредметных результатов при реализации ФГОС начального общего образования муниципальных общеобразовательных организаций Воронежской области, полученные обучающимися 4 классов, для которых русский язык является неродным, иностранным, а фактором (независимой переменной) – результаты ВПР по учебному предмету «Русский язык», полученные обучающимися 4 классов, для которых русский язык является неродным, иностранным.

---

## Анализ результатов и их обсуждение

Первым критерием, который положен в данное исследование, является сравнение результатов ВПР по учебному предмету «Русский язык» у всех обучающихся 4 классов Воронежской области и у обучающихся 4 классов Воронежской области, для которых русский язык является неродным, иностранным.

В процедуре ВПР в 2018 г. по учебному предмету «Русский язык» приняло участие 20135 обучающихся 4 классов из 719 образовательных организаций.

Всероссийская проверочная работа по учебному предмету «Русский язык» состояла из 2 частей. Максимальный первичный балл за ВПР по учебному предмету «Русский язык» равен 38 баллам.



В соответствии с выбранными условиями, в процедуре ВПР в 2018 г. по учебному предмету «Русский язык» приняло участие 337 обучающихся 4 классов, для которых русский язык является неродным, иностранным, из 151 образовательной организации.

Общая статистика по отметкам ВПР на территории Воронежской области по учебному предмету «Русский язык», включая распределение отметок у обучающихся 4 классов, для которых русский язык является неродным, иностранным, представлена в таблице 1.

Таблица 1

Статистика по отметкам в Воронежской области по учебному предмету «Русский язык» в 4 классах

Регион	Кол-во обучающихся	Распределение групп баллов в %				Отметки о наличии рисков
		2	3	4	5	
Вся выборка	1442098	4.6	25.1	<b>46.8</b>	<b>23.5</b>	
Воронежская обл.	20135	5.2	23.8	<b>45.3</b>	<b>25.6</b>	
Выборка обучающихся, для которых русский язык является неродным, иностранным	337	18.4	35.6	32.6	13.4	

Только 46% обучающихся 4 классов, для которых русский язык является неродным, иностранным, показали хорошие и отличные результаты. У обучающихся 4 классов, для которых русский язык является неродным, иностранным, по сравнению с результатами обучающихся 4 классов по Воронежской области:

- процент обучающихся, получивших отметку «5», меньше на 12,2%;
- процент обучающихся, получивших отметку «4», меньше на 12,7%;
- процент обучающихся, получивших отметку «3», больше на 11,8%;
- процент обучающихся, получивших отметку «2», больше на 13,2%.

Средний балл за выполнение работы по Воронежской области равен 26,81 балла (70,5%) при максимальном балле равном 38. Средний балл за выполнение работы у выборки обучающихся 4 классов, для которых русский язык является неродным, иностранным, равен 21,58 балла (56,8%) при максимальном балле, равном 38. Это свидетельствует о базовом уровне освоения предмета «Русский язык» обучающимися 4 классов, для которых русский язык является неродным, иностранным, при невысоком уровне объективности результатов. У выборки обучающихся 4 классов, для которых русский язык является неродным, иностранным, в среднем результаты ВПР в 2018 г. по учебному предмету «Русский язык» на 5,23 баллов (13,7%) ниже, чем в среднем на территории Воронежской области.

Общими планируемыми результатами, которые не сформированы и не выполнены как у всех обучающихся 4 классов Воронежской области, так и у обучающихся 4 классов Воронежской области, для которых русский язык является неродным, иностранным, принявших участие в ВПР по учебному предмету «Русский язык», являются 2 планируемых результата при выполнении задания №15 (состоит из двух частей – 15(1) и 15(2)), оценивающего адекватное понимание обучающимися письменно предъявляемой информации (общеучебные и коммуникативные универсальные учебные действия), умение на основе данной информации (содержание пословицы) и собственного жизненного опыта обучающихся определять конкретную жизненную ситуацию для адекватной интерпретации пословицы (предметное коммуникативное



умение, логические универсальные учебные действия), способность строить речевое высказывание в письменной форме (правописные умения). Задание №15 также нацелено на выявление уровня владения обучающимися национально-культурными нормами речевого поведения (коммуникативные универсальные учебные действия), осознания эстетической функции русского языка (личностные результаты) [5].

Вместе с тем, кроме общих несформированных и невыполненных 2 планируемых результатов, у обучающихся 4 классов Воронежской области, для которых русский язык является неродным, иностранным, принявших участие в ВПР по учебному предмету «Русский язык», особенным для таких обучающихся является тот факт, что у них не сформированы и не выполнены еще 3 планируемых результата:

– умение распознавать и подчеркивать однородные члены в предложении (учебно-языковое синтаксическое опознавательное умение) – задание №2;

– предметные коммуникативные умения распознавать и адекватно формулировать основную мысль текста в письменной форме, соблюдая нормы построения предложения и словоупотребления на основании адекватного понимания обучающимися письменно предъявляемой текстовой информации и владения изучающим видом чтения (общеучебные и коммуникативные универсальные учебные действия) – задание №6;

– предметное коммуникативное умение составлять план прочитанного текста в письменной форме, соблюдая нормы построения предложения и словоупотребления – задание №7. Вместе с тем задание №7 направлено и на выявление уровня владения общеучебными универсальными учебными действиями: адекватно воспроизводить прочитанный текст с заданной степенью свернутости и соблюдать в плане последовательность содержания текста [5].

Вторым критерием, который положен в данное исследование, является зависимость результатов ВПР по учебному предмету «Русский язык», полученных обучающимися 4 классов, для которых русский язык является неродным, иностранным, от возраста, в котором началось обучение русскому языку. Этот критерий был представлен нами в трех возрастных диапазонах: с рождения до 3 лет (младенчество и раннее детство) – 60 обучающихся; от 4 до 6 лет (дошкольный возраст) – 44 обучающихся; от 7 до 10 лет (младший школьный возраст) – 233 обучающихся.

Средний балл за выполнение работы у выборки обучающихся 4 классов, для которых русский язык является неродным, иностранным, равен 21,58 балла (56,8%) при максимальном балле, равном 38. Средний балл за выполнение работы у выборки обучающихся 4 классов, для которых русский язык является неродным, иностранным, у которых обучение русскому языку началось с рождения до 3 лет, равен 24,27 балла (63,9%). Средний балл за выполнение работы у выборки обучающихся 4 классов, для которых русский язык является неродным, иностранным, у которых обучение русскому языку началось с 4 до 6 лет, равен 23,41 балла (61,6%). Средний балл за выполнение работы у выборки обучающихся 4 классов, для которых русский язык является неродным, иностранным, у которых обучение русскому языку началось с 7 до 10 лет, равен 20,54 балла (54,1%).

Общими планируемыми результатами, которые не сформированы и не выполнены у обучающихся 4 классов Воронежской области, для которых русский язык является неродным, иностранным, принявших участие в ВПР по учебному предмету «Русский язык», вне зависимости от возраста, в котором началось обучение русскому языку, являются умения, проверяемые заданиями: №6, №15(1), №15(2).



В свою очередь, у 60 обучающихся 4 классов, для которых русский язык является неродным, иностранным, и у которых обучение русскому языку началось с рождения до 3 лет, не сформированы и не выполнены именно эти 3 проверяемых планируемых результата. Для остальных заданий процент выполнения выше 50%, что позволяет сделать вывод о сформированности проверяемых требований. Средний процент выполнения заданий в этой группе составляет 64,1%.

У 44 обучающихся 4 классов, для которых русский язык является неродным, иностранным, и у которых обучение русскому языку началось с 4 до 6 лет, кроме общих 3 несформированных и невыполненных планируемых результатов, особенностью является невыполнение ещё одного проверяемого планируемого результата: учебно-языковое опознавательное умение обучающихся распознавать значение конкретного слова, используя указанный в задании контекст, и уровень предметного коммуникативного умения адекватно формулировать значение слова в письменной форме, соблюдая нормы построения предложения и словоупотребления – задание №9. Для остальных заданий процент выполнения выше 50%, что позволяет сделать вывод о сформированности проверяемых требований. Средний процент выполнения заданий в этой группе составляет 60,6%.

У 233 обучающихся 4 классов, для которых русский язык является неродным, иностранным и у которых обучение русскому языку началось с 7 до 10 лет, кроме общих 3 несформированных и невыполненных планируемых результатов особенностью является несформированность ещё 4 проверяемых планируемых результатов:

- умение распознавать и подчеркивать однородные члены в предложении (учебно-языковое синтаксическое опознавательное умение) – задание №2;

- предметное коммуникативное умение составлять план прочитанного текста в письменной форме, соблюдая нормы построения предложения и словоупотребления – задание №7. Вместе с тем задание №7 направлено и на выявление уровня владения общеучебными универсальными учебными действиями: адекватно воспроизводить прочитанный текст с заданной степенью свернутости и соблюдать в плане последовательность содержания текста.

- умение классифицировать слова по составу, находить в словах с однозначно выделяемыми морфемами окончание, корень, приставку, суффикс – задание №11;

- умение распознавать грамматические признаки имен прилагательных, с учетом совокупности выявленных признаков относить слова к определенной группе основных частей речи / *Проводить морфологический разбор имен прилагательных по предложенному в учебнике алгоритму, оценивать правильность проведения морфологического разбора* – задание №13(2) [5].

Для остальных заданий процент выполнения выше 50%. Средний процент выполнения заданий в этой группе составляет 54,5%.

Третьим критерием, который положен в данное исследование, является зависимость результатов ВПР по учебному предмету «Русский язык», полученных обучающимися 4 классов, для которых русский язык является неродным, иностранным, от родного языка родителей обучающегося. Это критерий представлен нами в следующих диапазонах: славянская группа языков (украинский язык у обоих родителей или у одного родителя – 45 обучающихся); тюркская группа языков (азербайджанский, турецкий, узбекский, киргизский, ногайский, казахский, туркменский языки у обоих родителей или у одного родителя – 123 обучающихся); кавказская группа языков (чеченский, аварский, лакский, лезгинский, табасаранский языки у обоих родителей – 20



обучающихся); иранская группа языков (таджикский, езидский, курдский языки у обоих родителей или у одного родителя – 42 обучающихся); индоарийская группа языков (цыганский язык у обоих родителей – 14 обучающихся); семитская группа языков (арабский язык у одного родителя – 1 обучающийся); романская группа языков (молдавский, испанский языки у обоих родителей или у одного родителя – 11 обучающихся); армянский язык (у обоих родителей или у одного родителя – 71 обучающийся); греческий язык (у одного родителя – 1 обучающийся); вьетнамский язык (у обоих родителей или у одного родителя – 7 обучающихся); литовский язык (у одного родителя – 1 обучающийся); бурятский язык (у одного родителя – 1 обучающийся).

В представленной выборке обучающихся 4 классов, для которых русский язык является неродным, иностранным, в зависимости от родного языка родителей обучающегося, анализ результатов проведем, используя четыре группы обучающихся: славянская группа (45 обучающихся), тюркская группа (123 обучающихся), иранская группа (42 обучающихся), группа армянского языка (71 обучающийся). Остальные группы, несмотря на полученные результаты, являются малочисленными в представленной выборке и подробному анализу, в отличие от представленных выше групп, подвергаться не будут.

Средний балл за выполнение работы у выборки обучающихся 4 классов, для которых русский язык является неродным, иностранным, равен 21,58 балла (56,8%). Средний балл за выполнение работы у выборки обучающихся 4 классов, у которых родным является язык славянской группы, равен 24,07 балла (63,3%). Средний балл за выполнение работы у выборки обучающихся 4 классов, у которых родным является язык тюркской группы, равен 21,02 балла (55,3%). Средний балл за выполнение работы у выборки обучающихся 4 классов, у которых родным является язык иранской группы, равен 18,55 балла (48,8%). Средний балл за выполнение работы у выборки обучающихся 4 классов, у которых родным является армянский язык, равен 23,39 балла (61,6%).

Общими планируемыми результатами, которые не сформированы и не выполнены у обучающихся 4 классов Воронежской области, для которых русский язык является неродным, иностранным, принявших участие в ВПР по учебному предмету «Русский язык», вне зависимости от родного языка родителей обучающегося, являются умения, проверяемые заданиями: №6, №15(1), №15(2).

У 45 обучающихся 4 классов, у которых родным является язык славянской группы, кроме общих 3 несформированных и невыполненных планируемых результатов, особенностью является несформированность ещё 1 проверяемого планируемого результата: умение распознавать глаголы в предложении, распознавать грамматические признаки слов, с учетом совокупности выявленных признаков относить слова к определенной группе основных частей речи – задание №14. Для остальных заданий процент выполнения выше 50%. Средний процент выполнения заданий в этой группе составляет 62,7%.

У 123 обучающихся 4 классов, у которых родным является язык тюркской группы, кроме общих 3 несформированных и невыполненных планируемых результатов, особенностью является несформированность ещё 4 проверяемых планируемых результатов, оцениваемых заданиями №2, №7, №11, №13(2). Для остальных заданий процент выполнения выше 50%. Средний процент выполнения заданий в этой группе составляет 56,4%.

У 42 обучающихся 4 классов, у которых родным является язык иранской группы, кроме общих 3 несформированных и невыполненных планируемых результатов,



особенностью является несформированность 9 проверяемых планируемых результатов [5]:

- традиционное базовое правописное умение обучающихся правильно писать текст под диктовку, соблюдая при письме изученные орфографические нормы – задание №1К1. Успешное выполнение этого задания предусматривает сформированный навык аудирования (адекватное восприятие звучащей речи, понимание на слух информации, содержащейся в предъявляемом тексте) как одного из видов речевой деятельности;

- умение распознавать и подчеркивать однородные члены в предложении (учебно-языковое синтаксическое опознавательное умение) – задание №2;

- умение распознавать изученные части речи в предложении (учебно-языковое морфологическое опознавательное умение) – задание №3(2);

- предметное коммуникативное умение составлять план прочитанного текста в письменной форме, соблюдая нормы построения предложения и словоупотребления – задание №7. Вместе с тем задание №7 направлено и на выявление уровня владения общеучебными универсальными учебными действиями: адекватно воспроизводить прочитанный текст с заданной степенью свернутости и соблюдать в плане последовательность содержания текста;

- учебно-языковое опознавательное умение обучающихся распознавать значение конкретного слова, используя указанный в задании контекст, и уровень предметного коммуникативного умения адекватно формулировать значение слова в письменной форме, соблюдая нормы построения предложения и словоупотребления – задание №9;

- умение распознавать имена существительные в предложении – задание №12(1);

- умение распознавать грамматические признаки имени существительного с учетом совокупности выявленных признаков относить слова к определенной группе основных частей речи / *Проводить морфологический разбор имен существительных по предложенному в учебнике алгоритму; оценивать правильность проведения морфологического разбора* – задание №12(2);

- умение распознавать грамматические признаки имен прилагательных, с учетом совокупности выявленных признаков относить слова к определенной группе основных частей речи / *Проводить морфологический разбор имен прилагательных по предложенному в учебнике алгоритму, оценивать правильность проведения морфологического разбора* – задание №13(2);

- умение распознавать глаголы в предложении, распознавать грамматические признаки слов, с учетом совокупности выявленных признаков относить слова к определенной группе основных частей речи – задание №14.

Для остальных заданий процент выполнения выше 50%. Средний процент выполнения заданий в этой группе составляет 48,5%.

У 71 обучающегося 4 классов, у которых родным является армянский язык, кроме общих 3 несформированных и невыполненных планируемых результатов, особенно является несформированность ещё 1 проверяемого планируемого результата: учебно-языковое умение подбирать к слову близкие по значению слова (синонимы); предметное коммуникативное умение, заключающееся в понимании обучающимися уместного употребления близких по значению слов в собственной речи; коммуникативное универсальное учебное действие, связанное с возможной эквивалентной за-



меной слов в целях эффективного речевого общения – задание №10. Для остальных заданий процент выполнения выше 50%. Средний процент выполнения заданий в этой группе составляет 60,4%.

Четвертым критерием, который положен в данное исследование, является влияние результатов Всероссийской проверочной работы по учебному предмету «Русский язык», полученных обучающимися 4 классов, для которых русский язык является неродным, иностранным, на результаты ВПР по учебным предметам «Математика», «Окружающий мир», а также на результаты мониторинга индивидуальных учебных достижений обучающихся по оценке метапредметных результатов при реализации ФГОС начального общего образования муниципальных общеобразовательных организаций Воронежской области.

Проведем необходимые расчеты в соответствии со следующими тремя этапами:

1. Построение корреляционной матрицы и оценка характера связи между переменными.

2. Построение регрессии и выявление математических выражений, характеризующих закономерности отношений между переменными.

3. Проведение однофакторного дисперсионного анализа и оценка влияния результатов ВПР по учебному предмету «Русский язык», полученных обучающимися 4 классов, для которых русский язык является неродным, иностранным, на результаты ВПР по учебным предметам «Математика», «Окружающий мир», а также на результаты мониторинга индивидуальных учебных достижений обучающихся по оценке метапредметных результатов.

В процедуре ВПР по учебным предметам «Русский язык» и «Математика» приняло участие 329 обучающихся 4 классов, для которых русский язык является неродным, иностранным.

На основе результатов обучающихся 4 классов, для которых русский язык является неродным, иностранным, по учебным предметам «Русский язык» и «Математика» была получена следующая корреляционная матрица (таблица 2).

**Таблица 2**

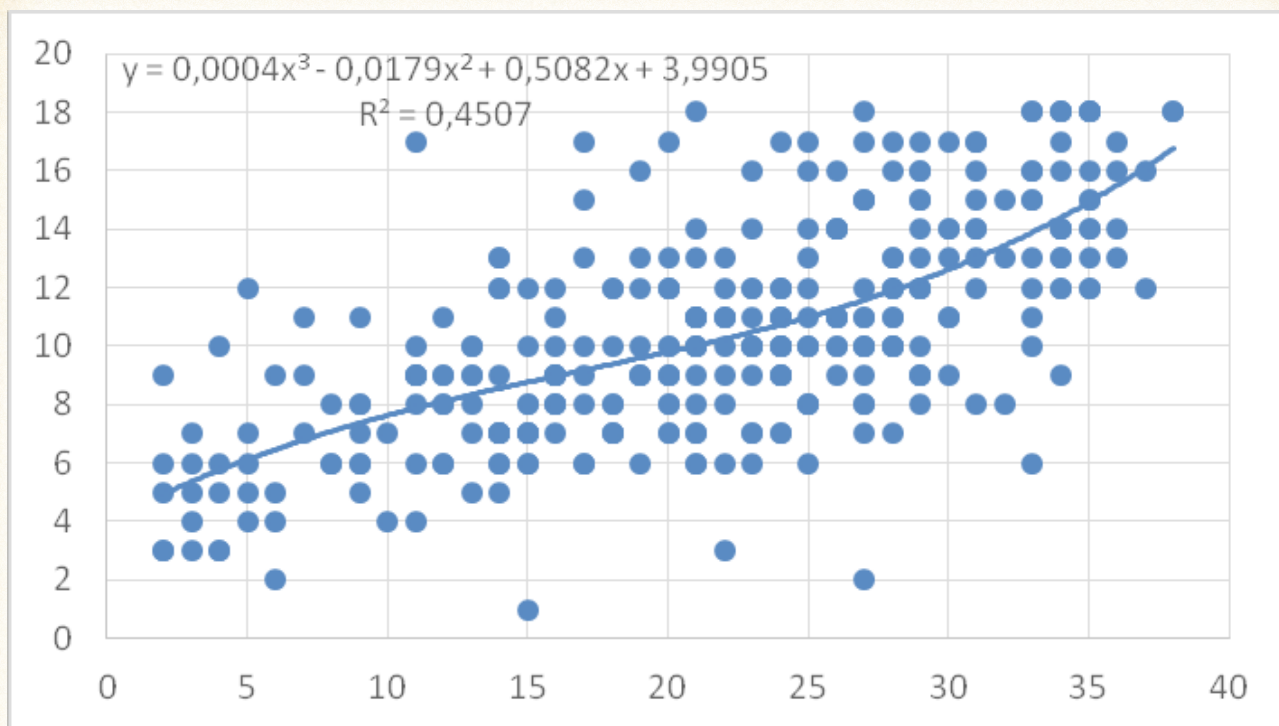
Корреляционная матрица зависимости результатов ВПР по учебному предмету «Математика» от результатов Всероссийской проверочной работы по учебному предмету «Русский язык» обучающихся 4 классов, для которых русский язык является неродным, иностранным

	Результат «Русский язык» 4 класс	Результат «Математика» 4 класс
Результат «Русский язык» 4 класс	1	
Результат «Математика» 4 класс	0,663	1

Исходя из расчетов, представленных в корреляционной матрице (таблица 2), и с учетом шкалы Чеддока [1] для оценки корреляции, можно сделать следующие выводы: следует интерпретировать связь между результатами ВПР по учебным предметам «Математика» и «Русский язык» обучающихся 4 классов, для которых русский язык является неродным, иностранным, как прямую и заметную.

В соответствии со вторым этапом построим регрессии и выявим математические выражения, характеризующие закономерности отношений между переменными (см. рисунок 1).





**Рисунок 1** Регрессия соотношения результатов ВПР по учебному предмету «Математика» и результатов Всероссийской проверочной работы по учебному предмету «Русский язык» обучающихся 4 классов, для которых русский язык является неродным, иностранным

Из рис. 1 можно видеть линию регрессии, отражающую характер взаимосвязи результатов ВПР по учебному предмету «Математика» и результатов ВПР по учебному предмету «Русский язык» обучающихся 4 классов, для которых русский язык является неродным, иностранным. Кроме того, определена аппроксимирующая линию регрессии функция (уравнение) (1):

$$y = 0,0004x^3 - 0,0179x^2 + 0,5082x + 3,9905 \quad (1)$$

Вычисленная функция является полиномиальной и характеризуется величиной достоверности аппроксимации  $R^2 = 0,4507$ . Полученная функция позволяет рассчитать значения двухсторонней связи, т.е. насколько в среднем результаты ВПР по учебному предмету «Математика» изменяются при соответствующих изменениях результатов ВПР по учебному предмету «Русский язык» обучающихся 4 классов, для которых русский язык является неродным, иностранным.

В соответствии с третьим этапом исследования проведем однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA) и оценим влияние результатов ВПР по учебному предмету «Русский язык» на результаты ВПР по учебному предмету «Математика» обучающихся 4 классов, для которых русский язык является неродным, иностранным.

Сформулируем нулевую гипотезу, согласно которой все средние значения из различных совокупностей  $k$  равны между собой.

$$H_0 : \mu_1 = \mu_k \text{ (все равны), (или } X_1 = X_2 = \dots = X_k \text{).}$$

Альтернативная гипотеза утверждает, что хотя бы два любых средних не равны между собой.

$$H_1 : \mu_1 \neq \mu_k \text{ (хотя бы две не равны), (или } X_1 \neq X_k \text{).}$$



Результаты расчетов однофакторного анализа влияния результатов ВПР по учебному предмету «Русский язык» на результаты ВПР по учебному предмету «Математика» обучающихся 4 классов, для которых русский язык является неродным, иностранным, представлены в таблице 3.

**Таблица 3**

Результаты расчета влияния результатов ВПР по учебному предмету «Русский язык» на результаты ВПР по учебному предмету «Математика» обучающихся 4 классов, для которых русский язык является неродным, иностранным

ИТОГИ				
Группы	Счет	Сумма	Среднее	Дисперсия
Столбец 1	329	7100	21,5805471	78,335718
Столбец 2	329	3439	10,4528875	13,7058529

Дисперсионный анализ						
Источник вариации	SS	df	MS	F	P-Значение	F критическое
Между группами	20369,1809	1	20369,1809	442,608283	1,7289E-75	3,8556732
Внутри групп	30189,6353	656	46,0207855			
Итого	50558,8161	657				

Проведенные расчеты указывают на существенно значимое отличие в доступности разных категорий образовательных организаций, что следует из соотношения  $F > F_{\text{критическое}}$  ( $442,608283 > 3,8556732$ ) и малой вероятности принятия нулевой гипотезы (P-значение =  $1,7289E-75$ , что меньше  $0,05$ ), т.е. нулевая гипотеза ( $H_0$ ) может быть отклонена и принята альтернативная гипотеза ( $H_1$ ).

В этой связи можно считать доказанным тот факт, что результаты ВПР по учебному предмету «Математика» и результаты ВПР по учебному предмету «Русский язык» обучающихся 4 классов, для которых русский язык является неродным, иностранным, значимо различаются. Поэтому особенно важным становится оценка эффекта влияния результатов ВПР по учебному предмету «Русский язык» на результаты ВПР по учебному предмету «Математика» обучающихся 4 классов, для которых русский язык является неродным, иностранным. Для оценки этого эффекта воспользуемся корреляционным отношением  $\eta^2$  (эта-квадрат).  $\eta^2$  (эта-квадрат) вычисляется как отношение межгрупповой вариации (SS между группами) к полной дисперсии (SS итого). Проведя соответствующее деление, получим значение силы факторного влияния –  $\eta^2 = 0,40288089$  (~0,40 или, выражая в процентах, 40%).

Следовательно, результаты ВПР обучающихся 4 классов, для которых русский язык является неродным, иностранным, по учебному предмету «Математика» зависят от результатов ВПР по учебному предмету «Русский язык» на 40%. Остальные 60% обусловлены иными переменными (факторами), анализ которых находится за пределами настоящего исследования.

В процедуре ВПР по учебным предметам «Русский язык» и «Окружающий мир» приняло участие 327 обучающихся 4 классов, для которых русский язык является неродным, иностранным.

На основе результатов обучающихся 4 классов, для которых русский язык является неродным, иностранным, по учебным предметам «Русский язык» и «Окружающий мир» была получена следующая корреляционная матрица (см. таблицу 4).



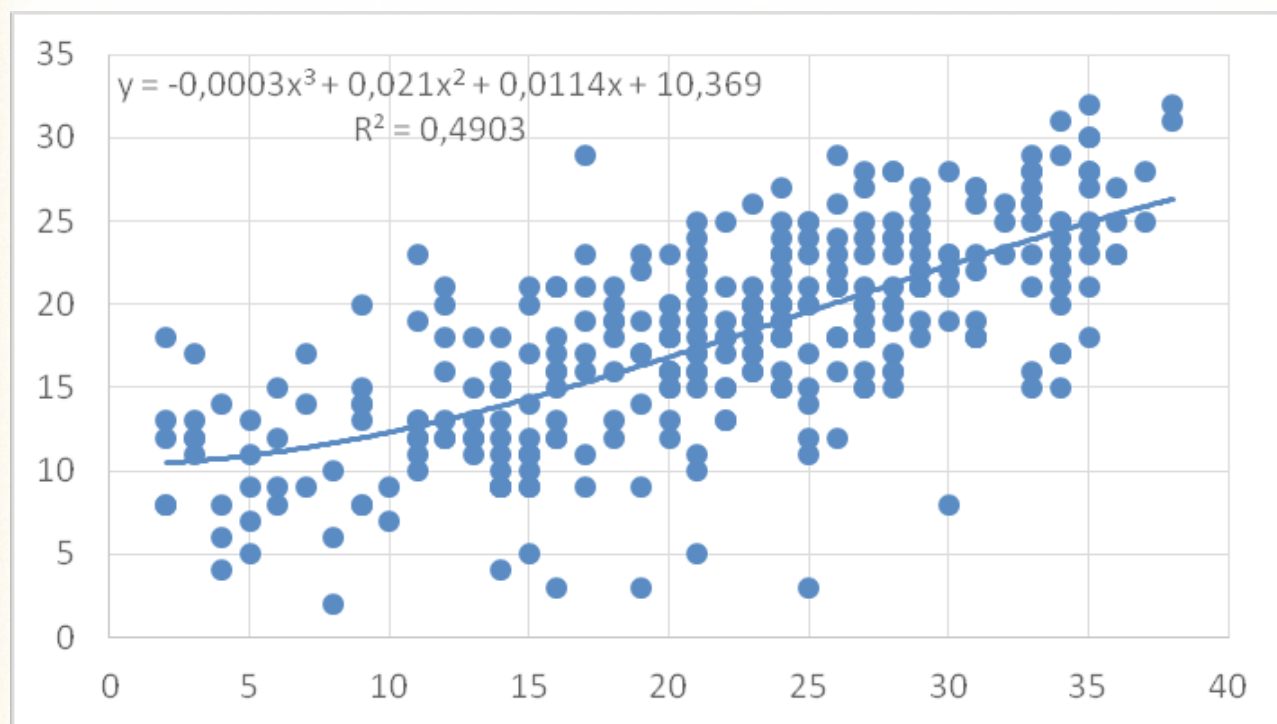
Таблица 4

Корреляционная матрица зависимости результатов ВПР по учебному предмету «Окружающий мир» от результатов ВПР по учебному предмету «Русский язык» обучающихся 4 классов, для которых русский язык является неродным, иностранным

	Результат «Русский язык» 4 класс	Результат «Окружающий мир» 4 класс
Результат «Русский язык» 4 класс	1	
Результат «Окружающий мир» 4 класс	0,696	1

Исходя из расчетов, представленных в корреляционной матрице (см. таблицу 4), и с учетом шкалы Чеддока [1] для оценки корреляции, можно сделать следующие выводы: следует интерпретировать связь между результатами ВПР по учебным предметам «Окружающий мир» и «Русский язык» обучающихся 4 классов, для которых русский язык является неродным, иностранным, как прямую и заметную.

В соответствии со вторым этапом построим регрессии и выявим математические выражения, характеризующие закономерности отношений между переменными (см. рисунок 2).



**Рисунок 2** Регрессия соотношения результатов ВПР по учебному предмету «Окружающий мир» и результатов ВПР по учебному предмету «Русский язык» обучающихся 4 классов, для которых русский язык является неродным, иностранным

Из рис. 2 можно видеть линию регрессии, отражающую характер взаимосвязи результатов ВПР по учебному предмету «Окружающий мир» и результатов ВПР по учебному предмету «Русский язык» обучающихся 4 классов, для которых русский язык является неродным, иностранным. Кроме того, определена аппроксимирующая линию регрессии функция (уравнение) (2):



$$y = -0,0003x^3 + 0,021x^2 + 0,0114x + 10,369 \quad (2)$$

Вычисленная функция является полиномиальной и характеризуется величиной достоверности аппроксимации  $R^2 = 0,4903$ . Полученная функция позволяет рассчитать значения двухсторонней связи, т.е. насколько в среднем результаты ВПР по учебному предмету «Окружающий мир» изменяются при соответствующих изменениях результатов ВПР по учебному предмету «Русский язык» обучающихся 4 классов, для которых русский язык является неродным, иностранным.

В соответствии с третьим этапом исследования проведем однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA) и оценим влияние результатов ВПР по учебному предмету «Русский язык» на результаты ВПР по учебному предмету «Окружающий мир» обучающихся 4 классов, для которых русский язык является неродным, иностранным.

Сформулируем нулевую гипотезу, согласно которой все средние значения из различных совокупностей  $k$  равны между собой.

$H_0 : \mu_1 = \mu_k$  (все равны), (или  $X_1 = X_2 = \dots = X_k$ ).

Альтернативная гипотеза утверждает, что хотя бы два любых средних не равны между собой.

$H_1 : \mu_1 \neq \mu_k$  (хотя бы две не равны), (или  $X_1 \neq X_k$ ).

Результаты расчетов однофакторного анализа влияния результатов ВПР по учебному предмету «Русский язык» на результаты ВПР по учебному предмету «Окружающий мир» обучающихся 4 классов, для которых русский язык является неродным, иностранным, представлены в таблице 5.

**Таблица 5**

Результаты расчета влияния результатов ВПР по учебному предмету «Русский язык» на результаты ВПР по учебному предмету «Окружающий мир» обучающихся 4 классов, для которых русский язык является неродным, иностранным

ИТОГИ				
Группы	Счет	Сумма	Среднее	Дисперсия
Столбец 1	327	7080	21,6513761	76,804469
Столбец 2	327	5901	18,0458716	36,7923679

Дисперсионный анализ						
Источник вариации	SS	df	MS	F	P-Значение	F критическое
Между группами	2125,44495	1	2125,44495	37,4208475	1,6415E-09	3,85576064
Внутри групп	37032,5688	652	56,7984184			
Итого	39158,0138	653				

Проведенные расчеты указывают на существенно значимое отличие в доступности разных категорий образовательных организаций, что следует из соотношения  $F > F_{\text{критическое}}$  ( $37,4208475 > 3,85576064$ ) и малой вероятности принятия нулевой гипотезы (P-значение =  $1,6415E-09$ , что меньше  $0,05$ ), т.е. нулевая гипотеза ( $H_0$ ) может быть отклонена и принята альтернативная гипотеза ( $H_1$ ).

В этой связи можно считать доказанным тот факт, что результаты ВПР по учебному предмету «Окружающий мир» и результаты ВПР по учебному предмету «Русский язык» обучающихся 4 классов, для которых русский язык является неродным, ино-



странным, значимо различаются. Поэтому особенно важным становится оценка эффекта влияния результатов ВПР по учебному предмету «Русский язык» на результаты ВПР по учебному предмету «Окружающий мир» обучающихся 4 классов, для которых русский язык является неродным, иностранным. Для оценки этого эффекта воспользуемся корреляционным отношением  $\eta^2$  (эта-квадрат).  $\eta^2$  (эта-квадрат) вычисляется как отношение межгрупповой вариации ( $SS$  между группами) к полной дисперсии ( $SS$  итого). Проведя соответствующее деление, получим значение силы факторного влияния –  $\eta^2 = 0,05427867$  (~0,05 или, выражая в процентах, 5%).

Таким образом, результаты ВПР обучающихся 4 классов, для которых русский язык является неродным, иностранным, по учебному предмету «Окружающий мир» зависят от результатов ВПР по учебному предмету «Русский язык» на 5%. Остальные 95% обусловлены иными переменными (факторами), анализ которых находится за пределами настоящего исследования.

В процедурах ВПР по учебным предметам «Русский язык» и мониторинга индивидуальных учебных достижений обучающихся по оценке метапредметных результатов при реализации ФГОС начального общего образования муниципальных общеобразовательных организаций Воронежской области приняло участие 116 обучающихся 4 классов, для которых русский язык является неродным, иностранным.

На основе результатов ВПР обучающихся 4 классов, для которых русский язык является неродным, иностранным, по учебному предмету «Русский язык» и оценки метапредметных результатов при реализации ФГОС начального общего образования муниципальных общеобразовательных организаций Воронежской области была получена следующая корреляционная матрица (см. таблицу 6).

**Таблица 6**

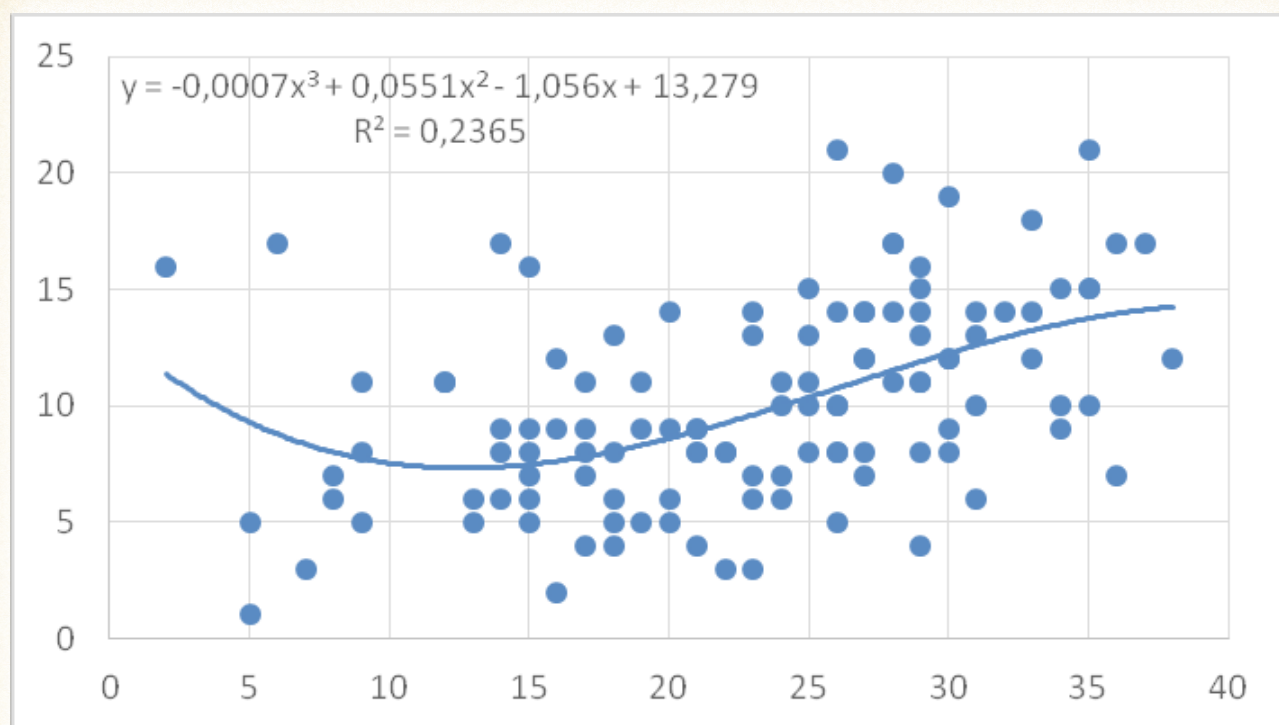
Корреляционная матрица зависимости результатов мониторинга индивидуальных учебных достижений обучающихся по оценке метапредметных результатов при реализации ФГОС начального общего образования муниципальных общеобразовательных организаций Воронежской области («Комплексная работа») от результатов ВПР по учебному предмету «Русский язык» обучающихся 4 классов, для которых русский язык является неродным, иностранным

	Результат «Русский язык» 4 класс	Результат «Комплексная работа» 4 класс
Результат «Русский язык» 4 класс	1	
Результат «Комплексная работа» 4 класс	0,427	1

Исходя из расчетов, представленных в корреляционной матрице (см. таблицу 6), и с учетом шкалы Чеддока [1] для оценки корреляции, можно сделать следующие выводы: следует интерпретировать связь между результатами мониторинга индивидуальных учебных достижений обучающихся по оценке метапредметных результатов при реализации ФГОС начального общего образования муниципальных общеобразовательных организаций Воронежской области («Комплексная работа») и ВПР по учебному предмету «Русский язык» обучающихся 4 классов, для которых русский язык является неродным, иностранным, как прямую и умеренную.

В соответствии со вторым этапом построим регрессии и выявим математические выражения, характеризующие закономерности отношений между переменными (см. рис. 3).





**Рисунок 3** Регрессия соотношения результатов мониторинга индивидуальных учебных достижений обучающихся по оценке метапредметных результатов при реализации ФГОС начального общего образования муниципальных общеобразовательных организаций Воронежской области («Комплексная работа») и результатов ВПР по учебному предмету «Русский язык» обучающихся 4 классов, для которых русский язык является неродным, иностранным

Из рис. 3 можно видеть линию регрессии, отражающую характер взаимосвязи результатов мониторинга индивидуальных учебных достижений обучающихся по оценке метапредметных результатов при реализации ФГОС начального общего образования муниципальных общеобразовательных организаций Воронежской области («Комплексная работа») и результатов ВПР по учебному предмету «Русский язык» обучающихся 4 классов, для которых русский язык является неродным, иностранным. Кроме того, определена аппроксимирующая линию регрессии функция (уравнение) (3):

$$y = 0,0007x^3 + 0,0551x^2 - 1,056x + 13,279 \quad (3)$$

Вычисленная функция является полиномиальной и характеризуется величиной достоверности аппроксимации  $R^2 = 0,2365$ . Полученная функция позволяет рассчитать значения двухсторонней связи, т.е. насколько в среднем результаты мониторинга индивидуальных учебных достижений обучающихся по оценке метапредметных результатов при реализации ФГОС начального общего образования муниципальных общеобразовательных организаций Воронежской области («Комплексная работа») изменяются при соответствующих изменениях результатов ВПР по учебному предмету «Русский язык» обучающихся 4 классов, для которых русский язык является неродным, иностранным.

В соответствии с третьим этапом исследования проведем однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA) и оценим влияние результатов ВПР по учебному предмету «Русский язык» на результаты мониторинга индивидуальных учебных достижений обучающихся по оценке метапредметных результатов при реализации ФГОС начального



общего образования муниципальных общеобразовательных организаций Воронежской области («Комплексная работа») обучающихся 4 классов, для которых русский язык является неродным, иностранным.

Сформулируем нулевую гипотезу, согласно которой все средние значения из различных совокупностей  $k$  равны между собой.

$$H_0 : \mu_1 = \mu_k \text{ (все равны), (или } X_1 = X_2 = \dots = X_k \text{).}$$

Альтернативная гипотеза утверждает, что хотя бы два любых средних не равны между собой.

$$H_1 : \mu_1 \neq \mu_k \text{ (хотя бы две не равны), (или } X_1 \neq X_k \text{).}$$

Результаты расчетов однофакторного анализа влияния результатов ВПР по учебному предмету «Русский язык» на результаты мониторинга индивидуальных учебных достижений обучающихся по оценке метапредметных результатов при реализации ФГОС начального общего образования муниципальных общеобразовательных организаций Воронежской области («Комплексная работа») обучающихся 4 классов, для которых русский язык является неродным, иностранным, представлены в таблице 7.

**Таблица 7**

Результаты расчета влияния результатов ВПР по учебному предмету «Русский язык» на результаты мониторинга индивидуальных учебных достижений обучающихся по оценке метапредметных результатов при реализации ФГОС начального общего образования муниципальных общеобразовательных организаций Воронежской области («Комплексная работа») обучающихся 4 классов, для которых русский язык является неродным, иностранным

ИТОГИ				
Группы	Счет	Сумма	Среднее	Дисперсия
Столбец 1	116	2641	22,7672414	65,6583958
Столбец 2	116	1174	10,1206897	18,8548726

Дисперсионный анализ						
Источник вариации	SS	df	MS	F	P-Значение	F критическое
Между группами	9276,24569	1	9276,24569	219,521641	2,5508E-35	3,8822073
Внутри групп	9719,02586	230	42,2566342			
Итого	18995,2716	231				

Проведенные расчеты указывают на существенно значимое отличие в доступности разных категорий образовательных организаций, что следует из соотношения  $F > F_{\text{критическое}}$  ( $219,521641 > 3,8822073$ ) и малой вероятности принятия нулевой гипотезы ( $P$ -значение =  $2,5508E-35$ , что меньше  $0,05$ ), т.е. нулевая гипотеза ( $H_0$ ) может быть отклонена и принята альтернативная гипотеза ( $H_1$ ).

В этой связи можно считать доказанным тот факт, что результаты мониторинга индивидуальных учебных достижений обучающихся по оценке метапредметных результатов при реализации ФГОС начального общего образования муниципальных общеобразовательных организаций Воронежской области («Комплексная работа») и результаты ВПР по учебному предмету «Русский язык» обучающихся 4 классов, для которых русский язык является неродным, иностранным, значимо различаются. Поэтому особенно важным становится оценка эффекта влияния результатов ВПР по учебному предмету «Русский язык» на результаты мониторинга индивидуальных учебных



достижений обучающихся по оценке метапредметных результатов при реализации ФГОС начального общего образования муниципальных общеобразовательных организаций Воронежской области («Комплексная работа») обучающихся 4 классов, для которых русский язык является неродным, иностранным. Для оценки этого эффекта воспользуемся корреляционным отношением  $\eta^2$  (эта-квадрат).  $\eta^2$  (эта-квадрат) вычисляется как отношение межгрупповой вариации ( $SS$  между группами) к полной дисперсии ( $SS$  итого). Проведя соответствующее деление, получим значение силы факторного влияния –  $\eta^2 = 0,48834499$  (~0,49 или, выражая в процентах, 49%).

Следовательно, результаты мониторинга индивидуальных учебных достижений обучающихся по оценке метапредметных результатов при реализации ФГОС начального общего образования муниципальных общеобразовательных организаций Воронежской области («Комплексная работа») обучающихся 4 классов, для которых русский язык является неродным, иностранным, зависят от результатов ВПР по учебному предмету «Русский язык» на 49%. Остальные 51% обусловлены иными переменными (факторами), анализ которых находится за пределами настоящего исследования.

---

## Заключение

Таким образом, более высокие результаты получены обучающимися 4 классов, для которых русский язык является неродным, иностранным, у которых обучение русскому языку началось с рождения до 3 лет и родной язык родителей близок к русскому языку (славянская группа языков). Это свидетельствует о том, чем раньше начинается обучение русскому языку (например, в семье), тем лучше на уровне начального общего образования осуществляется формирование планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего и основного общего образования по учебному предмету «Русский язык». Кроме того, языковая среда в семье, в окружающем обучающегося социуме напрямую влияет на формирование планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования по учебному предмету «Русский язык».

В свою очередь, выявленные общие и особенные дефициты в результатах ВПР по учебному предмету «Русский язык», полученных обучающимися 4 классов, для которых русский язык является неродным, иностранным, в зависимости от возраста начала обучения русскому языку и родного языка родителей обучающегося, позволяют педагогам общеобразовательных организаций проектировать индивидуальную образовательную траекторию у таких обучающихся на уровне основного общего образования.

Проведенный анализ результатов ВПР по учебному предмету «Русский язык», полученных обучающимися 4 классов, для которых русский язык является неродным, иностранным, показал, что основное влияние они оказывают на результаты по учебному предмету «Математика» (40%) и формирование метапредметных результатов (49%) у обучающихся на уровне начального общего образования. Это свидетельствует о необходимости повышения уровня сформированности предметных планируемых результатов по учебному предмету «Русский язык» обучающихся 4 классов, для которых русский язык является неродным, иностранным, что в свою очередь, положительно будет сказываться на формировании метапредметных результатов и предметных планируемых результатов по учебному предмету «Математика» на уровне начального общего образования.



## ЛИТЕРАТУРА

1. Бараз В.Р. Корреляционно-регрессионный анализ связи показателей коммерческой деятельности с использованием программы Excel: учебное пособие. Екатеринбург: ГОУ ВПО «УГТУ-УПИ», 2005. 102 с.
2. Елисеева И.И., Юзбашев М.М. Общая теория статистики: Учебник / Под ред. И.И. Елисеевой. 4-е издание, переработанное и дополненное. М.: Финансы и статистика, 2002. 480 с.
3. Кудрявцева Е.Л., Салимова Д.А. Методические и геополитические статусы русского языка: русский как родной, неродной, один из родных и иностранный // Вестник Центра международного образования Московского государственного университета. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. 2015. № 4. С. 130-138.
4. Лялин В.С. Статистика: теория и практика в Excel: учебное пособие. М.: Финансы и статистика; ИНФРА-М, 2010. 448 с.
5. Описание проверочной работы по русскому языку. 4 класс. 2018 г. URL: <https://vpr.statgrad.org/download/137260.pdf> (дата обращения 22 октября 2018 г.).
6. Поливара З.В. Специфика формирования связной письменной речи у младших школьников – билингвов // International Scientific Review. 2016. № 3 (13). С. 155-160.
7. Семенова Ю.Л., Бухарова Г.Д. Межпредметная и метапредметная интеграция как один из способов совершенствования билингвальной коммуникативной компетенции учащихся // Образование и наука. 2012. № 7. С. 146-158.
8. Синячкина Н.Л. Русский как второй язык, как второй родной и как иностранный: к вопросу о терминах // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2015. № 5. С. 292-297.
9. Чудинский Р.М., Быканов А.С., Тропынина Ю.И., Малев В.В. Анализ результатов Всероссийских проверочных работ по русскому языку во 2 и 5 классах в 2017 г. на территории Воронежской области // Известия ВГПУ. 2018. Т. 278. № 1. С. 22-28.

## REFERENCES

1. Baraz V.R. Correlation and regression analysis of the relationship of business indicators using Excel: a tutorial. Ekaterinburg, GOU VPO "UGTU-UPI" Publ., 2005. 102 p. (in Russian)
2. Eliseeva I.I., Yuzbashev M.M. General Theory of Statistics: Textbook / Ed. I.I. Eliseeva. 4th edition, revised and enlarged. Moscow, Finance and Statistics Publ., 2002. 480 p. (in Russian)
3. Kudryavtseva E.L., Salimova D.A. Methodological and geopolitical statuses of the Russian language: Russian as a native, non-native, one of the native and foreign. *Bulletin of the Center for International Education of Moscow State University*, 2015, no. 4, pp. 130-138. (in Russian)
4. Lyalin V.S. Statistics: theory and practice in Excel: a tutorial. Moscow, Finance and Statistics; INFRA-M Publ., 2010. 448 p. (in Russian)
5. Description of the test work on the Russian language, 2018. Available at: <https://vpr.statgrad.org/download/137260.pdf> (accessed 22 October 2018). (in Russian)
6. Polivara Z.V. The specifics of the formation of a coherent written language among younger schoolchildren - bilinguals. *International Scientific Review*, 2016, no. 3 (13), pp. 155-160. (in Russian)
7. Semenova Yu.L., Bukharova G.D. Intersubject and metasubject integration as one of the ways to improve the bilingual communicative competence of students. *Education and Science*, 2012, no. 7, pp. 146-158. (in Russian)
8. Sinyachkina N.L. Russian as a second language, as a second native, and as a foreign language: on the issue of terms. *Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Educational Issues: Languages and Specialties*, 2015, no. 5, pp. 292-297. (in Russian)
9. Chudinsky R.M., Bykanov A.S., Troponina Yu.I., Malev V.V. Analysis of the results of the All-Russian verification work on the Russian language in the 2nd and 5th grades in 2017 on the territory of the Voronezh region. *Izvestiya VSPU*, 2018, vol. 278, no. 1, pp. 22-28. (in Russian)

### Информация об авторах

**Чудинский Руслан Михайлович**  
(Россия, г. Воронеж)

Доктор педагогических наук, доцент  
Заведующий лабораторией педагогических измерений

Государственное бюджетное учреждение  
дополнительного профессионального образования  
Воронежской области «Институт развития  
образования»

E-mail: chudinsky@mail.ru

### Information about the authors

**Ruslan M. Chudinsky**  
(Russia, Voronezh)

Doctor of Education,  
Associate Professor  
Head of the laboratory

of pedagogical measurements  
State budgetary institution of additional professional  
education of the Voronezh region

"Institute of Education Development"  
E-mail: chudinsky@mail.ru



**Володин Александр Анатольевич**

(Россия, г. Москва)

Доктор педагогических наук  
Проректор по учебной работе  
ФГБОУ ВО «Российская государственная  
специализированная академия искусств»  
E-mail: voalan@list.ru

**Быканов Анатолий Семенович**

(Россия, г. Воронеж)

Кандидат химических наук, доцент  
Ведущий научный сотрудник лаборатории  
педагогических измерений  
Государственное бюджетное учреждение  
дополнительного профессионального образования  
Воронежской области «Институт развития  
образования»  
E-mail: asbikanov@mail.ru

**Малев Василий Владимирович**

(Россия, г. Воронеж)

Кандидат педагогических наук, доцент  
Декан физико-математического факультета,  
заведующий кафедрой информатики и методики  
преподавания математики  
Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Воронежский государственный педагогический  
университет»  
E-mail: malevvv@bk.ru

**Alexander A. Volodin**

(Russia, Moscow)

Doctor of Education, Vice Rector for Academic Affairs  
Federal State Budgetary Educational Institution of  
Higher Education  
"Russian State Specialized Academy of Arts"  
E-mail: voalan@list.ru

**Anatoly S. Bykanov**

(Russia, Voronezh)

PhD in Chemical Sciences,  
Associate Professor  
Leading Researcher  
of the Pedagogical Measurement Laboratory  
State budgetary institution of additional professional  
education of the Voronezh region "Institute of Education  
Development"  
E-mail: asbikanov@mail.ru

**Vasily V. Malev**

(Russia, Voronezh)

PhD in Pedagogical Sciences,  
Associate Professor  
Dean of the Faculty of Physics and Mathematics,  
Head of the Department of Computer Science and  
Methods of Teaching Mathematics  
Federal State Budgetary Educational Institution  
of Higher Education "Voronezh State Pedagogical  
University"  
E-mail: malevvv@bk.ru





А. Ю. Коджаспиров, Г. М. Коджаспирова, М. А. Ерофеева, Л. В. Полякова

## Формирование личности безопасного типа поведения у школьников как одно из условий комфортности образовательной среды

Актуальность проблемы обусловлена тем, что безопасность образовательной среды детских учреждений не только не теряет своей остроты, но и постоянно обостряется в связи с увеличивающейся информацией о случаях физического и психологического насилия в школах. Психолого-педагогическая безопасность образовательной среды связана с человеческим фактором. В школе это в первую очередь учителя и ученики. Их личное безопасное поведение во многом обуславливает состояние среды, в которой осуществляется образовательный процесс, поэтому необходимо определить, что и как влияет на становление личности безопасного типа поведения у каждого субъекта образовательного процесса. В одной статье представить все аспекты проблемы не представляется возможным, поэтому рассматривается аспект формирования ЛБТП только у школьников.

Целью проведённого этапа исследования явился анализ степени разработанности данной проблемы в психолого-педагогических работах и проведение пилотного изучения уровня понимания сущности ЛБТП будущими и работающими педагогами и степени осознания ими целесообразности постановки цели формирования ЛБТП в образовательном процессе у учащихся и очерчены возможные педагогические пути решения данной проблемы.

**Ключевые слова:** безопасная личность, опасная личность, личность безопасного типа поведения, комфортная школьная образовательная среда

### Ссылка для цитирования:

Коджаспиров А. Ю., Коджаспирова Г. М., Ерофеева М. А., Полякова Л. В. Формирование личности безопасного типа поведения у школьников как одно из условий комфортности образовательной среды // Перспективы науки и образования. 2019. № 1 (37). С. 223-235. doi: 10.32744/pse.2019.1.16





A. J. KODZHASPIROV, G. M. KODZHASPIROVA, M. A. EROFEEVA, L. V. POLYAKOVA

## The formation of personality safe type of conduct from pupils as one of the conditions of comfort of the educational environment

The Relevance of the problem is due to the fact that the safety of the educational environment of children's institutions not only does not lose its sharpness, but also constantly escalates due to the increasing information about cases of physical and psychological violence in schools. Psychological and pedagogical safety of the educational environment is connected with the human factor. The school is primarily teachers and students. Their personal safe behavior largely determines the state of the environment in which the educational process is carried out, so it is necessary to determine what and how it affects the formation of the personality of a safe type of behavior in each subject of the educational process. In one article to present all aspects of the problem is not possible, therefore, the aspect of the formation of LBTP only in schoolchildren.

The purpose of the stage of the study was to analyze the degree of elaboration of this problem in psychological and pedagogical work and conduct a pilot study of the level of understanding of LBTP future and working teachers and the degree of their awareness of the appropriateness of setting a goal of forming VTP in the educational process of students' pedagogical and outlines possible solutions to this problem.

**Key words:** secure identity, threat identity, the identity of safe type behavior, quality of school educational environment

### For Reference:

Kodzhaspirov, A. J., Kodzhaspirova, G. M., Erofeeva, M. A., & Polyakova, L. V. (2019). The formation of personality safe type of conduct from pupils as one of the conditions of comfort of the educational environment. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 37 (1), 223-235. doi: 10.32744/pse.2019.1.16 (In Russ., abstr. in Engl.)



## Введение

Одной из базовых потребностей человека является потребность в безопасности. Опасностей, угрожающих жизнедеятельности человека, много. Не является безопасной и образовательная среда. В связи с актуальностью проблемы психолого-педагогической безопасности школьной образовательной среды целью аналитического обзора является рассмотрение степени разработанности понятия личность безопасного типа поведения – ЛБТП – в психолого-педагогических исследованиях и путях её формирования.

## Методология

Методологически проблема обеспечения безопасности человека решается с позиции следующих подходов: ограждающего подхода, образовательного, личностно-развивающего и созидательного. Ограждающий подход направлен не на личность, а на её ограждение от возможных опасностей, что, на наш взгляд, является непродуктивным в решении данной проблемы, т.к. сама личность остаётся пассивной. Доминирование образовательного подхода показало свою слабую результативность на примере преподавания ОБЖ.

В основу данного исследования положены личностно-развивающий и созидательный подходы. Личностно-развивающий подход предполагает формирование личностных образований и личностной целостности человека как субъекта жизни и безопасности. Созидательный подход исходит из того, что основной причиной опасности является сам человек, рассматривает личность как субъекта собственного развития и ориентирует на воспитание человека нравственного и ответственного в своём взаимодействии с окружающим миром, с другими людьми, с самим собой.

Объект исследования – психолого-педагогические условия создания безопасной образовательной среды детских учреждений.

Предмет исследования – формирование личности безопасного типа поведения у школьников как одного из основных условий безопасности школьной образовательной среды.

## Аналитическая часть

В школах введён курс обеспечения безопасности жизнедеятельности (ОБЖ), который учит детей и подростков распознавать и преодолевать риски и угрозы или противостоять опасностям самой различной природы. Однако одной из основных опасностей является сам человек и для себя и для окружающих. Если человек агрессивен, деструктивен и не умеет и не испытывает потребности контролировать свои антисоциальные действия на кого бы они не были направлены, он выступает как опасная личность, личность, провоцирующая или навлекающая угрозы и риски для социального окружения и самого себя. Личность безопасного типа поведения (ЛБТП) не только знает и умеет как себя вести в любой критической непредвиденной ситуации, но и не создаёт опасных ситуаций в социальном окружении, проявляя постоянную готовность предотвращать, или преодолевать возникающие угрозы максимально бесконфликт-



ными способами. Личность безопасного типа поведения знает ценность жизни как своей, так и другого человека, что становится особенно значимым в свете трагических событий в российских школах в последние годы. ЛБТП – это социально здоровая личность [10; 16; 19].

Перед курсом ОБЖ, идущем на протяжении многих лет обучения в школе, стоит основная задача выработать у детей и подростков именно безопасное поведение, сформировать знания и умения как себя вести в любых экстремальных ситуациях. Однако безопасное поведение как личностное проявление не формируется только на основе полученной информации. Просветительно-предметное преподавание не оказывает сильного влияния на формирование личностных качеств. Тем более, как вытекает из исследований по проблемам преподавания ОБЖ (подтверждённое и в нашем эмпирическом исследовании), даже само изучение данного курса требует формирования положительной мотивации к получению и усвоению заложенной в нём информации [17]. Всё, что касается формирования у человека определённых качеств и поведения, требует целенаправленной мотивационной стимуляции возникновения и закрепления потребности не быть источником рисков и угроз во взаимодействии с окружающим миром, потребности в самореализации себя как безопасной личности [13].

Школьная образовательная среда в психолого-педагогическом плане представляет собой сложнейшую систему общения и взаимодействия разнообразных участников. Познавательная деятельность, осуществляемая в ней – трудный вид человеческой деятельности, который для своей успешности требует комфортных условий. «Во всех школах процветает дедовщина» – заявляет автор книги «Ненавижу школу», школьный учитель [8]. К сожалению, это утверждение трудно полностью опровергнуть, учитывая постоянную информацию о буллинге, троллинге и травле в соцсетях как учеников, так и учителей. Такая среда не способствует формированию гуманной, альтруистической, толерантной личности. Формируется не ЛБТП, а или жертва, провоцирующая агрессию, или агрессор, как считают психологи, в частности, виктимолог И.Г. Малкина-Пых [11]. Безопасная личность может формироваться только в системе безопасных отношений в условиях безопасной образовательной среды. При этом безопасными личностями должны быть все участники педагогического процесса, иначе образовательная среда не может быть комфортной [1]. В рамках статьи нет возможности рассмотреть проблему относительно всех субъектов образовательного процесса, остановимся на формировании ЛБТП в условиях школы, прежде всего, у воспитанников. Но сначала выясним разработан ли сам термин – личность безопасного типа поведения – в психолого-педагогических исследованиях.

Общепринятое понимание этого понятия, как показал анализ источников, сводится к следующему.

Личность безопасного типа поведения – человек, ориентированный на добро и способный к продуктивной деятельности по сохранению своего духовного и физического здоровья, к защите окружающих людей и природы от внешних угроз на уровне высокоразвитых духовных качеств, навыков и умений. Такая личность способна предвидеть, опасности и угрозы, анализировать риски, избегать опасности и опасные ситуации, и в случае необходимости предпринимать необходимые рациональные и ответственные действия [24].

По мнению американского психолога К. Хорни для детства характерны две потребности: потребность в удовлетворении и потребность в безопасности. Удовлетворение охватывает все основные биологические нужды: в пище, сне, но они не играют веду-



щую роль в формировании личности в отличие от потребности в безопасности.

С целью достижения безопасности человек, по мнению К.Хорни, использует такие стратегии взаимодействия с другими людьми: ориентация на людей – уступчивый тип, от людей – обособленный тип, и против людей – враждебный тип. Но так, как их раскрывает автор, ни одна из стратегий не формирует личность с безопасным поведением. Все три типа в зависимости от ситуации становятся опасными, т.к. стремятся к приспособлению к ситуации, а не к управлению ею [22; 23].

Потребность в безопасности считается базовой в иерархии потребностей человека А. Маслоу, без частичного удовлетворения которой, невозможно «гармоничное развитие личности, достижение самореализации» [15].

Э. Фромм выделяет группу характеров, формирующихся в отношениях, где доминируют авторитарная и гуманистическая этика. В первом случае – это характеры с неплодотворной ориентацией – рецептивный, эксплуататорский, стяжательский, рыночный типы. Во втором – даются общие характеристики всем лицам с плодотворной ориентацией [21].

Т.И. Колесникова под психологической безопасностью личности понимает «определенную защищенность сознания от воздействий, способных против ее воли и желания изменять психические состояния, психологические характеристики и поведение, что может кардинальным образом влиять на человека вплоть до изменения его жизненного пути» [9, с. 4]. В определении рассматривается опасность влияния манипуляций на сознание человека.

Личностный уровень безопасности по отношению к окружающей среде был описан через типы поведения личности с позиции нравственно-этических норм (И.Л.Зеленкова и др.) [7], теории и практики безопасности жизнедеятельности (С.В. Белов и др.) [2]. В результате были выделены следующие полярные типы: потребительский тип личности и безопасный тип личности.

Личность опасного типа – личность, деятельность которой носит потенциально опасный характер и способна спровоцировать или стать причиной социального напряжения, чрезвычайной ситуации, экстремальной ситуации. Причины опасности личности могут быть разнообразными: психофизиологические, психические, мировоззренческие, моральные, и т.д. Одним из видов социальной опасности является так называемое деструктивное поведение, причиняющее вред человеку и обществу в целом. Оно проявляется в таких типах поведения: девиантный, аддиктивный, асоциальный, аутистический, конформный, суицидальный, фанатичный, нарцисстический, которые в данной статье лишь обозначены.

Социально-опасной является так называемый виктимный (от англ. Victim – «жертва») тип личности, тип жертвы. Это личность, подверженная риску стать жертвой, в связи с бездействием, недалекновидностью, неспособностью предвидеть, избегать опасности.

Н.С. Ефимова считает, что безопасный тип поведения проявляет личность, обладающая характеристиками:

1) темпераментально-характерологическими – уравновешенность, хорошая переключаемость, выносливость, внимательность, оптимизм, дружелюбие, уверенность, добросовестность и др.;

2) целями и ценностями развивающейся гуманистически направленной личности на безопасность по отношению к себе, другим людям и окружающей действительности;



3) гибкостью (интеллектуальной, эмоциональной и поведенческой), что дает возможность многовариантности действий в экстремальной ситуации, обеспечивает человеку успешность разрешения широкого спектра профессиональных и жизненных проблем в изменяющихся условиях среды;

4) способностью к самопознанию и рефлексии, формированию адекватной самооценки, саморегуляции [6].

Цель формирования ЛБТП – выработка определенных навыков и умений, позволяющих строить человеку свое поведение так, чтобы снижался уровень исходящих от личности опасностей, а также их профилактика в окружающем человека мире, воспитание нравственно-этических черт характера и соответствующего нравственным нормам поведения.

Формируя безопасное поведение у развивающейся личности, необходимо выбатывать:

- навыки и умения поддерживать дружеские связи и конструктивно разрешать конфликты в межличностных отношениях;
- способность принимать на себя ответственность, ставить цели, отстаивать свою позицию и интересы;
- самоосознание и сопереживание; самообладание, умение бороться со стрессами;
- самоорганизацию, самоконтроль, навыки уверенного поведения;
- асертивность.

Безопасная личность психологически устойчива и обладает готовностью к действиям в различных жизненных ситуациях. У неё вырабатываются также такие личностные черты, как поисковая активность, субъектность личностной позиции, понимание своего места в социуме; чувство уверенности в собственных силах для решения возникающих проблем, благородство, честность, доброта, щедрость, ответственность, самостоятельность, стремление помогать другим людям, готовность к сопереживанию. Одним из основоопределяющих качеств выступает субъектность личностной позиции, уровень сформированности которой во многом способствует развитию и формированию остальных качеств ЛБТП [3; 4].

Субъектность – это психологическое образование, основу которого составляет отношение человека к себе как к деятелю. Субъектность характеризуется интенсивной включенностью в деятельность, стремлением к самоэффективности, наличием самоконтроля, самокоррекции, владение приемами произвольной саморегуляции. (А.К. Маркова) [14]. Чтобы доказать свою субъектность, человек должен быть готов отвечать перед собой за последствия собственных действий, взять на себя ответственность за результаты своей активности. (В.А. Петровский) [18]. Если человек рассматривается как субъект жизни, его безопасность обеспечивается тем, что он как целостная, самоопределившаяся личность устойчив к негативным воздействиям любого характера.

Таково в целом понимание ЛБТП в отечественной трактовке.

Для зарубежной школы проблема безопасности стала актуальной в своих ярких проявлениях (расстрел одноклассников, убийство учителей и т.п.) значительно раньше, чем для отечественной, поэтому проблема школьной безопасности выступает как исследуемая на страницах зарубежных изданий [26-30].

Авторы публикаций анализируют исследования, касающиеся школьной безопасности и приходят к следующим выводам: исследования, проводимые за последнее



время, формулируют проблемы, задают вопросы, но не отвечают на них. Констатируется, что разные варианты школьного насилия сегодня доступны для разной аудитории в бесплатном доступе. В школах отмечены следующие явления: наркотики, драки, имущественные преступления, использование огнестрельного оружия. Отмечаются гендерные различия в опыте и реализации издевательств в старших классах. Актуальны вопросы виктимизации. Установлено, что отрицательные последствия виктимизации могут уменьшаться по мере взросления человека.

Автор одной из публикаций [27] акцентирует внимание на учёте места и особенностей личности для построения безопасного образовательного пространства.

Завершая аналитический обзор состояния проблемы ЛБТП и путей и условий её формирования, можно констатировать, что структура и модель ЛБТП в отечественных психолого-педагогических исследованиях на данный момент в целом имеет достаточно обоснованные очертания, но педагогический аспект целостного целенаправленного личностно-смыслового формирования такой личности пока не стал актуальной проблемой и не имеет достаточно обоснованной системы и технологии решения.

---

## Эмпирическая часть исследования

Целью эмпирического исследования, отражённого в рамках статьи, явилось проведение пилотного изучения уровня понимания сущности ЛБТП будущими и работающими педагогами, степени осознания ими целесообразности постановки цели формирования ЛБТП в образовательном процессе.

Выборку проведённого исследования составили 132 человека – магистры психолого-педагогического направления (31 чел.), бакалавры по направлению педагогическое образование (39 чел.), аспиранты с разным базовым образованием, обучающиеся в педагогическом университете (34 чел.), студенты специалитета по психологии (28 чел.). Подавляющее большинство опрошенных работает в детских образовательных учреждениях учителями или психологами.

Необходимо отметить, что в понимании ЛБТП и путей её формирования значительных, отличающихся друг от друга ответов в зависимости от категории опрашиваемой группы обнаружено не было, поэтому будет представлена общая картина полученного результата. Говорить о специфике гендерного подхода к данной проблеме также не представилось возможным, т.к. принявших в опросе юношей оказалось всего несколько человек, что не позволяет даже на уровне пилотного изучения вопроса делать какие-то обобщающие выводы.

В качестве исследовательского инструментария была использована составленная анкета. В основу поиска было положено предположение о том, что и у будущих, и у работающих педагогов не возникает цели формирования ЛБТП в процессе воспитания и обучения и соответственно не осмыслены пути реализации подобной цели. Причинами такого положения выступают отсутствие информированности о том, что такое ЛБТП, пока не ставшей актуально-востребованной проблемой психолого-педагогическая безопасность образовательной среды, в которой ведущую роль играет поведение субъектов образовательного процесса, определяющим фактором которого является тип личности субъекта по степени готовности к опасному или безопасному поведению в социуме.



## Результаты исследования

Первым предложенным вопросом, был вопрос о понимании, что такое ЛБТП. 26,6% отвечавших не дали определения. 32% дали определения, в основном раскрывающие основные характеристики ЛБТП: «личность, поступающая в соответствии с общепринятыми нормами», «не приносит не физического, ни духовного вреда обществу», «поведение без явных клинических девиаций», «такой тип поведения, который наиболее близок к идеальному поведению в окружающей среде» и др. Наиболее полные ответы: «Личность, поведение которой соответствует социальным нормам и здравому смыслу. Ведёт себя, не вызывая конфликтов и не провоцируя опасности» (аспирант, юноша). «Личность безопасного типа поведения - это тип личности, который избегает конфронтации, эскалации конфликта, умеет встать на место другого человека» (аспирант, юноша).

Часть бакалавров (23%) и 50% студентов психологического специалитета считают, что безопасная личность: «которая не доставляет особого труда при воспитании и обучении» (бакалавриат); «личность, входящая в среднюю норму» (специалитет); «личность с возможно шаблонным мышлением», «предсказуемая личность с средней эмоциональностью» (специалитет). Такое понимание личности безопасного поведения у этих респондентов проявилось и в ответах на вопрос о том, какими качествами должна обладать такая личность. По их мнению, ЛБТП обладает такими качествами: «спокойный, тихий, неуверенный в себе, стеснительный» (спец.) «скрытный, осторожный, необщительный» (спец); «неуверенность, застенчивость, слабоволие, конформность»; «люди, перестраховывающиеся в любых затруднительных ситуациях»; «с повышенной тревожностью» и др. Перечисленные качества, как раз во многом относятся к характеристике виктимной личности, личности жертв, которые, и являются фактором создания опасных ситуаций, т.к. именно слабые, зависимые, тревожные люди чаще всего в критических ситуациях являются инициаторами паники, её активными участниками, а в обычных ситуациях школьной жизни превращаются в аутсайдеров и жертв, провоцирующих агрессию более сильных соучеников. Даже вовлечённые в буллинг по отношению к кому-то, они остаются жертвами, подпитывающими агрессию и нередко страдающими не меньше того, против кого направлена травля.

Выявилась связь подобных ответов с ответами на вопрос о том, может ли человек с критическим мышлением быть личностью безопасного типа поведения. Половина из определивших ЛБТП как слабовольного и тревожного человека категорически ответили – нет, не может, две трети из оставшихся, что вряд ли; и только одна треть второй половины допустила, что может человек с критическим мышлением быть ЛБТП. «Может, т.к. человек с критическим мышлением всегда ищет здравый смысл и старается объективно рассуждать и логично поступать». (аспирант, юрист). «Поскольку мне кажется, что ЛБТП это личность, умеющая рефлексировать о собственной и чужой деятельности, то, следовательно, она априори является человеком с критическим мышлением» (аспирант, историк). Интересно, что понимание личности с критическим мышлением многими трактуется только как личности самодостаточной, самостоятельной и сильной.

Участники опроса назвали большое количество личностных черт, которые должны быть у ЛБТП: адекватность, здравомыслие, моральная устойчивость, здоровый



контакт с внешним миром, миролюбие, самоконтроль, неагрессивность, критичность мышления, самоорганизация, «комфорт внутри себя и с окружающими», психическая устойчивость, здравомыслие, уважение к себе и другим, коммуникабельность, доброта, терпимость, эмпатия, ответственность (указывалась многими из опрошенных); «умение не нарушать личные пределы другого человека», дружелюбие, неравнодушные и др. Весь перечень качеств личности безопасного типа может служить ориентиром при разработке программы и педагогических путей воспитания такой личности.

На вопрос о том, с какого возраста надо начинать формировать такую личность, в ответах оказался очень большой разброс по срокам: от рождения, с 2-3-х лет, с раннего дошкольного возраста, с начальной школы, но были и ответы, что надо начинать с 15-16 лет, и даже, что «с 20-25 лет». И практически подавляющее большинство отвечающих считает, что в первую очередь этим должна заниматься семья и близкое окружение ребёнка.

Предложения по формам и методам формирования такой личности не отличались оригинальным подходом и обобщённо можно свести к разнообразным вербальным способам воздействия и взаимодействия, игровым формам и тренингам, личному примеру окружения. Отдельные предложения: заниматься с подростками экстремальными видами спорта, использовать для этой цели походы. Было предложение и о медикаментозном предупреждении агрессии.

На вопрос о том, изучал ли отвечающий ОБЖ, только двое ответили, что нет. Однако все, кто изучал, считают, что пользы от изучения ОБЖ никакой. «Я его проходила. В аттестате отметка «хорошо». Полагаю, что на самом деле толку было мало» (студентка, психологический специалитет). Многие свои умения по ОБЖ оценивают очень низко. О личностях опасного и безопасного типов поведения на занятиях не говорили.

Таким образом, обобщая эмпирическую часть проведённого исследования, можно констатировать, что в результате пилотного изучения предположение, положенное в его основу, о неготовности будущих и работающих педагогов и психологов к формированию ЛБТП, включённых в исследование, подтвердилось.

## Педагогическое обсуждение

Возникает вопрос, как же надо формировать ЛБТП? Исходя из психолого-педагогических основ формирования личности, собственного педагогического опыта авторов, технология формирования ЛБТП может быть представлена следующим образом.

Очевидно, что подобная личность может быть сформирована только в условиях гуманной, антропоориентированной, ненасильственной педагогики, педагогики свободы. Такая педагогика построена на ненасильственном взаимодействии в педагогическом процессе и во многом способна формировать личность безопасного типа поведения с очерченным набором качеств. В основе ненасильственного действия лежит способность педагога предоставлять свободу самому себе и другому человеку, давать ему право выбора. Педагог, стоящий на позиции антропоориентированной педагогики, «способен не раздражаться, не обижаться, эмоционально устойчивый, уверенный в себе, обладающий позитивной открытостью, преодолевающий собственный эгоцентризм, осознающий свои психологические защиты, терпимый к чужому мнению и другому человеку, умеющий сдерживать свою агрессию, позитивно оценивающий детей, снижающий у них уровень напряжённости, тревожности и страхов» (В. Маралов) [13].



Формирование ЛБТП не возможно только на информационно-просветительском уровне или в системе игровых имитаций и искусственных тренингов. Нельзя научить плавать, оставаясь на берегу. Хорошей школой социализации для детей и подростков всегда являлась дворовая педагогика. Однако, в крупных мегаполисах, в больших населённых пунктах и в разрушающейся деревне детско-подростковые компании практически исчезают. У подростка нет опыта самостоятельного разновозрастного общения, или он крайне недостаточен, что ограничивает возможности для социализации поведения и эмоций, нет примеров решения социальных и психологических проблем, не от кого получить поддержку и помощь, что нередко и побуждает оказавшего в сложной для себя социально- психологической ситуации подростка братья за огнестрельное оружие, ножи и топоры и выплескивать свои проблемы чаще всего на ни в чём не повинных сверстников, учителей, вообще случайных людей и убивать себя по окончании бойни. Значит, безопасная личность может формироваться, прежде всего, в условиях реальной жизни, разнообразной активной деятельности: в трудовой и волонтерской деятельности, в походах, в любой шефской и помогающей деятельности, в заботе старших о младших и в другой подобной направленности деятельности.

Эффективным является формирование коммуникативной культуры личности, предполагающей развитие умений высказывать свои мысли адекватно ситуации, принимать и понимать высказанное собеседником сообщение, умение устанавливать контакты и взаимопонимание в процессе общения. «Счастье, когда тебя понимают», – написал старшеклассник в сочинении о понимании счастья в известном школьном фильме «Доживём до понедельника».

Механизм социальной оценки желаемого поведения осуществляется в процессе социального контроля, что и возможно именно в совместной деятельности позитивной направленности разновозрастных детей, подростков и взрослых людей. Положительная социальная оценка активизирует действия субъекта на безопасное поведение, повышает его самооценку, способствует творческой активности. Имеющее место в таком взаимодействии общение взрослого с воспитанниками должно быть поддерживающим, позитивным, стимулирующим, фасилитирующим. В рамках такого взаимодействия приоритетными становятся умения: инструктировать, наблюдать, задавать вопросы (в том числе и те на которых нет однозначного ответа), поддерживать обучающихся, уметь вмешиваться в происходящее, поощряя их стремление к совершенствованию. Если воспитанник успешен и самореализован, он менее агрессивен. Постоянная отрицательная оценка, с которой воспитанник чаще всего сталкивается в своей жизни, порождает чувство неуверенности, стыда за свои действия, переживание разоблачения и позора, чувство вины или озлобленности и агрессии, что формирует опасную личность.

Ярким педагогическим образцом, подтверждающим этот тезис, является теория коллектива и опыт создания коллектива в образовательных учреждениях А.С. Макаренко [12]. Сложнейший контингент воспитанников формировался в коллектив, в котором каждый, не теряя индивидуальности, был носителем общественных ценностей неукоснительно исполняемых каждым воспитанником в любых условиях, каждым педагогом, каждым сотрудником. Неслучайно образовательные учреждения, возглавляемые А.С. Макаренко, эволюционировали в своём названии от колонии к коммуне, в которой все чувствовали себя комфортно, защищенно и безопасно. В 70-80-ых годах прошлого столетия широкое распространение в воспитательной работе школ получили коллективные творческие дела – КТД – модифицированный вариант макаренков-



ской коммунарской методики. Эту форму можно назвать в соответствии с современными веяниями образовательным событием. Каждое такое дело было действительно интересным, ориентированным на альтруистическое взаимодействие взрослых и воспитанников событием, деятельностью, направленной на пользу другим людям. В процессе КТД реально формируются личностные качества человека, умеющего жить в социуме, не создавая критических ситуаций, обращённого на предотвращение опасных ситуаций, эмпатийного, всегда готового прийти на помощь. Индивидуализм, на формирование которого всё больше акцентируется современное воспитание, порождает крайне опасных для социума индивидов.

## Выводы

Формирование ЛБТП актуальная проблема для психологии, спорта, но в достаточной степени она не осознаётся в общепедагогическом плане, не является одной из целей профессиональной подготовки педагогов, поэтому и не осознаётся ими как значимая в педагогической деятельности. Такая подготовка должна содержательно входить в учебные планы всех педагогических специальностей, но только с помощью кейсов, проведения тренингов, сказкотерапии и проектной деятельности, как рекомендуется в ряде педагогических исследований [5] данная проблема не может быть решена.

## Перспективы

Проблема подходов к формированию ЛБТП сложная, комплексная, междисциплинарная, и не может быть решена только педагогическими или психологическими путями. Но психолого-педагогический подход обеспечит целенаправленное личностное формирование человека безопасного типа в общей системе решения данной проблемы, а не рассмотрение лишь её отдельных аспектов.

Таким образом, способность личности к безопасному поведению во многом выступает как определяющее условие в создании безопасной среды и жизнедеятельности, прежде всего, в социальном смысле. Именно люди безопасного типа поведения спасают себя, окружающих людей в опасных ситуациях экологического, природного, техногенного и другого происхождения. Такие личности самоформируются не так часто, необходима систематическая целенаправленная воспитательная работа по формированию людей с безопасной личностной направленностью, начиная с дошкольного детства и в последующем школьном образовании.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Безопасная школа: настольная книга для руководителей и преподавателей образовательных учреждений / С.В. Алексеев и др.; под общей редакцией С.В. Алексеева, Т.В. Мельниковой. СПб.: СПб АППО, 2013. 280 с.
2. Белов С.В. Безопасность жизнедеятельности и защита окружающей среды. М.: Юрайт, 2015, 702 с.
3. Братченко С.Л., Миронова М.Р. Личностный рост и его критерии // Психологические проблемы самореализации личности. СПб.: 1997, С. 38-46.
4. Брушлинский А.В. Психология субъекта. СПб.: Алетей, 2003. 272 с.
5. Гордиенко М.В. Воспитание личности безопасного типа поведения младшего школьника: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2009. 25 с.
6. Ефимова Н.С. Теория и практика формирования личностной готовности студентов технических вузов к безопасной профессиональной деятельности: дис. ... д-ра. пед. наук. М., 2015.
7. Зеленкова И.Л., Беляева Е.В. Этика. Мн.: ТетраСистемс, 2001. 368 с.
8. Зинна (Инна Завалишина) Ненавижу школу: в год учителя от учителя. М., 2011. URL: <http://proza.ru/avtor/>



zinnaigorevna (дата обращения: 25.11.2018).

9. Колесникова Т.И. Психологический мир личности и его безопасность. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. 176 с.
10. Лызь Н.А. Развитие безопасной личности: педагогический подход. // Педагогика. 2006. № 4. С. 68-76.
11. Малкина-Пых И.Г. Виктимология. Психология поведения жертвы. М.: Эксмо, 2010. 864 с.
12. Макаренко А.С. Педагогическая поэма / Сост., вступ. ст., примеч., пояснения С.Невская. М.: ИТРК, 2003. 736 с.
13. Маралов В.Г., Нифонтова О.В., Перченко Е.Л., Малышева Е.Ю., Табунов И.А., Верескова А.В. Концептуальные основы формирования личности безопасного типа // Вестник ЧГУ, 2012. № 1. Т. 2. С. 125-130.
14. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 312 с.
15. Маслоу А.Г. Мотивация и личность / Перевод. с англ. СПб.: Евразия, 1999. 478 с.
16. Михайлов Л.А., Ахмадуллин У.З., Васильев Е.С. Психолого-педагогические подходы к формированию качеств личности безопасного типа // Вестник ВЭГУ. 2008. № 1. С. 103-107.
17. Неверов В.Н., Деркач А.М. Формирование личности безопасного типа поведения при обучении ОБЖ: психолого-педагогический аспект // Молодой ученый. 2014. № 5.1. С. 50-53.
18. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. 512 с.
19. Свиридова И.А. Социально-психологические аспекты процесса формирования личности безопасного типа поведения // Вестник костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2012. Т. 18. № 3. С. 60–62.
20. Соломин В.П. Основные свойства личности безопасного типа // Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные проблемы безопасности жизнедеятельности». URL: [https://vuzlit.ru/1020510/sovershenstvovanie\\_prakticheskikh\\_navykov\\_po\\_bezопасности\\_zhiznedeyatel'nosti\\_na\\_osnove\\_sovremennyh\\_informatsionnyh\\_tehnologiy](https://vuzlit.ru/1020510/sovershenstvovanie_prakticheskikh_navykov_po_bezопасности_zhiznedeyatel'nosti_na_osnove_sovremennyh_informatsionnyh_tehnologiy) (дата обращения: 21.11.2018)
21. Фромм Э. Человек для самого себя: пер. с англ. М.: Аст, 2010. 349 с.
22. Холл К.С., Линдсей Г. Теории личности: пер с англ. М. 2000. 720 с.
23. Хорни К. Невротическая личность нашего времени; Самоанализ / Перевод с англ. В. В. Старовойтова; Общ. ред. [и послесл.] Г. В. Бурменской. М.: Прогресс: Универс, 1993. 478 с.
24. Шершнёв Л.И. Формирование личности безопасного типа как отражение потребности общества и времени // Информационный сборник «Безопасность». 1994. № 7. С. 12-18.
25. Шестаков В.А. Некоторые аспекты формирования личности безопасного типа // Научный вестник УАГС. 2010. № 2(11). С. 8-13.
26. David C. May Introduction to the Special Issue on School Safety: Increasing Understanding/Decreasing Misunderstandings in the Realm of School Safety // American Journal of Criminal Justice. March 2018, Volume 43, Issue 1, pp. 1–5.
27. Franziska Fay. The impact of the school space on research methodology, child participation and safety: views from children in Zanzibar. Received 24 Jun 2016, Accepted 02 Jun 2017, Published online: 26 Jun 2017
28. Jungmeen Kim-Spoon, Gregory S. Longo, Christopher J. Holmes. Brief report: Bifactor modeling of general vs. specific factors of religiousness differentially predicting substance use risk in adolescence // Journal of Adolescence. 2015. pp. 15-19. URL: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0140197115000986> (дата обращения: 21.11.2018)
29. Kadel S., Watkins J., Follman J., Hammond C. Reducing School Violence: Building a Framework for School Safety. Greensboro, 1999.
30. Michela Lenzi, Jill Sharkey, Michael J. Furlong, Ashley Mayworm, Kayleigh Hunnicutt, Alessio Vieno. School Sense of Community, Teacher Support, and Students' School Safety Perceptions // American Journal of Community Psychology. 2017. Volume 60, Issue 3-4. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12174>

## REFERENCES

1. Safe School: a reference book for leaders and teachers of educational institutions / S.V. Alekseev and others; under the general editorship of S.V. Alekseeva, T.V. Melnikova. Saint-Petersburg, SPb APPO Publ., 2013. 280 p. (in Russian)
2. Belov S.V. Life safety and environmental protection. Moscow, Yurayt Publ., 2015, 702 p. (in Russian)
3. Bratchenko S.L., Mironova M.R. Personal growth and its criteria. Psychological problems of self-identity. Saint-Petersburg, 1997, pp. 38-46. (in Russian)
4. Brushlinsky A.V. The psychology of the subject. Saint-Petersburg, Aletheia Publ., 2003. 272 p. (in Russian)
5. Gordienko M.V. Educating the personality of a safe type of behavior of a junior schoolchild: Abstract Diss. PhD Ped. Sci., Omsk, 2009. 25 p. (in Russian)
6. Efimova N.S. Theory and practice of the formation of personal readiness of students of technical universities for a safe professional activity: Diss. Dr. Ped. Sci., Moscow, 2015. (in Russian)
7. Zelenkova I.L., Belyaeva E.V. Ethics. Minsk, TetroSystems Publ., 2001. 368 p. (in Russian)
8. Zinn (Inna Zavalishina) I hate school: in the year of the teacher from the teacher. Moscow, 2011. Available at: <http://proza.ru/avtor/zinnaigorevna> (accessed 25 November 2018). (in Russian)
9. Kolesnikova T.I. The psychological world of the person and his safety. Moscow, VLADOS-PRESS Publ., 2001. 176 p. (in Russian)
10. Lyz N.A. The development of a safe person: a pedagogical approach. *Pedagogy*, 2006, no. 4, pp. 68-76. (in Russian)



11. Malkina-Pykh I.G. Victimology. Psychology of victim behavior. Moscow, Eksmo Publ., 2010. 864 p. (in Russian)
12. Makarenko A.S. Pedagogical poem / Comp., Entry. Art., footnotes, explanations S.Nevskaya. Moscow, ITRC Publ., 2003. 736 p. (in Russian)
13. Maralov V.G., Nifontova O.V., Perchenko E.L., Malysheva E.Yu., Tabunov I.A., Vereskova A.V. Conceptual foundations of the formation of a person of a safe type. *Vestnik of ChSU*, 2012, no. 1, vol. 2, pp. 125-130. (in Russian)
14. Markova A.K. Psychology of professionalism. Moscow, Knowledge Publ., 1996. 312 p. (in Russian)
15. Maslow A.G. Motivation and personality / Translation. from English. Saint-Petersburg, Eurasia Publ., 1999. 478 p. (in Russian)
16. Mikhailov L.A., Akhmadullin U.Z., Vasilyev E.S. Psychological and pedagogical approaches to the formation of personal qualities of a safe type. *VEGU Bulletin*, 2008, no. 1, pp. 103-107. (in Russian)
17. Neverov V.N., Derkach A.M. Formation of the personality of a safe type of behavior in the teaching of life safety: the psychological and pedagogical aspect. *Young Scientist*, 2014, no. 5.1, pp. 50-53. (in Russian)
18. Petrovsky V. A. Personality in psychology: the paradigm of subjectivity. Rostov-on-Don, Phoenix Publ., 1996. 512 p. (in Russian)
19. Sviridov I.A. Socio-psychological aspects of the process of formation of a person of a safe type of behavior // Bulletin of Kostroma State University. ON. Nekrasov. Series: Pedagogy. Psychology. Social work. Juvenology. Sociokinetics. 2012. V. 18. No. 3. P. 60–62. (in Russian)
20. Solomin V.P. The basic properties of the personality of a safe type // All-Russian scientific-practical conference "Actual problems of life safety". Available at: [https://vuzlit.ru/1020510/sovershenstvovanie\\_prakticheskikh\\_navykov\\_po\\_bezopasnosti\\_zhiznedeyatelnosti\\_na\\_osnove\\_sovremennykh\\_informatsionnykh\\_tehnologiy](https://vuzlit.ru/1020510/sovershenstvovanie_prakticheskikh_navykov_po_bezopasnosti_zhiznedeyatelnosti_na_osnove_sovremennykh_informatsionnykh_tehnologiy) (accessed 21 november 2018) (in Russian)
21. Fromm E. Man for himself: Tr. from English. Moscow, Ast Publ., 2010. 349 p. (in Russian)
22. Hall KS, Lindsay G. Theories of personality: translation from English. Moscow, 2000. 720 p. (in Russian)
23. Horney C. The neurotic personality of our time; Self-analysis / Translation from English. V.V. Starovoytova; General ed. [and afterword] G. V. Burmenskaya. Moscow, Progress: Univers Publ., 1993. 478 p. (in Russian)
24. Shershnev L.I. Forming a safe type of person as a reflection of the needs of society and time. Information collection "Security", 1994, no. 7, pp. 12-18. (in Russian)
25. Shestakov V.A. Some aspects of the formation of a person of a safe type. Scientific Bulletin UAGS, 2010, no. 2 (11), pp. 8-13. (in Russian)
26. It is possible to increase the number of cases in the school. *American Journal of Criminal Justice*. March 2018, Volume 43, Issue 1, pp. 1–5.
27. Franziska Fay. Child participation in Zanzibar. Received 24 Jun 2016, Accepted 02 Jun 2017, Published online: 26 Jun 2017
28. Jungmeen Kim-Spoon, Gregory S. Longo, Christopher J. Holmes. Brief report: Bifactor modeling of general vs. Specific factors of religiousness and differentiation. *Journal of Adolescence*. 2015. pp. 15-19. Available at: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0140197115000986> (accessed 21 November 2018)
29. Kadel S., Watkins J., Follman J., Hammond C. Reducing School Violence: Building a Framework for School Safety. Greensboro, 1999.
30. Michela Lenzi, Jill Sharkey, Michael J. Furlong, Ashley Mayworm, Kayleigh Hunnicutt, Alessio Vieno. School Sense of the Community, Teacher Support, and Students' School Safety Perceptions. *American Journal of Community Psychology*. 2017. Volume 60, Issue 3-4. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12174>

**Информация об авторах****Коджаспиров Алексей Юрьевич**

(Россия, Москва)

Кандидат психологических наук, доцент  
Московский государственный психолого-педагогический университет**Коджаспирова Галина Михайловна**

(Россия, Москва)

Доктор педагогических наук, профессор  
Московский педагогический государственный университет**Ерофеева Мария Александровна**

(Россия, Москва)

Доктор педагогических наук, профессор  
Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя**Полякова Людмила Викторовна**

(Россия, Москва)

Кандидат педагогических наук, доцент  
Московский городской педагогический университет**Information about the authors****Alexey Yu. Kodzhaspirov**

(Russia Moscow)

PhD in Psychological Sciences,  
Associate Professor  
Moscow State University of Psychology and Education**Galina M. Kodzhaspirova**

(Russia Moscow)

Doctor of Education,  
Professor  
Moscow Pedagogical State University**Maria A. Erofeeva**

(Russia Moscow)

Doctor of Education, Professor  
Moscow University of the Ministry of Internal Affairs  
of Russia named after V.Ya. Kikot**Lyudmila V. Polyakova**

(Russia Moscow)

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor  
Moscow City Pedagogical University





Н. Г. Супрун, И. В. Гурьянова, Н. В. Мартынова

## Развитие волонтерской деятельности в среде учащихся образовательных организаций Российской Федерации: инновационный подход

Целью статьи стала разработка инновационного подхода к развитию благоприятной среды для эффективного интегрирования волонтерства в систему профилактики асоциального поведения детей и подростков РФ. С использованием социологического опроса проанализировано отношение подростков в возрасте от 14 до 18 лет к волонтерской деятельности в образовательном процессе, с помощью таких критериев как: сформированность мотивации к достижению успеха в волонтерской деятельности; осознание и принятие ценностей волонтерства; стремление волонтеров к гуманистически-ориентированному взаимодействию.

Затем была изучена общая эмоциональная направленность волонтеров, с целью выявления сформированных у будущих волонтеров потребностей отдавать, делиться, содействовать, помогать, достигать поставленной цели, бесконфликтно общаться.

Разработана система тренинговых упражнений для развития у подростков в образовательных организациях г. Магнитогорска социально-психологической компетентности, потребности к здоровому образу жизни, эмоционально-позитивной общественно-полезной модели поведения, толерантности, эмпатии, благоприятного поведенческого аспекта и рефлексивных навыков глубокого знакомства с собой. Полученные результаты исследования позволяют констатировать готовность детей и подростков к волонтерской деятельности в своих образовательных организациях.

**Ключевые слова:** волонтерство, подростки, социальная активность, внеурочная деятельность, воспитательный процесс, профилактика девиантного поведения, социально-значимая деятельность, общественно-полезная модель поведения, инновация

### Ссылка для цитирования:

Супрун Н.Г., Гурьянова И. В., Мартынова Н. В. Развитие волонтерской деятельности в среде учащихся образовательных организаций Российской Федерации: инновационный подход // Перспективы науки и образования. 2019. № 1 (37). С. 236-250. doi: 10.32744/pse.2019.1.17





N. G. SUPRUN, I. V. GURYANOVA, N. V. MARTYNOVA

## The development of volunteer activities in the environment of students of educational organizations of the Russian Federation: The innovative approach

The aim of the paper has become the design of an innovative approach to the development of a favorable environment for the effective integration of volunteering in the system of prevention of antisocial behavior of children and adolescents of the Russian Federation. Using a sociological survey, the attitude of adolescents aged 14 to 18 to volunteer activities in the educational process has been analyzed with the help of such criteria as the formation of motivation to succeed in volunteering, awareness and acceptance of the values of volunteering, and seeking humanistically-oriented interaction by volunteers.

Then, the overall emotional orientation of volunteers has been examined with the aim of identification of formed needs to give, to share, to contribute, to help, to reach the goal, and to communicate without conflicts in future volunteers.

A system of training exercises for the development social and psychological competence in of adolescents of educational institutions of Magnitogorsk, as well as the need for a healthy lifestyle, an emotionally-positive socially-useful model of behavior, tolerance, empathy, favorable behavioral aspect, and reflective skills of deep self-learning. The obtained results of the study allow stating the readiness of children and adolescents to volunteer activities in their educational organizations.

**Key words:** volunteering, adolescents, social activity, extracurricular activities, educational process, prevention of deviant behavior, socially-significant activities, socially useful model of behavior, innovation

### For Reference:

Suprun, N. G., Guryanova, I. V., & Martynova, N. V. (2019). The development of volunteer activities in the environment of students of educational organizations of the Russian Federation: The innovative approach. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 37 (1), 236-250. doi: 10.32744/pse.2019.1.17 (In Russ., abstr. in Engl.)



## Введение

В настоящее время, одной из доминирующих идей воспитания выступает социальное становление личности для ее служения обществу. Вместе с тем, стремление подростков к участию в общественной жизни вступает в противоречие с недостатком опыта, знаний, умений и навыков. Волонтерское движение, которое позволяет молодому поколению реализовать свои устремления через помощь слабым, поддержку прогрессивных проектов в различных областях, призвано, на наш взгляд, разрешить это противоречие. Анализ современных научных исследований подтверждает, что волонтерство (синоним – добровольчество) играет ключевую роль в мобилизации общественной инициативы, служит эффективным инструментом в решении многих социальных проблем [1; 6; 9].

Важность волонтерской деятельности признана на государственном уровне РФ, что подтверждается законодательными документами. Так, в частности, в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, принятой правительством Российской Федерации в 2008 году, содействие развитию и распространению добровольческой деятельности отнесено к числу приоритетных направлений социальной и молодежной политики. Федеральный закон «О филантропии, меценатстве и волонтерстве» содержит в себе всю информацию о правилах волонтерской деятельности Российской Федерации [8].

Опыт организации добровольческой деятельности существует во многих российских регионах. В Челябинской области, в частности в городе Магнитогорске, волонтерское движение постепенно становится нормой жизни. Горожане с большим интересом относятся к идеям благотворительности и принимают активное участие в общественной жизни города. Так, в 2012 году был создан Волонтерский центр «По зову сердца» при Магнитогорском государственном техническом университете им Г.И. Носова для содействия развитию добровольческого движения среди молодежи. В его заседаниях принимают участие сотрудники Отдела по связям с общественностью администрации Магнитогорска, руководители волонтерских объединений города.

Необходимо отметить, что в организации добровольческой деятельности возникают определенные трудности. Молодым людям, в силу своих возрастных особенностей, как правило, не хватает знаний и подготовки для оказания безвозмездной помощи, что на практике не редко приводит к проблемам различного характера. Волонтеры попадают в ситуации, где необходимы не только сострадание и милосердие, но и умение работать с аудиторией любого возраста в условиях учреждений разных типов и видов. Таким образом, существует необходимость в комплексной подготовке волонтеров, которая включает в себя специальную образовательную программу, направленную на формирование у обучающихся представлений о волонтерском движении и различных формах организации волонтерской деятельности. По нашему мнению, данная программа должна быть практико-ориентированной и включать в себя современные технологии и способы обучения. Это и работа мастер-классов, позволяющих перенимать опыт, и тренинговые занятия, где волонтеры обучатся социотерапевтическим, психологическим, педагогическим методам и способам разрешения конкретных жизненных проблем человека, и дискуссии, позволяющие совместно осуществлять поиск ответов на те вопросы, которые встречаются в практике волонтера, это и игровые формы, клубные встречи и т.д.



Актуальность привлечения в сферу добровольчества детей и подростков подтверждают и данные Генеральной прокуратуры, так на 2017 г. Челябинская область находится на 4-ом месте в стране по количеству преступлений среди несовершеннолетних. В первом полугодии 2017 года на Южном Урале было зафиксировано 33,3 тыс. преступлений. При этом наша область стала единственным регионом в первой пятёрке, в котором уровень преступности по сравнению с 2016 годом вырос – на 1,1%. Соседняя республика Башкортостан занимает в этом же рейтинге 5-ое место. С января по июль 2017 года произошло 29,5 тыс. преступлений. Причем, их было зафиксировано на 17,9% меньше, чем за аналогичный период прошлого года.

В 2015 г. подростковая преступность в регионе выросла на 22,5%. Самыми криминальными городами стали Магнитогорск, Челябинск, Копейск и Златоуст: на их долю пришлось почти половина совершенных преступлений.

За полгода 2017 г. было зафиксировано 47 преступлений, связанных с незаконным оборотом наркотиков совершенных несовершеннолетними южноуральцами. Причем на 17% больше стало преступлений, которые подростки совершили, находясь в наркотическом опьянении. Также увеличилось число потребителей наркотиков. По данным специалистов, в г. Магнитогорске два года назад пытались свести счёты с жизнью 14 человек, в прошлом – 23. Один подросток погиб. В 2017 г. попытку суицида предприняли уже несколько подростков.

Данные статистики только подтверждают актуальность создания и реализации социального образовательного проекта для детей и подростков, кафедрой социальной работы и психолого-педагогического образования Магнитогорского государственного технического университета им Г.И. Носова, совместно с Отделом по делам несовершеннолетних администрации г. Магнитогорска.

---

## Материалы и методы

Современные технологии организации учебно-воспитательного процесса, а также социальный заказ, который в настоящее время выполняют учреждения, занимающиеся воспитанием подрастающего поколения, предлагают ребенку не столько роль участника, сколько позицию организатора собственной деятельности. И это, действительно, важно потому, что социально-активным молодым людям легче найти свое место в жизни, добиться успехов, если в процессе смены удовлетворяются их интересы, активизируется социальная инициатива и позитивная жизненная позиция, творческие способности и при этом уровень психического здоровья остается сохранным. В связи с чем, были проведены следующие методы: анкетирование целью которого, являлось изучение мотивации участников тренинга, методика «Определение общей эмоциональной направленности личности Б.И. Додонова», которая измеряет общую эмоциональную направленность личности. А также апробировалась тренинговая работа, направленная на тренировку коммуникативных навыков, регуляции эмоциональных состояний, командообразования, проработка конфликтных ситуаций и т.д. Реализация проекта «Равный-равному» будет способствовать профилактике девиантного поведения детей и подростков через включение ребенка в социально-значимую деятельность по организации жизнедеятельности школы, в т.ч. участие в проведении профилактических тренингов на группе сверстников в классах.



## Результаты исследования и их обсуждение

Целевой группой проекта «Равный – равному» выступили обучающиеся образовательных организаций города г. Магнитогорска – подростки в возрасте от 14 до 16 лет. Каждая образовательная организация представила по 5 волонтеров (общее количество участвовавшая в реализации проекта – 150 человек.

**Цель проекта** – подготовка группы волонтеров для проведения просветительской работы «каскадным методом» среди детей и подростков, обучающихся в образовательных учреждениях города Магнитогорска.

### **Задачи проекта:**

- формирование социально-психологической компетентности и нравственной позиции личности;
- формирование у несовершеннолетних потребности к здоровому образу жизни;
- обучение несовершеннолетних рефлексивным навыкам глубокого знакомства с собой через предложенные упражнения;
- создание у несовершеннолетних эмоционально-позитивной общественно полезной модели поведения;
- профилактика девиантного поведения через включение в социально значимую деятельность по организации жизнедеятельности школы, в т.ч. участие в проведении профилактических тренингов (или проведение ряда упражнений) на группе сверстников.

### **Ход реализации проекта**

Цели и задачи проекта были сформированы на основе диагностики, проведенной в образовательных организациях города МУ «ЦППСиМП».

Реализации проекта «Равный – Равному» проходила в три этапа: предварительный, основной и заключительный.

*На подготовительном этапе* проведены межведомственные совещания, интенсивный тренинг подготовки волонтеров из числа обучающихся образовательных организаций г. Магнитогорска, методические часы для классных руководителей, социальных педагогов и педагогов-психологов, круглые столы. На данном этапе подготовки будущие волонтеры проходят диагностику. Диагностика необходима для осознания собственных психологических ресурсов и лучшего понимания и принятия самого себя и других.

*Основной этап* осуществляется «каскадным» методом и включает профилактический тренинг, который проводится на группе волонтеров, а в последующем реализуется самими подростками в своих классах в паре специалист-волонтер или самостоятельно.

Интенсивный тренинг проходил 1 неделю, далее предусмотрено в течение учебного года посещение 1 раз в неделю волонтерами и педагогами часа консультаций (проводимых специалистом-тренером), с обсуждением возникающих проблем, с оказанием помощи в определении стратегии и выполнении заданий, предусмотренных проектом.

В структуру тренинга включались базовые занятия, разработанные специалистами и вариативные занятия, подобранные самими волонтерами и апробированные на группе волонтеров, а также проведение диагностических срезов в качестве домашнего задания.



Тренинговая работа направлена на тренировку коммуникативных навыков, регуляции эмоциональных состояний, командообразования, прорабатываются конфликтные ситуации и т.д.

После прохождения обучения волонтеры получают задание и консультации по содержательной стороне задания, публикуют информацию о выполненном деле на сайте своего учебного заведения в рубрике «Равный – равному». Задания у первого и второго набора разные.

После прохождения обучения, волонтерам первого набора было дано задание - провести упражнение личностного роста «Мой герб» с учащимися своих групп. Задание преследовало несколько целей – посмотреть волонтеров в качестве организаторов деятельности, вывести на уровень осознание то, как ты сам и твои одноклассники представляют свое настоящее и будущее. На встречи – консультации волонтеры нарисовали несколько вариантов герба волонтерской группы, а затем провели голосование в учебных заведениях и герб, набравший большее число голосов стал гербом волонтеров проекта «Равный – равному». После этого у волонтеров возникла идея выбрать и разучить песню, которая бы стала их гимном. Впоследствии они исполняли гимн в администрации города, когда поздравляли сотрудников отдела по делам несовершеннолетних со столетием комиссии по делам несовершеннолетних.

С целью профилактики суицидальных намерений в учебных заведениях города волонтерами была проведена анкета «Мой досуг» и составлена карта досуга учащихся первых и вторых курсов колледжей и учащихся 10-11 классов школ. На образовательных сайтах учебных заведений волонтеры выложили информация о мероприятиях, проходящих в городских культурных, спортивных и досуговых центрах, а также график их проведения с указанием ценовой политики. Кроме того, выложен анонс мероприятий, которые пройдут в самих учебных заведениях и будут подготовлены силами учащихся.

Кураторы групп и классные руководители осуществили запись учащихся в кружки и секции, которые функционируют в самих учебных заведениях, а также в ГБУ ДО Доме учащейся молодежи «Магнит» и Дворце творчества детей и молодежи.

Студенты колледжей приняли участие в областных конкурсах «Я выбираю профессию» и «Я выбираю жизнь», приняли участие в акциях День матери «Восславим женщину, чьё имя – мать» и «Подари детям сказку». Также волонтеры колледжей приняли участие в Национальном чемпионате «Молодые профессионалы» (WorldSkills Russia).

С целью профилактики моббинга и буллинга в социальных и общеобразовательных учреждениях волонтеры провели занятия, на которых показали ролики по теме; обсудили виды буллинга и стратегии поведения жертвы моббинга и буллинга; напомнили о телефоне доверия и поместили его на всех информационных площадках (доска объявлений, расписание, рубрика «Равный-равному»).

Следующим заданием волонтеров было участие в Дне психологического здоровья. Волонтеры организовали экран настроения, дарили эмблемы смайликов, проводили флешмобы.

На встречи – консультации волонтеры рисовали газеты, посвященные празднованию Дня волонтера. Газеты были развешены в учебных заведениях. Также учащиеся подготовили историческую справку о волонтерском движении в России и за рубежом, которую транслировали в группах и классах в формате «живой газеты»

Волонтеры активно участвовали в подготовки Новогодних и Рождественских мероприятий: провели конкурсы и подготовили концерты.



Учащиеся, которые прошли обучение во втором наборе, обучались эффективно взаимодействовать с другими, координировать свои действия, отрабатывать навыки сотрудничества в команде и разрешения конфликтов, прорабатывали личностные проблемы.

Они актуализировали полученные знания и навыки в подготовки мероприятий «Я и Интернет». Они провели анкетирование, дискуссии в группах и классах, обсудили позитивные и негативные стороны Интернета.

В рамках проекта «Равный - равному» волонтеры колледжей и школ провели занятия со студентами своей группы или классами по теме «Мир человеческих взаимоотношений». Учащиеся обсуждали пословицы и поговорки о дружбе, добре и зле, смотрели видеоролики, анализировали сюжеты, учились «отыгрывать» негативные эмоции, возникающие в процессе общения. Приходили к осознанию того, что все люди разные, они не соответствуют нашим ожиданиям и поэтому, необходимо учиться сдерживать свои эмоции, критические замечания, лояльно относиться к тем, кто отличается от тебя, акцентировать внимание на позитивных людях и моментах жизни.

Волонтеры первого и второго набора выступили организаторами при проведении военно-спортивных мероприятий «Служить России суждено тебе и мне», посвященных Дню защитника Отечества. Участникам предстояло прожить один день армейской жизни: подъем (надеть форму на время), обед - почистить картошку (оценивалась быстрота и качество чистки картофеля), боевые учения (подъем гири, стрельба, прыжки со скакалкой и командные соревнования) и отбой (перетягивание каната).

К Международному женскому дню волонтеры подготовили: стихи, песни, концерты, видеоролики и видеообращение, сюрпризы, розыгрыши и лотерею.

Кроме того, к 23 февраля и 8 марта от каждого класса или группы были нарисованы стенгазеты, которые приняли участие в конкурсе на лучшую коллективную работу.

Свою социальную активность в преддверии президентских выборов волонтеры проявили в том, провели конкурс лозунгов и политических плакатов, призывающих прийти на выборы и отдать свой голос.

Параллельно с тренингом для группы волонтеров осуществлялись консультации специалистов образовательных организаций, обучающие семинары (педагогов-психологов, социальных педагогов, воспитателей и др.)

*Заключительный этап* посвящен анализу и решению проблем по тематике тренинга. Обсуждение итогов реализации проекта на круглом столе при участии специалистов ОДН администрации населения г. Магнитогорска, волонтеров, специалистов (педагогов-психологов, социальных педагогов, воспитателей и др.). Подведением итогов профилактических мероприятий, демонстрирующих сформированные социальная и психологическая компетентности подростков, стал Региональный волонтерский слет «Равный-равному!».

В рамках реализации проекта было проведено диагностическое эмпирическое исследование. Основным методами исследования выступило анкетирование и тестирование.

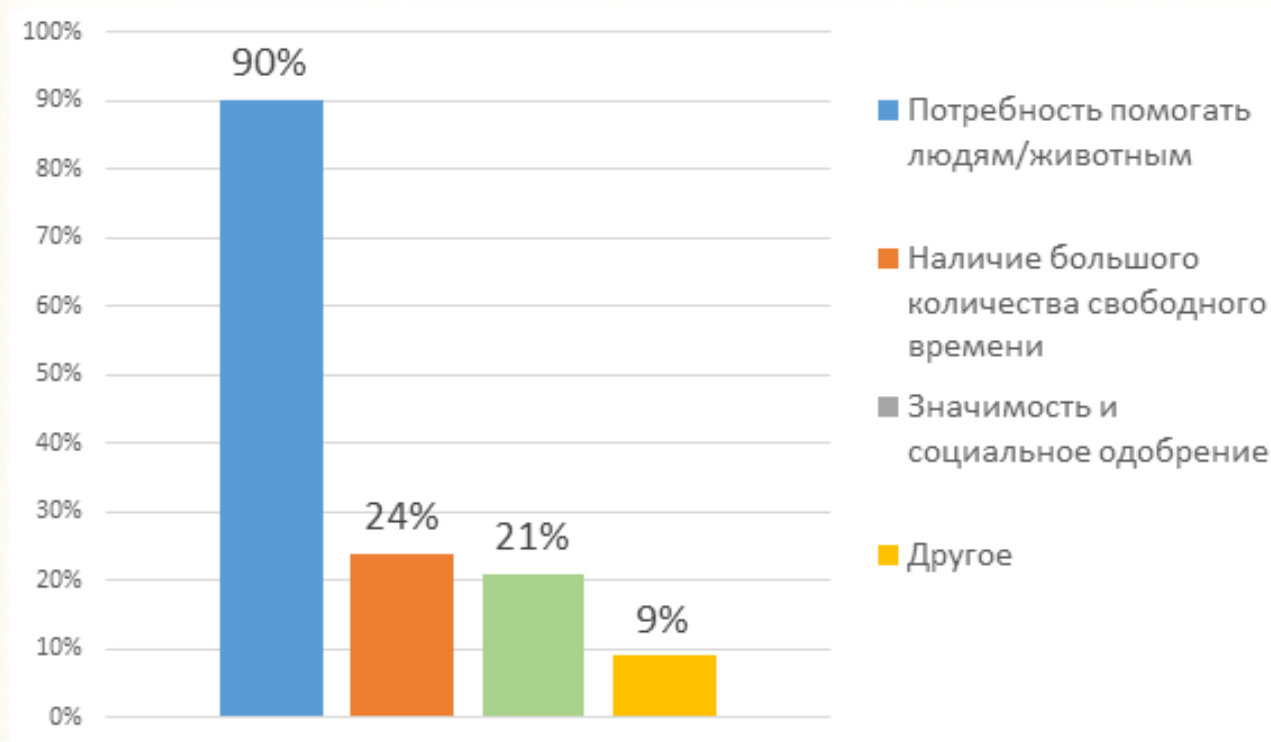
Исследование проводилось на студентах Многопрофильного колледжа, Политехнического колледжа, Педагогического колледжа, Магнитогорского монтажно-строительного техникума и учащихся образовательных организаций города Магнитогорска. В ходе исследования было опрошено 150 обучающихся. В опросе приняли участие 39 юношей и 111 девушек в возрасте от 14 до 18 лет. Основную массу опрошенных составили девушки от 14 до 16 лет (70 %). Целью данного анкетирования являлось изучение



мотивации участников тренинга.

Наиболее первостепенной целью мотивации человека стать волонтером среди респондентов, был указан ответ – потребность помогать людям и животным. Этот ответ выбрали 90 % участников от числа ответивших. Так же, важной мотивацией для волонтерства является – наличие большого количества свободного времени, этот вариант выбрали 24 % (см. рис. 1).

На вопрос «Почему Вы решили участвовать в проекте?» 75 % ответивших выбрали вариант «Мне интересны новые проекты в моей жизни», это свидетельствует о том, что респонденты открыты к полезному опыту в их жизни и заинтересованы в новых знакомствах. Так же, 70 % опрошенных выбрали вариант «Это поможет мне в дальнейшей жизни», следовательно, участники проекта получают новые навыки и умения для дальнейших открытий.



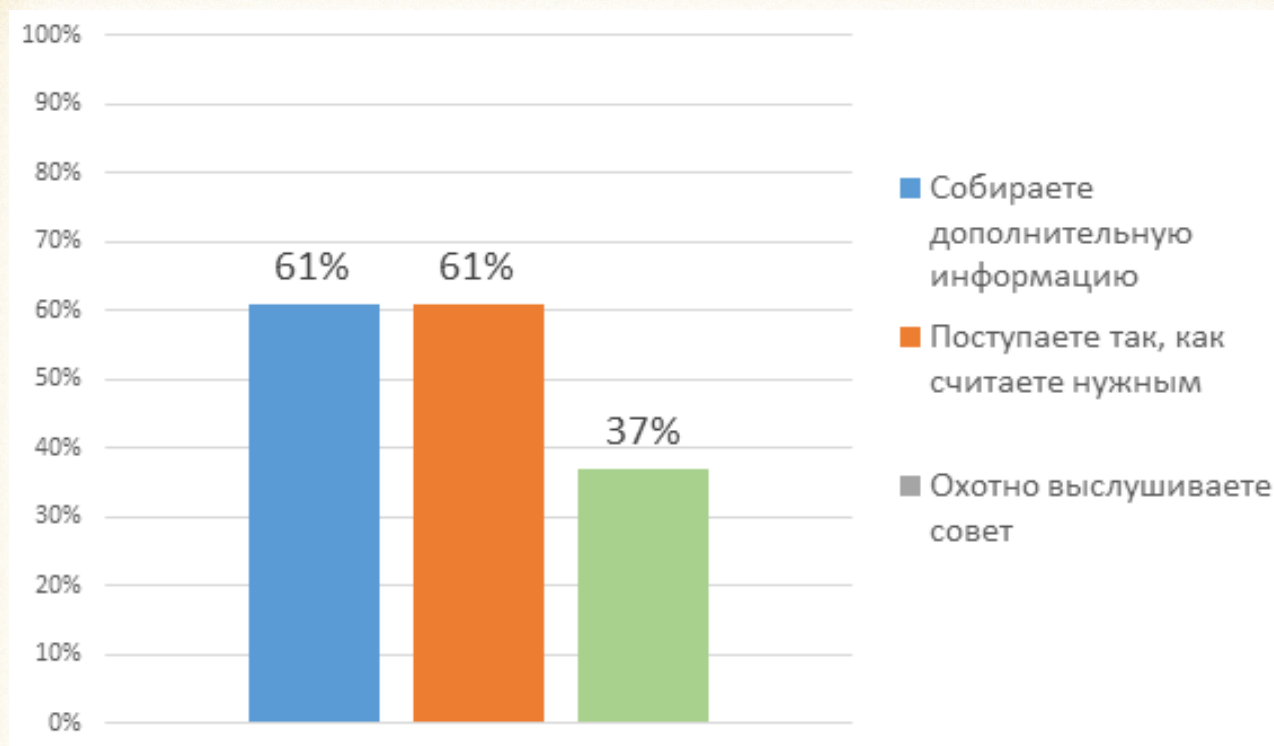
**Рисунок 1** Мотивация - стать волонтером у опрошенных

Желание стать волонтерами присутствует более, чем у 36 % респондентов, т.к. они уже были вовлечены в волонтерскую деятельность и согласны стать участниками других мероприятий, связанных с развитием культурно-досуговой деятельности. 64 % опрошенных впервые станут волонтерами, т.к. не имели ранее такой возможности.

На вопрос «Взяли бы Вы на себя ответственность за результаты порученной Вами волонтерской деятельности?» 88 % респондентов ответили положительно, это может говорить о том, что данные участники не боятся брать на себя обязательства и являются надежными исполнителями. В свою очередь, 11 % затрудняются ответить на данный вопрос.

Идя к своей цели, 61 % учащихся собирают дополнительную информацию, это говорит о том, что респонденты заранее готовятся и обдумывают свою цель. Равным образом число ответивших поступают так, как считают нужным. Это может говорить нам о сформировавшемся мнении у подростков. И лишь 37 % опрошенных охотно выслушивают советы от других людей (см. рис. 2).





**Рисунок 2** Достижение цели

Достигая поставленной цели, 56 % опрошенных всегда анализируют полученные результаты. Это может говорить о том, что участникам анкетирования свойственно продумывать каждый шаг и каждое действие к поставленной цели. 42 % опрошенных лишь иногда подвергают анализу свои методы достижения цели. И лишь 4 % участников анкетирования никогда не производят анализ достигнутых целей.

Одним из вопросов в анкете являлась формулировка жизненного кредо или девиза обучающихся. «Только вперёд!» и «Никогда не сдавайся!» являлись самыми популярными изречениями, что равен 7 %.

На вопрос «Каковы Ваши ожидания от участия в проекте?» 94 % респондентов ответили, что у них нет никаких ожиданий от проекта. 76 % опрошенных решили, что участие в проекте даст им возможность приобрести новые знакомства и определить перспективы саморазвития и 49 % участников думаю, что проект поможет им разобраться в самих себе (см. рис. 3).

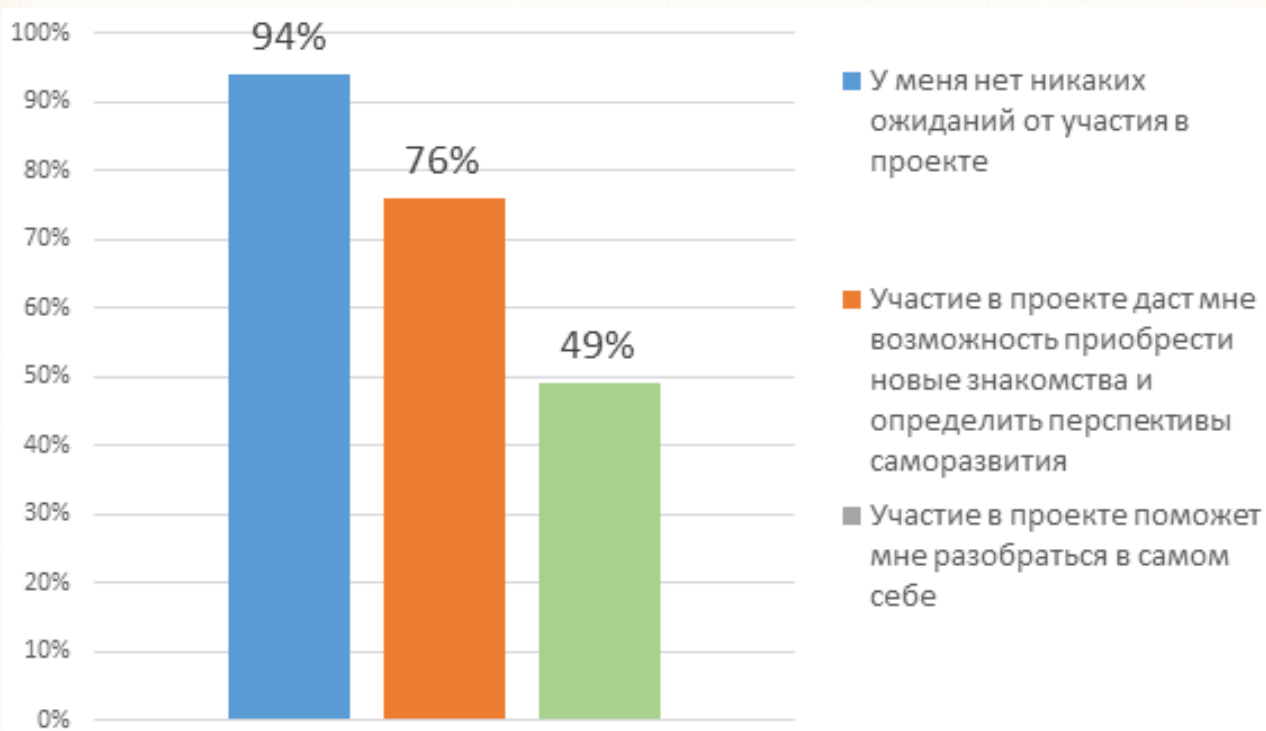
Также среди респондентов была проведена анкета «Субъектность участников в тренинге». Задачей данного исследования было определение общей динамики в развитии личностных качеств участников проекта в ходе личностно-ориентированного взаимодействия. Респондентам было необходимо выразить свое согласие (поставь знак «+») или несогласие с ним (поставь знак «-») на каждое суждение, опираясь при этом на собственное мнение о себе и знание своих индивидуальных особенностей.

На суждение «Я никогда не опаздываю» положительно ответили 57 % опрошенных, а 44 % ответили отрицательно.

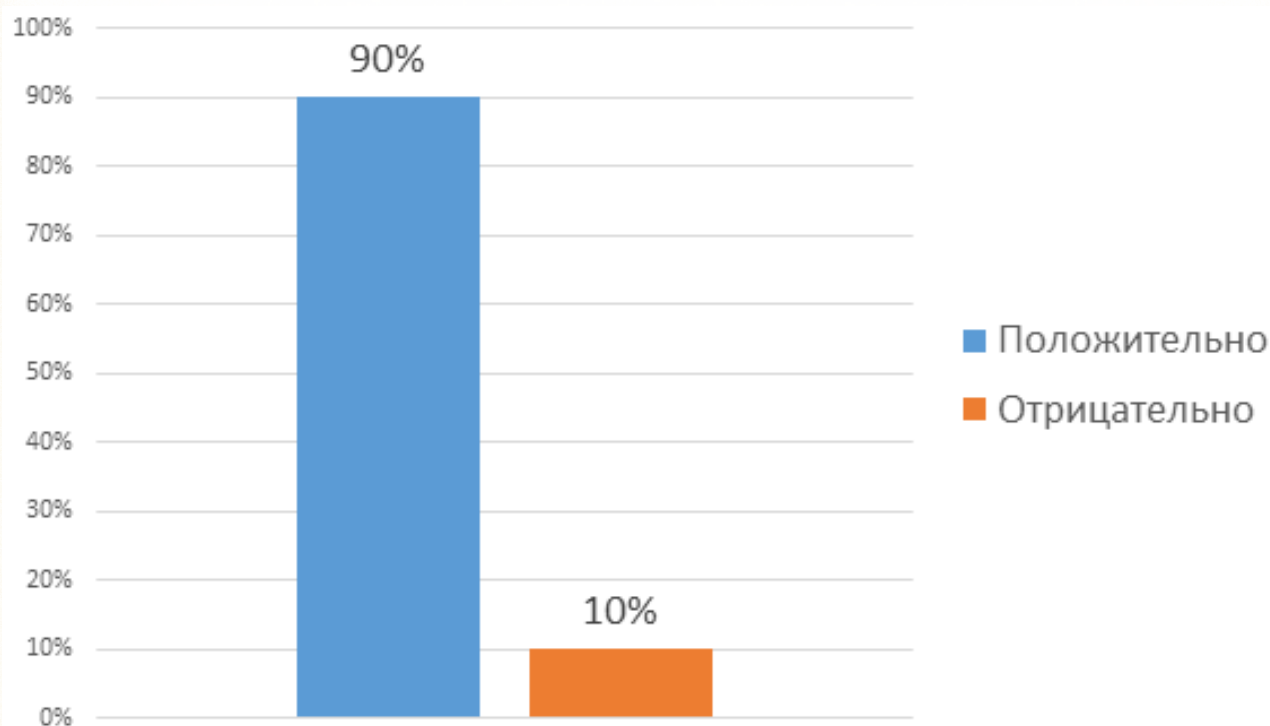
«Мои успехи в тренинге зависят только от меня» – с этим суждение согласились более 94 % респондента и 6 % ответили отрицательно.

«В процессе тренинга я чаще пассивен, чем активен» – на это суждение 90 % учащихся дали отрицательный ответ и 10 % респондентов ответили положительно (см. рис. 4). Это может говорить о том, что учащиеся стремятся проявлять себя на тренинговых занятиях, показывая свою активность и заинтересованность в происходящем.





**Рисунок 3** Ожидания респондентов от участия в проекте



**Рисунок 4** «В процессе тренинга я чаще пассивен, чем активен»

95 % опрошенных положительно ответили на суждение «Я всегда признаю свои ошибки», 5 % ответили отрицательно.

На суждение «Многое из того, что осваиваем на тренинговых занятиях, мне интересно» 100 % респондентов ответили положительно. Данные результаты могут говорить о том, что респонденты заинтересованы и увлечены происходящими тренингами.

Мнения разделились на суждении «В предложенных играх я предпочитаю лидировать», где 50 % ответили положительно и 50% ответили отрицательно.



«Я готов и умею выражать свою точку зрения по какому-либо вопросу» – на это утверждение положительно ответили 82 % респондентов, а отрицательно 12 %.

«Мне не нравится, когда на занятиях кто-то проявляет слишком высокую активность» – 80 % учащихся дали положительный ответ и 20 % отрицательный.

«Я редко проявляю инициативу в тренинговом процессе» – на это суждение 94 % опрошенных ответили отрицательно и 7 % положительно.

94 % участников опроса дали положительный ответ на суждение «Мне нравится, когда тренер предлагает самостоятельно выполнить творческое задание, за что я с удовольствием берусь», и 7 % ответили отрицательно. Это может говорить о том, что учащиеся с легкостью могут проявлять инициативу в заданной работе, не боясь трудностей в индивидуальном задании.

На суждение «Я всегда говорю правду» 82 % респондентов дали положительный ответ и 19 % ответили отрицательно.

«Мне нравится вместе с другими участниками выполнять групповые задания, что-то обсуждать и принимать решения» – на данный вопрос все участники опроса ответили положительно.

После проведенного анализа анкет обучающихся, была произведена обработка результатов по шкалам лжи.

По полученным данным можно сделать вывод: у 9 % человек, обучающихся в колледже, присутствует высокий уровень лжи, это говорит о том, что субъектная позиция участников в тренинге ярко выражена, сформирована на высоком уровне. Участникам – присущи как внутренняя активность (переживания своей причастности к процессу образовывания себя, интеллектуальная включенность в предлагаемый учебный материал), так и внешняя (выражение своего мнения по поводу обсуждаемой проблемы, обращение к тренеру с вопросами и уточнениями, внесение предложений по организации тренинга и другое). Участники в высокой степени самостоятельны в освоении предложенной деятельности, значительно ориентирован на выполнение различных видов самостоятельных работ, часто проявляют инициативу. Лишь у одного человека, обучающегося в школе, присутствуют данные качества.

У 0,5 % обучающихся колледжей и 1 % школьников присутствует средний уровень лжи. В определенной степени субъектность присуща участникам как его личностное качество, выражена у респондентов в достаточной мере. Участники стремятся к проявлению некоторой активности, но инициативным бывает редко. Выборочно относятся к участию в самостоятельных заданиях. Пытаются вырабатывать свою позицию в тех или иных вопросах, но далеко не всегда стремятся выразить свое отношение к тем или иным аспектам организации тренингового процесса.

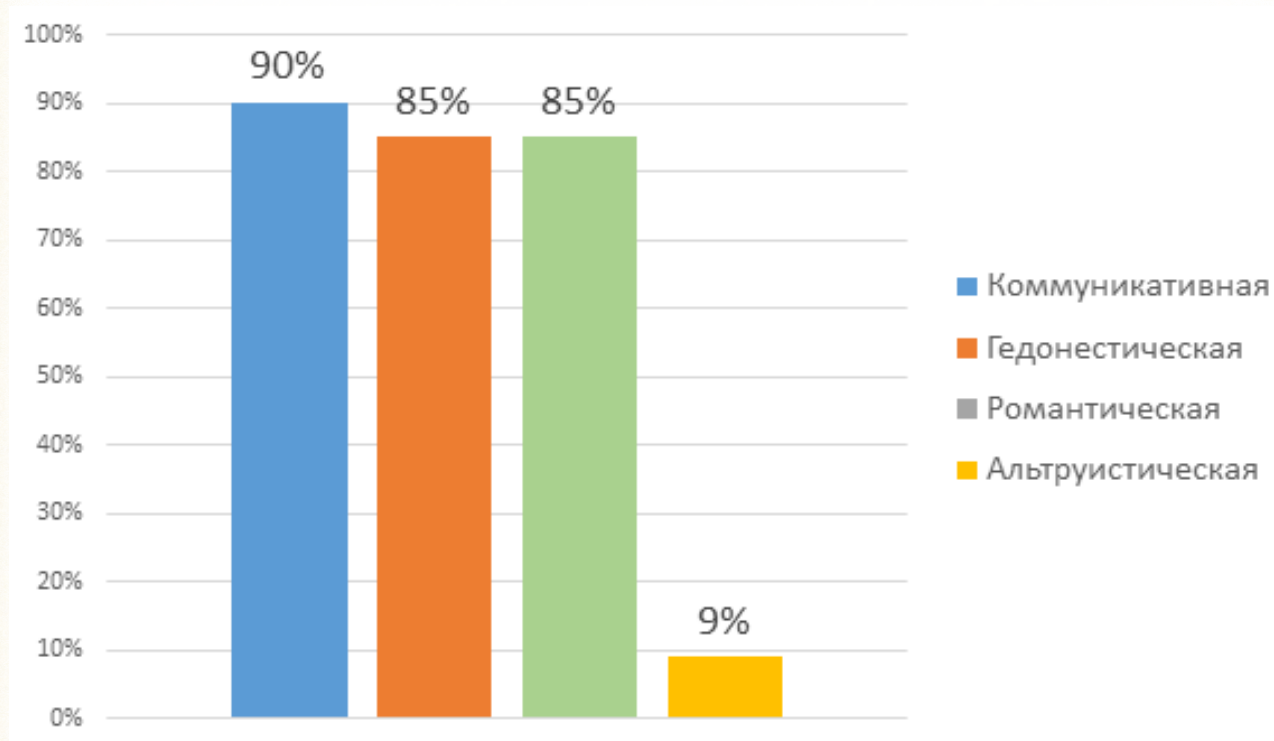
У 0,6 % респондентов, обучающихся в школе, фигурирует низкая шкала лжи. Субъектная позиция участников проекта в тренинговом процессе выражена очень слабо либо практически отсутствует. В процессе тренинга участники занимают чаще всего пассивную позицию, активность проявляют крайне редко, эпизодически, предпочитают быть в роли исполнителя тренерских указаний и не выражать своего отношения к ним. К самостоятельности не стремятся, различные виды самостоятельной работы выполняют, поскольку они заданы тренером и не стремятся к собственному выбору. Инициатива на занятии практически отсутствует. Ориентирован на традиционное выполнение роли «ученика» как «объекта педагогических воздействий», на усвоение знаний, умений, навыков. У обучающихся респондентов колледжей отсутствуют низкие показатели.



Проведенный анализ результатов анкетирования позволяет сделать следующие выводы: респонденты готовы стать волонтерами, понимая, что социально-полезные дела помогут им в будущем. Большая часть анкетировемых, как показали данные, обладают лидерскими качествами, умеют высказывать свое личное мнение, активно при этом отстаивая свою позицию. Однако у большинства участников опроса нет ожиданий от участия в проекте, в силу своей несформированности, личных характеристик и юного возраста.

На участниках проекта был проведена методика «Определение общей эмоциональной направленности личности Б.И. Додонова». Данная методика измеряет общую эмоциональную направленность личности и по ней можно изучить эмоциональную направленность респондентов, узнать каковы установки и в какой области деятельности можно получить положительные эмоции от испытуемых.

В результате исследования эмоциональной сферы студентов и школьников, мы получили следующие данные. По методике Б.И. Додонова, у наших респондентов были выявлены следующие эмоциональные направленности личности:



**Рисунок 5** Результаты эмоциональной направленности по методике Б.И. Додонова

Как видно из рисунка 5, наглядно иллюстрирующего результаты нашего исследования, у респондентов оказались наиболее выраженными следующие эмоции:

- коммуникативная – 90%. Высокие результаты по этой шкале говорят о ярко выраженной потребности в общении подростков;
- гедонистическая – 85%. Здесь выражена потребность респондентов в телесном и душевном комфорте и достижение комфорта является мощным мотивом деятельности;
- романтическая – 85%. Возникают на основе стремления ко всему необычайно-му, необыкновенному, таинственному;
- альтруистическая – 80%. Данные эмоции возникают на основе потребности в содействии, помощи, покровительстве другим людям. У испытуемых ярко выражена потребность отдавать и делиться.



## Заключение

Таким образом, формирование социальных, психологических и педагогических условий реализации волонтерства в системе образования в Российской Федерации (РФ) является в настоящее время важной задачей для общества и актуальной проблемой профилактики девиантного поведения подростков.

Специальная подготовка волонтеров, позволяет повысить эффективность их деятельности, является на сегодняшний день одной из актуальных задач. Предложенный нами образовательный проект «Равный-равному» представляет собой деятельностный подход к решению этого вопроса, направлен на формирование нравственных качеств подростков на основе добровольчества и способствует более глубокому осмыслению подростками таких общечеловеческих нравственных ценностей, как гуманизм, альтруизм, справедливость и др.; формированию ценностных ориентаций, нравственных качеств и норм нравственного поведения; развивает коммуникативные связи и творческие способности ее участников, а также создает возможности для индивидуального самовыражения и оптимизации эмоционального состояния молодых людей

В результате реализации проекта «Равный-Равному» мы получили следующие результаты:

- на базе образовательных организаций г. Магнитогорска созданы сообщества «Равный - равному» в структуре органа детского (школьного) самоуправления;
- сформирована социальная и психологическая компетентность подростков и выработана нравственная позиция личности;
- сформирована потребность к здоровому образу жизни;
- создана эмоционально-позитивная общественно-полезная модель поведения подростков;
- выявлена склонность среди подростков образовательных организаций к формам девиантного поведения: агрессивного, аддиктивного, аутоагрессивного поведения и др.;
- выявлены подростки для социального и психолого-педагогического сопровождения (индивидуальной, групповой работы и др.) педагогом-психологом, социальным педагогом в образовательной организации;
- организовано социальное и психолого-педагогическое сопровождение подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации, в образовательной организации;
- наблюдается снижение числа подростков, склонных к девиантному поведению;
- снижение уровня проявления агрессии и враждебности по отношению к окружающим, раздражительности и тревожности;
- охват подростков, участвующих в проекте, за период с октября по май 2017-2018 гг. – примерно 1950 обучающихся образовательных организаций г. Магнитогорска и 15 сотрудников образовательных организаций.

Реализация проекта продолжается и в настоящее время. «Равный-равному» – это открытая образовательная площадка для тех, кто хочет развиваться, совершая добрые и полезные дела, познавать новое, повышать свой личностный потенциал. Количество желающих принять участие в проекте возрастает с каждым годом. Подводя итоги, можно констатировать: профессиональная подготовка добровольцев, позволяющая



повысить эффективность их деятельности, является на сегодняшний день одной из актуальных задач. Предложенный нами образовательный проект «Равный-равному» представляет собой деятельностный подход к решению этого вопроса.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Бархаев А.Б. Социально-психологические предпосылки вовлечения студенческой молодежи в волонтерскую деятельность // Ученые записки Педагогического института СГУ им. Н.Г. Чернышевского. Серия: Психология. Педагогика, 2010. Т. 3. № 1. С. 51-58.
2. Боровкова Н.В., Мартынова Н.В. Правовоспитание как способ снижения девиантного поведения несовершеннолетних // CRIAR EDUCAÇÃO Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação UNESCO. 2017. Вып. 6, № 2 [Электронный ресурс]. URL: <http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/view/4095/3857> (дата обращения: 09.09.2018).
3. Волонтерство – важное социальное явление среди молодёжи // Молодежный научный форум: Гуманитарные науки: электр. сб. ст. по материалам XXVIII студ. междунар. заочной науч.-практ. конф. М.: МЦНО, 2015. № 9 (27). С. 20–25.
4. Григорьев И.Н. Специфика организации волонтерства в молодежной среде // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов : ТГУ им. Г.Р. Державина. 2008. № 12 (68). С. 100 – 104.
5. Гурьянова И.В., Федякина Я.М. Волонтерская деятельность как форма социальной активности современной молодёжи // Технологии социальной работы с молодежью : материалы V межрегиональной научно-практической интернет-конференции с международным участием (Кострома, 16 – 20 октября 2017 г.) / сост. О. Н. Веричева; науч. ред. Н. Ф. Басов. Кострома : КГУ, 2017. – С. 265 – 269.
6. Кибальник А.В. Волонтерская деятельность как средство подготовки будущих социальных педагогов к социальному партнерству // В мире научных открытий. Красноярск: Научно-инновационный центр, 2013. № 11.8(47). С. 257-265.
7. Киселёва И.Н. Использование инновационных подходов к организации волонтерской деятельности в вузах современной России // Современные наукоемкие технологии. 2017. № 8. С. 105-110.
8. Косова У.П. Мотивация волонтерской деятельности // Вестник КРАУНЦ, Серия «Гуманитарные науки». 2012. № 2 (20). С.34–39.
9. Кудринская Л.А. Добровольческий труд: опыт теоретической реконструкции. М.: Изд-во Московского ун-та, 2006.
10. О филантропии, меценатстве и волонтерстве. Федеральный закон от 11.08.2003 № 135-ФЗ. В ред. от 22.08.2004. Ст. 1-10.
11. Мартынова Н.В., Петушкова О.Г. К вопросу о социальной активности у подростков // Перспективы развития науки и образования сб. науч. тр. по материалам XXIII междунар. науч.- практич. конф. Под ред. А.В. Туголукова. 2017. С. 49-55.
12. Мартынова Н.В., Дуюсова Р.С. Профилактика девиантного поведения подростков как направление деятельности психолого-педагогической службы в образовательной организации // «Студенческий научный форум 2018» [Электронный ресурс].URL: <http://www.scienceforum.ru/2018/12/2987> (дата обращения: 09.09.2018).
13. Олейник Е.В. Студенческое волонтерство как социально-педагогическая технология работы с молодежью // Технологии социальной работы с молодежью : материалы V межрегиональной научно-практической интернет-конференции с международным участием (Кострома, 16 – 20 октября 2017 г.) / сост. О. Н. Веричева; науч. ред. Н. Ф. Басов. Кострома : КГУ, 2017. С. 262 – 265.
14. Петушкова О.Г., Гурьянова И.В. Профилактика суицидальных намерений учащихся колледжей средствами культурно-досуговой деятельности // Международный научно-исследовательский журнал. 2017. № 12-1 (66). С. 124 –127.
15. Холина О.И. Волонтерство как социальный феномен современного российского общества // Теория и практика общественного развития. 2011. № 8. С. 71-73.

## REFERENCES

1. Barkhaev A.B. Socio-psychological background for the involvement of students in volunteer activities. *Izvestiya of Saratov University. Series: Psychology. Pedagogy*, 2010, vol. 3, no. 1, pp. 51-58. (in Russian)
2. Borovkova N.V., Martynova N.V. Legal education as a way to reduce the deviant behavior of minors. *CRIAR EDUCAÇÃO Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação UNESCO*. 2017. Vol. 6, No. 2 [Electronic resource] .Available at: <http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/view/4095/3857> (accessed 9 September 2018). (in Russian)
3. Volunteering is an important social phenomenon among young people. *Youth Scientific Forum: Humanities: an electronic collection of articles based on the materials of the XXVIII international student correspondence scientific-practical conference*. Moscow, MTSNO Publ., 2015, no. 9 (27), pp. 20–25. (in Russian)
4. Grigoriev I.N. The specifics of the organization of volunteering in the youth environment. *Bulletin of the Tambov*



- University. Series: Humanities*. Tambov, TSU Publ, 2008, no. 12 (68), pp. 100-104. (in Russian)
5. Guryanova I.V., Fedyakina Ya.M. Volunteering as a form of social activity of modern youth. *Technologies of social work with young people: materials of the V interregional scientific and practical Internet conference with international participation (Kostroma, October 16-20, 2017)*. Kostroma, KSU, 2017, pp. 265-269. (in Russian)
  6. Kibalnik A.V. Volunteer activities as a means of preparing future social teachers for social partnership // In the world of scientific discoveries. Krasnoyarsk: Scientific Innovation Center, 2013. No. 11.8 (47). Pp. 257-265. (in Russian)
  7. Kiseleva I.N. The use of innovative approaches to the organization of volunteering in universities in modern Russia. *Modern high technologies*, 2017, no. 8, pp. 105-110. (in Russian)
  8. Kosova U.P. Motivation for volunteering. *Bulletin of Kamchatka Regional Association "Educational-Scientific Center". Series "Humanities"*, 2012, no. 2 (20), pp.34–39. (in Russian)
  9. Kudrinskaya L.A. Volunteer work: the experience of theoretical reconstruction. Moscow, Publishing house of Moscow University, 2006. (in Russian)
  10. About philanthropy, patronage and volunteering. Federal Law of 11.08.2003 No. 135-ФЗ. Ed. dated 22.08.2004. Art. 1-10. (in Russian)
  11. Martynova N.V., Petushkova O.G. On the issue of social activity in adolescents . *Prospects for the development of science and education, Sat. scientific tr. on materials XXIII Intern. scientific.- practical conf. Ed. A.V. Tugolukov*, 2017, p. 49-55. (in Russian)
  12. Martynova N.V., Duyusova R.S. Prevention of deviant behavior of adolescents as a direction of the psychological and educational services in an educational organization. *Student Research Forum 2018* [Electronic resource]. Available at: <http://www.scienceforum.ru/2018/12/2987> (accessed 9 September 2018). (in Russian)
  13. Oleinik E.V. Student volunteering as a socio-pedagogical technology of working with young people. *Technologies of social work with young people: materials of the V inter-regional scientific-practical Internet conference with international participation (Kostroma, October 16 - 20, 2017)*. Kostroma, KSU Publ., 2017. pp. 262-265. (in Russian)
  14. Petushkova O.G., Guryanova I.V. Prevention of suicidal intentions of college students by means of cultural and leisure activities. *International Scientific Research Journal*, 2017, no. 12-1 (66), pp. 124 –127. (in Russian)
  15. Kholina O.I. Volunteering as a social phenomenon of modern Russian society. *Theory and practice of social development*, 2011, no. 8, pp. 71-73. (in Russian)

**Информация об авторах**  
**Супрун Нелли Геннадьевна**

(Россия, Магнитогорск)  
Доцент, кандидат философских наук, кафедра социальной работы и психолого-педагогического образования  
Магнитогорский государственный технический университет им.Г.И.Носова  
E-mail: [suprunnelli@yandex.ru](mailto:suprunnelli@yandex.ru)

**Гурьянова Инна Владимировна**  
(Россия, Магнитогорск)

Доцент, кандидат педагогических наук, кафедра социальной работы и психолого-педагогического образования  
Магнитогорский государственный технический университет им.Г.И.Носова  
E-mail: [innaguryanova@mail.ru](mailto:innaguryanova@mail.ru)

**Мартынова Наталья Владимировна**  
(Россия, Магнитогорск)

Доцент, кандидат педагогических наук, кафедра социальной работы и психолого-педагогического образования  
Магнитогорский государственный технический университет им.Г.И.Носова  
E-mail: [martusnata@mail.ru](mailto:martusnata@mail.ru)

**Information about the authors**  
**Nelli G. Suprun**

(Russia, Magnitogorsk)  
Associate Professor,  
PhD in Philosophy,  
Department of Social Work and Psychological and Pedagogical Education  
Nosov Magnitogorsk State Technical University  
E-mail: [suprunnelli@yandex.ru](mailto:suprunnelli@yandex.ru)

**Inna V. Guryanova**

(Russia, Magnitogorsk)  
Associate Professor,  
PhD in Pedagogical Sciences,  
Department of Social Work and Psychological and Pedagogical Education  
Nosov Magnitogorsk State Technical University  
E-mail: [innaguryanova@mail.ru](mailto:innaguryanova@mail.ru)

**Natalia V. Martynova**

(Russia, Magnitogorsk)  
Associate Professor,  
PhD in Pedagogical Sciences,  
Department of Social Work and Psychological and Pedagogical Education  
Nosov Magnitogorsk State Technical University  
E-mail: [martusnata@mail.ru](mailto:martusnata@mail.ru)







А. С. Курбатова, А. Г. Пухова, Т. К. Беляева

## Изучение самооценки как актуальное направление психолого-педагогических исследований

Рассматриваются направления исследований, связанных с изучением самооценки в отечественной психологии и педагогике. История изучения проблемы доказывает ее непреходящую актуальность, в настоящее время умноженную введением образовательных стандартов второго поколения, повлекших изменение позиции ученика. Цель статьи показать, что положение учащихся в роли субъекта образовательной деятельности невозможно без новаций в системе оценивания, при которой у учащихся появляется возможность самостоятельно осуществлять учебные действия оценки и самооценки. В статье доказывается полифункциональность самооценки, ее влияние на самосознание и поведение ребенка, рассматриваются факторы, воздействующие на самооценку. Обращается внимание на то, что если система контроля и оценки ограничивается только проверкой усвоения знаний, умений и навыков по предмету, то у школьников нет возможности развивать умение критически оценивать свою и чужую деятельность, не создаются условия для развития самооценки. В заключении авторы дают рекомендации по формированию самооценки в учебной деятельности, намечают перспективы дальнейших исследований проблемы.

**Ключевые слова:** самооценка, система оценивания, самоконтроль, самосознание, развитие, федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО), учебная деятельность, младший школьник

### Ссылка для цитирования:

Курбатова А. С., Пухова А. Г., Беляева Т. К. Изучение самооценки как актуальное направление психолого-педагогических исследований // Перспективы науки и образования. 2019. № 1 (37). С. 251-261. doi: 10.32744/pse.2019.1.18





A. S. KURBATOVA, A. G. PUKHOVA, T. K. BELYAEVA

## The study of self-esteem as an actual field of psychological and pedagogical research

The paper deals with the fields of research related to the study of self-esteem in domestic psychology and pedagogy. The history of the problem study proves its enduring relevance, now multiplied by the introduction of educational standards of the second generation, which led to a change in the position of the student. The purpose of the paper is to show that the position of students in the role of the subject of educational activity is impossible without innovations in the evaluation system, in which students have the opportunity to independently carry out educational activities of evaluation and self-esteem. The paper proves the polyfunctionality of self-esteem, its impact on the self-consciousness and behavior of a child, the factors affecting self-esteem are reviewed. Attention is drawn to the fact that if the system of control and evaluation is limited exclusively to testing the learning of knowledge and skills in the subject, students do not have the opportunity to develop the ability to critically evaluate their own and other people's activities, conditions for the development of self-esteem are not created. In conclusion, the authors give recommendations on the formation of self-esteem in educational activities; outline the prospects for further research of the problem.

**Key words:** self-esteem, evaluation system, self-control, self-awareness, development, Federal State Educational Standard of Primary General Education (FSES PGE), educational activities, junior school student

### For Reference:

Kurbatova, A. S., Pukhova, A. G., & Belyaeva, T. K. (2019). The study of self-esteem as an actual field of psychological and pedagogical research. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 37 (1), 251-261. doi: 10.32744/pse.2019.1.18 (In Russ., abstr. in Engl.)



## Введение

Изучение самооценки с привлечением разнообразных методик и приемов – актуальное направление повышения качества начального образования, цель которого определяется как всестороннее развитие личности ребенка. В соответствии с новыми стандартами образования *начальная школа* для обеспечения всестороннего развития должна, создать возможности для формирования самостоятельности в учебной деятельности, самосовершенствования, в том числе и через самообучение [2]. Результатом образования в первую очередь должно стать «умение учиться», связанное с развитием универсальных учебных действий (личностных, познавательных, коммуникативных, регулятивных), а не только предметные знания. Г.А. Цукерман пишет: «...воспитать у учеников умение учиться, значит воспитать у детей здоровую самооценку» [26, с.23], следуя логике этого высказывания, можно обоснованно поставить знак равенства между целью образования и воспитанием «здоровой» самооценки учащихся.

## Материалы и методы

В качестве материала для заявленной работы были использованы монографические, учебно-методические, психолого-педагогические труды советских и российских авторов, публикации в периодической печати, основным методом являлся теоретический анализ. Методологическую систему исследования составили: социокультурный, системный и диалектический подходы.

## Результаты исследования

Изучение самооценки в отечественных психолого-педагогических исследованиях начинается с семидесятых годов XX века, отталкиваясь от работ гуманистического направления западной психологии. Эта тема, активно интересуя советских психологов, находит отражение в работах Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, Л.С. Выготского, А.В. Захаровой, И.С. Кона, А.Н. Леонтьева, А.И. Липкиной, М.И. Лисиной, А.К. Марковой, В.С. Мухиной, И.И. Чесноковой, С.Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконина и др. Самооценка рассматривается как сложный и многогранный компонент самосознания (сложный процесс познания субъектом самого себя), который выражает оценку других лиц, участвующих в развитии личности.

Л.С. Выготский считал, что самооценка начинает складываться в семилетнем возрасте, как устойчивое, и дифференцированное отношение ребенка к себе. Самооценка, по мнению Л.С. Выготского, важнейшая личностная характеристика, которая контролирует собственную деятельность, позволяет выстраивать свое поведение в соответствии с социальными нормами [8, с. 289].

А.Н. Леонтьев выделяет когнитивный (знания человека о себе) и эмоциональный компонент самооценки (отношение к себе, как мера удовлетворенности собой) и рассматривает самооценку как устойчивое эмоциональное отношение, которое «является результатом специфического обобщения эмоций» [19, с. 304].

С.Я. Рубинштейн добавляет, что в самооценке отражаются фундаментальные свойства личности, а также ее направленность и активность [23, с. 108].



И.С. Кон отмечает, что самооценка «общий знаменатель, итоговое измерение «Я», которое выражает меру принятия или непринятия индивидом самого себя, отношение к себе (положительное или отрицательное)» [16, с. 156].

Самооценка ребенка младшего школьного возраста формируется через индивидуальный опыт самооценивания. Исследование А.В.Захаровой показало, что неадекватно завышенная или заниженная самооценка отмечается у детей, имеющих низкий уровень развития когнитивного компонента самооценки, рефлексивно-критическое отношение к себе у таких детей развито недостаточно [11, с. 93].

Направленность процесса обучения на формирование адекватной самооценки школьников диктует необходимость изучения влияния учебной деятельности на самооценку младших школьников, внедрения новых подходов к организации образовательного процесса, что подчеркивается в исследованиях З.И. Калмыковой, Н.В. Кузьминой, И.Я. Лернера, Г.Н. Мирошниковой, И.П. Подласого и др.

Исследования самооценки в конце XX в., привели к дифференциации этого феномена, исследованию традиционных характеристик самооценки, выделяемых по ряду параметров [9, с. 74] и их сочетаний:

1) по уровню: высокая (знания о своих особенностях; способность обобщать ситуации; глубокое и разностороннее содержание самооценочных суждений), средняя (ориентация на мнения окружающих; наличие самооценочных суждений узкого содержания), низкая (связь самооценки с эмоциональным состоянием, несоответствие самооценки реальной действительности; самооценочные суждения неглубокие и преимущественно употребляются в категоричных формах);

2) по реалистичности: адекватная и неадекватная (заниженная и завышенная);

3) по особенностям строения: дифференцированная недифференцированная;

4) по стабильности: устойчивая и неустойчивая

5) по форме: обобщенная (общая) самооценка – это отношение определяющаяся совокупностью всех оценок и частная (ситуативная), которую индивид или его окружение дает отдельным качествам, способностям личности или ее действиям.

6) по отношению к данному временному моменту: прогностическая, актуальная, ретроспективная и др.

Наибольший интерес у психологов и педагогов, неизменно вызывает характеристика самооценки по признаку реалистичности, рассмотрим эту характеристику подробнее.

Адекватная самооценка характеризуется тем, что мнение человека о себе совпадает с тем, что он в действительности представляет собой. При адекватной самооценке человек достаточно критически относится к себе, реально оценивает собственные успехи и неудачи, старается ставить перед собой такие цели, которых может достичь. Человек с адекватной самооценкой правильно оценивает ситуацию и окружающих людей, демонстрируя развитый социальный интеллект.

Если человек оценивает себя не объективно, его мнение о себе значительно отличается от мнения людей, которые его окружают, самооценка является неадекватной – завышенной или заниженной [4, с. 114].

Отметим, что в XXI в. прослеживается четкая преемственность в обосновании влияния самооценки на самосознание и развитие личности ребенка, изучаются условия, влияющие на адекватную самооценку, также пристально исследуются такие ее характеристики как дифференцированность и когнитивность, соответствие притязаниям. Вектор работ современных исследователей направлен на анализ специфики формирова-



ния самооценки у детей, находящихся в разных ситуациях развития. Большое внимание уделено самооценке детей с нарушениями интеллекта, задержкой психического развития (О.Л.Сидорович, Е.В.Семакова, Г.М.Гусейнова и др.) и дефицитарным развитием: нарушением слуха и речи (П.С.Акимова, Е.Г.Речицкая, А.С.Тымкиев, М.Ю.Орешкина, Н.Ф.Дмитриевская и др.), нарушением зрения (И.Н.Никулина, К.Е.Титова и др.), болезнями опорно-двигательного аппарата (В.И.Долгова, А.А.Рожкова, Ю.А.Рокицкая, В.А.Юдина и др.). Исследуется самооценка детей с девиантным поведением, находящихся в учреждениях закрытого типа (А.М.Прихожан, В.В.Шипилина, Л.В.Зубова, Л.И.Авдеева и др.).

Следующий актуальный вектор, подготовленный работами советских психологов – изучение влияния семьи на самооценку ребенка. И.А.Борисова, А.А.Булкакова, А.Л.Гвоздовская, О.В.Суворова, Е.С. Юферова и многие другие представляют свои исследования в этом направлении. Оформились дополнительные линии, связанные с влиянием однодетной, многодетной семьи, отсутствием семьи – проживанием в детском доме на самооценку младшего школьника (Е.С.Уткина, Л.С.Афанасенко, Н.В.Бубчикова и др.).

Изучаются возможности коррекции самооценки средствами арт-терапии (О.В.Патеева, А.А.Протасова, А.М.Прихожан, А.А.Егорова), кейс-технологий (С.Н.Шадрина), проектных технологий (Н.В.Иванова), драматизации (С.В.Никитин, А.А.Шмыдко). Анализируется влияние совместной деятельности на самооценку ребенка (Т.В. Зинова, Т.А.Каракулина, Н.В.Смирнов, Л.В.Сысуева и др.).

Отдельным направлением можно считать работы по изучению взаимовлияния тревожности и самооценки (А.М. Прихожан, В.И.Долгова, П.С.Верещака, А.И.Шагиева).

Продолжается вектор исследований, подчеркивающих особую роль учителя в формировании самооценки младших школьников (Э.В.Витушкина, Т.Л. Иванова, Е.Г.Изотова, Т.Г.Пикалова, В.И.Смольская, С.Н.Фрондзей и др.).

Волна интереса к проблеме самооценки, вызванная введением ФГОС НОО, поиск и внедрение инновационных способов оценки учебных достижений, стал толчком для исследований Е.И. Алентьева, М.Н.Андреевой, Э.В.Витушкиной, Ю.И.Ермолинко, А.Ю.Забелиной, Н.В.Федосюк и др.

Кроме этого, можно выделить звено работ по исследованию потенциала предметного содержания в формировании самооценки младших школьников: в контенте математика (Н.Л. Гребенникава, А.В.Васильева, Н.Г.Каменкова и др.), в контенте «Окружающий мир» (Л.Р. Аликова, Л.В. Ижойкина), русский язык (Н.В.Шереметова, Г.А.Шиганова), физическая культура (Ю.В. Гравит и др.)

Современные исследования самооценки продолжают, углубляют и дифференцируют базовые положения, сформулированные советскими педагогами и психологами. На недостаточности внимания к процессу обучению младших школьников действию самооценки обращают внимание Л.И. Авдеева, М.Н. Андреева, О.А. Белобрыкина, Э.В. Витушкина, Л.В.Ижойкина, А.Б. Ларина, Ю.А. Пахомова, Е.Т. Соколова и др. В своих работах они доказывают, что самооценка является важнейшим компонентом, определяющим и личность ребенка, и качество образования в условиях любого образовательного учреждения.

Таким образом, феномен самооценки рассматривается различными учеными в зависимости от направления, который ими представлен, в связи с этим мы можем видеть многообразие характеристик самооценки и подходов к ее определению. Заметно очевидное различие педагогического и психологического подходов: как психологическая



категория, самооценка является ядром самосознания, составляющей «Я-концепции», с педагогической точки зрения это одно из универсальных учебных действий, обеспечивающих компетентность в разных видах деятельности. Самооценка полифункциональна, она влияет на саморегуляцию поведения и в значительной мере обуславливает развитие личности младшего школьника. Остановимся на анализе влияния учебной деятельности на развитие самооценки младших школьников.

Стандарты второго поколения ориентирует ученика на роль *субъекта* учебной деятельности, на полноценное овладение им действиями *самоконтроля и самооценки*, на передачу функций контроля и оценивания элементов образовательного процесса самому ребенку. «При прежнем подходе, оценки принадлежали взрослым, школьную отметку ребенок получал от учителя, критерии оценивания он не знал, они для него были непонятны или воспринимались в негативном плане, как уличение в незнании или неумении» [18], при такой организации процесса оценивания ребенок не мог стать субъектом учебной деятельности.

Оценочная деятельность в образовательной среде должна осуществляться через целенаправленное создание ситуаций критической самооценки, а также взаимо- и самоконтроля на основе установленных совместно с учащимися определенных критериев оценки результатов деятельности. Исследователи обращают внимание на то, что младший школьный возраст – благоприятный период для формирования самооценки. Это во многом связано с возрастными новообразованиями, с расширением социальных контактов, ведущим видом деятельности. *Учебная деятельность* несет в себе большие возможности для развития самооценки, для того, чтобы в дальнейшем самооценка стала дифференцированной, обобщенной, устойчивой и адекватной.

Способность к оценке совершенствуется на протяжении всей жизни человека. Уникальность младшего школьного возраста связана с тем, что в начале обучения ребенок «пока еще не умеет объективно оценивать результаты своей деятельности, осуществлять контроль и самоконтроль, неадекватно принимает оценку учителя, считая, что она относится не к его деятельности, а к нему самому, и зависит от личного отношению к нему учителя» [18]. Система образования должна предоставлять возможности анализировать, сопоставлять, опираясь на наблюдения, опыт, знание фактов и закономерностей науки, формулировать и аргументировать свою точку зрения, и учебная деятельность дает такую возможность.

Однако если система контроля и оценки ограничивается только проверкой усвоения знаний, умений и навыков по предмету, у школьников нет возможности развивать умение критически оценивать свою и чужую деятельность, находить ошибки, пути их устранения, не создаются условия для развития самооценки.

Рассматривая условия, влияющие на самосознание младшего школьника, формирующие его самооценку, нельзя не отметить роль учителя. Школьное обучение вводит в жизнь ребенка нового значимого взрослого, суждение и оценка учителя становятся сверхважными для ребенка. Инструментом влияния учителя на самооценку школьников служит педагогическая оценка, которая бывает парциальной и фиксированной. Парциальная оценка относится к частному знанию, умению, конкретному акту поведения, форма выражения данной оценки – словесная (замечания и суждения учителя). Фиксированная оценка является более обобщенной и отражает успехи школьника на уроке, форма выражения данной оценки – бальная. Мнение педагога ученик часто переносит в оценку своей личности в целом. Беря во внимание оценку учителя, дети выстраивают свои отношения, общаясь с одноклассниками как с отличниками, хоро-



шистами, троечниками, двоечниками. Как отмечает Е.И. Алентьева, оценка успеваемости в младших классах, по существу, представляет собой оценку личности в целом, от нее зависит социальный статус ребенка [3].

Преобладание в учебной деятельности неуспевающих детей неуспеха над успехом, которое постоянно подкрепляется низкими оценками со стороны взрослых, приводит к неуверенности ребенка в своих силах, появлению чувства неполноценности, тревожность. Ситуацию усугубляет оценки одноклассников, которые переносят неуспехи отстающих детей в учении на другие сферы их личности.

В Постановлении от 29 декабря 2010 г. № 189 об утверждении САНПИН 2.4.2.2821-10 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в образовательных учреждениях» говорится о том, что в первом классе знания детей по бальной шкале не оцениваются, то есть отметки первоклассникам ставится не должны [1].

В то же время еще Б.Г. Ананьев подчеркивал, что отсутствие оценок отрицательно сказывается на детях, приводит к ощущению их собственной незначительности, неуверенности, замедляет личностное развитие [5, с. 178]. Таким образом, учитель должен давать эмоциональную, критериальную словесную оценку, она должна быть объективной позитивной стимулирующей.

В то же время, как отмечает С.Н. Фрондзей, взаимосвязь школьной успеваемости и самооценки младшего школьника не всегда является определяющей. Например, если семья не придает важного значения образованию или школьным отметкам, то самооценка ребенка определяться успехами в школе не будет [25, с. 37].

Также самооценка младших школьников формируется в процессе взаимодействия не только с учителем, но и со сверстниками (еще К. Роджерс заметил, что личность становится видимой посредством отношения с другими). В совместной деятельности дети не только лучше узнают своего партнера, но и учатся объективно оценивать себя. Т.В. Зинова обратила внимание на динамику самооценки в связи с оценками сверстников и пришла к выводу, что «от первого к четвертому классу количество связей между самооценкой и оценками сверстников увеличивается. Это говорит о том, что чем выше ребёнок оценивает свое эмоциональное благополучие, тем выше оценивают его сверстники» [12, с. 58].

Э.В. Витушкина и Т.В. Кружилина рассмотрели особенности развития самооценки у младших школьников от класса к классу [7, с. 50]. Так, первоклассники чаще всего имеют высокую самооценку, которая не всегда адекватна. Свою учебную деятельность они оценивают положительно уже только потому, что они проявили много усилий, старались. Дети могут переоценивать и собственные моральные качества и, в то же время, недооценивать их у своих сверстников. Самооценка учащегося первого класса во многом определяется оценкой и поведением взрослых. Поскольку, пребывание в школе связано с периодом адаптации ребенка к новым социальным условиям, то показатели самооценки могут формироваться «скачкообразно».

А.А. Реан связывает снижение самооценки детей от класса к классу с тем, что устаревшая система школьного образования ориентируется на формирование потенциально заниженной и односторонне ориентированной самооценки ребенка, основываясь на интеллектуальных способностях. При этом педагоги с целью повышения учебной мотивации часто пугают ребенка получением плохой отметки [22, с. 288]. Изменить ситуацию возможно, целенаправленно создав для ребенка ситуацию успеха. Например, способствует повышению самооценки ребенка изобразительная и творче-



ская деятельность, через рисунок ребенок может раскрыть свой внутренний потенциал, а значит повысить самооценку [14, с. 20].

## Обсуждение результатов

Таким образом, самооценка младших школьников представляет собой одновременно и *процесс* оценки свой личности (на это сделан акцент в педагогическом подходе) и *результат* – «итоговое измерение «Я»» (психологический подход). Успешность овладения действиями контроля и оценки в процессе учебной деятельности ведет к развитию адекватной самооценки, составляющей благоприятный прогноз развития личности ребенка [20].

Анализ педагогического опыта позволил нам выделить ряд принципов, влияющих на эффективность системы оценивания: «принцип деятельности, т.е. активности самого ученика, его субъектной позиции; принцип непрерывности, когда каждый последующий этап освоения навыка оценивания опирается на предыдущий; принцип психологической комфортности, что проявляется в снятии стрессовых факторов обучения, создание атмосферы доброжелательности и сотрудничества; принцип вариативности – способность к принятию адекватных решений в ситуации выбора; и принцип комплексности – учету не одного, даже очень важного, а разных критериев» [18].

Результативность учебной деятельности влияет на самооценку. Адекватная самооценка, в отличие от неадекватной (завышенной или заниженной), позволяет ребенку реально соотнести свои силы с задачами и требованиями, которые к нему предъявляются, адаптироваться к различным жизненным ситуациям.

Условиями становления самооценки являются отношения, которые складываются между ребенком и окружающими людьми в процессе психологических контактов, создающих сложную систему с конкурирующими между собой звеньями, например, может полярно отличаться влияние на самооценку оценки учителя и родителей, а оценки учителя и сверстников, как правило, схожи в начале обучения, затем обретают автономность.

Чтобы сформировать адекватную самооценку ребенка младшего школьного возраста необходимо, чтобы педагог соблюдал ряд условий. Прежде всего, необходимо проявлять уважение к мнению ребенка, демонстрировать заинтересованность в его оценочных суждениях, позволяя ребенку накапливать индивидуальный *опыт самооценивания*. Следует развивать рефлексивные действия, которые наделяют самосознание обратной связью.

Адекватная самооценка формируется на основе сочетания с действиями *контроля и самоконтроля*, которые нужно использовать корректно и систематически. Оценка должна осуществляться на основе проанализированных и усвоенных критериев и алгоритмов оценивания. В образовательном процессе следует стремиться к созданию сложной многокритериальной *системы оценивания*, учитывающей не только учебную деятельность ребенка, но и то, что ребенок сам ценит в себе, в этом случае самооценка будет дифференцированной.

Педагог должен помнить о влиянии самооценки на социальный статус ребенка. Психолого-педагогическое воздействие на самооценку неуспевающих младших школьников, травмирующую их межличностные отношения, целесообразно осуществлять через создание *ситуаций успеха*.



Самооценка младшего школьника зависит от оценки окружающих ребенка взрослых, поэтому необходимо *взаимодействие* и согласованность оценок субъектов образовательного процесса, прежде всего родителей и педагогов.

## Заключение

Таким образом, изучение самооценки, оставаясь актуальным, будет развиваться в психолого-педагогических исследованиях. Предполагаем, что активно продолжит расширяться направление, анализирующее особенности формирования самооценки у детей с ОВЗ и поведенческими нарушениями, сохранит актуальность вектор исследований, связанных с ролью семьи, будет расти доля исследований, доказывающих возможные корреляционные зависимости, кроме этого, не утратит лидерства направление, изучающее влияние учебной деятельности на самооценку младших школьников. Обратим внимание, что правильное отношение к учебной деятельности и реализация ФГОС НОО возможны только при правильной организации учебного процесса, создающего возможности школьникам для самостоятельного осуществления учебных действий контроля и самоконтроля, оценки и самооценки.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Постановлении от 29 декабря 2010 г. № 189 об утверждении САНПИН 2.4.2.2821-10 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в образовательных учреждениях» // Российская газета. 2011. № 54.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М., 2011. 45 с.
3. Алентьева Е.И. Формирование адекватной самооценки у младших школьников / Е.А. Алентьева, Ю.Ю. Курбангалиева, Н.О. Дубченкова // Гуманитарные исследования. 2014. № 4. С. 113-118.
4. Аликова Л.Р. Способы формирования самоконтроля учащихся на уроках окружающего мира в начальной школе / Л.Р. Аликова, Н.В. Тимошкина // В сб.: Перспективы науки. Казань, 2016. С. 315-318.
5. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л., 1968. 339 с.
6. Виноградова Н.Ф. Окружающий мир. Программа «Начальная школа XXI века». М.: Издательский центр «ВЕНТАНА-ГРАФ», 2014. 25 с.
7. Витушкина Э.В. Особенности формирования самооценки младших школьников как основы достижения личностного результата образования / Э.В. Витушкина, Т.В. Кружилина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2015. № 3. С. 48-59.
8. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 томах: Т. 2. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1982. 504 с.
9. Гайфулин А.В. Различные теоретические подходы в определении понятии самооценки // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2009. № 1. С. 73-76.
10. Глобина О.А. Совершенствование способов оценивания в младших классах // Начальная школа. 2013. № 12. С. 52-55.
11. Захарова А.В., Исследования самооценки младшего школьника в учебной деятельности / А.В. Захарова, Т.Ю. Андрущенко // Вопросы психологии. 1980. № 4. С. 90-99.
12. Зинова Т.В. Динамика развития самооценки в младшем школьном возрасте: дис. ... канд. психол. наук / Т.В. Зинова. М. : 2002. 143 с.
13. Ижойкина Л.В. Организация самоконтроля и самооценки учебных действий на уроках окружающего мира // Начальная школа. 2013. № 3. С. 40-45.
14. Ишмаматьева Е.В. Развитие самооценки в младшем школьном возрасте // Начальная школа плюс До и После. 2014. № 10. С. 17-22.
15. Каменкова Н.Г. Организация учета учебных достижений как средство развития самооценки младших школьников / Н.Г. Каменкова, В.М. Силенникова // Герценовские чтения. Начальное образование. 2015. № 2. С. 48-55.
16. Кон И.С. Открытие Я. М., 1978. 367 с.
17. Курбатова А.С. Экологическое образование учащихся начальной школы / А.С. Курбатова, А.А. Горюнова // Начальное образование. 2017. Т.5. № 6. С.14-18.
18. Курбатова А.С. К проблеме создания инновационной системы оценивания образовательных достижений младших школьников /А.С. Курбатова, М.Ю. Рымгайло // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 8-2. С. 334-338. URL: <http://top-technologies.ru/ru/article/view?id=36156> (дата обращения 17.10.2018)



19. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975. 389 с.
20. Померанцева Т.А. Основные компоненты социализации и индивидуализации младших школьников в современном социокультурном обществе // Вестник Мининского университета. 2018. Т.6, №3. DOI: 10.26795/2307-1281-2018-6-3-8
21. Смирнова Ж. В., Красикова О. Г. Современные средства и технологии оценивания результатов обучения // Вестник Мининского университета. 2018. Т.6, № 3. DOI: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2018-6-3-9>
22. Реан А.А. Психология человека от рождения до смерти. СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. 656 с.
23. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. В 2 т. Т.1. М.,1989. 389 с.
24. Фаттулаева А.Т. Самооценка как основа личностного становления младшего школьника // Среднее профессиональное образование. 2009. № 6. С. 69-70.
25. Фрондзей С.Н. Роль учителя в формировании самооценки младшего школьника // В сб.: Актуальные проблемы начального образования. Ростов-на-Дону, 2016. С. 36-40.
26. Цукерман А.Г. Оценка и самооценка в обучении, построенном на теории учебной деятельности // Начальная школа Плюс Минус. 2001. № 1. С. 23.
27. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. М.,1977. 278 с.
28. Ilaltdinova E.Y., Frolova S.V., Lebedeva I.V. Top qualities of great teachers: National and universal. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 2018, 677, pp. 44-52. DOI: 10.1007/978-3-319-67843-6\_6
29. Markova S.M., Sedykh E.P., Tsyplakova S.A., Polunin V.Y. Perspective trends of development of professional pedagogics as a science. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 2018, 622, pp. 129-135. DOI: 10.1007/978-3-319-75383-6\_17
30. Fedorov A.A., Paputkova G.A., Ilaltdinova E.Y., Filchenkova I.F., Solovev M.Y. Model for employer-sponsored education of teachers: Opportunities and challenges. *Man in India*, 2017, 97 (11), pp. 101-114.

## REFERENCES

1. Resolution of December 29, 2010 No. 189 on the approval of SANPIN 2.4.2.2821-10 "Sanitary and epidemiological requirements for conditions and organization of training in educational institutions". *Russian newspaper*, 2011, no. 54. (in Russian)
2. Federal State Educational Standard of Primary General Education. Moscow, 2011. 45 p. (in Russian)
3. Alentyeva E.I. Formation of adequate self-esteem in younger students / E.A. Alentjeva, Yu.Yu. Kurbangaliyeva, N.O. Dubchenkova. *Humanitarian research*, 2014, no. 4, pp. 113-118. (in Russian)
4. Alikova L.R. Ways of forming students' self-control in the lessons of the outside world in elementary school / L.R. Alikova, N.V. Timoshkina. *In Proc. : Perspectives of Science*. Kazan, 2016, pp. 315-318. (in Russian)
5. Ananiev B.G. Man as a subject of knowledge. L., 1968. 339 s. (in Russian)
6. Vinogradova N.F. The world. The program "Primary School of the XXI century." Moscow, Publishing Center "VENTANA-GRAF", 2014. 25 p. (in Russian)
7. Vitushkina E.V. Features of the formation of self-esteem of younger students as the basis for achieving a personal result of education / E.V. Vitushkina, T.V. Kruzhilina. *Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University*, 2015, no. 3, pp. 48-59. (in Russian)
8. Vygotsky L.S. Collected works in 6 volumes: Vol. 2. Problems of general psychology. Moscow, Pedagogy Publ., 1982. 504 p. (in Russian)
9. Gaifulin A.V. Various theoretical approaches in the definition of the concept of self-esteem. *Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*, 2009, no. 1, pp. 73-76. cc
10. Globina O.A. Improving methods of evaluation in elementary grades. *Elementary School*, 2013, no. 12, pp. 52-55. (in Russian)
11. Zakharova A.V., Research of the self-assessment of the younger schoolchild in educational activity / A.V. Zakharova, T.Yu. Andrushenko. *Voprosy psichologii*, 1980, no. 4, pp. 90-99. (in Russian)
12. Zinova T.V. The dynamics of self-esteem in primary school age: Diss. PhD Psychol. Sci., Moscow, 2002. 143 p. (in Russian)
13. Izhojkina L.V. Organization of self-control and self-assessment of educational activities at the lessons of the world. *Primary School*, 2013, no. 3, pp. 40-45. (in Russian)
14. Ishmametyeva E.V. The development of self-esteem in primary school age. *Primary school plus Before and After*, 2014, no. 10, pp. 17-22. (in Russian)
15. Kamenkova N.G. Organization of accounting of educational achievements as a means of developing self-assessment of younger schoolchildren / N.G. Kamenkova, V.M. Silennikova. *Herzen readings. Elementary education*, 2015, no/ 2, pp. 48-55. (in Russian)
16. Kon I.S. Opening "I am". Moscow, 1978. 367 p. (in Russian)
17. Kurbatov A.S. Environmental education of elementary school students / A.S. Kurbatov, A.A. Goryunova. *Primary education*, 2017, vol. 5, no. 6, pp. 14-18. (in Russian)
18. Kurbatov A.S. To the problem of creating an innovative system for evaluating the educational achievements of younger students / A.C. Kurbatov, M.Yu. Rymgaylo. *Modern high technologies*, 2016, no. 8-2, pp. 334-338. Available at: <http://top-technologies.ru/ru/article/view?id=36156> (accessed 17 October 2018) (in Russian)



19. Leontyev A.N. Activity Consciousness. Personality. Moscow, 1975. 389 p. (in Russian)
20. Pomerantseva T.A. The main components of the socialization and individualization of younger schoolchildren in the modern sociocultural society. *Vestnik Mininskogo universiteta*, 2018, vol. 5, no. 3. DOI: 10.26795 / 2307-1281-2018-6-3-8 (in Russian)
21. Smirnova Zh.V., Krasikova OG. Modern tools and technologies for assessing learning outcomes. *Vestnik Mininskogo universiteta*, 2018, vol. 6, no. 3. DOI: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2018-6-3-9> (in Russian)
22. Rean A.A. Human psychology from birth to death. Saint-Petersburg, PRIME-EUROZNAK Publ., 2002. 656 p. (in Russian)
23. Rubinstein S.L. Basics of general psychology. In 2 vol. Vol.1. Moscow, 1989. 389 p. (in Russian)
24. Fattulaeva A.T. Self-esteem as the basis of the personal development of the younger student. *Secondary vocational education*, 2009, no. 6, pp. 69-70. (in Russian)
25. Frondzey S.N. The role of the teacher in shaping the self-esteem of the younger student. *In Sat: Actual problems of primary education*. Rostov-on-Don, 2016, pp. 36-40. (in Russian)
26. Tsukerman A.G. Evaluation and self-esteem in training, built on the theory of learning activities. *Elementary School Plus Minus*, 2001, no. 1, pp. 23. (in Russian)
27. Chesnokova I.I. The problem of self-consciousness in psychology. Moscow, 1977. 278 p. (in Russian)
28. Ilaltdinova E.Y., Frolova S.V., Lebedeva I.V. High quality of great teachers: National and universal. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 2018, 677, pp. 44-52. DOI: 10.1007/978-3-319-67843-6\_6
29. Markova S.M., Sedykh E.P., Tsyplakova S.A., Polunin V.Y. Perspective trends of development of professional education as a science. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 2018, 622, pp. 129-135. DOI: 10.1007/978-3-319-75383-6\_17
30. Fedorov A.A., Paputkova G.A., Ilaltdinova E.Y., Filchenkova I.F., Solovev M.Y. Model for employer-sponsored education of teachers: Opportunities and challenges. *Man in India*, 2017, 97 (11), pp. 101-114.

#### **Информация об авторах**

##### **Курбатова Алла Сергеевна**

(Россия, Нижний Новгород)

Доцент, кандидат философских наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования

Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина

E-mail: [alla10135@yandex.ru](mailto:alla10135@yandex.ru)

##### **Пухова Анна Геннадьевна**

(Россия, Нижний Новгород)

Доцент, кандидат географических наук, заведующий кафедрой общеобразовательных дисциплин

Российский Государственный Университет Правосудия (Приволжский филиал)

E-mail: [pag.egf@yandex.ru](mailto:pag.egf@yandex.ru)

##### **Беляева Татьяна Константиновна**

(Россия, Нижний Новгород)

Доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики

Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина

E-mail: [btk66@yandex.ru](mailto:btk66@yandex.ru)

#### **Information about the authors**

##### **Alla S. Kurbatova**

(Russia, Nizhny Novgorod)

Associate Professor, PhD in Philosophy, Associate Professor at the Department of Psychology and Pedagogy of Pre-School and Primary Education

Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University)

E-mail: [alla10135@yandex.ru](mailto:alla10135@yandex.ru)

##### **Anna G. Pukhova**

(Russia, Nizhny Novgorod)

Associate Professor, PhD in Geographical Sciences, Head of the Department of General Education Disciplines

Russian State University of Justice (Privolzhsky branch)

E-mail: [pag.egf@yandex.ru](mailto:pag.egf@yandex.ru)

##### **Tatyana K. Belyaeva**

(Russia, Nizhny Novgorod)

Associate Professor, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of General and Social Pedagogy. Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University)

Pedagogical University (Minin University)

E-mail: [btk66@yandex.ru](mailto:btk66@yandex.ru)





А. А. ФЕДОРОВ, Е. Ю. ИЛАЛТДИНОВА, С. В. ФРОЛОВА

## Педагогическая одаренность: психолого-педагогические решения выявления, отбора и сопровождения

В статье представлена разработка проблемы педагогической одаренности. Вводится оригинальное авторское понятие «педагогическая одаренность», которое определяется авторами как психологическая предпосылка развития педагогических способностей, представляющую собой сложное взаимодействие универсальных и специальных компонентов, обеспечивающих потенциальную возможность достижения успеха в педагогической деятельности. Структура педагогической одаренности рассматривается как сложное взаимодействие универсальных и специальных компонентов. Излагаются концептуальные основы выявления, отбора и сопровождения педагогически одаренной молодежи. Представлен анализ современных российских практик олимпиадного и фестивально-конкурсного движения педагогически одаренных абитуриентов и студентов, обучающихся в системе педагогического образования. Описана психолого-педагогическая модель выявления, отбора и сопровождения педагогически одаренной молодежи. Основными методами проведенного исследования является анализ, синтез и формализация, анкетирование, моделирование, педагогическое проектирование, описание подходов и принципов выявления отбора и сопровождения педагогически одаренных молодых людей.

**Ключевые слова:** педагогическая одаренность, педагогически одаренная молодежь, выявление, отбор, сопровождение, методология поддержки педагогически одаренной молодежи

### Ссылка для цитирования:

Федоров А. А., Илалтдинова Е. Ю., Фролова С. В. Педагогическая одаренность: психолого-педагогические решения выявления, отбора и сопровождения // Перспективы науки и образования. 2019. № 1 (37). С. 262-274. doi: 10.32744/pse.2019.1.19





A. A. FEDOROV, E. YU. ILALTDINOVA, S. V. FROLOVA

## Pedagogical talent: psychological and pedagogical solutions for identification, selection, and support

The paper presents the development of the problem of pedagogical talent. The original author's concept of "pedagogical talent", which is defined by the authors as a psychological prerequisite for the development of pedagogical abilities, which is a complex interaction of universal and special components that provide a potential opportunity to achieve success in teaching, is introduced. The structure of pedagogical talent is considered as a complex interaction of universal and special components. The conceptual basis for identification, selection, and support of educationally talented youth. The analysis of modern Russian practices of Olympiad-based and festival-competitive movement of pedagogically talented applicants and students studying in the system of pedagogical education is presented. The psychological and pedagogical model of identification, selection, and support of pedagogically talented youth is described. The main methods of the research are analysis, synthesis and formalization, survey, modeling, pedagogical design, description of approaches and principles of identification, selection, and support of pedagogically talented young people.

**Key words:** pedagogical talent, pedagogically talented young people, identification, selection, and support, methodology of pedagogical support of talented youth

### For Reference:

Fedorov, A. A., Ilaltdinova, E. Yu., & Frolova, S. V. (2019). Pedagogical talent: psychological and pedagogical solutions for identification, selection, and support. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 37 (1), 262-274. doi: 10.32744/pse.2019.1.19 (In Russ., abstr. in Engl.)



## Введение

Глобальные вызовы и тренды, среди которых ускоряющийся темп изменений и рост сложности, постепенная цифровизация всех сфер общества и нарастающая автоматизация множества процессов, формирующие современный образ российского общества, создают новые смысловые контексты в педагогическом образовании. Неопределенность и изменчивость современного мира позволяет говорить о необходимости поиска средств и способов подготовки высококвалифицированных педагогических кадров для современной российской школы. Решение ключевых задач образования требует переосмысления профессионально-личностных качеств педагога, способов выявления и сопровождения талантливой молодежи, обеспечивая успешный «вход» в профессию и построение интенсивных карьерных траекторий молодых специалистов. Деятельность по выявлению и поддержке молодых талантов составляет сегодня основу отдельного социально-педагогического направления развития как системы образования, так и экономики России в целом.

За последние годы в стране увеличилось число образовательных организаций общего и высшего образования, реализующих программы работы с одаренными, среди которых не только лицеи, гимназии, специализированные школы, исследовательские университеты, но и практически любая организация. Десятки тысяч школьников и студентов ежегодно участвуют в различных конкурсах и олимпиадах разного уровня. Конкурсная программа и олимпиадное движение стало повседневной практикой для школ и вузов. В условиях массовизации практик формируется тренд на упрощение их форм и содержания, размывается целе-результативный компонент при избыточной сосредоточенности на формальной стороне их реализации.

Дальнейшее развитие существующих и поиск новых практик выявления и сопровождения одаренных требует осмысления как универсальных подходов к работе с этой категорией детей и молодежи, так и специфических особенностей, связанных с возрастными, предметными, индивидуальными вариациями интерпретации одаренности. В контексте предлагаемого исследования поставлены задачи определения сущности одаренности в педагогической деятельности, описание системы психолого-педагогических решений в форме организационных форм, путей и способов выявления, отбора и сопровождения педагогически одаренной молодежи. Определение решений поставленных задач осложняется контекстом нового мира образования и условиями изменчивого, неопределенного мира будущего, высокой конкурентностью экономики.

Для реализации задач глобальной образовательной повестки сегодня необходимо предпринять меры следований педагогической одаренности молодежи и по реализации программ развития и сопровождения молодых людей в пространстве предпрофессиональной и профессиональной педагогической деятельности.

Значение проблемы педагогической одаренности рассматривается в полифункциональной рамке, определяющей эффекты повышения качества общего образования через рост качества педагогического образования, развитие педагогического корпуса страны [15]. Очевидной проблемой сегодня является недостаточность разработки теоретико-методологических и практикоориентированных основ сопровождения педагогически одаренной молодежи, заключающейся в своевременном выявлении педагогических склонностей и устремлений у школьников не на этапе выбора университета и



необходимых для поступления экзаменов, а на этапе личностного профессионального самоопределения, которое выступает первичным фактором формирования персональной осознанности своей профессиональной судьбы. Многомерность и многоплановость процессов сопровождения педагогически одаренной молодежи заключается в создании условий для успешного «входа» вчерашнего школьника в педагогическую профессию, учитывающих его личные достижения, кардинальным образом влияющие на осуществление адресного подхода к каждому при поступлении на педагогические направления подготовки. Создать такие условия возможно при организации многоаспектного отбора педагогически одаренной молодежи, учитывающего многосторонние склонности и способности личности, наличие сформированных мотивов и интересов к педагогической деятельности, готовности обучаться и обучать другого.

Сопровождение талантливой молодежи педагогических вузов заключается в построении индивидуальных профессионально-образовательных стратегий развития педагогических способностей, движении от профессиональных компетенций к профессиональному мастерству на основе педагогической одаренности.

Вместе с тем система выявления, отбора и сопровождения педагогически одаренной молодежи в высшем педагогическом образовании, сложившаяся к настоящему времени, интегрированная с профориентацией, не соответствует современным вызовам и тем изменениям, которые произошли в педагогическом образовании за последние годы. Установившаяся система нуждается в существенном обновлении; прежде всего из-за новых задач и новых функций, которые возникают в рамках педагогической профессии, а также для преодоления существующих проблем и улучшения качества абитуриентов и обучающихся педагогических программ, снижения трудовой миграции выпускников в другие профессиональные сферы. При этом мы видим, что новый мир профессий неопределенного будущего, скорее всего, не предполагает простую линейность карьерной линии при одноразовом, «правильном», «на всю жизнь» выборе профессии. При массовом высшем образовании для обучения в течение всей жизни важнейшим условием является профессиональная мобильность как основа профессионально-личностного самоопределения и саморазвития.

Система образования, в том числе подготовки педагогических кадров, нуждается в системном выявлении, отборе и сопровождении педагогически одаренной молодежи.

В контексте педагогической одаренности на новый виток выходит дискуссия о приоритете парадигмы подготовки педагога: что является первостепенным – создание условий для развития психолого-педагогических компетенций студента педагогического вуза или формирование глубокой предметной подготовки будущего учителя. Какова природа педагогического таланта и мастерства? Является ли предметная одаренность составляющей педагогического таланта? Возникновение дискуссий такого плана связаны, прежде всего, со сложностью и диалектической комплексностью природы феномена педагогической одаренности. В статье анализируются философские, психологические и педагогические основы работы по поддержке педагогически одаренной молодежи.

С целью выявления и обоснования наиболее эффективных практик сопровождения педагогически одаренной молодежи был проанализирован опыт российских вузов, реализующих образовательные программы по педагогическим направлениям подготовки. На основе проведенного мониторинга, а также анализа философских, психологических и педагогических основ одаренности разработана модель выявления, отбора и сопровождения педагогически одаренной молодежи, которая призвана



обеспечить условия повышения качества российского образования и реализации глобальных задач образовательной повестки дня.

## Материалы и методы

В исследовании применялись теоретические и эмпирические методы исследования. Среди ведущих теоретических методов исследования – анализ концептуальных положений и результатов исследований общей и педагогической одаренности в трудах отечественных и зарубежных психологов и педагогов. С целью разработки модели выявления, отбора и сопровождения педагогически одаренной молодежи применились методы моделирования, педагогического проектирования, мониторинга, анкетирования. В анкетировании приняло участие 117 вузов, реализующих образовательные программы по УГСН «Образование и педагогические науки», территориально представляющие 85 субъектов Российской Федерации.

## Результаты исследования

В отечественной психологической науке все подходы к пониманию одаренности условно можно разделить на те, которые рассматривают одаренность как высший уровень развития способностей и те, которые трактуют данный феномен в аспекте потенциальных возможностей их развития [7]. К первому направлению относятся концепции В.А. Крутецкого, Н.Д. Левитова, Б.М. Теплова и др. В концепции Б.М. Теплова одаренность понимается как качественное своеобразное сочетание способностей, от которых зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или другой деятельности [14]. Также нельзя обойти вниманием «Рабочую концепцию одаренности» [12], созданную в рамках федеральной целевой программы «Одаренные дети» в 2003 году авторским коллективом под руководством Д.Б. Богоявленской [3] и В.Д. Шадрикова [19]. По мнению авторов, одаренность представляет собой системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких по сравнению с другими людьми, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности.

Второе направление представлено работами А.А. Бодалева, А.В. Петровского, А.И. Савенкова и других ученых. А.А. Бодалев пишет, что одаренность является потенциалом человека, представляющим собой его готовность к осуществлению разных видов деятельности, а также возможный уровень их продуктивности [5].

По мнению одного из ведущего специалистов по проблемам детской одаренности В.И. Панова, одаренность представляет собой системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми. Одаренным ребенком можно считать ребенка, обладающим яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности.

Значительный интерес в современной науке выражен в отношении специальной одаренности. Здесь можно назвать работы, посвященные творческой одаренности (А.М. Матюшкин), социальной одаренности (И.В. Ивенских, Д.В. Ушаков), художественной одаренности (Никитин А.А., Хижняк Н.Л.) и т.д. Дискуссионным вопросом



является понимание педагогической одаренности. По мнению Н.А. Аминова [1], Ф.Н. Гоноболина [6], Н.В. Кузьминой [10] и других исследователей, педагогическая одаренность является проявлением высокого уровня развития педагогических способностей. Так, в работе Н.В. Кузьминой подчеркивается, что речь о наличии педагогической одаренности может идти только в отношении тех педагогов, которые обладают системно-моделирующим уровнем профессиональной деятельности, выражающимся в создании оригинальных систем учебно-воспитательной работы (Кузьмина, 1985). На наш взгляд, такой подход в определенной степени сужает возможности научного обоснования раннего развития педагогического потенциала личности.

Опираясь на понимание одаренности А.А. Бодалева, А.В. Петровского, А.И. Савенкова, а также на положения концепции педагогической одаренности Т.М. Хрустальной [17] и Г.И. Руденко [13], мы понимаем **педагогическую одаренность как психологическую предпосылку развития педагогических способностей, представляющую собой сложное взаимодействие универсальных и специальных компонентов, обеспечивающих потенциальную возможность достижения успеха в педагогической деятельности.**

Соглашаясь с общей структурой педагогической одаренности, представленной в исследовании Т.М. Хрустальной [18], нами внесены уточнения и дополнительные определения ее компонентного состава. Универсальные компоненты педагогической одаренности (креативность, активность, уровень развития познавательных процессов) рассматриваются как необходимая основа общей одаренности, позволяющая раскрываться специфически педагогическим компонентам. Специальные компоненты включают в себя: педагогические, коммуникативные и организаторские склонности, артистизм, речевые способности, эмпатию, интерес к педагогической деятельности.

Для разработки модели выявления, отбора и сопровождения был осуществлен мониторинг опыта российских вузов по выявлению, отбору и сопровождению педагогически одаренной молодежи. В исследовании проанализирован опыт 117 вузов, реализующих образовательные программы по УГСН «Образование и педагогические науки», территориально представляющие 85 субъектов Российской Федерации. Глубина анализа мероприятий по выявлению, отбору и сопровождению педагогически одаренной молодежи, организуемых в субъектах Российской Федерации вузами, составила 3 года (с 2015 года по текущий год).

В результате проведенного исследования были выявлены и описаны пятнадцать мероприятий по выявлению, отбору и сопровождению педагогически одаренной молодежи, организуемых в субъектах Российской Федерации педагогическими вузами и вузами, реализующими образовательные программы по педагогическим направлениям подготовки: конкурс, фестиваль, олимпиада, форум, конференция, мастер-класс, педагогический (психолого-педагогический) класс, лекторий, детский университет, день открытых дверей, выставка, проектная сессия, симпозиум, каникулярная школа, научное общество учащихся.

Целевую аудиторию мероприятий выявления, отбора и сопровождения педагогически одаренных обучающихся составляют студенты бакалавриата и магистратуры (31,62%), школьники (21,15%), обучающиеся образовательных организаций среднего профессионального образования (14,4 %).

Наиболее распространенными среди мероприятий выявления, отбора и сопровождения педагогически одаренной молодежи оказались мероприятия регионального и вузовского уровней (см. табл. 1).

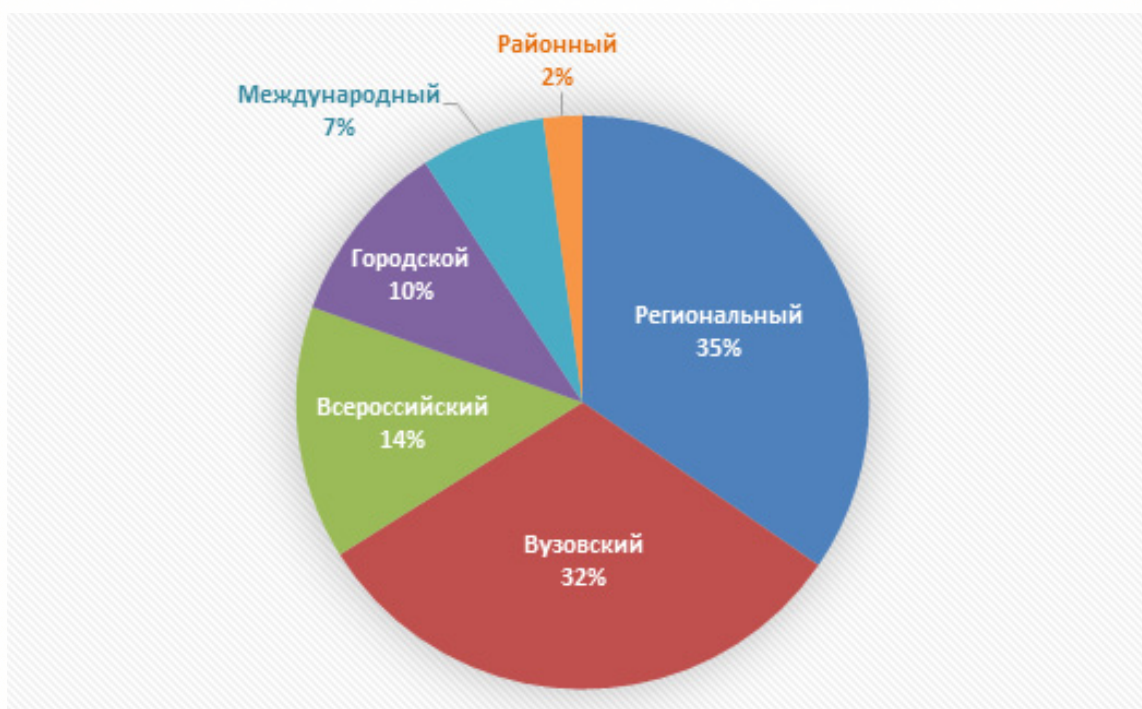


Таблица 1

Уровень проведения мероприятий по работе с педагогически одаренной молодежью

Уровень мероприятия	Число мероприятий	% от общего числа мероприятий
Региональный	344	34,608
Вузовский	313	31,489
Всероссийский	142	14,286
Городской	103	10,362
Международный	70	7,042
Районный	22	2,213
<b>Итого</b>	<b>994</b>	<b>100</b>

Более наглядно результаты таблицы представлены на рисунке 1.



**Рисунок 1** Распределение мероприятий по уровню их проведения

Исследование выявило возрождение в России традиции педагогических классов в работе с педагогически одаренной молодежью (13 % от общего числа мероприятий). Среди представленных для анализа пятнадцати видов мероприятий наиболее востребованными (57%) являются конкурс и олимпиада. При этом популярность конкурса наиболее высока на вузовском уровне организации (14 %), наименее популярна – на региональном (3 %). Конкурсы, организованные образовательными организациями высшего образования на городском и всероссийском уровнях, составляют равное количество – 5 % от общего числа мероприятий. Олимпиада как мероприятие выявления и сопровождения педагогически одаренной молодежи оказалось распространенной на всероссийском уровне. Олимпиады, реализуемые вузами на региональном уровне, составляют 8 %, организованных на вузовском уровне – 7 % от общего числа олимпиад.

Анализ российских практик олимпиадного и фестивально-конкурсного движения ориентированных на педагогически одаренную молодежь позволил выявить группу мероприятий, наиболее часто используемых в системе поддержки педагогически одаренных обучающихся независимо от целевой группы обучающихся: конкурс, олимпиада



ада, конференция и день открытых дверей. Исследование позволило выявить тенденцию к использованию этих видов мероприятий как универсальных для различных по целям и содержанию процедур выявления, отбора и сопровождения педагогически одаренных обучающихся на различных уровнях организации мероприятий.

Результаты измерения показали, что наиболее эффективными мероприятиями по выявлению, отбору и сопровождению являются конкурс, форум, олимпиада, проектная сессия. Наименее эффективными среди видов мероприятий являются симпозиум, детский университет, выставка и научное общество учащихся.

Исследование содержания различных видов мероприятий по выявлению, отбору и сопровождению педагогически одаренных обучающихся позволило выявить основные типы заданий, используемые на мероприятиях: творческие, научно-исследовательские, проектные, теоретические, ориентированные на психологические знания, теоретические, ориентированные на педагогические знания, практические в сфере воспитания, практические в сфере обучения, практические в сфере развития, основанные на волонтерской деятельности. Анализ образовательных практик вузов показал, что наиболее часто применяемым типами заданий являются творческие и научно-исследовательские задания.

Таблица 2

Исследование частотности использования типов заданий в мероприятиях по выявлению, отбору и сопровождению педагогически одаренных обучающихся

Тип задания	Выявление педагогически одаренной молодежи		Отбор педагогически одаренной молодежи		Сопровождение педагогически одаренной молодежи	
	Кол-во	% от напр.	Кол-во	% от напр.	Кол-во	% от напр.
творческие	10265	21,52	3534	19,633	4716	13,994
научно-исследовательские	5129	10,753	2088	11,6	6456	19,157
проектные	5405	11,331	2359	13,106	3896	11,561
теоретические, ориентированные на психологические знания	2869	6,015	1021	5,672	2555	7,582
теоретические, ориентированные на педагогические знания	4333	9,084	1825	10,139	3329	9,878
практические в сфере воспитания	3003	6,296	1332	7,4	2202	6,534
практические в сфере обучения	5238	10,981	2064	11,467	3641	10,804
практические в сфере развития	3436	7,203	1472	8,178	2237	6,638
основанные на волонтерской деятельности	725	1,52	420	2,333	1119	3,32
иное	7297	15,298	1885	10,472	3549	10,531
<b>Итого</b>	<b>47700</b>	<b>100</b>	<b>18000</b>	<b>100</b>	<b>33700</b>	<b>100</b>

Как показывает исследование современных практик, поддержка педагогически одаренной молодежи носит достаточно постоянный системный характер и направлена на проектирование собственной профессионально-образовательной траектории развития под влиянием широкого спектра факторов, имеющих различную значимость для каждого обучающегося. Анализ существующих практик стал основой для разработки организационных основ модели выявления, отбора и сопровождения педагогически одаренной молодежи.



Модель выявления, отбора и сопровождения педагогически одаренной молодежи представляет собой структурно-функциональное построение элементов, включающее цель и задачи, концепцию выявления, отбора и сопровождения педагогически одаренных обучающихся, организационный компонент (мероприятия по выявлению, отбору и сопровождению педагогически одаренных обучающихся педагогических) и результативный компонент (критерии эффективности реализации модели выявления, отбора и сопровождения педагогически одаренных обучающихся).

<b>Концептуальная основа выявления, отбора и сопровождения педагогически одаренных школьников и студентов педагогических вузов</b>				
<b>Подходы:</b>				
- индивидуально-личностный; событийно-деятельностный; системный				
<b>Принципы:</b>				
- Принцип сочетания государственных и общественных инициатив и ресурсов				
- Принцип конвенционального взаимодействия поколений				
- Принцип индивидуальности и сотрудничества				
- Принцип доступности и открытости				
- Приоритет интересов личности молодого человека, его права на свободу выбора профессии				
- Принцип позитивной гипотезы («презумпции одаренности» каждого)				
- Принцип единства теории и практики				
<b>Теория педагогической одаренности</b>	<b>Цель и задачи:</b> разработка условий, средств, форм поддержки педагогически одаренной молодежи	<b>Основания:</b> - нормативно-правовые основы - результаты анализа мероприятий - научно-теоретические положения	<b>Критерии педагогической одаренности:</b> креативность, активность, уровень развития познавательных процессов, педагогические, коммуникативные и организаторские склонности, артистизм, речевые способности, эмпатия, интерес к педагогической деятельности	<b>Особенности целевой аудитории</b>
	<b>Организационный компонент</b>			
	<b>Совокупность мероприятий:</b> конкурс, олимпиада, форум проектная сессия; <b>Типология заданий:</b> творческие, научно-исследовательские, проектные, теоретические, ориентированные на психологические знания, теоретические, ориентированные на педагогические знания, практические в сфере воспитания, практические в сфере обучения, практические в сфере развития, основанные на волонтерской деятельности			
	<b>Результативный компонент</b>			
	<b>Учет достижений абитуриентов и студентов педагогических вузов</b>			
<b>Критерии эффективности реализации модели:</b> нормативные, социальные, образовательные				

**Рисунок 2** Структура модели выявления, отбора и сопровождения педагогически одаренной молодежи

Структура модели (см. рис. 2) выявления, отбора и сопровождения педагогически одаренной молодежи включает три основных компонента:

- 1) Концептуальная основа выявления, отбора и сопровождения педагогически одаренных школьников и студентов педагогических вузов;
- 2) Организационный компонент модели;
- 3) Результативный компонент модели.

Концептуальная основа выявления, отбора и сопровождения педагогически одаренных школьников и студентов педагогических вузов основывается на совокупности индивидуально-личностного, событийно-деятельностного и системного подходов, и базируется на принципах сочетания государственных и общественных инициатив и ресурсов, конвенционального взаимодействия поколений, индивидуальности и сотруд-



ничества, доступности и открытости приоритета интересов личности молодого человека, его права на свободу выбора профессии, единства теории и практики, принципе позитивной гипотезы («презумпции одаренности» каждого).

Организационный компонент составляют совокупность мероприятий, обоснованные в ходе исследования как наиболее эффективные и результативные – конкурс, олимпиада, форум, проектная сессия, - в основе которых разработанная типология заданий, направленных на выявление, отбор и сопровождение педагогически одаренной молодежи. Компонент модели описывает содержание, алгоритм и процедуру реализации выявленных мероприятий, а также комплект примерных локальных актов, регулирующий их проведение.

Результативный компонент модели включает описание критериев эффективности реализации модели выявления, отбора и сопровождения педагогически одаренной молодежи, среди которых основными являются нормативные, социальные и образовательные. Разработана содержание и процедура экспертизы модели и результатов ее внедрения.

---

## Обсуждение результатов

Реализация разработанной модели выявления, отбора и сопровождения педагогически одаренной молодежи предполагает достижение следующих результатов:

- 1) обеспечение системы образования Российской Федерации высококвалифицированными, профессионально мотивированными педагогическими кадрами;
- 2) обеспечение отбора мотивированных абитуриентов педагогических вузов на основе учета достижения в фестивально-конкурсном и олимпиадном движении;
- 3) обеспечение различных профессионально-образовательных траекторий подготовки и входа в педагогическую профессию;
- 4) создание подходов непрерывного развития педагогических способностей у педагогически одаренной молодежи.

---

## Заключение

Результаты комплексного исследования проблемы выявления, отбора и сопровождения педагогически одаренной молодежи обозначили необходимость коренной трансформации работы с талантливой молодежью, основанной на новых критериях и подходах, расширяющих представление об одаренности от знаниевой «предметной» парадигмы до широкого спектра личностных качеств и интенционально-мотивационной структуры личности. Обращение к проблеме исследования педагогической одаренности как сложного социально-образовательного феномена является актуальным и необходимым для выстраивания управляемого будущего образования под знаком глобальной конкурентоспособности и устойчивости развития образовательной системы Российской Федерации.

В целом внедрение модели выявления, отбора и сопровождения педагогически одаренной молодежи призвано способствовать росту престижности педагогического образования, повышению качества подготовки педагогических кадров и объективизации путей профессионального развития педагога от абитуриента до окончания образовательных программ высшего образования по педагогическим направлениям



подготовки, сопровождения на этапе закрепления в профессии посредством диверсификации профессионально-образовательных траекторий в рамках постдипломного профессионального развития.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Аминов Н.А. Диагностика педагогических способностей. М.: Изд-во Инт-та практ. психол., 1997. 80 с.
2. Башкирова И. Ю., Куликова Т. А. Проблемы формирования профессионально-познавательного интереса к педагогической деятельности при проведении апробации новых модулей // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 34. С. 151–155. URL: <http://e-koncept.ru/2015/95713.htm> (дата обращения: 1.12.2018)
3. Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е. Одаренность и проблемы ее идентификации // Психологическая наука и образование. 2000. № 4. С. 5-13.
4. Бодалев А.А., Рудкевич Л.А. Как становятся великими или выдающимися. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. 287 с.
5. Ваганова Ж.В. Артистизм педагога как компонент творческой индивидуальности: дис. ...канд. пед. наук. Тюмень, 1998. 197 с.
6. Гоноволин Ф.Н. Книга об учителе. М.: Просвещение, 1965. 260 с.
7. Емельянова И.Е. Понятие «одаренность» в психолого-педагогической литературе // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2011. № 3. С. 62-69.
8. Знаков В.В. Психология понимания: Проблемы и перспективы. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. 448 с.
9. Илалдинова Е.Ю. Концепция образовательного события в практико-ориентированной парадигме высшего образования / С.В. Фролова, Е.Ю. Илалдинова // Вестник Мининского университета. 2017. №1 (18). С. 2.
10. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. Л.: Ленингр. Орг. О-ва «Знание» РСФСР, 1985. 32 с.
11. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. М.: Политиздат, 1982. 255 с.
12. Рабочая концепция одаренности. М.: Магистр, 2003. 94 с.
13. Руденко Г.И. Педагогическая одаренность в структуре интегральной индивидуальности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Пермь, 1996. 22 с.
14. Теплов Б.М. Способности и одаренность // Проблемы индивидуальных различий. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. С. 9-20.
15. Федоров А.А., Илалдинова Е.Ю., Соловьев М.Ю., Фролова С.В. Модель регионального социально-педагогического кластера// Хроники объединенного фонда электронных ресурсов Наука и образование. 2017. № 11 (102). С. 9.
16. Фролова С.В. Профессиональное воспитание в образовательном пространстве педагогического вуза: основы проектирования. Учебное пособие. Мининский университет, 2017. 157 с.
17. Хрусталева Т.М. Педагогическая одаренность школьников: теоретические основания и эмпирическое исследование // Вектор науки ТГУ. 2012. № 1(8). С. 312-315.
18. Хрусталева Т.М. Психология педагогической одаренности. Монография. Пермь: Изд. Перм. гос. пед. ун-т, 2003. 163 с.
19. Шадриков В.Д. О содержании понятий «способности» и «одаренность» // Психологический журнал. 1983. Т.4. № 5. С. 14-19.
20. Ilaltdinova E.Yu., Lebedeva I.V., Frolova S.V. Top Qualities of Great Teachers: National and Universal // Advances in Intelligent Systems and Computing book series (AISC, volume 677) 19 September 2017.
21. Renzulli, J.S. Schools for talent development: A practical plan for total school improvement. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press., 1994.
22. Renzulli, J. S. Expanding the conception of giftedness to include co-cognitive traits and to promote social capital. Phi Delta Kappan, 84, 33-40, 57-58, 2002
23. Moon, S. M. Personal talent: What is it and how can we study it? Paper presented at the Fifth Biennial Henry B. and Joycelyn Wallace National Research Symposium on Talent Development, Iowa City, IA., 2000, May.
24. Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. The theory of successful intelligence as a basis for gifted education. Gifted Child Quarterly, 46, 265-277, 2002
25. Torrance E.P. Guiding creative talent – Englewood Cliffs, W.J.: Prentice-Hall, 1964. С. 62.
26. Torrance, E.P. Torrance Tests of Creative Thinking. – Scholastic Testing Service, Inc., 1974.
27. Hollingworth Harry L. Applied psychology. 2010
28. Jensen A. The g factor. The Science of Mental Ability. Westport: Praeger, 1998.
29. Lubart T. In Search of Creative Intelligence. In: Sternberg R., Lautry J., Lubart T. (Eds). Models of Intelligence: International Perspectives. Washington: American Psychological Association, 2003. PP. 279-292.
30. Terrence Quinn (2003) The Teacher Talent Trove, Kappa Delta Pi Record, 40:1, 26-29, DOI: 10.1080/00228958.2003.10516410



## REFERENCES

1. Aminov N.A. Diagnostics of pedagogical abilities. Moscow, Int-t Pract. Psychology Publ., 1997. 80 p. (in Russian)
2. Bashkirova I. Yu., Kulikova T. A. Problems of the formation of professional and cognitive interest in pedagogical activity during the testing of new modules. *Concept*, 2015, vol. 34, pp. 151–155. Available at: <http://e-koncept.ru/2015/95713.htm> (accessed 1 Decemeber 2018) (in Russian)
3. Bogoyavlenskaya D.B., Bogoyavlenskaya M.E. Giftedness and problems of its identification. *Psychological Science and Education*, 2000, no. 4, pp. 5-13. (in Russian)
4. Bodalev A.A., Rudkevich L.A. How to become great or outstanding. Moscow, Publishing House of the Institute of Psychotherapy, 2003. 287 p. (in Russian)
5. Vaganova J.V. Artistry teacher as a component of creative individuality: Diss. PhD Ped. Sci., Tyumen, 1998. 197 p.
6. Gonobolin F.N. The book is about the teacher. Moscow, Enlightenment Publ., 1965. 260 p. (in Russian)
7. Yemelyanova I.E. The concept of "talent" in the psychological and pedagogical literature. *Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University*, 2011, no. 3, pp. 62-69. (in Russian)
8. Znakov V.V. Psychology of understanding: Problems and prospects. Moscow, Publishing House of the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2005. 448 p. (in Russian)
9. Ilaltdinova E.Yu. The concept of an educational event in a practice-oriented paradigm of higher education / S.V. Frolova, E.Yu. Ilaltdinova. *Bulletin of the Minin University*, 2017, no. 1 (18), p. 2. (in Russian)
10. Kuzmina N.V. Abilities, talent, talent of the teacher. Leningrad, Knowledge Publ, 1985. 32 p. (in Russian)
11. Petrovsky A.V. Personality. Activity Team. Moscow, Politizdat Publ., 1982. 255 p. (in Russian)
12. Working concept of endowments. Moscow, Master Publ., 2003. 94 p. (in Russian)
13. Rudenko G.I. Pedagogical endowments in the structure of the integral individuality: Abstract Diss. PhD Psychol. Sci., Perm, 1996. 22 p. (in Russian)
14. Teplov B.M. Abilities and endowments // Problems of individual differences. Moscow, Publishing house of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR, 1961. p. 9-20. (in Russian)
15. Fedorov A.A., Ilaltdinova E.Yu., Soloviev M.Yu., Frolova S.V. Model of a regional social and pedagogical cluster. *Chronicles of the united fund of electronic resources Science and Education*. 2017. № 11 (102). P. 9. (in Russian)
16. Frolova S.V. Professional education in the educational space of a pedagogical university: the basics of design. Tutorial. Minin University, 2017. 157 p. (in Russian)
17. Khrustaleva T.M. Pedagogical giftedness of schoolchildren: theoretical foundations and empirical research. *Vector Science TSU*, 2012, no. 1 (8), pp. 312-315. (in Russian)
18. Khrustaleva T.M. Psychology of pedagogical giftedness. Monograph. Perm, Perm. State Ped. Univ. Publ., 2003. 163 p. (in Russian)
19. Shadrikov V.D. On the content of the concepts of "ability" and "giftedness". *Psychological Journal*, 1983, vol. 4, no. 5, pp. 14-19. (in Russian)
20. Ilaltdinova E.Yu., Lebedeva I.V., Frolova S.V. Top Qualities of Great Teachers: National and Universal. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, book series (AISC, volume 677) 19 September 2017.
21. Renzulli J.S. Schools for talent development: A practical plan for total school improvement. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press., 1994.
22. Renzulli J. S. Expanding the conception of giftedness to include co-cognitive traits and to promote social capital. *Phi Delta Kappan*, 84, 33-40, 57-58, 2002.
23. Moon S. M. Personal talent: What is it and how can we study it? Paper presented at the Fifth Biennial Henry B. and Joycelyn Wallace National Research Symposium on Talent Development, Iowa City, IA., 2000, May.
24. Sternberg R. J., Grigorenko E. L. The theory of successful intelligence as a basis for gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 2002, 46, pp. 265–277.
25. Torrance E.P. Guiding creative talent – Englewood Cliffs, W.J.: Prentice-Holl, 1964. p. 62.
26. Torrance E.P. Torrance Tests of Creative Thinking. – Scholastic Testing Service, Inc., 1974.
27. Hollingworth Harry L. Applied psychology. 2010
28. Jensen A. The g factor. The Science of Mental Ability. Westport: Praeger, 1998.
29. Lubart T. In Search of Creative Intelligence. In: Sternberg R., Lautry J., Lubart T. (Eds). Models of Intelligence: International Perspectives. Washington: American Psychological Association, 2003. pp. 279-292.
30. Terrence Quinn. The Teacher Talent Trove, *Kappa Delta Pi Record*, 2003, 40:1, pp. 26-29, DOI: 10.1080/00228958.2003.10516410



**Информация об авторах**

**Федоров Александр Александрович**

(Россия, Нижний Новгород)

Доктор философских наук, профессор, ректор  
Нижегородский государственный педагогический  
университет им. Козьмы Минина  
E-mail: mininuniver@mininuniver.ru

**Илалтдинова Елена Юрьевна**

(Россия, Нижний Новгород)

Доктор педагогических наук,  
заведующий кафедрой педагогики  
Нижегородский государственный педагогический  
университет имени Козьмы Минина  
E-mail: ilaltdin@mail.ru

**Фролова Светлана Владимировна**

(Россия, Нижний Новгород)

Кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры педагогики  
Нижегородский государственный педагогический  
университет имени Козьмы Минина  
E-mail: frolovasvetlana1987@gmail.com

**Information about the authors**

**Alexander A. Fedorov**

(Russia, Nizhny Novgorod)

Doctor of philosophy, Professor, Rector  
Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University  
(Minin University)  
E-mail: mininuniver@mininuniver.ru

**Elena Yu. Ilaltdinova**

(Russia, Nizhny Novgorod)

Doctor of Pedagogical Sciences,  
Head of the Department of Pedagogy  
Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University  
(Minin University)  
E-mail: ilaltdin@mail.ru

**Svetlana V. Frolova**

(Russia, Nizhny Novgorod)

Associate Professor, PhD in Pedagogical Sciences,  
Docent of the Department of Pedagogy  
Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University  
(Minin University)  
E-mail: frolovasvetlana1987@gmail.com





А. В. Зобков

## Личностные особенности становления студентов как субъектов инновационной педагогической деятельности

В статье поднимается вопрос о необходимости изучения психологических условий становления субъекта педагогической деятельности, готового к разработке и воплощению инновационных идей в обучении и воспитании. В ходе теоретического анализа обосновывается использование онтологической схемы исследования становления субъектности педагога и ее формирования. Приводится процедура и методы этапного эмпирического исследования личностных особенностей студентов педагогических специальностей ( $n=75$ ), обучающихся в условиях творческой образовательной среды, находящиеся на разных стадиях становления субъектности. Показано, что студенты пропускают ряд этапов формирования субъектности: этап формирования мотивации профессиональной деятельности, этап знакомства с инновационной практикой, этап подражательного действия. Студенты, которые соотнесли свою деятельность с вершинными этапами формирования субъектности не отличаются по сформированности пяти базовых характеристик личности от студентов, которые соотнесли свою деятельность с начальными этапами формирования субъектности, что подтверждает мысль о том, что у них субъектные качества, свойственные вершинным стадиям, не сформированы. Выявлен высокий уровень нейротизма у студентов выборки. В заключении объясняется необходимость в разработке эмпирически обоснованной модели становления субъекта инновационной педагогической деятельности.

**Ключевые слова:** субъект, субъектность, инновационная педагогическая деятельность, личность, студенты, педагогическое образование, стадии становление, модель становления субъекта

**Благодарности:** Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-013-00251 А

### Ссылка для цитирования:

Зобков А. В. Личностные особенности становления студентов как субъектов инновационной педагогической деятельности // Перспективы науки и образования. 2019. № 1 (37). С. 275-289. doi: 10.32744/pse.2019.1.20





A. V. ZOBKOV

## Personal features of formation of students as subjects of innovative pedagogical activity

The paper raises the question of the need to study the psychological conditions of formation of the subject of pedagogical activity, ready to develop and implement innovative ideas in teaching and education. In the course of theoretical analysis, the use of ontological research scheme of formation of the subjectivity of the teacher and its formation is justified. The procedure and methods of step-by-step empirical research of personal features of students of pedagogical specialties (n=75) taught in the conditions of the creative educational environment, which are at different stages of formation of subjectivity are given. It is shown that students skip a number of stages of formation of subjectivity: the stage of formation of the motivation of professional activity, the stage of learning of innovative practice, and the stage of imitative action. Students who correlated their activities with the top stages of the formation of subjectivity do not differ in the formedness of the five basic characteristics of personality from the students who correlated their activities with the initial stages of the formation of subjectivity, which confirms the idea that their subjective qualities, which are attributed to the top stages, are not formed. The high level of neuroticism in students of the selection was revealed. In conclusion, the author explains the need to develop an empirically based model for the formation of the subject of innovative pedagogical activity.

**Key words:** subject, subjectivity, innovative pedagogical activity, personality, students, pedagogical education, stages of formation, model of the formation of the subject

**Acknowledgements:** The study was performed with the financial support of RFBR within the research project No.18-013-00251 A

### For Reference:

Zobkov, A. V. (2019). Personal features of formation of students as subjects of innovative pedagogical activity. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 37 (1), 275-289. doi: 10.32744/pse.2019.1.20 (In Russ., abstr. in Engl.)



## Введение

Существующая потребность общества в качественном развитии образования на всех его ступенях и проводимые реформы образования формируют необходимость обновления и расширения инновационных процессов в подготовке профессиональных педагогов, готовых к совершенствованию своей педагогической деятельности, к участию в организации и осуществлении инноваций в образовании. Современная педагогическая деятельность требует от педагога постоянного поиска новых организационных форм, технологий обучения, нового отношения учителей к самому факту освоения и применения инновационных идей в образовательном процессе [21; 23]. В этой связи появляется необходимость в изучении психологических условий становления субъекта педагогической деятельности, готового к разработке и воплощению инновационных идей в обучении и воспитании. Конечно, такое исследование должно опираться на всестороннее изучение субъекта педагогической деятельности в процессе его становления с учетом различных условий образовательной среды, что является перспективной целью нашей работы. В данной статье мы приведем результаты решения одной из этапных задач, направленной на изучение личностных особенностей студентов педагогического профиля обучения в соответствии с их актуальными стадиями становления субъектности педагога.

Известно, что субъекта деятельности характеризует своеобразие личностных образований, которые включают в себя совокупность черт личности, мотивы, ценностные установки, направленность, креативность, способы поведения и реагирования, самооценка, характерологические особенности, система отношений и др., определяющие специфику его индивидуально-психологических проявлений в деятельности [1-4; 6; 8; 9-11]. Субъектом деятельности не становятся одновременно. В становлении субъектности личность проходит длительный путь через ряд этапов, содержание которых, в соответствии с условиями среды, позволяет сформировать необходимые личностные образования субъекта. Этапность в формировании субъекта деятельности и необходимость учета условий среды в становлении субъектности подчеркивается многими авторам.

Так, Е.А. Сергиенко отмечает, что категорию субъекта необходима раскрывать с позиции системно-субъектного подхода в едином континууме развития субъектности, изучая становление субъекта начиная от уровня, обусловленного эволюционным развитием индивида и заканчивая акме-уровнем субъектности [20].

Согласно экпсихологическому подходу В.И. Панова [15; 17] под субъектностью понимается способность индивида быть субъектом произвольной активности в форме деятельности того или иного вида (двигательной, речевой, коммуникативной, учебной, профессиональной и т.д.). Автором выделены семь стадий становления субъектности: субъект мотивации (субъект, имеющий потребность); субъект восприятия (наблюдатель); субъект подражательного действия (подмастерье); субъект планирования и произвольного выполнения при внешнем контроле (ученик); субъект планирования и произвольного выполнения при внутреннем контроле (мастер); субъект внешнего контроля за выполнением действия другими (учитель, эксперт); субъект развития и творческого самовыражения (творец).

Н.В. Гришина [5] подчеркивает, что концепт «субъект жизни», сформулированный С.Л. Рубинштейном, становится объединяющим для современных подходов, раскры-



вающих глобальную психологическую категорию субъекта. В самом концепте заложена необходимость анализа конкретной ситуации жизнедеятельности, взаимодействия, отношений. Сущностная включенность в процессы своей жизнедеятельности, активность, направленная на преобразование среды, в которой действует человек, дает возможность говорить о том, выступает ли он полноценным субъектом или нет. Таким образом, становление субъектности опирается на параметры среды, формирующие «внутренние условия» (С.Л. Рубинштейн) активности личности как «субъекта жизни».

Субъектная активность всегда связана с преобразованиями. Обеспечить условия для получения опыта преобразования себя и среды может профессиональное обучение, инновационная и исследовательская деятельность в нем [25]. Инновационная деятельность в образовании определяется как креативное целенаправленное преобразование практики субъектом образовательной деятельности за счет создания, распространения и освоения новых образовательных систем или ее компонентов, а также как метадеятельность, изменяющая рутинные компоненты репродуктивных видов деятельности [13; 22; 24].

Готовность субъекта к инновационной деятельности связано с опытом профессиональной деятельности (педагогическим стажем) [14], а ее качество определяется специфическим своеобразием профессионально-личностных характеристик педагога, выражающихся в способности успешно действовать в постоянно обновляющейся профессиональной среде, отражающей личностную, теоретическую и практическую готовность к введению новшеств [12].

Опираясь на теоретический анализ обозначенной в теме проблемы нами было организовано и проведено исследование, целью которого являлось изучение базовых личностных характеристик студентов педагогического профиля обучения с точки зрения их проявления в профессиональной деятельности и в соответствии с их актуальными стадиями становления субъекта инновационной педагогической деятельности.

*Предполагалось*, что студенты, находящиеся на различных стадиях становления субъектности и обучающиеся в условиях творческой образовательной среды, будут отличаться по выраженности пяти базовых личностных характеристик (нейротизм, экстраверсия, открытость опыту, сотрудничество, добросовестность).

## Процедура и методы исследования

В исследовании приняли участие студенты третьего курса Педагогического института ВлГУ, трех профилей подготовки (иностранные языки, технология, русский язык), где ранее была диагностирована творческая (с элементами пассивной) образовательная среда, формирующая готовность к инновационной деятельности [18], в количестве 75 человек.

В исследовании применялись следующие методы: несистематическое наблюдение, метод психодиагностики, методы статистического анализа.

Для определения стадий становления субъектности участников образовательного процесса применялась одноименная методика [16]. Опросник позволяет диагностировать следующие стадии становления субъектности: субъект восприятия (наблюдатель), субъект подражатель (подмастерье), субъект произвольного выполнения действия с опорой на внешний контроль (ученик), с опорой на внутренний контроль (мастер), субъект внешнего контроля (эксперт), субъект развития (творец).



В процессе диагностики испытуемые отвечали на вопросы методики, характеризующие различные уровни субъектной активности в учебно-профессиональной деятельности и соответствующие различным стадиям становления субъектности. Полученные сырые баллы по шкалам методики характеризуют соответствующий уровень выраженности каждой стадии становления субъектности. Стадия с максимальным количеством баллов выступает актуальной стадией становления субъектности. Таким образом методика позволяет диагностировать выраженность каждого уровня и преобладающий уровень становления субъектности.

Для диагностики пяти базовых личностных характеристик (нейротизм, экстраверсия, открытость опыту, сотрудничество, добросовестность) с точки зрения их проявления в профессиональной деятельности применялся личностный опросник профессионала [19]. Результаты опросника в соответствии с ключом выражались в баллах, которые сопоставлялись с нормами опросника, полученными его разработчиками на выборке студентов.

Статистический анализ (SPSS v.19) включал в себя анализ частот, описательную статистику, графический анализ (гистограммы, ящики с усами, графики), применение критериев установления различий: U-критерий Манна-Уитни для поиска различий в рамках основной гипотезы и t-критерий Стьюдента для установления различий по факторам опросника ЛОП между группами студентов различной профессиональной направленности, корреляция Спирмена для установления взаимосвязи между шкалами используемых методик для проверки частной гипотезы о взаимосвязи между показателями субъектности, соотношенными со стадиями ее становления и особенностями личности. Выбор параметрических и непараметрических методов статистики объясняется соответствующими особенностями распределения данных.

## Результаты исследования

Определение актуальной стадии становления субъектности педагога у студентов, обучающихся в условиях творческой образовательной среды, формирующей готовность к инновационной деятельности, дало представленное в табл. 1 распределение.

**Таблица 1**

Распределение студентов педагогической направленности по стадиям становления субъектности

Стадии	Наблюдатель	Подмастерье	Ученик	Мастер	Эксперт	Творец
Частота	2	5	9	33	4	22
Процент	2.7%	6.7%	12.0%	44.0%	5.3%	29.3%

Большинство студентов охарактеризовали свою деятельность по набору показателей проявления субъекта в деятельности в соответствии со стадиями «Мастер» (44%) и «Творец» (29.3%). В целом же 78.6% студентов считают, что включенность их в учебно-профессиональную деятельность характеризует их как субъектов планирования и произвольного выполнения действия с опорой на внутренний контроль, как знатоков своего дела и творцов, достигших вершины в профессиональном развитии и использующих свои знания и умения для саморазвития и самовыражения. Оставшиеся 21.4%



студентов либо не имеют потребности в проявлении активности, направленной на преобразование своей деятельности и себя (2.7%), либо включаются в деятельность по образцу (6.7%) или действуют под чутким руководством педагога (12%), применяя освоенные навыки и интериоризируя внешние оценки.

Проверка частного предположения о сопряженности стадий становления субъекта с профессиональной направленностью (профилем подготовки) студентов показала отсутствие такой связи ( $\phi(10)=0.463$ , V-Крамера(10)=0.327,  $p=0.098$ ).

Изучение личностных особенностей профессионала у исследуемой выборки показало (см. табл. 2), что по шкале «Нейротизм» ее среднее арифметическое находится на уровне «выше среднего» ( $M=52.68\pm 14.40$ ), согласно норм опросника (51-54 балла), но учитывая довольно высокое значение стандартного отклонения (14.4 балла) можно сказать, что в целом, по группе студентов ( $n=75$ ) «Нейротизм» распределен от нормальных значений в сторону высоких значений. Медианное значение составляет 51 балл, а, следовательно, более половины выборки обладают уровнем нейротизма выше среднего. Третий перцентиль  $Q3=62$  указывает на то, что нейротизм у 25% студентов наблюдается высокий и очень высокий уровень нейротизма.

Таблица 2

Средние тенденции в данных по шкалам методики ЛОП

		Нейротизм	Экстраверсия	Открытость	Сотрудничество	Добросовестность
N	Valid	75	75	75	75	75
Mean		52,68	41,6533	39,3733	32,0667	53.00
Std. Deviation		14,39985	9,86872	6,72786	8,83686	11,54544
Median		51,0000	41,0000	40,0000	32,0000	53,0000
Mode		44,00	29,00a	36,00	33,00	57,00
Percentiles	25	44,0000	36,0000	36,0000	25,0000	46,0000
	50	51,0000	41,0000	40,0000	32,0000	53,0000
	75	62,0000	49,0000	43,0000	36,0000	58,0000

Показатель по шкале «экстраверсия» находится в пределах нормы ( $M=41.65\pm 9.87$ ;  $Me=41$ , при норме опросника в 30-50 баллов). Таким образом, группа обследуемых студентов не отличается от большинства студентов, на которых были получены нормы методики. Их нельзя назвать излишне общительными, напористыми, активными и энергичными, но и замкнутыми в себе, склонными к уединению их тоже не назовешь.

Баллы по шкале «открытость опыту» также в пределах нормы ( $M=39.37\pm 6.73$ ;  $Me=40$  при норме опросника в 28-44 баллов). Стоит отметить, что третий перцентиль  $Q3=43$  баллов – верхняя граница нормы и, следовательно, около четверти от всех респондентов с легкостью принимают новые идеи и нетрадиционные ценности, стремятся оптимизировать, усовершенствовать свою работу, ищут новые возможности и т.д. Они стремятся быть в курсе последних новостей относительно своих профессиональных интересов и предпочитают «работать головой» нежели совершать практическую деятельность.

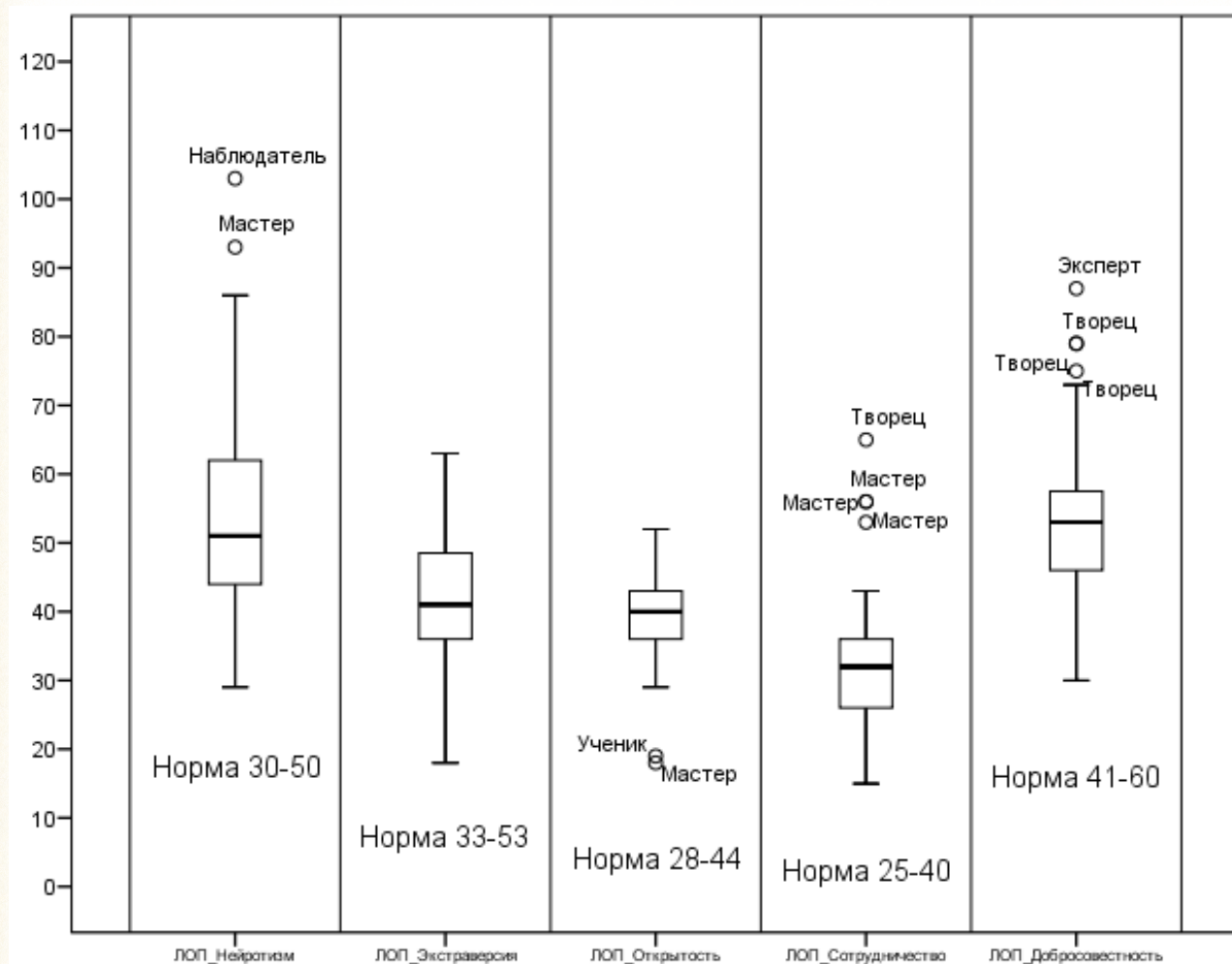
Баллы по сотрудничеству также в пределах нормы ( $M=32.07\pm 8.84$ ;  $Me=32$ , при норме опросника в 25-40 баллов). Таким образом, студенты не выделяются в плане профессионального взаимодействия от большинства. Межличностные отношения в профессиональной сфере ограничиваются рабочими моментами и дружескими вза-



имоотношениями. Они не стремятся обеспечить продуктивность своей деятельности за счет внутригруппового сотрудничества и не стремятся к соперничеству – просто выполняют свои должностные обязанности, стараясь не создавать лишних проблем себе и другим, что, в принципе характеризует низкий уровень их субъектности.

Добросовестность студентов тоже в границах статистической нормы с небольшим смещением в сторону верхней границы ( $M=53.00 \pm 11.55$ ;  $Me=53$  при норме опросника в 41-60 баллов). Здесь у студентов прослеживается тенденция к развитию умения самоконтроля в поведении, позволяющего проявлять им ответственность и добросовестность, контролировать свои эмоции. Присутствует тяга к тому, чтобы делать свою работу лучше, чем это получается у них сейчас.

Описанное выше визуально представлено на перцентильном распределении по шкалам опросника (см. рис. 1). Мы видим наличие единичных выбросов, помеченных наличным уровнем субъектности. Обращает на себя внимание наличие четырех выбросов по шкале добросовестность у студентов, находящихся на стадии эксперта и творца, должно быть характеризующие их высокую саморегуляцию деятельности.



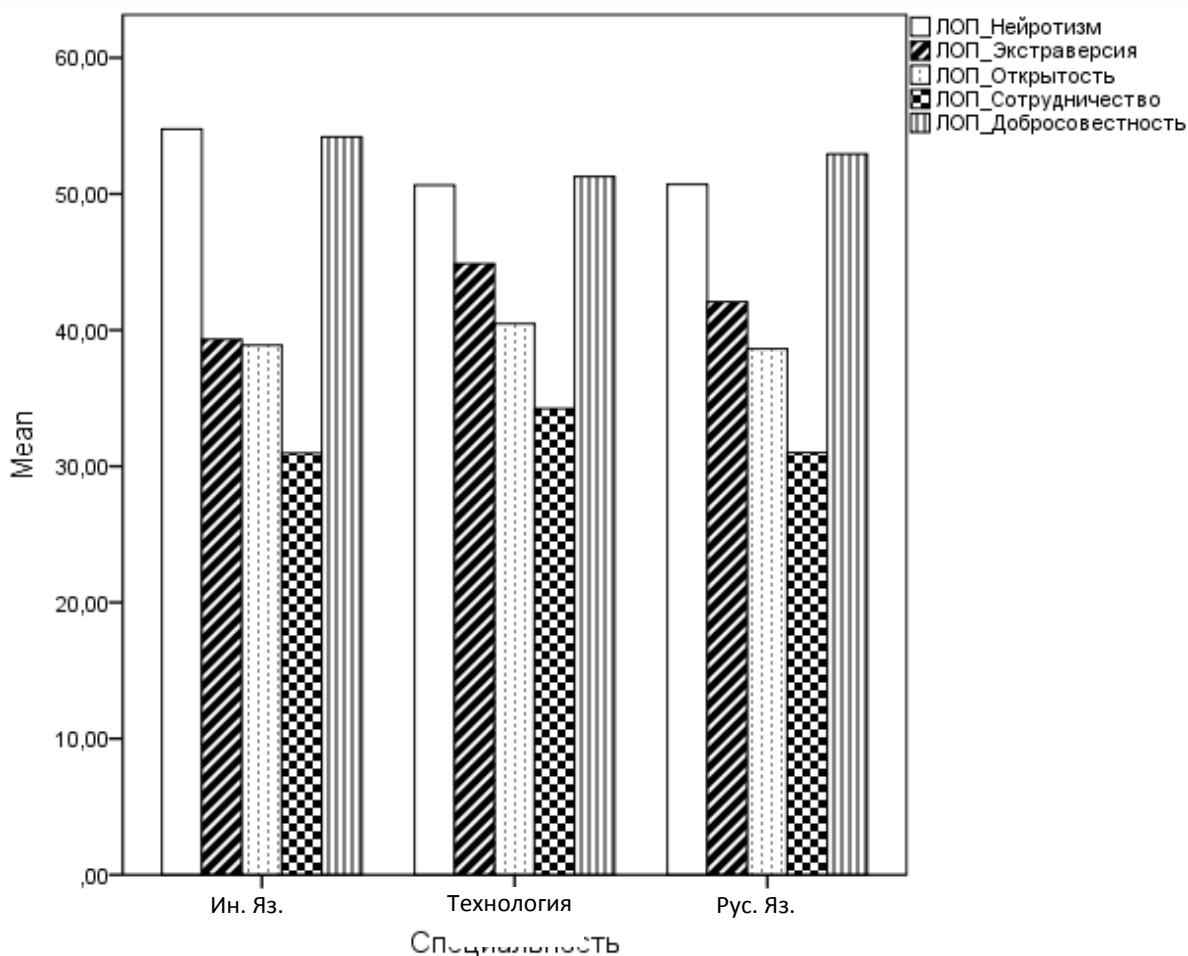
**Рисунок 1** Перцентили распределения выборки студентов по шкалам методики «Личностный опросник профессионала» (ЛОП)

Личностные особенности профессионала в соответствии с профессиональной направленностью студентов (профилем подготовки) представлены на рис. 2.

По гистограмме наблюдается небольшое преобладание баллов по шкалам «Нейротизм» и «Добросовестность» у студентов, обучающихся по профилю «иностранцы»



языки», а также их «отставание» в баллах по шкалам «Экстраверсия», «Открытость опыту» и «Сотрудничество» в сравнении со студентами групп, обучающихся по направлению «Технология. Экономическое образование» и «Русский язык. Литература».



**Рисунок 2** Сравнение личностных особенностей профессионала студентов различных специальностей (профилей подготовки)

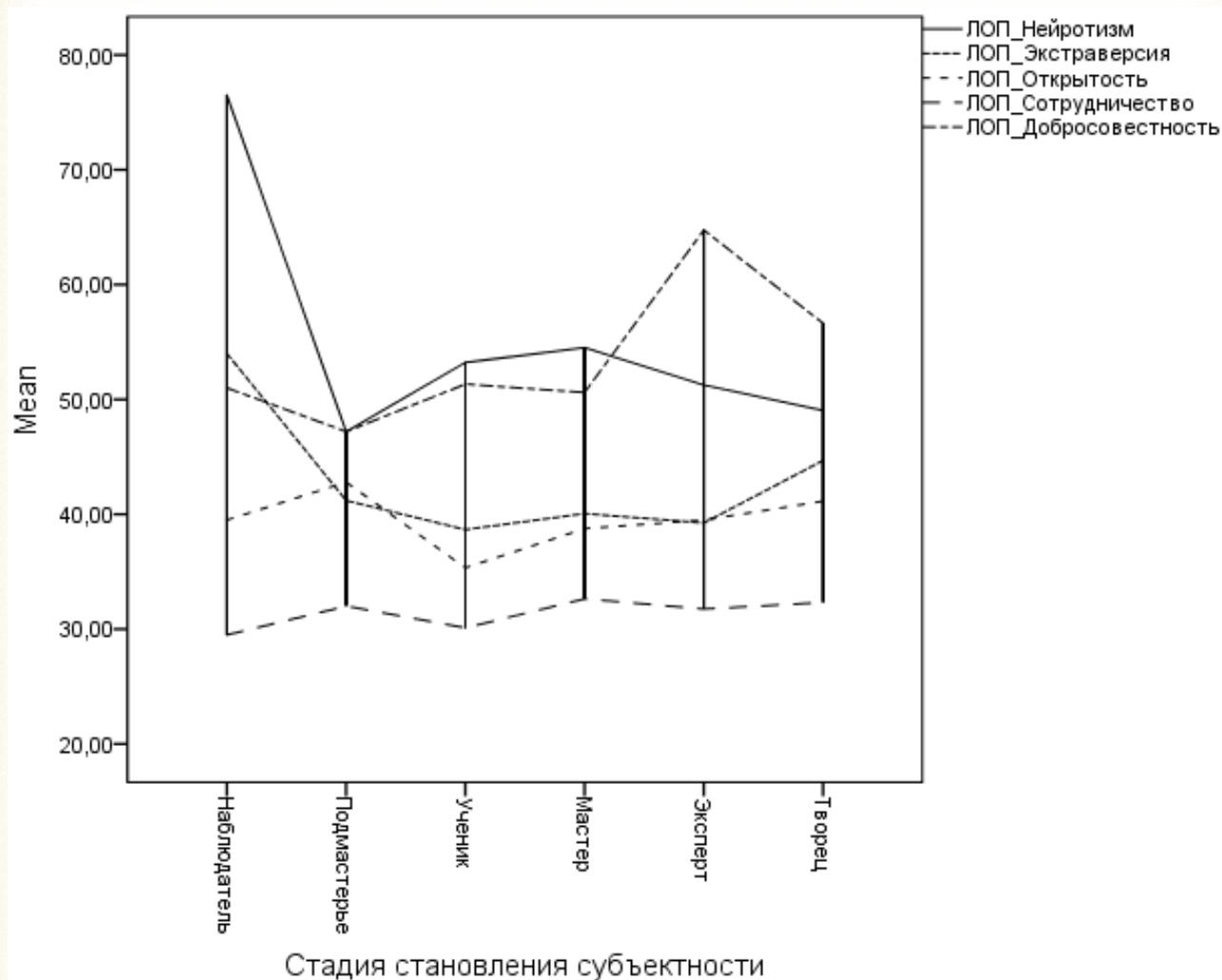
Показанные различия случайны. Применение t-критерия Стьюдента по шкалам между группами не дало значимых результатов ( $p > 0.05$ ). Отметим, что одно значимое различие все-таки было установлено для шкалы «Экстраверсия» между группами «Ин. Яз.» и «Технология» ( $t(60) = -2.22$ ,  $p = 0.03$ ). Выраженность экстраверсии у студентов группы «Технология» выше, чем у студентов группы «Ин. Яз» на 5.56 балла.

Результаты изучения личностных особенностей студентов, находящихся на разных стадиях становления субъектности педагога, полученные в рамках проверки общей гипотезы исследования представлены на рис. 3.

Нейротизм находит свои максимальные значения у студентов в стадии «наблюдатель» ( $M = 76.5$ ). Возможно, созерцание без внутренней потребности к изменению в своей учебной, профессиональной деятельности сталкивается с объективными требованиями этой деятельности к знаниям, умениям, навыкам студентов, их личностным особенностям. Это столкновение не осознается, но проявляется на эмоциональном уровне в непонятной для студента неудовлетворенности, раздражении, избыточных психологических защитах, вызывающихся стрессовыми условиями. Появляется сомнение в себе и своих возможностях, чуткая реакция на критику, стремление уйти от ответственности.



Разброс средних по этой шкале для других стадий не превышает шести баллов, но все равно стоит отметить пики значений у «ученика» ( $M=53.22 \pm 7.68$ ) и «мастера» ( $M=54.52 \pm 14.90$ ), и низкие показатели у «подмастерье» ( $M=47.2 \pm 14.22$ ) и «творца» ( $M=49.05 \pm 12.55$ ).



**Рисунок 3** Личностные особенности студентов, находящихся на различных стадиях становления профессионала

Выявление различий по уровню шкалы «Нейротизм» (U-критерий Манна-Уитни) студентов на разных стадиях становления субъектности (попарно) не дало значимого результата ( $p > 0.05$ ). Высокие значения у «наблюдателя» по шкале «Нейротизм» объясняются выбросами и малой долей «наблюдателей» в выборке студентов.

«Экстраверсия» показывает схожие с «нейротизмом» динамические проявления от стадии к стадии субъектности, но, в отличие от «нейротизма», при переходе от стадии «эксперта» к стадии «творец» мы видим повышение в средних значениях экстраверсии. Утвердить рост уровня экстраверсии не получилось, т.к. значимые различия (U-критерий Манна-Уитни) между стадиями не выявлены ( $p > 0.05$ ).

Наибольшие значения по шкале «Открытость опыту» вполне логично наблюдаются на стадиях «Наблюдатель» ( $M=39.5 \pm 6.36$ ) и «Подмастерье» ( $M=42.8 \pm 5.93$ ). Наименьшее – на стадии «Ученик» ( $M=35.33 \pm 7.98$ ), когда как раз требуется вести себя с ожиданиями окружающих, придерживаясь проверенного, испытанного способа выполнения работы в процессе познания нового опыта.



Далее, мы наблюдаем гладкий рост средних значений баллов «Открытость опыту» от стадии к стадии «Мастер» ( $M=38.76\pm 6.10$ ) – «Эксперт» ( $M=39.5\pm 4.65$ ) – «Творец» ( $M=41.14\pm 7.29$ ). Значимых различий как при переходе от стадии к стадии, так и между стадиями, отстоящими друг от друга не выявлено ( $p>0.05$ ).

По шкале «сотрудничество» размах баллов от самых низких, выявленных у «наблюдателей» ( $M=29.5\pm 12.02$ ) до самых высоких, выявленных у «мастера» ( $M=32.64\pm 9.79$ ) составляет всего 3.14 балла. Соответственно никакой речи о различиях здесь не ведется.

Стадии «наблюдатель» ( $M=51\pm 12.73$ ), «ученик» ( $M=51.33\pm 9.39$ ) и «мастер» ( $M=50.61\pm 9.53$ ) не имеют различий по шкале «добросовестность» ( $p>0.05$ ). Размах в средних значениях у них меньше балла. А вот стадии «подмастерье», «эксперт» и «творец» показывают отличия на графике. Шкала «Добросовестность» у «Подмастерье» ( $M=47.2\pm 10.4$ ) характеризует их как людей с низкой требовательностью к себе и слабым контролем импульсивности. Такие люди плохо организуют свою деятельность, плохо дисциплинированы. «Эксперт» ( $M=64.75\pm 15.76$ ) и «Творец» ( $M=56.64\pm 13.24$ ) напротив – стремятся выполнять свою работу как можно лучше, обладают высоким уровнем самодисциплины и самоконтроля. Статистический анализ позволил нам достоверно утвердить только одно значимое различие по уровню «Добросовестности» между стадией «мастер» и «эксперт» ( $U(37)=25$ ,  $p=0.044$ ).

Проверка частной гипотезы о взаимосвязи между показателями субъектности соотношенными со стадиями ее становления с особенностями личности посредством корреляционного анализа по Спирмену обнаружила две значимые взаимосвязи: положительная взаимосвязь между показателем стадии «Эксперт» и шкале «Добросовестность» ( $r=0.282$ ,  $p\leq 0.05$ ) и обратная взаимосвязь между показателем стадии «Подмастерье» и шкале «Добросовестность» ( $r=-0.237$ ,  $p\leq 0.05$ ). Таким образом, становление «Эксперта» происходит в условиях, требующих проявления добросовестности, и самоконтроля. Становление же стадии «Подмастерье» происходят в условиях низкой требовательности к себе, неумении хорошо контролировать свою деятельность и поведение. Несмотря на то, что полученные значения корреляции имеют значимость на уровне  $\alpha=0.05$  о такой связи говорит лишь 7.9% совместной дисперсии данных в первом случае и 5.6% во втором.

## Обсуждение результатов исследования

Полученные результаты относительно распределения студентов по стадиям становления субъектности педагога (см. табл. 1) позволяют предположить, что современная образовательная среда вуза не создает условий для поэтапного становления субъекта профессиональной педагогической деятельности формируя неадекватные представления обучающихся о себе как о мастерах или творцах (44.0% и 29.3% соответственно). Творческая образовательная среда ориентирует обучающихся на самостоятельное обучение, а с учетом повсеместного сокращения часов в учебных планах на аудиторные занятия и практики не просто ориентирует, а вынуждает проявлять творческую самостоятельность и навыки самоконтроля на пути профессионального становления. Полностью или частично из учебного процесса выпадает этап формирования мотивации профессиональной деятельности, отсутствует необходимое освоение практического опыта специалистов с возможностью интериоризации внешних



оценок и последующей экстериоризацией функции внешнего контроля за деятельностью других, нет этапа подражательного действия, этапа освоения инновационных технологий, происходит формирование неадекватных представлений о результатах своей деятельности и о себе как профессионале.

Наши более ранние исследования [7] показывают, что студенты имеют искаженное представление о своих субъектных характеристиках. У них присутствует неадекватное представление о своих качествах личности, профессиональных ЗУН, способностях; наблюдается неадекватно завышенный уровень притязаний и, как следствие, невозможность верно оценить результаты своих действий и организовать их коррекцию. В этом плане полученные нами результаты хорошо соотносятся с ранними исследованиями в области саморегуляции учебной деятельности.

Что касается малой части студентов, не совершивших «прыжок» на стадию мастерства и выше, то несистематическое включенное наблюдение показывает, что многие из них активно вовлечены в практическую и научно-практическую деятельность под руководством своих научных руководителей и иных специалистов.

Относительно представленных результатов изучения личностных особенностей профессионала у студентов, их количественного и качественного анализа, напрашивается вывод, о том, что студентами их профессиональная (учебно-профессиональная) деятельность воспринимается как источник постоянных стрессов (значения по шкале «Нейротизм» выше нормы). Они часто сомневаются в своих профессиональных возможностях, болезненно реагируют на критику в свой адрес. Неожиданные трудности, возникающие в процессе выполнения своих профессиональных обязанностей вызывают у них затруднения, с которыми они не могут быстро и эффективно справиться. Подобные выводы подтверждаются результатами несистематического включенного наблюдения за деятельностью студентов на практических занятиях и результатами их самостоятельной работы.

Результаты по остальным шкалам личностного опросника не выходят за рамки статистической нормы, не выделяя каких-либо особенностей личности студентов, обучающихся в творческой образовательной среде, способствующей формированию субъекта инновационной деятельности. Более того, средние значения, например, по шкале «Сотрудничество» ( $M=32.07 \pm 8.84$ ;  $Me=32$ , при норме опросника в 25-40 баллов) характеризуют низкий уровень субъектной вовлеченности в деятельность и, следовательно, входят в противоречие с показателями таких стадий субъектности как «Мастер» и «Творец», что косвенно подтверждает не готовность студентов быть субъектом деятельности на уровне, соответствующем этим стадиям.

Хотя статистический анализ не показал сколь-нибудь значимых различий по шкалам личностного опросника между субъектами различных стадий, тем не менее некоторые результаты представляют интерес (см. рис. 3). Так, интересна кусочно-ломаная уровня нейротизма студентов, которая плавно возрастает до максимума на стадии «Мастер» после резкого снижения со стадии «Наблюдатель» и, затем, наблюдается плавное снижение уровня. Подобная картина, на наш взгляд, связана с тем, что студенты, находящиеся на ранних стадиях становления «субъектности», онтологически свойственных данному этапу профессионализации не вписываются в условия, предоставляемые образовательной средой и подвергаются критике со стороны одноклассников, «шагнувших» на следующие уровни становления субъектности. Вместе с тем у данных студентов уровень нейротизма все же ниже, чем у «мастеров» - большинства студентов, которые вынуждены включаться в деятельность, не будучи к ней готовыми



и испытывают высокую внутреннюю напряженность. Начиная со стадии «Эксперт» появляется снижение напряженности, вероятно за счет неадекватных (высоких) представлений о себе как субъекте деятельности и, соответственно, о своих достижениях. Происходит снижение самокритики, рост неадекватной самооценки, что может способствовать снижению нейротизма.

Добросовестность характеризует «эксперта», которому свойственно замечать ошибки других, предлагать методы их исправления, анализировать. Данное качество личности вполне соответствует субъекту внешнего контроля. Обнаруженная значимая взаимосвязь между показателем стадии «Эксперт» и шкалой «Добросовестность» показывает направление работы подготовки субъектов деятельности для перехода на стадию «Эксперта».

---

## Заключение

Таким образом, предположение о том, что студенты, находящиеся на разных стадиях становления субъектности будут статистически значимо отличаться по выраженности пяти базовым личностным характеристикам не подтвердилось. Подобный результат утверждает нас в мысли о том, что студенты не обладают специфически сформированными качествами личности, которые бы соответствовали той или иной стадии становления субъектности, а значит студенты фактически должны находиться на какой-либо одной стадии развития профессиональной субъектности. Причем речь о начальной стадии, т.к. субъекты планирования и произвольного контроля, субъекты внешнего контроля и субъекты развития по своим качественным проявлениям должны обладать соответствующим высоким уровнем добросовестности, навыками самоконтроля и самодисциплины, умением работать в коллективе, создавать атмосферу взаимопонимания и взаимопомощи, иметь стремление к самосовершенствованию и совершенствованию своей деятельности и т.д., чего обнаружено не было: соответствующие шкалы личностного опросника профессионала находятся на среднем уровне выраженности (статистическая норма).

Наблюдаемый и описанный в статье «прыжок» на вершинные стадии развития субъектности показывает необходимость в психолого-педагогической работе над восстановлением онтологической схемы формирования субъектности педагога. Подобная работа должна быть сопряжена с перестройкой всей системой подготовки педагогов в рамках высшего образования и опираться на эмпирически обоснованную модель становления субъекта инновационной педагогической деятельности. Вместе с моделью необходима и разработка психолого-педагогических условий формирования инновационной образовательной среды. В этой связи открывается довольно широкое поле для исследований субъектных характеристик как обучающихся в вузе, так и профессиональных педагогов: особенностей самоорганизации их деятельности, их творческого потенциала, полезависимости, поведения в ситуации неопределенности, ценностных ориентаций и т.д. Результаты новых исследований в совокупности с представленными в статье результатам, а именно данными по нейротизму и добросовестности, их связи с показателями некоторых стадий развития субъектности позволят разработать эмпирическую модель становления субъекта инновационной педагогической деятельности.



## ЛИТЕРАТУРА

1. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности: учеб. пособие для вузов. М.: ПЕР СЭ, 2001. 511 с.
2. Брушлинский А.В. О критериях субъекта // Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Володиной. М.: ПЕР СЭ, 2002. С. 9-33.
3. Волочков А.А., Ермоленко Е.Г. Ценностная направленность личности как выражение смылообразующей активности // Психологический журнал. 2004. Т. 25. № 2. С. 17-26
4. Вяткин Б.А. Лекции по психологии интегральной индивидуальности человека: учебное пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Издательство МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2007. 352 с.
5. Гришина Н.В. Человек как субъект жизни: ситуационный подход // Субъектный подход в психологии. Сер. "Интеграция академической и университетской психологии" / Ответственные редакторы: Журавлев А.Л., Знаков В.В., Рябикина З.И., Сергиенко Е.А. Москва, 2009. С. 161-172.
6. Зобков В.А. Структурно-содержательные компетенции отношения человека к деятельности // Актуальные проблемы психологического знания. 2012. № 2 (23). С. 88-92.
7. Зобков А.В. Акмеология саморегуляции учебной деятельности: монография / под науч. ред. проф. Н.П. Фетискина. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2013. 320 с.
8. Зобков А.В. Саморегуляционные особенности студента – субъекта учебной деятельности // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2010. Т.16. № 2. С. 250-254.
9. Зобков А.В. Системно-структурная организация саморегуляции субъектом учебной деятельности // Системная психология и социология. 2017. №3 (23). С. 12-23.
10. Ибрагимова Е.Н. Способность субъекта учебной деятельности к профессиональному саморазвитию: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Казань, 2006. 21 с.
11. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2008. 508 с.
12. Ильина Н.Ф. Критерии готовности педагога к инновационной деятельности // Педагогика. 2012. № 7. С. 80-86.
13. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры, дискуссии (анализ зарубежного опыта). Рига, 1995.
14. Красненкова С.А., Сулов Ю.Е., Федоров А.Ф. К вопросу об изучении творческого потенциала и готовности к инновациям реформирования Вестник Кемеровского государственного университета. 2016. № 1 (65). С. 111-115.
15. Панов В.И. Экопсихология: Парадигмальный поиск. М.; СПб.: Психологический институт РАО: Нестор-История, 2014. 304 с.
16. Панов В.И., Капцов А.В., Колесникова Е.И. Методика оценки стадий становления субъектности участников образовательного процесса // Эффективность личности, группы и организации: проблемы, достижения и перспективы: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Ростов-на-Дону, Курск, 2017. М.: КРЕДО, 2017. С. 294-296.
17. Панов В.И., Плаксина И.В. Характеристики педагогической субъектности // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. 2016. № 25 (44). С. 86-96.
18. Плаксина И.В., Дрозд К.В., Зобков А.В., Малова Е.Н., Смаковская Н.И. Воспитательное пространство школа-вуз как условие жизненного самоопределения субъектов образовательного процесса: монография. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2015. 274 с.
19. Сенин И.Г., Орел В.Е. Опросник диагностики личностных особенностей профессионала (ЛОП). Ярославль.: НПЦ «Психодиагностика», 2007. 12 с.
20. Сергиенко Е.А. Принципы психологии развития: современный взгляд // Психологические исследования. 2012. Т. 5, № 24. С. 1. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 12.10.2018). 0421200116/0037.
21. Слостёнин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика. 12 изд. М.: Издательский центр «Академия», 2014. 608 с.
22. Brown R., Neck D. The construction of teacher identity in an alternative education context // Teaching and Teacher Education. 2018. V.76, pp. 50-57
23. Rubenstein L.D., Ridgley L.M., Callan G.L., Karami S., Ehlinger J. How teachers perceive factors that influence creativity development: Applying a Social Cognitive Theory perspective // Teaching and Teacher Education. 2018. V.70, pp. 100-110
24. Henriksen D, Henderson M., Creely E., Ceretkova S., Černochová M., Sendova E., Sointu E.T., Tienken Ch.H. Creativity and Technology in Education: An International Perspective // Technology, Knowledge and Learning. 2018. V. 23, I. 3, pp 409-424
25. Taylor L.A. How teachers become teacher researchers: Narrative as a tool for teacher identity construction // Teaching and Teacher Education. 2017. V.61, pp. 16-25



## REFERENCES

1. Bodrov V.A. Psychology of professional fitness: studies. manual for universities. Moscow, PER SE Publ., 2001. 511 p. (in Russian)
2. Brushlinsky A.V. On the criteria of the subject // Psychology of the individual and group subject / Ed. A.V. Brushlinsky, M.I. Volovikova. Moscow, PER SE Publ., 2002. C. 9-33. (in Russian)
3. Volochkov A.A., Ermolenko E.G. The value orientation of the individual as an expression of the activity of smelling. *Psychological Journal*, 2004, vol. 25, no. 2, pp. 17-26 (in Russian)
4. Vyatkin B.A. Lectures on the psychology of the integral human individuality: a textbook. 2nd ed., Moscow, MPSI Publishers. Voronezh, NPO MODEK Publ., 2007. 352 p. (in Russian)
5. Grishina N.V. Man as a subject of life: a situational approach. *Subjective approach in psychology. Ser. "Integration of academic and university psychology"*. Responsible editors: A. Zhuravlev, V. Znakov, V. Ryabikina, E. Sergienko Moscow, 2009. pp. 161-172. (in Russian)
6. Zobkov V.A. Structural and substantive competences of a person's attitude to activity. *Actual problems of psychological knowledge*, 2012, no. 2 (23), pp. 88-92. (in Russian)
7. Zobkov A.V. Acmeology of self-regulation of educational activities: monograph / under scientific. ed. prof. N.P. Fetiskin. Vladimir, VISU Publishing House, 2013. 320 p. (in Russian)
8. Zobkov A.V. Self-regulation features of a student – a subject of educational activity. *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2010, vol. 16, no. 2, pp. 250-254. (in Russian)
9. Zobkov A.V. The system-structural organization of self-regulation by the subject of educational activity. *System psychology and sociology*, 2017, no. 3 (23), pp. 12-23. (in Russian)
10. Ibragimova E.N. The ability of the subject of educational activity to professional self-development: Abstract Diss. PhD Psychol. Sci., Kazan, 2006. 21 p. (in Russian)
11. Ilyin E.P. Motivation and motives. Saint-Petersburg, Peter Publ., 2008. 508 p. (in Russian)
12. Ilyina N.F. Criteria of teacher's readiness for innovative activity. *Pedagogy*, 2012, no. 7, pp. 80-86. (in Russian)
13. Klarin M.V. Innovations in world pedagogy: learning based on research, games, discussions (analysis of foreign experience). Riga, 1995. (in Russian)
14. Krasnenkova S.A., Suslov Yu.E., Fedorov A.F. Concerning the study of creative potential and readiness for innovations of reforming. *Herald of Kemerovo State University*, 2016, no. 1 (65), pp. 111-115. (in Russian)
15. Panov V.I. Ecopsychology: Paradigmatic search. Moscow, Saint-Petersburg, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Nestor-History Publ., 2014. 304 p. (in Russian)
16. Panov V.I., Kaptsov A.V., Kolesnikova E.I. Methods of assessing the stages of formation of the subjectivity of the participants of the educational process. *Efficiency of the individual, groups and organizations: problems, achievements and prospects: Materials of the All-Russian scientific-practical conference*. Rostov-on-Don, Kursk, 2017. Moscow, KREDO Publ., 2017, pp. 294-296. (in Russian)
17. Panov V.I., Plaksina I.V. Characteristics of pedagogical subjectivity. *Vladimir State University named after A.G. and N.G. Stoletovs. Series: Pedagogical and psychological sciences*, 2016, no. 25 (44), pp. 86-96. (in Russian)
18. Plaksina I.V., Drozd K.V., Zobkov A.V., Malova E.N., Smakovskaya N.I. Educational space of the school-university as a condition of the life self-determination of the subjects of the educational process: monograph. Vladimir, VISU Publishing House, 2015. 274 p. (in Russian)
19. Senin I.G., Orel V.E. Questionnaire for the diagnosis of personal characteristics of a professional (LOP). Yaroslavl, NPTs Psychodiagnostics, 2007. 12 p. (in Russian)
20. Sergienko E.A. Principles of developmental psychology: a modern view. *Psychological studies*, 2012, vol. 5, no. 24, p. 1. Available at: <http://psystudy.ru> (accessed 12 October 2018). 0421200116/0037. (in Russian)
21. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyanov E.N. Pedagogy. 12th ed. Moscow, Academy Publ., 2014. 608 p. (in Russian)
22. Brown R., Heck D. The construction of teacher identity in an alternative education context. *Teaching and Teacher Education*, 2018, vol. 76, pp. 50-57.
23. Rubenstein L.D., Ridgley L.M., Callan G.L., Karami S., Ehlinger J. How teachers perceive factors that influence creativity development: Applying a Social Cognitive Theory perspective. *Teaching and Teacher Education*, 2018, vol. 70, pp. 100-110.
24. Henriksen D, Henderson M., Creely E., Ceretkova S., Černochová M., Sendova E., Sointu E.T., Tienken Ch.H. Creativity and Technology in Education: An International Perspective. *Technology, Knowledge and Learning*, 2018, vol. 23, Issue 3, pp. 409-424.
25. Taylor L.A. How teachers become teacher researchers: Narrative as a tool for teacher identity construction. *Teaching and Teacher Education*, 2017, vol. 61, pp. 16-25.



**Информация об авторе**

**Зобков Александр Валерьевич**

(Российская Федерация, г. Владимир)

Доцент, Доктор психологических наук

Профессор кафедры общей и педагогической  
психологии

Владимирский Государственный Университет имени

Александра Григорьевича и Николая Григорьевича

Столетовых

E-mail: av.zobkov@gmail.com

**Information about the author**

**Alexander V. Zobkov**

(Russian Federation, Vladimir)

Associate Professor,

Doctor of Psychology,

Professor

of the Department

of General and Pedagogical Psychology

Vladimir State University

E-mail: av.zobkov@gmail.com





**Е. Г. Дурягина**

## Исследование субъективной комфортности студентов в период экзаменационной сессии

*Введение.* Ведущими стрессовыми факторами для студентов является учебная неуспеваемость вообще и наличие экзаменационных сессий в вузе. Страх перед экзаменами затрагивает все системы организма человека: нервную, сердечно-сосудистую, иммунную и другие.

*Материалы и методы.* Исследование проведено на базе метеорологического факультета Российского государственного гидрометеорологического университета, в котором участвовало 79 студентов 1-го и 2-го курса. Применялась методика «Шкала оценки субъективной комфортности А. Леоновой».

*Результаты исследования.* Приведены показатели индекса субъективной комфортности (ИСК) студентов 1-го и 2-го курсов. Проведен сравнительный анализ ИСК студентов до и после экзамена, а также изучены корреляционные связи индекса субъективной комфортности с другими показателями.

*Обсуждение результатов.* Наиболее высокие значения ИСК выявлены у студентов 1-го курса за полтора-два месяца до экзамена. Именно в это время студенты нуждаются в педагогической и психологической помощи и поддержке со стороны преподавателей и сокурсников.

*Заключение.* Необходимо уделять внимание педагогической и социально-психологической комфортности студентов в образовательной среде вуза. Деятельность психолого-педагогической службы должна быть направлена на поддержку адаптации и социально-психологической комфортности студентов в образовательной среде, что позволит значительно повысить эффективность образовательного процесса.

**Ключевые слова:** экзаменационный стресс, индекс субъективной комфортности, студенты, экзамен

### Ссылка для цитирования:

Дурягина Е. Г. Исследование субъективной комфортности студентов в период экзаменационной сессии // Перспективы науки и образования. 2019. № 1 (37). С. 290-300. doi: 10.32744/pse.2019.1.21





E. G. DURYAGINA

## Study of subjective comfort of students within the examination period

*Introduction.* The leading stress factors for students are academic failures in general and the presence of examination period at higher education institutions. Fear of exams affects all systems of the human body: nervous, cardiovascular, immune and others.

*Materials and Methods.* The study was conducted on the basis of the Meteorological Faculty of the Russian State Hydrometeorological University, which has involved 79 students of the 1st and 2nd year. The "Evaluation Scale of Subjective Comfort by A. Leonova" technique has been applied.

*Findings.* The values of Subjective Comfort Index (SCI) of 1st and 2nd year students are given. A comparative analysis of the SCI of students before and after the exam has been carried out, as well as the correlative relationships of the Subjective Comfort Index with other indicators.

*Results and Discussion.* As an exam approaches, students have a decrease in the SCI. The highest values of the SCI for students of the 1st course were noted in one and a half to two months before the exam. Specifically at this time students need pedagogical and psychological assistance and supporting from teachers and fellow students.

*Conclusion.* It is necessary to pay attention to pedagogical, social and psychological comfort of students in the educational environment of higher education institutions. The activities of the psychological and pedagogical service should be aimed at adaptation supporting and social and psychological comfort of students in the educational environment, so that the efficiency of the educational process will be significantly improved.

**Key words:** exam stress, subjective comfort index, students, exam

### For Reference:

Duryagina, E. G. (2019). Study of subjective comfort of students within the examination period. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 37 (1), 290-300. doi: 10.32744/pse.2019.1.21 (In Russ., abstr. in Engl.)



## Введение

Общественная жизнь человека постоянно ставит его в ситуации «экзаменов» – тех или иных испытаний, где ему приходится доказывать свою социальную состоятельность, материальное благополучие, физическое самочувствие или уровень интеллекта. Всем знакомы симптомы экзаменационного стресса. Их можно наблюдать у школьников перед контрольной работой, у студентов во время сессии, у водителей, сдающих на права и т.д.

Обретая долгожданную самостоятельность и независимость, «вчерашний школьник» приобретает дополнительные проблемы, так как учеба в вузе в сравнении со школьным обучением сопряжена с еще большими умственными и нервно-эмоциональными нагрузками. Освоение этой деятельности требует как смены привычных жизненных ритмов труда и отдыха, так и адаптации к новым методам и формам обучения [1, с. 17]. Приобретая статус студента, молодой человек входит в новую систему отношений со сверстниками и взрослыми, что требует от него систематического интеллектуального труда, самодисциплины и самоорганизации. Интеллектуальное напряжение в процессе обучения создает условия для интенсивного возникновения психических расстройств и социально опасных форм дезадаптивного поведения обучаемых. Психологические трудности обучаемых связаны с нервно-психическими перегрузками в вузе: методами и формами организации обучения, резко отличающимися от школьных, требующими большей самостоятельности в овладении учебным материалом; полным отсутствием хорошо налаженных межличностных отношений (на начальном этапе обучения); сопутствующими поступлению в вуз новыми заботами и пр. [2; 3]. Информационно-интеллектуальные перегрузки, являющиеся стрессогенными для студентов, заключаются в необходимости освоения большого объема информации по разным дисциплинам в условиях дефицита времени. Таким образом, ведущими стрессовыми факторами для студентов является учебная неуспеваемость вообще и наличие экзаменационных сессий в вузе.

Бессонные ночи, тревожные мысли, снижение аппетита, учащенный пульс и дрожь в конечностях – типичные проявления страха перед экзаменами. Проведенные в последние годы исследования показали, что страх перед экзаменами затрагивает все системы организма человека: нервную, сердечно-сосудистую, иммунную и другие. В настоящее время и в зарубежной, и в отечественной психологии накопился обширный экспериментальный материал, демонстрирующий так называемый стрессогенный «экзаменационный» эффект, выражающийся в стойком и значительном негативном влиянии ситуации экзамена на функциональное состояние физиологических систем организма и психики студентов.

В. И. Мельниковым изучается динамика протекания экзаменационного стресса у студентов на основе измерений их напряженности и личностных качеств. Автор приходит к выводу, что ведущим способом оптимизации чрезмерного эмоционального напряжения является «гармоничное развитие личности человека, формирование у него самостоятельной мировоззренческой позиции, профессионализм деятельности» [4, с. 46].

Н. М. Фатеевой и А. В. Арефьевой исследуется влияние экзаменационного стресса на организм, устойчивость к стрессу и уровень тревожности у студентов в семестровый период и во время экзаменационной сессии. Авторами отмечено увеличение показателя



телей вегетативного индекса Кердо, а также напряжение в функциональной системе обеспечения организма кислородом в период сессии [5].

Исследования ученых из медицинской школы Хьюстона (США) показали, что под влиянием этого страха у части студентов происходит нарушение генетического аппарата, повышающие вероятность возникновения онкологических заболеваний. По данным российских авторов, в период экзаменационной сессии у студентов и школьников регистрируются выраженные нарушения вегетативной регуляции сердечно-сосудистой системы, сопровождающиеся учащением пульса, повышением артериального давления, возрастанием уровня мышечного и психоэмоционального напряжения и нарушением баланса отделов вегетативной нервной системы [6; 7].

В. Р. Сафоновой и Е. Ю. Шаламовой изучено влияние экзаменационного стресса на основные параметры variability сердечного ритма (ВСР) студенток северного медицинского вуза. По данным авторов психоэмоциональное напряжение, вызванное сдачей экзамена, приводило к существенным перестройкам вегетативного обеспечения сердечной деятельности, усиливая симпатические влияния [8; 9].

Социологические опросы показывают, что студенты воспринимают экзамен как «поединок вопросов и ответов», «как изощренную пытку», как «интеллектуальную и эмоциональную перегрузку», что сопровождается «гормональной и вегетативной бурей» [10].

Значимость экзамена вызвана тем, что его итоги влияют на социальный статус молодого человека, его самооценку, материальное положение (стипендия), на дальнейшие перспективы учебы в вузе и, возможно, дальнейшую профессиональную карьеру. Такие факторы, как длительное ожидание экзамена, элемент неопределенности при выборе билета (повезет – не повезет?) и жесткий лимит времени на подготовку усиливают эмоциональное напряжение до максимальных значений, что сопровождается «гормональной и вегетативной бурей». Например, у отдельных студентов систолическое артериальное давление перед экзаменом доходило до отметки 170-180 мм рт. ст., а пульс – до 120-130 ударов в минуту, что соответствует или показателям гипертоников с солидным стажем заболевания, или же показателям спортсменов, испытывающих значительные физические нагрузки; 33% студентов жаловались на учащение сердцебиения перед экзаменом, 31% отмечали расстройство сна, 20% студентов говорили о нарушении контроля за мускулатурой (неуправляемая мышечная дрожь, слабость в коленках и пр.), 8% говорили о неприятных ощущениях в груди, 4% студентов жаловались на головные боли и пр. [11].

Первая сессия и первый экзамен – особые в учебной деятельности студентов. Наличие незнакомой ранее ситуации ведет нередко на первом экзамене к экзаменационному стрессу отрицательного характера. Причем такой стресс может увеличиваться за счет попеременного переоценивания то положительного, то отрицательного исхода экзамена.

---

## Материалы и методы исследования

Нами было проведено исследование на метеорологическом факультете Российского государственного гидрометеорологического университета, в котором участвовали студенты первого курса перед своей первой сессией и частично студенты второго курса, не «закрывшие» к ноябрю весеннюю сессию. Студенты первокурсники отличаются



от остальных студентов тем, что еще не полностью адаптировались к новым условиям и новым требованиям, отличным от школьных. Это одно из первых исследований, проведенное среди студентов, поступивших в вуз по результатам Единого государственного экзамена.

Нами был измерен индекс субъективной комфортности у студентов 1-го курса и студентов 2-го курса по шкале оценки субъективной комфортности А. Леоновой. Данная методика направлена на оценку степени субъективной комфортности переживаемого человеком функционального состояния в данный момент времени [12]. Она состоит из 10 биполярных шкал, полюса которых обозначены противоположными по своему значению прилагательными, описывающими характерные признаки «хорошего» и «плохого» субъективного состояния.

Следует отметить, что степень успешности деятельности в значительной мере взаимосвязана с комфортностью. Результаты обобщения взглядов исследователей на комфортность образовательной среды [13-16] позволяют говорить о том, что существует феномен, характеризующий психическое состояние студента, обусловленное его удовлетворенностью образовательной средой вуза. Под этим феноменом мы и будем понимать субъективную комфортность. Комфортность студента – это субъективное состояние, вызванное переживанием удовлетворенности. При этом ясно, что данное состояние у разных студентов будет различным, что обусловлено уровнем психологических характеристик, входящих в адаптационную систему обучающегося.

Исследование проводилось на первом курсе в несколько этапов с ноября 2017 г. по январь 2018 г. Первый этап проходил примерно за полтора месяца до экзамена, далее исследование проводилось со студентами тех же групп, допущенных к экзамену в день консультации (за день, два до экзамена), а затем на экзамене и сразу после экзамена. Всего было опрошено 79 человек.

## Результаты исследования

В таблице 1 приведены основные описательные статистики, полученные в результате обработки данных по методике «Шкала оценки субъективной комфортности (А.Б. Леонова)».

Таблица 1

### Описательные статистики

	Индекс субъективной комфортности, 1-ый курс				Индекс субъективной комфортности, 2-ой курс	
	До экзамена	На консультации	На экзамене	После экзамена	До экзамена	На экзамене
Среднее	44,94	38,14	39,61	39,10	48,33	48,00
Стандартное отклонение	10,30	10,45	9,29	13,83	9,94	13,83
Интервал	40	41	37	56	34	34
Минимум	22	20	20	13	33	32
Максимум	62	61	57	69	67	66
Уровень надежности (95,0%)	2,78	3,25	2,40	3,60	4,19	6,55



Стандартное отклонение имеет наибольшее значение равное 13,83 для студентов 2-го курса во время экзамена. Наименьшее значение имеет индекс субъективной комфортности для студентов 1-го курса после экзамена – 13, наибольшее значение имеет индекс субъективной комфортности также для студентов 1-го курса, но после экзамена – 69 .

Для студентов 1-курса среднее значение индекса субъективной комфортности менялось не однозначно: за полтора-два месяца до экзамена оно больше, чем на консультации (за день – два до экзамена): 44,94 и 38,14 соответственно. На экзамене оно увеличилось не значительно и составило 39,61. Сразу после экзамена его значение равнялось 39,10, т. е. практически не изменилось.

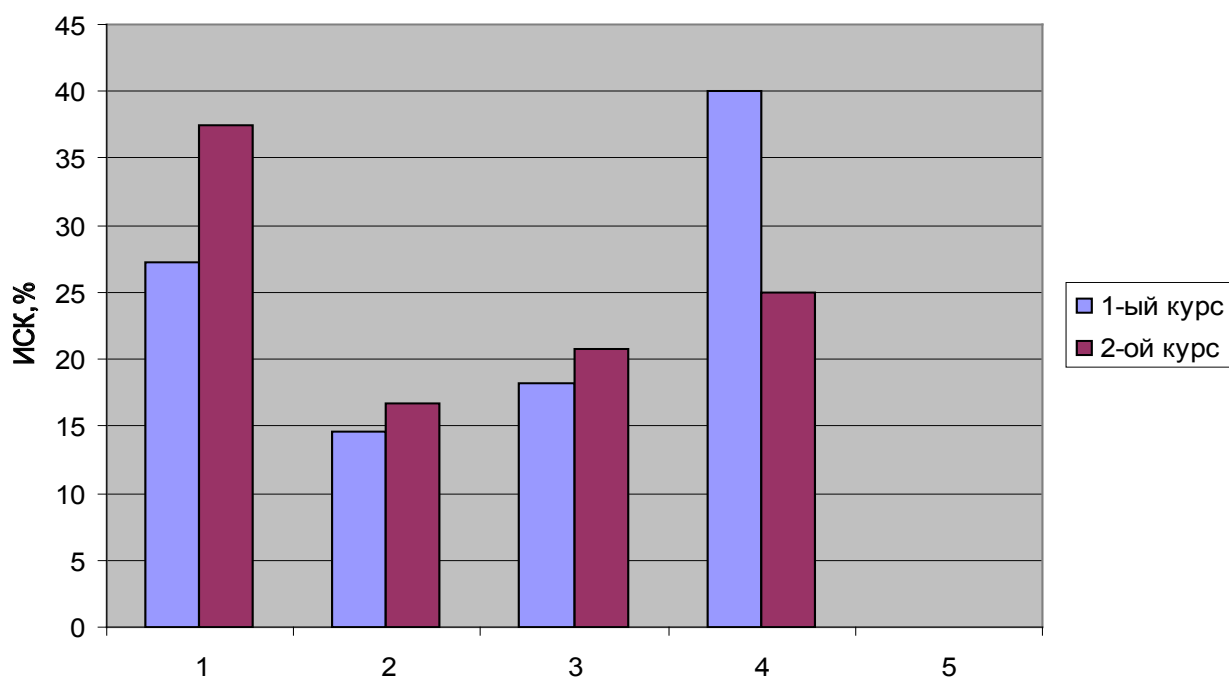
Наиболее низкое значение ИСК для студентов 1-го курса на консультации за день – два до экзамена, говорит о снижении уровня субъективной комфортности до минимальных значений во время непосредственной подготовки к экзамену.

Если сравнивать между собой 1-ый и 2-ой курс, то видно, что до экзамена среднее значение индекса субъективной комфортности для 1-го курса меньше, чем для 2-го: 44,94 и 48,33 соответственно. На экзамене среднее значение индекса субъективной комфортности также ниже для студентов 1-го курса: 39,61 и 48,00 соответственно, что говорит о частичной адаптации студентов 2 – го курса к экзаменационному стрессу.

Наиболее высокое значение ИСК за полтора – два месяца до экзамена, говорит о том, что студенты зачастую недооценивают сложности и трудности предстоящих экзаменов.

В тоже время по шкале Леоновой  $41 \leq \text{ИСК} < 48$  говорит о сниженном чувстве субъективного комфорта у первокурсников. Это значит, что даже наиболее высокое значение ИСК – 44,94 указывает на сниженное чувство субъективного комфорта.

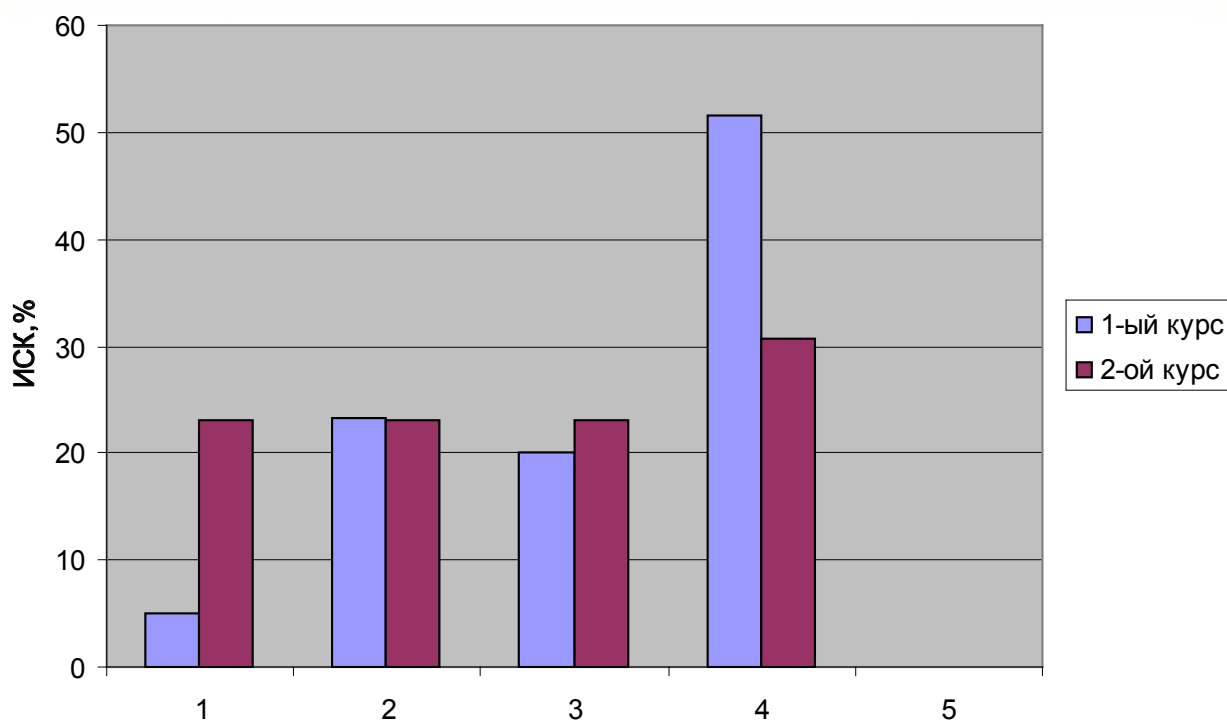
Значение ИСК, присущее студентам 1-го курса на консультации, на экзамене и после экзамена, характеризуют низкий уровень субъективного комфорта и плохое самочувствие.



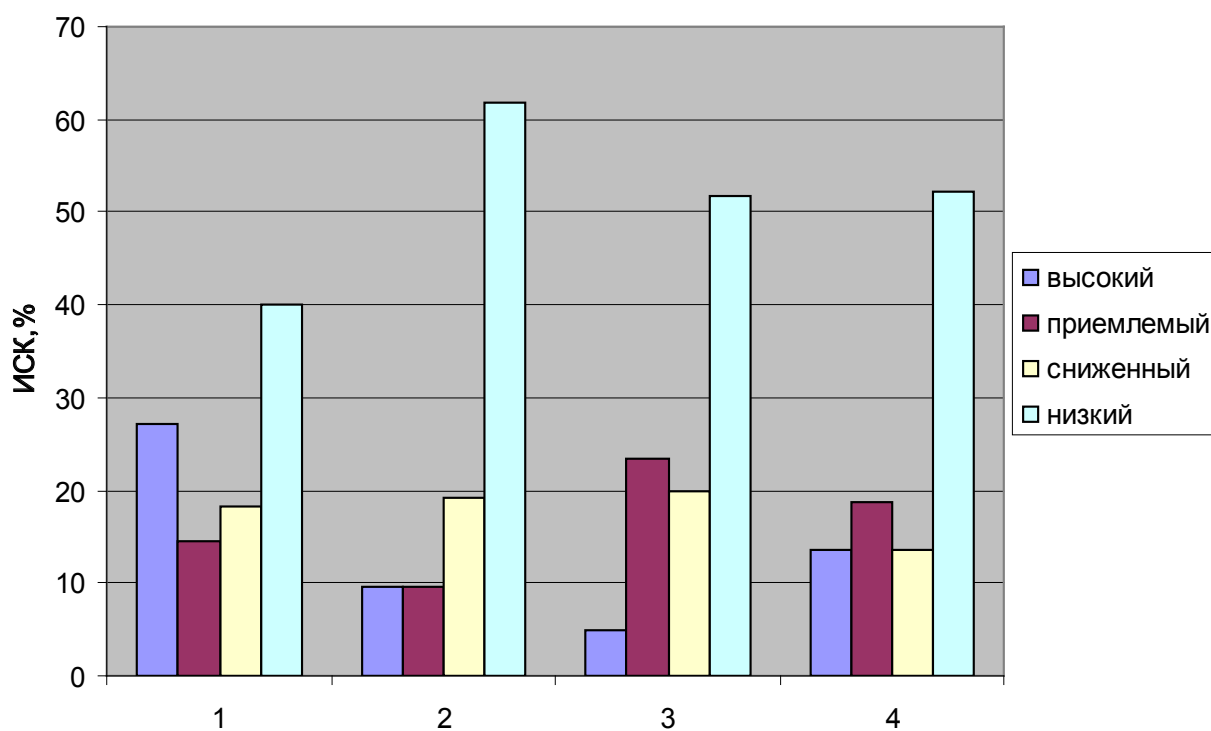
**Рисунок 1** Индекс субъективной комфортности до экзамена (1 – высокий, 2 – приемлемый, 3 – сниженный, 4 - низкий)



Высокого и приемлемого уровня субъективного комфорта у студентов 1-го курса не отмечалось, у студентов 2-го курса перед и во время экзамена – приемлемый уровень субъективного комфорта. Это говорит о частичной адаптации студентов 2-го курса к экзаменационному стрессу.



**Рисунок 2** Индекс субъективной комфортности во время экзамена (1 – высокий, 2 – приемлемый, 3 – сниженный, 4 – низкий)



**Рисунок 3** Индекс субъективной комфортности (1 курс) (1 – до экзамена, 2 – на консультации, 3 – во время экзамена, 4 – после экзамена)



Из приведенных графиков видно, что для большего количества студентов 1-ого курса на различных временных промежутках, преобладающим является низкий уровень субъективной комфортности.

Для студентов 2-го курса до экзамена высокий уровень субъективной комфортности был характерен для 37,5 % студентов, во время экзамена для – 30,775 % студентов, преобладающим был низкий уровень субъективной комфортности.

**Таблица 2**

Корреляционные связи индекса субъективной комфортности с другими показателями

Показатели	ИСК до экзамена	ИСК на консультации	ИСК на экзамене	ИСК после экзамена
ИСК на конс	0,34			
ИСК на экзамене		0,31		
ИСК после экзамена			<b>0,47</b>	
РЗ обычн. стресс. сит				0,31
И обычн. стресс. сит			0,30	
СО обычн. стресс. сит				-0,42
РЗ подгот. к экзам.	0,42	0,33		
Э подгот. к экзам	-0,34			
И подгот. к экзам			0,33	
О подгот. к экзам			0,36	
НЭМ	-0,40		-0,42	
ТДЭМ	-0,38		-0,41	
Отношение к универ	0,32			
Отношение к сокурсу			0,34	0,35
ЕГЭ, как ТЖС				0,46
Оценка				<b>0,462</b>

**Примечание:**

*Копинг-поведение:*

*РЗ – ориентированное на решение задачи;*

*Э – ориентированное на эмоции;*

*И – ориентированное на избегание.*

*О – субшкала отвлечения;*

*СО – субшкала социального отвлечения.*

*ПЭМ – индекс положительных эмоций;*

*НЭМ – индекс острых негативных эмоций;*

*ТДЭМ – индекс тревожно – депрессивных эмоций*

Из таблицы видно, что наиболее высокая положительная корреляция наблюдается между:

- индексом субъективной комфортности после экзамена и полученной оценкой;
- индексом субъективной комфортности после экзамена и индексом субъективной комфортности на экзамене.

## Обсуждение результатов

Таким образом, происходит понижение индекса субъективной комфортности по мере приближения экзамена. Наиболее высокое значение индекса субъективной ком-



фортности для студентов 1-го курса отмечалось за полтора – два месяца до экзамена, минимальное значение индекса субъективной комфортности было отмечено на консультации, т.е. за полтора – два дня до экзамена; на экзамене, после ознакомления с вопросами билета, оно даже несколько выше, что свидетельствует о недооценке всей серьезности предстоящего экзаменационного испытания до тех пор, пока на консультации не происходит сопоставления имеющихся знаний с необходимыми, для успешной сдачи экзамена. Именно в это время студенты нуждаются в психологической помощи и поддержке со стороны преподавателей и сокурсников.

Практически одинаковый индекс субъективной комфортности на экзамене и сразу после него, вероятно, связан с большим количеством низких оценок за экзамен.

Показатели индекса субъективной комфортности до экзамена и во время него для студентов 2-го курса выше, чем аналогичные для студентов 1-го курса, что свидетельствует о частичной адаптации студентов 2-го курса к экзаменационному стрессу.

## Заключение

Мотивация избегания неудач («учите, а то не сдадите экзамен»), постоянные напоминания преподавателей о приближающейся сессии не лучшим образом сказываются на субъективной комфортности студентов, что способствует, в свою очередь, снижению уровня удовлетворенности у студентов образовательной средой вуза. В связи с этим необходимо работать как со студентами, так и рекомендовать преподавателям использовать приемы повышения мотивации достижения успеха: словесное поощрение заслуг, предоставление студенту права выбора задачи «в равновесии» с правом ответственности свой выбор, опора на практические потребности студентов, анализ жизненных ситуаций, а также на стремление любого человека к признанию его заслуг, к похвале, к успеху.

Также необходимо уделять внимание психолого-педагогической и социально-психологической комфортности студентов в образовательной среде вуза (А. Г. Маклаков), в частности работе психолого-педагогической службы вуза, под воздействием которой существенно улучшается успешность обучения и субъективная оценка студентами образовательной среды вуза.

Деятельность психологической службы должна быть направлена на поддержку адаптации и социально-психологической комфортности студентов в образовательной среде, что позволит значительно повысить эффективность образовательного процесса. Этого можно добиться: через оказание психологической помощи студентам первого курса в их адаптации к образовательной среде вуза; через обучение методам саморегуляции стрессовых состояний, психологической поддержке при снижении мотивации к обучению в вузе, оказании индивидуальной и групповой психологической помощи по запросу студенческих групп или отдельных студентов.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Гапонова С.А. Функциональные психические состояния студентов в образовательном пространстве высшей школы : монография; Нижний Новгород: НГПУ, 2004. 197 с.
2. Шевкуненко В. Н. Типовая анатомия человека / В. Н. Шевкуненко, А. М. Геселевич. Л. : Биомедгиз, 1935. 232 с.
3. Шиянов Е. Н., Котова И. Б. Развитие личности в обучении: Учеб. пособие для студ. пед. вузов. М. : Издательский центр «Академия», 1999. 288 с.
4. Мельников В. И. Экзаменационный стресс студентов и основные методы его оптимизации // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2012. № 1. С. 45-60.



5. Фатеева Н.М., Арефьева А.В. Экзаменационный стресс и психофизиологические показатели студентов // Вестник Здоровье и образование в XXI веке. 2015. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekzamenatsionnyy-stress-i-psihofiziologicheskie-pokazateli-studentov> (дата обращения: 1.12.2018).
6. Лавров О. В., Пятин В. Ф., Шиrolапов И. В. Стресс-индуцированные особенности иммунологических показателей у людей дифференцированных вегетативно-гормональных кластеров // Медицинская иммунология. 2013. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stress-indutsirovannye-osobennosti-immunologicheskikh-pokazateley-u-lyudey-differentsirovannykh-vegetativno-gormonalnykh-klasterov> (дата обращения: 1.12.2018).
7. Абрамян Э. Т., Минасян С.М. Корректирующее влияние ароматерапии на показатели variability ритма сердца студентов при экзаменационном стрессе // Гигиена и санитария. 2016. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/korrigiruyushee-vliyanie-aromaterapii-na-pokazateli-variabelnosti-ritma-serdtsa-studentov-pri-ekzamenatsionnom-stresse> (дата обращения: 1.12.2018).
8. Safonova V. R., Shalamova E. Yu. Parameters of heart rate variability in female students of northern medical school under exam stress // Human ecology. 2013. No. 8. URL: [http://hum-ecol.ru/?page\\_id=104&lang=en](http://hum-ecol.ru/?page_id=104&lang=en) (дата обращения: 1.12.2018)
9. Дерягина Л.Е., Шипилева Н.В., Гудков А.Б., Пащенко В.П., Булатецкий С.В., Ермакова Н.В. Взаимосвязь уровня тревожности и регуляторного профиля ритма сердца у курсантов в условиях проведения экзамена // Экология человека. 2017. №12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-urovnya-trevozhnosti-i-regulyatornogo-profilya-ritma-serdtsa-u-kursantov-v-usloviyah-provedeniya-ekzamena> (дата обращения: 1.12.2018).
10. Имамгалиева Л. А. Социологический анализ влияния стресса на учебное поведение студентов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Общественные науки. 2017. №2 (10). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiologicheskii-analiz-vliyaniya-stressa-na-uchebnoe-povedenie-studentov> (дата обращения: 1.12.2018).
11. Щербатых Ю.В. Психология стресса. М.: Эксмо, 2005. 304 с.
12. Леонова А.Б., Капица М.С. Методы субъективной оценки функциональных состояний человека // Практикум по инженерной психологии и эргономике. Под ред Ю.К. Стрелкова. М. : Издательский центр "Академия", 2003. С. 136–167.
13. Маклаков А.Г., Авдиенко Г.Ю. Социально-психологическая комфортность для обучающегося в образовательной среде вуза и методы ее диагностики // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2015. №1 (60). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psiologicheskaya-komfortnost-dlya-obuchayushegosya-v-obrazovatelnoy-srede-vuza-i-metody-ee-diaagnostiki> (дата обращения: 1.12.2018).
14. Hoque, Simi & Weil, Benjamin. (2016). The relationship between comfort perceptions and academic performance in university classroom buildings. *Journal of Green Building*. 11. 108-117. 10.3992/jgb.11.1.108.1.
15. Engelberth Soto-Estrada, Ann Wellens and Jairo Gómez-Lizarazo. (2018) Student course evaluation: a process-based approach. *Australasian Journal of Engineering Education* 14, 1-12. <https://doi.org/10.1080/22054952.2018.1557099>
16. Nuria Castilla, Carmen Llinares, Jose Mar?a Bravo and Vicente Blanca. (2017) Subjective assessment of university classroom environment. *Building and Environment* 122, 72-81. <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2017.06.004>

## REFERENCES

1. Gaponova S.A. Functional mental states of students in the educational space of higher education: a monograph; Nizhny Novgorod, NGPU Publ, 2004. 197 p. (in Russian)
2. Shevkunenko V.N. Typical human anatomy / V.N. Shevkunenko, A.M. Geselevich. Leningrad, Biomedgiz Publ., 1935. 232 p. (in Russian)
3. Shiyanov E. N., Kotova I. B. The development of personality in learning: Textbook for students of pedagogical universities. Moscow, Publishing Center "Academy", 1999. 288 p. (in Russian)
4. Melnikov V.I. Examination stress of students and the main methods of its optimization. *Psychology. Historical and critical reviews and current research*. 2012. no. 1. pp. 45-60. (in Russian)
5. Fateeva N.M., Arefeva A.V. Exam stress and psycho-physiological indicators of students. *Bulletin "Health and Education in the XXI century"*. 2015. no. 3. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekzamenatsionnyy-stress-i-psihofiziologicheskie-pokazateli-studentov> (accessed 1 December 2018). (in Russian)
6. Lavrov O. V., Pyatin V. F., Shirolapov I. V. Stress-induced features of immunological parameters in people of differentiated vegetative-hormonal clusters. *Medical Immunology*. 2013. no. 3. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/stress-indutsirovannye-osobennosti-immunologicheskikh-pokazateley-u-lyudey-differentsirovannykh-vegetativno-gormonalnykh-klasterov> (accessed 1 December 2018). (in Russian)
7. Abrahamyan E.T., Minasyan S.M. Corrective effect of aromatherapy on the indicators of heart rate variability of students with exam stress. *Hygiene and Sanitation*. 2016. no. 6. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/korrigiruyushee-vliyanie-aromaterapii-na-pokazateli-variabelnosti-ritma-serdtsa-studentov-pri-ekzamenatsionnom-stresse> (accessed 1 December 2018). (in Russian)
8. Safonova V. R., Shalamova E. Yu. Parameters of heart rate under study stress. *Human ecology*. 2013. no. 8. Available



at: [http://hum-ecol.ru/?page\\_id=104&lang=en](http://hum-ecol.ru/?page_id=104&lang=en) (accessed 1 December 2018) (in Russian)

9. Deryagina L.E., Shipileva N.V., Gudkov A.B., Pashchenko V.P., Bulatetsky S.V., Ermakova N.V. Interrelation of the level of anxiety and the regulatory profile of the rhythm of the heart of cadets in the conditions of the examination. *Human Ecology*. 2017. no. 12. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-urovnya-trevozhnosti-i-regulyatornogo-profilya-ritma-serdtsa-u-kursantov-v-usloviyah-provedeniya-ekzamena> (accessed 1 December 2018). (in Russian)
10. Imamgalieva L.A. Sociological analysis of the effect of stress on students' learning behavior. *Tambov University Bulletin. Series: Social Sciences*. 2017. no. 2 (10). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiologicheskii-analiz-vliyaniya-stressa-na-uchebnoe-povedenie-studentov> (accessed 1 December 2018). (in Russian)
11. Scherbatyh Yu.V. Psychology of stress. Moscow, Eksmo Publ., 2005. 304 p. (in Russian)
12. Leonova A.B., Kapitsa M.S. Methods for the subjective assessment of the functional states of a person // Workshop on engineering psychology and ergonomics. Edited by Yu.K. Strelkova. Moscow, Publishing Center "Academy", 2003. pp. 136–167. (in Russian)
13. Maklakov AG, Avdienko G.Yu. Socio-psychological comfort for the student in the educational environment of the university and the methods of its diagnosis. *Psychopedagogy in law enforcement*. 2015. no. 1 (60). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskaya-komfortnost-dlya-obuchayuschegosya-v-obrazovatelnoy-srede-vuza-i-metody-ee-diagnostiki> (accessed 1 December 2018). (in Russian)
14. Hoque Simi, Weil Benjamin. University classroom buildings. *Journal of Green Building*. 2016, no. 11. pp. 108-117. doi: 10.3992/jgb.11.1.108.1.
15. Engelberth Soto-Estrada, Ann Wellens, Jairo Gómez-Lizarazo. Student course evaluation: a process-based approach. *Australasian Journal of Engineering Education*, 2018, no. 14, pp. 1-12. <https://doi.org/10.1080/22054952.2018.1557099>
16. Nuria Castilla, Carmen Llinares, Jose María Bravo, Vicente Blanca. Subjective assessment of university classroom environment. *Building and Environment*, 2017. no. 122, pp. 72-81. <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2017.06.004>.

#### **Информация об авторе**

**Дурягина Елена Георгиевна**

(Россия, Санкт-Петербург)

Старший преподаватель кафедры водных биоресурсов, аквакультуры и гидрохимии

Российский государственный

гидрометеорологический университет

E-mail: [lana3007@yandex.ru](mailto:lana3007@yandex.ru)

#### **Information about the author**

**Elena G. Duryagina**

(Saint Petersburg, Russia)

Senior Lecturer

at the Department of Aquatic Bioresources,  
Aquaculture and Hydrochemistry

Russian State Hydrometeorological University

E-mail: [lana3007@yandex.ru](mailto:lana3007@yandex.ru)





Е. Е. Руслякова, Е. М. Разумова, Е. Ю. Шпаковская

## Социально-психологические аспекты волонтерской деятельности студентов-психологов

Волонтерская деятельность является одной из основных форм проявления социальной активности человека. Этот феномен все чаще становится объектом исследований различных областей научного знания. Особенности добровольческой деятельности, ее влияния на личность, мотивы этой деятельности изучаются различными науками о социуме и человеке. Волонтерство как вид просоциального поведения является актуальной темой исследования, особенно проблема мотивации и личностных смыслов волонтерства. В статье описано исследование студентов-психологов, волонтерского центра «По зову сердца», 32 человека. Контрольная группа, студенты не волонтеры – 30 человек. Используются достоверные методы исследования. Самым распространенным мотивом работы в волонтерском центре, среди опрошенных, является социальная мотивация – 46,9% исследуемых студентов-волонтеров. Проведенное исследование социально-психологических особенностей студентов, участвующих в волонтерском движении позволяет констатировать наличие согласованности нормативных ценностей и их поведенческой реализации, полимотивированности активности, среди которой ведущими являются социальные мотивационные тенденции.

**Ключевые слова:** социально-психологические аспекты, волонтер, волонтерская деятельность, социальная активность, студенты-психологи, мотивация, ценности, поведение, волонтерское движение

### Ссылка для цитирования:

Руслякова Е. Е., Разумова Е. М., Шпаковская Е. Ю. Социально-психологические аспекты волонтерской деятельности студентов-психологов // Перспективы науки и образования. 2019. № 1 (37). С. 301-315. doi: 10.32744/pse.2019.1.22





E. E. RUSLYAKOVA, E. M. RAZUMOVA, E. YU. SHPAKOVSKAYA

## Social and psychological aspects of volunteer activity of psychology students

Volunteer activity is one of the main forms of human social activity. This phenomenon is increasingly becoming the object of research in various fields of scientific knowledge. Features of volunteer activity, its influence on personality, and motives of this activity are studied by various sciences of society and human. Volunteering as a type of pro-social behavior is an actual topic of research, especially the problem of motivation and personal essences of volunteering. The paper describes the study of psychology students, volunteer center "Answering the call of the heart", 32 people. Control group, students, who are not volunteers, 30 people. Reliable research methods were used. The most common motive of work in the volunteer center among the respondents is social motivation, 46.9% of the students-volunteers under study. The study of social and psychological characteristics of students participating in the volunteer movement allows stating the presence of consistency of normative values and their behavioral realization, polymotivation of activity, among which the social motivational tendencies are the leading ones.

**Key words:** social and psychological aspects, volunteer, volunteer activity, social activity, psychology students, motivation, values, behavior, volunteer movement

### For Reference:

Ruslyakova, E. E., Razumova, E. M., & Shpakovskaya, E. Yu. (2019). Social and psychological aspects of volunteer activity of psychology students. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 37 (1), 301-315. doi: 10.32744/pse.2019.1.22 (In Russ., abstr. in Engl.)



## Введение

В современных условиях волонтерская деятельность является одной из основных форм проявления социальной активности человека. Этот феномен все чаще становится объектом исследований различных областей научного знания. Добровольная деятельность, ее особенности, ее влияния на личность, мотивы этой деятельности изучаются в педагогике, психологии, социологии и других науках.

Волонтерство как вид просоциального поведения активно рассматривается в современной психологической науке [1-4]. Наиболее животрепещущими темами исследования волонтерской активности являются проблемы ее мотивации, стимулирование психологических особенностей студентов-психологов, предрасположенных к тем либо другим ее формам. Данные вопросы выступают предметом многочисленных теоретических и методических исследований.

В научных исследованиях популярным объектом исследования выступает волонтерская деятельность студентов. Она рассматривается как деятельность, способная повлиять на уровень благополучия студентов, как социальная технология, заключающаяся в самоопределении и самоорганизации молодежи, как форма организации серьезного досуга представителей молодого поколения [2]. Ряд исследователей изучают волонтерскую деятельность, сопоставляя ее как важный этап профессионального становления личности, как ресурс, способный активизировать творческую инициативу молодых людей [5]. Волонтерство также исследуют как педагогический процесс, формирующий готовность обучающихся вузов к реализации социальной роли гражданина [1].

Многочисленные научные рассуждения о волонтерской деятельности основной акцент расставляют на ее мотивации и личностных смыслах волонтера [3]. Так, А.Н. Леонтьев указывает о существенной связи личностных смыслов (мотива) со значением деятельности человека [6]. Система личностных смыслов является характеристикой индивидуальности, открывая для личности «значение знаний» предметных и общественных норм ради достижения целей деятельности [8].

Е.Е. Насиновская указывает, что индивид только тогда полноценно может самоактуализироваться, когда вся его активность имеет для него важный личностный смысл [7; 8].

Занимаясь изучением развития мотивации к волонтерской деятельности, Батаршев А.В. отмечает, что смысл выступает окончательной точкой в цепи активности человека: «потребность – мотив – цель – смысл» [9, с. 114-115].

Полноценная добровольная деятельность, как отмечает Алтунина И.Р. выполняет несколько функций на общем уровне: интегративную, стабилизирующую, стимулирующую, нормообразующую; и на личностном уровне: познавательную функцию, функцию самопознания, социализации, самоутверждения [10].

Существуют исследования, посвященные как структурно-содержательным характеристикам волонтерства, так и психологическим особенностям добровольцев. Однако, следует отметить недостаточность научных исследований в этих областях. Современные исследования волонтерской деятельности стремятся рассмотреть ее как ресурсы самореализации личности. Так, Капустина А.Н. изучает мотивы молодых людей (в возрасте до 22-х лет), побуждающие их к волонтерской деятельности, а также рассматривает их социально-психологические свойства, ценности и ориентации [11].



Все большее количество работ посвящается изучению волонтерской деятельности при организации инклюзивного образования [12], ее роли в профессиональной подготовке студентов-психологов, для формирования у них важных личностных и профессиональных качеств (альтруизм, эмпатия, дисциплинированность, доброта), теоретических знаний по смежным дисциплинам и важных умений (слушать и слышать, оказывать первую помощь и психологическую поддержку) [13].

Огромное количество исследовательских работ так или иначе указывают на необходимость студентов – психологов обладать соответствующими знаниями, умениями и навыками работы с людьми с разными психологическими и психосоматическими проблемами. Так, на использование в психотерапии метода преодоления последствий детских травм, депривации и жестокого обращения М. Мюррей указывает Петрова Е.А. [14]. Практикующий психолог, например, обязан иметь представление о том, как развивается способность детей дошкольного возраста понимать свои эмоции и эмоциональные состояния других людей [15]. Знания об оказании влияния на состояние психосоматического здоровья являются очень важными в модели профессиональной деятельности практикующего психолога [16]. При организации работы с детьми, пережившими разного рода психотравмы, например, сексуальное насилие или агрессию [17] также будут необходимы соответствующие знания и умения будущих психологов. А также при работе с людьми с соматическими расстройствами, медицинскими заболеваниями [18-20] те качества, на которых делает акцент волонтерская деятельность, являются необходимыми.

Таким образом, накоплен богатейший теоретический и эмпирический материал, открывающий возможности для понимания специфики феномена студенческого волонтерства. Однако в литературе недостаточно освещены аспекты, касающиеся деятельности волонтеров именно в российских вузах, выделяющие особенности их деятельности и мотивации. Поэтому изучение мотивационных критериев волонтерского движения приобретает особую актуальность.

В связи с этим, *целью нашего исследования* является: изучение социально-психологических аспектов волонтерской деятельности студентов-психологов.

*Объектом исследования* является волонтерская деятельность. *Предметом исследования* выступают социально-психологические аспекты волонтерской деятельности студентов-психологов.

*Гипотеза исследования:* у волонтеров студентов-психологов в большей мере выражен мотив «стремления к людям» и меньшей мере мотив «страх быть отвергнутыми», в отличие от студентов, не участвующих в волонтерском движении.

---

## Материалы и методы

Для достижения цели нашего исследования были использованы ряд методик: анкета выявления мотивации волонтеров (А.А. Воробьева); ценностный опросник Ш. Шварца [21]; методика «Мотивационный профиль» (Ш. Ричи, П. Мартин) [22]; опросник аффилиации (А. Мехрабиан, модификация М. Ш. Магомед-Эминова) [23]; тест-опросник «Измерение мотивации достижения» (А. Мехрабиан, модификация М. Ш. Магомед-Эминова) [24].

В исследовании принимали участие 62 человека из них первую группу составили 32 студента-психолога из волонтерского центра «По зову сердца» (из них 43,75% – юно-



ши, 56,25% – девушки; средний возраст респондентов – 20,4 года); 2 группу составили 30 студентов, не участвующие в волонтерской деятельности (из них 46,66% – юноши, 53,33% – девушки; средний возраст респондентов – 20,8 года).

## Результаты исследования

В ходе проведения анкетирования для выявления мотивации волонтеров (А.А. Воробьева) были получены следующие результаты:

Самым распространенным мотивом работы в волонтерском центре, среди опрошенных, является социальная мотивация – 46,9% исследуемых студентов-волонтеров. Следом идет личная мотивация – 28,1% респондентов. Социальной ответственности дали предпочтение 25,0% респондентов.

Студенты участвуют в волонтерском движении:

- ради расширения опыта построения взаимодействия с разными категориями людей (18,8% респондентов);
- ради получения опыта разрешения различных жизненных ситуаций (9,38% респондентов);
- ради желания больше узнать о мире, использовать новые возможности, освоить новые способы поведения (9,38% респондентов);
- в целях развития специализированных знаний, умений и навыков (15,6% респондентов);
- ради помощи другим людям (12,5%);
- ради установления деловых взаимоотношений и межличностных контактов и связей (34,4% респондентов).

То есть, можно сказать, что более половины опрошенных студентов включаются в волонтерскую работу ради приобретения нового учебно-профессионального опыта и установления деловых связей. Таким образом, среди мотивов преобладают эгоистически тенденции, связанные с получением психологической выгоды.

Анализ результатов анкетирования студентов-волонтеров позволил выделить основные потребности студентов-волонтеров, которые успешно реализуются в рамках волонтерской работы (предполагался выбор нескольких вариантов ответа).

- Потребность студенту-волонтеру быть нужным другому человеку (72% выборов данного варианта ответа). Волонтерство разрешает почувствовать собственную полезность. Данная категория становится важным мотивом для студентов-волонтеров. Ощущение собственной полезности и важности выполняемой работы придает смысл волонтерской активности. Подобные переживания обладают бесспорной ценностью для личности на данном этапе возрастного развития.

- Потребность в общении (57%). Для юношеского периода общение является ведущим видом деятельности. В группе людей, разделяющих ценности и цели вместе с тобой, волонтерам легче заниматься совместной деятельностью, расширяя круг социальных контактов. Для студентов-волонтеров важно понимать, что совместная активность и реализации разнообразных проектов позволит существенно расширить социальные связи как в сфере административного управления, так в политике и в бизнесе.

- Потребность в творчестве (54%). Волонтерская деятельность открывает широкие возможности для студентов разных направлений профессионального обучения проявить свои творческие наклонности и способности, проявить потенциал своей креатив-



ности. Для удовлетворения этой потребности создаются все условия, а разнообразные формы участия в волонтерстве предоставляют базу для самореализации: публичные выступления разного содержания и перед самой широкой аудиторией, разработка сценариев выступлений и планирования реализации проектов, участие в журналистской и рекламной деятельности, разработка дизайн-проектов. Творчество обладает колоссальным потенциалом, стимулируя личностный рост и развитие. Кроме того, творчество поддерживает эстетические ценности молодых людей, приобщая их к прекрасному.

- Потребность в самореализации и построении карьеры (52%). Студенты как будущие специалисты стремятся к своему профессиональному самоопределению, а волонтерская деятельность предоставляет возможности для расширения своего профессионального репертуара и получения первичного опыта реализации организаторских, лидерских способностей. Участие в волонтерском движении, в целом, является хорошим условием для конкурентоспособности на рынке труда и важным фактором построения своей личной карьеры.

- Потребность в приобретении социального опыта (51%). У студентов-волонтеров присутствует выраженное стремление к получению широкого социального опыта в виде разнообразия своей жизни, новых событий и сопутствующих им переживаний, новых впечатлений и эмоций, открытия новых возможностей для себя.

- Потребность в подтверждении независимости и улучшения Я-концепции (50%). Участие в серьезных социально-важных мероприятиях поднимает статус волонтеров, позволяет оптимизировать самооценку и Я-концепцию личности. Получаемое социальное одобрение способствует не только становлению чувства взрослости, но и закрепляет общественные нормативные представления, способствует интериоризации нормативных установок.

Анализ полученных результатов по методике «Ценностный опросник» Ш. Шварца (см. табл. 1 и 2) позволяют констатировать следующее:

Сфера нормативных идеалов студентов-волонтеров представлена в виде приоритетов таких ценностей как: «гедонизм», «безопасность», «самостоятельность», «доброта». Студенты, не принимающие участие в волонтерском движении, отдают первые позиции следующим ценностям: «самостоятельность», «стимуляция», «достижения», «безопасность».

Математический анализ полученных результатов по методике «Ценностный опросник» Ш. Шварца позволил выявить статистически значимые различия между экспериментальными группами в сфере нормативных идеалов в ценностях гедонизма ( $t=2,36$ ) и безопасности ( $t=2,12$ ).

На индивидуальные приоритетные позиции студенты-волонтеры ставят такие ценности, как: «гедонизм», «доброта», «достижения», «самостоятельность», что дает нам представление о тех ценностях, которые реализуются в социальном поведении (см. табл. 2). Студенты, не принимающие участие в волонтерском движении на первые места ставят такие ценности, как: «самостоятельность», «гедонизм», «достижения», «стимуляция».

Математический анализ с помощью t-критерия Стьюдента позволил выявить следующие статистически значимые различия в ценностях в сфере индивидуальных приоритетов у студентов-волонтеров и студентов не принимающих участие в волонтерском движении: по шкале «Традиции» ( $t=2,42$ ). Согласно Ш. Шварцу эта ценность связана с ролью и функционированием важных социальных ритуалов и закреплением в тра-



дициях, обычаях и групповых нормах. Социальное поведение, соответствующее традициям, становится символом групповой психологии, выражением единых установок и гарантирует воспроизводимость общественных отношений. Мотивационным центром этой ценности является – уважение к исторически сложившимся способам восприятия социальной действительности и реагирования на разнообразные жизненные ситуации, принятие культурных стереотипов, а также следование и приверженность им, подчинение собственного "Я" сложившимся традиционным формам поведения и деятельности.

**Таблица 1**

Средние показатели значимости типов ценностей на уровне нормативных идеалов у респондентов экспериментальных групп

Ценности на уровне индивидуальных приоритетов	Группа 1 студенты-волонтеры		Группа 2 студенты		t-критерий Стьюдента
	Среднее (m)	Стандарт. отклонение	Среднее (m)	Стандарт. отклонение	
Конформность	3,4	0,9	3,6	0,9	1,03
Традиции	3,1	0,8	3,1	0,8	0,02
Доброта	4,6	1,2	4,3	1,2	1,37
Универсализм	4,1	1,1	3,8	1,1	1,02
Самостоятельность	4,7	1,3	4,8	1,6	0,37
Стимуляция	4,5	1,2	4,6	1,4	0,29
Гедонизм	4,9	1,7	4,2	1,3	2,36 *
Достижения	4,5	1,5	4,4	1,3	0,34
Власть	3,9	1,3	3,6	0,8	1,69
Безопасность	4,8	1,4	4,4	1,5	2,12 *

*Статистически значимые результаты tкр=2,04 при  $p \leq 0,05$  отмечаются – \*  
tкр= 2,75 при  $p \leq 0,01$  отмечаются – \*\**

**Таблица 2**

Средние показатели значимости типов ценностей на уровне индивидуальных приоритетов у респондентов экспериментальных групп

Ценности на уровне индивидуальных приоритетов	Группа 1 студенты-волонтеры		Группа 2 студенты		t-критерий Стьюдента
	Среднее (m)	Стандарт. отклонение	Среднее (m)	Стандарт. отклонение	
Конформность	2,1	0,3	1,8	0,3	0,98
Традиции	2,3	0,2	1,5	0,2	2,42 *
Доброта	2,8	0,4	1,9	0,4	2,29 *
Универсализм	1,9	0,2	1,9	0,2	0,01
Самостоятельность	2,7	0,6	2,6	0,6	0,26
Стимуляция	2,1	0,2	2,2	0,4	0,17
Гедонизм	3,1	0,8	2,4	0,5	2,23 *
Достижения	2,8	0,6	2,3	0,5	1,84
Власть	2,1	0,3	1,8	0,4	1,28
Безопасность	2,3	0,5	1,6	0,4	2,19 *

*Статистически значимые результаты tкр=2,04 при  $p \leq 0,05$  отмечаются – \*  
tкр= 2,75 при  $p \leq 0,01$  отмечаются – \*\**



Как видно из результатов тестирования ценность «традиции» наиболее ярко представлена, у студентов-волонтеров ( $m=2,3$ ), в сравнении со студентами, не принимающими участия в волонтерском движении ( $m=1,5$ ). У студентов-волонтеров присутствуют ярко выраженные атрибуты данной ценности. Студенты-волонтеры, достаточно часто участвуют в выездных мероприятиях, которые осуществляются под эгидой их волонтерской организации, например, проходят подготовку и активно участвуют в проведении различных мероприятий, акций, флешмобов и пр. Также в волонтерском центре имеется не только название, но и символ принадлежности к этой группе (логотип), и наличие отличительной формы у представителей этой общности.

В ходе математического анализа также были выявлены статистически значимые различия в ценности «Доброта» ( $t=2,29$ ). Данный показатель значительно выше представлен у студентов-волонтеров ( $m=2,8$ ), чем у обычных студентов ( $m=1,9$ ). Этот вид ценностей считается результирующим от аффилиативных потребностей и потребностей включения в групповое взаимодействие. Базой для становления данной ценности является доброжелательность, как стремление доставлять положительные эмоции в повседневном взаимодействии с окружающими людьми разной степени близости. Индивиды, имеющие высокую степень выраженности ценности доброты стремятся сохранить благополучие близких людей и тех, с которыми индивид организует и поддерживает контакты и взаимодействие. Для них недопустимо нанесение какого-либо вреда окружающим. Такие люди руководствуются принципами полезности, коммуникативной толерантности, дружбы и ответственности за построение долговременных честных, открытых и доверительных отношений с другими.

Статистически значимые различия отмечены по ценности «Гедонизм» ( $t=2,23$ ). Ш. Шварц рассматривает в качестве мотивационного центра данной ценности стремление к положительным эмоциям, чувству удовольствия возникающим в разнообразных видах активности личности, в том числе связанных с положительным вознаграждением от выполненной работы или приятного времяпрепровождения, положительного самостимулирования разнообразных видов активности. Согласно полученным нами результатам исследования по данной методике, можно с уверенностью сказать, что ценность «Гедонизм» наиболее выражена у студентов-волонтеров ( $m=3,1$ ), чем у студентов, не принимающих участие в волонтерском движении ( $m=2,4$ ).

Так же была выявлена статистически значимая разница по ценности «Безопасность» ( $t=2,19$ ). Данная ценность является более значимой для студентов-волонтеров ( $m=2,3$ ), чем для студентов контрольной группы ( $m=1,6$ ). Мотивационный центр этого вида – это отсутствие опасности и угроз как в отношении физической и психологической целостности себя, так окружающих людей, надежность, предсказуемость, социальный порядок, гармоничная целостность и стабильность межличностных, групповых и общественных отношений.

В результате применения методики «Мотивационный профиль» Ш.Ричи, П.Мартини мы получили следующие данные, которые представлены в таблице 3.

У испытуемых первой группы (студентов-волонтеров) преобладают следующие мотивы: самосовершенствование ( $m=64,15$ ), креативность ( $m=51,73$ ), разнообразие ( $m=43,67$ ), взаимоотношения ( $m=41,85$ ). Представленные результаты означает, что студенты-волонтеры стремятся к профессиональному и личностному развитию, проявлению своих творческих способностей, разнообразию и налаживанию новых контактов.

Для испытуемых второй группы (студенты) доминируют такие мотивы, как креативность ( $m=56,37$ ), самосовершенствование ( $m=44,92$ ), власть ( $m=46,95$ ), вознагражде-



ние ( $m=44,61$ ). Можно сказать, что студенты, не принимающие участие в волонтерском движении, ценят возможность проявления творческих способностей, стремятся к самосовершенствованию, приобретению социального статуса и авторитета, а также ориентированы на получение вознаграждения за выполнение определенной деятельности.

Таблица 3

Средние значения выраженности показателей мотивации испытуемых экспериментальных групп

Ценности на уровне индивидуальных приоритетов	Группа 1 студенты-волонтеры		Группа 2 студенты		t-критерий Стьюдента
	Среднее (m)	Стандарт. отклонение	Среднее (m)	Стандарт. отклонение	
Вознаграждение	9,53	2,26	44,61	12,13	5,46 **
Условия работы	18,52	3,71	28,57	6,37	2,14 *
Структурированная работа	21,17	3,83	19,23	4,43	0,60
Социальные контакты	34,64	9,22	10,18	3,24	3,87 **
Взаимоотношения	41,85	12,58	8,93	3,95	5,43 **
Признание	17,43	4,62	28,69	7,27	2,32 *
Достижение	12,31	3,87	29,62	8,94	2,29 *
Власть	7,65	2,74	46,95	13,94	4,93 **
Разнообразие	42,64	12,49	41,51	12,85	0,25
Креативность	51,73	15,26	56,37	16,27	0,38
Самосовершенствование	64,15	17,83	44,92	13,22	2,53 *
Интересная работа	38,53	10,94	21,97	4,68	2,61 *

*Статистически значимые результаты  $t_{кр}=2,04$  при  $p \leq 0,05$  отмечаются – \*  
 $t_{кр}= 2,75$  при  $p \leq 0,01$  отмечаются – \*\**

В результате проведения математического анализа эмпирических результатов методики «Мотивационный профиль», были установлены статистически значимые различия по ряду мотивов:

- мотив «Вознаграждение» ( $t=5,46$ ) – результаты свидетельствуют, что студенты-волонтеры, могут выполнять какую-либо работу без материального вознаграждения, в то же время студенты, не принимающие участие в волонтерском движении, предпочитают получать вознаграждение за проделанную ими работу;

- мотив «Условия работы» ( $t=2,14$ ) – данные значения показывают нам, что студенты-волонтеры практически не ориентируются на условия, в которых протекает деятельность, в отличие от студентов, не принимающих участия в волонтерском движении;

- мотив «Социальные контакты» ( $t=3,87$ ) – демонстрирует, что для студентов-волонтеров важным является формирование и поддержание социальных контактов, расширение круга знакомств с новыми людьми из других социальных групп и разных государств, в отличие от студентов, не принимающих участие в волонтерском движении;

- мотив «Взаимоотношения» ( $t=5,43$ ) – характеризует выраженную потребность в стабильных доверительных и открытых отношениях с другими людьми, чем у студентов, не принимающих участие в волонтерском движении.

- мотив «Признание» ( $t=2,32$ ) – характеризует потребность волонтеров в социальном одобрении, признании заслуг и уважении;



- мотив «Достижение» ( $t=2,29$ ) – не является особо значимым для студентов-волонтеров. Они не ориентированы на какие-либо достижения в данный момент их жизни, в отличие от студентов, не принимающих участие в волонтерском движении;

- мотив «Власть» ( $t=4,93$ ) – студенты-волонтеры имеют слабые потребности во власти и влиятельности, для них не важны атрибуты власти, и ее реализации, самоутверждение через власть не имеет особого значения;

- мотив «Самосовершенствование» ( $t=2,53$ ) – занимает одно из лидирующих позиций в мотивационной структуре волонтеров, проявляется как стремление к саморазвитию, самоактуализации.

- мотив «Интересная работа» ( $t=2,61$ ) – для студентов-волонтеров данный мотив связан с стремлением к новому, познанию себя и окружающих, открытию новых возможностей, выходу за рамки «зоны комфорта», реализацией альтруистических посылов.

Таким образом, мы видим существенные различия в структуре и степени выраженности мотивов волонтеров и студентов, не принимающих участия в волонтерской деятельности.

В результате проведения опросника аффилиации А. Мехрабиана (см. табл. 4) у студентов-волонтеров были выявлены основные сочетания мотивов «Стремление к людям» и «Боязнь быть отвергнутыми», которые на наш взгляд непосредственным образом создают основу для интереса к волонтерству и подготовке к эффективной волонтерской деятельности.

**Таблица 4**

Средние значения выраженности мотивационных тенденции, соотносимых с потребностью аффилиации: стремление к людям и боязнь быть отвергнутыми у испытуемых экспериментальных групп

Ценности на уровне индивидуальных приоритетов	Группа 1 студенты-волонтеры		Группа 2 студенты		t-критерий Стьюдента
	Среднее (m)	Стандарт. отклонение	Среднее (m)	Стандарт. отклонение	
Стремление к людям	40,14	14,46	21,54	10,34	4,628 **
Боязнь быть отвергнутыми	23,76	7,85	38,66	15,61	2,565 *

*Статистически значимые результаты  $t_{кр}=2,04$  при  $p \leq 0,05$  отмечаются – \*  
 $t_{кр}= 2,75$  при  $p \leq 0,01$  отмечаются – \*\**

В ходе проведения математического анализа диагностических результатов методики аффилиации А. Мехрабиана, были установлены статистически значимые различия в исследуемых группах студентов-волонтеров и студентов, не участвующих в волонтерском движении, по отслеживаемым мотивационным тенденциям. Так установлено что студенты-волонтеры в большей степени испытывают стремление к людям ( $t=4,628$ ) и меньшей мере испытывают страх быть отвергнутыми ( $t=2,565$ ), в отличие от студентов, не участвующих в волонтерском движении.

Исходя из анализа соотношения мотивационных тенденций, мы можем выделить ряд категорий. Первую категорию составляют студенты-волонтеры, у которых «Стремление к людям» является преобладающим и высокоразвитым мотивом по сравнению с низкоразвитым «Боязнь быть отвергнутым». Такие студенты активно предпринимают попытки к новым контактам и испытывают от общения только положительные эмоции. По результатам исследования к данной категории можно отнести 34,4% волонтеров.



Вторую категорию составляют студенты-волонтеры, у которых «Стремление к людям» является высокоразвитым мотивом, а «Боязнь быть отвергнутым» имеет средний уровень выраженности мотива. Такие студенты-волонтеры успешно заводят новые контакты, легко находят общий язык, однако могут ощущать переживания по поводу принятия обществом его мыслей, идей и насколько он будет принят обществом. К данной категории, по результатам опросника, можно отнести 53,1% волонтеров.

К третьей категории относятся студенты-волонтеры, у которых средне развиты обе мотивационные тенденции «Стремления к людям» и «Боязни быть отвергнутым». К данной категории относится 12,5% волонтеров.

В результате проведения тест-опросника «Измерение мотивации достижения» (А. Мехрабиан модификация М. Ш. Магомед-Эминова) (см. табл. 5) анализ результатов позволил подойти к следующим умозаключениям:

Для студентов-волонтеров свойственна мотивация достижения ( $m=179,6$ ). Человек с выраженной мотивацией достижения активен, инициативен, всегда ищет возможности для реализации своих идей. При наличии фрустрирующих событий, использует эффективные копинг-стратегии для преодоления жизненных трудностей и достижения поставленных целей. Активность и результативность деятельности определяются, в большей степени интернальным локусом контроля. Волонтеры доминированием этой мотивационной тенденции демонстрируют умение ставить цели и добиваться их реализации, они способны продуктивно планировать свое поведение и деятельность, подчиняя второстепенные задачи главной цели. Умеют выстраивать долгосрочные планы и соотносить трудность выбираемой задачи с имеющимися на данный момент ресурсами. Умеют оценивать риски и выбирать оптимальные способы их предупреждения. Такие люди способны адекватно оценивать полученные результаты, и в случае необходимости осуществлять гибкую коррекцию поставленных задач или способов достижения целей.

Таблица 5

Средние значения выраженности мотивации достижения у испытуемых экспериментальных групп

Ценности на уровне индивидуальных приоритетов	Группа 1 студенты-волонтеры		Группа 2 студенты		t-критерий Стьюдента
	Среднее (m)	Стандарт. отклонение	Среднее (m)	Стандарт. отклонение	
Мотив стремления к успеху / Мотив избегания неудачи	179,6	34,73	115,8	28,56	3,83 **
<i>Статистически значимые результаты <math>t_{кр}=2,04</math> при <math>p \leq 0,05</math> отмечаются – * <math>t_{кр}= 2,75</math> при <math>p \leq 0,01</math> отмечаются – **</i>					

Для студентов, не участвующих в волонтерском движении свойственно преобладание выраженности мотив избегания неудачи ( $m=115,8$ ).

Людам с установкой на мотивацию избегания свойственна малоинициативность, неспособность к постановке сложных долгосрочных целей, недостаточная настойчивость в достижении поставленной цели, избегание ответственности. Они крайне осторожны и склонны переоценивать риски. Эти люди, обычно, изыскивают причины отказа от ответственных заданий. Они ставят перед собой неоправданно заниженные цели; слабо оценивают собственные возможности и имеющиеся ресурсы. Часто отдадут предпочтение заданиям с пониженной трудностью, не требующих высоких трудо-



вых затрат. Наблюдается склонность к экстраполяции собственных неудач на успехи и пессимистичным ожиданиям.

Результаты математического анализа диагностических данных тест-опросника «Измерение мотивации достижения» (А. Мехрабиан модификация М.Ш. Магомед-Эминова) подтверждают существование значимых отличий в мотивации достижения у студентов-волонтеров и студентов контрольной группы ( $t=3,83$ ).

---

## Обсуждение результатов

В процессе эмпирического исследования заявленной проблемы было выявлено то, что студенты-волонтеры стремятся к профессиональному и личностному развитию, проявлению своих творческих способностей, они готовы выполнять определенную работу без материального вознаграждения, при этом, даже не задумываясь об условиях работы, в то же время студенты, не принимающие участие в волонтерском движении к такому самопожертвованию, как правило, не готовы, они предполагают получать вознаграждение за проделанную ими работу. Для студентов-волонтеров имеет значение социальное окружение, для них ценно одобрение и признание окружающих, они испытывают потребность во внимании и нужности. У студентов-волонтеров в большей степени присутствует мотив «стремления к людям» и меньшей мере мотив «страх быть отвергнутыми», в отличие от студентов, не участвующих в волонтерском движении. Волонтеры в большей мере, чем студенты, не участвующие в волонтерском движении, предпринимают попытки к новым контактам и испытывают от общения положительные эмоции. Для них более характерна мотивация достижения. Самой распространенной мотивацией активности студентов-волонтеров в волонтерском центре, является социальная мотивация, затем идет личная мотивация и мотивация социальной ответственности. Основными потребностями студентов-волонтеров, которые успешно реализуются в рамках волонтерской работы являются: потребность студента-волонтера быть нужным другому человеку, потребность в общении, потребность в творчестве, потребность в самореализации и построении карьеры, потребность в приобретении социального опыта, потребность в подтверждении самостоятельности и взрослости.

Для студентов-волонтеров наиболее значимые такие ценности на уровне нормативных идеалов, как: «гедонизм», «безопасность», «самостоятельность», «доброта», а ценностями, реализуемыми в социальном поведении, являются: «гедонизм», «доброта», «достижения», «самостоятельность», что показывает большую согласованность ценностей уровня нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов.

---

## Заключение

Проведенное исследование социально-психологических особенностей студентов, участвующих в волонтерском движении позволяет констатировать наличие согласованности нормативных ценностей и их поведенческой реализации, полимотивированности активности, среди которой ведущими являются социальные мотивационные тенденции. Проведенное исследование не претендует на исчерпывающий анализ всех аспектов исследуемой проблемы ввиду ее многоплановости. Перспективным направлением дальнейших научных исследований, на наш взгляд, может стать углубленное изучение проблемы подготовки студентов вузов к волонтерской деятельности.



## ЛИТЕРАТУРА

1. Арович Я. Методы работы с волонтерами / Под ред. М.Ю. Киселева, И.И. Комаровой // Школа социального менеджмента: Сборник статей. М.: Карапуз, 2014. 258 с.
2. Полехина Л.В. Волонтеры и волонтерское движение: Сборник реферативных материалов // Л.В. Полехина, В.А. Данович, М.А. Чернова. СПб, 2007. 128 с.
3. Решетников О.В. Организация добровольческой деятельности. Учебно-методическое пособие. М.: «Фонд содействия образованию XXI века», 2005. С. 30-31.
4. Шабалина В.В. Виртуальная мастерская: подготовка посредников-волонтеров подростковой психологической службы. Спб.: Мед. Пресса, 2001. 175 с.
5. Носова Е.С. Формирование психологической готовности к добровольческой деятельности // Сибирский психологический журнал. 2007. № 75. С. 186-190.
6. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции. М., 2001. 254 с.
7. Насиновская Е.Е. Вопросы мотивации личности с позиции деятельностного подхода // Психология в вузе. 2003 № 1-2. С. 216-225.
8. Насиновская Е.Е. Методы изучения мотивации личности. Опыт исследования личностно-смыслового аспекта мотивации. М., 1988. 257 с.
9. Батаршев А.В. Учебно-профессиональная мотивация молодёжи. М.: «Академия», 2009. 192 с.
10. Алтунина И.Р. Структура и развитие мотивов социального поведения. М.: Полиграф-Центр, 2015. 103 с.
11. Капустина А.Н. Волонтерская деятельность как ресурс самореализации личности // Universum: психология и образование. 2016. № 3-4 (22). С. 6.
12. Мухаметрахимова О.С., Ищенко Т.Н. Организация волонтерской деятельности как условие формирования инклюзивного образовательного пространства в высшей школе // Евразийский союз ученых. 2015. № 4-6 (13). С. 57-59
13. Клименских М.В., Ершова И.А., Виндекер О.С. Роль волонтерской деятельности в профессиональной подготовке студентов-психологов // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2-2. С. 519
14. Петрова Е.А. Возможности психотерапии взрослых, имевших в детстве травматический опыт // Вопросы психологии. 2017. № 1. С. 82-91.
15. Прусакова О.А., Сергиенко Е.А. Понимание эмоций детьми дошкольного возраста // Вопросы психологии. 2006. № 4. С. 24-36.
16. Лифинцева А.А. Влияние межличностных факторов на психосоматическое здоровье подростков // Вопросы психологии. 2013. № 4. С. 34-44.
17. Sobkin V.S., Adamchuk D.V. The attitudes of Russian teenagers toward sexual aggression // Psychology in Russia: state of the art. 2015. Т. 8. № 3. С. 61-69.
18. Popov N., Lulav-Grinwald D., Bar-Sela G., Heruti I., Levy S. Illness perception differences between russian- and hebrew-speaking israeli oncology patients // Journal of clinical psychology in medical settings. 2014. Т. 21. № 1. pp. 33-40.
19. De Wit M., Pulgaron E.R., Pattino-Fernandez A.M., Delamater A.M. Psychological support for children with diabetes: are the guidelines being met? // Journal of clinical psychology in medical settings. 2014. Т. 21. № 2. pp. 190-199.
20. Ruslyakova E., Razumova E., Kolesnikova O., Skvortsova M. Bronchial asthma psychological correction in large industrial city // The european proceedings of social & behavioural sciences International Conference. National Research Tomsk Polytechnic University. 2017. pp. 844-850.
21. Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб.: Речь, 2004. 70 с.
22. Все для личного успеха и эффективного бизнеса: Тест: «Мотивационный профиль» [Электронный ресурс]: nplife.ru 2001-2011. Available at: <http://www.nplife.ru/articles/test/test-motivacionnyj-profil> (дата обращения: 10.10.2018)
23. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании: Учебное пособие. М.: ВЛАДОС, 1996. 529 с.



## REFERENCES

1. Arovich Ya. Methods of working with volunteers / Ed. M.Yu. Kiseleva, I.I. Komarova. *School of Social Management: Collection of articles*. Moscow, Karapuz Publ., 2014. 258 p. (in Russian)
2. Polekhina L.V. Volunteers and volunteer movement: Collection of reference materials / L.V. Polekhina, V.A. Danovich, M.A. Chernov. Saint-Petersburg, 2007. 128 p. (in Russian)
3. Reshetnikov O.V. Organization of volunteer activities. Teaching manual. Moscow, Foundation for the Promotion of Education in the 21st Century, 2005. pp. 30-31. (in Russian)
4. Shabalina B.B. Virtual workshop: training mediators-volunteers of adolescent psychological services. Saint-Petersburg, Med. Press Publ., 2001. 175 p. (in Russian)
5. Nosova E.S. Formation of psychological readiness for volunteering. *Siberian psychological journal*, 2007, no. 75, pp. 186-190. (in Russian)
6. Leontyev A.N. Needs, motives, emotions. Moscow, 2001. 254 p. (in Russian)
7. Nasinovskaya E.E. Issues of personality motivation from the position of the activity approach. *Psychology in high school*, 2003, no. 1-2, pp. 216-225. (in Russian)
8. Nasinovskaya E.E. Methods for studying personality motivation. Experience in the study of the personal-semantic aspect of motivation. Moscow, 1988. 257 p. (in Russian)
9. Batarshv A.B. Educational and professional motivation of young people. Moscow, Academy Publ., 2009. 192 p. (in Russian)
10. Altunina I.R. The structure and development of motives of social behavior. Moscow, Polygraph-Center Publ., 2015. 103 p. (in Russian)
11. Kapustina A.N. Volunteer activity as a resource of self-realization of the personality. *Universum: psychology and education*, 2016, no. 3-4 (22), p. 6. (in Russian)
12. Mukhametrakhimova O.S., Ishchenko T.N. The organization of volunteering as a condition for the formation of an inclusive educational space in higher education. *Eurasian Union of Scientists*, 2015, no. 4-6 (13), pp. 57-59 (in Russian)
13. Klimenskikh M.V., Ershova I.A., Vindeker O.S. The role of volunteering in the professional training of psychology students. *Modern problems of science and education*, 2015, no. 2-2, pp. 519 (in Russian)
14. Petrova E.A. Possibilities of psychotherapy for adults who had a traumatic experience in childhood. *Voprosy psichologii*, 2017, no. 1, pp. 82-91. (in Russian)
15. Prusakova O.A., Sergienko E.A. Understanding the emotions of children of preschool age. *Voprosy psichologii*, 2006, no. 4, pp. 24-36. (in Russian)
16. Lifintsev A.A. The influence of interpersonal factors on the psychosomatic health of adolescents. *Voprosy psichologii*, 2013, no. 4, pp. 34-44. (in Russian)
17. Sobkin V.S., Adamchuk D.V. The attitudes of Russian teenagers toward sexual aggression. *Psychology in Russia: state of the art*, 2015, vol. 8, no. 3, pp. 61-69.
18. Popov N., Lulav-Grinwald D., Bar-Sela G., Heruti I., Levy S. Illness perception differences between russian- and hebrew-speaking israeli oncology patients. *Journal of clinical psychology in medical settings*, 2014, vol. 21, no. 1, pp. 33-40.
19. De Wit M., Pulgaron E.R., Pattino-Fernandez A.M., Delamater A.M. Psychological support for children with diabetes: are the guidelines being met? *Journal of clinical psychology in medical settings*, 2014, Vol. 21, no.2, pp. 190-199. (in Russian)
20. Ruslyakova E., Razumova E., Kolesnikova O., Skvortsova M. Bronchial asthma psychological correction in large industrial city. *The european proceedings of social & behavioural sciences International Conference. National Research Tomsk Polytechnic University*. 2017. pp. 844-850. (in Russian)
21. Karandashev VN. Schwartz Methodology for the Study of Personality Values: Concept and Methodological Guide. Saint-Petersburg, Rech Publ., 2004. 70 p. (in Russian)
22. Everything for personal success and effective business: Test: "Motivational profile" [Electronic resource]: nplife.ru 2001-2011. Available at: <http://www.nplife.ru/articles/test/test-motivacionnyj-profil> (accessed 10 October 2018)
23. Rogov E.I. Handbook of practical psychologist in education: Textbook. Moscow, VLADOS Publ., 1996. 529 p. (in Russian)



### Информация об авторах

**Руслякова Екатерина Евгеньевна**

(Россия, г. Магнитогорск)

Доцент, кандидат психологических наук, доцент  
кафедры психологии

Магнитогорский государственный технический  
университет им. Г.И. Носова

E-mail: [ekaterina-ruslyakova@yandex.ru](mailto:ekaterina-ruslyakova@yandex.ru)

**Разумова Елена Михайловна**

(Россия, г. Магнитогорск)

Кандидат психологических наук,  
доцент кафедры психологии

Магнитогорский государственный технический  
университет им. Г.И. Носова

E-mail: [elena-naukpsy@mail.ru](mailto:elena-naukpsy@mail.ru)

**Шпаковская Елена Юрьевна**

(Россия, г. Магнитогорск)

Доцент, кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры психологии

Магнитогорский государственный технический  
университет им. Г.И. Носова

E-mail: [sqvorez@mail.ru](mailto:sqvorez@mail.ru)

### Information about the authors

**Ekaterina E. Ruslyakova**

(Russia, Magnitogorsk)

Associate Professor,

PhD in Psychological Sciences,

Associate Professor of the Department of Psychology  
Nosov Magnitogorsk State Technical University

E-mail: [ekaterina-ruslyakova@yandex.ru](mailto:ekaterina-ruslyakova@yandex.ru)

**Elena M. Razumova**

(Russia, Magnitogorsk)

PhD in Psychological Sciences,

Associate Professor

of the Department of Psychology

Nosov Magnitogorsk State Technical University

E-mail: [elena-naukpsy@mail.ru](mailto:elena-naukpsy@mail.ru)

**Elena Yu. Shpakovskaya**

(Russia, Magnitogorsk)

Associate Professor,

PhD in Pedagogical Sciences,

Associate Professor of the Department of Psychology

Nosov Magnitogorsk State Technical University

E-mail: [sqvorez@mail.ru](mailto:sqvorez@mail.ru)







Л. В. Оринина, И. В. Кашуба, И. В. Самарокова

## Формирование психолого-педагогической компетентности студентов вуза средствами тренинговой работы

В данной статье рассмотрены механизмы и способы формирования психолого-педагогической компетентности студентов вуза средствами тренинговой работы. Кроме того, в статье раскрыт феномен ключевых понятий: «компетентность», «психолого-педагогическая компетентность», «психолого-педагогическая компетентность студентов вуза», освещены феноменологические особенности понятий «тренинг», «тренинговые формы работы», «механизмы проведения тренинга», «группа», «групповое взаимодействие». Авторы подробно рассматривают феноменологические особенности процесса психолого-педагогической компетентности обучающихся, представляя структурно-содержательный анализ входящих в данное определение дефиниций, раскрывают и теоретически обосновывают условия, способствующие повышению уровня психолого-педагогической компетентности студентов технического университета средствами тренинговой работы. В статье изучаются основные правила, формы и этапы проведения социально-психологического тренинга, а также приводится авторская методика разработанного кейса тренинга по командообразованию и самоорганизации личности студента вуза. Также в статье представлены инновационные тренинговые технологии, активно используемые в педагогическом процессе современных вузов и рассматриваемые авторами как эффективный инструмент повышения психолого-педагогической компетентности обучающихся с учетом изменения стандартов и требований к организации образовательного процесса в России.

**Ключевые слова:** компетентность, психолого-педагогическая компетентность, студенты вуза, тренинг, группа, тренинговые формы работы, формирование психолого-педагогической компетентности студентов.

### Ссылка для цитирования:

Оринина Л. В., Кашуба И. В., Самарокова И. В. Формирование психолого-педагогической компетентности студентов вуза средствами тренинговой работы // Перспективы науки и образования. 2019. № 1 (37). С. 316-326. doi: 10.32744/pse.2019.1.23





L. V. ORININA, I. V. KASHUBA, I. V. SAMAROKOVA

## Formation of psychological and pedagogical competence of university students by means of training work

This article discusses the mechanisms and methods of forming the psychological and pedagogical competence of university students by means of training work. In addition, the article reveals the phenomenon of key concepts: "competence", "psychological and pedagogical competence", "psychological and pedagogical competence of university students", highlights the phenomenological features of the concepts "training", "training forms of work", "mechanisms for conducting training", "group", "group interaction". The authors examine in detail the phenomenological features of the process of psychological and pedagogical competence of students, presenting a structural and informative analysis of the definitions included in this definition, reveal and theoretically substantiate the conditions conducive to improving the level of psychological and pedagogical competence of technical university students by means of training work. The article examines the basic rules, forms and stages of socio-psychological training, as well as the author's methodology of the developed case study on team building and self-organization of the student's personality. The article also presents innovative training technologies that are actively used in the pedagogical process of modern universities and are considered by the authors as an effective tool for improving the psychological and pedagogical competence of students taking into account changes in standards and requirements for the organization of the educational process in Russia.

**Key words:** competence, psychological and pedagogical competence, university students, training, group, training forms of work, the formation of psychological and pedagogical competence of students.

### For Reference:

Orinina, L. V., Kashuba, I. V., & Samarokova, I. V. (2019). Formation of psychological and pedagogical competence of university students by means of training work. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 37 (1), 316-326. doi: 10.32744/pse.2019.1.23 (In Russ., abstr. in Engl.)



## Введение

Возрастающие требования к педагогической культуре специалиста в любой сфере деятельности нашли отражение в таких его характеристиках, как «конкурентоспособность» и «профессиональная компетентность» [4, с. 231]. Среди множества качеств, которые определяют и характеризуют конкурентоспособность личности, системообразующими являются, по мнению Жук А.И., являются следующие: четкость личных целей и ценностных ориентации; высоко развитые организаторские и коммуникативные умения; открытость новациям, творческое отношение к делу; способность к риску; независимость; способность к непрерывному саморазвитию и самообразованию; стремление к высокому качеству конечного продукта своего труда [3, с. 147].

Компетентность как личностная характеристика не сводится только к уровню овладения личностью определенными знаниями и умениями. Компетенция – это способность, основанная на ценностях, личностной направленности, знаниях, опыте, приобретенных личностью в процессе обучения. Она выражается в мобилизации личностью полученных знаний и опыта в конкретной ситуации. Быть профессионально компетентным человеком означает способность мобилизовать себя, собственные знания, умения и поведенческие отношения в условиях конкретной деятельности и складывающейся ситуации [1, с. 32].

### Психолого-педагогическая компетентность студента вуза

Остановимся более подробно на определении понятия «психолого-педагогическая компетентность студентов вуза», под которым мы понимаем сложное интегративное качество, определяющее способность к овладению профессионально значимыми компетенциями, а также высоким уровнем профессиональной и психологической культуры и грамотности, способствующих построению эффективных межличностных отношений применительно к любой социальной группе или профессиональной организации. Значимыми психологическими характеристиками, влияющими на повышение у студентов вуза уровня психолого-педагогической компетентности, мы считаем педагогический такт, гибкость, наличие адаптивных копинг-стратегий, культуру межличностного общения, низкий уровень конфликтности, толерантность, социальную активность и коммуникабельность, а также профессиональную мобильность, способность к самовыражению и самосозиданию, технологическую грамотность, высокую степень адаптации к изменяющимся условиям трудовой деятельности. Коротко остановимся на рассмотрении ключевых дефиниций, фигурирующих в структуре вышеприведенного определения [2, с. 312]. Основу общей педагогической культуры специалиста составляют следующие знания и умения выпускника вуза: знание предмета педагогики, ее научных разделов, основных категорий, отраслей педагогических знаний, методологических подходов педагогики и ее методов исследования, педагогических явлений и закономерностей, понимание и учет их в жизни и деятельности; понимание зависимости собственного жизненного успеха, самореализации и самоутверждения в жизни от собственного уровня образованности, воспитанности, обученности и развитости; знание педагогических основ воспитания и развития детей в семейной жизни; знание психолого-педагогических условий обеспечения здорового



образа жизни, репродуктивного здоровья, подготовки к поведению в экстремальных жизненных ситуациях; умение осуществлять педагогический анализ жизненных, семейных, производственных ситуаций и оценивать уровни образованности, воспитанности, обученности и развитости конкретного человека; знание и умение использовать основные методы обучения и воспитания, приемы педагогического такта и техники, осуществлять основные педагогические действия в работе и общении с детьми и взрослыми (педагогическое наблюдение и анализ фактов, разработку проекта педагогической деятельности, педагогический контроль и оценку, коррекцию, рефлексию); умение осуществлять самовоспитание и самообразование, саморазвитие творческих способностей, профессиональное самосовершенствование [1, с. 217].

Профессионально-педагогическую культуру специалиста наряду с вышеуказанными знаниями и навыками определяют понимание зависимости эффективности процесса труда и его результатов от сформированности ряда педагогических способностей всех участников производственного процесса; знание педагогических основ управления и повышения качества производства; понимание и управление педагогическими возможностями различных условий трудовой деятельности, умение их учитывать при решении профессиональных задач и выполнении управленческих функций; умение использовать педагогический инструментарий (средства, методы, приемы, технологии) для решения производственных задач, проведения учебных занятий и семинаров с персоналом по профессиональным проблемам [2, с. 2249].

Выше представленная совокупность знаний и умений характеризует психолого-педагогическую культуру специалиста любой отрасли [7, с. 56]. Она формируется посредством освоения студентами системы социально-гуманитарных предметов, в том числе психолого-педагогических дисциплин, среди которых первостепенное место отводится курсам «Основы психологии и педагогики» (ступень бакалавриата), «Педагогика и психология высшей школы» (ступень магистратуры). Средством эффективного формирования у студентов психолого-педагогической компетентности выступает реализация личностно-ориентированных технологий в образовательном процессе, предполагающих использование активных, проектно-исследовательских форм и методов обучения, которые обеспечивают овладение будущими специалистами не только знаниями, но и способами профессионального мышления и деятельности, а также стимулируют их к саморазвитию и самосовершенствованию. Важными факторами развития психолого-педагогической культуры студентов являются комплексное воздействие на них учебных и внеаудиторных форм и методов обучения, активное включение их в социально значимую работу (волонтерские бригады, клубы по интересам, летние отряды и др.), которые направлены на формирование у будущих специалистов ценных социально-педагогических умений и навыков. Изучение курсов психологии и педагогики в системе профессионального образования на разных ступенях не может быть абсолютно стандартным и должно осуществляться дифференцирование. Содержание психолого-педагогической подготовки студентов определяется, прежде всего, требованиями их будущей профессиональной деятельности. Можно в самом общем виде выделить четыре группы профессий и соответственно им четыре основных вида педагогической подготовки студентов. Первый вид – обязательная минимальная психолого-педагогическая подготовка. Второй вид – углубленная психолого-педагогическая подготовка. Третий вид – дополнительная образовательная психолого-педагогическая подготовка. Неотъемлемой составной частью их образования должна стать серьезная психолого-педагогическая подготовка, которая осуществляется через усвоение



студентами на ступени магистратуры обязательного курса «Педагогика и психология высшей школы», а также через получение будущими специалистами дополнительного педагогического образования. Четвертый вид – основное (базовое) психолого-педагогическое образование [15, с. 46]. При этом, обозначая ключевое противоречие в решении заявленной проблемы, стоит отметить, что в настоящее время практически во всех вузах, в том числе гуманитарной направленности, учебный план составлен по принципу минимизации часов, запланированных на проведение практических занятий, а значит, направленных на отработку практических навыков в рамках тренинговых видов деятельности. Кроме того, из учебных планов по некоторым гуманитарным и инженерным направлениям подготовки вообще исключены дисциплины психолого-педагогического блока, что, соответственно, существенным образом влияет на качество базовой подготовки обучающихся – будущих выпускников вузов и потенциальных работников крупных предприятий и организаций на рынке труда РФ [7, с. 25]. В этой связи разработка кафедрой педагогического образования и документоведения совместно с Центром семейной психологии программы социально-психологического тренинга «Эффективное командообразование: путь к успеху!», базирующейся на рабочей программе курса «Технология командообразования и самоорганизация» и составленной в соответствии с новыми утвержденными учебными планами, может рассматриваться как один из способов разрешения заявленной нами проблемы.

Необходимо отметить, что средствами формирования психолого-педагогической компетентности могут быть как отдельно взятые педагогические методы, так и целые технологии. Данные средства будут индивидуальными и зависеть от педагогического контекста, цели и задач педагогического эксперимента, а также основного объекта педагогического процесса и его возрастных характеристик. В данной статье мы ставим своей целью описание механизмов тренинговой формы работы студентов и преподавателя как фактора формирования психолого-педагогической компетентности студентов применительно к образовательным и социокультурным особенностям университета [14, с. 33]. Для определения уровня сформированности ППК студентов вуза нами была проведена первичная диагностика, в результате которой нами было установлено, что уровень сформированности ППК студентов – средний с тенденцией к низкому: студенты в недостаточной степени владеют как базовыми знаниями, так и навыками психолого-педагогического общения. А также в недостаточной степени сформированы такие личностные психологические характеристики, как эмпатия, рефлексия, гибкость, конгруэнтность, коммуникабельность. Все это, в свою очередь, определило необходимость внедрения в структуру образовательного процесса (практических занятий) тренинговых форм деятельности как одного из эффективных методов педагогического взаимодействия. Поэтому в следующем структурном блоке статьи мы обратимся к рассмотрению особенностей организации и проведения социально-психологического тренинга, а также к его феноменологическим характеристикам применительно к условиям образовательного процесса вуза.

### Социально-психологический тренинг в вузе

Группа – это общность людей находящиеся в постоянном взаимодействии друг с другом, и таким образом, оказывают влияние друг на друга [5, с. 85]. Групповые тренинги – это форма обучения в группе в виде ролевых и деловых игр, упражнений, дис-



куссий, направленная на освоение моделей успешного и эффективного поведения, формирование новых специальных навыков и умений, необходимых для решения конкретных задач. С помощью группы участники получают уникальную возможность увидеть себя глазами других, получить новый коммуникативный опыт, сформировать новое представление о своих сильных и слабых сторонах [6, с. 783].

Основными принципами организации тренинговой работы в вузе являются следующие: "здесь и теперь"; принцип искренности и открытости, принцип активности, принцип конфиденциальности, принцип активности.

#### **Преимущества групповой формы психологической работы**

- опыт противодействует отчуждению, помогает решению межличностных проблем;
- группа дает возможность увидеть и проанализировать в условиях психологической безопасности психологические закономерности общения;
- возможность получения обратной связи и поддержки от людей со сходными проблемами;
- в группе человек может обучаться новым умениям, экспериментировать с различными стилями отношений среди равных партнеров;
- в группе участники могут идентифицировать себя с другими, "сыграть" роль другого человека для лучшего понимания его и себя и для знакомства с новыми эффективными способами поведения;
- взаимодействие в группе создает напряжение, которое помогает прояснить психологические проблемы каждого;
- группа облегчает процессы самораскрытия, самоисследования и самопознания; иначе, чем в группе, иначе, чем через других людей, эти процессы в полной мере невозможны [8, с. 378].

**Таблица 1**

#### Структура тренинга

№	Название структуры компонента	Характеристика
1	Ритуал приветствия-прощания	Это психологическая «рамка» занятия, граница, отделяющая его от предыдущего и последующего этапов жизни.
2	Разминка	Является средством воздействия на эмоциональное состояние детей, уровень их активности, выполняет важную функцию настройки на продуктивную групповую деятельность.
3	Рефлексия прошлого занятия	Предполагает ретроспективную оценку занятия в двух аспектах: эмоциональном (понравилось – не понравилось, было хорошо – было плохо и почему) и смысловом (почему это важно, зачем мы это делали).
4	Введение в тему сегодняшнего занятия (в основное содержание)	Введение в тему текущего занятия может быть осуществлено еще раньше, на этапе тематической разминки.
5	Упражнения и процедуры, позволяющие освоить основное содержание занятия	Это ролевые игры, психотехнические упражнения, дискуссии, сопровождающиеся краткими монологами ведущего.
6	Домашнее задание или «мостик» в следующую встречу	Помогает создать преемственность процесса общения между этапами.
7	Ритуал прощания	(пункт 1)

Наглядным примером внедрения тренинговых видов деятельности в структуру образовательного процесса университета может служить разработка кейса социально-



психологического тренинга «Эффективное командообразование: путь к успеху!» Кратко приведем содержание его основных структурных блоков [8, с. 345].

***Проблема (описание ситуации):***

В настоящее время человеческий капитал и человеческие ресурсы находятся на первом месте по приоритетности вложений в общий банк экономического развития страны. Практически у всех работодателей возникает запрос на включение в команду активных, инициативных, амбициозных работников с высоким уровнем креативности, при этом гибких, адаптивных и неконфликтных, способных к эффективному командообразованию и успешной реализации не только личных, но и общекомандных целей.

В то же время государство заинтересовано в формировании руководителей новой формации, способных не только предлагать и внедрять в производственный процесс новые идеи и новые технологии, но и эффективные стратегии личностного и командного роста. Именно на реализацию всех вышеуказанных целей направлена система грантов РФФИ и развитие института молодых предпринимателей.

При этом, обозначая ключевое противоречие в решении заявленной проблемы, стоит отметить, что в настоящее время практически во всех вузах, в том числе гуманитарной направленности, учебный план составлен по принципу минимизации часов, запланированных на проведение практических занятий, а значит, направленных на отработку практических навыков в рамках тренинговых видов деятельности [9, с. 192]. Кроме того, из учебных планов по некоторым гуманитарным и инженерным направлениям подготовки вообще исключены дисциплины психолого-педагогического блока, что, соответственно, существенным образом влияет на качество базовой подготовки обучающихся- будущих выпускников вузов и потенциальных работников крупных предприятий и организаций на рынке труда РФ. В этой связи разработка кафедрой педагогического образования и документоведения совместно с Центром семейной психологии программы социально-психологического тренинга «Эффективное командообразование: путь к успеху!», базирующейся на рабочей программе курса «Технология командообразования и самоорганизация» и составленной в соответствии с новыми утвержденными учебными планами, может рассматриваться как один из способов разрешения заявленной нами проблемы [10, с. 234].

***Краткая формулировка задачи:***

Изучив специфику заявленной проблемы и имеющиеся в психолого-педагогической литературе теории по данному вопросу (теория командных ролей, теория личности, теория психотипов, теория потребностей и т.д.) разработать концепцию и структуру социально-психологического тренинга «Эффективное командообразование: путь к успеху!».

***Пошаговое выполнение задачи:***

1. проанализировать имеющую по данной проблематике литературу междисциплинарного характера, выбрав по принципу необходимости и достаточности те литературоведческие источники, которые понадобятся при разработке пошагового алгоритма тренинга;

2. провести первичную психодиагностику на определение уровня сформированности стратегий совладающего поведения, адаптивности в коллективе, доминирующего психотипа и определение ведущей командной роли каждого участника программы;

3. разработать структурно-содержательную схему-модель программы организации и проведения социально-психологического тренинга «Эффективное командообразование: путь к успеху!»;



4. разработать пошаговый алгоритм организации и проведения тренинга
5. провести социально-психологический тренинг;
6. провести повторную психодиагностику, направленную на выявление динамики положительных сдвигов после проведения тренинга [11, с. 358].

***Ожидаемый результат:***

1. Аннотация заявленной программы социально-психологического тренинга «Эффективное командообразование: путь к успеху!»
2. Результаты психодиагностики, систематизированные в сводные таблицы обобщающего характера.
3. Разработка и проведение социально-психологического тренинга «Эффективное командообразование: путь к успеху!».
4. Презентация в любом удобном формате (PowerPoint и т.п.), в которой будет представлен подробный проект-описание программы.
5. Отчет о ходе работы над кейсом, в котором будут детально описаны все проделанные командой действия (формат.doc);
6. Проморолик, представляющий команду и описывающий ход работы над проектом (формат – ссылка на youtube.com).

***Требования к решению кейса:***

1. Решение должно основываться на результатах психологического мониторинга: проведенного тестирования, анкетирования, элементов личной беседы и индивидуального психологического консультирования [12, с. 134].
2. Решение должно иметь исключительно прикладной характер и быть реализовано в рамках вуза – на базе МГТУ им. Г.И. Носова (возможно, с привлечением обучающихся школ города и колледжей);
3. Решение должно иметь аналитические данные по результатам проведенных мероприятий и активностей, основанные на анализе психологического мониторинга.
4. Решение, в том числе, должно быть предоставлено в виде программы социально-психологического тренинга, оформленной в виде текстового документа.
5. Проведенные мероприятия должны иметь полноценные фото и видео отчеты с освещением данного мероприятия в анонсе программы телепередач.
6. В рамках решения кейса должны быть созданы методические рекомендации по совершенствованию процесса формирования у обучающихся 1 курса МГТУ стратегий эффективного командообразования, а также сформулированных психолого-педагогических условий, влияющих на данный процесс.
7. Отчет-презентация по кейсу, содержащий описание команды, цели и задачи проекта, план и ход работы, результаты выполнения различных этапов, итоги, перспективы, отзывы и рефлексия собственной деятельности. Объем – не более 20 слайдов, формат – ppt, prezi или любой удобный формат;
8. Проморолик, представляющий команду и описывающий основные этапы работы над проектом, результат деятельности. Длительность – не более 10 минут, формат .mp4 или .avi. [13, с.167].

***Состав команды:***

1. Руководитель проекта (координация работы);
2. Маркетолог (разработка стратегии разработки и продвижения проекта);
3. Аналитик (составление и проведение опросов, сбор и обработка данных);
4. Специалист по связям с общественностью (коммуникация и работа с соцсетями);
5. Технический редактор – создание презентаций, съемка видео, монтаж;



6. Ведущие тренинга: trener и co-trener;

7. Помощник ведущих по организационно-техническим вопросам: студент старшего курса кафедры ПО и Д.

8. Итого: 8 человек.

**Этапы решения кейса:**

Этап 1. Теоретическая подготовка и первичный анализ.

- Формулировка запроса;
- Изучение передового российского и зарубежного опыта по вопросам командообразования
- Мини-лектории по поиску эффективных моделей построения команды;
- Проведение психодиагностики: тестирование, анкетирование, интервью [14, с. 33].

Этап 2. Планирование, разработка.

- Разработка концепции;
- Составление плана работы;
- Разработка визуальной концепции;
- Разработка и распространение рекламной продукции;
- Разработка модели проведения тренинга;
- Составление плана пошагового алгоритма тренинга;
- Работа над тайм-менеджментом программы тренинга (разбивка этапов по минутам);
- Составление технико-материальной базы;
- Оформление проекта как документа.

Этап 3. Реализация.

- Проведение всех запланированных мероприятий и активностей;
- Запуск стратегии продвижения;
- *Отчет* – составление отчетных материалов (отчета, презентации и видеоролика) в соответствии с задачами кейса;
- Сбор обратной связи и обработка полученных данных.

**Какие школьные предметы будут полезны:** обществознание, история, литература.

**Использование результатов решенного кейса:**

Решение кейса войдёт в структурно-содержательный блок рабочей программы курса «Технология командообразования и самоорганизация», составленной в соответствии с новыми утвержденными учебными планами и читаемой на 1 курсе студентам гуманитарных направлений подготовки, а также будет учтено в дальнейшем при разработке концептуальных положений других учебных модулей [15, с. 47].

## Заключение

Таким образом, в качестве выводов по проблеме данного исследования хотелось бы заключить, что тренинговые формы работы, в частности, разработанный нами кейс по тренингу командообразования и самоорганизации, могут рассматриваться в качестве эффективного инструмента педагогического воздействия и являться фактором, способствующим повышению уровня психолого-педагогической компетентности студентов университета применительно к его социокультурным условиям.



## ЛИТЕРАТУРА

---

1. Аракчеева З.В. Профессиональная ответственность как фактор психоэмоционального выгорания педагога/ З.В. Аракчеева, С.С. Великанова, И.В. Самарокова // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2018. Т. 9. № 2-2. С. 29-34.
2. Вербицкая Н.О., Оринина Л.В. Экономический патриотизм студентов технического университета: системно-феноменологический подход // Фундаментальные исследования. 2014. № 2. С. 2248-2252.
3. Жук А. И. Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов : учеб. Пособие для системы повышения квалификации и переподгот. Кадров образования / А. И. Жук, Н. Н. Кошель. 2-е изд. Минск: Аверсэв, 2004. 336 с.
4. Жук А.И. Проблемы профессиональной компетентности кадров образования: содержание и технологии аттестации. Минск: Аверсэв, 1996. С. 146-147.
5. Кашуба И.В. К вопросу о формировании эмпатической компетенции обучающихся технического университета в условиях гуманитаризации технического образования//В сборнике: Гуманитаризация инженерного образования: методологические основы и практика материалы международной научно-методической конференции. Отв. Ред. Л.Л. Мехришвили . Тюмень, 2018. С. 84-89.
6. Makhmutova M.V. Training of it-specialists within the university information-educational environment/ M.V. Makhmutova, L.Z. Davletkireeva, Yu.S. Laktionova, I.D. Belousova, Yu.A. Savinova, I.V. Samarokova // International Journal of Advanced Biotechnology and Research. 2017. Т. 8. № 2. С. 753-761.
7. Оринина Л.В. Формирование социокультурной среды технического университета средствами гражданско-патриотического воспитания: монография. Магнитогорск: Изд.-во Магнитогорского гос. техн. ун.-та. 2014. 89 с.
8. Психология тренинговой работы: Содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы / И.В. Вачков. М.: Эксмо, 2007. 416 с. (Образовательный стандарт XXI).
9. Романова М.В. Стимулирование творческой активности и познавательной самостоятельности педагога / М.В. Романова, Е.П. Романов, И.В. Самарокова // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-4. С. 190-195.
10. Романова М.В. Обеспечение непрерывности взаимодействия процессов развития и саморазвития научно-исследовательской культуры педагога / М.В. Романова, Е.П. Романов, И.В. Самарокова // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-1. С. 233-236.
11. Романова М.В. Актуализация потребности самовозвышения в культуре научно-педагогического творчества / М.В. Романова, Е.П. Романов, И.В. Самарокова // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-4. С. 356-360.
12. Самарокова И.В. Формирование эмоциональной культуры будущего учителя: монография. Магнитогорск: МаГУ. 2005. 205 с.
13. Фопель К. Психологические группы: рабочие материалы для ведущего. М.: Генезис, 2004. 253с.
14. Andreeva S. The risk-based thinking in managing documents as assets / S. Andreeva, S. Velikanova, N. Kozhushkova, I. Samarokova, Z. Arakcheeva, O. Chernykh // International Journal of Economic Perspectives. 2017. Т. 11. № 2. С. 33.
15. Bakholskaya N.A., Orinina L.V., Kashuba I.V., Ovsyannikova E.A., Vedeneeva O.A. Formation of civil competence of students in a multicultural environmen // В сборнике: The european proceedings of social & behavioural sciences International Conference. National Research Tomsk Polytechnic University. 2017. С. 43-50.

## REFERENCES

---

1. Arakcheeva Z. V. Professional responsibility as a factor of psycho-emotional burnout of a teacher / Z.V. Arakcheeva, S.S. Velikanova, I.V. Samarokova. *Modern research of social problems (electronic scientific journal)*, 2018, vol. 9, no. 2-2, pp. 29-34. (in Russian)
2. Verbitskaya N.O., Orinina L.V. Economic patriotism of technical university students: a system-phenomenological approach. *Fundamental research*, 2014, no. 2, pp. 2248-2252. (in Russian)
3. Zhuk A.I. Active teaching methods in the system of advanced training of teachers: a manual for the system of advanced training and retraining of education personnel / A.I. Zhuk, N.N. Koshel. 2nd ed. Minsk, Aversev Publ., 2004. 336 p. (in Russian)
4. Zhuk A.I. Problems of professional competence of education personnel: content and certification technologies. Minsk, Aversev Publ., 1996. pp. 146-147. (in Russian)
5. Kashuba I.V. On the formation of empathic competence of students of a technical university in the context of humanitarization of technical education. *In the collection: Humanitarianization of engineering education: methodological foundations and practical materials of the international scientific and methodological conference*. Ed. L.L. Mehrishvili. Tyumen, 2018. pp. 84-89. (in Russian)
6. Makhmutova M.V. Training of it specialists within the university information-educational environment / M.V.



- Makhmutova, L.Z. Davletkireeva, Yu.S. Laktionova, I.D. Belousova, Yu.A. Savinova, I.V. Samarokova. *International Journal of Advanced Biotechnology and Research*, 2017, vol. 8, no. 2, pp. 753-761. (in Russian)
7. Orinina L.V. Formation of the socio-cultural environment of a technical university by means of civil-patriotic education: monograph. Magnitogorsk, MGTU Publ., 2014. 89 p. (in Russian)
  8. Psychology of training work: Content, organizational and methodological aspects of a training group / I.V. Vachkov. Moscow, Eksmo Publ., 2007. 416 p. (in Russian)
  9. Romanova M.V. Stimulation of creative activity and cognitive independence of a teacher / M.V. Romanova, E.P. Romanov, I.V. Samarokova. *Problems of modern pedagogical education*, 2018, no. 59-4, pp. 190-195. (in Russian)
  10. Romanova M.V. Ensuring the continuity of the interaction of the development and self-development processes of the teacher's research culture / M.V. Romanova, E.P. Romanov, I.V. Samarokova. *Problems of modern pedagogical education*, 2018, no. 60-1, pp. 233-236. (in Russian)
  11. Romanova M.V. Actualization of the need for self-exaltation in the culture of scientific and pedagogical creativity / M.V. Romanova, E.P. Romanov, I.V. Samarokova. *Problems of modern pedagogical education*, 2018, no. 60-4, pp. 356-360. (in Russian)
  12. Samarokova I.V. Formation of the emotional culture of the future teacher: monograph. Magnitogorsk, MAGU Publ., 2005. 205 p. (in Russian)
  13. Fopel K. Psychological groups: working materials for the facilitator. Moscow, Genesis Publ., 2004. 253 p. (in Russian)
  14. Andreeva S. The risk-based thinking in managing documents as assets / S. Andreeva, S. Velikanova, N. Kozhushkova, I. Samarokova, Z. Arakcheeva, O. Chernykh. *International Journal of Economic Perspectives*, 2017, vol. 11, no. 2, pp. 33.
  15. Bakholskaya N.A., Orinina L.V., Kashuba I.V., Ovsyannikova E.A., Vedeneeva O.A. Formation of civil competence of students in a multicultural environmen. *In the collection: The european proceedings of social & behavioural sciences International Conference*. National Research Tomsk Polytechnic University, 2017, pp. 43-50.

**Информация об авторах**  
**Оринина Лариса Владимировна**  
(Россия, г. Магнитогорск)

Доцент, кандидат педагогических наук, доцент  
кафедры педагогического образования и  
документоведения  
Магнитогорский государственный технический  
университет им. Г.И. Носова  
E-mail: orinina\_larisa@mail.ru

**Кашуба Инесса Валерьевна**  
(Россия, г. Магнитогорск)

Доцент, кандидат педагогических наук, доцент  
кафедры педагогического образования и  
документоведения  
Магнитогорский государственный технический  
университет им. Г.И. Носова  
E-mail: ikashuba@mail.ru

**Самарокова Ирина Владимировна**  
(Россия, г. Магнитогорск)

Доцент, кандидат педагогических наук, доцент  
кафедры педагогического образования и  
документоведения  
Магнитогорский государственный технический  
университет им. Г.И. Носова  
E-mail: samarokovai@mail.ru

**Information about the authors**  
**Larisa V. Orinina**

(Russia, Magnitogorsk)  
Associate Professor,  
PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor  
of the Department of Pedagogical Education and  
Documentation Studies  
Nosov Magnitogorsk State Technical University  
E-mail: orinina\_larisa@mail.ru

**Inessa V. Kashuba**  
(Russia, Magnitogorsk)

Associate Professor,  
PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor  
of the Department of Pedagogical Education and  
Documentation Studies  
Nosov Magnitogorsk State Technical University  
E-mail: ikashuba@mail.ru

**Irina V. Samarokova**  
(Russia, Magnitogorsk)

Associate Professor,  
PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor  
of the Department of Pedagogical Education and  
Documentation Studies  
Nosov Magnitogorsk State Technical University  
E-mail: samarokovai@mail.ru







А. П. МЕРЕЖНИКОВ, О. П. СТЕПАНОВА

## Психические состояния будущих матерей, обучающихся в вузе

Данная работа посвящена выявлению специфики психических состояний будущих матерей обучающихся в вузе. Выявлена совокупность негативных психических состояний. Повышенный уровень депрессии, тревожности, фрустрации, ригидности, низкий тонус, неустойчивость эмоционального фона, неудовлетворённость жизнью в целом и отрицательный образ себя. Для беременным студенток характерны неконструктивные типы отношения к беременности (гипогестогнозический, эйфорический). Психические состояния, переживаемые молодыми женщинами в период беременности, тесно переплетены между собой. Тревожность, фрустрация, ригидность и депрессия прямо коррелируют с низким тонусом, напряжённостью, тревогой, неустойчивостью эмоционального тона и неудовлетворённостью жизнью в целом. Тревожность будущих матерей связана с агрессивностью, ригидностью, фрустрацией, работоспособностью. Снижение настроения порождает целый спектр негативных состояний, и, наоборот, повышение настроения приводит к оптимизации состояния.

**Ключевые слова:** психические состояния, тревожность, фрустрация, ригидность, депрессия, тонус, отношение к беременности

### Ссылка для цитирования:

Мережников А. П., Степанова О. П. Психические состояния будущих матерей, обучающихся в вузе // Перспективы науки и образования. 2019. № 1 (37). С. 327-338. doi: 10.32744/pse.2019.1.24





A. P. MEREZHNIKOV, O. P. STEPANOVA

## Mental conditions of pregnant women enrolled in the university

The paper is devoted to the identification of the specifics of mental states of pregnant women studying at the university. A set of negative mental states was revealed. The level of depression, anxiety, frustration, rigidity, low tone, mood swing, dissatisfaction with life in general, and a negative self-image is increased. Non-constructive (hypogestagnosic, euphoric) types of attitude to pregnancy are common for pregnant students. Mental states experienced by young women during pregnancy are closely intertwined. Anxiety, frustration, rigidity, and depression are directly correlated with low tone, stress, panic, mood swing, and dissatisfaction with life in general. The anxiety of pregnant women is associated with aggressiveness, rigidity, frustration, and work efficiency. Deterioration of mood generates an entire range of negative states, and, vice versa, improvement of mood leads to optimization of the state.

**Key words:** mental states, anxiety, frustration, rigidity, depression, tone, attitude towards pregnancy

### For Reference:

Merezhnikov, A. P., & Stepanova, O. P. (2019). Mental conditions of pregnant women enrolled in the university. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 37 (1), 327-338. doi: 10.32744/pse.2019.1.24 (In Russ., abstr. in Engl.)



## Введение

Проблема беременности, психологического статуса матери и его воздействия на здоровье плода длительное время будет сохранять актуальность в связи с тем, что все современные способы коррекции отклонений в протекании беременности не всегда дают ожидаемые результаты. Все чаще отмечаются разнообразные осложнения в ходе беременности у молодых и почти здоровых женщин.

В современных психологических исследованиях беременность рассматривается в двух основных направлениях: как внутриутробное развитие ребёнка и как фактор изменения личностной сферы женщины. Таким образом, дуалистическое понимание явления открыло путь сравнительно новому направлению – перинатальной психологии, изучающей вопросы беременности, родов и послеродового периода [11].

Идея исследований в перинатальной психологии появилась в середине прошлого века в русле трансперсональной психологии [5-7].

Современные исследования проблемы беременности представлены тремя основными психологическими направлениями: психоаналитическим, гуманистическим и социокультурным [4].

Со второй половины XX века беременность и роды стали предметом исследования психоаналитиков А. Фрейд, Дж. Боулби, Э. Эриксона, К. Хорни, М. Кляйн, Д. Винникота, С. Фанти, М. Марконе, К. Эльячефф. В рамках психоанализа в проблеме беременности исследуется актуализация эмоционального взаимодействия женщины с матерью, выделяется типология отношения к беременности по критерию сознательного-бессознательного принятия-отвержения [14; 15]. Специалисты отмечают, что зачастую тяжесть патологических проявлений протекания беременности никак не совпадает со степенями их соматических недомоганий в добеременном состоянии [11]. Более того, в ряде случаев беременная, имеющая разнообразные диагнозы до наступления беременности, показывает более благоприятный вариант развития протекания периода ожидания младенца, нежели женщина, которая соматически более здорова, но воспринимающая будущее материнство как досадную помеху на своем жизненном пути. В связи с этим можно предположить, что психологический настрой и мотивация женщины играют не меньшую роль в формировании будущего ребенка, нежели экология, питания и прочие, традиционно рассматриваемые медициной и клинической психологией случаи. Можно предполагать, что в современном обществе, нацеленном на карьеру и гедонистические формы бытия, осуществление материнской функции в ряде случаев связано с отрицательной мотивационной установкой, что приводит к соответствующим негативным телесным результатам: от разнообразных форм и способов патологического протекания беременности до здоровья будущего ребенка. Массовость указанного явления ставит под угрозу здоровье нации, что является общегосударственной проблемой.

В гуманистическом направлении рассматривается вся система отношений беременной женщины с окружающим её миром и со значимыми другими, исследуются личностные особенности женщины, а не биологические и социальные факторы формирования личности [1-3; 5].

Социокультурный подход в настоящее время слабо представлен теоретическими разработками [5; 12].



Беременность следует признать уникальным объектом для психологического исследования, поскольку это состояние представляет собой психологический кризис взрослого возраста, инициированный радикальными телесными изменениями, не патологическими по своей природе [13].

## Материалы и методы

Исследование проводилось на базе Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова. В эмпирическом исследовании участвовали 120 будущих матерей обучающихся в вузе. Возраст – 18-22 года. Семейное положение примерно одинаково (70% состоят в официальном браке и 30% в гражданском браке). Девушки обучаются на дневном, заочном и вечернем отделении (с 1 по 5 курсы).

*Цель исследования:* выявить особенности психического состояния будущих матерей обучающихся в вузе. Для достижения поставленной цели была использована констатирующая стратегия исследования.

Были использованы следующие психодиагностические *методики*: методика определения доминирующего состояния Л. В. Куликова; методика определения психических состояний Г. Айзенка; цветовой тест М. Люшера; шкала для измерения уровня тревожности Т.А. Немчина; экспресс-диагностика уровня личностной фрустрации В.В. Бойко; шкала депрессии Э. Бека; тест отношений беременной И.В. Добрякова. Также был использован анализ медицинской документации и анкетный опрос.

Для статистической обработки применялся коэффициент корреляции Пирсона в пакете Excel.

## Результаты исследования

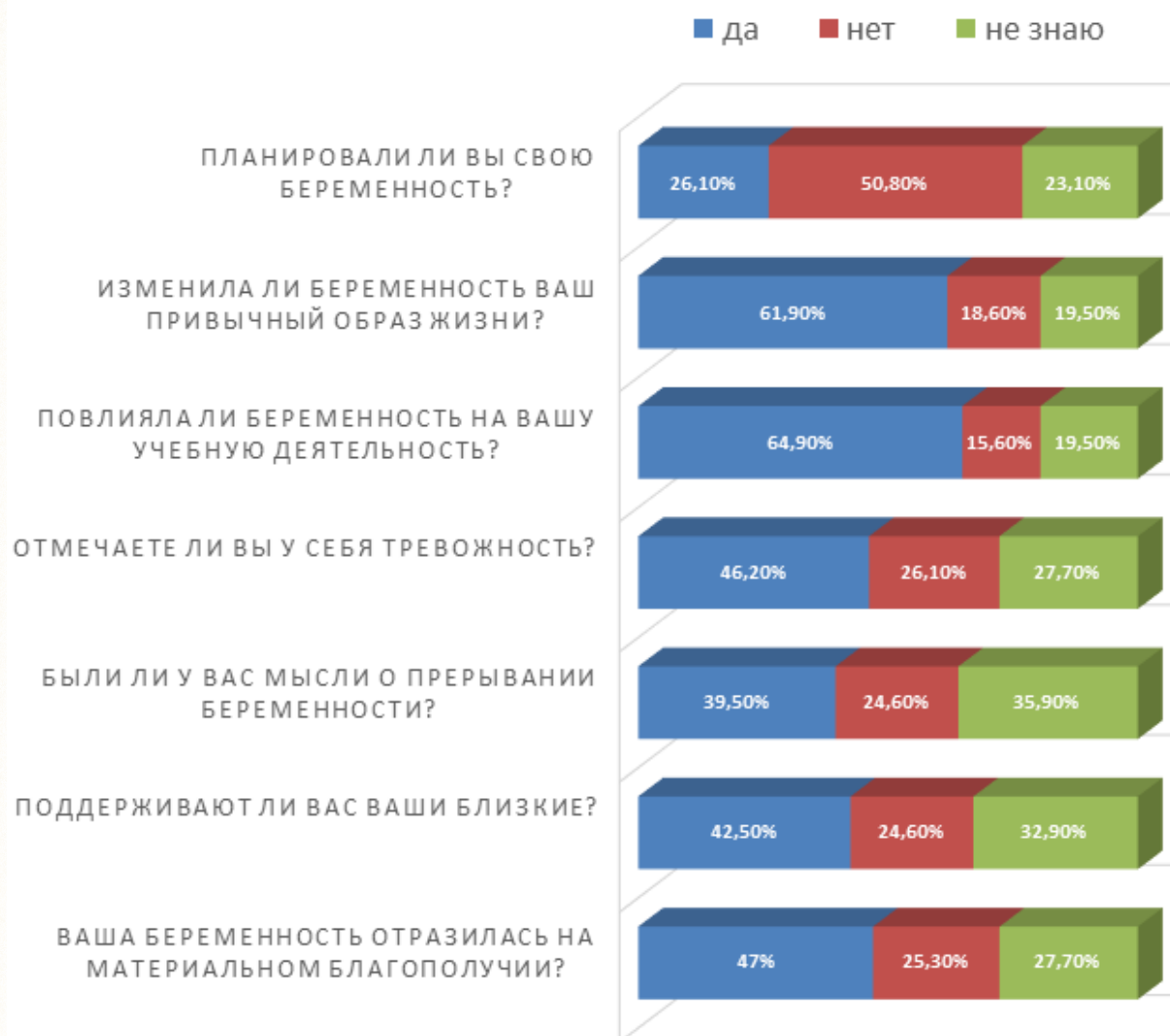
Проведенный анализ медицинской документации позволяет констатировать следующее: на диспансерном учете находятся 38% – беременных студенток. На учете у: отоларинголога – 24,3%, эндокринолога – 11,7%, гастроэнтеролога – 30,3%; уролога – 7,7%; ревматолога – 10,3%; невропатолога – 7,3%; наличие плоскостопия у – 37,3%; сколиоза у – 20,7% студенток. Причем, ряд студенток находятся на диспансерном учете у нескольких специалистов. К группе часто болеющих относятся 41,8% студенток. Освобожденных от физических занятий до беременности (по медицинским показаниям) – 8,4% студенток, входили в специальную группу – 14,7% студенток.

Таким образом, у третьей части студенток наблюдается ослабленное нервно-психическое и соматическое здоровье.

Анкетный опрос позволил получить следующие результаты. На вопрос «Планировали ли Вы свою беременность?»: 26,1% – да, 50,8% – нет, 23,1% – затруднились ответить. «Изменила ли беременность Ваш привычный образ жизни?»: 61,9% – да, 18,6% – нет, 19,5% – затруднились ответить. «Повлияла ли беременность на Вашу учебную деятельность?»: 64,9% – да, 15,6% – нет, 19,5% – затруднились ответить. «Как вы оцениваете свою активность?»: 58,9% – высокая, 9% – низкая, 32,1% – средняя. «Ваше настроение?»: 14,9% – устойчивое, 47% – неустойчивое, 38,1% – среднее. «Отмечаете ли Вы у себя тревожность?»: 46,2% – да, 26,1% – нет, 27,7% – иногда. «Как Вы относитесь к изменению своего внешнего вида, связанного с беременностью?»: 28,3% – положительно, 47% – отрицательно, 24,7% – нейтрально. «Были ли у Вас мысли о прерывании



беременности?»: 39,5% – да, 24,6% – нет, 35,9% – иногда. «Поддерживают ли вас Ваши близкие?»: 42,5% – да, 24,6% – нет, 32,9% – иногда. «Ваша беременность отразилась на материальном благополучии?»: 47% – да, 25,3% – нет, 27,7% – затруднились ответить (см. рис. 1).



**Рисунок 1** Результаты анкетного опроса

Таким образом, проведенный опрос показал, что в наибольшей степени характерны следующие особенности, которые относят студенческую выборку к «группе риска»:

- половина студентов не планировали свою беременность в период обучения;
- большей части студенток пришлось изменить привычный образ жизни с наступлением беременности;
- наступившая беременность негативно повлияла на вовлеченность в основные виды деятельности;
- высокая активность, наблюдаемая в студенческой выборке носит, скорее всего, ситуативный характер, и может рассматриваться в качестве защитного механизма (по типу отрицания, ухода от факта беременности и необходимости изменить привычный образ жизни);
- большинство респондентов оценивают свое эмоциональное состояние как неустойчивое, либо вообще затрудняются в его оценке;
- в группе студенток отмечается высокий процент респондентов с выраженной



тревожностью (по поводу затруднений в учебной деятельности, возникших в результате снижения работоспособности, ухудшения самочувствия, замедления познавательных процессов и пр.);

- студенток фрустрирует изменение внешнего облика; для них характерно стремление не демонстрировать внешние признаки беременности;
- мы не увидели однозначно положительного отношения студенток к факту своей беременности; большая часть иногда или постоянно думают о прерывании беременности;
- ближайшее окружение по-разному реагирует на факт беременности девушки, некоторые респондентки ощущают нехватку поддержки со стороны родных и близки людей;
- значительная доля респонденток отмечает ухудшение материального положения, возникшего с началом беременности, т.к. снижается доходная часть (уходит возможность подработок) и увеличивается расходная часть (платные анализы, консультации специалистов, лекарства и пр.). Положение усугубляется тем, что часть девушек состоит в браке с мужем-студентом; кроме того большинство из них обучаются вузе на коммерческой основе.

Студенчество, особая социальная группа – для которой беременность, явно ранняя по современным меркам – в той или иной мере не является социально-ожидаемой. Время пребывания в вузе, время расцвета интеллектуальных возможностей, вхождения в социальные роли периода зрелости, период роста социальных амбиций, завершения формирования личностных качеств, явно противоречит сути и сущности беременной женщины, которая в большей мере должна ограничить свое социальное Я и погрузиться в Я-биологическое.

Рассмотрим результаты исследования **по методике определения доминирующего состояния Л. В. Куликова**. Низкие значения мы наблюдаем по шкале «спокойствие – тревога» (среднее значение 33,5). Данная шкала предназначена для измерения уровня генерализованной тревоги. В психическом состоянии переживание тревоги имеет определяющее значение для ряда других явлений. Именно тревога усиливает значение эмоциогенных раздражителей различной силы, в том числе и незначительных, увеличивая интенсивность отрицательных эмоций.

Шкала «устойчивость–неустойчивость эмоционального тона» также имеет низкие значения (среднее значение 34,8). Эмоциональная устойчивость снижена, наблюдается легкость возникновения эмоционального возбуждения, изменчивость настроения. Раздражительность повышена, негативный эмоциональный тон преобладает.

Тонус, являющийся важнейшей энергической характеристикой для любого психического состояния – понижен (среднее значение 44,9). Меньше возможностей проявлять активность, расходовать энергию, уменьшен ресурс сил, повышена утомляемость.

Диагностируется более пассивная позиция (среднее значение 48,2) по отношению к сложившейся жизненной ситуации, к достижению своих целей. Удовлетворенность жизнью имеет тенденцию к понижению (среднее значение 46,8). Затруднения в процессе самореализации приводят к переживаниям общего эмоционального дискомфорта.

Анализ результатов позволяет констатировать наличие в данной выборке: пассивного отношения к жизненной ситуации, в оценке принятия своей беременности преобладает пессимистическая позиция, сомнения в желании иметь ребенка в ближайшее время. Неверие в возможность вынашивания плода и благоприятного течения



родов и рождение здорового малыша. Часто пониженное, неровное настроение, уныние преобладает у половины выборки.

Данным испытуемым свойственна: некая разочарованность ходом событий, сужение интересов, смысл будущего неясен. Характерна усталость, несобранность, вялость, низкая умственная работоспособность. Студентки проявляют активность, но она носит непродуктивный, разноплановый характер, при этом расходуется энергия, уменьшается ресурс сил, повышается утомляемость. Склонность проявлять астенические реакции на возникающие трудности, как в учебной, так и в бытовой деятельности.

Нет стремления осуществлять какие-либо изменения в себе, своем поведении или в ситуации, интенсивно выполнять необходимые преобразования, расширять владение ситуацией. У третьей части испытуемых – безразличие, успокоенность своим положением.

Наличествует склонность испытывать беспокойство в широком круге жизненных ситуаций, видеть угрозу престижу, профессионального роста, благополучию, ожидание родов с неблагоприятным исходом, предчувствие будущей неустроенности.

Снижена эмоциональная устойчивость, легко возникает эмоциональное возбуждение, настроение изменчиво, повышена раздражительность, преобладает негативный эмоциональный тон.

30% респондентов отмечают неудовлетворенность жизнью в целом, ее ходом, процессом самореализации и тем, как именно в настоящее время разворачиваются основные жизненные события; низкая оценка личностной успешности. Часто характерен уход в сомнения, который позволяет уклониться от необходимости делать жизненный выбор, прислушиваясь, прежде всего к самой себе, принимая на себя ответственность за то, что с тобой происходит, низкой критичности в самооценивании, недостаточной адекватности самооценки, неискренности.

В представленной выборке **по методике определения психических состояний Г. Айзенка** преобладают состояния тревожности (среднее значение 7,3), и ригидности (среднее значение 8,4). Фрустрация и агрессивность имеют более низкие значения.

У студенток **по цветовому тесту М. Люшера** наблюдаются высокие показатели по уровню тревожности (среднее значение 59,2), активности (среднее значение 57,2) и средний уровень работоспособности (среднее значение 41,6). Высокая активность во время беременности свойственна женщинам с гипогестогнозическим, или игнорирующим, стилем переживания беременности, что является неадекватным и негативно, согласно эмпирическим исследованиям, отражается на плоде. Показатель суммарного отклонения от аутогенной нормы (среднее значение 3,2) отражает уровень непродуктивной нервно-психической напряженности. Это проявляется в неумеренно завышенном расходовании нервно-психических ресурсов при низком результате деятельности.

Значения вегетативного коэффициента (среднее значение 4,6) отражают доминирование определённой группы цветов в выборе испытуемых – “тёплой” или “холодной” гаммы. При воздействии “тёплых” цветов на человека регистрируется повышение пульса, мышечного тонуса, кровяного давления, возбуждение. Наступает активация симпатической нервной системы. При воздействии “холодных” цветов картина физиологических сдвигов является обратной, активизируется парасимпатическая нервная система, направленная на сбережение энергетических ресурсов человека. Интерпретация по данному показателю дана на основе характеристики стандартных баллов.

Истощённость, установка на бездействие, хроническое переутомление свойственно 70,8% испытуемых до родов. У таких женщин наблюдается пассивное реагирование на



трудности, неготовность к напряжению и адекватным действиям в стрессовых ситуациях. Для 16,7% испытуемых в третьем триместре характерна установка на оптимизацию расходования сил. Энергетический потенциал невысок, но вполне достаточен для успешной деятельности в привычных спокойных условиях.

В период беременности у 32% испытуемых присутствует непродуктивная нервно-психическая напряжённость. Эмоциональный фон неустойчив. Волевой самоконтроль снижен, это ведёт к фрустрации. 22,5% испытуемых характеризуются наличием высокого уровня продуктивной нервно-психической напряжённости, в стрессовых ситуациях способны собраться и сделать необходимое. У большей части студенток наблюдается средний уровень непродуктивной нервно-психической напряжённости. В случае необходимости такие женщины способны преодолевать накопившуюся усталость волевым усилием, но после этого в их психическом состоянии долго будет прослеживаться снижение работоспособности. Потенциал целесообразной активности будущей мамы очень невысок.

Результаты исследования *по шкале для измерения уровня тревожности Т.А. Немчина* (среднее значение 16,9). *Экспресс-диагностика уровня личностной фрустрации В.В. Бойко* (среднее значение 10,1) и *шкала депрессии Э. Бека* (среднее значение 15,1).

Результаты исследования позволяют констатировать о том, что психические состояния: уровень тревожности, уровень личностной фрустрации и депрессии достаточно высок у беременных студенток.

Результаты испытуемых *по тесту отношений беременной И.В. Добрякова*. Тип переживания беременности, диагностируемый в данном исследовании, также является информативным для определения переживаемых женщиной психических состояний на протяжении продолжительного периода.

По данным теста многим беременным студенткам свойственна тенденция к эйфорическому, гипогестогнозическому стилю переживания беременности, оптимальный стиль переживания беременности встречается намного реже, что позволило определить психологические критерии переживаний студентками неконструктивной внутренней картины беременности, препятствующей психосоциальной адаптации в реальной ситуации беременности.

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента позволяют судить о том, что для данной выборки студенток выявлена совокупность негативных психических состояний. Повышенный уровень депрессии, тревожности (по тестам Люшера, Айзенка и Немчина), фрустрации (по тестам Айзенка и Бойко), ригидности, низкий тонус, неустойчивость эмоционального фона, неудовлетворённость жизнью в целом и отрицательный образ себя. Для беременных студенток характерны неконструктивные типы отношения к беременности (гипогестогнозический, эйфорический тревожный).

Около 65% беременных студенток имеют проблемы в регулировании своего психического состояния, трудности в общении с микросоциумом, испытывают потребность в психологической помощи.

Таким образом, по результатам констатирующего эксперимента можно судить о том, что для оптимизации психического фона, необходимо психологическое сопровождение на протяжении всего срока беременности.

Количественный анализ результатов исследования проводился с помощью линейной корреляции Пирсона и вычисления надёжности коэффициента в среде Excel. По результатам корреляционного анализа сделан вывод, что психические состояния, переживаемые женщинами в период беременности, тесно переплетены между собой.



В частности, тревожность (тесты Айзенка и Немчина), фрустрация (тест Айзенка и Бойко), ригидность (тест Айзенка) и депрессия (тест Бека) прямо коррелируют с низким тоном (III, методика Куликова), напряжённостью (IV, методика Куликова), тревогой (V, методика Куликова), неустойчивостью эмоционального тона (VI, методика Куликова) и неудовлетворённостью жизнью в целом (VII, методика Куликова)

Депрессия, тревожность, фрустрация и ригидность, по результатам вышеперечисленных методик, также достоверно связаны между собой. Таким образом, негативные психические состояния присутствуют в переживаниях женщин сцепленно и представляют собой целый симптомокомплекс.

Также наблюдается достоверная обратная корреляционная связь между агрессивностью (методика Айзенка) и устойчивостью эмоционального тона (VI, методика Куликова).

Фрустрация (тест Бойко) и депрессия (тест Бека) также прямо значимо коррелируют с неудовлетворённостью жизнью в целом (VIII, методика Куликова).

Симптомокомплекс, описанный выше, иллюстрирует достоверные прямые корреляционные связи между:

- высоким уровнем депрессии в пренатальном периоде и низким тоном (усталостью, несобранностью, вялостью, инертностью, низкой работоспособностью, утомляемостью);

- напряжённостью, тревожностью, ригидностью, неустойчивостью эмоционального тона, неудовлетворённостью жизнью в целом (её ходом, процессом самореализации) и отрицательным образом самой себя в том же периоде.

Можно судить о том, что депрессивность беременных студенток имеет следующие проявления: низкий тонус (характерна усталость, несобранность, вялость, инертность, низкая работоспособность, меньше возможностей проявлять активность, расходовать энергию, уменьшен ресурс сил, повышена утомляемость, склонность проявлять астенические реакции на возникающие трудности).

Таким образом, с большой вероятностью можно сказать, что психические состояния, переживаемые беременными студентками одинаково окрашены: снижение настроения разматывает целый клубок негативных состояний, и, наоборот, повышение настроения приводит к оптимизации состояния.

В данном исследовании такое психическое состояние, как тревога, отслеживается несколькими методиками: тестами Люшера, Айзенка, Немчина и Куликова. Объединив корреляционные связи в единое целое, можно сделать вывод о влиянии психических состояний в пренатальный период. Тревожность женщин в пренатальном периоде связана с агрессивностью (тест Айзенка), ригидностью (тест Айзенка), фрустрацией (тест Айзенка), пониженной работоспособностью (тест Люшера).

---

## Заключение

Таким образом, проведённый анализ эмпирических данных позволил сделать следующие выводы.

Проведенное пилотажное исследование молодых беременных женщин (разного социального статуса) показал, что именно для студенческой группы респондентов в наибольшей степени характерны следующие особенности, которые относят эту выборку к «группе риска»: половина студентов не планировали свою беременность в



период обучения; большей части студенток пришлось изменить привычный образ жизни с наступлением беременности; наступившая беременность негативно повлияла на вовлеченность в основные виды деятельности; в группе студенток отмечается высокий процент респондентов с выраженной тревожностью (по поводу затруднений в учебной деятельности, возникших в результате снижения работоспособности, ухудшения самочувствия, замедления познавательных процессов и пр.); по сравнению с неработающими женщинами, студенток фрустрирует изменение внешнего облика; для них характерно стремление не демонстрировать внешние признаки беременности; значительная доля респонденток отмечала ухудшение материального положения, возникшего с началом беременности, т.к. снижается доходная часть (уходит возможность подработок) и увеличивается расходная часть (платные анализы, консультации специалистов, лекарства и пр.). Положение усугубляется тем, что часть девушек состоят в браке с мужем-студентом; кроме того большинство из них обучаются вузе на коммерческой основе.

Таким образом, работа с беременными именно в этой социальной группе, представляется особенно значимой.

Выявлена совокупность негативных психических состояний. Высокий уровень депрессии, тревожности, фрустрации, ригидности, низкий тонус, неустойчивость эмоционального фона, неудовлетворённость жизнью в целом и отрицательный образ себя. Для беременным студенток характерны неконструктивные типы отношения к беременности (гипогестогнозический, эйфорический).

Психические состояния, переживаемые женщинами в период беременности, тесно переплетены между собой. Тревожность, фрустрация, ригидность и депрессия прямо коррелируют с низким тонусом, напряжённостью, тревогой, неустойчивостью эмоционального тона и неудовлетворённостью жизнью в целом.

Тревожность будущих матерей в пренатальном периоде связана с агрессивностью, ригидностью, фрустрацией, работоспособностью.

Снижение настроения порождает целый спектр негативных состояний, и, наоборот, повышение настроения приводит к оптимизации состояния.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамченко В.В. Клиническая перинатология. СПб.: ИАГ РАМН им. Д. О. Отта, 1996. 189 с.
2. Баженова О.В. Готовность к материнству: выделение факторов, условий психологического риска для будущего развития ребенка // Вестник. 1993. № 4. С. 35-42.
3. Безрукова О.Н. Материнство в контексте социальных и психологических проблем репродуктивного здоровья / Биосоциальная природа материнства и раннего детства // Под ред. А. С. Батуева. СПб.: СПбГУ, 2007. С. 41-43.
4. Белогай К.Н. Введение в перинатальную психологию. Томск: ТПУ, 2008. 225 с.
5. Боровикова Н.В. Акмеологический потенциал беременной женщины. Социально-психологический анализ. М.: Социнновация, 1998. 635 с.
6. Брутман В.И., Варга А.Я., Хамитова И.Ю. Влияние семейных факторов на формирование девиантного поведения матери // Психологический журнал. 2000. № 2 (Т. 21). С. 79-87.
7. Брутман В.И., Радионова М.С. Формирование привязанности матери к ребенку в период беременности // Вопросы психологии. 1997. № 7. С. 38-47.
8. Винтухова Л.В., Заозерский Ю.А. Организация работы с беременными по вопросам подготовки к родам и грудному вскармливанию / Здоровье женщины. Вопросы профилактики и оздоровления. Материалы научно-практической конференции 2–4 марта 2005 г. // под ред. И. В. Добрякова и Ю. И. Мусийчука. СПб.: Комитет по здравоохранению Правительства Санкт-Петербурга, 2005. 256 с.
9. Галустян О.Р. Актуализация процессов идентификации, проекции и связи с телом во время беременности // Перинатальная психология и психология родительства. 2007. № 2. С. 47-53.
10. Гительсон Н.А. Закономерность интеграции психологии, педагогики и достижений культуры в пре-и



перинатальном воспитании / Перинатальная психология и медицина: сборник материалов конференции. СПб.: МИПУ, 2001. 197 с.

11. Добряков И.В. Перинатальная психология. СПб.: Питер; 2010. 452 с.
12. Ряплова Е.А., Коряков Я.И. Психологические аспекты подготовки молодой семьи к рождению здорового ребенка // Практическая психология. 1999. № 5. С. 43-47.
13. Степанова О.П., Серебрякова А.А. Психологическое сопровождение беременных студенток / В сборнике: Фундаментальная наука и технологии – перспективные разработки материалы III международной научно-практической конференции. North Charleston, USA, 2014. С. 138-142.
14. Филиппова Г.Г. Перинатальная психология и психология родительства – новая область исследования психологии // Журнал практического психолога. 2003. № 4–5. С. 15–19.
15. Филиппова Г.Г., Печников Е.Ю., Блох М.Е. Перинатальная психология и психотерапия во вспомогательных репродуктивных технологиях // Перинатальная психология и психология родительства. 2007. № 3. С. 47-58.
16. Deans C., Reay R., Buist A. Addressing the mother–baby relationship in interpersonal psychotherapy for depression: an overview and case study. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 2016, 34:5, pp. 483-494.
17. Natalie Dimitra Montgomery & Jenepher Lennox Terrion. Tensions along the path toward mental health literacy for new immigrant mothers: perspectives on mental health and mental illness, *International Journal of Mental Health Promotion*, 2016, 18:2, pp. 83-94, DOI: 10.1080/14623730.2016.1154480
18. Holton S., Fisher J. & Rowe H. Motherhood: is it good for women's mental health?, *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 2010, 28:3, pp. 223-239, DOI: 10.1080/02646830903487359

## REFERENCES

1. Abramchenko V.V. *Clinical Perinatology*. Saint-Petersburg, 1996. 189 p. (in Russian)
2. Bazhenova O.V. Readiness for motherhood: the allocation of factors, the conditions of psychological risk for the future development of the child. *Bulletin*, 1993, no. 4, pp. 35-42. (in Russian)
3. Bezrukova O.N. Maternity in the context of social and psychological problems of reproductive health / Biosocial nature of motherhood and early childhood / Ed. A. S. Batuev. Saint-Peterburg, SPbSU Publ., 2007. p. 41-43. (in Russian)
4. Belogay K.N. *Introduction to perinatal psychology*. Tomsk, TPGU Publ., 2008. 225 p. (in Russian)
5. Borovikova N.V. Acmeological potential of a pregnant woman. Socio-psychological analysis. Moscow, Sotsinnovatsiya Publ., 1998. 635 p. (in Russian)
6. Brutman V.I., Varga A.Y., Khamitova I.Yu. The influence of family factors on the formation of deviant behavior of the mother. *Psychological Journal*, 2000, no. 2 (vol. 21), pp. 79-87. (in Russian)
7. Brutman V.I., Radionova M.S. Formation of mother's attachment to the child during pregnancy. *Voprosy psichologii*, 1997, no. 7, pp. 38-47. (in Russian)
8. Vintukhova L.V., Zaozersky Yu.A. Organization of work with pregnant women on preparation for childbirth and breastfeeding / Woman's health. Issues of prevention and recovery. Materials of the scientific-practical conference of March 2–4, 2005 // ed. I. V. Dobryakova and Yu. I. Musyichuk. Saint-Petersburg, Committee on Healthcare of the Government of St. Petersburg, 2005. 256 p. (in Russian)
9. Galustyan O.R. Actualization of identification processes, projections and communication with the body during pregnancy. *Perinatal psychology and psychology of parenting*, 2007, no. 2, pp. 47-53. (in Russian)
10. Gitelson N.A. The pattern of integration of psychology, pedagogy and cultural achievements in pre-and perinatal education / *Perinatal psychology and medicine: a collection of conference materials*. Saint-Petersburg, MIPU Publ., 2001. 197 p. (in Russian)
11. Dobryakov I.V. *Perinatal psychology*. Saint-Petersburg, Peter Publ., 2010. 452 p. (in Russian)
12. Ryaplova E.A., Koryakov Ya.I. Psychological aspects of preparing a young family for the birth of a healthy child. *Practical psychology*, 1999, no. 5, pp. 43-47. (in Russian)
13. Stepanova O.P., Serebryakova A.A. Psychological support of pregnant female students. *In the collection: Fundamental science and technology - perspective development materials of the III International Scientific Practical Conference*. North Charleston, USA, 2014. pp. 138-142. (in Russian)
14. Filippova G.G. Perinatal psychology and psychology of parenting - a new area of psychological research. *Journal of practical psychologist*, 2003, no. 4-5, pp. 15–19. (in Russian)
15. Filippova G.G., Pechnikov E.Yu., Bloch M.E. Perinatal psychology and psychotherapy in assisted reproductive technologies. *Perinatal psychology and psychology of parenting*, 2007, no. 3, pp. 47-58. (in Russian)
16. Deans C., Reay R., Buist A. Addressing the mother–baby relationship in interpersonal psychotherapy for depression: an overview and case study. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 2016, 34:5, pp. 483-494.
17. Natalie Dimitra Montgomery & Jenepher Lennox Terrion. Tensions along the path toward mental health literacy for new immigrant mothers: perspectives on mental health and mental illness. *International Journal of Mental Health Promotion*, 2016, 18:2, pp. 83-94, DOI: 10.1080/14623730.2016.1154480
18. Holton S., Fisher J. & Rowe H. Motherhood: is it good for women's mental health? *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 2010, 28:3, pp. 223-239, DOI: 10.1080/02646830903487359



**Информация об авторах**

**Мережников Андрей Петрович**

(Россия, Магнитогорск)

Доцент, кандидат психологических наук,  
доцент кафедры психологии  
Магнитогорский государственный технический  
университет им. Г.И. Носова  
E-mail: mapmasu@mail.ru.

**Степанова Ольга Павловна**

(Россия, Магнитогорск)

Доцент, кандидат психологических наук,  
заведующий кафедрой психологии  
Магнитогорский государственный технический  
университет им. Г.И. Носова  
E-mail: olga.psihea@mail.ru

**Information about the authors**

**Andrei P. Merezchnikov**

(Russia, Magnitogorsk)

Associate Professor,  
PhD in Psychological Sciences,  
Associate Professor of the Department of Psychology  
Nosov Magnitogorsk State Technical University  
E-mail: mapmasu@mail.ru

**Olga P. Stepanova**

(Russia, Magnitogorsk)

Associate Professor,  
PhD in Psychological Sciences,  
Head of the Department of Psychology  
Nosov Magnitogorsk State Technical University  
E-mail: olga.psihea@mail.ru







Р. К. БУКЕЙХАНОВА, Н. С. САНЬЯРОВА

## Специфика усвоения студентами-казахами русских редупликатных образований как стилистического средства

В статье рассмотрена полная лексическая редупликация со стилистической точки зрения, как образно-выразительное средство современного русского языка. Выявлены значительные стилистические возможности авторской редупликации в художественном тексте, где редуликаты нередко комбинируются с другими средствами выразительности (эпитетами, оксюмороном, антитезой, сравнительными конструкциями, повторами, парцелляцией, рядами однородных членов, иронией и др.), участвуют в стилизации детской речи или псевдо-фольклорного текста, служат средствами стилистического смещения. Отмечено, что в обучении студентов-казахов в казахских технических вузах русскому языку возможно использование упражнений по редупликации на занятиях по развитию устной речи на продвинутом этапе обучения. Преподавателю русского языка в первую очередь стоит обращать внимание на стилистическую роль редуликата в тексте, в конкретном предложении. Приведены примеры упражнений разного типа, направленных на усвоение студентами-казахами редупликации. Подчеркивается, что данные упражнения будут способствовать лучшему пониманию студентами русской устной речи во всём богатстве её экспрессивных средств и формированию их собственной устной речи.

**Ключевые слова:** редупликация, редуликат, лексическая редупликация, полная редупликация, современный русский язык, стилистическое средство, экспрессивность, русский язык за рубежом

### Ссылка для цитирования:

Букейханова Р. К., Саньярова Н. С. Специфика усвоения студентами-казахами русских редупликатных образований как стилистического средства // Перспективы науки и образования. 2019. № 1 (37). С. 339-350. doi: 10.32744/pse.2019.1.25





R. K. BUKEIKHANOVA, N. S. SANJYAROVA

## Specificity of mastering by the Kazakh students of the Russian reduplicate formations as a stylistic tool

The article considers a complete lexical reduplication from a stylistic point of view, as a figurative and expressive means of the modern Russian language. Significant stylistic possibilities of the author's reduplication in the artistic text are revealed, where the reduplicates are often combined with other means of expressiveness (epithets, oxymoron, antithesis, comparative constructions, repeats, parcellation, rows of homogeneous members, irony, etc.), participate in stylization children's speech or pseudo folklore text, serve as a means of stylistic transformation. It was revealed that in teaching Kazakh students in Kazakh universities to the Russian language, it is possible to use exercises on reduplication in classes for the development of oral speech at an advanced stage of education. First of all, the Russian language teacher should pay attention to the stylistic role of the reduplicate in the text, in the specific sentence. Examples of different types of exercises aimed at learning Kazakh students of reduplication are given. It is emphasized that these exercises will contribute to a better understanding by students of Russian oral speech in all the richness of its expressive means and to formation of their own oral speech.

**Key words:** reduplication, reduplicate, lexical reduplication, full reduplication, modern Russian language, stylistic tool, expressiveness, Russian language abroad

### For Reference:

Bukeikhanova, R. K., & Sanjyarova, N. S. (2019). Specificity of mastering by the Kazakh students of the Russian reduplicate formations as a stylistic tool. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 37 (1), 339-350. doi: 10.32744/pse.2019.1.25 (In Russ., abstr. in Engl.)



## Введение

Современный русский язык активно развивается в области лексики, грамматики, словообразования. Изменения в общественной жизни, динамичность всех сфер существования языковой личности обуславливает активизацию самых разных процессов языкового развития. Редупликация (от позднелат. *reduplicatio* – ‘удвоение’) относится к явлениям, в области которых в современном русском языке отмечаются изменения, причём динамика редупликации во многом связана с изменением сфер использования русского языка, расширением его применения в интернет-коммуникации и вообще с расширением сферы использования устной речи. Социальные трансформации, наблюдаемые в том числе в области коммуникации, в первую очередь отражаются в лексической системе русского языка, вызывают появление новых слов, изменения в функционировании уже имеющихся слов. Словообразовательный и грамматический уровни языковой системы реагируют на внешние факторы медленнее, лексический – немного быстрее. В любом случае анализ языковых трансформаций весьма полезен, он может способствовать осознанию тенденций языкового развития и определению новых векторов в обучении студентов, в том числе студентов-казахов, русскому языку.

В большинстве современных исследований редупликация рассматривается на материале иностранных языков: Э.И. Ибрагимова анализирует данное явление в английском языке [8], Д. Росси – в бельгийском языке [22], А.С. Алисултанов – в лезгинских языках [1], С.Т. Атажахова – в адыгейском языке [3], М. Понсоннет – в креольских языках северной Австралии [21] и т. д. Действительно, редупликация представляет собой универсальное языковое средство, проявляющееся в разных своих видах во всех языках. На материале русского языка она анализируется в первую очередь как явление сферы словообразования [10]. Несомненно, в русском языке редупликация «служит в основном словообразованию» [9, с. 176], формированию новых лексем, в то время как во многих других, с другой типологией, это один из грамматических способов, предназначенных для образования грамматических форм.

Многие исследования редупликации проводятся на материале русского и какого-либо другого языка в сопоставительном аспекте. Д.В. Андрианова рассматривает устойчивые парные сочетания в чешском и русском языках и отмечает значительное структурное сходство при «несовпадении характера тематики их компонентов» [2, с. 7]. М.Д. Кузова сопоставляет явление редупликации в болгарском и русском языках [11]. Универсальный характер редупликации позволяет при этом акцентировать внимание на явлениях сходства и отличия в структуре и функционировании редупликатов.

Исследователей интересуют не только структура редупликации, но и сфера и особенности её использования в языке. А.М. Зарипова анализирует её функционирование в традиционных детских стихах, отмечая, что здесь редупликация укоряет «процесс овладения ребенком речью в конкретной лингвокультурной ситуации» [7, с. 5]. О.В. Юдаева рассматривает глагольную редупликацию в произведениях русского фольклора, находя её здесь весьма активной [20]. С.К. Пожарицкая анализирует различные виды редупликации в диалектной речи [15]. Привлекает внимание лингвистов и использование редупликации в произведениях художественной литературы. Например,



А.М. Минакова анализирует её структурные разновидности и функции в поэзии Е.А. Евтушенко [12], хотя в данной области исследования пока немногочисленны.

Е.А. Овтина отмечает, что редупликация очень широко представлена в устной разновидности современного русского языка, «в нашей живой речи, как устной, так и письменной» [14, с. 207]. Именно в устной речи, а также в её устно-письменной разновидности, представленной в интернет-коммуникации, количество редупликатов увеличивается, причём появляются образования, «которые раньше трудно было себе представить: *мужчина-мужчина, любовь-любовь* и пр.» [Там же]. Одной из показательных сфер функционирования современного русского языка является интернет-сфера, включающая социальные сети, форумы, чаты и т. п. Семантику редупликации в русской разговорной речи и языке интернета рассматривает К.А. Гилярова [4]. В интернет-коммуникации язык проявляется в своей наиболее динамичной разновидности, демонстрирует актуальные тенденции, позволяющие судить о перспективах его развития. Для исследователей, рассматривающих редупликацию в различных сферах русского языка, несомненна её выразительность и большие стилистические возможности.

Современные студенты являются активными пользователями интернета, их привлекает всё новое, что появляется в языке, они стремятся совершенствовать свою устную речь, и явление редупликации должно быть замечено и оценено ими. Введение редупликации в систему языковых знаний студентов-казахов, изучающих русский язык, позволит углубить их языковую компетенцию, даст возможность более творчески, деавтоматизированно воспринимать русский язык.

*Цель статьи* – рассмотреть редупликацию как стилистическое явление и выявить возможности изучения данного языкового средства студентами-казахами технических вузов. Материалом для исследования стали примеры редупликации, отобранные из Национального корпуса русского языка (НКРЯ) [13].

---

## Материалы и методы

Материалами для исследования стали примеры редупликации, отобранные из Национального корпуса русского языка (НКРЯ) [НКРЯ], а также языковые материалы сети интернет. В процессе теоретического анализа литературы использовались диссертационные исследования, посвященные редупликации [1; 2; 7; 10; 20], статьи в периодических научных изданиях, освещающие различные вопросы функционирования редупликатов [3; 6; 11; 12; 14; 18; 19; 21; 22], а также публикации в сборниках трудов и материалов конференций [4; 8; 15; 17] и другие источники. Основными методами практической работы с языковым материалом стали описательный метод, метод целевого поиска при подборе языкового материала, метод наблюдения, методы анализа и синтеза.

---

## Результаты исследования

Как и многие другие средства русского языка [18], редупликация может быть узальной (общезыковой) и авторской (контекстуальной). В первом случае редупликаты менее выразительны, от частоты использования их экспрессия несколько стёрта. Например: «*Но об этом шептались тихо-тихо, косясь на повешенных*» (В. Пелевин. S.N.U.F.F), «*И в своё время – много-много лет назад – азартно рубилась в этих холи-*



варах с соответствующей стороны» (Н.Л. Холмогорова. «Чё там у атеистов?»), «Она ждала-ждала, потом оделась второпях и выскользнула из квартиры» (М. Шишкин. Письмовник), «Мы будем **долго-долго** спать в обнимку, ведь до следующих гастролей ещё целых три дня» (журнал «Русская жизнь»). Отличие узуальных редупликатов от других единиц узуального характера в том, что их экспрессия и выразительность не стираются полностью. Узуальные (языковые) редупликаты выполняют градуальную функцию, служат семантической и эмоциональной интенсификации, но в меньшей степени, чем авторские. То есть редупликация всегда выступает как универсальное средство выражения экспрессии [17]. Помимо субъективного критерия стёртой образности узуальные редупликаты могут быть объективно квалифицированы с помощью критерия частоты их зафиксированного употребления в языке. НКРЯ демонстрирует 50 и более употреблений каждого из узуальных редупликатов.

Авторская редупликация чаще всего имеет стилистическое значение, выступает как образное, выразительное художественное средство. Это могут быть как редупликаты, созданные конкретной языковой личностью, так и узуальные, по-особому, оригинально употреблённые. В любом случае они предназначены для придания тексту выразительности, формирования определённой образности. Нередко редупликаты включаются авторами в выразительные описания природы, где с их помощью подчёркивается значимость какого-либо из наблюдаемых в природе явлений: «Лес молчал, колея небес, затихшая далёкой густой пасмурностью, стояла перед глазами **тихо-тихо**» (А. Иличевский. Костёр).

Редупликация в тексте может сочетаться с другими образно-выразительными средствами языка. Редупликат может входить в структуру антитезы – «стилистического приёма противопоставления понятий, положений, образов, состояний, гипотез, предметов и т. п.» [5, с. 34]. Редупликация обычно служит средством выражения одного из компонентов антитезы. Например: «Она заурчала **тихо-тихо**, почти неслышно, поводила пушкой из стороны в сторону, а затем вдруг рванулась вперед и остановилась у края стола» (Л. Каганов. Танкетка) – редупликат тихо-тихо транслирует ощущение тишины и неподвижности, которые разрушаются далее. Антитеза, интенсивность одного из компонентов которой передаётся с помощью редупликата, – довольно часто встречающееся стилистическое средство в языке художественной литературы. Например: «Теперь меня ждёт **долгая-долгая** жизнь, в которой я никогда не увижу Софью Тимофеевну» (Д. Сабитова. Где нет зимы) – здесь антитетически представлено значение времени, причём один компонент антитезы передаёт длительное время с помощью редупликата долгая-долгая, а другой – чрезвычайно короткое время (даже его отсутствие) с помощью отрицательного наречия никогда. Редупликация, войдя в структуру антитезы, участвует в формировании представления о крайних точках характеристики чего-либо: «Ничтожная величина, нуль почти, но на больших расстояниях такие даёт показатели!.. Но только на **очень-очень** больших! Никак не на малых!..» (С. Носов. Фигурные скобки).

Очень эффективна парцелляция редупликата – выделение его в отдельное предложение: «Я аж обмер. **Белая-белая**. Шевельнуться не могу» (А. Иличевский. Матисс). Парцелляция представляет собой «выразительный синтаксический прием письменного литературного языка, при котором предложение интонационно разбивается на самостоятельные, очень короткие части, графически выделенные как самостоятельные предложения» [5, с. 256]. Парцелляция служит экспрессивным средством, деавтоматизирует восприятие информации, так как на парцеллируемую часть предложения



обращается особое внимание читателя. Кроме того, с помощью парцелляции стилизуется устная речь с её эмоциональными паузами. Экспрессия редуликата прекрасно сочетается с выразительными возможностями парцелляции: *«Ни о чём не думать, ничего не делать – просто лежать под чужим жестким солнцем. Долго-долго. До обморока»* (А.Г. Ермакова. Недальнее плавание).

Будучи сами основаны на повторении, редуликаты могут, кроме того, сочетаться с лексическими повторами в пределах предложения: *«Там она всё же требовалась, там была **чёрная-чёрная** земля, которую должны были копать блестящими **чёрными** лопатами люди с **чёрными-чёрными** ногтями»* (М. Кучерская. Тетя Мотя). Редуликация может также участвовать в создании оксюморона – «сочетания противоположных по значению (семантически контрастных) слов» [5, с. 234]. Если один из компонентов оксюморона – редуликат, то алогизм, свойственный данному стилистическому средству, усиливается. Например: *«Он молча подходит к двери и раскрывает, ждёт. Проходит **долгое-долгое мгновение**. Наконец в дверях появляется Она со своим нелепым портфелем»* (Э. Радзинский. Она в отсутствии любви и смерти). Сочетание *долгое мгновение* является оксюморонным уже само по себе, а с редуликацией значение противоречия многократно усиливается, и оксюморон звучит ещё более экспрессивно.

Так как редуликация часто связана с характеристикой предмета или явления, особенно в том случае, если редуликаты – качественные имена прилагательные, то она может использоваться в ряду однородных членов, компоненты которого в комплексе формируют детальное, точное, экспрессивное описание. Например: *«И **красивая-красивая**, вся такая белая с чёрными пятнами, брыластая, гладкая и уши торчком...»* (Е. Парнов. Александрийская гемма). Редуликаты – имена прилагательные часто входят в систему эпитетов и метафорических эпитетов, использованных автором в ходе какого-либо описания. Например: *«Осенний лес: яркая зелень и яркое, жёлтое, яркое, как весной, солнце. **Долгий-долгий** пейзаж. Грустно и радостно»* (А. Сокуров. Элегия из России). В приведённом примере мы видим такие образно-выразительные средства, как эпитеты, повторы, сравнение, антитеза, редуликация. В этой сложной стилистической системе редуликат, имеющий, помимо того, метафорическое значение, занимает своё место как элемент, усиливающий эффективность описания и передающий экспрессию – сложные, противоречивые чувства автора от увиденного пейзажа.

Особенно часто редуликат сочетается в тексте со сравнительной конструкцией, находящейся в постпозиции по отношению к нему: *«Шар был **синий-синий**, как небо над островом»* (В. Постников. Путешествие Карандаша и Самоделкина), *«...Несмотря на темноту зала, вдруг увидела, что и весь зал побелел – как раз **ровно-ровно**, словно снежное поле»* (М. Палей. Дань саламандре). По-видимому, данная закономерность связана с особенностями сравнительных конструкций современного русского языка, их высоким потенциалом в характеристике тех или иных явлений действительности, высоким уровнем экспрессии. Редуликат в данном случае выступает как субъект сравнения (то, что сравнивается), а сравнительная конструкция, как правило, сравнительный оборот или неполное придаточное – как объект сравнения (образ; то, с чем сравнивается). То есть свойство какого-то предмета начинает описываться с помощью редуликата, а затем это описание уточняется, углубляется с помощью сравнения. Оба языковых средства выступают как стилистическое единство, налицо их синкретизм в выполнении стилистических, образно-выразительных функций.

Редуликация, комбинируясь с другими средствами языковой выразительности, становится неотъемлемым компонентом авторской стилистической системы.



Стилистический эффект имеет использование в пределах одного предложения (ряда смежных предложений) нескольких редупликатов, особенно находящихся в непосредственном контакте. Например: «**Постоял-постоял, подумал-подумал, а затем отошёл в сторону**» (журнал «Звезда»), «**То есть бежать в какой-нибудь тихий-тихий, сонный-сонный уголок, где никто не заденет тебя локтем, не наступит на ногу и не окликнет по имени**» (А. Дмитриев. Голубев). Значимость редупликатов, выражаемые ими смыслы, экспрессивные и градуальные оттенки в данном случае умножаются, экспрессивность увеличивается. При редупликации глаголов мы видим акцентуализацию продолжительности действий (*постоял-постоял, подумал-подумал*), которая контрастирует с быстротой и неожиданностью следующего за ними действия (отошёл). Редупликация имён прилагательных служит усилению признака и более экспрессивной характеристике какого-то явления.

Так как редупликаты являются традиционной принадлежностью языка народного творчества, то их использование может быть связано со стилизацией повествования, приданием ему сказовых, фольклорных черт. Например: «**Ехал-ехал, доехал почти, в Ручей стал сворачивать, и крикнул хомутик нижнего крепления рулевой тяги**» (М. Тарковский. С людьми и без людей). В приведённом примере мы видим участие редупликата в создании стилистического контраста: повествование в сказовой стилистике прерывается упоминанием технических деталей устройства двигателя. Таким образом подчёркивается информация о резкой перемене в действии – длительное действие, обозначенное с помощью редупликата, быстро сменяется действием, которое длительностью уже не характеризуется.

Введение в предложение нескольких редупликатов также может быть связано с намеренной иронической стилизацией текста под фольклорные байки или страшилки. Например: «**Ещё Рыба могла тёмной-тёмной ночью вскрыть плодный пузырь, не разбудив доктора, и потом, честно-честно часто-часто моргая, говорить, что воды излились сами, а она лишь развела оболочки**» (Т. Соломатина. Акушер-ХА! Байки). Источник данного примера – акушерские байки, поэтому использование автором характерных для сказовой манеры редупликатов вполне обоснованно, однако особенность состоит во внесении ими в текст иронического звучания. Автор посмеивается над теми, кто рассказывает наиболее неправдоподобные акушерские истории.

С помощью редупликатов в произведениях художественной литературы стилизуется также детская речь. При этом может использоваться даже несколько редупликатов в пределах одного смыслового отрывка в сочетании с другими сложными наименованиями, например: «**Я сказал маме, что этот цветок спарашютировал с потолка, что его подарила красивая-красивая тетя, а бородатый дядька, которого тетя называла моим ангелом-хранителем и витязем, – сердитый-сердитый, похожий на летчика-головастика...**» (В. Слипечук. Зинзивер). В детской речи, как известно, проявляется тенденция к аналитизму [19, с. 11], средствами чего становятся словосложения, образование редупликатов и др. Писатель таким образом даёт речевую характеристику персонажу-ребёнку, рисует его речевой портрет.

В современном языке можно наблюдать смещение границ между стилями, проникновение элементов одного стиля в другой. Средством осуществления такого смещения может выступать и редупликация. К примеру, использование её в тексте научно-популярной разновидности научного стиля служит проникновению в него элементов художественной стилистики: «**В процессе эволюции птицы начинали пользоваться крыльями по-другому, нежели их далекие предки. Белый, белый день. Черная, черная**



*птица... А любопытно, какой расцветки было оперение археоптерикса?»* (журнал «Знание – сила»). Мы видим, как, благодаря редупликации, в описании доисторической птицы археоптерикса в научном журнале появляется поэтичность. Редубликаты свойственны в первую очередь устной речи и, соответственно, – обиходно-бытовому стилю языка, поэтому они могут приносить элементы этого стиля в научную речь: *«Точнее, в межзвездной среде очень много атомов водорода, всех прочих атомов **очень-очень** мало, мало исходного сырья для формирования молекул»* (журнал «Знание – сила»). Научное изложение становится более доступным для неподготовленного, не обладающего специальными знаниями читателя; создается ощущение простоты информации, возможно, обманчивое, но важное на данном этапе её усвоения. Редупликация часто встречается, как видно из примеров, в языке научно-популярных изданий.

## Обсуждение результатов

Редупликация может стать источником для дидактического материала по русскому языку при обучении студентов-иностранцев. На возможность её описания в данном плане обращает внимание, к примеру, Е.А. Овтина: «На уроках РКИ редупликация может быть представлена в рамках занятий по развитию разговорной речи на продвинутом этапе обучения» [14, с. 209]. Редупликация – универсальное явление, есть она и в казахском языке. К примеру, А.А. Реформатский пишет об образовании превосходной степени в казахском языке: «кызыл – “красный” – кызыл-кызыл – “самый красный”, жаксы – “хороший” – жаксы-жаксы – “самый хороший”» [16, с. 154]. Здесь ей свойственно словообразовательное и грамматическое значение. Конечно, в первую очередь студентов-казахов необходимо ознакомить с семантикой и структурой редупликации в русском языке, однако обучать данному языковому средству следует в первую очередь с позиций его стилистической значимости.

Знания по редупликации необходимы студентам, чтобы формировать свои умения в области устной речи, чтобы точнее передавать свои чувства и чтобы лучше понимать устную речь на русском языке. Именно высокий эмоциональный потенциал делает редупликацию сильным стилистическим средством, что и было показано нами выше.

Естественно, студентам необходимо объяснить, что такое редупликация, привести примеры. Кроме того, мы предлагаем использовать в процессе преподавания русского языка студентам-казахам тренировочные упражнения нескольких типов.

*1. Рассмотрите текст. Найдите в нём редупликацию. Слово какой части речи повторено при образовании редупликата? Зачем, по вашему мнению, автор использовал редупликацию?*

*Он и раньше видел эту и другие реки, и раньше знал, что они текут, но тут он впервые увидел речное течение. Это была большая-большая струя, быстрая, на какую-то глубину прозрачная, а еще глубже – темная, уже ночная, без дневного света. Подтекая под мост, река пенилась вокруг его полукруглой опоры. Минуя препятствие легко, играя по пути, она журчала при этом и еще чуть меняла свой цвет, а в огромной струе возникали отдельные струи потемнее, посветлее, помедленнее, побыстрее, а в этих уже небольших струях несомненно были и другие, еще меньшие струйки, но ничто не мешало всем струям сколько их было быть одной рекой, быть в одном течении, в одних берегах, в одном стремлении вечно струиться откуда-то и куда-то... (С. Залыгин. Экологический роман).*



Работа с текстом позволит увидеть языковое явление в контексте. Студенты сначала найдут редупликат большая-большая, оценят его с семантической и грамматической точек зрения, а затем попробуют проникнуть в авторский замысел и понять, зачем писатель использовал данное языковое средство. Необходимо подтолкнуть их к мысли о том, что при описании речи редупликат является компонентом целого комплекса языковых средств (эпитеты, антитеза, повторы и др.), и в результате писателю удаётся создать очень детальное и эмоциональное описание речного течения. Текстцентрический принцип обучения русскому языку выдвигается в качестве одного из основных многими исследователями. В частности, К.З. Закирьянов отмечает: «Работа над текстом по “формуле обучения речи” представляет собой законченный цикл: она начинается с восприятия исходного (готового) текста и завершается созданием нового (ученического) текста» [6, с. 1190]. Попутно могут быть выполнены задания по чтению, анализу лексики, орфографии и др.

*2. Рассмотрите предложения, найдите в них редупликаты. Зачем они использованы? Какие чувства передают?*

*1) Перед столом – большой-большой книжный шкаф, там живут мои книги – мои учителя (А. Сокуров). 2) Паш, ничего, вы ребеночка из детдома возьмете, вырастите, чтоб он хороший-хороший был, и так у вас все хорошо будет... (С. Василенко). 3) Дуб стоял высокий-высокий, либо кедр – забыл уже, но как сейчас помню: его какие-то пришлые люди спилили (С. Залыгин). 4) Так нет, нет, а ходят вот туда, ходили туда, в эту комнату, где мать простоволосая и дочурка, еле-еле набравшая тела, едва-едва только отошедшая от безобразия и прыщей отрочества и уже несвежая, уже в чем-то простая-простая, без тайны, простейшая (Л. Петрушевская). 5) На картинке маленький-маленький Айболит в белом халате и в белой шапочке с красным крестиком карабкается по огромной черной скале (М. Аромштам).*

Выполнение подобных упражнений имеет тренировочный характер. Студенты учатся в первую очередь видеть редупликацию. Однако необходимо обращать их внимание на стилистическую роль редупликатов в передаче мысли автора, в создании образности и выразительности.

*3. Рассмотрите примеры редупликатов, использованных одним и тем же автором – Александром Сокуровым. Какие закономерности вы видите? Можно ли сказать, что редупликация является составной частью авторского стиля?*

*1) Белая холщовая тяжелая рубаха, непонятно какого цвета штаны, пальцы ног крупные, ступня вообще большая-большая и очень большие серые, видимо, очень сильные руки: посмотрите, какие у него кисти рук... («Элегия из России»). 2) Кто-то плачет, кто-то смеется, а потом все замолкают и в тишине ночи, на фоне летнего рассвета вслушиваются в мелодию, исполняемую многими голосами большого-большого оркестра («Элегия из России»). 3) Талант требует, чтобы его «обладатель» имел возможность разбежаться на мелких маленьких-маленьких человечков, и эти «люди» должны иметь способность прятаться по углам некоего темного зала (Тезисы к лекциям на философском факультете Санкт-Петербургского университета). 4) Он видит нас и не отличает нас от прочего материального мира... Наша духовность на ее фоне – это маленькие-маленькие наши радости на фоне нашего знания нашей смертности... («Комментарии к итальянским фотографиям»). 5) Седые волосы, лицо, губы швеи – маленькие-маленькие («Письма на родину»).*

Данное упражнение схоже с приведённым выше тем, что студентам предлагается найти редупликаты. Отличие состоит в том, что предпринимается попытка проникнуть



в творческую лабораторию писателя, осознать стилистические возможности редупликации как авторского языкового средства.

4. Составьте предложения с данными словами, употребив их как редупликаты. Сравните получившиеся предложения с редупликацией и без неё. Что вносит редупликат в предложение?

*Красивая, очень, синий, говорю, бежал, плохо, совсем.*

Предложения продуктивного, творческого характера должны стать завершающим этапом в изучении редупликации. Студенты не только потренируются в употреблении изученного языкового средства русского языка, но и почувствуют его значимость в создании экспрессии, передаче различных чувств, повышении выразительности речи.

---

## Заключение

По степени употребительности редупликаты делятся на языковые (узואальные) и авторские (оригинальные), причём даже узואальные единицы не утрачивают своей экспрессии и выполняют прагматические функции. Редупликация выступает как образно-выразительное средство, редупликаты могут выполнять стилистические функции, в первую очередь в художественном тексте. В этом случае они служат языковыми средствами создания художественных образов и способствуют более полному раскрытию авторских интенций и передаче основных компонентов содержания произведения. Стилистические функции нередко выполняются редупликатами в комплексе с другими образно-выразительными средствами – антитезой, повторами, парцелляцией, сравнительными конструкциями, оксюморонами и т. д. С помощью редупликатов говорящим стилизуется детская речь или фольклорный, сказовый текст; при употреблении редупликатов в художественном или научном тексте может происходить стилистическое смещение – проникновение языковых элементов одного стиля в другой.

В обучение студентов-казахов русскому языку редупликацию лучше вводить на продвинутом этапе, при совершенствовании навыка устной речи. С помощью специальных упражнений студентов можно научить не только находить редупликацию в тексте и определять частеречную принадлежность редупликатов, но и оценивать эмоциональность, которую они вносят в предложение и текст, их роль в реализации авторского замысла, в формировании авторского стиля. Итогом работы по усвоению редупликации станет конструирование студентами собственных предложений с редупликатами и оценка их выразительности.

---

## ЛИТЕРАТУРА

1. Алисултанов А.С. Редупликация в лезгинских языках: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.20. Махачкала, 2012. 54 с.
2. Андрианова Д.В. Устойчивые парные сочетания в чешском и русском языках: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.03. СПб., 2013. 23 с.
3. Атажахова С.Т. Редупликация в адыгейском языке и ее специфика // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2017. № 2 (197). С. 27-31.
4. Гилярова К.А. Семантика редупликации в русской разговорной речи и языке интернета // Вариативность в языке и коммуникации: Сб. ст.; сост. и отв. ред. Л.Л. Федорова. М.: Рос. гос. гуманитар. ун-т, 2012. С. 189-211.
5. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. Назрань: Пилигрим, 2010. 486 с.
6. Закирьянов К.З. Текстотрический принцип обучения русскому языку в нерусской школе // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. 2016. № 5. С. 1186-1190.
7. Зарипова А.М. Лингвокультурологический анализ редупликации в традиционных детских стихах: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Челябинск, 2008. 22 с.



8. Ибрагимова Э.И. Редупликация в английском языке // Филология и лингвистика в современном обществе: Мат. III Междунар. научн. конф. М.: Буки-Веди, 2014. С. 65-67.
9. Крылова М.Н. Введение в языкознание для бакалавров: учебное пособие. Саратов: Вузовское образование, 2014. 275 с.
10. Крючкова О.Ю. Редупликация как явление русского словообразования: историческое развитие и типологическая специфика: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01. Саратов, 2000. 40 с.
11. Кузова М.Д. Артистичные аффиксальные редупликации в болгарском и русском языках // Болгарская русистика. 2017. № 1. С. 12-22.
12. Минакова А.А. Редупликация и ее функция в поэзии Евг. Евтушенко // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2009. № 1. С. 121-124.
13. Национальный корпус русского языка (НКРЯ) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ruscorpora.ru/index.html> (дата обращения: 03.10.2018).
14. Овтина Е.А. Редупликация на уроках русского языка как иностранного // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 10-1 (76). С. 206-209.
15. Пожарицкая С.К. Редупликация и смежные явления в русской литературной и диалектной речи // Громовские чтения: Сб. мат. и иссл. междунар. научн. конф. Кострома: Костр. гос. ун-т, 2016. С. 264-271.
16. Реформатский А.А. Введение в языковедение / Под ред. В.А. Виноградова. М.: Аспект Пресс, 1996. 536 с.
17. Саньярова Н.С. Редупликация как универсальное средство выражения экспрессии // Приоритеты мировой науки: эксперимент и научная дискуссия: Мат. XII междунар. научн. конф. Scientific Publishing Center «Discovery». North Charleston, SC, USA: CreateSpace, 2016. С. 150-152.
18. Соловьева О.Е. Контекстное и общезыковое, или что наша жизнь? ЕГЭ! // Филолог. 2012. № 19. С. 21-22.
19. Ушакова Т.Н. Принципы развития ранней детской речи // Дефектология. 2004. № 5. С. 4-16.
20. Юдаева О.В. Глагольная редупликация на базе номинативного повтора: лингвистическая природа и поэтическая функция (на материале русского языка): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. М., 2005. 18 с.
21. Ponsonnet M. Expressive values of reduplication in Barunga Kriol (northern Australia). In: *Studies in Language*, 2018, Vol. 42, No. 1, pp. 226-255.
22. Rossi D. Lexical reduplication and affective contents. In: *Belgian Journal of Linguistics*, 2011, Vol. 25, No. 1, pp. 148-175.

## REFERENCES

1. Alisultanov A.S. *Reduplication in Lezghin languages: Abstract Diss. PhD Phil. Sci.: 10.02.20*. Mahachkala, 2012, 54 p. (in Russian)
2. Andrianova D.V. *Steady pair combinations in the Czech and Russian languages: Abstract Diss. PhD Phil. Sci.: 10.02.03*. Saint-Petersburg, 2013, 23 p. (in Russian)
3. Atazhahova S.T. Reduplication in the Adyghe language and its specificity. *Bulletin of Adyghe State University. Series 2: Philology and art history*, 2017, no. 2 (197), pp. 27-31. (in Russian)
4. Gilyarova K.A. The semantics of reduplication in Russian colloquial speech and the Internet language. Variability in language and communication: Collection of articles; ed. L.L. Fedorov. Moscow, RSHU Press Publ., 2012, pp. 189-211. (in Russian)
5. Zherebilo T.V. *Slovar' lingvisticheskikh terminov* [Dictionary of linguistic terms]. Nazran, Pilgrim Publ., 2010, 486 p. (in Russian)
6. Zakiryanov K.Z. Text-centric principle of teaching Russian in a non-Russian school. *Dynamics of linguistic and cultural processes in modern Russia*, 2016, no. 5, pp. 1186-1190. (in Russian)
7. Zaripova A.M. *Linguo-culturological analysis of reduplication in traditional children's poems: Abstract Diss. PhD Phil. Sci.: 10.02.19*. Chelyabinsk, 2008, 22 p. (in Russian)
8. Ibragimova E.I. Reduplication in English. *Philology and linguistics in modern society: Mat. III International scientific conf.* Moscow: Buki-Vedi, 2014, pp. 65-67. (in Russian)
9. Krylova M.N. *Vvedenie v yazykoznanie dlya bakalavrov: uchebnoe posobie* [Introduction to linguistics for bachelors: a training manual]. Saratov, University education Publ., 2014, 275 p. (in Russian)
10. Kryuchkova O.Yu. *Reduplication as a phenomenon of Russian word formation: historical development and typological specificity: Abstract Diss. PhD Phil. Sci.: 10.02.01*. Saratov, 2000, 40 p. (in Russian)
11. Kuzova M.D. Artistic affixal reduplications in the Bulgarian and Russian languages. *Bulgarian Russian Studies*, 2017, no. 1, pp. 12-22. (in Russian)
12. Minakova A.A. Reduplication and its function in poetry Eug. Evtushenko. *Bulletin of the Adyghe State University. Series 2: Philology and art history*, 2009, no. 1, pp. 121-124. (in Russian)
13. National Corpus of the Russian Language. Available at: <http://www.ruscorpora.ru/index.html> (accessed 03 October 2018). (in Russian)
14. Ovtina E.A. Reduplication in Russian as a Foreign Language Class. *Philological Sciences. Questions of theory and practice*, 2017, no. 10-1 (76), pp. 206-209. (in Russian)
15. Pozharitskaya S.K. Reduplication and related phenomena in Russian literary and dialect speech. *Gromovsky reading:*



- Mat. and issl. international scientific conf.* Kostroma: Kostr. state University Press, 2016, pp. 264-271. (in Russian)
16. Reformatsky A.A. *Vvedenie v yazykovedenie; Pod red. V.A. Vinogradova* [Introduction to linguistics / Ed. V.A. Vinogradov]. Moscow, Aspekt Press Publ., 1996, 536 p. (in Russian)
  17. Sanjyarova N.S. Reduplication as a universal means of expression expression. *Priorities of world science: experiment and scientific discussion: Mat. XII international scientific conf. Scientific Publishing Center "Discovery"*. North Charleston, SC, USA: CreateSpace, 2016, pp. 150-152. (in Russian)
  18. Solovyova O.E. Contextual and common language, or what is our life? *EGE! Philologist*, 2012, no. 19, pp. 21-22. (in Russian)
  19. Ushakova T.N. Principles of development of early childhood speech. *Defectology*, 2004, no 5, pp. 4-16. (in Russian)
  20. Yudaeva O.V. *Verbal reduplication on the basis of nominative repetition: linguistic nature and poetic function (on the material of the Russian language)*: Abstract Diss. PhD Phil. Sci.: 10.02.19. Moscow, 2005, 18 p. (in Russian)
  21. Ponsonnet M. Expressive values of reduplication in Barunga Kriol (northern Australia). *Studies in Language*, 2018, Vol. 42, No. 1, pp. 226-255.
  22. Rossi D. Lexical reduplication and affective contents. *Belgian Journal of Linguistics*, 2011, Vol. 25, No. 1, pp. 148-175.

#### **Информация об авторах**

**Букейханова Райхан Калжановна**

(Казakhstan, Алматы)

Доцент,

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры «Языковые знания»

Алматинский университет энергетики и связи

E-mail: bukeikhanova\_rk@mail.ru

**Саньярова Найля Смадырловна**

(Казakhstan, Алматы)

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры

«Языковые знания»

Алматинский университет энергетики и связи

E-mail: snailya@list.ru

#### **Information about the authors**

**Raykhan K. Bukeikhanova**

(Kazakhstan, Almaty)

Associate Professor, PhD in Pedagogical Sciences,

Associate Professor of the Department

"Language Knowledge"

Almaty University of Energy and Communications

E-mail: bukeikhanova\_rk@mail.ru

**Naylya S. Sanjyarova**

(Kazakhstan, Almaty)

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the

Department "Language Knowledge"

Almaty University of Energy and Communications

E-mail: snailya@list.ru





О. В. Франчук, Е. П. Соколова, Л. Н. Мишина

## Тексты исповедей как источник воссоздания картины мира православного христианина в курсе истории русского языка

Предпринята попытка воссоздания концепта «Досуг» как элемента языковой картины мира православного христианина. Автор предлагает использовать данный материал в рамках курсов когнитивной лингвистики и истории русского языка. Изучение вербализаторов концепта «Досуг» на базе религиозных и светских источников XI – XVII вв. позволит студентам представить, как исторически изменялось отношение восточных славян к играм, песням, развлечениям и выяснить, почему духовенство так негативно высказывалось по поводу любых проявлений веселья. Для анализа студентам предлагаются чины церковных уставов о таинстве покаяния и фрагменты самих исповедей. В этих документах студенты должны отыскать все языковые единицы, связанные с досугом русского человека, и найти упоминания о следах древних языческих обрядов в играх, песнях и плясках XV – XVII вв. В текстах уставов и исповедей содержатся указания на епитимьи для христиан, участвовавших в театрализованных скоморошьих забавах, занимающихся празднословием и пустословием, поющих «песни бесовские». Особое осуждение со стороны Отцов церкви вызывает смех до слёз и увлечение прихожан и представителей духовенства азартными играми.

**Ключевые слова:** языковая картина мира, концепт, досуг, исповедь, грех, епитимья, развлечения, славяне

### Ссылка для цитирования:

Франчук О. В., Соколова Е. П., Мишина Л. Н. Тексты исповедей как источник воссоздания картины мира православного христианина в курсе истории русского языка // Перспективы науки и образования. 2019. № 1 (37). С. 351-364. doi: 10.32744/pse.2019.1.26





O. V. FRANCHUK, E. P. SOKOLOVA, L. N. MISHINA

## Texts of confessions as a source of reconstruction of the worldview of an Orthodox Christian in the course of the history of the Russian language

The paper attempts to recreate the concept of "Leisure" as an element of the language worldview of an Orthodox Christian. The author proposes to use this material in the course of cognitive linguistics and the history of the Russian language. The study of verbalizers of the concept of "Leisure" based on religious and secular sources of XI – XVII centuries will allow students to imagine how the attitude of the Eastern Slavs to the games, songs, entertainment has been changing historically and to find out why the clergy commented all forms of fun in such a negative way. For analysis, students are offered the orders of the church constitutions on the sacrament of repentance and fragments of the confessions themselves. In these documents, students should find all the language units associated with the leisure of the Russian people, as well as find mention of traces of ancient pagan rites in games, songs, and dances of the 15th-17th centuries. The texts of constitutions and confessions provide directions for penances of the Christians who participated in the theatrical skomorokh amusements, exercised vain discourse, and sang diabolical songs. Particular denouncing by the Church Fathers causes laughter to tears and devotion of parishioners and religious clerics to gambling.

**Key words:** language worldview, concept, leisure, confession, sin, penance, entertainment, Slavs

### For Reference:

Franchuk, O. V., Sokolova, E. P., & Mishina, L. N. (2019). Texts of confessions as a source of reconstruction of the worldview of an Orthodox Christian in the course of the history of the Russian language. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 37 (1), 351-364. doi: 10.32744/pse.2019.1.26 (In Russ., abstr. in Engl.)



## Постановка проблемы

Изучение концептов является одним из актуальных направлений современной лингвистики. На сегодняшний день достаточно широк круг теоретических исследований концепта. Кроме того, существует множество работ, посвящённых анализу конкретных концептов и формированию русской языковой картины мира в целом [5; 7; 10; 20; 22; 25], сопоставлению понятий «религиозная картина мира» и «русская языковая картина мира» [26]. В данной статье предпринимается попытка воссоздания концепта «Досуг» как элемента языковой картины мира православного христианина, жившего в XV – XVII веках, по материалам особого типа источников – исповедальных текстов указанного периода.

Обращение к теории концепта в рамках сразу нескольких дисциплин, изучаемых студентами-словесниками, кажется вполне актуальным. Теоретическое и практическое освещение понятий «концептуальная картина мира», «лингвокультурный концепт», «ментальное образование» возможно как в рамках курса когнитивной лингвистики, так и на всём протяжении курса истории русского языка [23; 24]. Изучение картины мира православного христианина и её трансформации с начальных веков принятия христианства на Руси до современного состояния позволит выявить иерархию принятых в обществе ценностей и их смену в разные исторические эпохи. Концепт «Досуг», будучи «сгустком культуры в сознании человека» [18, с. 43], неразрывно связан с представлениями о труде и праздности, лени и бездельи, греховности и праведности в концептуальной картине мира наших предков.

Для воссоздания концепта «Досуг» в курсе истории русского языка мы предлагаем студентам проанализировать тексты православных исповедей и отыскать в них языковые единицы, отражающие отношение русского человека к веселью. Тексты православных исповедей представляют собой уникальные документы. С одной стороны, фиксация речи раскаивающегося христианина противоречит самому таинству православной исповеди, но именно в таком тексте можно обнаружить то, что православный христианин считал самым сокровенным и мог рассказать только священнику. Сбор информации о русских развлечениях и забавах позволит студентам сделать собственные выводы о том, что именно Русская православная церковь считала греховным в поведении православных христиан в XV – XVII веках и сравнить эти наблюдения с христианскими представлениями о греховности в другие исторические периоды.

## Материалы и методы исследования

Существительное *досугъ* впервые фиксируется древнерусскими памятниками XIV в. в значениях 'свободное или удобное время', 'умение, ловкость, способность' [17, т. 1, с. 717]. В том же значении данная лексема встречается и в памятниках XV – XVII вв.: «*Досугъ*. м. 1. Свободное или удобное время. 2. Умение, ловкость, способность. По *досугу* – 1) по возможности, по уменью; 2) при случае» [15, вып. 4, с. 341].

Как известно, структура любого концепта включает вербализованную и невербализованную части. Вербализованная часть концепта располагает набором языковых средств и может быть представлена в ходе анализа различных источников информации, включая данные исторических, этимологических и энциклопедических словарей.



При описании концепта в диахроническом аспекте основным источником информации служат письменные памятники определённого периода. Следует отметить, что изучение вербализаторов концепта «Досуг» на базе древнерусских источников связано с определёнными трудностями: письменные памятники достаточно редко фиксируют лексемы и устойчивые словосочетания, так или иначе связанные с праздным проведением времени, с развлечениями, играми и плясками восточных славян. Тем не менее мы можем с уверенностью утверждать, что подобные языковые единицы активно использовались в живой речи (косвенным подтверждением служит их фиксация в «Словаре русских народных говоров»), тогда как само существительное *досугъ* в значении 'свободное от работы время' в разговорном языке наших предков не прижилось.

Досуг средневекового славянина мог включать разнообразные виды занятий: всевозможные игры, сопровождавшиеся песнями и плясками, музицирование на духовых и струнных инструментах, качание на досках и качелях, выступления скоморохов и потешников, кулачные бои. Отсутствие сведений о всевозможных забавах и развлечениях наших предков в письменных памятниках связано с языческим происхождением игр, песен и плясок и их непосредственной связью с древним языческим культом. Древнейший славянский языческий обряд был чётко организован: в нём были неразрывно связаны магия, музыка и поэзия. В ритуале отражались представления славян об устройстве мира и взаимодействии с высшими силами. Православная церковь любое проявление веселья именовала «бесовскими потехами», «богомерзкими прелестями», «играми неприязненными», призывала христиан отказаться от всех видов развлечений, а всё свободное время посвятить молитвам и служению Богу. Соответственно, ни в одном из дошедших до нас памятников XI – XVII вв. нет развёрнутого описания древнейшего славянского языческого ритуала или подробной характеристики восточнославянских плясок и игр.

Поле вербализаторов концепта «Досуг» и его трансформация на протяжении XI – XVII вв. давно находятся в поле наших научных интересов. Бесценным источником информации стали поучения Отцов Церкви и православного духовенства, направленные на искоренение остатков язычества среди православного населения Руси [21]. В Словах и Поучениях содержатся наименования игр и забав, описываются некоторые характерные движения славянских плясок, упоминаются музыкальные инструменты и даже фиксируются отдельные восклицания и слова из песен, сопровождавших игры и пляски. Проанализированные тексты иллюстрируют постепенную смену верований восточных славян: памятники, датированные XII – XIV вв., говорят об играх, песнях и плясках как составной части магического обряда, тогда как авторов текстов XV – XVII вв. развлечения интересуют лишь как отступление от праведной жизни и проявление недостойного для христиан поведения.

Особым видом источников, позволяющим изучать вербализованную составляющую поля «Досуг» в период XV – XVII вв., являются уставы князей, царские грамоты, памяти, указы и челобитные, связанные с «охраной общественного благочиния и устройства». В них упоминаются нарушители «общественного спокойствия» глумцы, скоморохи и потешники, описывается их внешний вид, способы привлечения толпы, виды забав, которыми они «прельщают» православных христиан. В подобных документах встречаются названия игр, среди которых особого осуждения заслуживают кулачные и дрекольные бои, а также качели и доски, на которых качались мужчины и женщины, «и многие убивались до смерти».



## Основная часть

Уникальным в своём роде источником по восстановлению концептосферы православных христиан, живших в XV – XVII вв., являются тексты исповедальных уставов и фрагменты самих исповедей, опубликованные А.И. Алмазовым в книге «Тайная исповедь в Православной Восточной церкви: Опыт внешней истории: Исследование преимущественно по рукописям» [1]. Подвергнув детальному анализу исповедальные тексты из 189 греческих, 12 южнославянских и 427 собственно русских рукописей, автор названного сочинения приходит к выводу о том, что, несмотря на греческую основу большей части канонических книг, в целом русские редакции исповедального чина представляют собой «плод самостоятельной пастырской деятельности русских духовников» [1, т. 1, с. 493]. Это умозаключение кажется нам чрезвычайно важным, поскольку изучение самих русских уставов исповеди, приведённых в третьем томе сочинения А.И. Алмазова, позволит описать отдельные концепты, составляющие православную картину мира и сделать собственные выводы о картине мира православного христианина.

Традиционно в христианстве исповедь представляла собой добровольное признание в совершённых грехах перед Богом и являлась неотъемлемой частью жизни верующего. Согласно Библии, Иисус Христос наделил своих учеников правом отпускать грехи всем истинно раскаявшимся: **«Рече же имъ Иисоусъ паки: миръ вамъ: коже посла ма отьць, и азъ посылаю вы прїимите доухъ сватъ. Имже Ѡпѣстите грѣхи, Ѡпѣстатса имъ: и имже держите, держатса»** (Ин. 20:21-23). Таким образом, право отпущения грехов передавалось всем представителям Церкви.

В православном богослужении исповедь считают одной из составляющих таинства покаяния, а сами понятия исповеди и покаяния в богословской литературе зачастую отождествляются. Термин «покаяние» (от др.-греч. μετάνοια – сожаление, раскаяние; буквально ‘перемена ума’, ‘перемена образа мыслей’) означает осознание грешником своих грехов и переоценку ценностей [2], тогда как исповедь – это уже внешнее проявление внутреннего раскаяния, произошедшего в душе человека, произнесенное и озвученное перед священником. В русском Синодальном переводе Библии словом «покаяние» переводятся и ветхозаветное древнееврейское «тшува» (תשובה) ‘исповедание греха перед другими людьми’, и новозаветное древнегреческое «метанойя» (μετάνοια) ‘сожаление, раскаяние, изменение мыслей’ [3].

В первые века существования христианства были известны три разновидности покаяния: публичная исповедь, публичное покаяние и тайная исповедь [6; 16; 19]. Изначально публичному покаянию подвергались христиане, совершившие убийство, идолослужение и блуд. С IV в. к названным грехам были причислены разбой, лихоимство, нарушение клятвы и лжесвидетельство. После исповедания грехов раскаявшиеся подвергались духовным наказаниям: либо их не допускали до причащения и лишали права делать приношения, либо запрещали присутствовать на литургии, либо вовсе исключали из числа верующих. Если отлучённый от церкви искренне желал вернуться, священник-пресвитер включал его в число кающихся. После долгих постов и молитв грешник должен был пройти четыре ступени публичного покаяния (плачущего, слушающего, припадающего и купностоящего), и только после этого, вновь исповедав свои грехи священнослужителям, раскаявшийся торжественно допускался к евхаристии. С



конца IV в. публичная исповедь постепенно заменяется тайной, и к VIII – IX вв. практика публичной исповеди окончательно выходит из употребления.

С принятием христианства на Руси стали использовать рукописные греческие кодексы по проведению таинства покаяния, наложению епитимий и чинопоследованию самой исповеди. Самым популярным в Русской православной церкви был «Покаянный номоканон» (т.н. «канонарий») Иоанна Постника. Святитель Иоанн Постник был твёрдо убеждён, что добровольная исповедь тайных грехов, известных только самому человеку, уже сама по себе говорит о готовности грешника покаяться перед Богом и примириться с собственной совестью. Именно поэтому автор Номоканона сократил наказания за те или иные грехи и предложил назначать епитимьи в зависимости от степени переживания кающегося и искренности его раскаяния. Кроме того, Иоанн Постник чётко охарактеризовал сами наказания: епитимья, по предписанию патриарха, стала включать строгий пост, определённое количество ежедневных земных поклонов и подавание милостыни.

В прототипе исповедных чинов Иоанна Постника не приводятся сами вопросные статьи, а содержатся общие пояснения относительно греховности. Каждое таинство исповеди, по мнению Иоанна Постника, священник должен начинать с вопросов о нарушениях 7-й заповеди и после переходить к рассмотрению других грехов, среди которых автор «Номоканона» называет «убийство вольное и невольное, осмеяние родителей, грабёж, причащение после употребления пищи или питья, осквернение в дни Великого Поста, оговор, употребление в пищу крови, а также удушенного или птицею или зверем умерщвлённого животного, волшебство и чары, еретические мысли, зависть, злопомнение, клятвопреступление, воровство, лжесвидетельство и осмеяние иерея» [1, т. 1, с. 157]. Устав Иоанна Постника существовал на Руси в нескольких редакциях, в каждую из которых русские духовники включали дополнения и изменения отдельных частей исповедного чина. В первую очередь это касалось самого перечня грехов. Так, в некоторых редакциях к перечисленным Иоанном Постником прегрешениям добавлялись святотатство, богохульство, блуд с некрещёными, женская страсть к украшениям, пьянство, пост в субботу и воскресенье, танцы, актёрство, все виды музыки, содержание домов терпимости и др. [1, т. 1, с. 160]. Собственно русские дополнения прототипа исповедных чинов касаются разделения вопросных статей на мужскую и женскую части, а также включают особые списки вопросов для простых мирян, представителей власти («князьям», «боярам», «вельможам», «судьям»), священников, иноков и др.

Особого внимания заслуживает тот факт, что ни в одном из греческих исповедальных кодексов в списках грехов не упоминается страсть к развлечениям и играм, ни слова не говорится о каких-либо песнях или плясках. Все дополнения подобного рода были сделаны уже на русской земле, русскими же авторами были вписаны и наказания за них.

Свободное от работы время в Древней Руси строго регламентировалось. Праздничными днями были воскресные дни (до XVII в. этот день именовали **недѣля** от **не дѣлати**), официально установленные государственные и церковные праздники, а также народные праздники, которые могли отличаться в разных регионах. Традиция не работать в праздники существовала на Руси с глубокой древности и поддерживалась церковью и государством. В праздники допускались лишь некоторые работы по дому, связанные с приготовлением пищи, заботой о детях и домашних животных. В некоторых регионах в праздники разрешалась коллективная работа в пользу пострадавших



от каких-либо бедствий. Любая другая работа в праздничные и воскресные дни рассматривалась как грех – в праздники нужно было отрешиться от всех мирских забот и полностью посвятить себя служению Богу: Праздники же владычни и пречистыя его матере и свѣтлыхъ его честно почитай и празднѣй дѣховно а не тѣлесно и милостыню и свѣщѣ и просфирѣ и ѿиміамъ по силѣ давай. Праздники же празднѣй не объденіемъ и пиянствомъ но молитвою и чистотою (Поучение детям духовным, ркп. XVII в.) [1, т. 3, с. 246].

Однако уже первые древнерусские письменные памятники указывали на тот факт, что христиане в дни праздников предпочитали собираться на площади для увеселений и игр, тогда как церковь «зияла пустотой». Во множестве русских исповедных уставов приводятся епитимьи для христиан, из-за лени не посещавших церковную службу, опаздывавших к началу богослужения или покидавших храм до окончания литургии: **аще ли шпоздѣлѣтъ къ пѣнїю. ил слоужбоу лѣностїю. ил сна ради. ил влоуда ради. ил питїа ради. постѣтъ 40 дни** (Вопрос мужем, ркп. XV в.) [1, т. 3, с. 150]; **впоздившаг пѣнїя или слѣжбѣ. постѣтъ 7 недель. поклонѣтъ по 50 на день** (Правило святых о опитимьях, ркп. XVI в.) [1, т. 3, с. 150].

Вопросные статьи в русских уставах исповеди достаточно часто рассказывают о недостойном поведении прихожанина в храме, осуждая поверхностное отношение к содержанию самой службы, пренебрежение или отказ от пения совместно с другими участниками богослужения, шёпот, праздные разговоры и смех во время литургии: **сѣгрѣшихъ въ церкви смеанїе и въ глаголанїи въ цркви и въ рѣчахъ неподобныхъ и небреженїи црковнаго пѣнїа** (Исповедание по вопрошании о всем, ркп. XVI в.) [1, т. 3, с. 192]; **в церкви божїи во врѣмя святаго пѣнїя не смѣялась ли или говорила праздныя слова с подругами своими?** (Вопросы девицам, ркп. XVI в.) [1, т. 3, с. 169]; **въ церкви смѣхъ там ли дѣючи і ли повѣсти. шпитимии 12 днїи соухости одною днѣм. поклон по 100 на день** (Правило святых о опитимьях, ркп. XVI в.) [1, т. 3, с. 279]. В тех фрагментах исповедальных рукописей, которые адресованы инокам и священникам (или записаны с их слов), отступления от канонического богослужения и скверное поведение исповедующихся анализируются более подробно, но характерно, что их вообще нет в общем списке грехов и наказаний, перечисленных в «Правиле святых о опитимьях» и «Исповеди каждого чина по десятословию»: **въ церкви стоя на божественном пѣнїи і на самои литоргїи взнимах мыслию влоудною і взирах на личнаго взора женскаго і моужскаго і шептахъ і глаголахъ і смѣася до слез и сквернослових и дремахъ стоя и сѣдя. и не внимах божественнаго пѣнїа і чтенїя** (Иноческое без надписания, ркп. XVI в.) [1, т. 3, с. 209]; **и церковная пѣнїя погубихъ нерадѣнїем и до правила не пѣх. и ш всѣмъ нерадихъ. и придохъ въ церков не к началу сном шдержимъ а иногда шептах и смѣся злым швычаем шдержим не слоушая пѣнїя. и говорихъ в поустошие срамословне** (Конец священническому исповеданию, ркп. XVI в.) [1, т. 3, с. 239].

По мнению историков, любые проявления веселости на Руси были запрещены, «православная набожность хотела всю Русь обратить в большой монастырь» [8, с. 185]. Чаще всего в вопросных статьях исповедных уставов и текстах самих исповедей упоминается **смѣхъ до слезъ: аще ли смѣся до слез. пшс 3 дни** (Вопрос мужем, ркп. XV в.) [1, т. 3, с. 149]; **сѣгрѣшихъ [...] въ смѣнїи мншзѣ и до слезъ** (Для монашествующих и священнослужителей без надписания, ркп. XVI в.) [1, т. 3, с. 211]; **въ смѣсѣ безмѣрнѣмъ и до слезъ** (Поновление иноком, ркп. XVII в.) [1, т. 3, с. 217]. Причины, вызвавшие такой смех, в исповедальных текстах не упоминаются, но в рас-



спросных статьях для монахов и священнослужителей о смехе до слёз говорится гораздо чаще. Смеяться до слез человек мог даже в церкви: **въ церкви въ мыслѣхъ не чистыхъ и въ сміаніи до слезъ и в шептаніи и празднословіи** (Без надписания, ркп. XV в.) [1, т. 3, с. 191].

Устойчивое словосочетание **смѣхъ до слезъ / смѣтиса до слезъ** не фиксируется историческими словарями, но характеризует, скорее всего, какой-то особый тип веселья или безмерного смеха до упаду, до изнеможения.

Резкое осуждение Православной церковью безудержного смеха связано с особым отношением к смеху в Древней Руси. По мнению исследователей, следует чётко различать ритуальный дохристианский смех и спонтанный, радостный «психофизиологический» смех [9; 11; 12]. О.В. Гневэк отмечает, что христианская культура, «первой распознавшая маргинальную природу смеха, установила дифференцированное отношение к данному человеческому феномену <...> христианство отрицает культурный смех во всём его многообразии, признавая божественное происхождение только психофизиологического смеха <...> но обязательно с соблюдением меры, этического и эстетического принципов» [4, с. 5].

Именно этим объясняется столь пристальное внимание к смеху в чинах исповедания Русской православной церкви. Однако ни один из собранных А.И. Алмазовым рукописных исповедальных текстов даже косвенно не упоминает о связи смеха с древнейшим языческим ритуалом. Мы не можем с уверенностью утверждать, что в данном случае прослеживается связь с языческим культом. Так, «Словарь русских народных говоров» приводит следующие устойчивые словосочетания с близкими значениями: **захворать смеяться** ‘смеяться очень много, до изнеможения’; **смеяться в закаты** ‘заливисто, раскатисто смеяться’; **смеяться в заходы** ‘смеяться до упаду, до изнеможения’; **смеяться в покатышку** ‘то же’; смеяться в покаты ‘смеяться до слёз, покатываться со смеху’; **смеяться во всю голову** [14, вып. 39, с. 15].

Праздное времяпрепровождение средневекового славянина связывалось представителями официальной Церкви с **пустословіем, празднословіем, сѣсловіем, вѣсловіем и срамословіем**, причём пустая суетная болтовня осуждалась в одном ряду с грубой бранью и выкрикиванием безрассудных дерзких речей и непристойностей: **празднословіем, влядословіем, сквернословіем, злословіем. и в смѣсѣ и до слез прости мя г-не вче** (Исповедание дьяконом и поповском, ркп. XVI в.) [1, т. 3, с. 236]. С позиций представителей духовенства, грубая непристойная брань сопровождала пиры, застолья и игрища: **или вѣдѣ плясалъ. и кощѣнал игры неподовныя и пѣсни вѣсовскыя. и празднословил єсми соромныя рѣчи** (Без надписания, ркп. XVI в.) [1, т. 3, с. 199]; **мытарство. вѣсловіе и срамословіе и вестѣдная словеса. и пляснїя еж в пирѣ и на свадьбах и в навечерях. и на игрищах. и на улицах** (О воздушных мытарствах, ркп. XVII вв.) [1, т. 3, с. 189].

Развлечения и игры на Руси в XV – XVII вв. были немыслимы без участия скоморохов, которые могли петь, плясать, играть на музыкальных инструментах, рассказывать «басни» и устраивать театрализованные представления: **сѣгрѣшихъ вѣроуя в басни вѣсовскыя. в гоуденїа гоусли. и всяким скомрашьством вѣсовсаг неистовьства** (О воздушных мытарствах без надписания, ркп. XVII в.) [1, т. 3, с. 191]. Смотреть на выступления скоморохов, а тем более участвовать в их играх, считалось делом недостойным для истинных христиан, поэтому упоминания о скоморошьях «позорах» встречаются в расспросных речах довольно часто: **или скоморохов слушала и в сладость игры их смотрела?** (Вопрос женам и девицам, ркп. XVI в.) [1, т. 3, с. 167]; **в гоусли гоуль єсми**



и мирьски пѣсни пѣлъ и скоморошноє играніє и плясаніє смотрилъ и слѣшал со вниманіємъ (Для мирскихъ лицъ безъ надписанія, ркп. XVI в.) [1, т. 3, с. 197]. Священники и иноки зачастую тоже принимали непосредственное участие в игрищах, но несли за это прегрешение более суровое наказание, нежели обычные прихожане: и паки потомъ пилъ долго с вечера и просторѣчивъ і играхъ шахматы или ликі і иными играми. кощѣнахъ и срамныя рѣчи глаголахъ и пѣсни мирскія пѣл и слѣшахъ гѣслей і иныхъ игръ вѣсовскихъ плесканія и плясанія и самъ дерзнулъ (Поновление дьякономъ, ркп. XVI в.) [1, т. 3, с. 227]; слѣшахъ многажды пѣсней вѣсовскихъ в сладость. і плясаніи женскихъ и плесканіи. и гѣденіи гѣсленныхъ и свѣрелѣи. и всякаго скомрашества. вѣсовскія игры. и мзды ѿ того ради давахъ (Для монашествующихъ и священнослужителей безъ надписанія, ркп. XVI в.) [1, т. 3, с. 209]; аще поп изыдетъ на игрище. да извержется сана своего (Правило святыхъ о опитимьяхъ, ркп. XVI в.) [1, т. 3, с. 285].

Славянские игры, песни и пляски тесно переплетены между собой и когда-то были частью единого обряда. Как правило, «игры бесовские» имели вокальное сопровождение, пляски могли исполняться под соответствующие песни, ритмичные хлопки или притопы, а также под музыкальный аккомпанемент: и плясаніємъ и въ пѣснехъ вѣсовскихъ и долонымъ плесканиємъ и всякими играми вѣсовскими (Для мирскихъ лицъ безъ надписанія, ркп. XVI в.) [1, т. 3, с. 195]; въ плесканіи рѣчнѣмъ и в плясаніи и во всѣхъ играхъ неподобныхъ (Поновление инокомъ, ркп. XVII в.) [1, т. 3, с. 217]; і въ плесаніи. и дланнымъ плесканиємъ. і ножнымъ и во всѣхъ играхъ вѣсовскихъ (Исповедание женамъ, ркп. XVI в.) [1, т. 3, с. 205].

О специфике исполнения народных плясок в анализируемых источниках информацию обнаружить не удалось: были ли это медленные и протяжные хороводы или ритмичные плясовые, состоявшие из большого количества скачков и вращений. За любую пляску назначался трёхдневный пост и 25 поклонов в день. Единственное упоминание об особом виде пляски – **пляска въ колѣни**. Возможно, речь идёт о характерных для восточных славян танцах вприсядку, хотя их обычно исполняли мужчины, а подобные вопросы на исповеди задавались в основном женщинам: **или в колени плесала. постъ 6 дней поста** (Вопрос женамъ, ркп. XV в.) [1, т. 3, с. 160]; **плясала ли еси в колѣни свои** (Вопрос женамъ, ркп. 1482 г.) [1, т. 3, с. 166]; **плесавши в колѣне постъ 6 дней поклон по 60 на день** (Правило святыхъ о опитимьяхъ, ркп. XVI в.) [1, т. 3, с. 281]. Отметим, что за **пляску в колѣне** назначалась более жёсткая епитимья, нежели за обычный танец (6 дней и 60 поклонов в день против 3 дней и 25 поклонов).

С позиции ревнителей благочестия все развлечения и забавы «призывали» христианина на блуд: **въ играхъ всяцехъ блудныхъ еже на блудъ вчат. и гѣдбахъ и свиреляхъ неподобныхъ и бесовскихъ. и въ плесаніяхъ дневныхъ и ночныхъ** (Исповедание по вопрошаніи о всемъ, ркп. XVI в.) [1, т. 3, с. 193]. В одном из отрывков содержится информация о некоторых плясовых движениях, имеющих явно непристойный подтекст: **плясала да стоупила на ногоу комѣ блуда ради?** (Вопрос женамъ и девицамъ, ркп. XVI в.) [1, т. 3, с. 167].

Единственный пример, в котором говорится о связи восточнославянской пляски с языческим ритуалом, – наказание за пляску, связанную с культом русалий: **плясавши в русалияхъ или со блудницею и инымъ или съ похотию зжавши ил хвативши за что. постъ 15 дней. поклон по 60 на день** (Правило святыхъ о опитимьяхъ, ркп. XVI в.) [1, т. 3, с. 281]. Русалиями называли обрядовые игры во время праздника Пятидесятницы, а также в начале и в конце зимнего святочного цикла [15, вып. 22, с. 258].



Древние вокальные жанры народной музыки являлись частью языческого ритуала и сопровождали языческие обряды. В отрывках рукописей можно обнаружить сведения о разных типах песен. Практически во всех примерах песни именуются **вѣсовскими**, но связь с языческим культом прослеживается далеко не везде: **слѹшахъ многажды пѣсней вѣсовскихъ в сладость** (Для монашествующих и священнослужителей без надписания, ркп. XVI в.) [1, т. 3, с. 211]; и **паки потом пилъ долго с вечера и пѣсни мирскія пѣл** (Поновление дьяконом, ркп. XVI в.) [1, т. 3, с. 227]. Для простых прихожан наказание за исполнение обычных мирских песен не предусматривалось. Епитимья налагалась за исполнение непристойных песен или песен, воспевающих языческих кумиров: **не пѣвалъ ли срамословны сквернословныя пѣсни. постъ 12 дней. поклонъ 25** (Исповедь каждого чина по десятословию, ркп. нач. XVIII в.) [1, т. 3, с. 290]; **ини же воспѣваютьъ коледѹ. или же ладѹ нхъ лелю лелю мяше себѣ веліе добро и веселіе быти. ини же рѹссалія плещеще и о столъ бѣюще повторяютъ. воспѣваютьъ ладѹ. лада** (там же) [1, т. 3, с. 288]; **не пѣвалъ ли коледы и лады. нхъ лелю лелю. а сіе вывлет на различныхъ веселіяхъ. постъ 40 (12) дней. поклоны 150 (25)** (там же) [1, т. 3, с. 289].

Тексты русских исповедных уставов и фрагменты исповедей доказывают, что нашим предкам было известно множество музыкальных инструментов, сопровождавших увеселения и игры: струны, сопели, свирель, домра, гусли. Искусствоведы пришли к выводу, что у разных славянских народов восприятие инструментальной музыки было различным. У западных славян (под их влиянием – у украинцев и белорусов) игра на музыкальных инструментах была очень популярна и воспринималась как самостоятельная профессия [13, т. 3, с. 324]. У русских инструментальная музыка не получила столь широкого распространения, она сопровождала песни и пляски, при этом как сами музыкальные инструменты, так и игра на них наделялись отрицательной сакральностью. Согласно народным поверьям, на сопелях, гусях и бубнах играют бесы, лешие и прочая нечисть. Не случайно в вопросных статьях осуждается игра на любых музыкальных инструментах, хотя наказание за неё не указывается: **или въ струны и в сопѣли и иными играми тѣшился?** (Вопрос мужем и отрокам, ркп. XVI в.) [1, т. 3, с. 153]; **не играл ли еси в гоусли?** (Для монашествующих и священнослужителей. Вопрос чернеца или схимника, ркп. XVI в.) [1, т. 3, с. 176]; и **в гусли и домры и во вся вѣсовския игры играл еси илї пріпевал** (Для монашествующих и священнослужителей без надписания, ркп. XVI в.) [1, т. 3, с. 175].

Косвенным доказательством связи скоморошества и древнейших видов искусства с язычеством служат многократные случаи употребления лексем **кощюна** и **кощюнати** в тех отрывках, где речь заходит о развлечениях, связанных с деятельностью скоморохов. **Кощюна / кощюна** – ‘запретный грех’, ‘шутовство, насмешка’; **кощюнати / кощюнати** – ‘совершать недозволенное, грешить, кощунствовать’, ‘шутить, смеяться над недозволенным’, ‘выдумывать, рассказывать небылицы’ [15, вып. 4, с. 36-37]. На наш взгляд, в приведённых отрывках исповедующийся раскаивается не просто в выдумывании всевозможных небылиц, а в каких-то недозволенных с точки зрения христианской морали действиях или непозволительных шутках: **или вѹдѹ плясалъ. и кощюнал игры неподобныя и пѣсни вѣсовския. и празднословил есми соромныя рѣчи** (Без надписания, ркп. XVI в.) [1, т. 3, с. 199]; и **смѣяся и осоужая чюжия грѣхы, играл и кощюнал и прикаски творяхъ и плясал и игоръ всякихъ искал и въ сладость смотрѣл** (Конец священническому исповеданию, ркп. XVI в.) [1, т. 3, с. 237]; **на весѣдахъ в день и долго в вечере седѣхъ с простыми людьми, срамно глаголахъ и**



кощѹнахъ словесы неподобными бесовскими и басней слѹшахъ и самъ баяхъ и всѣхъ пересѹжая ѡ грѣсѣхъ а оутре слѹжихъ (Поновление священником, ркп. XVI в.) [1, т. 3, с. 232].

В поучениях и проповедях Отцов Церкви осуждались не только праздное времяпрепровождение христиан, их любовь к песням и пляскам. Особого порицания со стороны официальной Церкви заслуживали обрядовые перевоплощения восточных славян с помощью масок, одежды и каких-либо атрибутов. За все игры с переодеванием и перевоплощением полагалась епитимья: грѣхъ есѣ мѹжемъ в женскомъ портиши ходити игрою или женамъ в мѹжескомъ. постѣ 7 недель. поклон 150 (Правило святых о епитимьях, ркп. XVI в.) [1, т. 3, с. 283]; приложивше нос или ѹста или бородѹ или головѹ чю смихѹ к соромоти подобно пост 15 дней. поклон по 80 на день (там же) [1, т. 3, с. 280]; оклявшис ногѹ мотылою и омазати портѣ чии любо иног чл-ка. постѣ 30 дней. поклон 50 на день (там же) [1, т. 3, с. 280].

Внешний вид ряженых в разных регионах мог существенно различаться, но ряженный обязательно должен был быть неузнаваемым, его одежда отличалась ветхостью и больше походила на лохмотья, волосы были всклокоченными, а в пропорциях тела или в одежде обязательно присутствовали какие-либо дефекты. Для этого «подкладывали на спину горб, сутулились, ходили хромя, надевали обувь задом наперѣд или с левой ноги на правую, шубу напяливали рукавами на ноги или задом наперѣд, женщины рядились “за мужиков”, а мужчины – “за баб”» [13, т. 4, с. 520].

Письменные памятники XV – XVII вв. содержат сведения о некоторых светских видах игр, построенных по определённым правилам и не связанных с язычеством. Тексты исповедей упоминают о таких наименованиях игр, как шахматы, тавлен, леки / ленки, зернь и карты: и паки потомъ пилѣ долго с вечера і просторечивѣ і играхъ шахматы или ликі і иными играми (Поновление дьяконом, ркп. XVI в.) [1, т. 3, с. 227]; или позоровѣ какихъ смотрелѣ боудѹ или скомороховѣ или шахматы или леки или карты игралѣ вѹдѹ (Исповедание священническое, ркп. XV в.) [1, т. 3, с. 230]; на игрищахъ позоровъ смотрехъ и скомороховъ. шахматы. и зерню и тавлен играхъ и лѣкы и иными мнозѣми играми играхъ (Для монашествующих и священнослужителей без надписания, ркп. XVII в.) [1, т. 3, с. 217].

Леки (леки, лепки) представляли собой игральные кости, изготовленные из отдельных фрагментов скелетов домашних или диких животных, на которые наносилось разное количество очков (кости выбрасывались игроками и затем подсчитывалось общее количество очков). Зерню называли игральные кости с белой и чёрной сторонами (выигрыш определялся тем, какой стороной они упадут). «Леки», «кости» и «зернь» считались азартными играми и со времён правления Алексея Михайловича подвергались преследованию, а люди, игравшие в них, подвергались наказаниям. Шахматы и тавлеи (шашки) были играми заимствованными, «однако благочестие и эти игры причисляло к такой же бесовщине, как зернь, карты и музыку» [8, с. 191]. Не случайно все эти игры и забавы в расспросных текстах и отрывках исповедей упоминаются в одном ряду, особенно в тех фрагментах, которые касаются поведения иноков и священнослужителей.

Среди действий и поступков, не достойных поведения православного христианина, тексты расспросных речей называют страсть к конным скачкам: а се соутѣ ѿче моя съгрѣшенія въ оуристанн коньстѣмъ и плесканіи рѹчнѣмъ и в плясаніи и во всѣхъ играхъ неподобныхъ (Поновление иноком, ркп. XVII в.) [1, т. 3, с. 217]; зря ристаннннн и скомороховѣ и гѹсли и всѣхъ игоръ бѣсовскихъ в сласть смотрнхъ и слѹшахъ



(Поновление священником, ркп. XVI в.) [1, т. 3, с. 232]; или позоровъ какихъ смотрелъ воуду или коньскаго оуристанья или скомороховъ или шахматы или леки или карты игралъ воуду или в гоусли и всѣхъ игоръ бесовскихъ во сласть смотрелъ воуду и послоушахъ (Исповедание священническое, ркп. XV в.) [1, т. 3, с. 230].

## Выводы

В результате проделанной работы студенты должны прийти к выводу, что полностью восстановить состав вербализаторов поля «Досуг» в XV – XVII вв. в настоящий момент достаточно сложно. Письменные памятники указанного периода в полной мере не отражают всех видов занятий, которыми наши предки могли заполнять свободное от работы время. Анализ студентами разных типов источников по видам досуга показал, что развлечения восточных славян были достаточно разнообразными, и изучение текстов, связанных с таинством исповеди, служит тому дополнительным подтверждением. Все виды досуга Православная церковь причисляла к «бесовским» и призывала христиан к более серьезному и внимательному отношению к церковной службе, пению псалмов и молитве. Истинно верующему христианину следовало больше заботиться о своей душе, меньше времени проводить в играх, песнях и плясках, не участвовать в выступлениях скоморохов. Исповедальные тексты не содержат подробных описаний ни славянских игрищ, ни скоморошских «позоров»: для ревнителей благочестия не имела значения композиция развлечений и подробности их проведения. Решающую роль играл тот факт, что исконно основная масса игр, песен и плясок представляла собой отдельные фрагменты языческого ритуала. Однако письменные памятники XV – XVII вв. (в том числе и тексты исповедей) доказывают, что в этот период в сознании православного христианина развлечения и забавы уже не ассоциировались с язычеством. Осуждение со стороны духовенства вызывали бурные пиршества, пьянство, разнузданное веселье и, как неотъемлемая часть всего действия, пляски, игры и непристойные забавы.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Алмазов А.И. Тайная исповедь в православной Восточной церкви: Опыт внешней истории: Исследование преимущественно по рукописям: в 3 т. Одесса: Типо-литография Штаба Одесского военного округа, 1894.
2. Алфеев И. Вы – свет мира. Беседы. Об исповеди и покаянии. URL: [https://azbyka.ru/otechnik/Illarion\\_Alfeev/vy-svet-mira/1\\_1](https://azbyka.ru/otechnik/Illarion_Alfeev/vy-svet-mira/1_1) (дата обращения 01.08.2018).
3. Гидулянов П.В. Вопрос о тайной исповеди и духовниках восточной церкви в новейшей русской литературе. СПб.: Тип. Императорской Академии наук, 1908. 44 с.
4. Гневэк О.В. Специфика вербальной смеховой культуры русского народа: на материале паремиологии и произведений писателей-сатириков XX века: монография. Магнитогорск: МаГУ, 2011. 302 с.
5. Духовные истоки русской языковой картины мира и тенденции её развития: коллектив. монография / отв. ред. С.Г. Шулежкова. Магнитогорск: МаГУ, 2010. 257 с.
6. Заозерский Н.А. Покаяние и суд в древней церкви // Православное обозрение. 1885. т.1. С. 225-266.
7. Колесов В.В. Русская ментальность в языке и тексте. СПб: Петербургское востоковедение, 2007. 624 с.
8. Костомаров Н.И. Увеселения, игры, забавы / Домашняя жизнь и нравы великорусского народа. М.: Экономика, 1993. С. 185-198.
9. Лихачев Д.С., Панченко А.М., Поньрко Н.В. Смех в Древней Руси. Л.: Наука, 1984. 295 с.
10. От языковой картины мира средневекового славянина к современной русской языковой картине мира: коллектив. монография / под ред. С.Г. Шулежковой: в 2-х ч. Магнитогорск: МаГУ, 2007. Ч.1. 238 с.
11. Пропп В.Я. Проблемы комизма и смеха. Ритуальный смех в фольклоре. М.: Искусство, 1976. 183 с.
12. Рюмина М.Т. Эстетика смеха: Смех как виртуальная реальность. М.: УРСС, 2003. 311 с.
13. Славянские древности: этнолингвистический словарь: в 5 т. / под общ. ред. Н.И. Толстого. М.: Междунар. отношения, 1995 – 2012.



14. Словарь русских народных говоров / под ред. Ф.П. Филина. Вып. 1–27. М.: Междунар. отношения, 1968-2016.
15. Словарь русского языка XI–XVII вв. / АН СССР – РАН. Ин-т рус. яз. М.: Наука, 1975–2015. Т. 1–30.
16. Смирнов С. Материалы для истории древнерусской покаянной дисциплины. М.: Изд. Импер. Об-ва истории и древностей российских, 1912. 568 с.
17. Срезневский И.И. Словарь древнерусского языка: в 3 т. М.: Книга, 1989.
18. Степанов С.Ю. Концепт // Константы: Словарь русской культуры: изд. 2-е, испр. и доп. М.: Академический проект, 2001. С. 43–80.
19. Суворов Н.С. К вопросу о тайной исповеди и о духовниках восточной церкви. Ярославль, 1886. 197 с.
20. Формирование концептосферы восточнославянского этноса на ранних этапах становления государственности: колл. монография / гл. ред. С.Г. Шулежкова. М.: ФЛИНТА: Наука, 2013. 204 с.
21. Франчук О.В. Досуг средневекового славянина (по материалам древнерусских слов и поучений, направленных против остатков язычества) // Формирование концептосферы восточнославянского этноса на ранних этапах становления государственности: колл. монография / гл. ред. С.Г. Шулежкова. М.: ФЛИНТА: Наука, 2013. С. 149 – 174.
22. Яковлева Е.С. Фрагменты русской языковой картины мира (модели пространства, времени и восприятия). М.: Гнозис, 1994. 344 с.
23. Дронова Л.П. Методика диахронического исследования и когнитивный подход к языку // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2013. № 2 (22). С. 22-39.
24. Дронова Л.П. Методика диахронического исследования и когнитивный подход к языку. Часть 2-я // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2014. № 2 (28). С. 16-24.
25. Конева А.Э., Голикова З.Н. Русская языковая картина мира как отражение национального менталитета // Вестник научных конференций. 2017. № 3-6 (19). С. 76-79.
26. Якимов П.А. Религиозная картина мира vs. Русская языковая картина мира // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 5 (48). С. 130-131.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Almazov A.I. The Secret Confession in the Eastern Orthodox Church: The Experience of External History: Research mainly on manuscripts: in 3 tons. Odessa, Tipo-lithography of the Headquarters of the Odessa Military District, 1894. (in Russian)
2. Alfeev I. You – the light of the world. Conversations. About confession and repentance. Available at: [https://azbyka.ru/otechnik/Illarion\\_Alfeev/vy-svet-mira/1\\_1](https://azbyka.ru/otechnik/Illarion_Alfeev/vy-svet-mira/1_1) (accessed 1 August 2018). (in Russian)
3. Gidulyanov P.V. The question of the secret confessions and confessors of the Eastern Church in the latest Russian literature. Saint-Petersburg, Type. Imperial Academy of Sciences, 1908. 44 p. (in Russian)
4. Gnevek O.V. The specificity of the verbal comic culture of the Russian people: on the material of paremiology and the works of satirist writers of the XX century: monograph. Magnitogorsk, MAGU Publ., 2011. 302 p. (in Russian)
5. Spiritual origins of the Russian language picture of the world and its development trends: the collective: monograph / ed. S.G. Shulezhkova. Magnitogorsk, MAGU Publ., 2010. 257 p. (in Russian)
6. Zaozersky N.A. Repentance and judgment in the ancient church. *Orthodox Review*. 1885. vol.1, pp. 225-266. (in Russian)
7. Kolesov V.V. Russian mentality in language and text. Saint-Petersburg, Petersburg Oriental Studies Publ., 2007. 624 p. (in Russian)
8. Kostomarov N.I. Fun, games, fun / Home life and manners of the Great Russian people. Moscow, Economics Publ., 1993. p. 185-198. (in Russian)
9. Likhachev D.S., Panchenko A.M., Ponyrko N.V. Laughter in ancient Russia. Leningrad, Nauka Publ., 1984. 295 p. (in Russian)
10. From the linguistic picture of the world of the medieval Slav to the modern Russian linguistic picture of the world: monograph / ed. S.G. Shulezhkovoy: in 2 parts. Magnitogorsk, MAGU Publ., 2007. Part 1. 238 p. (in Russian)
11. Propp V.Ya. The problems of comic and laughter. Ritual laughter in folklore. Moscow, Art Publ., 1976. 183 p. (in Russian)
12. Ryumin M.T. Aesthetics of laughter: Laughter as a virtual reality. Moscow, URSS Publ., 2003. 311 p. (in Russian)
13. Slavic antiquities: ethnolinguistic dictionary: 5 tons / under total. ed. N.I. Tolstoy. Moscow, Intern. relationship Publ., 1995 - 2012. (in Russian)
14. Dictionary of Russian folk dialects / ed. F.P. Owl Issue 1–27. Moscow, Intern. relationship Publ., 1968-2016. (in Russian)
15. Dictionary of the Russian language XI – XVII centuries. / USSR Academy of Sciences - RAS. Inst. Rus. lang. Moscow, Nauka Publ., 1975–2015. Vol. 1–30. (in Russian)
16. Smirnov S. Materials for the history of ancient Russian penitential discipline. Moscow, Izd. Imperial Ob-va history and antiquities of Russia, 1912. 568 p. (in Russian)
17. Sreznevsky I.I. Dictionary of the Old Russian language: 3 m. Moscow, Book Publ., 1989. (in Russian)
18. Stepanov S.Yu. Concept // Constants: Dictionary of Russian Culture: ed. 2nd, rev. and add. Moscow, Academic Project Publ., 2001. p. 43–80. (in Russian)



19. Suvorov N.S. On the issue of secret confession and about the confessors of the Eastern Church. Yaroslavl, 1886. 197 p. (in Russian)
20. Formation of the concept-sphere of the Eastern Slavic ethnos in the early stages of the formation of statehood: monograph / ed. S.G. Shulezhkova. Moscow, FLINTA Publ., 2013. 204 p. (in Russian)
21. Franchuk O.V. Leisure of a medieval Slav (based on materials of ancient Russian words and teachings directed against the remnants of paganism) // Formation of the concept-sphere of the East Slavic ethnos in the early stages of the formation of statehood: monograph / ed. S.G. Shulezhkova. Moscow, FLINTA Publ., 2013. pp. 149-174. (in Russian)
22. Yakovleva E.S. Fragments of the Russian language picture of the world (models of space, time and perception). Moscow, Gnosis Publ., 1994. 344 p. (in Russian)
23. Dronova L.P. Methods of diachronic research and a cognitive approach to the language. *Tomsk State University Bulletin. Philology*, 2013, no. 2 (22), pp. 22-39. (in Russian)
24. Dronova L.P. The method of diachronic research and cognitive approach to the language. Part 2. *Bulletin of Tomsk State University. Philology*, 2014, no. 2 (28), pp. 16-24. (in Russian)
25. Koneva A.E., Golikova Z.N. Russian language picture of the world as a reflection of the national mentality. *Bulletin of scientific conferences*, 2017, no. 3-6 (19), pp. 76-79. (in Russian)
26. Yakimov P.A. Religious picture of the world vs. Russian language picture of the world. *World of science, culture, education*, 2014, no. 5 (48), pp. 130-131. (in Russian)

#### **Информация об авторах**

**Франчук Оксана Валерьевна**

(Россия, г. Магнитогорск)

Кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, общего языкознания и массовой коммуникации

Магнитогорский государственный технический

университет им. Г.И. Носова

E-mail: oxana.franchuk@mail.ru

**Соколова Елена Петровна**

(Россия, г. Магнитогорск)

Кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, общего языкознания и массовой коммуникации

Магнитогорский государственный технический

университет им. Г.И. Носова

E-mail: sokolova-mag@yandex.ru

**Мишина Людмила Николаевна**

(Россия, г. Магнитогорск)

Кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, общего языкознания и массовой коммуникации

Магнитогорский государственный технический

университет им. Г.И. Носова

E-mail: owl81@mail.ru

#### **Information about the authors**

**Oksana V. Franchuk**

(Russia, Magnitogorsk)

PhD in Philological Sciences,

Associate Professor

of the Department of Russian Language, General

Linguistics and Mass Communication

Nosov Magnitogorsk State Technical University

E-mail: oxana.franchuk@mail.ru

**Elena P. Sokolova**

(Russia, Magnitogorsk)

PhD in Philological Sciences,

Associate Professor

of the Department of Russian Language, General

Linguistics and Mass Communication

Nosov Magnitogorsk State Technical University

E-mail: sokolova-mag@yandex.ru

**Lyudmila N. Mishina**

(Russia, Magnitogorsk)

PhD in Philological Sciences,

Associate Professor

of the Department of Russian Language, General

Linguistics and Mass Communication

Nosov Magnitogorsk State Technical University

E-mail: owl81@mail.ru







Л. Д. ПОНОМАРЕВА, Л. Н. ЧУРИЛИНА

## Текст как дидактическая доминанта современной системы речетворческого развития обучающихся: интерпретационный аспект

Дидактической доминантой современной системы речетворческого развития обучающихся, направленной на формирование языковой личности, обладающей функциональной грамотностью, способной к интерпретационной деятельности, является текст, в котором есть все, чтобы обучать, воспитывать и развивать учащихся. Рассматривая текст в антропоцентрическом аспекте, авторы обращаются прежде всего к феномену «понимание», анализируя понимание текста как лингводидактическую проблему, где автор и читатель выступают сотворцами, где читатель интерпретирует текстовые смыслы, при этом включается психоэмоциональный механизм, механизм чувственного мышления. Таким образом, речь идет о формировании читателя, владеющего практическими методами, в число которых включаются метод интроспекции, метод когнитивного моделирования, метод дискурсивного анализа. Универсальность текста как дидактической единицы речетворческого развития обучающихся позволяет преподавателю оптимизировать учебно-воспитательный процесс, создавать атмосферу сотрудничества, вырабатывать долговременную положительную мотивацию к учению, включать обучающихся в креативную речетворческую деятельность. Восприятие художественного текста предполагает понимание текста и проникновение в его глубинные смыслы. Во многом благодаря сенсорной составляющей анализа текста, которая не ограничивается описанием ощущений, возникающих в процессе знакомства с текстом, обучающимся становится понятен замысел автора текста. Обязательной частью анализа текста с сенсорной составляющей является выход в речетворческую деятельность учащихся, направленную на создание собственных текстов.

**Ключевые слова:** речетворческая личность, речетворческое развитие, интерпретационная деятельность, понимание, художественный текст, сенсорная составляющая анализа текста

### Ссылка для цитирования:

Пономарева Л. Д., Чурилина Л. Н. Текст как дидактическая доминанта современной системы речетворческого развития обучающихся: интерпретационный аспект // Перспективы науки и образования. 2019. № 1 (37). С. 365-379. doi: 10.32744/pse.2019.1.27





L. D. PONOMAREVA, L. N. CHURILINA

## Text as a didactic dominant of the modern system of speech-making development of students: the interpretative aspect

The didactic dominant of the modern system of speech-making development of students, aimed at the formation of a linguistic personality with functional literacy, capable of interpretation, is the text containing everything to teach, educate, and develop students. Considering the text in the anthropocentric aspect, the authors address, firstly, to the phenomenon of "understanding", analyzing the understanding of the text as a linguo-didactic problem, where the author and the reader act as co-authors, where the reader interprets text essences, while the psycho-emotional mechanism, the mechanism of sensuous thinking, is actuated. Thus, the matter is about the formation of the reader owning practical methods, which include the method of introspection, the method of cognitive modeling, and the method of discursive analysis. The flexibility of the text as a didactic unit of speech-making development of students allows the teacher to optimize the educational process, to create an atmosphere of cooperation, to elaborate a long-term positive motivation for learning, and to include students into creative speech activity. The perception of an artistic text involves the understanding of the text and the penetration into its deeper essences. Largely due to the sensory component of the text analysis, which is not limited to the description of feelings arising in the process of acquaintance with the text, the idea of the author of the text becomes clear to a student. A mandatory part of the analysis of the text with a sensory component is the output of students into the speech-making activity aimed at creating their own texts.

**Key words:** speech-making personality, speech-making development, interpretation, understanding, literary text, sensory component of text analysis

### For Reference:

Ponomareva, L. D., & Churilina, L. N. (2019). Text as a didactic dominant of the modern system of speech-making development of students: the interpretative aspect. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 37 (1), 365-379. doi: 10.32744/pse.2019.1.27 (In Russ., abstr. in Engl.)



## Постановка проблемы

Новая парадигма образования, формирующаяся на осознании необходимости отказа от ориентации на усвоение готовых знаний в пользу развития творческих способностей обучающегося, предполагает разработку модели обучения русскому языку, основанную на приоритетном для современной науки принципе антропоцентризма. Уже с конца прошлого века центральным понятием лингводидактики становится *языковая личность*, трактуемое как «человек, рассматриваемый с точки зрения его готовности производить речевые поступки», «тот, для кого язык есть речь»; по остроумному замечанию Г.И. Богина, «языковая личность характеризуется не столько тем, что она знает о языке, сколько тем, что она может с языком делать» [2, с. 3; 11].

Современная система обучения языку, в том числе и русскому, нацелена на формирование личности, способной воспринимать, воспроизводить и продуцировать тексты разной стилевой и жанровой принадлежности. При этом в числе качеств формируемой языковой личности предлагается рассматривать, помимо собственно знания языка, развитое воображение, наблюдательность, чуткость к слову и оттенкам его значений, метафорическое видение мира. Рассматриваемые в совокупности, эти способности свидетельствуют о творческой доминанте в структуре языковой личности (владение языком как креативная деятельность, по Н. Хомскому), или о *речетворческой личности*. Речетворческая личность мыслится обладающей ассоциативным, построенным на образной аналогии мышлением, способностью к рефлексии и речевому прогнозированию, включающему антиципацию [20].

Фундаментом современной лингводидактики являются исследования в области речетворческого развития учащихся, проводимые Н.М. Шанским, Т.А. Ладыженской, Н.А. Ипполитовой, А.Д. Дейкиной, М.Р. Львовым, С.И. Львовой, В.И. Капинос, Е.В. Любичевой, Е.И. Никитиной и др.; в публикуемой научной и методической литературе последнего времени отражены направления поиска новых путей решения проблемы [18; 20; 23; 24]. Однако продуктивному решению задачи языкового образования препятствует отсутствие целостной стратегии, основу которой, как представляется, могут составить достижения современной науки, прежде всего – различных отраслей лингвистики.

Характеризующий современный этап развития науки о языке отказ от рассмотрения его как феномена, существующего вне / независимо от человека, послужил обращению исследователей к «новым» объектам – «человеку говорящему» (*языковая личность, языковое сознание*) и к «результату» речемыслительной деятельности субъекта, тексту. Ключевой проблемой лингвистического и – шире – гуманитарного знания сегодня становится специфика когнитивных стратегий порождения / понимания текста [1; 10]. Единство объектов исследования – *языковая личность и текст* – предсказывает и предопределяет взаимную заинтересованность лингвистики и лингводидактики.

Особую значимость в процессе формирования языковой личности, обладающей функциональной грамотностью (умением быстро адаптироваться во внешней среде и выстраивать эффективные модели социального взаимодействия), имеет работа с художественными текстами. Специфика художественного текста коренится, по замечанию исследователей, именно в способности «стимулировать процессы, связанные



с порождением и актуализацией личностных смыслов читателя», при этом констатируется, что «в структуре преподавания не имеется средств, позволяющих управлять чтением как процессом смыслообразования и формировать основные компоненты и механизмы читательской деятельности» [17, с. 138]. В задачи лингводидактики входит разработка средств и способов «управления осмысленным чтением», которые позволили бы преподавателю в полном объёме решать поставленные дидактические задачи: содействовать развитию образного мышления, воображения, эстетического вкуса, способности к креативной деятельности с языком (см. [25; 26]).

Очевидный полипарадигмальный характер современной гуманитарной науки, проявляющийся в том числе в многообразии и конкуренции разрабатываемых теоретических концепций, ставит преподавателя в ситуацию выбора наиболее оптимальных решений на пути достижения цели – формирование личности, способной к креативной языковой деятельности, к речетворчеству.

### Текст как объект исследования: актуальные проблемы

Учитывая многообразие разрабатываемых современной гуманитарной наукой теоретических концепций, направленных на изучение текстовой деятельности и текста, позволим себе остановиться на обзоре тех, основным объектом которых является преимущественно текст художественный, причём рассматриваемый в антропоцентрическом аспекте. Речь идёт об актуализации в современной исследовательской практике вопросов рецепции художественного текста [1; 6; 14-17; 27], а также о продуцировании на основе результатов перцептивной деятельности так называемых *вторичных* текстов [28; 30].

Определяющее влияние на формирование представлений о тексте, его универсальных категориях и свойствах, оказали психолингвистические исследования, специфику которых составляет не только предполагаемая междисциплинарность, но и сочетание различных путей получения исходных данных для анализа, как то: «наблюдения над ошибками понимания и случаями фиксации внимания на непонятном и двусмысленном в тексте; изучение особенностей овладения пониманием текста при обучении детей чтению; сопоставление <...> условий чтения текста на родном и иностранном языках и ситуаций восприятия и понимания текста при чтении и со слуха; создание экспериментальных ситуаций, позволяющих эксплицировать не поддающиеся прямому наблюдению моменты процесса понимания» [10, с. 270]. Демонстрация результативности экспериментальных методик позволила лингвистам обнаружить значимость замечания И.Р. Гальперина о двойственной природе текста, положенное в основу утверждения о потенциальной множественности вариантов кодирования заключённой в нём информации [4, с. 19]. В области текстовых исследований намечается тенденция если не полного отказа от привычного в рамках лингвистических традиций анализа собственно языковых единиц текста в «состоянии покоя» (И.Р. Гальперин), то стремление к сочетанию его с анализом процесса («состояние движения») перекодирования материальных носителей значений (знаков языка) как основы понимания текста. В результате в орбиту текстовых исследований попадает не только автор, осуществивший акт первичного семиозиса, или означивания сущностей творимого его воображением «мира», но и адресат как субъект, в задачи которого входит реконструкция образа этого «мира» в собственном сознании.



Феномен «понимание», при его очевидной психической природе, отнюдь не является для лингвистики чем-то абсолютно новым. В этой связи уместно вспомнить о концепции языка, разрабатываемой еще в XIX веке представителями так называемого «психологического направления» – Г. Штейнталем, В.М. Вундтом, А.А. Потебней и др. Так, в работах А.А. Потебни неоднократно повторяется мысль о *понимании* как активной деятельности, понимание мыслится им как «происходящее от самого себя», в процессе общения люди «затрагивают друг в друге то же звено цепи чувственных представлений и понятий, прикасаются к тому же клавишу своего духовного инструмента, вследствие чего в каждом восстают соответствующие, но **не те же** понятия» [21, с. 140-142] (выделено нами. – Л.Ч.).

Философские основы теории понимания были заложены в герменевтике Ф. Шлейермахера, предложившего различать в содержании текста *предметный* (грамматический) и *личный* (психический) смыслы, с учётом оценивания их как равно значимых: «оба момента совершенно равнозначны, и несправедливо было бы считать грамматическое толкование более низким, а психологическое более высоким»; *понимание* при этом трактуется как «взаимопроникновение этих двух» [29, с. 46]. При том что герменевтика, по мысли Ф. Шлейермахера, основывается на грамматике как знании языка, понимание предполагает обязательным опорой на «знание жизни», а потому герменевтика представляет собой сочетание умений (компетенций) трёх видов: умение правильно понимать чужую речь, умение правильно пересказывать чужую речь третьему лицу и умение правильно излагать собственные мысли [29, с. 41]. Перечисленные умения по сути представляют собой многократный (своего рода «челночный») переход от мысли / смысла к способу её выражения / языку и обратно (кодирование ↔ декодирование).

Особого внимания, учитывая перспективу рассмотрения проблемы понимания в лингводидактическом аспекте, заслуживает разрабатываемый Ф. Шлейермахером метод – герменевтический круг, включающий:

- дивинацию, или постановку себя на место автора текста;
- акт вдохновения;
- личный контекст индивида, или систему индивидуальных знаний, в том числе и знание языка. (*Личностный контекст* Ф. Шлейермахера сущностно совпадает с современным представлением о *языковой личности* как трёхуровневой модели, включающей знание языка, знания о мире и набор прагматических установок, коммуникативных навыков).

Реализацию метода Ф. Шлейермахер признаёт искусством, в смысле предполагаемой оппозиции «наука vs искусство»: «сама эта деятельность имеет характер искусства, ибо в правилах не задано их применение, т.е. оно не может быть механизировано» [29, с. 48]. Автор и читатель уравниваются в правах как со-творцы, читатель должен оказаться конгениальным автору, только в этом случае он может решить задачу «понять речь сначала наравне с автором, а потом и превзойти его»: «нам нужно стремиться осознать многое из того, что он не осознавал сам» [29, с. 64].

Вариант дальнейшего осмысления понятия *дивинация*, соотнесённый также с феноменологической концепцией сознания Э. Гуссерля, предложен В.И. Тармаевой [25; 26]. Разрабатывая собственную методику анализа повествовательного художественного текста, автор опирается на понятие *когнитивной гармонии*, или «баланса дивинаций». «Баланс дивинаций» как условие и гарант успешной интерпретации текстового смысла представляет собой сложное взаимодействие трёх «эмпирических сущностей»:



- *ретенции* – удержание приобретённой информации (актуальное восприятие «я – здесь – сейчас»),
- *протенции* – воспоминание о прошлых ощущениях (актуализация опытного, в том числе эмоционального, знания читателя),
- *дивинации* – предожидание, «непрестанное проецирование, пробрасывание смысла» [25, с. 147-149].

Совмещение разных временных пластов субъективного знания / опыта (настоящее – прошлое – будущее как проекция прошлого) делает чтение активным процессом, тем самым обеспечивая саму возможность реконструкции текстового смысла, т.е. когнитивную гармонию; несбалансированность дивинаций ведёт к когнитивной дисгармонии, когнитивному консонансу – непониманию текста.

В концепции В.И. Тармаевой акцент делается на одном типе дивинаций – *дивинации событий*, т.е. протраивании читателем фабулы повествования. Представляется, что в процессе чтения равно возможна и *дивинация эмоций*, в основе которой лежит «чувственное восприятие», психоэмоциональный опыт личности.

В современной теории текста всё большее число сторонников обретает гипотеза о существовании универсального механизма текстовой деятельности (он же – интерпретационный механизм), основу которого и составляет дивинация, если понимать под этим конгенитальность автора и адресата. Любой текст является результатом интерпретации – другого текста, события, человека, самого себя; иначе говоря, любой текст есть результат процесса означивания (оязыкования) действительности, языковая объективация образа мира, опосредованного личным опытом. Решение задачи верификации этой гипотезы проводится в нескольких направлениях, из которых в лингвистике обращают на себя внимание два тесно взаимосвязанных – исследования в области теории вторичных текстов (шире – вторичной коммуникации) (см. [12; 15; 16; 28; 30]) и лингвистический интерпретационизм.

Интерпретация по сути, безотносительно к языку, является деятельностью, направленной на получение одного объекта на основе другого, что всегда предполагает «приращение» за счёт привлечения нового источника информации. Лингвистический интерпретационизм основан на противопоставлении *значения* и *смысла*: значение языкового знака не задано системой, но представляет собой результат интерпретирующей деятельности субъекта (основы оппозиции «значение – смысл» рассмотрены в [10; 13]); деятельность интерпретатора заключается в сопоставлении текстового знака уже «знакомому знаку» как элементу «присвоенной» языковой системы, или словаря языковой личности.

В этой связи В.З. Демьянков, один из разработчиков рассматриваемой концепции, говорит об интерпретации как о «потенциальном расширении системы», если под нею понимать текст [8, с. 57-58]: «при понимании чужой речи некоторый внутренний мир строится из внутренних ресурсов интерпретатора, а не берётся поэлементно из чужого внутреннего мира» [8, с. 60]. Под «внутренними ресурсами» подразумевается не только знание языка, но язык является необходимым условием «погружения» в новую реальность: «Интерпретируя выражение, мы обращаемся к нашим языковым знаниям, получаем «модельный мир», включённый в рамки нашего внутреннего мира, с одной стороны, и в рамки (реконструируемого) внутреннего мира автора, с другой» [8, с. 62].

В рамках интерпретационизма меняется привычное для лингвистики конца XX века представление о тексте как феномене. Безусловно доминирующая, несмотря на частные критические замечания, концепция И.Р. Гальперина предполагала в качестве



предмета исследования рассматривать текстовые категории как имеющие грамматическую природу, т.е. основу текстового анализа составляло внимание к языковому знаку, к способам «упаковки» информации. В работах современных авторов акцент переносится собственно на информацию: «Текст, содержащий информацию, рассчитан на понимание, а значит, на **извлечение** этой информации. С этой точки зрения текст должен быть рассмотрен как такое произведение, такая протяженность, которая по всей своей архитектонике и организации, по всем использованным в нем языковым средствам и т.д. **должно** обеспечить у адресата формирование его **ментальной модели**. Именно в этом смысле он должен обеспечить адресату **выход** за пределы непосредственно данного в самом тексте и послужить источником дальнейших возможных интерпретаций текста» (выделено автором. – Л.Ч. [13, с. 517]). Текст при таком подходе перестаёт быть самодостаточным объектом, а потому предполагает быть рассмотренным в соотнесении с субъектом коммуникативного взаимодействия – автором и / или адресатом; причем каждый из субъектов мыслится в равной степени творцом, отвечающим за формирование ментальной модели – образа мира, в тексте воплощённого, но всегда «затекстового».

В процессе предполагаемого «выхода» за пределы текста взаимодействуют «и знание языка, и знание мира и, наконец, знание о принятых в языке правилах соотнесения языковых структур с когнитивными. К тому же этот процесс не следует считать происходящим исключительно на рациональном уровне, ибо в когниции всё неразрывно связано с эмоциями, оценками...» [13, с. 518]. Отличие двух взаимодействующих в текстовой деятельности субъектов имеет почти исключительно временной характер: автор конструирует ментальную модель и объективирует её посредством языковых сущностей, адресат же реконструирует ментальную модель с опорой на языковые сущности и индивидуальную картину мира во всей её сложности.

Согласие видеть в читателе художественного текста со-автора, имеет следствием признание факта потенциальной бесконечности текстового смысла, коль скоро его источником служит личностный опыт адресата. На этом основании В.З. Демьянковым выстраивается трёхчастная оппозиция «восприятие – интерпретация – понимание», где понимание – это то, что «объединяет автора и его адресата» [8, с. 58], это «оценка результата интерпретации и её хода» [7, с. 12], причём оценка, даваемая самим субъектом интерпретационной деятельности.

Создаваемый в лингвистической и психолингвистической исследовательской практике образ «конгениального автору» читателя пока не проецируется на образовательный процесс. Так, Л.А. Мосунова замечает, что «ни в отечественных, ни в зарубежных источниках почти не рассматриваются аспекты чтения как неинтеллектуальной, интуитивной деятельности порождения смыслов, которые нельзя объяснить или передать, а можно только «открыть» в результате личных усилий» [17, с. 137].

Формирование читателя, готового открывать текст для себя, открывая себя в тексте, предполагает овладение практическими методиками как вариантами реализации таких методов, как:

- метод интроспекции, предполагающий способность личности к саморефлексии;
- описательный метод, или умение объективировать результаты саморефлексии;
- метод когнитивного моделирования, лежащего в основе реконструкции стоящей «за текстом» модели мира как целостности;
- метод дискурсивного анализа, основанный на «погружении» интерпретируемого текста в «жизнь», т.е. на реконструкции ситуации текстопорождения.



Предлагаемый перечень видится нам принципиально открытым, поскольку конгениальными в результате должны оказаться не только автор и читатель, но и обучающий и обучаемый.

## Текст как дидактическая доминанта речетворческого развития обучающихся

Текст является безусловной доминантой лингвистического образования – в нём есть всё, чтобы обучать, развивать и воспитывать – формировать личность, в том числе и языковую. Рассматриваемый во взаимодействии с разного рода экстралингвистическими факторами, текст представляет собой одновременно и речетворческий процесс, и результат речетворческой деятельности мастера (писателя, поэта), и дидактическую единицу, и «установку» на речетворчество, и результат речетворческой деятельности учащихся.

Речетворческая стратегия обучения русскому языку и литературе предполагает прежде всего развитие сенсорного интеллекта обучающихся, благодаря которому возможно восприятие окружающего мира, слова, текста: все наше знание имеет свой корень в нашем восприятии. В свое время Леонардо да Винчи с большой грустью рассуждал о том, что средний человек смотрит, но не видит, слушает, но не слышит, прикасается, но не осязает, ест, но не ощущает вкуса, передвигается, но не чувствует своего тела, вдыхает воздух, но не обоняет ни дурных запахов, ни благовоний, и говорит не думая [5, с. 101]. И сегодня эти слова не утратили актуальность и звучат как призыв совершенствовать свои органы чувств.

Программа развития органов чувств обучающихся предполагает диагностирование сенсорики учащихся и сенсорную гимнастику (см. [22, 9]), систематическое проведение речетворческих тренингов [20], среди которых – ассоциативные шаги, бином фантазии, определение сенсорики слова, сенсорики текста, заполнение ассоциативной карты и другие тренинги. Особое место в системе сенсорного развития обучающихся занимают интегративные задания – работа с произведениями живописи и музыки [19].

Одним из эффективных методов развития органов чувств учащихся на уроках русского языка и литературы является анализ текста. Рассмотрим мало изученный и недостаточно разработанный этап анализа художественного текста, направленный на выявление зрительных, слуховых, обонятельных, осязательных и вкусовых ощущений, определим его значение и место в системе работы с текстом на уроках русского языка и литературы.

Сенсорика позволяет «почувствовать» текст, понять состояние героев, проникнуть в глубинные смыслы текста: «воспринимая внешние впечатления, мы в тот же самый момент подвергаем их переработке в зависимости от опыта, образования, социального окружения, содержания обычаев, усвоенных традиций, профессиональной компетентности, нравственной и духовной зрелости» [22, с. 26].

В художественном тексте не всегда прописаны названные ощущения. Это связано прежде всего с авторским замыслом, с жанром и типом текста. Если в тексте присутствуют все сенсорные составляющие, то возникает вполне определенная, объемная картина. Причем часто учащиеся видят, слышат, чувствуют в тексте не только то, что в нем прописано: возникает субъективное, личностное сенсорное



приращение текста. Такое восприятие читателем художественного текста – это уже сотворчество.

Проникновение в замысел автора требует от учащихся обостренного восприятия состояния природы и героев. Чтобы понять текст, необходимо знать, что обозначает каждое незнакомое и малознакомое слово в тексте, при этом следует обращаться к словарям, справочникам, энциклопедиям. Выделение главного (героя, поступка, мысли, чувства) в тексте позволяет учащимся озаглавить текст.

Анализ текста с сенсорной составляющей вовсе не сводится к описанию ощущений, возникающих в процессе работы с ним. Напротив, сенсорная составляющая позволяет учащимся «выйти» в пространство текста: представлять героев, сопереживать им, понимать мотивы их поступков, прогнозировать развитие событий.

Анализируемый текст инициирует, стимулирует речетворческую деятельность учащихся, возникает диалог с текстом и автором текста: школьник спорит или соглашается с автором, вспоминает случаи из собственной жизни. Выход в речетворческую деятельность учащихся предполагает создание собственных текстов, на замыслы которых в той или иной степени влияют анализируемые тексты.

Предлагаем примерный план анализа текста, который представляет собой подвижную, открытую систему, позволяющую раздвигать рамки анализа, обращая внимание на детали, подчеркивая нечто важное, значимое для автора и учащегося, что содержится в тексте.

#### *Примерный план анализа текста*

1. Знакомство с текстом: чтение текста и выделение основной мысли. Озаглавливание текста.
2. Работа со словами, требующими толкования.
3. Описание сенсорных ощущений, вызванных текстом.
4. Портретирование героев текста: описание внешности, особенностей характера, поступков, состояния, настроения.
5. Описание состояния природы.
6. Выход в речетворческую деятельность учащихся: создание собственных текстов.

Проблема отбора текстов для организации работы на уроках русского языка с учетом познавательной, воспитательной, эстетической ценности и значимости текстов, наполненности текстов изученными или изучаемыми на уроке языковыми единицами, способности текстов инициировать и стимулировать речетворческую деятельность обучающихся по-прежнему остается актуальной. В настоящее время учителя при отборе текстов все чаще используют возможности корпусов в обучении русскому языку: «Обращение к европейскому опыту использования корпусов текстов в качестве дидактического средства позволяет констатировать отказ от привычного объяснительного подхода в пользу так называемых когнитивно-коммуникативных практик, приоритетным становится «обучение через исследование» [31, р. 13043].

В качестве примера для анализа на уроках русского языка и литературы в старшей школе предлагаем фрагменты текстов Л.Н. Толстого, которые в полной мере соответствуют требованиям, предъявляемым к дидактическому текстовому материалу: эстетическая ценность, богатство лексического и синтаксического наполнения, способность вызывать разнообразные сенсорные ощущения и стимулировать речетворческую деятельность обучающихся.



### Текст 1

*В сенях уже кипит самовар, который раскрасневшись, как рак, раздувает Митька-форейтор; на дворе сыро и туманно, как будто пар подымается от пахучего навоза; солнышко веселым, ярким светом освещает восточную часть неба, и соломенные крыши просторных навесов, окружающих двор, глянцевицы от росы, покрывающей их. Под ними виднеются наши лошади, привязанные около кормяг, и слышно их мерное жевание. Какая-нибудь мохнатая Жучка, прикорнувшая перед зарей на сухой куче навоза, лениво потягивается и, помахивая хвостом, мелкой рысцой отправляется в другую сторону двора. Хлопотунья-хозяйка отворяет скрипящие ворота, выгоняет задумчивых коров на улицу, по которой уже слышны топот, мычание и бляение стада, и перекидывается словечком с сонной соседкой. Филипп, с засученными рукавами рубашки, вытягивает колесом бадью из глубокого колодца, плеская светлую воду, выливает ее в дубовую колоду, около которой в луже уже полощутся проснувшиеся утки... (Л.Н. Толстой)*

### Вопросы и задания

– Озаглавьте текст (*Утро во дворе деревенского дома*). Почему утро? (*солнышко освещает восточную часть неба, роса, выгон коров, сонная соседка, проснувшиеся утки*).

– Слова, требующие толкования: *сени, самовар, форейтор, навесы, кормяги, прикорнувшая, бадья, колода*. Объясните значения выражений: *раздуть самовар, мелкой рысцой, перекинуться словечком*.

– Сенсорные ощущения:

• зрительные: *красное лицо Митьки, самовар, серость, яркий солнечный свет, соломенные крыши навесов, лошади, мохнатая Жучка, хлопотунья-хозяйка, ворота, задумчивые коровы, сонная соседка, Филипп, колодец, светлая вода, дубовая колода, лужа, утки*;

• слуховые: *мерное жевание лошадей, скрипящие ворота, топот, мычание, бляение стада, перекидывается словечком*;

• обонятельные ощущения: *пахучий навоз*.

• осязательные ощущения: *сыро, роса*.

• вкусовые ощущения: *вкус ледяной воды*.

– Портретирование героев

• Главные герои: *Митька-форейтор (верховой на передней лошади), хлопотунья-хозяйка, сонная соседка, Филипп; лошади, мохнатая Жучка, задумчивые коровы, утки*.

• Портреты героев: *Митька-форейтор (красный, как рак, раздувает самовар), хлопотунья-хозяйка (отворяет ворота, выгоняет коров, перекидывается словечком с соседкой), сонная соседка, Филипп (с засученными рукавами рубашки, вытягивает бадью из колодца, выливает воду в колоду)*. Дорисуйте портреты героев.

• Домашние животные: *лошади (привязаны около кормяг, мерно жуют) мохнатая Жучка (прикорнула на куче навоза, лениво потягивается, помахивает хвостом, мелкой рысцой отправляется в другую сторону двора), задумчивые коровы (выгоняет коров на улицу), утки (проснувшиеся утки уже полощутся в луже)*.

– Опишите состояние природы ранним летним утром.

– Выход в речетворческую деятельность:

• Нарисуйте (словесно) картину, увиденную Вами после знакомства с текстом.

• Отдыхали ли Вы в деревне? Расскажите об этом. Каким было утро в деревне?



## Текст 2

*Ночью был осенний холодный дождик, по небу бежали остатки вылившейся ночью тучи, сквозь которую неярко просвечивало обозначавшееся светлым кругом, довольно высоко уже стоявшее солнце. Было ветрено, сыро и сиверко. Дверь в сад была открыта, на почерневшем от мокроты полу террасы высыхали лужи ночного дождя. Открытая дверь подергивалась от ветра на железном крючке, дорожки были сыры и грязны; старые березы с оголенными белыми ветвями, кусты и трава, крапива, смородина, бузина с вывернутыми бледной стороной листьями бились на одном месте и, казалось, хотели оторваться от корней; из липовой аллеи, вертась и обгоняя друг друга, летели желтые круглые листья и, промокая, ложились на мокрую дорогу и на мокрую темно-зеленую отаву луга. (Л.Н. Толстой)*

## Вопросы и задания

- Озаглавьте текст (*Осенний сад после дождя*).
- Слова, требующие толкования (*сиверко, терраса, отава*).
- Сенсорные ощущения:
  - зрительные: *на небе остатки тучи, светлый круг солнца, открытая дверь в сад, почерневший мокрый пол террасы, сырые и грязные дорожки сада, березы с оголенными белыми ветвями, кусты, трава, крапива, смородина, бузина, желтые круглые листья, мокрая дорога, мокрая темно-зеленая отава луга;*
  - слуховые: *подергивание открытой двери, шум бьющихся на одном месте листьев, шелест желтых круглых листьев;*
  - обонятельные: *запах сырости;*
  - осязательные: *ветрено, сыро, грязно;*
  - вкусовые: *вкус чая с листьями смородины.*
- Портретирование героя
- Опишите сад после дождя (*дверь в сад открыта, лужи на почерневшем полу террасы, дверь от ветра подергивалась на железном крючке, дорожки сада сырые и грязные*).
- Опишите состояние природы: *старые березы с оголенными белыми ветвями, кусты и трава, крапива, смородина, бузина бились на одном месте и, казалось, хотели оторваться от корней; из липовой аллеи, вертась и обгоняя друг друга, летели желтые круглые листья и, промокая, ложились на мокрую дорогу и на мокрую темно-зеленую отаву луга.*
- Какие краски использует автор? (*светлый (круг солнца), почерневший пол, белые ветви березы, бледные листья бузины, желтые листья, темно-зеленая отава луга*).
- Выход в речетворческую деятельность:
  - Нарисуйте (словесно) картину осеннего сада. Какие краски Вы бы использовали, рисуя картину?

Предлагаемые для анализа тексты вызывают у обучающихся разнообразные по силе и окраске ощущения, актуализируя при этом их субъективный сенсорный и речевой опыт и обогащая его новыми впечатлениями.

Особое место в речетворческом анализе текста отводится работе со словом, с языковыми средствами, позволяющими выразить то или иное ощущение. Сенсорная составляющая текста помогает учащимся проникать в авторский замысел и с наибольшей точностью описывать героев и состояние природы.



Исходный текст инициирует и стимулирует речетворческую деятельность учащихся. Анализ текста с сенсорной составляющей, направленный на понимание текста, предполагающий интерпретационную деятельность обучающихся, способствует их речетворческому развитию.

## Выводы

В современной системе языкового образования текст выступает как многомерное, сложное и универсальное дидактическое средство формирования лингвистической, языковой и коммуникативной компетенций обучающихся. Текст, являясь дидактической доминантой образовательного процесса, позволяет преподавателю развивать речетворческие способности языковой личности обучающегося, готовой к рецептивной, репродуктивной и продуктивной речевой деятельности.

В системе речевого развития обучающихся особое место занимает работа с художественным текстом, благодаря которому становится возможным развитие образного мышления, воображения, эстетического вкуса. Предлагаемая в исследовании методика работы с художественными текстами позволяет решать комплекс дидактических задач (обучающих, воспитательных и развивающих), направленных на формирование речетворческой личности обучающегося. Работа с текстом предполагает, кроме обязательных, типичных для беседы по тексту вопросов, анализ сенсорной составляющей текста, выявляющий зрительные, слуховые, обонятельные, осязательные и вкусовые ощущения, вызываемые текстом, так называемое сенсорное «послевкусие», которое во многом способствует инициированию и стимулированию речетворческой деятельности обучающихся.

Экспериментальная проверка результативности предлагаемой в исследовании методики анализа текста с сенсорной составляющей и апробация материалов исследования в школьной и вузовской практике обучения позволяют говорить о необходимости использования данной методики для развития речетворческих способностей обучающихся в процессе освоения филологических дисциплин.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Безруков А.Н. Рецепция художественного текста: функциональный подход: монография. Вроцлав: Фонд «Русско-польский институт», 2015. 300 с.
2. Богин Г.И. Современная лингводидактика. Калинин: Калининский гос. ун-т, 1980. 61 с.
3. Гадамер Х.-Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики / Пер. с нем. / Общ. ред. и вступ.ст. Б.Н. Бессонова. М.: Прогресс, 1988. 704 с.
4. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: Наука, 1981. 139 с.
5. Гелб М. Дж. Научитесь мыслить и рисовать как Леонардо да Винчи. Мн.: ООО «Попурри», 2000. 304 с.
6. Голованова Е.И. Когнитивные механизмы компрессии оценочного смысла в художественном тексте / Е.И. Голованова, О.Н. Ковалева // Вопросы когнитивной лингвистики. 2017. № 3 (52). С. 31-36.
7. Демьянков В.З. Интерпретация как инструмент и как объект лингвистики // Вопросы филологии. 1999. № 2. С. 5-13.
8. Демьянков В.З. Понимание как интерпретирующая деятельность // Опросы языкознания. 1983. № 6. С. 58-67.
9. Драгунский В.В. Цветовой личностный тест: Практическое пособие. М.: АСТ, Мн. : Харвест, 2005. 448 с.
10. Залевская А.А. Психолингвистические исследования. Слово и текст: Избранные труды. М.: Гнозис, 2005. 543 с.
11. Иванцова Е.В. О термине «языковая личность»: истоки, проблемы, перспективы использования // Вестник Томского государственного университета. 2010. № 4. С. 24-32.
12. Колмогорова А.В. Концептуальное взаимодействие автора и читателя в процессах создания и рецепции



- текста / А.В. Колмогорова, К.М. Мартынюк // Вопросы когнитивной лингвистики. 2014. № 3 (40). С. 19-30.
13. Кубрякова Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Рос. академия наук. Ин-т языкознания. М.: Языки славянской культуры, 2004. 560 с.
  14. Мартынюк К.В. Когнитивная специфика процессов восприятия художественного текста // «Ризоморфный клубок»: когниция vs коммуникация: монография / Под ред. А.В. Колмогоровой. Красноярск: Сиб. Федеральный ун-т, 2017. 251 с.
  15. Мартынюк К.В. Когнитивные трансформации авторского концепта в процессе читательской рецепции // Вестник Кемеровского государственного университета. 2015. № 41 (64). С. 141-145.
  16. Матвеева Н.В. Процессы рецепции текста: психолингвистический аспект / Современные парадигмы лингвистических исследований: методы и подходы. Сб. материалов Международной научно-практической конференции. Уфа: БашГУ, 2016. С. 129-134. (307 с.)
  17. Мосунова Л.А. Управление чтением художественных текстов как процессом порождения смысла // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2018. Т. 8. № 2. С. 135-152.
  18. Никитенко З.Н. Творческая самореализация учащихся в процессе изучения русского языка как иностранного / З.Н. Никитенко, В.Д. Янченко, Е.А. Никитенко и др. // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2017. Т. 7. № 2. С. 7-19.
  19. Пономарева Л.Д. Практический курс по художественному речетворчеству: учебное пособие / Л.Д. Пономарева. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2016. 135 с.
  20. Пономарева Л.Д. Тренинговая технология речетворческого развития учащихся на уроках русского языка / Л.Д. Пономарева // Русский язык в школе. 2015. № 8. С. 22-24.
  21. Потебня А.А. Мысль и язык // Потебня А.А. Эстетика и поэтика. М.: «Искусство», 1976. 616 с.
  22. Сонин В.П. Психология познания нашего «Я». СПб.: Речь, 2005. 256 с.
  23. Сопова Н.В. Оригинальный художественный текст как средство духовно-нравственного развития вторичной языковой личности // Вестник Воронежского государственного университета. Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2007. № 2. Ч. 1. С. 80-87.
  24. Стрелец Л.И. Когнитивно-коммуникативная направленность изучения литературного произведения в школе // Филология и культура. 2014. № 2 (36). 293-297.
  25. Тармаева В.И. Дивинация событий как установка когнитивной гармонии в повествовательном дискурсе // Ярославский педагогический вестник. 2011. № 1. Т. 1 (Гуманитарные науки). С. 147-149.
  26. Тармаева В.И. Когнитивная гармония как механизм текстовой деятельности. Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2014. 256 с.
  27. Токарев Г.В. О языковых средствах, влияющих на понимание художественного текста (на примере романа М. Елизарова «Библиотекарь») // Вопросы когнитивной лингвистики. 2017. № 4 (53). С. 147-153.
  28. Уканаква Н.В. Стратегии восприятия текста-источника, объективируемые во вторичных текстах // Вестник Кемеровского государственного университета. 2013. № 4. Т. 2. С. 141-149.
  29. Шлейермахер Ф. Герменевтика / Пер. с нем. А.Л. Вольского; науч. ред. Н.О. Гучинская. СПб.: «Европейский дом», 2004. 242 с.
  30. Ariukhina E.G. On secondary text as a structural and semantic unit / E.G. Ariukhina, E.V. Grudeva, L.N. Churilina // Вопросы когнитивной лингвистики. 2017. № 2 (52). С. 101-106.
  31. Ponomareva L.D. Russian National Corpus as a tool of linguo-didactic innovation in teaching languages / L.D. Ponomareva, L.N. Churilina, D.S. Buzhinskaya, E.N. Derevskaia, O.V. Dorfman, E.P. Sokolova // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. № 11 (18). pp. 13043 -13053.

## REFERENCES

1. Bezrukov A.N. Reception of artistic text: a functional approach: a monograph. Wrocław: The Russian-Polish Institute Foundation, 2015. 300 p. (in Russian)
2. Bogin G.I. Modern lingvodidaktika. Kalinin, KSU Publ., 1980. 61 p. (in Russian)
3. Gadamer H.-G. Truth and method. Fundamentals of philosophical hermeneutics / Ed. B.N. Bessonov. Moscow, Progress Publ., 1988. 704 p. (in Russian)
4. Halperin I.R. Text as an object of linguistic research. Moscow, Nauka Publ., 1981. 139 p. (in Russian)
5. Gelb M.J. Learn to think and draw like Leonardo da Vinci. Minsk, Popurri Publ., 2000. 304 p. (in Russian)
6. Golovanova E.I. Cognitive compression mechanisms of the estimated sense in a literary text / E.I. Golovanova, O.N.



- Kovalev. *Issues of Cognitive Linguistics*, 2017, no. 3 (52), pp. 31-36. (in Russian)
7. Demyankov V.Z. Interpretation as a tool and as an object of linguistics. *Voprosy philologii*, 1999, no. 2, pp. 5-13. (in Russian)
  8. Demyankov V.Z. Understanding as an interpretive activity. *Interviews in linguistics*, 1983, no. 6, pp. 58-67. (in Russian)
  9. Dragunsky V.V. Color personality test: A practical guide. Moscow, AST Publ., 2005. 448 p. (in Russian)
  10. Zalevskaya A.A. Psycholinguistic studies. Word and text: Selected Works. Moscow, Gnosis Publ., 2005. 543 p. (in Russian)
  11. Ivantsova E.V. On the term "linguistic personality": sources, problems, prospects for use. *Tomsk State University Bulletin*, 2010, no. 4, pp. 24-32. (in Russian)
  12. Kolmogorov A.V. Conceptual interaction of the author and the reader in the processes of creating and receiving text / A.V. Kolmogorov, K.M. Martynyuk. *Issues of Cognitive Linguistics*, 2014, no. 3 (40), pp. 19-30. (in Russian)
  13. Kubryakova E.S. Language and knowledge: Towards the acquisition of knowledge about the language: Parts of speech from a cognitive point of view. The role of language in the knowledge of the world / Ros. Academy of Sciences. Institute of Linguistics. Moscow, Languages of Slavic culture, 2004. 560 p. (in Russian)
  14. Martynyuk K.V. Cognitive specifics of the processes of perception of an artistic text // "Rhizomorphic Tangle": cognition vs communication: monograph, Ed. A.V. Kolmogorova. Krasnoyarsk, Sib. Federal State University Publ., 2017. 251 p. (in Russian)
  15. Martynyuk K.V. Cognitive transformations of the author's concept in the process of reading reception. *Bulletin of the Kemerovo State University*, 2015, no. 41 (64), pp. 141-145. (in Russian)
  16. Matveeva N.V. Text reception processes: the psycholinguistic aspect / Modern paradigms of linguistic research: methods and approaches. Sat materials of the International scientific-practical conference. Ufa, Bashkir State University Publ., 2016. pp. 129-134. (307 p.) (in Russian)
  17. Mosunova L.A. Management of reading literary texts as a process of generating meaning. *Bulletin of the Novosibirsk State Pedagogical University*, 2018. Vol. 8, no. 2, pp. 135-152. (in Russian)
  18. Nikitenko Z.N. Creative self-realization of students in the process of learning Russian as a foreign language / Z.N. Nikitenko, V.D. Yanchenko, E.A. Nikitenko et al. *Bulletin of the Novosibirsk State Pedagogical University*, 2017. Vol. 7, no. 2, pp. 7-19. (in Russian)
  19. Ponomareva L.D. Practical course in artistic speech making: study guide / L.D. Ponomareva. Magnitogorsk, NMSTU Publ., 2016. 135 p. (in Russian)
  20. Ponomareva L.D. Training technology of speech development of students in Russian language lessons / L. D. Ponomareva. *Russian language at school*, 2015, no. 8, pp. 22-24. (in Russian)
  21. Potebnya A.A. Thought and language // Potebnya A.A. Aesthetics and poetics. Moscow, Art Publ., 1976. 616 p. (in Russian)
  22. Sonin V.P. Psychology of knowledge of our "I am". Saint-Petersburg, Rech Publ., 2005. 256 p. (in Russian)
  23. Sopova N.V. The original literary text as a means of spiritual and moral development of a secondary language personality. *Bulletin of Voronezh State University. Ser.: Linguistics and intercultural communication*, 2007, no. 2. Part 1. pp. 80-87. (in Russian)
  24. Sagittarius L.I. Cognitive-communicative orientation of studying a literary work at school. *Philology and culture*, 2014, no. 2 (36), pp. 293-297. (in Russian)
  25. Tarmaeva V.I. The divination of events as an installation of cognitive harmony in the narrative discourse. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2011, no. 1, vol. 1 (The humanities). pp. 147-149. (in Russian)
  26. Tarmaeva V.I. Cognitive harmony as a mechanism for textual activity. Krasnoyarsk, SFU Publ., 2014. 256 p. (in Russian)
  27. Tokarev G.V. On language means affecting the understanding of the literary text (on the example of M. Elizarov's novel The Librarian). *Issues of Cognitive Linguistics*, 2017, no. 4 (53), pp. 147-153. (in Russian)
  28. Ukanakova N.V. Strategies for the perception of text-source, objectified in secondary texts. *Herald of Kemerovo State University*, 2013, No. 4, vol. 2, pp. 141-149. (in Russian)
  29. Schleiermacher F. Hermeneutics / Trans. A.L. Volsky; scientific ed. N.O. Guchinskaya. Saint-Petersbur, European House Publ., 2004. 242 p. (in Russian)
  30. Ariukhina E.G. On secondary text as a structural and semantic unit / E.G. Ariukhina, E.V. Grudeva, L.N. Churilina. *Issues of Cognitive Linguistics*, 2017, no. 2 (52), pp. 101-106.
  31. Ponomareva L.D. Russian Language Corpus as a tool for linguo-didactic innovation. Ponomareva, L.N. Churilina, D.S. Buzhinskaya, E.N. Derevskova, O.V. Dorfman, E.P. Sokolova. *International Journal of Environmental and Science Education*, 2016, no. 11 (18), pp. 13043 -13053.



**Информация об авторах**

**Пonomарева Любовь Дмитриевна**

(Россия, г. Магнитогорск)

Доктор педагогических наук, профессор  
кафедра русского языка, общего языкознания и  
массовой коммуникации  
Магнитогорский государственный технический  
университет им. Г.И. Носова  
E-mail: ponomareva.ld@yandex.ru

**Чурилина Любовь Николаевна**

(Россия, г. Магнитогорск)

Доктор филологических наук, профессор  
кафедра русского языка, общего языкознания и  
массовой коммуникации  
Магнитогорский государственный технический  
университет им. Г.И. Носова  
E-mail: lchurilina@gmail.com

**Information about the authors**

**Lyubov D. Ponomareva**

(Russia, Magnitogorsk)

Doctor of Education,  
Professor  
Department of Russian language, general linguistics and  
mass communication  
Nosov Magnitogorsk State Technical University  
E-mail: ponomareva.ld@yandex.ru

**Lyubov N. Churilina**

(Russia, Magnitogorsk)

Doctor of Philology,  
Professor  
Department of Russian language, general linguistics and  
mass communication  
Nosov Magnitogorsk State Technical University  
E-mail: lchurilina@gmail.com







Е. Н. ДЕРЕВСКОВА, А. В. ПОДГОРСКАЯ, Л. Н. ЧУРИЛИНА

## Лексикографический практикум в изучении раздела «Лексическая семантика» (из опыта работы)

Одной из актуальных проблем современного гуманитарного образования является поиск эффективных методов обучения, позволяющих сочетать теоретическую подготовку и формирование у студентов-бакалавров комплекса практических умений и навыков. Материалом для исследования становится теория знака, традиционно относящаяся к сложным для усвоения вопросам, одновременно составляющим основу лингвистической подготовки. Авторы предлагают при изучении темы «Структура лексического значения» применять такую форму работы, как лексикографический практикум. Обращение к словарям позволяет преподавателю решить несколько дидактических задач: продемонстрировать обучающимся варианты практического решения сложных теоретических проблем; поставить студентов в учебную ситуацию, предполагающую самостоятельный поиск ответа на поставленные вопросы; не просто познакомить студентов с разнообразием лексикографических источников, но сформировать навыки работы с ними, что станет основой самостоятельной научной деятельности.

**Ключевые слова:** лексическая семантика, теория знака, значение, сигнификат, денотат, имя собственное, лексикография

### Ссылка для цитирования:

Деревскова Е. Н., Подгорская А. В., Чурилина Л. Н. Лексикографический практикум в изучении раздела «Лексическая семантика» (из опыта работы) // Перспективы науки и образования. 2019. № 1 (37). С. 380-391. doi: 10.32744/pse.2019.1.28





E. N. DEREVSKOVA, A. V. PODGORSKAYA, L. N. CHURILINA

## Lexicographical workshop in the study of the section of "Lexical Semantics" (from work experience)

One of the recent problems of the modern humanitarian education is the search for effective methods of teaching, allowing to combine theoretical training and the formation of a complex of practical skills in bachelor's students. The sign theory, which traditionally belongs to difficult-to-learn issues at the same time forming the basis of linguistic training, is becoming the material for the study. The authors propose to use such form of work as a lexicographical workshop in the study of the topic of "Structure of Lexical Meaning". The reference to dictionaries allows the teacher to solve several didactic problems: to demonstrate to students the options of practical solutions of complex theoretical problems, to put students in an educational situation involving an independent search for an answer to the questions risen, not just to familiarize students with a variety of lexicographical sources, but to form skills to work with them, which will be the basis of independent scientific activity.

**Key words:** lexical semantics, the theory of sign, meaning, significatum, denotatum, proper name, lexicography

### For Reference:

Derevskova, E. N., Podgorskaya, A. V., & Churilina, L. N. (2019). Lexicographical workshop in the study of the section of "Lexical Semantics" (from work experience). *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 37 (1), 380-391. doi: 10.32744/pse.2019.1.28 (In Russ., abstr. in Engl.)



## Постановка проблемы

Теория языкового знака, преимущественно в том её варианте, который был разработан в структурной лингвистике Ф. де Соссюра, традиционно включается в программы подготовки лингвистов и филологов, поскольку она определяет и определяет методологию современной науки о языке. Подход к языку как специфической *знаковой* системе доминирует и в современной когнитивной лингвистике, которая, приходится признать, только начинает внедряться в образовательную практику. Ориентированная на когнитивные процессы – способы получения, хранения, трансформации и передачи знания – теория языкового знака находится сегодня в стадии активного формирования [16], и наблюдаемые противоречия в разработке теории концепта не позволяют предполагать «упрощение» теории знака в целом.

Многолетний опыт преподавания дисциплин лингвистического цикла в высшей школе позволяет говорить не только о традиционности, но и о трудностях, с которыми сталкиваются обучаемые в процессе овладения этой теорией. Причины имеют как субъективный, так и объективный характер – само определение языкового знака («Две стороны знака языка, будучи поставлены в отношение постоянной опосредованной сознанием связи, составляют устойчивое единство, которое посредством чувственно воспринимаемой формы знака, т.е. его материального носителя, репрезентирует социально приданное ему значение» [13, с. 167]) свидетельствует о чрезвычайно высоком уровне абстракции, предполагающем сформированность у обучающегося умения оперировать философскими категориями. При этом «способность использовать понятийный аппарат философии, теоретической и прикладной лингвистики» включена в число обязательных к формированию профессиональных компетенций бакалавра-лингвиста и филолога, необходима она и для учителя русского языка и литературы. Специалист, профессионально работающий с языком, с текстом, должен иметь представление о содержательной стороне языковых единиц любого уровня, о способах кодирования информации языковыми средствами и о правилах интерпретации целостных сообщений.

Лингвистическая семантика как наука о содержательной стороне знака выделилась в самостоятельную отрасль языкознания сравнительно недавно, чем определяется очевидная нехватка учебной и учебно-методической литературы, в качестве потенциальной аудитории рассматривающей разные ступени высшего образования. Так, из имеющихся в распоряжении преподавателя учебников [7; 9; 12] на уровень бакалавриата рассчитана только «Семантика» М.А. Кронгауза; при этом вопросы собственно языковой семантики рассматриваются автором на более широком (философском, культурологическом) фоне, что нашло отражение и в названии учебника.

Овладение студентами-бакалаврами основами теории языкового знака входит в задачи дисциплины «Современный русский язык»: любой её раздел включает в том или ином объёме сведения о значении – о значении слов, морфем, словосочетаний, предложений и текстов. Значение при этом рассматривается как функция и признак языковой единицы, но целостной концепции значения как феномена студентам не предлагается. Сведения о семантике оказываются рассредоточенными по уровням и единицам языка, что в значительной степени затрудняет формирование в сознании обучающихся целостного представления о языке как объекте. Проблема эта лишь от-



части решается при изучении лексики, на уровне овладения понятием «лексическое значение» слова как основной единицы языка / речи [10; 14].

Разработанная и прошедшая апробацию в учебном процессе методика призвана заполнить лауну, образующуюся в ходе профессиональной подготовки бакалавров-филологов / лингвистов / учителей русского языка и литературы в связи с отсутствием базового курса лингвистической семантики, и предоставить студентам возможность более широкого и при этом практикоориентированного взгляда на язык как знаковую систему особого рода. В основу методики положена работа с лексикографическими источниками различного типа.

Обращение к словарям – лексикографический практикум – позволяет преподавателю решить несколько дидактических задач: во-первых, продемонстрировать обучающимся варианты практического решения сложных теоретических проблем (речь идёт о наблюдаемом разнообразии словарных дефиниций как воплощении набора теоретических постулатов, которыми руководствуется лексикограф); во-вторых, поставить студентов в учебную ситуацию, предполагающую самостоятельный поиск ответа на поставленные вопросы (проблемное обучение); в-третьих, не просто познакомить студентов с разнообразием лексикографических источников, но сформировать навыки работы с ними, что в последующем станет основой самостоятельной научной деятельности.

Возможности предлагаемой методики будут продемонстрированы в связи с изучением темы «Природа и структура лексического значения», предполагающей освоение обучающимися таких сложных понятий, как: *денотат* и *сигнификат*, *виртуальное* и *актуальное* значение, соотношение значения и понятия.

---

## Основное содержание

Лексикография как прикладная наука аккумулирует проблемы, которые являются актуальными для различных разделов лингвистики, по замечанию В.В. Морковкина, она «представляет основной канал, через посредство которого лингвистика обнаруживает и обнародует результаты своей деятельности. В этом смысле лексикография может рассматриваться как своего рода служба общения между лингвистикой, являющейся наукой о языке, и обществом, заинтересованным в познании языка, а словарная продукция – как главное, чем лингвистика отчитывается перед обществом» [11, с. 33]. О научной плодотворности сотрудничества лингвистики и лексикографии говорит О.И. Блинова, подчеркивая, что «их взаимосвязь и взаимодействие повышают теоретический уровень исследований благодаря использованию огромного материала, предварительно прошедшего лексикографическую обработку, нередко полисистемную» и одновременно повышается уровень лексикографических работ [3, с. 22].

В лингвистической теории знака вопрос об имени собственном остаётся открытым: оспаривается сама знаковая природа этого типа слов. Всё разнообразие имеющих концепций располагается между двумя крайними точками: имени собственному присваивается статус «пустого знака», «метки» (Л. Ельмслев, Н.Д. Арутюнова и др.) или же высказывается предположение о потенциальной семантической «бесконечности» этого типа знаков (О. Есперсен, Е. Курилович и др.). В обоих случаях вопрос о специфике имени собственного как знака требует специального решения в практике лексикографирования.



В одной из первых в отечественной практике работ, посвящённых теоретическим вопросам лексикографии, Л.В. Щерба подчеркивает: «Многим кажется, что собственным именам нет места в общем словаре, что они составляют основное содержание только энциклопедического словаря. С последним положением, конечно, надо согласиться, но с первым, как будто, можно и должно спорить. Поскольку собственные имена, будучи употребляемы в речи, не могут не иметь никакого смысла, постольку мы должны их считать словами, хотя бы и глубоко отличными от имен нарицательных; поскольку же они являются словами, постольку нет ни каких оснований исключать из словаря» [15, с. 278]. Спустя полвека Л.П. Калакуцкая в статье «Размышления о русской лексикографии (в связи с выходом в свет Русско-японского словаря)» вновь указывает на то, что для русской лексикографии остаётся непривычным включение в общий словник словаря собственных имён: топонимов, личных имён, фамилий деятелей мировой и русской культуры, названий художественных произведений [6, с. 92]. Построенный таким образом словник, отмечает исследователь, позволяет объективно оценить русскую традицию разделять словари на лексикографические и энциклопедические и не нарушать чистоты жанра ни тех, ни других [6, с. 93]. Анализируя «Русско-японский словарь», Л.П. Калакуцкая приходит к выводу, что такое разделение не во благо русскому языку и носителям русского языка, ведь в языковом пространстве апеллятивы, топонимы и антропонимы встречаются и существуют вместе [6, с. 93].

Вариант решения проблемы дефиницирования имени собственного в словаре предлагается О.Н. Иванищевой, отметившей, что «национально-культурная специфика слова обнаруживается на уровне всех компонентов его семантической структуры, находя свое конкретное воплощение в семе национальной принадлежности. В словарях русского языка сема национальной принадлежности представляется как сема 'русский', объединяющая варианты 'типичный для русских', 'используемый русскими'» [4, с. 41]. На практике национально специфичными оказываются прежде всего реалии, обозначенные именами собственными [4, с. 42].

Несомненный интерес представляют результаты психолингвистических экспериментов (материалы ассоциативных словарей), позволяющие выявить обширность и разнообразие связываемых с именем собственным как словом-стимулом ассоциативных семантических полей.

Семантическая неоднозначность, специфические отношения между означающим и означаемым, характеризующие имена собственные, делают их наиболее интересным объектом для анализа: в процессе сопоставительного исследования способов дефиницирования этой части словаря обнаруживаются основания для разграничения понятий *денотат* и *сигнификат*, *виртуальное* и *актуальное* значение.

## Общие принципы организации работы со словарями при изучении лексической семантики

Организация работы лексикографического практикума при изучении темы «Природа и структура лексического значения» предполагает формирование системы разноплановых заданий: предполагается включать как теоретических вопросы (поиск ответа на вопрос, формулирование вопроса и под.), так и работу с практическим материалом – кейс-задания, предполагающие овладения практическими навыками на основе работы со словарными материалами.



Представляется эффективным в процессе изучения темы объединить дидактический материал в два модуля. Первый модуль заданий будет связан с исследованием сигнификативного значения имени собственного, второй модуль – с исследованием денотативного значения.

### *Модуль 1*

Одно из первых упражнений-заданий целесообразно связать с анализом словников академических толковых словарей.

*Задание 1. Познакомиться с Предисловиями академических толковых словарей русского языка XX века, используя:*

- Толковый словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. проф. Д.Н. Ушакова;
- Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистических исследований; под ред. А.П. Евгеньевой;
- Словарь современного русского литературного языка: В 17 т. / Под ред. В.И. Чернышёва;
- Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка;
- Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка;
- Большой толковый словарь русского языка / под. ред. С.А. Кузнецова.

*Составить конспект Предисловий, в форме ответов на следующие вопросы:*

- 1. Каков принцип организации словников каждого толкового словаря: какая лексика включается в словник?*
- 2. Представлены ли в словниках имена собственные? Как авторы аргументируют свою позицию по этому вопросу?*

На этом этапе изучения темы необходимо сформировать у студента-бакалавра знания об основных принципах организации толкового словаря, типах информации, эксплицированных в словаре, а также умение излагать эти знания в реферативной форме, делать сравнительный обзор теоретических концепций, положенных в основу разработки лексикографических изданий.

Изучая предложенные материалы, студенты должны отметить, что традицией отечественной лексикографии стало исключение из словника толкового словаря имен собственных (см. об истории толковых словарей [8]). Особое внимание в процессе проводимого теоретического исследования следует обратить внимание студентов на концепцию «Большого толкового словаря» (С.А. Кузнецов), который сохранил признаки энциклопедизма, свидетельством чего служит включение в состав словника имён собственных.

В связи с этим следующее задание предполагает анализ студентами словника «Большого толкового словаря», выявление включённых в его состав имен собственных.

*Задание 2. Методом сплошной выборки отобрать имена собственные в словнике «Большого толкового словаря».*

На следующем этапе работы студентам предлагается продолжить исследование, проанализировав зону толкования словарной статьи «Большого толкового словаря» со словом-вокабулой именем собственным.

Необходимо обратить внимание учащегося на то, что особое значение для читателей словаря имеют структура словарной статьи, набор включенных в нее компонен-



тов, обеспечивающих достоверную информацию о слове, о разных видах его языкового окружения.

Важнейшим компонентом словарной статьи традиционно является толкование, при этом разработка метаязыка словарного описания относится к числу основных лексикографических проблем. Как правило, лексикограф следует «принципу непротиворечивого, единообразного отражения однородных языковых явлений и системного описания лексикона. Эта задача является наиболее сложной и не решена до конца даже в наиболее авторитетных академических изданиях» [5, с. 47].

В отечественной лексикографии предпочтение традиционно отдается естественному языку для создания точных и непротиворечивых словарных толкований: «Толкование объясняет значение данной лексемы, служит для установления ее места в семантической системе языка, служит основой для правил семантического взаимодействия данной лексемы с другими в составе высказывания» [1, с. 29]. Словарное толкование, или дефиниция, строится на основе выделения минимальных семантических компонентов, позволяющих идентифицировать предмет, включить слово в группу родственных по смыслу единиц и четко определить различия между ними.

*Задание 3. Проанализировать словарную статью из Большого толкового словаря (под редакцией С.А. Кузнецова) с именем собственным в качестве заголовочного элемента, ответить на вопросы:*

- Каков принцип организации словарных статей этого типа?
- Какие зоны формируют словарную статью?
- Какие типы информации представлены в каждой зоне словарной статьи толкового словаря?

Выделение зоны толкования подводит преподавателя непосредственно к изучению компонентов лексического значения.

Следующее задание направлено на изучение родовой семы лексического значения. Выделение родовой семы в структуре лексического значения имени собственного поможет создать классификацию имен, сформулировать принципы распределения их по лексико-семантическим группам.

*Задание 4. Проанализировать родовую сему лексического значения имен собственных, выписанных из словника Большого толкового словаря. На основе этого анализа распределить имена собственные по лексико-семантическим группам.*

Выполнение Задания 4 должно привести студента к следующим результатам.

1) ЛСГ «Астрономические наименования» имеет иерархическую структуру; группа организована вокруг гиперонима *Вселенная*, гипонимом первого уровня являются лексемы *Галактика* и *Солнце*.

Гипонимы второго уровня можно объединить в две подгруппы:

– «Наименования созвездий», например: *Волпас, Медведица, Пегас*; в словник вошли также названия всех 12 созвездий Зодиака: *Близнецы, Весы, Водолей* и др.

– «Наименования планет»: ряд согипонимов объединен семей 'планета солнечной системы': *Венера, Земля, Меркурий* и др.

2) ЛСГ «Географические наименования» включает две подгруппы, каждая из которых имеет общую родовую сему:

– «Наименования территорий, частей земного шара»: *Австралия, Америка, Антарктида, Африка, Евразия* и др.;



– «Наименования стран, государств»: *Россия, Русь, СССР, ФРГ, ЮАР* и др.

3) ЛСГ «Имена богов и божественных существ» включает несколько подгрупп:

4) ЛСГ «Наименование священных книг и писаний»: *Бытие, Второзаконие, Коран, Левит, Писание, Сунна*.

5) ЛСГ «Наименования праздников»: основу ЛСГ составляют лексемы, объединенные семой 'один из двенадцатых праздников': *Благовещение, Крещение, Преображение, Успение (Успенье)*; в группу также включены лексемы с общей видовой семой 'в христианской религии праздник': *Пасха, Покров, Рождество* и некот. др.

6) ЛСГ «Имена сказочных героев» с семой 'сказочное существо, герой сказки': *Дед Мороз, Мороз, Санта-Клаус, Снегурочка*.

Кроме того, выделяются представленные единичными лексемами ЛСГ «Наименование мест, обиталищ», «Наименование союзов, обществ», «Наименование эпох», «Наименования исторических событий».

На основе анализа проведенного анализа становится возможным формулирование ответа на вопрос о видах имён собственных, включенных в словарь.

Дальнейшая работа с зоной толкования предполагает анализ дифференциальных сем лексического значения. Результатом работы с дифференциальными семантическими компонентами станет ответ на вопрос, какие типы информации являются необходимыми и достаточными для идентификации имени собственного. Представляется целесообразным в процессе решения этой учебной задачи использовать кейс-задание.

*Задание 5. Проанализировать дифференциальные семы в структуре лексического значения имени собственного и ответить на вопросы:*

– *Какие типы информации об имени собственном выделяются в дифференциальных семах?*

– *Какой тип информации наиболее актуален?*

– *Есть ли дифференциальные семы, эксплицирующие один тип информации в разных лексико-семантических группах?*

– *Какая информация характерна только для определенных лексико-семантических групп?*

## *Модуль 2*

Следующим этапом в изучении темы «Природа и структура лексического значения» должна стать работа с «Русским ассоциативным словарем» [Русский ассоциативный словарь: В 2 т. / Ю.Н. Караулов, Г.А. Черкасова, Н.В. Уфимцева, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов], которая позволит проанализировать особенности *денотативного* значения имени собственного, сформированного в сознании "усредненной языковой личности".

*Задание 6. Познакомиться со статьей Ю.Н. Караулова «Русский ассоциативный словарь как новый лингвистический источник и инструмент анализа языковой способности» («Русский ассоциативный словарь» Послесловие). Ответить на вопросы:*

– *Почему редактор «Русского ассоциативного словаря» Ю.Н. Караулов характеризует словарь как русский ассоциативный ономастикон?*

– *В чем особенности словарной статьи анализируемого лексикографического издания?*

– *Какие типы информации может получить пользователь ассоциативного словаря при анализе словарной статьи?*



Ю.Н. Караулов указывает на то, что количество антропонимов в «Русском ассоциативном словаре» столь значительно, что он мог бы служить источником для составления «именника». Эта же мысль озвучивается главным редактором в Послесловии к словарю, где отмечается, что одной из задач этого лексикографического труда стало составление русского ассоциативного ономастикона.

Выборка имен собственных из словника «Русского ассоциативного словаря» позволит определить количественный состав ономастикона.

*Задание 7. Выделить словарные статьи со словом-стимулом именем собственным. Составить тематическую классификацию имен собственных.*

При выполнении этого задания студентами составляется картотека. Дальнейшая работа заключается в распределении слов по тематическим группам. В основу решения этой задачи положено классическое, давно принятое в лингвистике выделение антропонимов и топонимов.

При составлении тематической классификации необходимо обратить внимание обучающихся на тот факт, что ассоциативные поля дают материал для осмысления и такой лексической категории, как омонимы.

Из состава лексем возможно выделить такие, которые могут ассоциироваться с разными понятиями, например: имена мифологических героев и богов *Юпитер, Венера, Марс* ассоциируются с аналогичными названиями планет, мифологический бог любви *Амур* с рекой на Дальнем Востоке, *Лена* рассматривается как река в Восточной Сибири и имя. Следовательно, реакции, объединенные в одном ассоциативном поле, дают представление сразу о нескольких понятиях. Наблюдаемое понятийная континуальность, с одной стороны, осложняет работу студента, с другой – требует дополнительного обращения к справочной литературе, расширяет экстралингвистические знания обучающегося.

Следующее задание вновь предполагает систему вопросов: анализ типов информации, которые эксплицируют определенные направления ассоциирования. Включение задания такого типа необходимо для формирования представления о *денотате* (денотативном компоненте) лексического значения.

*Задание 8. Проанализировать реакции, представленные в ассоциативных полях с именем собственным, и ответить на вопросы:*

- Какие типы информации об имени собственном выделяются в словах-реакциях?
- Какой тип информации наиболее актуален?
- Наблюдается ли дифференциация типов информации, характерных для разных тематических групп?
- Какая информация характерна только для определенных тематических групп?
- Сопоставить типы информации, выделенные при анализе сигнификата (материалы толкового словаря) и денотата (ассоциативный словарь). Оформите результаты наблюдений в виде выводов.

Анализ ассоциативных полей, организованных вокруг слов-стимулов имен собственных, позволит учащемуся определить, какие направления ассоциирования являются обязательными для всех тематических групп, какие оказываются актуальными для определенной тематической группы.

Заключительный этап изучения темы «Природа и структура лексического значения» предполагает обобщение результатов сопоставительного анализа материалов



толкового и ассоциативного словарей.

Предложенный на заключительном этапе вид работы позволит обучающемуся сделать объективные выводы, разграничивающие сигнификативное и денотативное значения, а также ответить на вопрос о соотношении лексического значения и понятия.

*Задание 9. Сопоставьте типы информации в словарной статье АМЕРИКА «Большого толкового словаря» и «Русского ассоциативного словаря», ответив на следующие вопросы:*

*– Совпадают ли предлагаемые типы информации о понятии в «Большом толковом словаре» и «Русском ассоциативном словаре»? Объясните почему.*

*– Обнаруживается ли информация, которая эксплицирована только в одном из предложенных типов лексикографического издания? Чем это объясняется?*

*– Какой из анализируемых словарей эксплицирует сигнификативное значение? Как Вы понимаете, что сигнификативное значение абстрактно?*

*– Какой из анализируемых словарей эксплицирует денотативное значение? Как Вы понимает, что денотативное значение актуально? Приведите примеры, опираясь на материалы «Русского ассоциативного словаря».*

*– Используя материалы «Большого толкового словаря» и «Русского ассоциативного словаря» составьте систему тестовых заданий, которые помогут проверить знания по теме «Природа и структура лексического значения».*

Большой толковый словарь	Русский ассоциативный словарь
1. Часть света, образованная двумя материками – Северной Америкой и Южной Америкой. 2. Соединенные Штаты Америки (государство в Северной Америке).	Страна 6; далеко 5; далекая 4; Африка, Европа 3; богатая, великая, Калифорния, Колумб, открыта, лучница, русская, свобода, Северная 2; алюминиевый, Америка, Атлантическое побережье, бизнес, большая, Буш, где-то, Голливуд, деньги, джинсы, Диснейленд, для американцев, ехать, ждет, житуха!, западная, золотая жизнь, индейцы, кайф, капитализм, карта, класс, континент, край, красочность, мечта, Москва, надежда, небоскреб, небоскребы, витрины, неизвестность, не плохо, не хочу туда, Нью-Йорк, обворожительна, огонь, океан, oo-oo, открыта, открыта давно, отлично, Пашка, педагоги, пляжи, прекрасная, прогресс, противник, процветающая, рок-н-ролл, Россия, свободная, сегодня, страна чудес, суета, США, тупая, хорошо, хочу, часть, эмиграция, good-bye, Nike (кроссовки), the Doors, 10 баллов, 60-е 1.

## Выводы

Форма лексикографического практикума при изучении темы «Природа и структура лексического значения» определила направление заданий, объединенных в два модуля. Каждый из модулей дает возможность студенту в процессе изучения темы соединять знания теории и практический анализ объективного материала, что делает результаты исследовательской работы плодотворными, а выводы осознанными.

Предложенная методика изучения сложных вопросов лексической семантики позволяет в ходе подготовки бакалавров-филологов / лингвистов / учителей русского языка и литературы выработать умения и навыки, которые реализуют профессиональную компетенцию, связанную с готовностью использовать систематизированные теоретические и практические знания для постановки и решения исследовательских задач в области образования.



## ЛИТЕРАТУРА

1. Апресян Ю.Д. О языке толкований и семантических примитивах // Известия Российской Академии наук. Серия литературы и языка. М.: Наука, 1994. Т. 53. № 4. С. 27-40.
2. Березович Е.Л. О современных задачах семантико-мотивационной реконструкции народной топонимики // Вопросы языкознания. 2014. № 2. С. 89-109.
3. Блинова О.И. Теория → Словарь → Теория → Словарь // Вопросы лексикографии. 2012. № 1. С. 6-26.
4. Иванищева О.Н. Лексикографирование культуры. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского государственного университета, 2004. 132 с.
5. Иванцова Е.В. Методологические проблемы создания словаря языковой личности // Вопросы лексикографии. 2012. № 1. С. 27-51.
6. Калакуцкая Л.П. Размышления о русской лексикографии (в связи с выходом в свет Русско-Японского словаря) // Вопросы языкознания. 1991. № 1. С. 91-115.
7. Кобозева И.М. Лингвистическая семантика: Учебное пособие. М.: Эдиториал УРСС, 2000. 352 с.
8. Козырев В.А., Черняк В.Д. Вселенная в алфавитном порядке. Очерки о словарях русского языка. СПб.: Изд. РГПУ им. А.И. Герцена, 2000. 356 с.
9. Кронгауз М.А. Семантика: Учебник. М.: Академия, 2005. 352 с.
10. Крысин Л.П. Современный русский язык. Лексическая семантика. Лексикология. Фразеология. Лексикография: Учебное пособие. 3-е изд., стер. М.: Academia, 2013. 240 с.
11. Морковкин В.В. Об объеме и содержании понятия «теоретическая лексикография» // Вопросы языкознания. 1987. № 6. С. 33-42.
12. Никитин М.В. Курс лингвистической семантики: Учебное пособие. 2-е изд. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. 819 с.
13. Уфимцева А.А. Знак языковой // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Изд-во «Советская энциклопедия», 1990. С. 167.
14. Чурилина Л.Н., Деревскова Е.Н. Современный русский язык. Лексикология: лексическая семантика: учебное пособие. 2-е изд. М.: РИОР: ИНФРА-М, 2017. 163 с.
15. Щерба Л.В. Опыт общей теории лексикографии / Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974. С. 265-304.
16. Boldyrev N.N., Dubrovskaya O.G. Sociocultural commitment of cognitive linguistics via dimensions of context. *Ilha do Desterro*, 2016, vol. 69, no. 1, pp. 173–182.

## REFERENCES

1. Apresyan Yu.D. On the language of interpretations and semantic primitives. News of the Russian Academy of Sciences. A series of literature and language. Moscow, Nauka Publ., 1994, Vol. 53, No. 4, pp. 27-40. (in Russian)
2. Berezovich E.L. On modern problems of semantic-motivational reconstruction of folk toponymy. *Voprosy Leksikografii*, 2014, no. 2. pp. 89-109. (in Russian)
3. Blinova O.I. Theory → Dictionary → Theory → Dictionary. *Voprosy Leksikografii*, 2012, no. 1, pp. 6-26. (in Russian)
4. Ivanishcheva O. Lexicography culture. Saint-Petersburg, 2004. 132 p. (in Russian)
5. Ivantsova E.V. Methodological problems of creating a vocabulary of linguistic personality. *Voprosy Leksikografii*, 2012, no. 1, pp. 27-51. (in Russian)
6. Kalakutskaya L.P. Reflections on Russian lexicography (in connection with the publication of the Russian-Japanese dictionary). *Voprosy lingvistiki*, 1991, no. 1, pp. 91-115. (in Russian)
7. Kobozeva I.M. Linguistic semantics: tutorial. Moscow, Editorial URSS Publ., 2000. 352 p. (in Russian)
8. Kozyrev V.A., Chernyak V.D. Universe in alphabetical order. Essays on the Russian language dictionaries. Saint-Petersburg, Herzen University Publ., 2000. 356 p. (in Russian)
9. Krongauz M.A. Semantics: tutorial. Moscow, Academia Publ., 2005. 352 p. (in Russian)
10. Krysin L.P. Modern Russian language. Lexical semantics. Lexicology. Phraseology. Lexicography: Tutorial. 3rd ed., Sr. Moscow, Academia Publ., 2013. 240 p. (in Russian)
11. Morkovkin V.V. On the scope and content of the concept of "theoretical lexicography". *Voprosy lingvistiki*, 1987, no. 6, pp. 33-42. (in Russian)
12. Nikitin M.V. The course of linguistic semantics: a textbook. 2nd ed. Saint-Petersburg, Herzen University Publ., 2007. 819 p. (in Russian)
13. Ufimtseva A.A. Sign of the language // Linguistic Encyclopedic Dictionary / Ed. V.N. Yartsev. Moscow, Publishing House "Soviet Encyclopedia", 1990. P. 167. (in Russian)
14. Churilina L.N., Derevskova E.N. Modern Russian language. Lexicology: lexical semantics: study guide. 2nd ed. Moscow, INFRA-M Publ., 2017. 163 p. (in Russian)
15. Shcherba L.V. The experience of the general theory of lexicography / Language system and speech activity. Leningrad, 1974. pp. 265-304. (in Russian)
16. Boldyrev N.N., Dubrovskaya O.G. Sociocultural commitment of cognitive linguistics via dimensions of context. *Ilha do Desterro*, 2016, vol. 69, no. 1, pp. 173–182.



**Информация об авторах  
Деревскова Елена Николаевна**

(Россия, г. Магнитогорск)  
Кандидат филологических наук, доцент кафедры  
русского языка, общего языкознания и массовой  
коммуникации  
Магнитогорский государственный технический  
университет им. Г.И. Носова  
E-mail: august1667@mail.ru

**Подгорская Анна Вячеславовна**  
(Россия, г. Магнитогорск)

Кандидат филологических наук, доцент кафедры  
русского языка, общего языкознания и массовой  
коммуникации  
Магнитогорский государственный технический  
университет им. Г.И. Носова  
E-mail: podgorsky\_a@mail.ru

**Чурилина Любовь Николаевна**  
(Россия, г. Магнитогорск)

Доктор филологических наук, профессор кафедры  
русского языка, общего языкознания и массовой  
коммуникации  
Магнитогорский государственный технический  
университет им. Г.И. Носова  
E-mail: lchurilina@gmail.com

**Information about the authors**

**Elena N. Derevskova**

(Russia, Magnitogorsk)  
PhD in Philological Sciences,  
Associate Professor  
of the Department of Russian Language, General  
Linguistics and Mass Communication  
Nosov Magnitogorsk State Technical University  
E-mail: august1667@mail.ru

**Anna V. Podgorskaya**

(Russia, Magnitogorsk)  
PhD in Philology,  
Associate Professor  
of the Department of Russian Language, General  
Linguistics and Mass Communication  
Nosov Magnitogorsk State Technical University  
E-mail: podgorsky\_a@mail.ru

**Lyubov N. Churilina**

(Russia, Magnitogorsk)  
Doctor of Philology,  
Professor  
of the Department of Russian Language, General  
Linguistics and Mass Communication  
Nosov Magnitogorsk State Technical University  
E-mail: lchurilina@gmail.com







И. А. Кувшинова, И. И. Сунагатуллина, Е. Л. Мицан, Н. А. Долгушина

## Диагностика готовности будущих учителей к здоровьесбережению школьников в инклюзивном образовательном пространстве

Актуальность исследования обусловлена тем, что сегодня в России инклюзия активно внедряется в общеобразовательные школы и остро встает вопрос о необходимости подготовки студентов педагогических вузов к работе с детьми в инклюзивном образовательном пространстве и, конечно же, сохранению и укреплению здоровья детей в нем. В статье представлены результаты диагностики готовности будущих учителей к здоровьесбережению школьников в инклюзивном образовательном пространстве, а также основные параметры методики диагностики уровней формируемой готовности через призму мотивационно-потребностного, когнитивного, аналитико-рефлексивного и организационно-деятельностного компонентов. В качестве респондентов в нашем исследовании участвовали студенты педагогических направлений подготовки МГТУ им. Г.И.Носова, мы использовали теоретические и эмпирические методы исследовательской работы, среди которых анализ, синтез, уточнение понятий, метод моделирования, наблюдение, анкетирование, тестирование, метод экспертных оценок, педагогический эксперимент, методы математической статистики. В ходе проведения эксперимента мы наблюдали изменения уровня готовности будущих учителей к здоровьесбережению школьников в инклюзивном образовательном пространстве во всех анализируемых группах, однако, это изменение статистически значимо в экспериментальных группах по сравнению с контрольной, что позволяет нам сделать вывод об эффективности выделенных педагогических условий и подтверждении гипотезы исследования. Представленная в статье методика диагностики может быть использована в педагогических вузах, а также общеобразовательных учреждениях и учреждениях повышения квалификации для анализа готовности работающих учителей к здоровьесбережению школьников в инклюзивном образовательном пространстве.

**Ключевые слова:** инклюзивное образовательное пространство, здоровьесбережение, школьники, дети с ограниченными возможностями здоровья, готовность будущих учителей, диагностика готовности, компоненты готовности

### Ссылка для цитирования:

Кувшинова И. А., Сунагатуллина И. И., Мицан Е. Л., Долгушина Н. А. Диагностика готовности будущих учителей к здоровьесбережению школьников в инклюзивном образовательном пространстве // Перспективы науки и образования. 2019. № 1 (37). С. 392-406. doi: 10.32744/pse.2019.1.29





I. A. KUVSHINOVA, I. I. SUNAGATULLINA, E. L. MITSAN, N. A. DOLGUSHINA

## Diagnostics of readiness of future teachers for health protection of students in the inclusive educational space

The relevance of the study is conditioned by the fact that in today Russia, inclusion is actively introduced into secondary schools, and the question of the need to train students of pedagogical universities to work with children in the inclusive educational space, as well as the preservation and strengthening of children's health in it, is thrown into sharp relief. The paper presents the results of diagnostics of readiness of future teachers for health protection of students in the inclusive educational space, as well as the main parameters of the method of diagnostics of the levels of formed readiness through the prism of motivational-need, cognitive, analytical-reflexive, and organizational-activity components. The respondents in our study were students of the pedagogical fields of training at Nosov Magnitogorsk State Technical University. We used theoretical and empirical methods of research, including analysis, synthesis, refinement of concepts, modeling method, observation, survey, testing, the method of expert evaluation, pedagogical experiment, and methods of mathematical statistics. During the experiment, we observed changes in the level of readiness of future teachers to health protection of students in the inclusive educational space in all groups under analysis, however, such change is statistically significant in the experimental groups compared to the control one, which allows us to conclude about the effectiveness of the selected pedagogical conditions and confirmation of the hypothesis of the study. The diagnostic technique presented in the paper may be used in pedagogical universities, as well as educational institutions and institutions of advanced training to analyze the readiness of practicing teachers to health protection of students in the inclusive educational space.

**Key words:** inclusive educational space, health protection, schoolchildren, children with disabilities, readiness of future teachers, diagnostics of readiness, components of readiness

### For Reference:

Kuvshinova, I. A., Sunagatullina, I. I., Mitsan, E. L., & Dolgushina, N. A. (2019). Diagnostics of readiness of future teachers for health protection of students in the inclusive educational space. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 37 (1), 392-406. doi: 10.32744/pse.2019.1.29 (In Russ., abstr. in Engl.)



## Введение

На сегодняшний день в России инклюзия активно внедряется в общеобразовательные школы и остро встает вопрос формирования готовности будущих педагогов к работе с детьми в инклюзивном образовательном пространстве. При этом задачи укрепления и сохранения физического, психического и нравственного здоровья являются для педагога не менее значимыми, чем образовательные. К сожалению, в настоящее время педагоги часто пренебрегают здоровьесберегающим направлением своей деятельности, перевешивая усилия на решения сугубо образовательных задач. В условиях инклюзивного образования такой подход является крайне нежелательным и существует реальная опасность ухудшения здоровья будущего поколения. Выход из данной ситуации мы видим в том, что в период подготовки в вузе необходимо заложить у будущих учителей мотивационную потребность в здоровьесбережении школьников, на уровне рефлексии осознание, что здоровье и жизнь ребенка – это наивысшие ценности.

В условиях инклюзивного образования педагогу необходимо уметь разрабатывать индивидуальный образовательный маршрут для детей с особыми образовательными потребностями. Учитывая, что одной из задач образовательного процесса вообще, и в условиях инклюзивного образования в особенности, является задача сохранения и укрепления здоровья детей, трудности для педагога, связанные с персонализацией здоровьесберегающего компонента, должны оговариваться еще в вузе. Также мы должны учитывать тот факт, что в процессе реализации инклюзивного образования в общеобразовательной школе значительно возрастает численность детей, имеющих хронические заболевания. Мы полностью согласны с мнением Л.Ф.Тихомировой [30], что это должен быть образовательный процесс медико-гигиенической (осуществляется при тесном контакте педагога, медицинского работника и школьника) и физкультурно-оздоровительной направленности, где особое внимание должно уделяться реализации здоровьесберегающих образовательных технологий. В связи с этим проблемы здоровьесбережения школьников и готовности педагогов к нему в инклюзивном образовательном пространстве требуют самого серьезного внимания и затрагивают всех участников образовательного пространства.

Прежде чем рассматривать вопросы формирования готовности будущих учителей к здоровьесбережению школьников, мы обратились к понятию и сущности категории "Инклюзивное образовательное пространство". Понятие "Образовательное пространство" используется для описания различных систем, в которых осуществляется взаимодействие человека и среды с целью обучения, развития, воспитания. В нашем исследовании под инклюзивным образовательным пространством понимается такое образовательное пространство, в котором всем субъектам образовательного процесса обеспечиваются возможности эффективного саморазвития, решаются проблемы образования детей с ОВЗ за счет адаптации образовательного пространства к нуждам каждого ребенка, включая методическую гибкость и вариативность, готовность педагогического персонала к решению возникающих проблем, а еще лучше – их предупреждению, т.к. именно пропедевтическая направленность деятельности учителя, по нашему мнению, и говорит о его готовности к работе в инклюзивном образовательном пространстве и здоровьесбережению в нем.



Под здоровьесбережением в инклюзивном образовательном пространстве мы понимаем комплекс психолого-педагогических и медико-оздоровительных мероприятий, направленных на сохранение, укрепление и формирование здоровья всего детского коллектива и обеспечивающих школьнику с ОВЗ оптимальные условия для развития и социализации. Здоровьесберегающим инклюзивный образовательный процесс будет в том случае, если реабилитационно-профилактические и оздоровительные мероприятия будут проводиться с учетом патологии школьников. Так, у детей с ОВЗ существуют проблемы в обучении: они не могут писать, читать, либо это дается им с трудом, у слабослышащих детей, а также детей с детским церебральным параличом могут быть снижены коммуникационные навыки и замедленно письмо, в результате чего ребенок отвлекается и пр. [12]. Кроме того, для школьников с особыми образовательными потребностями (ООП), обучающихся в массовых школах, необходимо создать специальные здоровьесберегающие условия для успешного обучения и социализации. Это и специальная архитектурно-безбарьерная среда для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (специально оборудованные пандусы, поручни, лифты, удобные гигиенические комнаты и классы с удобной мебелью), для детей с нарушением зрения – специальные дидактические материалы и средства, специальные подсвечивающие устройства; для детей с нарушениями слуха – специальные звукоусиливающие аппараты и пр. Наряду с созданием специальных условий также подвергается коррекции методика преподавания учебных предметов, стиль общения со школьниками, с родителями. Поэтому необходимым условием для обучения и воспитания детей с ООП, а также для реализации инклюзивной практики, является наличие в образовательном учреждении педагогов, готовых к работе с такими детьми и их здоровьесбережению. Таким образом, полностью меняется модель подготовки учителя к работе с детьми в реалиях инклюзивного пространства.

Проблема формирования готовности будущих учителей к здоровьесбережению в условиях инклюзивного образования в рамках нашего исследования проецируется через призму компетенций, критериев и показателей, необходимых будущим педагогам для сохранения и укрепления здоровья всего детского коллектива и обеспечивающих школьнику с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) оптимальные условия для развития и социализации, т.к. в условиях инклюзивного образования в общеобразовательной школе значительно возрастет численность детей, имеющих хронические заболевания и инвалидность. В настоящей статье мы представляем результаты диагностики готовности будущих учителей к здоровьесбережению школьников в инклюзивном образовательном пространстве.

---

## Обзор литературы

Проблема включения школьников с ОВЗ в инклюзивное образовательное пространство за рубежом рассматривается довольно давно и наработаны ряд методик, которые активно работают в плане подготовки учителей для работы в условиях инклюзивного образования. Для нашей страны эта проблема набирает актуальность и возникает ряд вопросов, часть из которых оказываются недостаточно разработаны именно для реалий нашего образования. Существуют отличия и в системе подготовки кадров и в психологическом отношении людей к данной проблеме. Проведя обзор литературы, мы обнаружили, что основная особенность подготовки студента гумани-



тарной направленности в развитых зарубежных странах состоит в ее гуманистической направленности. На рубеже XX-XXI веков на первый план выходит теория гуманистического образования, основоположниками которой стали А. Эйнштейн и Б. Рассел. Эти вопросы также находят свое отражение в нашей стране<sup>1</sup>.

При изучении проблемы включения школьников с ОВЗ в систему общего образования и готовности будущих учителей к здоровьесбережению участников инклюзивного пространства, для нас были интересны работы ученых из стран с сильной социальной политикой, в которых проблемы инклюзии имеют отражение в четко обозначенных государственных нормативных актах. Сильны данные работы, на наш взгляд, с методической и методологической точки зрения. Вызвал интерес изучение разработок ученых из Великобритании, США и стран Скандинавии. Например, J.R. Kim свои работы посвятил анализу программ профессионального образования студентов США и их отношение к инклюзии [10]. Alekhina, S.V. [4] также изучает подготовку будущих учителей США к работе с детьми, имеющими особые потребности. При обучении педагогов был разработан компьютерный курс (по типу проигрывания ситуаций, приближенных к реальности). Данный курс помогал изнутри взглянуть на проблемы детей с нарушениями в развитии и их родителей. Курс содержал обучающие упражнения, позволяющие отработать профессиональные навыки будущего учителя. В результате обучения студенты данного колледжа оказались психологически готовы к работе с детьми с нарушениями в развитии в рамках общеобразовательной школы. Проблемы педагогической деятельности учителей начальных классов в Турции рассматривают ученые Akdağ, Z. и Haser, Ç. [1].

A. DeBoer, S. J. Pijl, A. Minnaert [9], B. Cagran, M. Schmidt [7; 17] настаивают, что наибольшую эффективность в подготовке будущих учителей в рамках инклюзивного образования должны стать современные программы повышения квалификации.

Исследования T. Brandon и J. Charlton, которые открыли Центры усовершенствования педагогического мастерства (Centre for Excellence in Teacher Training) в Англии, особенность которых заключалась в подготовке педагогических кадров по новой методике [6].

Введение инклюзии в России происходит на государственном уровне. В законе об образовании РФ № 273-ФЗ<sup>2</sup> прописаны основные параметры включения инклюзии в общеобразовательную среду, но, тем не менее, возникает много вопросов методического и методологического плана подготовки будущих учителей к работе в новых образовательных рамках. Многие ученые в России занимаются разработкой данных проблем, но новые разработки приводят к новым вопросам. Например, работа Малофеева Н.Н., Гончаровой Е.Л., Никольской О.С., Кукушкиной О.И. посвящена рассмотрению специального федерального государственного стандарта общего образования детей с ОВЗ [25]. Также данным вопросам посвятили свое исследование Gnevck O.V., Musiichuk M.V. [8], в котором постарались выявить все несоответствия в федеральном государственном образовательном стандарте общего образования.

Таким образом, анализируя современную педагогическую литературу, мы можем констатировать, что проблемой инклюзивного образования в России занимаются многие ученые, которые ищут основные педагогические методики подготовки учителей к работе в рамках инклюзивного образования, а также здоровьесбережения всех его участников (Конькина Е.В., Калабкина О.И., Садова Е.М., Малофеев Н.Н., Семаго Н.Я. и

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

<sup>2</sup> Там же.



др.) [24; 25]. Интересны работы Баталова А.С., которые посвящены проблемам перехода на образовательные стандарты нового поколения в инклюзивном пространстве [19], также нельзя оставить без внимания новый взгляд на создание инклюзивной образовательной среды Козыревой О.А. [21].

Вопросы инклюзии рассматриваются в работе Симаевой И.Н. и Хитрюка В.В., в которой подчеркивают, что каждый участник инклюзивного образования имеет возможность реализовать свою потенциальную необходимость в общении, саморазвития и самосовершенствовании [29, с. 32]. Также для нас интересны были работы Калининой Н.Д. [20] и Конановой Е. И. [23] о проблемах инклюзивного образования в ВУЗе и решении данных проблем с точки зрения автора. Приоритеты и условия инклюзивного образовательного пространства рассмотрены в статье Сажиной Н.М., Черенковой А. В. И Ступенко Т. Н. [27], а также проблема предупреждения педагогических рисков виктимизации подростков [26].

В работах Самсоновой Е.В. [28] уделяется особое внимание распределению профессиональных рамок среди специалистов – педагогов-дефектологов, логопедов, социальных педагогов, которые становятся незаменимы при решении проблем социальной адаптации ребенка с особыми образовательными потребностями в обществе, что особенно актуально в современных реалиях.

Интересны работы авторов, которые заостряют свое внимание на роли в учебно-воспитательном процессе родителей детей с ОВЗ [18].

В настоящее время проблема подготовки будущих учителей становится особенно острой, в связи с резко меняющимися условиями в сфере образования и воспитания, в рамках которой проблема сохранения и укрепления здоровья ребенка становится первоочередной, поэтому работы ученых в этой области нам особенно интересны [22; 30].

Обзор научной литературы, анализ образовательных программ и результатов педагогической практики студентов показывает, что влияние педагогических установок, безусловно, отражается на повышении качества профессиональной подготовки студентов вуза [2-4]. Однако только постановка цели - повышения качества профессиональной подготовки студентов вуза и даже ее реализация, еще не гарантируют получения адекватного результата. В итоге целевые установки профессиональной подготовки будущего учителя вступают в противоречие с современными требованиями к ее конечному результату.

Таким образом, проблемой включения школьников с ОВЗ в инклюзивное образовательное пространство занимались многие ученые и в нашей стране и за рубежом, но остаются вопросы, которые недостаточно изучены, в том числе проблема здоровьесбережения всех участников инклюзивного пространства, а также преломление данной проблемы в современных реалиях российского образования.

---

## Материалы и методы

Остановимся кратко на описании модели подготовки будущих педагогов к здоровьесбережению школьников в инклюзивном образовательном пространстве, реализуемой в нашем исследовании. Данная модель включает в себя теоретико-методологический блок, процессуальный, блок педагогических условий и результативный блок. Блок педагогических условий заложен в гипотезе исследования, где было сделано предположение о том, что формирование готовности будущих учителей к здо-



ровьесбережению школьников в инклюзивном образовательном пространстве будет эффективно, если с позиций системного, компетентностно-деятельностного и ценностно-ориентированного подходов разработана и внедрена модель, включающая мотивационно-потребностный, когнитивный, аналитико-рефлексивный и организационно-деятельностный компоненты, в рамках которой реализуются следующие педагогические условия:

- обогащение информационного поля студентов и акцентуализация здоровьесбережения за счет междисциплинарной интеграции;
- включение в профессиональную образовательную программу будущих учителей соответствующего элективного курса, где обучение студентов строится с использованием метода активного проблемно-ситуационного анализа Case-study технологии;
- включение в педагогическую практику заданий на отработку профессиональных навыков реализации технологий здорового и безопасного образа жизни и выстраивание отношений с детьми в условиях инклюзивного образования.

Учитывая, что целью настоящей статьи является представление результатов экспериментального исследования, в частности, диагностики исследуемой готовности, описание данной модели представлено в отдельных научных публикациях.

Выделенные педагогические условия были положены нами в основу экспериментальной работы, которая проходила на базе Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова (институт гуманитарного образования). В эксперименте приняли участие студенты педагогических направлений подготовки с 2015 по 2017 гг. (всего более 1200 чел.). В процессе эксперимента прошли апробацию организационно-педагогические условия формирования готовности будущих учителей к здоровьесбережению школьников в инклюзивном образовательном пространстве в рамках соответствующей модели. Необходимость исследовательской работы была обусловлена внедрением инклюзии в образовательный процесс и видимым несоответствием подготовки будущих учителей к новым реалиям. Логика исследовательской работы обусловила применение следующих теоретических и эмпирических методов исследования: теоретические методы изучения педагогического опыта, теоретический анализ, синтез, изучение документации, наблюдение, беседа, анкетирование, педагогический эксперимент, метод экспертных оценок, тестирование, методы математической статистики (критерия  $\chi^2$  Пирсона, критерий Фишера).

Для анализа динамики готовности будущих учителей к здоровьесбережению школьников в инклюзивном образовательном пространстве мы разработали соответствующий диагностический инструментарий. В таблице 1 представлены основные параметры методики диагностики готовности будущих педагогов к здоровьесбережению школьников, а также соответствующие методы диагностики.

Для оценки развития показателей, характеризующих готовность будущих учителей к здоровьесбережению школьников в инклюзивном образовательном пространстве, мы провели анализ по пятибалльной системе («5 баллов» – высокий уровень подготовки, «4 балла» – средний уровень, «3 балла» – низкий уровень) по каждому компоненту, характеризующему готовность будущих учителей к здоровьесбережению школьников в инклюзивном образовательном пространстве. Все результаты, согласно их качественной характеристике и успешного проявления заносились в сводную таблицу. Анализ результатов диагностики осуществлялся с помощью метода математической статистики: расчёт средних значений, дисперсии и моды. Расчёт проводился по каждому студенту, группе, по каждому отдельному компоненту на констатирующем и формирующем этапах эксперимента.



Таблица 1

Методика диагностики готовности будущих учителей к здоровьесбережению школьников в инклюзивном образовательном пространстве

Компоненты готовности будущих учителей к здоровьесбережению школьников в инклюзивном образовательном пространстве	Признаки готовности	Методы диагностики
Мотивационно-потребностный	<ul style="list-style-type: none"> <li>- готовность к работе с детьми с особыми образовательными потребностями;</li> <li>- готовность к использованию здоровьесберегающих технологий;</li> <li>- постановка целей работы по здоровьесбережению и развитию детей с ОВЗ;</li> <li>- потребность в планировании занятий с учетом индивидуальных особенностей здоровья обучающихся и готовность к изменению плана урока в случае необходимости;</li> <li>- осознание ценности здоровьесберегающих знаний, удовлетворённость работой по развитию детей с ОВЗ</li> </ul>	<p>Анкета «Ваше отношение к проблеме обучения школьников с ОВЗ» (И.А. Кувшинова).                      Методика В.П. Симонова на выявление профессиональной мотивации педагога и уровня его самооценки.                      Тесты В.И.Андреева и Л.М.Митина на оценку потребности в саморазвитии, А. Махрабиан на измерение мотивации достижения, уровня притязаний личности В.Г. Гербачевского и др.                      Написание рефератов по проблеме здоровьесбережения школьников в инклюзивном образовательном пространстве, включение в курсовые и дипломные работы материалов по здоровьесбережению детей</p>
Когнитивный	<ul style="list-style-type: none"> <li>- знания и умения, необходимые для развития детей с ОВЗ;</li> <li>- знания, умения здоровьесбережения школьников и способность применять их в инклюзивных условиях;</li> <li>- владение интерактивными методами и формами деятельности;</li> <li>- умение теоретически обоснованно выбирать методы, средства, использовать здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе</li> </ul>	<p>Анкета теоретических знаний и умений учителя, необходимых для здоровьесбережения детей с ОВЗ (И.А. Кувшинова).                      Эссе, позволяющее выявить житейские и научные представления студентов о здоровье.                      Учебные задания проблемного ситуационного анализа в области здоровья и здоровьесберегающей деятельности, Case-study технологии.</p>
Аналитико-рефлексивный	<ul style="list-style-type: none"> <li>- аналитические умения, умение осуществлять педагогический самоанализ, самоконтроль;</li> <li>- способность к самокритичности и адекватной самооценки педагога;</li> <li>- умение анализировать результаты своей здоровьесберегающей деятельности;</li> <li>- умение анализировать опыт других учителей и педагогов и использовать его при решения здоровьесберегающих задач в своей работе</li> </ul>	<p>Методика самооценки профессиональной пригодности и способностей к педагогической деятельности (Т.А. Ратанова, Н.Ф. Шляхта).                      Тест Т.А. Ратанова, Н.Ф. Шляхта о готовности к саморазвитию.                      оценка способности педагога к эмпатии (А.А. Крылов).                      Тест Марион Снайдер на оценку самоконтроля в общении.                      Диагностика склонностей к аналитико-оценочной сфере деятельности (Н.И. Шевандрин) и др.</p>
Организационно-деятельностный	<ul style="list-style-type: none"> <li>- эффективность и продуктивность работы по развитию детей с ОВЗ;</li> <li>- овладение умениями здоровьесберегающей деятельности в группе с детьми с ОВЗ;</li> <li>- применение на практике здоровьесберегающих методик и технологий;</li> <li>- осуществление дифференцированного и индивидуального подходов к детям с ОВЗ</li> <li>- умение предвидеть характер ответных реакций школьников на запланированную систему коррекционных воздействий</li> </ul>	<p>Методика определения силы воли (Р.С. Немов);                      Методика ранжирования жизненных ценностей студентов как будущих учителей,                      наблюдение, экспертные оценки, Case-study технологии</p>



Сумма всех оценок у каждого студента (по 4 показателям по пятибалльной системе, поэтому пределы суммарного балла определялись оценками от 4 до 20 баллов) определила его уровень изучаемой готовности. Выбор интервалов при группировке индивидуальных суммарных баллов, отражающих уровень готовности к здоровьесбережению школьников в инклюзивном образовательном пространстве, мы осуществляли, руководствуясь методикой А.А. Кыверялга<sup>1</sup> по интервалам суммарной оценки, где высокий уровень – 16-20 баллов, средний – 10-15 баллов и низкий уровень – 4-9 баллов.

Достоверность результатов исследования подтверждается системой отслеживания, которая производилась по четырём показателям, на основании анкетирования, тестирования, наблюдений и экспертных оценок.

## Результаты исследования

Рассмотрим динамику готовности будущих учителей к здоровьесбережению школьников в инклюзивном образовательном пространстве. Для этого представим результаты диагностики на констатирующем этапе, которые продемонстрировали начальный уровень готовности будущих учителей, и результаты диагностики на формирующем этапе эксперимента. Результаты исследований представлены в таблицах по каждому отдельному компоненту: динамика изменения уровней развития мотивационно-потребностного компонента (см. табл. 2), динамика изменения уровней развития когнитивного компонента (см. табл. 3), динамика изменения уровней развития аналитико-рефлексивного компонента (см. табл. 4), динамика изменения уровней развития организационно-деятельностного компонента (см. табл. 5).

**Таблица 2**

Динамика изменения уровней развития мотивационно-потребностного компонента готовности будущих учителей к здоровьесбережению школьников в инклюзивном образовательном пространстве

Группа	Результаты диагностики на констатирующем этапе			Группа	Результаты диагностики на формирующем этапе		
	Высокий	Средний	Низкий		Высокий	Средний	Низкий
1- эксп. 55 чел. (2015)	12 (21,82%)	18 (32,73%)	25 (45,45%)	1- эксп. 55 чел. (2017)	23 (41,82%)	20 (36,36%)	12 (21,82%)
2-эксп. 56 чел. (2015)	13 (23,21%)	16 (28,57%)	27 (48,22%)	2- эксп. 56 чел. (2017)	24 (42,86%)	18 (32,14%)	14 (25,00%)
1 контр. 58 чел. (2015)	12 (20,69%)	18 (31,03%)	28 (48,28%)	1 контр. 58 чел. (2017)	13 (22,41%)	22 (37,93%)	23 (39,66%)

При сравнении уровней развития мотивационно-потребностного компонента готовности будущих учителей к здоровьесбережению школьников в инклюзивном образовательном пространстве в экспериментальной и контрольной группе на этапе констатирующего эксперимента статистически значимых различий установлено не было, что свидетельствует об однородности выбранных нами групп ( $p > 0,05$ ). Однако, срав-

<sup>1</sup> Кыверялга А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике. Таллин: Валгус, 1980. 334 с.



нив результаты диагностики формирующего этапа эксперимента, мы обнаружили, что высокий уровень развития мотивационно-потребностного компонента готовности будущих учителей к здоровьесбережению школьников в инклюзивном образовательном пространстве в 1-й и 2-й экспериментальных группах встречался в 1,89 раза чаще, а низкий уровень – в 1,69 раз реже, по сравнению с контрольной группой. Различия имели статистическую значимость ( $\chi^2= 5,92$ ,  $p=0,016$  и  $\chi^2= 4,88$ ,  $p=0,028$ ).

**Таблица 3**

Динамика изменения уровней развития когнитивного компонента готовности будущих учителей к здоровьесбережению школьников в инклюзивном образовательном пространстве

Группа	Результаты диагностики на констатирующем этапе			Группа	Результаты диагностики на формирующем этапе		
	Высокий	Средний	Низкий		Высокий	Средний	Низкий
1- эксп. 55 чел. (2015)	11 (20,00%)	18 (32,73%)	26 (47,27%)	1- эксп. 55 чел. (2017)	22 (40,00%)	18 (32,73%)	15 (27,27%)
2-эксп. 56 чел. (2015)	12 (37,50%)	19 (33,93%)	25 (44,64%)	2-эксп. 56 чел. (2017)	21(37,50%)	22 (39,29%)	13 (23,21%)
1 контр. 58 чел. (2015)	13 (22,41%)	19 (32,76%)	26 (44,83%)	1 контр. 58 чел. (2017)	13 (22,41%)	21 (36,21%)	24 (41,38%)

Сравнение уровней развития когнитивного компонента готовности будущих учителей к здоровьесбережению школьников в инклюзивном образовательном пространстве в экспериментальных и контрольной группе на этапе констатирующего эксперимента статистически значимых различий не выявило ( $p>0,05$ ). Но при сравнении анализируемых групп в ходе формирующего эксперимента высокий уровень когнитивного компонента готовности будущих учителей к здоровьесбережению школьников в инклюзивном образовательном пространстве в экспериментальных группах наблюдался в 1,73 раз чаще, чем в контрольной, а низкий уровень – в 1,64 раз реже. Различия имели статистическую значимость ( $\chi^2= 4,58$ ,  $p=0,033$  и  $\chi^2= 4,67$ ,  $p=0,031$ ).

**Таблица 4**

Динамика изменения уровней развития аналитико-рефлексивного компонента готовности будущих учителей к здоровьесбережению школьников в инклюзивном образовательном пространстве

Группа	Результаты диагностики на констатирующем этапе			Группа	Результаты диагностики на формирующем этапе		
	Высокий	Средний	Низкий		Высокий	Средний	Низкий
1- эксп. 55 чел. (2015)	13 (23,64%)	18 (32,73%)	24 (43,63%)	1- эксп. 55 чел. (2017)	23 (41,82%)	19 (34,55%)	13 (23,64%)
2-эксп. 56 чел. (2015)	14 (25,00%)	20 (35,71%)	22 (39,29%)	2-эксп. 56 чел. (2017)	22 (39,29%)	20 (35,71%)	14 (25,00%)
1 контр. 58 чел. (2015)	13 (22,41%)	20 (34,49%)	25 (43,10%)	1 контр. 58 чел. (2017)	14 (24,14%)	20 (34,49%)	24 (41,37%)



При сравнении уровней развития аналитико-рефлексивного компонента готовности будущих учителей к здоровьесбережению школьников в инклюзивном образовательном пространстве на этапе констатирующего эксперимента статистически значимых различий между экспериментальными и контрольной группой обнаружено не было ( $p > 0,05$ ). Однако, сравнив результаты формирующего эксперимента, выявлено, что высокий уровень развития аналитико-рефлексивного компонента готовности в 1-й и 2-й экспериментальных группах встречался в 1,68 раз чаще, а низкий уровень – в 1,7 раз реже, по сравнению с контрольной группой. Различия имели статистическую значимость ( $\chi^2 = 4,51$ ,  $p = 0,034$  и  $\chi^2 = 5,26$ ,  $p = 0,022$ ).

Таблица 5

Динамика изменения уровней развития организационно-деятельностного компонента готовности будущих учителей к здоровьесбережению школьников в инклюзивном образовательном пространстве

Группа	Результаты диагностики на констатирующем этапе			Группа	Результаты диагностики на формирующем этапе		
	Высокий	Средний	Низкий		Высокий	Средний	Низкий
1- эксп. 55 чел. (2015)	13 (23,64%)	17 (30,91%)	25 (45,45%)	1- эксп. 55 чел. (2017)	22 (40,00%)	19 (34,55%)	14 (25,45%)
2-эксп. 56 чел. (2015)	12 (37,50%)	19 (33,93%)	25 (44,64%)	2-эксп. 56 чел. (2017)	24 (42,86%)	19 (33,93%)	13 (23,21%)
1 контр. 58 чел. (2015)	13 (22,41%)	20 (34,49%)	25 (43,10%)	1 контр. 58 чел. (2017)	14 (24,14%)	20 (34,49%)	24 (37,92%)

При сравнении уровней развития организационно-деятельностного компонента готовности будущих учителей к здоровьесбережению школьников в инклюзивном образовательном пространстве в экспериментальных и контрольной группе на этапе констатирующего эксперимента статистически значимых различий установлено не было, что свидетельствует об однородности выбранных нами групп ( $p > 0,05$ ). Однако, сравнив результаты формирующего эксперимента, мы обнаружили, что высокий уровень развития организационно-деятельностного компонента готовности будущих учителей к здоровьесбережению школьников в инклюзивном образовательном пространстве в 1-й и 2-й экспериментальных группах встречался в 1,72 раза чаще, а низкий уровень – в 1,56 раз реже, по сравнению с контрольной группой. Различия имели статистическую значимость ( $\chi^2 = 4,98$ ,  $p = 0,026$  и  $\chi^2 = 4,67$ ,  $p = 0,031$ ).

Сопоставив данные по каждому компоненту, мы сравнивали уровни готовности будущих учителей к здоровьесбережению школьников в инклюзивном образовательном пространстве. На констатирующем и формирующем этапах эксперимента экспериментальные группы 1 и 2 сравнивались с контрольной группой.

## Обсуждение и заключения

Сравнив результаты диагностики уровней готовности будущих учителей к здоровьесбережению школьников в инклюзивном образовательном пространстве в экспериментальных и контрольной группе на этапе констатирующего эксперимента,



статистически значимых различий между группами установлено не было. В ходе проведения формирующего эксперимента мы наблюдали изменения уровней развития мотивационно-потребностного компонента готовности, уровней развития когнитивного, аналитико-рефлексивного и организационно-деятельностного компонентов во всех анализируемых группах.

Было выявлено, что в экспериментальных группах по сравнению с контрольной группой значительно чаще наблюдались высокие значения уровня развития мотивационно-потребностного, когнитивного, аналитико-рефлексивного и организационно-деятельностного компонентов, и, наоборот, значительно реже - низкие уровни готовности будущих учителей. Выявленные различия имели статистическую значимость.

Таким образом, результаты собственных теоретико-экспериментальных исследований, а также исследований других ученых убеждают нас в правильности гипотезы, а наличие знаний и практических умений, необходимых педагогам для реализации здоровьесберегающей функции образовательного процесса является важным критерием оценки деятельности педагога, особенно в условиях инклюзивного образовательного пространства.

Представленная в статье методика диагностики готовности будущих учителей к здоровьесбережению школьников в инклюзивном образовательном пространстве была нами успешно апробирована и может быть использована в педагогических вузах, а также общеобразовательных учреждениях и учреждениях повышения квалификации для анализа готовности работающих учителей к здоровьесбережению школьников в инклюзивном образовательном пространстве. Выделенные педагогические условия, которые подтвердили свою эффективность при реализации разработанной модели, могут быть использованы в высшей профессиональной педагогической школе. Также результаты исследования подтвердили эффективность элективного курса с использованием Case-study технологии, следовательно, данный курс может быть самостоятельно использован учреждениями повышения квалификации для подготовки уже работающих учителей. В следующих статьях мы планируем уделить внимание проблеме реализации педагогических условий в рамках разработанной модели подготовки будущих учителей к здоровьесбережению школьников в инклюзивном образовательном пространстве.

Мы надеемся, что наш опыт окажется полезным в обучении студентов в педагогических вузах России, а также в профессиональной переподготовке учителей. Мы готовы обсуждать вышеперечисленные и другие проблемы в области формирования готовности будущих учителей к здоровьесбережению школьников, особенно в системе инклюзивного образования, искать пути их решений.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Akdağ, Z., &Haser, Ç. Beginning early childhood education teachers' struggle with inclusion in Turkey. *Asia Pacific Journal of Education*. 2017. V. 17, pp. 1-13.
2. Akhmetzyanova, A. I., Artemyeva T. V., Kurbanova T. A., Nigmatullina I. A., Tvardovskaya A. A. The Model of Inclusive Educational Space of Federal University. *The Social Sciences*. 2015. V. 10 (7), pp. 2089-2093.
3. Alekhina, S.V. Psychological studies of the inclusive education in the practice of the preparation of the master students. *The psychological education*. 2015. V. 20, pp. 70-78.
4. Alekhina, S. V. Inclusive education: from policy to practice. *Psychological science and education*. 2016. V. 20, pp. 136-145.
5. Avcioglu, H. Classroom teachers' behaviors and peers' acceptance of students in inclusive classrooms. *Kuramve Uygulamada Egitim Bilimleri*. 2017. V. 17, pp. 463-492.
6. Brandon T., Charlton J. The lessons learned from developing an inclusive learning and teaching community of



- practice // *International Journal of Inclusive Education*. 2011. V. 15, № 1, pp. 165-178.
7. Cagran B., Schmidt M. Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school // *Educational Studies*. 2011. V. 37, № 2, pp. 171-195.
  8. Gnevek O.V., Musiichuk M.V. The inconsistency of content characteristic of universal educational operations in federal state educational standards of general education // *British Journal of Science Education and Culture*. 2015. T. 3. № 1 (7). С. 517-532.
  9. De Boer A., Pijl S. J., Minnaert A. Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature // *International Journal of Inclusive Education*. 2011. V. 15, № 3, pp. 331-353.
  10. Kim J.-R. Influence of teacher preparation programmes on preservice teachers' attitudes toward inclusion // *International Journal of Inclusive Education*. 2011. V. 15, № 3, pp. 355-377.
  11. Kuvshinova I.A., Di Palma Back A.C. Optimization of teaching of the course "life safety" to the students of the humanities universities // *CriarEducação*. 2016. T. 6. № 1. 22 с.
  12. Kuvshinova I.A., Yakovleva L.A., Isayeva E.V., Mitsan E.L., Dolgushina N.A. Training of pedagogical university students to ensure security in the inclusive educational space // *Man in India*. 2017. Vol. 97. No 21, pp. 257-272.
  13. Malofeev N. N., Shmadko M. Complex educational organization: from the experiment to broad practice. Education and training of children with developmental disorders. 2016. V. 1, 13–19.
  14. Mangano M. Teacher views on working with others to promote inclusion. *International Perspectives on Inclusive Education*. 2015. V. 4, 117-132.
  15. Matos S. N., Mendes, E. G. Teacher demands resulting from school inclusion. *Revista Brasileira de Educacao Especial*. 2015. V. 21, 9-22.
  16. Nazarova N.M. Inclusive training as a social project: analysis from positions of social constructivism. Modern problems of theory, history and methodology of inclusive education. Collection of scientific papers. Moscow. 2015. pp. 42-53.
  17. Schmidt M., Cagran B. Classroom climate in regular primary school settings with children with special needs // *Educational Studies*. 2006. V. 32, № 4, pp.
  18. Stepanova N.A., Sannikova L.N., Levshina N.I., Yurevich S.N., Chernobrovkin V.A. Parental evaluation of preschool education quality: is it a problem or an opportunity? / *Man in India*. 2017. T. 97. № 5. pp. 171-185.
  19. Баталов А.С. Функционирование логопедической службы в инклюзивном пространстве образовательного учреждения при переходе начальной школы на образовательные стандарты нового поколения // *Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Серия «Педагогика и психология»*. 2009. № 2. С. 55-59.
  20. Калинина Н.Д. Проблемы инклюзивного образования в вузе / Н.Д. Калинина, В.Л. Жаркова, А.С. Малафий // *Педагогический опыт: теория, методика, практика*. 2016. №1 (6). С. 41-43.
  21. Козырева О.А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2014. № 1 (142). С. 112-115.
  22. Колупаев В.А., Колупаева И.Л., Мицан Е.Л. Парадигма физической культуры: здоровье и образование // *Электронный научно-образовательный Вестник «Здоровье и образование в XXI веке»* 2015, VOL. 17, No 11. с. 7-10. DOI 20151711\_201
  23. Конанова Е. И. Организация инклюзивного образовательного пространства в вузах России для учащихся с ограниченными возможностями здоровья // *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2015. № 8 (август). С. 136–140. URL: <http://e-koncept.ru/2015/15284.htm>. (дата обращения: 1.12.2018)
  24. Конькина Е.В., Калабкина О.И., Садова Е.М. Проблема безопасности инклюзивного образовательного пространства // *Гуманитарные научные исследования*. 2016. № 1 [Электронный ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru/2016/01/13882> (дата обращения: 1.12.2018).
  25. Малофеев Н.Н., Гончарова Е.Л., Никольская О.С., Кукушкина О.И. Специальный федеральный государственный стандарт общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения концепции // *Дефектология*. 2009. № 1. С. 5-19.
  26. Сажина Н.М., Голубь М.С. Предупреждение педагогических рисков виктимизации подростков // *Вестник Адыгейского государственного университета. Серия «Педагогика и психология», выпуск 1 (95)*. 2012. С. 127-133.
  27. Сажина Н.М., Черенкова А. В., Ступенко Т. Н. Социально-педагогическое сопровождение развития подростка с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образовательного пространства // *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2015. Т. 37. С. 141–145. URL: <http://e-koncept.ru/2015/95651.htm>. (дата обращения: 1.12.2018)
  28. Самсонова Е.В. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях: Методические рекомендации. / Отв. ред. АLEXINA С.В., Аркелян А.С., Дмитриева Т.П., Сабельникова С.И., Семаго М.: МГППУ, 2012. 92 с.
  29. Симаева И.Н., Хитрюк В.В. Инклюзивное образовательное пространство // *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта*. 2014. № 5. С. 31–39.
  30. Тихомирова Л.Ф., Макеева Т.В. Здоровьесберегающие технологии в инклюзивном образовании // *Ярославский педагогический вестник. Ярославль: Ярославский гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского*. 2017. № 3. С. 82-85.



## REFERENCES

1. Akdağ Z., & Haser Ç. Beginning early childhood education teachers' struggle with inclusion in Turkey. *Asia Pacific Journal of Education*, 2017, Vol. 17, pp. 1-13.
2. Akhmetzyanova A. I., Artemyeva T. V., Kurbanova T. A., Nigmatullina I. A., Tvardovskaya A. A. The Model of Inclusive Educational Space of Federal University. *The Social Sciences*. 2015, Vol. 10 (7), pp. 2089-2093.
3. Alekhina S.V. Psychological studies of the inclusive education in the practice of the preparation of the master students. *The psychological education*. 2015. V. 20, pp. 70-78.
4. Alekhina S. V. Inclusive education: from policy to practice. *Psychological science and education*, 2016, Vol. 20, pp. 136-145.
5. Avcioglu H. Classroom teachers' behaviors and peers' acceptance of students in inclusive classrooms. *Kuramve Uygulamada Egitim Bilimleri*, 2017, Vol. 17, pp. 463-492.
6. Brandon T., Charlton J. The lessons learned from developing an inclusive learning and teaching community of practice. *International Journal of Inclusive Education*, 2011, Vol. 15, No. 1, pp. 165-178.
7. Cagran B., Schmidt M. Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school. *Educational Studies*, 2011, Vol. 37, No. 2, pp. 171-195.
8. Gnevek O.V., Musiichuk M.V. The inconsistency of content characteristic of universai educational operations in federal state educational standards of general education. *British Journal of Science Education and Culture*, 2015, Vol. 3, No. 1 (7), pp. 517-532.
9. De Boer A., Pijl S. J., Minnaert A. Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 2011, Vol. 15, No. 3, pp. 331-353.
10. Kim J.-R. Influence of teacher preparation programmes on preservice teachers' attitudes toward inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 2011, Vol. 15, No. 3, pp. 355-377.
11. Kuvshinova I.A., Di Palma Back A.C. Optimization of teaching of the course "life safety" to the students of the humanities universities. *CriarEducação*, 2016, Vol. 6, No. 1. 22 p.
12. Kuvshinova I.A., Yakovleva L.A., Isayeva E.V., Mitsan E.L., Dolgushina N.A. Training of pedagogical university students to ensure security in the inclusive educational space. *Man in India*, 2017, Vol. 97, No. 21, pp. 257-272.
13. Malofeev N. N., Shmadko M. Complex educational organization: from the experiment to broad practice. *Education and training of children with developmental disorders*, 2016, Vol. 1, pp. 13-19.
14. Mangano M. Teacher views on working with others to promote inclusion. *International Perspectives on Inclusive Education*, 2015, Vol. 4, pp. 117-132.
15. Matos S. N., Mendes, E. G. Teacher demands resulting from school inclusion. *Revista Brasileira de Educacao Especial*, 2015, Vol. 21, pp. 9-22.
16. Nazarova N.M. Inclusive training as a social project: analysis from positions of social constructivism. Modern problems of theory, history and methodology of inclusive education. *Collection of scientific papers*. Moscow. 2015. pp. 42-53.
17. Schmidt M., Cagran B. Classroom climate in regular primary school settings with children with special needs. *Educational Studies*, 2006, Vol. 32, no. 4, pp. 361-372.
18. Stepanova N.A., Sannikova L.N., Levshina N.I., Yurevich S.N., Chernobrovkin V.A. Parental evaluation of preschool education quality: is it a problem or an opportunity? *Man in India*, 2017, Vol. 97, no. 5, pp. 171-185.
19. Batalov A.S. Functioning of the speech therapy service in the inclusive space of an educational institution when the elementary school transitions to the educational standards of a new generation. *Bulletin of the Moscow State University for the Humanities named after M.A. Sholokhov. Series "Pedagogy and Psychology"*, 2009, no. 2, pp. 55-59. (in Russian)
20. Kalinina N.D. Problems of inclusive education in high school / N.D. Kalinina, V.L. Zharkova, A.S. Malafii. *Pedagogical experience: theory, methodology, practice*, 2016, no. 1 (6), pp. 41-43. (in Russian)
21. Kozyreva O.A. Creating an inclusive educational environment as a socio-pedagogical problem. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2014, no. 1 (142), pp. 112-115. (in Russian)
22. Kolupaev V.A., Kolupaeva I.L., Mitsan E.L. The paradigm of physical culture: health and education. *Electronic Scientific and Educational Bulletin "Health and Education in the XXI Century"*, 2015, Vol. 17, No. 11. pp. 7-10. DOI 20151711\_20L (in Russian)
23. Konanova E.I. Organization of an inclusive educational space in Russian universities for students with disabilities. *Scientific-methodical electronic journal "Concept"*, 2015, no. 8 (August). pp. 136-140. Available at: <http://e-koncept.ru/2015/15284.htm>. (accessed 1 December 2018) (in Russian)
24. Konkina E.V., Kalabkina O.I., Sadova E.M. The problem of security of an inclusive educational space. *Humanitarian scientific research*, 2016, no. 1. Available at: <http://human.snauka.ru/2016/01/13882> (accessed 1 December 2018). (in Russian)
25. Malofeev N.N., Goncharova E.L., Nikolskaya O.S., Kukushkina O.I. Special federal state standard of general education of children with disabilities: the main provisions of the concept. *Defectology*, 2009, no. 1, pp. 5-19. (in Russian)
26. Sazhina N.M., Golub M.S. Warning pedagogical risks of victimization of adolescents. *Bulletin of the Adyge State*



*University. Series "Pedagogy and Psychology", 2012, Issue 1 (95), pp. 127-133. (in Russian)*

27. Sazhina N.M., Cherenkova A.V., Stupenko T.N. Socio-pedagogical support of the development of an adolescent with disabilities in an inclusive educational environment. *Scientific and Methodical Electronic Journal "Concept"*, 2015, Vol. 37, pp. 141–145. Available at: <http://e-koncept.ru/2015/95651.htm>. (accessed 1 December 2018) (in Russian)
28. Samsonov E.V. Organization of special educational conditions for children with disabilities in educational institutions: Guidelines. / Ed. Alekhina S.V., Arkelyan A.S., Dmitrieva T.P., Sabelnikova S.I., Semago Moscow, MGPPU Publ., 2012. 92 p. (in Russian)
29. Simaeva I.N., Khitryuk V.V. Inclusive educational space. *IKBFU's Vestnik*, 2014, no. 5, pp. 31–39. (in Russian)
30. Tikhomirova L.F., Makeeva T.V. Health-saving technologies in inclusive education. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2017, no. 3, pp. 82-85. (in Russian)

### Информация об авторах

#### Кувшинова Ирина Александровна

(Россия, г. Магнитогорск)

Доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова  
E-mail: [erenk@rambler.ru](mailto:erenk@rambler.ru)

#### Сунагатуллина Ирина Ириковна

(Россия, г. Магнитогорск)

Доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова  
E-mail: [vocxod@list.ru](mailto:vocxod@list.ru)

#### Мицан Елена Леонидовна

(Россия, г. Магнитогорск)

Доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова  
E-mail: [mitsan77@mail.ru](mailto:mitsan77@mail.ru)

#### Долгушина Наталья Александровна

(Россия, г. Магнитогорск)

Кандидат медицинских наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова  
E-mail: [nad-751@mail.ru](mailto:nad-751@mail.ru)

### Information about the authors

#### Irina A. Kuvshinova

(Russia, Magnitogorsk)

Associate Professor, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pre-school and Special Education  
Nosov Magnitogorsk State Technical University  
E-mail: [erenk@rambler.ru](mailto:erenk@rambler.ru)

#### Irina I. Sunagatullina

(Russia, Magnitogorsk)

Associate Professor, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pre-school and Special Education  
Nosov Magnitogorsk State Technical University  
E-mail: [vocxod@list.ru](mailto:vocxod@list.ru)

#### Elena L. Mitsan

(Russia, Magnitogorsk)

Associate Professor, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pre-school and Special Education  
Nosov Magnitogorsk State Technical University  
E-mail: [mitsan77@mail.ru](mailto:mitsan77@mail.ru)

#### Natalia A. Dolgushina

(Russia, Magnitogorsk)

PhD in Medical Sciences, Associate Professor of the Department of Pre-school and Special Education  
Nosov Magnitogorsk State Technical University  
E-mail: [nad-751@mail.ru](mailto:nad-751@mail.ru)







N. N. MALYARCHUK, V. A. KARASYOV

## Universal learning activities as indicators of the safe behaviour of student with autism spectrum disorder

This article focuses on the formation of "life competence" as an integral and most important part of general education, identified in the Federal State Educational Standard for Basic General Education (FSES BGE) for students with health limitations (HL). The standard pays great attention to the formation of universal learning activities and the special educational needs of children with ASD. Particularly highlighted are the special educational needs of children with ASD and their specific needs, for example, developing of self-service and life supporting skills, social skills, verbal and non-verbal communication, social development, developing of children's attention to the manifestations of the nearest adults and their relationships. Development of the child's life skills and social adaptation takes place depending on the level of the formation of universal educational activities. During the complex diagnostics, which is carried out together with the class teacher and supporting specialists, the level of formation of universal educational activities of first-class students with autism spectrum disorder was found out. The diagnostic results made it possible to evaluate the effectiveness of correctional and developmental work, to determine individual planned results and further directions of work on the formation of universal educational actions and safe behavior, the development of life competencies.

**Key words:** Federal State Educational Standard for Basic General Education (FSES BGE) for students with health limitations (HL), universal learning activities (ULA), autism spectrum disorder (ASD), life competence, educative process, safe activities, corrective-developing action

### For Reference:

Malyarchuk, N. N., & Karasyov, V. A. (2019). Universal learning activities as indicators of the safe behaviour of student with autism spectrum disorder. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 37 (1), 407-416. doi: 10.32744/pse.2019.1.30



## Introduction

Autism spectrum disorder is an inhomogeneous group of states, connected with the development of the excitatory system and characterized by disturbances in the process of social interaction and communication (using verbal and nonverbal language), limited and repetitive patterns of behaviour and activity [9]. According to the World Health Organization (1 out of 160 children, 2017), the number of diagnosed cases of children with ASD is increasing.

The causes of the ASD uprising make a serious impact on the nature and dynamics of the child's development, they are the condition, that determines the possible difficulties and certainly has an impact on social development. Despite this, regardless of the etiology, the degree of mental development disorder is extremely heterogeneous. Student can be indifferent to what is happening, they can use no communication, but use clichés. But, along with this, they can have a rich vocabulary and a detailed speech, that is not correlated with age [10].

The inclusion of children with ASD in the educational process regulates the FSES BGE for students with health limitations focuses on the formation of the "life competence" of the child with ASD as an integral and one of the most important part of general education.

The standard pays great attention to the formation of universal learning activities (ULA – methods of action to ensure the independent assimilation of new knowledge) and the special educational needs of children with ASD [4]. Particularly highlighted are specific needs, for example, the development of self-care and life-support skills, social and everyday skills, verbal and non-verbal communication, social development, the development of children's attention to the manifestations of close adults, their relationships [13].

Children with autism spectrum disorders are characterized by impaired communication and interaction with peers and adults, lack of common interests with other children, ability to organize their own activities and typical repetitive, stereotypical speech. They, in most cases, demonstrate the wick-willed, often risky behavior (they do not notice and do not see threats). Based on this, the relevance of the study is due to the need to form universal educational actions for safe behavior and adaptation of children with ASD in society.

Independence of a child with an autism spectrum disorder is possible only if you follow the rules of safe behavior, which we will consider as behavior that does not harm yourself and others. The indicator of this behavior is the level of formation of the ULA and the development of life competencies.

Life competencies are defined as: skills, knowledge and skills, methods of their use, necessary for the maximum possible independent and independent functioning. For some children with ASD, it is self dressing or eating. For others – the ability to use public transport, independently cross the road or resolve conflicts. In the case of the transition of the road, without the formed life competencies, the child may face the most important decision-making skills in a non-standard, unworked situation for him, in the event of a broken traffic light. The situation may be aggravated if the child does not use the behavior pattern of another person or is unable to say anything due to the lack of communication and communication skills [8].

As a consequence, the basic principle in teaching the safe behavior of children with ASD is the formation of universal educational activities and the development of life competencies.



Separately, it is possible to identify a group of life competencies necessary for integration into the school environment in the learning process [8]. These include: the implementation of instructions, including the front, the observance of the norms and rules of school behavior, the ability to independently carry out the task to the end, to achieve results, the generalization of skills. Therefore, we can say, that there is a development of the child's life skills and social adaptation, depending on the level of the formation of universal learning activities among students with ASD.

In domestic science there is a practical experience in the formation of life competencies in children, using the following methods: visual support, social history, video modeling, generalization of skills [8].

Scientific novelty of the research is conditioned to the consideration of the level of formation of universal learning actions as an indicator of the safe behavior of students with autism spectrum disorder in the process of formation of life competencies. Through the method of dynamic observation of students with ASD on the formation of ULA (see Table 1).

Purpose of research: examination of life competence of autism spectrum disorder students as an indicator of safe behavior.

The research was conducted on the basis of the Municipal Autonomous Educational Institution "Secondary School No 60" in Tyumen, which is an inclusive educational for autistic children and has been operating in the framework of the "Open Hearts" project since 2017.

---

## Materials and methods

To assess the level of formation of the universal learning activities as an indicator of the safe behavior of children with ASD, they used dynamic observation of learners with ASD to form a ULA where personal, communicative, regulatory and cognitive universal learning activities are recorded [4]. These results allow to present the dynamics of the child's holistic development in order to track the presence or absence of changes in individual skills.

Diagnostics of the level of formation of universal educational activities aimed at the formation of safe behavior included the following skills:

- following the norms and rules of social behaviour;
- independent behaviour;
- mastering the skills of adaptation to changes;
- skill to orientate oneself in classroom space, in school space;
- ability to achieve a result;
- transition of knowledge, skills and experiences;
- skills of cooperation with adults and same-age peers;
- using communicative means;
- skill to carry on a dialogue and to ask questions;
- emotional understanding and empathy;
- skill to organize his/her own activity [4].

**The dynamic observation for assessing the level of the universal learning activities (ULA) maturity**



**Table 1****Dynamic observation for assessing the level of the universal learning activities maturity**

Universal learning activities (personal, communicative, regulative, cognitive)	points
<b>1. Following the norms and rules of social behaviour (school, public spaces)</b>	
Child follows the norms and rules of social behaviour both at school and in public spaces at the level, that is expected for his/her same-age peers with typical development	4
Child follows the norms and rules of social behaviour both at school. Child occasionally needs shallow support from adults. In some unknown situation child is able to orient oneself at a behaviour pattern of another man	3
In unstructured situation (pause, lunch, unexpected change of classroom or teacher) child needs control of an adult	2
Child follows the school norms and rules of social behaviour only under the constant control of an adult	1
Child does not follow the majority of the rules both at school and in public spaces even under the constant control of an adult	0
<b>2. Independent behaviour (degree of involvement of adult, tutor)</b>	
Child is able to act independently at the level, that is expected for his/her same-age peers with typical development	4
Child is able to act independently. Support of an adult is needed in new (which exactly?), unknown situations	3
Child needs assistance of a tutor only in some situations (during the study of new material) and during some classes (mathematics)	2
Child needs constant presence of a tutor during all the lessons and during all the scheduled moments, but child is able to perform some activities independently (what exactly?)	1
Child needs constant presence and help of a tutor (the highest possible level of tutor`s participation)	0
<b>3. Mastering the primary skills of adaptation to changes</b>	
Child easily adapts to changes in a class, at school (schedule, place in a classroom) at the level, that is expected for his/her same-age peers with typical development	4
Child demonstrates negative response (which exactly?) to concrete singular changes (which exactly?)	3
Child sometimes demonstrates negative response (which exactly?) to changes (which exactly?), calms down easily	2
Child intensely (how exactly?) responds even to small in importance (which exactly?) changes, but calms down easily	1
Child intensely (how exactly?) responds even to small in importance (which exactly?) changes in a class and at school, calms down hardly	0
<b>4. Skill to orientate oneself in classroom space, in school space</b>	
Child orientates singly in classroom space, in school space	4
Child orientates singly in classroom space, is able to find the needed room in a school building in the majority of cases	3
Child orientates in classroom space. Child needs help from an adult moving in the school building, sometimes uses visual prompts	2
Child orientates in classroom space using visual prompts	1
Child does not orientate in classroom space, in school space	0
<b>5. Ability to achieve a result</b>	
Child makes efforts to achieve a result, tries hard, achieves a result at the level, that is expected for his/her same-age peers with typical development	4
Child immediately seeks an adult`s assistance, if he/she needs to make efforts to achieve a result and meets difficulties, child does not make any attempts to achieve a result singly	3
Child protests and refuses to do the tasks, if he/she needs to make efforts to achieve a result and meets difficulties	2
Child normally starts to do the task, but he/she stops the activity, if he/she needs to make any efforts to achieve a result and meets difficulties	1
Child does not start to do the task, if it seems hard for him/her, and he/she does not ask for help	0



<b>6. Transition (generalization) of knowledge, skills and experiences</b>	
Child uses learned knowledge and formed skills in new situations at the level, that is expected for his/her same-age peers with typical development, child does not need any special training for that	4
Child is usually able to transit knowledge and skills into the similar environment, but sometimes needs special training for that	3
Child is able to transit some singular learned knowledge and formed skills into the similar situation without special training, but he normally needs such a training	2
Child needs special training in order to transit well-learned knowledge and worked out skills into the similar training situation	1
Child does not use formed skills and learned knowledge in new situations	0
<b>7. Skills of cooperation with adults and same-age peers</b>	
Child plans joint events and participates in joint events (joint game, competition) together with the others at the level, that is expected for his/her same-age peers with typical development	4
Child agrees with the others` suggestions during the planning of joint activities, but sometimes he/she starts to act without focusing on the partners	3
Child gets his/her way, does not take into account interests and wishes of the others during the planning of joint activities. Child can avoid joint activities, if someone refuses to accept his/her demands	2
Child sometimes takes part in joint activities, but tires quickly	1
Child avoids joint activities. Child can intensely react (how exactly) on attempts to include him/her into joint activities	0
<b>8. Using communicative means</b>	
Child wishes, refuses, asks for help adequately in any situations with different people at the level, that is expected for his/her same-age peers with typical development	4
Child wishes, refuses, asks for help adequately. Child needs a reminder in new situations (which exactly?)	3
Child is able to wish, to refuse, asks for help. Sometimes child needs a reminder in habitual for him/her situations	2
Child is able to wish, to refuse, to ask for help using available means, if adults` support is provided. Sometimes child uses cry and other forms of undesired behaviour (which exactly?)	1
Child does not have any skills of wishes (including wishes of help) or uses some forms of undesired behaviour (which exactly?) in order to achieve his/her goal	0
<b>9. Skill to carry on a dialogue</b>	
Child can start and finish a dialogue, can take into account interests of his/her interlocutor, can stick to text at the level, that is expected for his/her same-age peers with typical development	4
Child is able to maintain a dialogue on the topic, offered by interlocutor, for some time	3
Child prefers to speak on topics, which are interesting for him/her, does not take into account the opinion of interlocutor	2
Child sometimes initiates dialogue with other people	1
Child does not initiate dialogue. Child is able to answer questions	0
<b>10. Skill to ask questions</b>	
Child asks questions to different people adequately in order to get needed information at the level, that is expected for his/her same-age peers with typical development	4
Child asks questions to familiar adults and same-aged peers in order to get needed information	3
Child asks some questions in order to get needed information, but he/she asks only adults. Child can ask questions to same-aged peers only to support an adult	2
Child often asks one question again and again even when he/she gets the answer	1
Child almost does not ask questions	0
<b>11. Emotional understanding, empathy</b>	
Child expresses sympathy and takes care about other people (is glad for their success, helps them) at the level, that is expected for his/her same-age peers with typical development	4
Child expresses sympathy and takes care about other people. Child understands the reasons of some emotional conditions of other people	3
Child notices the emotional condition of other people. Child sometimes expresses sympathy and takes care about other people	2

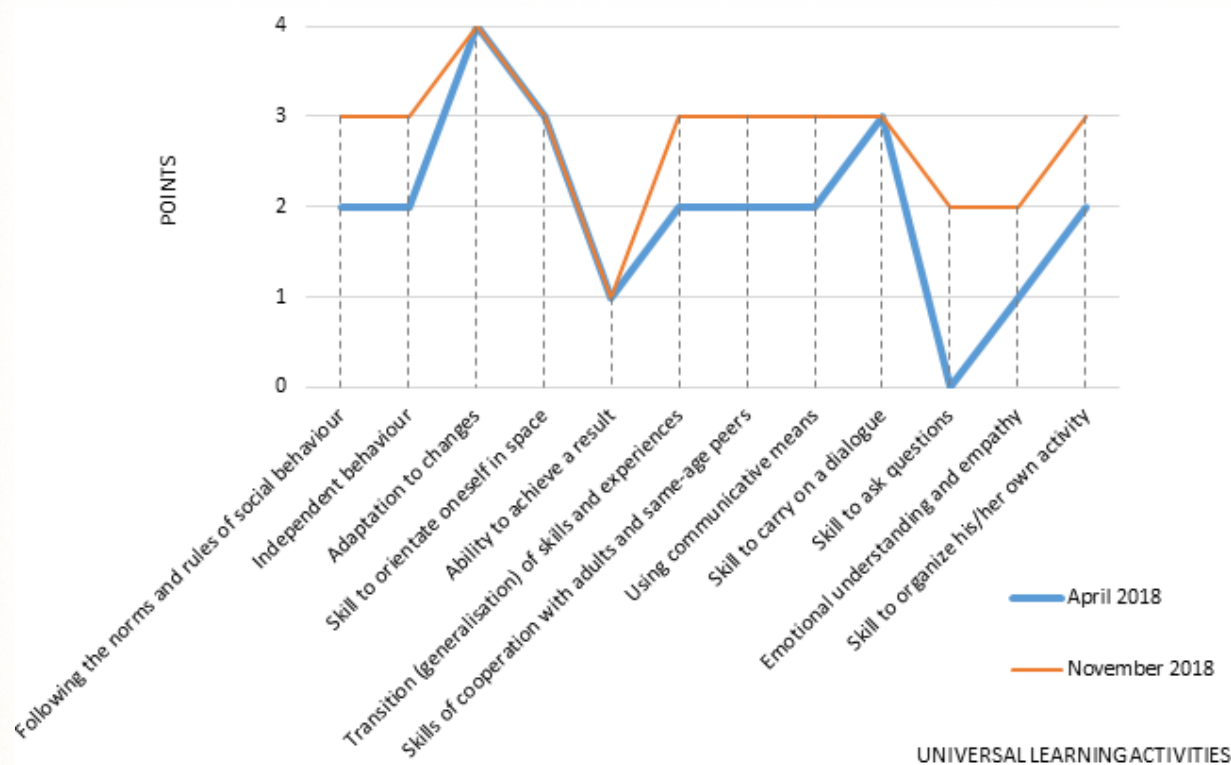


Child sometimes interests about other people`s emotions (looks at them, transit emotions at himself/herself)	1
Child does not respond to feelings and experiences of other people or responds in a specific way (cries, laughs)	0
<b>12. Skill to organize his/her own activity (pause, leisure)</b>	
Child organizes his/her own activities, including orienting at other people`s behaviour model at the level, that is expected for his/her same-age peers with typical development. Child often chooses the same type of activity as the others, he/she is engaged in this activity for a long time	4
Child organizes his/her activity independently, he/she is able to be engaged in this activity for a long time, but the type of the activity is quite a cliched one	3
Child needs trivial help from adults during the organising his/her activity. Child can quickly tire and change one type of activity to another one	2
Child is not able to organize his/her activity independently. Child is able to be engaged in some activity only in case of constant external stimulation by adults	1
Child is not able to organize his/her activity independently. Child shows wick-willed behaviour and/or multiple autostimulation. Attempts to suggest him/her some activity are unsuccessful (amebic behaviour, autostimulation, standing alone)	0

## Research results

The research to identify the level of development of ULA with a diagnosis of ASD (according to PMPK) was conducted among two first-grade pupils, taught using ABEP of PGE (version 8.2), through comprehensive diagnostics, carried in conjunction with the class teacher and accompanying specialists during observation, interviews, using the method of dynamic observation of students with ASD on the formation of ULA [4].

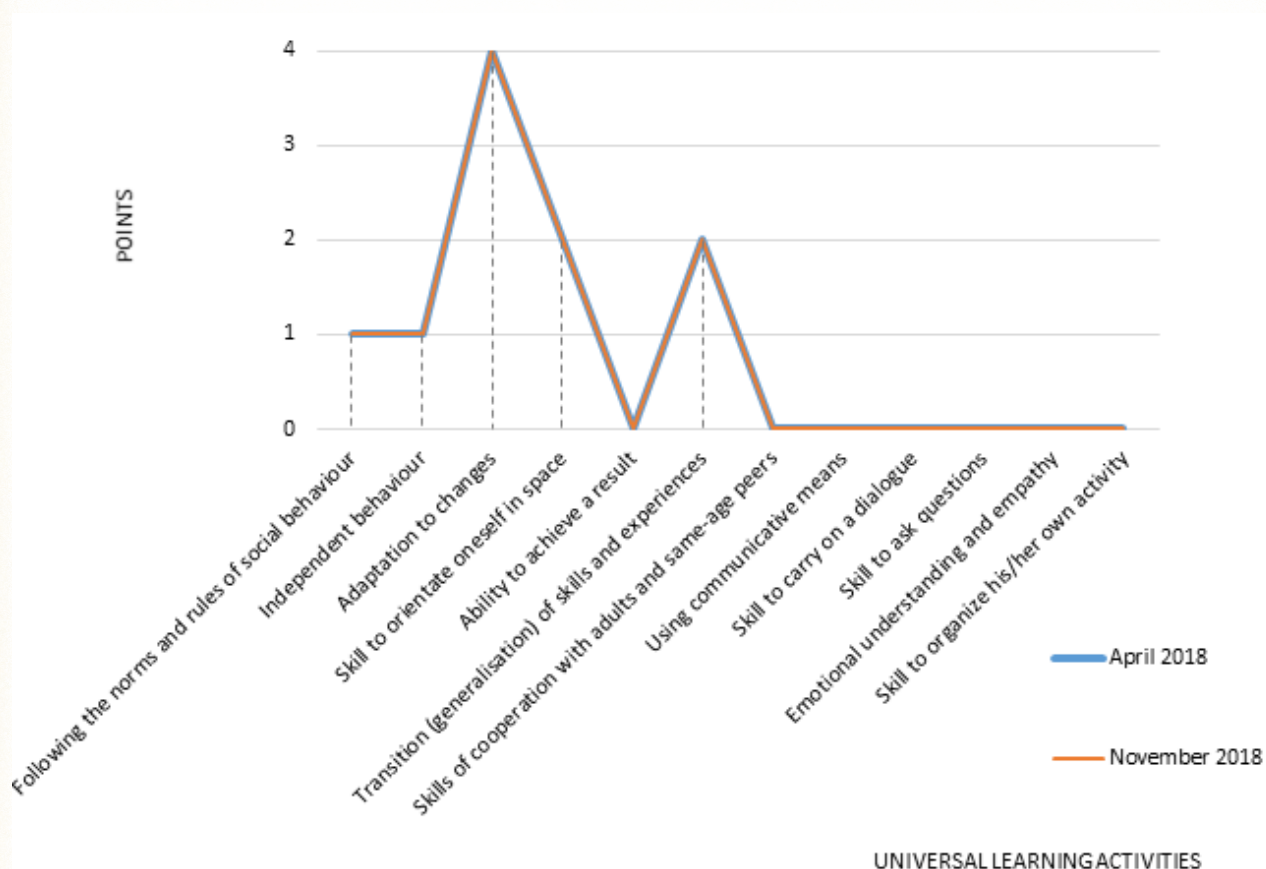
Pic. 1 presents the results of the level of the ULA formation in a girl with ASD for the initial period and taking into account the correctional and developmental program aimed at the development of communication, independence, compliance with the rules and norms of behavior (November 2018 – April 2018).



**Pic. 1** Level of ULA formation of students with ASD



Pic. 2 presents the results of the level of the ULA formation in a boy with ASD for the initial period and taking into account the correctional and developmental program aimed at the development of communication, independence, compliance with the rules and norms of behavior (November 2018 – April 2018).



**Pic. 2** Level of ULA formation of students with ASD

The diagram reflects the level of universal learning activities formation and allows to determine the effectiveness of correctional and developmental work, which is necessary to develop the life competence of students with ASD and adaptation in society.

## The discussion of the results

The results of the girl's diagnosis show the effectiveness of correctional and developmental work, the average severity of autistic disorders. As can be seen from the graph, the positive dynamics is observed, the following indicators of the ULA have changed and continue to form: observance of the norms and rules of behavior, autonomy both when operating in new conditions, and organizing fairly stereotyped own activities, transferring knowledge and skills to a similar environment, communications.

According to the results of the research, presented on the diagram, we can speak about a more severe form of autistic spectrum disorder in the boy. It is a barrier for the formation of universal educational activities. At the moment, there is no positive dynamics, which may be due to a break in work during the summer period, lack of assistance provided by professionals and parents. The boy completely avoids joint activity, refuses to cooperate with both adults and same-aged peers, does not use communication, does not respond



to emotions and feelings, demonstrates wick-willed behaviour during organizing of independent activities. In accordance with the level of ULA formation, individually planned results, aimed at the formation of life competence, are determined. Consequently, it is also a barrier to form the life competence of the student with ASD, which are the main condition for safe activities.

In accordance with the identified level of formation of universal learning activities, individual planned results and further directions of correctional and developmental work are identified, aimed at developing life competencies and shaping safe behavior.

---

## Conclusion

Diagnostics of the level of ULA formation of the students with ASD provides an opportunity for an objective assessment of the problems of students, for identifying the available resources of the child and for assessing of the effectiveness of the psychological and pedagogical support, provided within the framework of corrective work, aimed at the formation of life competence [4].

During the research, according to the diagnostics results, further directions of corrective work were identified for the formation of life competence for the girl: formation of social and everyday skills (extension of knowledge about the surrounding reality); the formation of communication skills (the ability to enter into a dialogue, ask questions). In accordance with the level of ULA formation, individually planned results, aimed at the formation of life competencies (the further development of communication, the ability to ask questions, the ability to achieve results) are determined.

The program of corrective action for the formation of life competence for the boy is aimed at correction of undesirable behaviour (exclusion of maladaptive behaviour: crying, screaming, correction of emotional and volitional disorders); the formation of social and everyday skills (following the rules of social behaviour and school rules); formation of communication skills (development of communication, formation of emotional contact); formation and development of oral speech (clarification and enrichment of vocabulary, development of coherent speech, phonemic perception). Proceeding from the above, individually planned results for the formation of life competencies were formed: following the rules and social norms, ability to achieve results, development of communication, cooperation skills, ability to emotional responsiveness and empathy.

As a result of our research, we marked out the main directions of the corrective-developing action, aimed at forming the life competence of students with ASD, evaluated its effectiveness and the possibilities of further work. We found out, that forming of such a competence is a necessary condition for creating of safe behaviour, because only formed communication skills, cooperation skills, accepted norms of social behaviour can help children in a difficult situation, can promote socialization and preserve the health of children with ASD.

The results of the research can be used by teachers during working with children with autism spectrum disorder in diagnosing the formation of universal educational activities, aimed at life competence developing.



## REFERENCES

1. Alekhina S.V. Teaching children with autism spectrum disorders. Guidelines for teachers and basic school support specialists / Edited by N. Ya. Semago. Moscow, MGPPU, 2012. 80 p. (in Russian)
2. Almazova S.L. The features of the "life competence" of children and adolescents with autism spectrum disorders through the analysis of their awareness of themselves as representatives of the sex. *Special Education*, 2014, no 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-zhiznennoy-kompetentsii-detey-i-podrostkov-s-rasstroystvami-autisticheskogo-spektra-cherez-analiz-osoznaniya-imi-sebya-kak> (accessed 5 December 2018). (in Russian)
3. World Health Organization. Disorders of the autism spectrum. Available at: <http://www.who.int/gho/ru/> (accessed 5 December 2018). (in Russian)
4. Goncharenko MS, Manelis N.G., Semenovich M.L., Stalmakhovich O.V. Adaptation of the educational program of a student with autism spectrum disorders. Methodical manual / Under the general editorship of Khaustova A.V., Manelis N.G. Moscow, MGPPU Publ., 2016. 177 p. (in Russian)
5. Zagumennaya, OV, Belyakova, OA, Bereslavskaya, MI, Bogorad, P.L., Stalmakhovich, OV, Chistyakova, L.A. Implementation of the federal state educational standard of primary general education of students with disabilities in organizations that provide training for children with autism spectrum disorders. Methodical manual / edited by Khaustov A.V. Moscow, MGPPU Publ., 2017. 141 p. (in Russian)
6. Karasev V.A., Malyarchuk N.N. The level of formation of universal educational activities in children with autism spectrum disorder. *Perspectives of science and education*, 2018, vol. 33, no. 3, pp. 300-305. (in Russian)
7. Katkova I.A. Experimental study of the features of cognitive processes and the formation of learning skills in younger students with complex developmental disabilities. *Pedagogy and Psychology of Education*, 2014, no. 4. (in Russian)
8. Manelis N.G., Aksenova E.I., Bogorad P.L., Volgina N.N., Zagumennaya O.V., Kalabukhova A.A., Pansyr S.N., Ferroi L.M. Formation of life competencies in students with autism spectrum disorders. Methodical manual / Under the general editorship of A. Khaustov. Moscow, MGPPU, 2016. 57 p. (in Russian)
9. Muzhanovsky K. Autism Spectrum Disorders, (Joaquín Fuentes, Muideen Bakare, Kerim Munir) Translation into Russian: K. Muzhanovsky, Editor: O. Dolenko, D. Martsenkovsky. [Text] / Developmental disorders, Chapter C.2, 2015. (in Russian)
10. Nikolskaya O.S. Children and adolescents with autism. Psychological support. Series "Special Child" / O.S. Nikolskaya, E.R. Baenskaya, M.M. Libling M. : Terevinf, 2005. 224 p. (in Russian)
11. Nikolskaya, O.S. Special educational needs of younger students with autistic disorders / O.S. Nikolskaya, I.A. Kostin. *Pedagogy*, 2017, no. 6, pp. 57–62. (in Russian)
12. Nikolskaya O.S. Psychological and pedagogical examination and the choice of educational route for a child with autism spectrum disorder. *Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy of the RAO*, 2018, no. 34. Available at: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-34/psychological-and-pedagogical-examination-and-the-choice-of-an-educational-route-for-the-child-with-autism-spectrum-disorder> (accessed 5 December 2018) (in Russian)
13. Novoselova O.G. Prospects for the diagnosis of autism spectrum disorders in children / OG Novoselova, G.A. Karkashadze, N.V. Zhurkov. *Voprosy Sovremennoi Pediatrii*, 2014, no. 3. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/perspektivy-dagnostiki-rasstroystv-autisticheskogo-spektra-u-detey> (accessed 15 December 2018). (in Russian)
14. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of December 19, 2014 No. 1598 "On Approval of the Federal State Educational Standard of Primary General Education for Students with Disabilities". (in Russian)
15. Shargorodskaya L.V. Using the assessment of the dynamics of autistic manifestations to analyze the effectiveness of inclusive education for children with autism spectrum disorders. *Siberian Pedagogical Journal*, 2015, no. 4, pp. 171-178. (in Russian)
16. Janet Farmer, Stephen Kanne, Michele Kilo, John Mantovani, MD. Autism Spectrum Disorders: Missouri Best Practice Guidelines for Screening, Diagnosis, and Assessment is the result of a private-public partnership formed by the Thompson Foundation for Autism and the Division of Developmental Disabilities, Missouri Department of Mental Health. Consensus Publication. 2010, 164 p.



**Информация об авторах**

**Малярчук Наталья Николаевна**

(Россия, Тюменская область, г. Тюмень)

Доктор педагогических наук, кандидат медицинских наук, заведующий кафедрой возрастной физиологии, специального и инклюзивного образования

Тюменский государственный университет

E-mail: malarchuknn@gmail.com

**Карасёв Владимир Александрович**

(Россия, Тюменская область, г. Тюмень)

Институт психологии и педагогики  
Тюменский государственный университет

E-mail: vladimir.karasyov@mail.ru

**Information about the authors**

**Natalia N. Malyarchuk**

(Russia, Tyumen region, Tyumen)

Doctor of Pedagogical Sciences, PhD in Medical Sciences, Head of the Department of Age Physiology, Special and Inclusive Education

University of Tyumen

Email: malarchuknn@gmail.com

**Vladimir A. Karasyov**

(Russia, Tyumen region, Tyumen)

Institute of Psychology and Pedagogy  
University of Tyumen

E-mail: vladimir.karasyov@mail.ru





Г. В. Тугулева, Е. А. Овсянникова, Г. В. Ильина

## Реализация технологий психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в дошкольном образовании

В данной статье уточнены принципы психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в дошкольном образовании. Обозначен поиск оптимальных технологий психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в дошкольном образовании (медико-профилактические, физкультурно-оздоровительные технологии обеспечения социально-психологического благополучия ребенка, здоровьесбережения и здоровьеобогащения дошкольного образования, здоровьесберегающие образовательные технологии в учреждении, технологии валеологического просвещения родителей), способствующих адаптации к социальному окружению, сохранению психического здоровья и полноценного развития личности. Проведено исследование по реализации психолого-педагогического сопровождения с внедрением здоровьесберегающих технологий с детьми 5-7 лет, имеющими ограниченные возможности здоровья. Разработаны методические рекомендации для педагогов по соблюдению определенного порядка действий во время проведения коррекционных игр и упражнений для детей старшего дошкольного возраста. Применение современных здоровьесберегающих технологий в процессе психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в дошкольном возрасте позволит улучшить качество инклюзивного образования.

**Ключевые слова:** дошкольное образование, педагогический процесс, психолого-педагогическое сопровождение, дети с ограниченными возможностями здоровья, принципы психолого-педагогического сопровождения, здоровьесберегающие технологии, инклюзивное образование

### Ссылка для цитирования:

Тугулева Г. В., Овсянникова Е. А., Ильина Г. В. Реализация технологий психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в дошкольном образовании // Перспективы науки и образования. 2019. № 1 (37). С. 417-430. doi: 10.32744/pse.2019.1.31





G. V. TUGULEVA, E. A. OVSYANNIKOVA, G. V. ILYINA

## Implementation of technologies of psychological and pedagogical support of children with disabilities during the preschool education

This paper clarifies the principles of psychological and pedagogical support of children with disabilities during the preschool education. The search for optimal technologies of psychological and pedagogical support of children with disabilities during the preschool education (medical and preventive, physical and health technologies to ensure the socio-psychological safety of the child, health protection and health improvement of the preschool education, health-saving educational technologies in the institution, technology of the valeological education of parents), which contribute to the adaptation to the social environment, preservation of mental health and full development of the individual, is outlined. The study on the implementation of psychological and pedagogical support with the introduction of health-saving technologies for 5-7-year-old children with health limitations. Methodological recommendations for teachers on adherence to a certain sequence of actions during carrying out corrective games and exercises for children of the senior preschool age are developed. The use of modern health-saving technologies in the process of psychological and pedagogical support of children with disabilities in the preschool age will improve the quality of inclusive education.

**Key words:** preschool education, pedagogical process, psychological and pedagogical support, children with health limitations, principles of psychological and pedagogical support, health-saving technologies, inclusive education

### For Reference:

Tuguleva, G. V., Ovsyannikova, E. A., & Ilyina, G. V. (2019). Implementation of technologies of psychological and pedagogical support of children with disabilities during the preschool education. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 37 (1), 417-430. doi: 10.32744/pse.2019.1.31 (In Russ., abstr. in Engl.)



## Введение

В процессе развития цивилизованного общества формируется гуманное отношение к инвалидам и детям с отклонениями в развитии. Дети с отклонениями в развитии нуждаются не только в поддержке родителей, специалистов, но и в поддержке всего общества. Ученые провели ряд исследований, чтобы понять проблемы воспитания ребенка с аномалиями в семье и помочь семьям воспитывать проблемного ребенка.

Усилия семьи, где воспитывается ребенок со сложными нарушениями в развитии, будут более плодотворными, если семье будет оказана своевременная квалифицированная помощь специалистов. Главная проблема, во многом определяющая все дальнейшее развитие ребенка со сложными и множественными нарушениями – это проблема принятия его в семье и дальнейшее психолого-педагогическое сопровождение на всех этапах детства.

Выготский Л.С. впервые обосновал необходимость социализации детей в условиях инклюзивного образования. Современная образовательная политика объединяет общую и специальную системы образования, постепенно заполняя научно-методические пробелы в сопровождении воспитательного и образовательного процесса детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В условиях совершенствования образовательного законодательства осуществляется организация инклюзивного образования [3].

Психологическое сопровождение детства – это процесс непрерывного обеспечения условий для эмоционального благополучия, успешного развития, воспитания и обучения ребенка на всех этапах детства.

Нормативной основой психолого-педагогического сопровождения является Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО), от 17.10.2013 г.

По мнению Р.В. Овчаровой, технология психолого-педагогического сопровождения – комплекс взаимосвязанных и взаимообусловленных мер, представленных разными технологиями, которые осуществляются всеми субъектами целостного педагогического процесса в целях обеспечения оптимальных социально-психологических условий для сохранения психического здоровья и полноценного развития личности ребенка.

В нашем исследовании объект сопровождения – это дети с ОВЗ в ситуации дошкольного образования, в процессе которого они формируются по социально заданным образцам, развивая задатки, переходящие в способности.

Предмет сопровождения – психолого-педагогические технологии сопровождения детей с ОВЗ в условиях инклюзивного дошкольного образования.

В контексте нашего исследования, психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ нацелено на решение следующих задач:

- сопровождение социализации детей с ОВЗ на этапе дошкольного образования;
- содействие психическому и личностному развитию детей на каждой возрастной группе дошкольного периода;
- обеспечение индивидуального подхода к каждому ребенку на основе его психолого-педагогического изучения;



- профилактика и преодоление вторичных отклонений в психическом и личностном развитии детей;
- реализация здоровьесберегающих технологий сопровождения детей с ОВЗ;
- определение воспитательного потенциала семьи и психолого-педагогическое просвещение родителей, воспитывающих ребенка в ОВЗ.

В настоящее время назрела необходимость реализации комплекса здоровьесберегающих технологий (медико-профилактические, физкультурно-оздоровительные технологии обеспечения социально-психологического благополучия ребенка, здоровьесбережения и здоровьееобогащения дошкольного образования, здоровьесберегающие образовательные технологии, технологии валеологического просвещения родителей), без применения которых работа в дошкольных учреждениях, реабилитационных центрах становится неэффективной.

## Материалы и методы исследования

Теоретико-методологическую основу исследования составили работы об инклюзивном образовании детей в условиях дошкольного учреждения (А.К. Андреева, И. Гордеева, М. Лисицына, М.М. Прочухаева, Т. М. Ташина), анализ образовательных технологий в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья (Н.В. Новикова, Л.А. Казакова, С.В. Алехина); исследования понятия «здоровьесберегающие технологии» (К.В. Дубов, А.Н. Акимова и др.); результаты исследования психомоторного развития детей дошкольного возраста средствами физической культуры в условиях инклюзивного образования (Г.В. Ильина, Г.В. Тугулулева, Л.А. Яковлева). Современные исследования здоровьесберегающих технологий физкультурно-оздоровительной направленности с детьми дошкольного возраста (Г.В. Ильина, В.Г. Макаренко, Л.Н. Санникова, С.Б. Шарманова и др.).

Причинами необходимости методологического обоснования психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в дошкольном образовании выступают:

- поиск оптимальных и эффективных подходов к организации коррекционно-развивающей, воспитательной и образовательной помощи детям;
- необходимость совершенствования методов специальной психологии и коррекционной педагогики;
- недостаток в специальных знаниях (теоретических работ и научных исследований в области специального образования детей с ОВЗ);
- недостаточное программно-методическое обеспечение образовательного процесса для лиц с ОВЗ в условиях инклюзивного дошкольного образования.

В ходе исследования, нами изучены и описаны оптимальные психолого-педагогические технологии сопровождения детей с ОВЗ, изучена проблема внедрения здоровьесберегающих технологий с детьми 5-7 лет, имеющими ограниченные возможности здоровья.

## Результаты исследования

Для описания методологии психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ необходимо раскрыть принципы реализации данной деятельности.

**1. Принцип индивидуального подхода** определяет выбор форм, методов и средств



обучения и воспитания с учетом индивидуальных образовательных потребностей каждого из детей группы. Индивидуальные программы развития ребенка построены на диагностике функционального состояния ребенка и предполагают выработку индивидуальной стратегии развития конкретного ребенка. Индивидуальный подход предполагает не только внешнее внимание к нуждам ребенка, но предоставляет самому ребенку возможности реализовывать свою индивидуальность.

**2. Принцип поддержки самостоятельной активности ребенка.** Важным условием успешности реализации инклюзивного образования является обеспечение условий для самостоятельной активности ребенка. Реализация этого принципа решает задачу формирования социально активной личности дошкольника не только в условиях дошкольного образования, но и со стороны родителей. Родители могут ожидать помощи или активно добиваться льгот от государства, игнорируя собственные возможности для участия в социальной жизни. Когда активность находится целиком на стороне взрослых, которые заботятся о ребенке, считая, что его особенности не позволяют ему реализовывать свои возможности, формируется «выученная беспомощность», феномен, когда ребенок ожидает внешней инициативы, сам оставаясь пассивным.

**3. Принцип активизации социализации ребенка,** по мнению Л.С. Выготского, реализуется в процессе обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии, если правильно организовано развитие личности в детском коллективе, функционирующем не в замкнутом пространстве, но тесно связанном с окружающей социальной средой. Выготский Л.С. справедливо критиковал западных ученых и педагогов, увлекающихся индивидуальными упражнениями с ребенком. Он предлагал воспитывать детей с нарушениями интеллекта, не дифференцируя их на группы по степени выраженности интеллектуального дефекта, подчеркивая, что дети прекрасно учатся у детей. Ребенок с легкой формой дебильности для глубоко умственного отсталого ребенка будет эталоном развития, как одаренный – для нормального ребенка. Необходима организация полноценной коллективной жизни детей, способствующей активной социализации ребенка.

Сегодня многие учреждения, начиная с дошкольных, начальных школ координируют свои усилия, осуществляя поиск сочетания образования с допрофессиональной подготовкой, чтобы осуществлять полноценную социализацию проблемной личности в системе непрерывного образования, в системе взаимодействия с культурными, общественными, трудовыми учреждениями и предприятиями. Идет позитивный процесс формирования общественного мнения, консолидируются усилия людей, заинтересованных в судьбе определенной группы населения, нуждающейся в особой помощи с целью адаптации к жизни, социуму и труду.

**4. Принцип активного включения в образовательный процесс всех его участников** создает условия для понимания и принятия друг друга с целью достижения плодотворного взаимодействия на гуманистической основе. Инклюзия прежде всего, активное включение детей с ОВЗ, родителей и специалистов в области образования в совместную деятельность: совместное планирование, проведение общих мероприятий, семинаров, праздников для создания инклюзивного сообщества как модели реального социума.

**5. Принцип междисциплинарного подхода** предполагает комплексный, интегративный подход к определению и разработке методов и средств воспитания и обучения. Специалисты (воспитатель, логопед, психолог, при участии старшего воспитателя) регулярно проводят психолого-педагогическую диагностику детей и в процессе обсуж-



дения составляют образовательный план действий, направленный как на конкретного ребенка, так и на группу в целом.

**6. Принцип вариативности в организации процессов развития, обучения и воспитания** обеспечивает наличие вариативной развивающей среды при включении в инклюзивную группу детей с различными особенностями в развитии, т. е. необходимых развивающих и дидактических пособий, средств обучения, безбарьерной среды, вариативной методической базы обучения и воспитания и способность использования педагогом разнообразных методов и средств работы, как по общей, так и специальной педагогике.

**7. Принцип партнерского взаимодействия с семьей.** Установление доверительных партнерских отношений с родителями или близкими ребенка, внимательное отношение к запросу родителей, к тому, что, на их взгляд, важно и нужно в данный момент для их ребенка, совместные действия, направленные на поддержку ребенка.

**8. Принцип динамического развития образовательной модели дошкольной организации** учитывает возможность изменения и включения новых структурных подразделений, специалистов, развивающих технологий и современных технических средств.

Эффективность психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ на наш взгляд, зависит от соблюдения ряда принципов, которые охарактеризовали А.А. Осипова, У.В. Ульяновская, О.В. Лебедева в работах, связанных с проблемой организации коррекционной помощи детям [4; 11].

**9. Принцип единства диагностики и коррекции.** Коррекционная работа будет результативной при условии четкого анализа причин отклонения в развитии, поведении ребенка, что требует комплексности и глубины предшествующей диагностической работы. Прежде чем спланировать и осуществить комплекс коррекционных мероприятий на основе диагностики, следует осуществить прогноз – достижение предполагаемых результатов – позитивной динамики развития как отдельных психических функций, определенных свойств, так и личности в целом. В конце коррекционной работы осуществляется повторная диагностика, чтобы проверить достижение прогнозируемых результатов, эффективность подбора методов, технологий, реализации всей коррекционной программы.

**10. Принцип ранней коррекционно-педагогической помощи детям** необходим для учета раннего и дошкольного периода развития ребенка как наиболее благоприятного периода для ранней коррекции первичного дефекта развития, имеющего биологическую основу, и профилактики вторичного дефекта, формирующегося под влиянием социальных условий жизни ребенка.

Ранний и дошкольный периоды, характеризуются наибольшей восприимчивостью ребенка к психолого-педагогическому воздействию, когда интенсивно развиваются наиболее значимые для жизнедеятельности человека психические функции и в силу пластичности нервной системы на ранних этапах онтогенеза проявляются в большей мере компенсаторные возможности детского организма в борьбе за выживание и полноценное развитие.

По мнению У.В. Ульяновской, О.В. Лебедевой, В.В. Лебединского, Е.М. Мастюковой и др. ранние лечебно-психолого-педагогические коррекционные мероприятия повышают эффективность исправления недостатков развития, предупреждая наложение и развитие других нарушений и отклонений.

**11. Принцип единства развития и коррекции обучения и воспитания.** Л.С. Выготского полагал, что обучение должно идти впереди развития, учитывая при этом за-



кономерности и особенности развития нормального проблемного ребенка. Обучение и воспитание должно учитывать как «актуальный», так и «ближайший» уровни развития ребенка, т.е. программа работы с ним должна быть адаптирована к потребностям ребенка и развивать его, учитывать творческие потенциалы личности, поэтому технологии именуется коррекционно-развивающими.

Коррекция рассматривается как психолого-педагогическая деятельность, нацеленная на ближайшую зону развития ребенка. Чем раньше начата коррекционная работа с целью формирования позитивных психологических новообразований, тем она окажется эффективней.

При определении стратегии коррекционно-развивающей работы следует учитывать комплекс диагностических, коррекционных, профилактических и организационно-просветительских задач, конкретизирующихся в работе отдельных образовательных учреждений, в разработке индивидуальных коррекционных программ, ориентирующихся на зону «ближайшего развития».

**12. Гуманистический принцип психолого-педагогической коррекционной работы с проблемными детьми.** Этот принцип базируется на представлениях философов, психологов и педагогов – гуманистов (Н.А. Бердяева, Э. Фромма, К. Роджерса, А. Маслоу, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского, В.А. Петровского, Ш.А. Амонашвили), которые убеждены, что в природе человека заложены уникальные экзистенциальные потребности жить в гармонии с миром, потребности в свободе и творчестве, потребности в идентичности (тождества с самим собой, осознающих значимость собственного «Я»). Нормальные и проблемные личности развиваются в соответствии с врожденной тенденцией к самоактуализации – реализации своего творческого потенциала, если удовлетворены базисные потребности личности.

Согласно гуманистическому принципу, ребенок с отклонением в развитии рассматривается только как имеющий отрицательные предпосылки, но как личность с сохраненными позитивными свойствами, с особым типом развития. В мировой практике наметилась тенденция к интегрированному образованию, отказу от сокращенного и замедленного обучения в специализированных учреждениях лиц, способных к самообслуживанию и общению с другими детьми. В рамках интегрированной образовательной системы осуществляется гуманный дифференцированный подход к ребенку, учитывающий особенности его развития и образовательные потребности.

**13. Принцип индивидуального подхода в процессе коррекции и компенсации.** В соответствии с основной стратегией мировой системы образования личностно-ориентированный подход к обучению и воспитанию ребенка предполагает учитывать не только возрастные особенности «среднестатистического ребенка», но и «индивидуальную траекторию развития».

Наряду с дифференцированным подходом образования детей с проблемами развития целесообразно разработать коррекционно-развивающие, оптимизирующие развитие ребенка не только с учетом специфики отклонения в развитии ребенка и вариативности отклонения, нарушения в развитии. Следует акцентировать внимание на учет индивидуальности ребенка, наличие сильных сохраненных сторон личности, способствуя наращиванию «компенсаторного фонда» организма (по Л.С. Выготскому).

Выявление позитивных свойств личности, способностей и сознание благоприятных условий для их развития является мощным компенсаторным фактором, стимулирующим развитие, совершенствование личности, деятельности, поведения ребенка. Знание индивидуальных особенностей способствует выбору гуманных адекватных ме-



тодов воздействия на сознание ребенка, закрепление социально приемлемых норм поведения, коррекции недостатков развития.

**14. Принцип системности.** Коррекционное воздействие на любую психологическую функцию требует учета формирования личности как целостной системы с учетом влияния на ее сознание и деятельность социально – педагогических условий.

Реализация принципа системности предполагает направленность на устранение причины, источников отклонения в психическом развитии. Вовремя выявленные причины и симптомы неблагополучного развития позволяют своевременно принимать меры, предупреждая более сложные вторичные отклонения. Обучение и воспитание, развитие детей с отклонениями в развитии должны представлять собой целостную систему мероприятий по улучшению качества жизни ребенка.

Технологии психолого-педагогического сопровождения опираются на интегративное и скоординированное междисциплинарное взаимодействие субъектов образовательного процесса, обеспечивающее благоприятные условия для их личностного и профессионального развития.

Перечислим основные технологии психолого-педагогического сопровождения актуальные для работы в условиях инклюзивного образования:

- построение адекватной возможностям ребенка последовательности и глубины подачи программного материала в контексте адаптации образовательной программы для различных категорий детей с ОВЗ по каждой отдельной компетенции или предмету;

- технология проведения междисциплинарных консилиумов специалистов, что в свою очередь способствует выстраиванию приоритетов и определению стратегии медицинского и психолого-педагогического сопровождения как в конкретные моменты, так и на длительные периоды, а также оценке эффективности той или иной стратегии сопровождения;

- технология оценки особенностей и уровня развития ребенка, с выявлением причин и механизмов его проблем, для задач создания адекватной реабилитации и сопровождения ребенка и его семьи;

- технология оценки внутригрупповых взаимоотношений, для решения задач сопровождения всех субъектов инклюзивного образовательного пространства, формирования эмоционального принятия и группового сплочения;

- технологии развивающей работы с детьми с особыми образовательными потребностями, при необходимости, с другими субъектами инклюзивного образовательного пространства;

- технологии поддержки участников образовательного процесса (педагогов, родителей), психологической работы с родительскими и учительскими ожиданиями;

- реализация психолого-педагогического сопровождения с внедрением здоровьесберегающих технологий с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья;

- технология изучения образовательного запроса и развития образовательного потенциала семьи;

- индивидуальная программа сопровождения как одно из эффективных средств инклюзивного образования детей с ОВЗ.

Проведенное нами исследование позволило разработать программно-методическое обеспечение образовательного процесса будущих педагогов дошкольного образования, способствующее реализации здоровьесберегающих технологий в профессиональной деятельности [12; 15; 17].



В качестве примера приведем результаты нашего исследования реализации психолого-педагогического сопровождения с внедрением здоровьесберегающих технологий с детьми 5-7 лет, имеющими ограниченные возможности здоровья. Проблема детского церебрального паралича (ДЦП) актуальна в связи с ростом заболеваемости во всем мире и высокой степенью инвалидизации больных с одной стороны и возможностью нахождения детей данной категории в дошкольных учреждениях, реализующих инклюзивное образование.

Основной целью сопровождения развития детей с ДЦП является оказание медицинской, психологической, педагогической, логопедической и социальной помощи; обеспечение социальной адаптации.

При изучении практического опыта работы реабилитационных центров г. Магнитогорска, г. Белорецка мы выявили широкое применение в данных учреждениях здоровьесберегающих технологий. Основа деятельности – это медико-профилактические технологии, центр реабилитации укомплектован специалистами с высшим и средним медицинским образованием. Лечение осуществляется медицинскими работниками по следующим кабинетам: гидромассаж; физиотерапевтические процедуры; кинезотерапия (костюм «Адели»); иппотерапия; используются БОС технологии.

По физкультурно-оздоровительным технологиям центры имеют специалистов-тренеров по физическому воспитанию. Во время занятий обязательно посещение тренажерного зала, кабинета массажа, зала двигательного развития каждого ребенка.

Экспериментальное исследование проводилось на базе центра реабилитации для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья и детских дошкольных образовательных организаций, реализующих инклюзивное образования. В исследовании участвовали дети старшего дошкольного возраста с различными формами ДЦП. Отбор производился после изучения личных дел и медицинских карт. Определен исходный уровень физического состояния детей. Совместно с медицинским работником каждому ребенку был назначен комплекс коррекционных упражнений и игр. Назначения проводились на развитие общей и мелкой моторики с учетом методических разработок И.С. Лопухиной «Логопедия – ритм, речь, движение».

Наиболее успешно, личностное развитие осуществляется в детском коллективе смешанного типа, когда ребенок контактирует и с нормально развивающимися детьми, и с детьми, имеющими аналогичные либо другие проблемы в развитии. Поэтому, постепенное включение детей в группу нормально развивающихся сверстников способствует наиболее успешной социализации.

Эффективным средством развития движений и активизации межполушарного мозгового взаимодействия у детей с ДЦП признается лечебная физкультура. На занятиях лечебной физкультурой применяются современные методики, включающие определенные группы упражнений.

1. Установление контакта и фиксация взора. Инструктор и ребенок сидят на ковре лицом друг к другу, а затем ребенок садится спиной к взрослому. Взрослый поглаживает, покачивает ребенка, сопровождая свои действия спокойной речью.

2. Развитие чувства безопасности и вежливости. Инструктор перемещает ребенка по коврику в положении сидя спиной к взрослому, сидя на взрослом и т.п.

3. Обучение сотрудничеству и партнерству. Ребенок и инструктор, лежа на полу, толкают друг друга ступнями.

4. Ориентировка в схеме тела и в пространстве. Производятся разные движения, в которых акцентируется внимание на частях тела и их положении в пространстве.



5. Развитие силы и физического состояния. Инструктор лежит на спине, а ребенок пытается перевернуть его на живот.

6. Обучение расслаблению. Полная релаксация лежа.

7. Развитие самостоятельных движений в играх. Например, инструктор делает мостик, а ребенок ползает под мостиком, забирается на мостик и т.п. Современная лечебная физкультура использует разнообразные методики, различные технические приспособления.

Помимо традиционных методов лечебной физкультуры, в практике коррекции движений у детей с ДЦП следует использовать различные дополнительные средства, это большие мячи для расслабления мышц, параллельные брусья и разнообразные дорожки для обучения ходьбе, батуты, тренажеры и т.п.

1. Упражнения с фитбол-мячом.

2. Упражнения на дорожке (с камушками): пройти босиком по дорожке прямо или боком (с поддержкой или без нее).

3. Упражнения на батуте: прыжки с поддержкой инструктора или без нее. 4. Упражнения на беговой дорожке: используется для лечения нарушений осанки, плоскостопия. Способствует укреплению мышц стопы, голени, тазобедренных суставов, улучшению физического развития.

5. Упражнения на велотренажере: помогает укрепить мышечный корсет и повысить общую выносливость мышц нижних конечностей.

При выполнении всех этих упражнений инструктор сначала наглядно показывает их детям и обязательно следит за правильным положением головы, осанкой и опорой на всю стопу. Их применение обусловлено не только поиском более эффективных подходов, но и тем, что ребенку с ДЦП необходимо заниматься лечебной физкультурой на протяжении многих лет, в том числе и дома с родителями. Однообразие упражнений, отсутствие ощутимых наглядных результатов приводит к значительному снижению мотивации у детей. Индивидуальные занятия со старшими дошкольниками с ДЦП проводятся 2 раза в неделю. Длительность занятий 15-20 мин.

У детей с церебральным параличом игровая деятельность ограничена в силу особенностей их заболевания. Поэтому при проведении игр с детьми с церебральным параличом особая роль принадлежит взрослому. Развитию двигательной сферы детей с ДЦП способствует проведение подвижных игр с разнообразными игрушками, которые могут проводить воспитатель, родители. Действия детей зависят от предназначения игрушки: они возят машинки и коляски, бросают мячи и шары и т.п. Эти игры наиболее доступны для детей с церебральным параличом, так как в этих играх нет четких правил, и ребенок может действовать в соответствии со своими силами и возможностями.

Кроме игр с игрушками, на развитие движений влияют подвижные игры, в которых дети выполняют те или иные доступные для них действия. Например: добежать (дойти) до определенного места и взять какой-нибудь предмет (флажок, шар), бросить и поймать мяч определенное число раз, бросить или покатить мяч другому ребенку, докатить обруч до конца дорожки. Двигательные задачи представлены в виде правил игры.

Оценка результатов проводилась по 4-балльной системе. Нами был выявлен уровень развития двигательных навыков у отобранных в группу детей (общая моторика и мелкая моторика). Таким образом, исследование в реабилитационных центрах и ДОО показало, что развитие двигательных навыков по общей и мелкой моторике детей с ДЦП является низким.



В ходе экспериментального исследования нами проверена эффективность оказания помощи детям с ДЦП с использованием здоровьесберегающих технологий, а также результативность использования комплекса коррекционных упражнений и игр для детей старшего дошкольного возраста с ДЦП.

Нами были разработаны методические рекомендации для педагогов по соблюдению определенного порядка действий во время проведения коррекционных игр и упражнений для детей старшего дошкольного возраста.

Перечислим наиболее значимые, которым должен придерживаться педагог дошкольного образования:

1. Обеспечить условия (пространственные, предметно-развивающие, возрастные, безопасные) для игровой деятельности детей.

2. Дать возможность свободного выбора ребенком выбора игры, соответствующего его интересам и возможностям.

3. Стимулировать детей к использованию выразительных средств речи и невербальных средств.

4. Воспитатель способствует интериоризации опыта и развитию у детей инициативы самостоятельности в игре, активности в реализации игровых замыслов.

6. Поощрять стремление ребенка изготовить своими руками недостающие для игры предметы.

Данные рекомендации были предложены в адаптированном варианте родителям и применялись ими во время эксперимента. Сотрудничество с родителями – это организационно-педагогический процесс, от успешности которого во многом зависит эффективность всей реабилитации. Индивидуальная работа с родителями непрерывна и начинается уже на первых этапах в условиях групп кратковременного пребывания [8]. Родители полноправные участники образовательного процесса, поэтому они должны иметь всю информацию о том, какое психологическое, педагогическое воздействие оказывается на их ребенка и осознавать воспитательно-образовательный потенциал семьи. Для родителей выделены основные правила поведения с детьми.

Применение специальных упражнений и игр привело к положительной динамике у всех отобранных детей. Выраженный положительный эффект у 80% детей по общей моторике и у 65% по мелкой. Подчеркнем важность использования предложенных нами технологий и положительную тенденцию к включению родителей в процесс воспитания и обучения в системе специального дошкольного образования детей, имеющих нарушения. Итогом работы педагогов с родителями является формирование у них установки на положительные формы общения и взаимодействия со своим ребенком, на активную позицию в его воспитании в семье и максимальное использование образовательного потенциала семьи.

---

## Заключение

Каждая из представленных технологий структурирована по: содержанию, направленности, методическим приемам, инструментальным средствам, критериям оценки результативности, планируемыми результатами. Важными аспектами каждой технологии является:

– направленность на адаптацию к социальному окружению, сохранению психического здоровья и полноценного развития личности;



- междисциплинарный характер, взаимосвязь деятельности каждого педагога дошкольного учреждения с другими специалистами сопровождения, а также определенная включенность специалистов непосредственно в педагогическую деятельность;
- взаимодействие всех участников педагогического процесса (специалисты, педагоги, родители).

Условия реализации технологий должны обеспечивать развитие детей во всех основных образовательных областях дошкольного образования.

Эффективность психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ условиях дошкольного образования зависит от:

- внедрения современных психолого-педагогических технологий, учитывающих интеграцию педагогики и психологии, стимулирующих процессы амплификации и саморазвития личности ребенка;
- созданных мотивационно-развивающих условий для успешного психического развития и образования ребенка на всех этапах детства;
- разработки программно-методического обеспечения образовательного процесса для детей с ОВЗ;
- построения вариативных форм образования и разработки индивидуальной программы сопровождения детей с ОВЗ условиях инклюзивного образования;
- профессиональной компетентности и совершенствования готовности педагогов к реализации здоровьесберегающих технологий с детьми дошкольного возраста, в том числе детьми с ОВЗ, в условиях инклюзивного образования и семейного воспитания [6; 13];
- профессиональной подготовки будущих педагогов к реализации здоровьесберегающих технологий с детьми дошкольного возраста в условиях инклюзивного образования [15: 17];
- активной включенности родителей в оказании поддержки и обеспечении условий для гармоничного развития личности.

Таким образом, применение современных здоровьесберегающих технологий в процессе психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ позволит оптимизировать процесс адаптации к социальному окружению и улучшить качество инклюзивного образования.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья // Современные образовательные технологии в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: монография / Н.В. Новикова, Л.А. Казакова, С.В. Алехина; под общ. ред. Н.В. Лалетина; Сиб. Федер. ун-т, Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева [и др.]. Красноярск, 2013. С. 71-95.
2. Андреева А. К проблеме инклюзивного воспитания и обучения в детском саду [Текст] / А. Андреева, А. Тахаува // Дошкольное воспитание. 2012. № 6. С. 51-52.
3. Боровик В.Г. Об организации инклюзивного образования в условиях совершенствования образовательного законодательства // Администратор образования. 2013. № 7. С. 55-61.
4. Глухов В.П. Основы коррекционной педагогики и специальной психологии. М.: МГТУ им. М.А. Шолохова, 2007. 312 с.
5. Гордеева И. Инклюзия : плюсы и минусы / И. Гордеева, М. Лисицына // Здоровье дошкольника. 2014. № 2. С. 2-17.
6. Ильина Г.В., Здоровьесберегающие технологии в современном образовательном процессе: кол. Монография. Красноярск, 2014. С. 88-108.



7. Прочухаева М.М. Реализация инклюзивного подхода в детском саду // Управление дошкольным образовательным учреждением. 2010. № 7. С. 13-20.
8. Закрепина А.В. Организация индивидуальной работы с родителями в условиях групп кратковременного пребывания // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2009. № 1.
9. Здоровьесберегающие технологии в профессиональной деятельности [Электронный ресурс]: учеб.- метод. пособие / Г.В. Ильина, Л. Н. Санникова. Магнитогорск: ФГБОУ ВО «МГТУ», 2017. 76 с.
10. Овсянникова Е.А., Тугулева Г.В., Хабибуллин Д.А. Инклюзивная образовательная среда как аспект социально-психологической адаптации студентов с ОВЗ. // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Ялта: РИО ГПА, 2018. Вып. 60. Ч. 4. С. 305-307.
11. Основы специальной педагогики и психологии [Электронный ресурс]: учебное пособие / Г.В. Тугулева, Л.А. Яковлева. Магнитогорск: ФГБОУ ВПО «МГТУ», 2016.
12. Ташина Т.М. Инклюзивное образование в дошкольном учебном учреждении // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. 2013. № 2. С. 86-90.
13. Третьякова О.Д., Овсянникова Е.А. Составляющие профессиональной компетенции педагога в условиях инклюзивного образования // Актуальные проблемы современного общего и профессионального образования. 2016. С. 135-137.
14. Тугулева Г.В., Ильина Г.В. Исследование психомоторных способностей детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью // Современные наукоемкие технологии. 2018. № 3. С. 134-138.
15. Тугулева Г.В., Ильина Г.В., Яковлева Л.А. Психомоторное развитие детей дошкольного возраста средствами физической культуры в условиях инклюзивного образования // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 2. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26301> (дата обращения: 1.12.2018)
16. Санникова Е.С. Роль игры в формировании толерантности дошкольников к людям с ограниченными физическими возможностями здоровья // Перспективы Науки и Образования. 2018. № 1 (31). URL: [https://rnojournalfiles.wordpress.com/2018/03/pdf\\_180139.pdf](https://rnojournalfiles.wordpress.com/2018/03/pdf_180139.pdf) (дата обращения: 1.12.2018)
17. Ilyina G.V., Rashchikulina E.N., Tuguleva G.V., Yakovleva L.A. Students' readiness formation for realization of the continuity principle in the development of children's physical qualities // IEJME – Mathematics Education. 2016. Vol. 11. No.10. P. 3487-3510.

## REFERENCES

1. Alekhina S.V. Inclusive education for children with disabilities // Modern educational technologies in working with children with disabilities: monograph / N.V. Novikova, L.A. Kazakova, S.V. Alekhina; Under the general editorship. Krasnoyarsk, 2013. p. 71-95. (in Russian)
2. Andreeva A. To the problem of inclusive education and training in kindergarten / A. Andreeva, A. Takhauva. *Preschool education*, 2012, no. 6, pp. 51-52. (in Russian)
3. Borovik V.G. On the organization of inclusive education in the context of improving educational legislation. *Administrator of education*, 2013. no. 7, pp. 55-61. (in Russian)
4. Glukhov V.P. Fundamentals of correctional pedagogy and special psychology. Moscow, Moscow State Technical University named after M.A. Sholokhov Publ., 2007. 312 p. (in Russian)
5. I. Gordeeva. Inclusion: Pros and Cons / I. Gordeeva, M. Lisitsyna. *Preschooler's Health*, 2014, no. 2, pp. 2-17. (in Russian)
6. Ilyina G.V. Health-saving technologies in the modern educational process: a collective monograph. Krasnoyarsk, 2014. pp. 88-108. (in Russian)
7. Prochukhaeva M. Implementing an inclusive approach in kindergarten. *Management of pre-school educational institution*, 2010, no. 7, pp. 13-20. (in Russian)
8. Zakrepina A.V. Organization of individual work with parents in groups of short-term stay. *Education and training of children with developmental disorders*, 2009, no. 1. (in Russian)
9. Health-saving technologies in professional activities: a methodological guide / G.V. Ilyina, L.N. Sannikova. Magnitogorsk, MSTU Publ., 2017. 76 p. (in Russian)
10. Ovsyannikova E.A., Tuguleva G.V., Khabibullin D.A. Inclusive educational environment as an aspect of the socio-psychological adaptation of students with disabilities. Problems of modern pedagogical education. Series: Pedagogy and Psychology. Yalta, GPA, 2018, Issue 60, Part 4, pp. 305-307. (in Russian)



11. Basics of special pedagogy and psychology: study guide / G.V. Tuguleva, L.A. Yakovlev. Magnitogorsk, MSTU Publ., 2016. (in Russian)
12. Tashina T.M. Inclusive education in preschool educational institutions. *Scientific notes of the St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work*, 2013, no. 2, pp. 86-90. (in Russian)
13. Tretyakova O.D., Ovsyannikova E.A. Components of professional competence of a teacher in an inclusive education. *Actual problems of modern general and vocational education*. 2016. p. 135-137.
14. Tuguleva G.V., Ilina G.V. Study of psychomotor abilities of children of senior preschool age with intellectual deficiency. *Modern high technologies*, 2018, no. 3, pp. 134-138. (in Russian)
15. Tuguleva G.V., Ilina G.V., Yakovleva L.A. Psychomotor development of preschool children by means of physical culture in the context of inclusive education. *Modern problems of science and education*, 2017, no. 2. Available at: <https://www.science-education.ru/en/article/view?id=26301> (accessed 1 December 2018)
16. Sannikova E.S. The role of the game in the formation of tolerance of preschoolers to people with disabilities. *Perspectives of Science and Education*, 2018, vol. 31, no. 1. Available at: [https://pnojournal.files.wordpress.com/2018/03/pdf\\_180139.pdf](https://pnojournal.files.wordpress.com/2018/03/pdf_180139.pdf) (accessed 1 December 2018)
17. Ilyina G.V., Rashchikulina E.N., Tuguleva G.V., Yakovleva L.A. Students' readiness for physical qualities. *IEJME - Mathematics Education*, 2016, vol. 11, no.10, pp. 3487-3510.

### **Информация об авторах**

**Тугулева Галина Витальевна**  
(Россия, Магнитогорск)

Доцент, кандидат педагогических наук, доцент  
кафедры дошкольного и специального образования  
Магнитогорский государственный технический  
университет им. Г.И. Носова  
E-mail: garomi@rambler.ru

**Овсянникова Елена Александровна**  
(Россия, Магнитогорск)

Доцент, кандидат педагогических наук, доцент  
кафедры дошкольного и специального образования  
Магнитогорский государственный технический  
университет им. Г.И. Носова  
E-mail: oea307@mail.ru

**Ильина Галина Вячеславовна**  
(Россия, Магнитогорск)

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
дошкольного и специального образования  
Магнитогорский государственный технический  
университет им. Г.И. Носова  
E-mail: galinka\_ilina@rambler.ru

### **Information about the authors**

**Galina V. Tuguleva**

(Russia, Magnitogorsk)

Associate Professor, PhD in Pedagogical Sciences,  
Associate Professor of the Department of Pre-school  
and Special Education  
Nosov Magnitogorsk State Technical University  
E-mail: garomi@rambler.ru

**Elena A. Ovsyannikova**

(Russia, Magnitogorsk)

Associate Professor, PhD in Pedagogical Sciences,  
Associate Professor of the Department of Pre-school  
and Special Education  
Nosov Magnitogorsk State Technical University  
E-mail: oea307@mail.ru

**Galina V. Ilyina**

(Russia, Magnitogorsk)

PhD in Pedagogical Sciences,  
Associate Professor of the Department of Pre-school  
and Special Education  
Nosov Magnitogorsk State Technical University  
E-mail: galinka\_ilina@rambler.ru







В. И. САФОНОВ, О. А. БАКАЕВА, Е. А. ТАГАЕВА

## Потенциальные возможности интерактивной среды Geogebra в реализации преемственности математического образования «школа-вуз»

Статья посвящена исследованию потенциальных возможностей информационных технологий в реализации преемственности математического образования. Методологической основой исследования выступили основные положения преемственности образования и информатизации образования. При анализе проблемы использовались такие методы, как анализ и синтез, а также системный и структурно-функциональный подходы.

Анализ проблемы реализации преемственности математического образования показал, что при обучении математике дидактические возможности информационных технологий могут быть реализованы в большем объеме, чем при изучении других предметных областей. Определены потенциальные возможности информационных технологий в реализации преемственности математического образования. Выявленные потенциальные возможности продемонстрированы на примере решения задач алгебры и начал анализа в интерактивной среде GeoGebra.

Проведенное исследование показало, что математические пакеты, позволяющие решать задачи как школьного, так и вузовского курса математики, могут выступать в качестве эффективного инструмента решения проблемы преемственности математического образования. Обучающиеся могут получить опыт решения задач с использованием программных средств уже на уровне среднего образования, который будет востребован в ходе продолжения математического образования в вузе.

**Ключевые слова:** образование, математическое образование, обучение, преемственность, информационные технологии

### Ссылка для цитирования:

Сафонов В. И., Бакаева О. А., Тагаева Е. А. Потенциальные возможности интерактивной среды Geogebra в реализации преемственности математического образования «школа-вуз» // Перспективы науки и образования. 2019. № 1 (37). С. 431-444. doi: 10.32744/pse.2019.1.32





V. I. SAFONOV, O. A. BAKAEVA, E. A. TAGAEVA

## Potential capabilities of the Geogebra interactive environment during the implementation of the continuity of the "school-university" mathematical education

The paper is devoted to the study of the potential capabilities of information technologies during the implementation of the continuity of mathematical education. The methodological basis of the study were the main provisions of the continuity of education and informatization of education. Such methods as analysis and synthesis, as well as system and structural-functional approaches, were used in the analysis of the problem.

Analysis of the problem of the implementation of continuity of mathematical education showed that when teaching mathematics, didactic capabilities of information technologies might be implemented to a greater extent than during the study of other subject areas. Potential capabilities of information technologies during the implementation of the continuity of mathematical education. The identified potential capabilities are demonstrated by the example of solving problems of algebra and precalculus in the GeoGebra interactive environment.

The study conducted showed that mathematical packages that allow solving problems of both school and university courses of mathematics might act as an effective tool for solving the problem of continuity of mathematical education. Students are able to gain experience in solving problems using software already at the level of secondary education, which will be in demand in the course of the continuation of mathematical education at the university.

**Key words:** education, mathematical education, training, continuity, information technologies

### For Reference:

Safonov, V. I., Bakaeva, O. A., & Tagaeva, E. A. (2019). Potential capabilities of the Geogebra interactive environment during the implementation of the continuity of the "school-university" mathematical education. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 37(1), 431-444. doi: 10.32744/pse.2019.1.32 (In Russ., abstr. in Engl.)



## Введение

На современном этапе развития общества возросла роль информатизации различных его сфер. Это, в свою очередь, привело к росту потребности в информации, в средствах ее получения, хранения, обработки, передачи и применения, к появлению и развитию новых информационных технологий.

Использование информационных технологий в образовании требует пересмотра методики преподавания различных математических дисциплин, в том числе алгебры и начал математического анализа, так как именно эти разделы математического образования изучаются в старшей школе и нуждаются в качественном визуальном сопровождении. Также необходимо выяснить и оценить потенциальные возможности информационных технологий в обучении как школьников, так и студентов.

Применение информационных технологий в процессе обучения математике определяет логику усвоения предмета, позволяя обучающемуся эффективно осваивать данную дисциплину: проверять ответ; получать наглядную картинку, которая поможет решить задачу; развить самостоятельность и навыки самоконтроля; продемонстрировать математические закономерности более явно и открыто; показывать взаимосвязь между двумя предметными областями – математикой и информатикой. Необходимость применения возможностей информационных технологий при обучении математике связана также с тем, что требования, предъявляемые обществом к уровню математической подготовки выпускников, неуклонно растут, что объясняется широкими возможностями практического применения математики [1]. Кроме того, при обучении математике дидактические возможности информационных технологий можно реализовать более широко, чем при изучении других предметных областей. Одна из причин этого заключается в том, что информационные технологии включают в себя большую математическую составляющую [2].

В настоящее время деятельность сферы образования регулируется нормативно-правовыми документами, которые включают не только описание стандартов и требований по осуществлению образовательной деятельности, но и декларируют использование средств информационных технологий в процессе этой деятельности [3]. Так, например, Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) среднего (полного) общего образования устанавливает определенные требования к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы [4]. Метапредметные результаты освоения основной образовательной программы должны отражать умение использовать средства информационных и коммуникационных технологий в решении когнитивных, коммуникативных и организационных задач с соблюдением требований эргономики, техники безопасности, гигиены, ресурсосбережения, правовых и этических норм, норм информационной безопасности.

Требования к предметным результатам освоения учащимися базового курса алгебры и начал математического анализа включают навыки использования готовых компьютерных программ при решении задач. Однако, даже при условии наличия компьютеров в школах, актуальна проблема закупки и установки соответствующего программного обеспечения, а квалификация учителей не всегда позволяет реализовать в полном объеме возможности информационных технологий в процессе преподавания математических дисциплин.



В вузе Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки «Математика» (уровень бакалавриата) включает различные математические дисциплины, эффективное изучение которых возможно только при условии использования информационных технологий. В стандарте говорится, что в результате освоения данной программы бакалавриата студент должен обладать: «...способностью решать стандартные задачи профессиональной деятельности на основе информационной ... культуры с применением информационно-коммуникационных технологий и с учетом основных требований информационной безопасности (ОПК-2); способностью находить, анализировать, реализовывать программно и использовать на практике математические алгоритмы, в том числе с применением современных вычислительных систем (ОПК-4)» [5].

Таким образом, для реализации преемственности математического образования целесообразно изучение ряда тем школьного курса математики, в том числе алгебры и начал математического анализа, с использованием информационных технологий [6].

Проблеме преемственности в воспитании, обучении и образовании посвящено большое число исследований: в рамках связей между различными ступенями системы образования, в частности между средней школой и вузом (А.В.Батаршев, Н.Н.Дербеденева, Л.С.Капкаева [7], Ю.А.Кустов и др.); в контексте математической готовности выпускника школы к обучению в вузе (И.В.Антонова, М.Е.Ткаченко и др.) [8; 9]; с позиций математической подготовки студента к будущей профессиональной деятельности [10].

Большинство авторов подчеркивают, что основой успешного обучения математике школьников и студентов является преемственность в содержании математического образования, в формах организации и методах обучения. Взаимодействие между школой и вузом должно быть обязательно встречным, направленным на обеспечение плавного перехода от одного уровня математической подготовки к другому и в современных условиях должно осуществляться адекватно тем основным задачам, которые призваны обеспечить непрерывное математическое образование. Преемственность рассматривается как основное условие обеспечения непрерывности образования. Принцип непрерывности означает преемственность между всеми ступенями обучения на уровне методологии, содержания и методики.

Существуют различные точки зрения на понятие «преемственность». С одной стороны, она рассматривается как связь между отдельными предметами в процессе обучения; с другой – как простое использование полученных ранее знаний при дальнейшем изучении того же самого предмета; также, как постоянство и единообразие требований, предъявляемых учащимся при переходе из класса в класс. Но во всех случаях преемственность понимается как некоторая связь. «Под преемственностью в педагогических процессах и явлениях понимается такая связь старого с новым и нового со старым, когда возникающие в условиях этой связи диалектические противоречия разрешаются путем организованного взаимодействия соответствующих компонентов».

Что касается использования информационных технологий в образовании, то в настоящее время в данной сфере накоплен значительный опыт. Известны исследования, в которых решались проблемы создания и использования программно-педагогических средств учебного назначения в процессе обучения студентов и школьников (С.А.Бешенков, Е.Ы.Бидайбеков, С.Г.Григорьев, В.В.Гриншкун, И.В.Роберт, М.И.Шутикова и др.). Многие авторы разрабатывали методики обучения различным разделам математики и отдельным темам, с использованием компьютера в качестве



инструмента познания (В.А.Далингер, П.П.Дьячук, В.Р.Майер и др.), изучали методические аспекты применения компьютерных математических пакетов в обучении (Е.А.Дахер, С.А.Дьяченко, Т.В.Капустина, С.В.Карпухина, И.В.Марусева и др.).

В то же время, анализ вузовских учебников и учебных пособий по математическим дисциплинам показал, что имеется ряд работ, в которых предлагается решение задач с использованием информационных технологий [11–13]. Например, в учебном пособии [11] значительное внимание уделено решению задач математического анализа с использованием системы компьютерной математики Mathcad. Для студентов Mathcad является важным помощником в решении этих задач, позволяя освободить их от рутинных математических вычислений и сосредоточить внимание на ключевых вопросах изучаемого материала. В работе [12] содержится описание методов решения задач по математическому анализу с помощью компьютерной алгебры Derive, а также приведены примеры программ вычисления значения функций, определения производных, вычисления интегралов, разложения функции в ряд Тейлора и т. д.

Как видно из анализа литературы, проблема использования информационных технологий при обучении математическим дисциплинам студентов в вузе освещена достаточно подробно, однако в средней школе решению данной проблемы не уделяется достаточного внимания. Это связано, в том числе и с тем, что недостаточно исследованы потенциальные возможности информационных технологий в аспекте реализации преемственности математического образования между школой и вузом.

## Материалы и методы

Методологической основой исследования потенциальных возможностей информационных технологий в математическом образовании выступили основные положения принципа преемственности: единство педагогических требований в средней и высшей школе; непрерывное использование и развитие усвоенных знаний в процессе учебной и производственной деятельности, единство методов, форм и средств обучения, тематическое и временное согласование программ смежных курсов.

Использование системного и структурно-функционального подходов позволило рассмотреть преемственность математического образования с разных точек зрения и определить роль и место информационных технологий в ее реализации, выявив их потенциальные возможности в реализации преемственности математического образования.

При проведении исследования с учетом указанных подходов были реализованы следующие этапы:

1. Исследование методических систем обучения математике в школе и в вузе.
2. Изучение и обобщение опыта использования информационных технологий в математическом образовании.
3. Выявление связей, позволяющих реализовать преемственность математического образования между школой и вузом.
4. Определение потенциальных возможностей информационных технологий для реализации преемственных связей на основе результатов, полученных на предыдущих этапах исследования.
5. Анализ возможностей различных классов программного обеспечения, которое может быть использовано для обучения математике в школе и в вузе в аспекте реализации преемственности.



## Результаты исследования

Как показывает практика, при обучении математике в школе используются в основном стандартные средства: встроенный калькулятор (обычного и инженерного вида), табличный процессор Microsoft Excel, интернет-сервисы свободного доступа для разного рода вычислений. Однако выполнение вычислений при решении задач алгебры и математического анализа, например, исследование функций в старших классах, требует применения более профессиональных программных средств.

В вузе при изучении математического анализа и других точных дисциплин в зависимости от типа решаемых задач используются различные математические пакеты. Наиболее востребованными и приспособленными для символьных вычислений считаются следующие программные продукты: 1С: Математический конструктор, Maple, MathCad, Mathematica, MATLAB и др. [14]. Спектр задач, решаемых подобными системами, весьма широк: проведение математических расчетов, решение уравнений и систем; решение задач дифференциально-интегрального исчисления; моделирование процессов любой природы; расчетно-графические работы; анализ и обработка данных; визуализация научной и инженерной графики и пр.

Достоинствами данных систем являются наглядность, эффективность процесса восприятия нового материала, создание визуальных образов математических объектов, и, как следствие, быстрота и точность выполнения математических расчетов. Каждая из указанных систем имеет множество преимуществ как вычислительного, так и наглядного характера. Но, несмотря на это, вышеперечисленные пакеты инструментов имеют свои недостатки. Mathematica, например, содержит набор специальных команд, не всегда понятных школьникам на интуитивном уровне. Поэтому, чтобы провести вычисления с ее помощью, сначала необходимо изучить основные команды и операторы данной программы.

Система MATLAB широко используется в технике и науке для анализа большого объема данных и организации вычислений, визуализации процессов математического моделирования. Однако в школьной практике необходимость использовать сложные и многофункциональные инструменты существует не всегда. К тому же для таких мощных математических пакетов, как Mathematica, MATLAB, MathCad, Maple, требуются определенные финансовые затраты. Несмотря на всю многофункциональность, данные системы компьютерной и вычислительной математики не имеют качественных средств для решения и объяснения задач школьного курса алгебры и математического анализа.

Из вышесказанного можно констатировать отсутствие преемственной связи между школой и вузом относительно профессиональных инструментов информационных технологий по сопровождению математического образования. Поэтому при решении математических задач следует применять универсальные программные продукты, которые могли бы использоваться как школьниками, так и студентами вуза. Одной из таких программ для решения математических задач, а особенно задач по алгебре и началам математического анализа, является GeoGebra [15].

GeoGebra – это бесплатная, кроссплатформенная динамическая математическая программа для всех уровней образования [16].

Geogebra – одна из самых популярных среди образовательных математических



программ во всем мире [17, 18]. Она включает в себя такие разделы, как геометрия, алгебра, таблицы, графы, статистика и арифметика, математический и комплексный анализ. Данный программный продукт относится к свободному ПО, который к тому же можно использовать в режиме онлайн на разных языках [19]. На официальном сайте программы предоставляется возможность скачивания последней версии программы под необходимую операционную систему [16]. Таким образом, большим преимуществом данного программного продукта является как онлайн-использование, так и работа в автономном режиме, а также интеграция с офисными приложениями. GeoGebra обладает возможностью перенесения чертежей для дальнейшего использования в текстовых и графических редакторах.

Использование интерактивной среды GeoGebra целесообразно при изучении тех разделов математики, в которых кроме вычислений необходимо выполнять и геометрические построения, что способствует лучшему пониманию изучаемого материала, развитию пространственного мышления [20]. GeoGebra может применяться для демонстрации теорем при изучении теоретического материала, что позволяет наглядно изображать изучаемые математические объекты, способствуя лучшему пониманию материала. Однако главным достоинством таких программ является возможность создания динамических чертежей и текстов, которые делают видимыми движения, сечения и показывают изменчивость свойств геометрических фигур [21].

GeoGebra обладает большим обучающим потенциалом, который выражается в различных способах представления и решения математических задач [22; 23]. Проиллюстрируем практические и потенциальные возможности использования интерактивной среды GeoGebra для вычисления наибольшего (наименьшего) значения функции и нахождения точек экстремума, для чего рассмотрим практический пример исследования функции из школьного курса математики.


*Задача.* Построить график функции  $f(x)=x^3-x^2-x$ , ее производной, найти точки экстремума функции, наибольшее и наименьшее значения функции [24; 25].

Проведем анализ использования различных возможностей интерактивной среды GeoGebra при решении указанной задачи. Эти возможности включают численно-аналитическое и визуальное исследование функции, а также использование специальных возможностей GeoGebra.

### **1. Численно-аналитическое исследование функции.**

Используя стандартный алгоритм нахождения точек экстремума и наибольшего (наименьшего) значения функции, проведем исследование функции и построим ее график.

Достоинством GeoGebra является автоматическое построение графика функции при вводе формульной зависимости в левое окно программы. На рис. 1, рис. 2 красным цветом показана исходная функция и ее график.

При помощи пиктограммы  «Производная», расположенной на виртуальной клавиатуре, программа находит производную функции и сразу строит ее график в том же окне, где располагается график исходной функции (см. рис. 1-2).

Приравняв производную функции к нулю, находим точки экстремума функции. Далее находим наименьшее и наибольшее значение функции (см рис. 3-4).



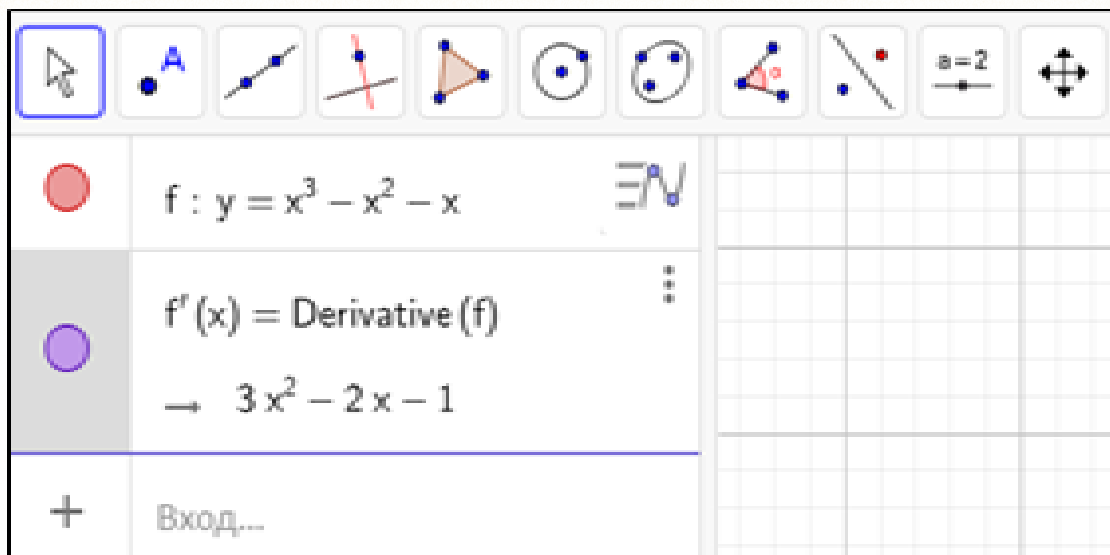


Рис. 1 Задание графика функции и ее производной

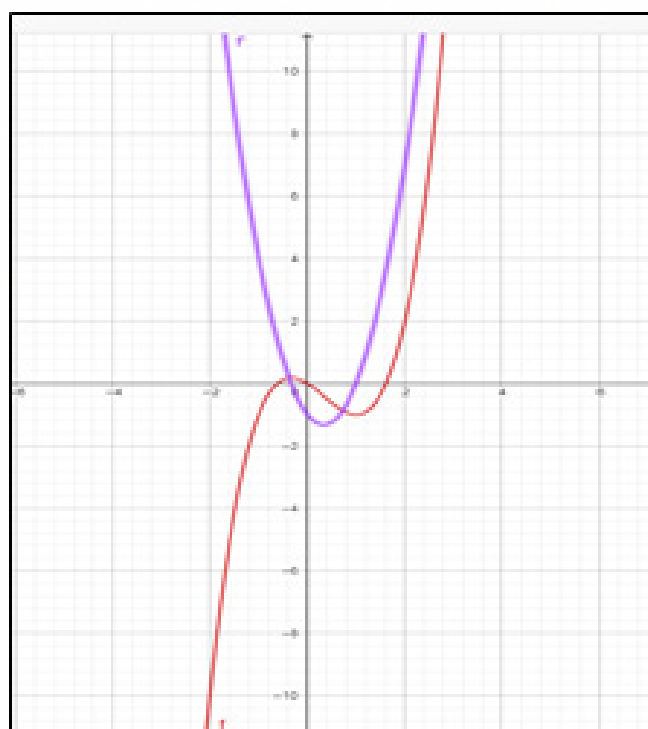


Рис. 2 Графики функции и производной

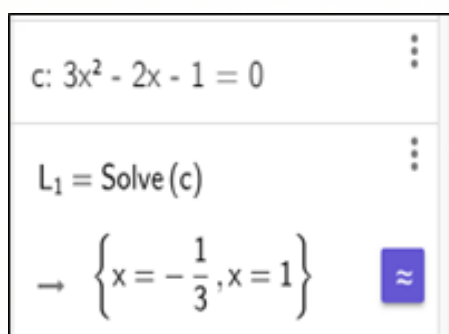


Рис. 3 Точки экстремума функции

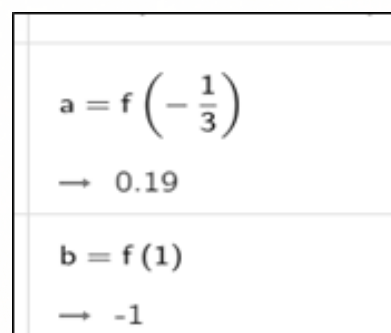


Рис. 4 Наибольшее и наименьшее значения функции



## 2. Специальные возможности GeoGebra.

К специальным возможностям программы GeoGebra относится универсальный инструмент «Специальные очки», позволяющий получить практически полное исследование функции: нахождение значения точек экстремума, нахождение координат точек пересечения с осями абсцисс и ординат.

При нажатии на инструмент «Специальные очки» (см. рис. 5.)

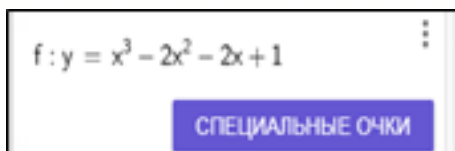


Рис. 5 Инструмент «Специальные очки»

на рабочей области появляются точки пересечения производной функции с осями координат (выражения A, B, D) (см. рис. 6 и 7) и точки перегиба функции (выражение C). Далее находим наименьшее и наибольшее значения функции (выражения a и b) (см. рис. 8).

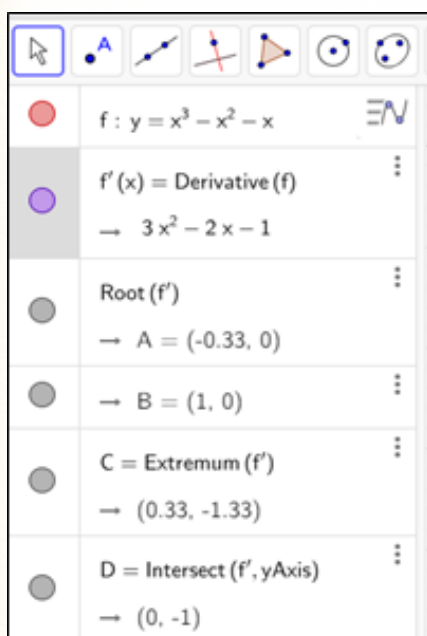


Рис. 6 Вычислительная область

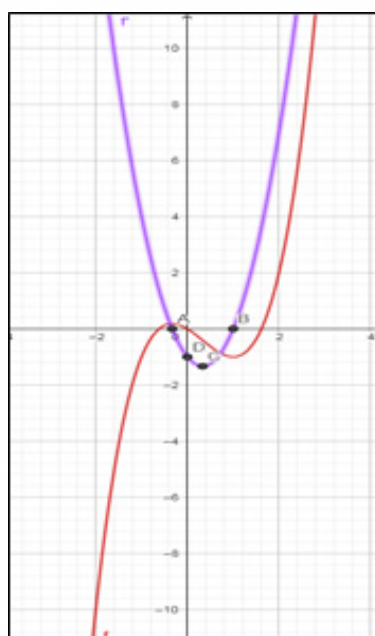


Рис. 7 Точки экстремума функции, точки пересечения функции с осями координат



Рис. 8 Исследование функции с помощью инструмента «Специальные очки»


Как можно видеть, результаты исследования функции с помощью специальных возможностей совпали с результатами численно-аналитического метода.

## 3. Визуальное исследование функции.

Используя графические возможности Geogebra, можно построить график функции и ее производной. Также имеется возможность по данным графикам найти точки экстремума и наибольшее (наименьшее) значение функции.

Для построения графика данной функции можно воспользоваться следующим алгоритмом:



1. В строке ввода записываем функцию и строим ее график.
2. Добавляем в рабочую область ползунки.
3. Отмечаем на графике функции точку (например, точку A).
4. Проводим касательную к графику функции через точку A.
5. С помощью инструмента  определяем угол наклона касательной к положительному направлению оси абсцисс.
6. Задаем координаты произвольной точки B, как  $B=(x(A), k)$ .
7. Указываем на точку B и выбираем функцию «Оставлять след».
8. Указываем на точку A и, держа нажатой левую кнопку мыши, двигаем точку A вверх и вниз по графику функции.
9. Точка A, оставляя след, вычерчивает график производной функции.

Проделав данные преобразования, получаем график производной функции (см. рис. 9).

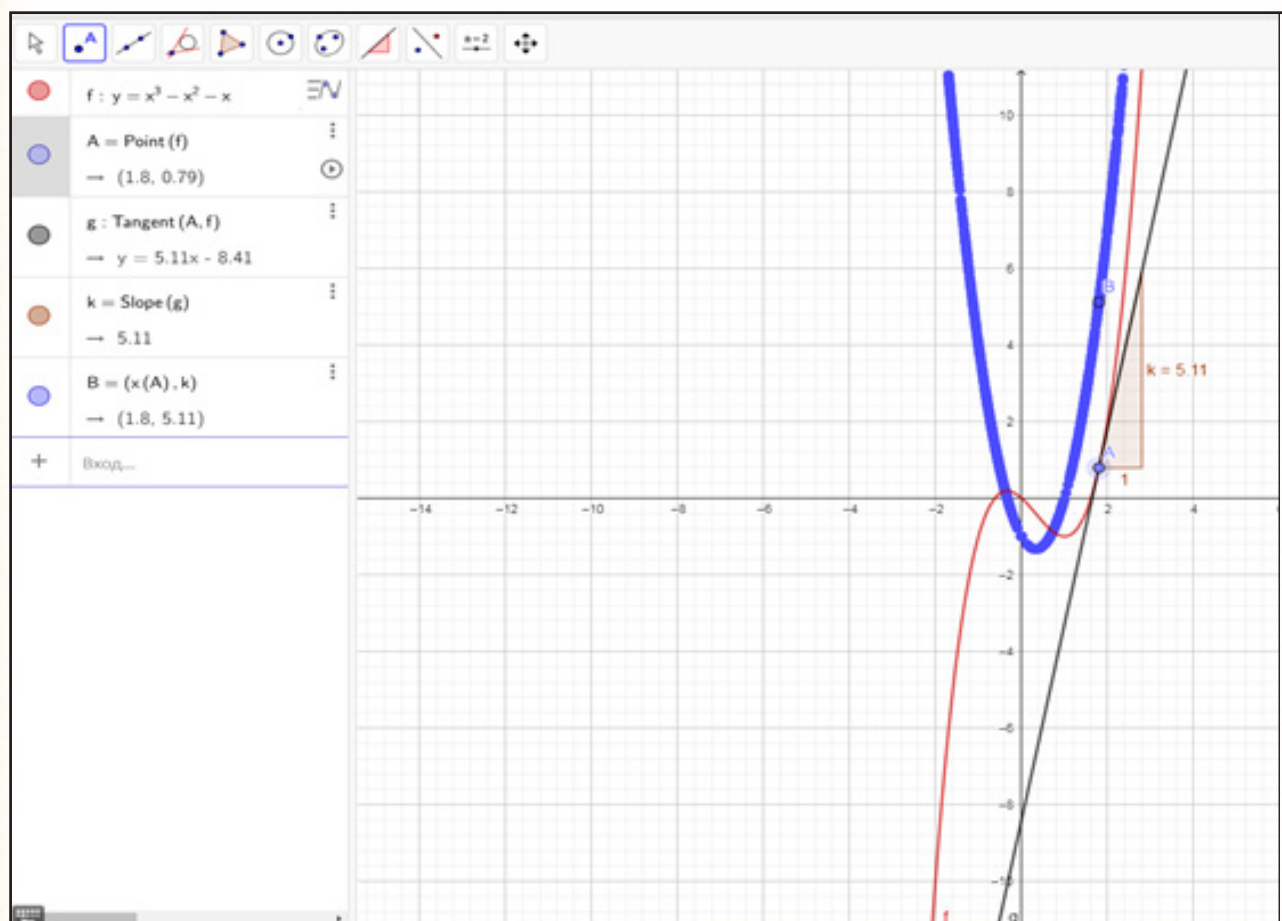


Рис. 9 Результат визуального исследования функции

С помощью данного алгоритма демонстрируется геометрический смысл производной, изменение углового коэффициента касательной к графику функции, график производной функции, промежутки возрастания и убывания функции. Точки экстремума, наименьшее и наибольшее значение функции находятся в этом случае приблизительно, используя увеличения масштаба.

Следует отметить, что аналогичные по содержанию и формулировке задачи встречается в вузовском курсе математического анализа, которые также возможно решать



в системах, подобных Geogebra, что подтверждает необходимость реализации преемственности математического образования, при этом информационные технологии являются тем средством, которое может оказать существенную помощь в ее реализации [26].

Таким образом, основные результаты теоретического исследования представлены в следующих положениях:

1. Выявлены основные направления реализации преемственности математического образования.

2. Проанализированы программные средства, которые могут быть использованы при обучении математике в условиях преемственности математического образования между школой и вузом. Выявлены их достоинства, недостатки и особенности использования.

3. Определены потенциальные возможности информационных технологий в реализации преемственности математического образования:

– *демонстрация* (возможность наглядного представления графического материала в процессе обучения);

– *визуализация* (наглядное представление на экране компьютера изучаемых объектов: геометрического чертежа на плоскости, в пространстве, исследование и построение графика функции, использование возможностей 3D-моделирования и отражения динамического процесса любой природы);

– *интерактивность* (возможность активного взаимодействия учащихся с компьютерной системой, где каждое действие пользователя вызывает ответное действие системы, и, наоборот, изменение системы требует подтверждение пользователя);

– *моделирование* (интерпретация информации об изучаемых или исследуемых объектах в виде таблиц [27], графиков, создание предметной виртуальной среды для тренинга при подготовке к будущей профессиональной деятельности [28]);

– *многократное использование* (возможность быстрого доступа к программе, работа в on-line и автономном режиме, сохранение проекта с возможностью открытия и дальнейшего редактирования);

– *автоматизация* (обработка вычислений, статистическая обработка, обработка и построение графиков, таблиц, диаграмм).

4. Выявленные потенциальные возможности продемонстрированы в процессе проведенного анализа использования при решении задач алгебры и начал анализа интерактивной среды GeoGebra, в частности, на примере численно-аналитического и визуального исследования функции.

## Обсуждение результатов

Использование информационных технологий позволяет добиваться качественно новых знаний и результатов во всех сферах человеческой деятельности, открывая большие перспективы и возможности в сфере образования.

Появление математического программного обеспечения позволяет сделать процесс обучения наглядным, интерактивным и способствует повышению уровня мотивации учащихся, а также подготовки обучающихся к продолжению математического образования. Эффективным инструментом решения проблемы преемственности математического образования могут выступать различные математические пакеты, по-



зволяющие решать задачи как школьного, так и вузовского курса математики. Полученный школьниками опыт решения задач с использованием программных средств будет востребован в ходе продолжения математического образования в вузе.

## Заключение

Выявленные потенциальные возможности информационных технологий позволяют повысить эффективность обучения математике за счет усиления наглядности учебного материала, индивидуализации и дифференциации процесса обучения, обеспечения объективности контроля, оценки знаний, умений и навыков и др. Всё это востребовано как в школьном, так и в вузовском математическом образовании, что позволяет использовать указанные потенциальные возможности информационных технологий для реализации преемственности математического образования.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Роберт И. В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты): Монография. М.: ИИО РАО, 2010. 356 с.
2. Сафонов В. И. Применение ИТ при изучении дисциплин предметной области «Математика и информатика» // Информатика: проблемы, методология, технологии: сборник материалов XVII международной научно-методической конференции. Воронежский государственный университет. 2017. № 3. С.284–289.
3. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» : ред. от 21 декабря 2012 г.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2365>. (дата обращения: 26.09.2018).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 01.03.01 Математика (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/news/1/403#Par35>.(дата обращения: 28.09.2018).
6. Тагаева Е. А. Теоретические основы обучения учащихся старших классов решению задач по алгебре и началам математического анализа в условиях преемственности между школой и вузом // Гуманитарные науки и образование. 2016. № 3. С. 58–61.
7. Капкаева Л. С. Преемственность в организации самостоятельной работы студентов в условиях бакалавриата и магистратуры // Интеграция образования. 2012. № 2. С. 42–47.
8. Зайниев Р. М. Инновационные технологии при реализации преемственности в математической подготовке инженерно-технических кадров // Вестник РУДН серия «Информатизация образования». 2009. № 1. С. 43–49.
9. Антонова И. В. Реализация принципа преемственности обучения математике в средней и высшей школах: дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2005. 197 с.
10. Тагаева Е. А. Реализация преемственности обучения решению задач по алгебре и началам математического анализа в системе «школа-вуз» посредством информационно-коммуникационных технологий // Педагогическая информатика. 2016. № 4. С. 27–31.
11. Асланов Р. М., Ли О. В., Мурадов Т. Р. Математический анализ. Краткий курс : учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Прометей, 2014. 284 с.
12. Половко А. М. Derive для студента. СПб.: БХВ-Петербург, 2005. 352 с.
13. Томсон В. С., Сукачева Т. Г. Использование компьютерных технологий в обучении математическому анализу. Дифференциальное исчисление : учебно-методическое пособие. Великий Новгород, 2015. 54 с.
14. Сафонов В. И. Реализация методов математики и информатики с использованием возможностей специализированных программных продуктов // Учебный эксперимент в образовании. 2016. № 3. С.19–26.
15. Тагаева Е. А. Возможности использования программы GeoGebra при решении задач по алгебре и началам математического анализа в средней школе // Учебный эксперимент в образовании. 2018. № 1. С. 48–52.
16. GeoGebra Free Math Apps – used by over 100 Million Students & Teachers Worldwide. [Электронный ресурс]. URL: <http://geogebra.org>. (дата обращения: 26.09.2018).
17. GeoGebra – бесплатная математическая программа. [Электронный ресурс]. URL: <https://vellisa.ru/> (дата обращения: 26.09.2018).
18. Klllogjeri Qamil, Klllogjeri Pellumb. GeoGebra: calculation of centroid // European researcher. 2012. № 9-3 (30). С. 1527–1537. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18429926>



19. Binterová H., Šulista M. GeoGebra software use within a content and language integrated learning environment // *European Journal of Contemporary Education*. 2013. № 2 (4). С. 100–116. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19406235>
20. Radović, Slaviša Teaching materials «Surface area of geometric figures, created using the software package Geogebra» // *European journal of contemporary education*. 2013. № 4. С. 72–80.
21. Ларин С. В. Алгебра и математический анализ с GeoGebra // *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева*. 2013. № 1. С. 236–240.
22. Алексанян Г. А. Применение возможностей программы GeoGebra при изучении темы «Простейшие преобразования графиков» // *Современные проблемы науки и образования*. 2017. № 5. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=26815> (дата обращения: 27.09.2018).
23. Громова Е. В., Сафуанов И. С. Применение компьютерной математической программы GeoGebra в обучении понятию функции // *Образование и наука*. 2014. № 4. С. 113–131.
24. Алимов Ш. А. Алгебра и начала математического анализа 10–11 классы: учебник для учащихся общеобразоват. учреждений (базовый и углубл. уровни). М. : Просвещение, 2016. 463 с.
25. Кудрявцев Л. Д. Курс математического анализа. В 3 т. Т.3. Гармонический анализ. Элементы функционального анализа. М.: Дрофа, 2006. 351с.
26. Ференчук Л. В. Проблемы преемственности в обучении математике между школой и вузом // *Территория науки*. 2013. № 5. С. 20–25.
27. Бакаева О. А. Особенности использования кросстабуляции в педагогике и образовательном процессе // *Интеграция образования*. 2012. №. 1. С. 58–61.
28. Бакаева О.А. Классификация и использование электронных образовательных ресурсов в современном образовательном процессе: коллективная монография «Инновационное развитие науки и образования». Пенза, 2018. С. 24–31.

## REFERENCES

1. Robert I.V. Theory and technique of informatization of education (psychology and pedagogical and technological aspects): Monograph. Moscow, 2010. 356 p. (in Russian)
2. Safonov V.I. Application of IT when studying disciplines of subject domain "Mathematician and informatics". *Informatics: problems, methodology, technologies: collection of materials XVII of the international scientific and methodical conference*. Voronezh State University, 2017, no. 3, pp. 284–289. (in Russian)
3. The Federal law of the Russian Federation of December 29, 2012 No. 273-FZ "About education in the Russian Federation": it is accepted on December 21, 2012. (in Russian)
4. Federal state educational standard of secondary education. Available at: <http://минобрнауки.рф/документы/2365>. (accessed 26.09.2018). (in Russian)
5. The federal state educational standard of the higher education in the direction of preparation 01.03.01 Mathematician (bachelor degree level). Available at: <http://fgosvo.ru/news/1/403#Par35> (accessed 28.09.2018). (in Russian)
6. Tagaeva E.A. Theoretical foundations of teaching senior classes students solving problems in algebra and mathematical analysis in terms of continuity between school and university. *The Humanities and Education*, 2016, no. 3, pp. 58–61. (in Russian)
7. Kapkaeva L.S. Succession in the Organisation of Independent Study Work of Bachelor and Master Degree Students. *Integration of Education*, 2012, no. 2, pp. 42–47. (in Russian)
8. Zainiev R.M. Innovation technologies in mathematical education of technical personal. *RUDN bulletin Education Informatization series*, 2009, no. 1, pp. 43–49. (in Russian)
9. Antonova I.V. Realization of the principle of continuity of training in mathematics at average and highest schools: Diss. PhD Ped. Sci., Moscow. 2005. 197 p. (in Russian)
10. Tagaeva E.A. Realization of continuity of training in algebra and to the beginnings of the mathematical analysis in system school higher education institution by means of information and communication technologies. *Pedagogical informatics*, 2016, no. 4, pp. 27–31. (in Russian)
11. Aslanov R.M., Li O.V., Muradov T.R. Calculus. Short course: manual for students of higher educational institutions. Moscow, Prometheus Publ., 2014. 284 p. (in Russian)
12. Polovko A.M. Derive for the student. Saint-Petersburg, BHV Publ., 2005. 352 p. (in Russian)
13. Tomson V.S., Sukacheva T.G. Use of computer technologies in training in the mathematical analysis. Differential calculus: educational and methodical grant. Veliky Novgorod. 2015. 54 p. (in Russian)
14. Safonov V.I. Realization of methods of mathematics and informatics with use of opportunities of specialized software products. *Teaching Experiment in Education*, 2016, no. 3, pp. 19–26. (in Russian)
15. Tagaeva E.A. Possibilities of using the Geogebra program while solving the problems on algebra and the top of mathematical analysis in the medium school. *Teaching Experiment in Education*, 2018, no. 1, pp. 48–52. (in Russian)
16. GeoGebra Free Math Apps – used by over 100 Million Students & Teachers Worldwide. Available at: <http://>



- geogebra.org.(accessed 26 September 2018).
17. GeoGebra – free mathematical program. Available at: <https://vellisa.ru/> (accessed 26 September 2018).
  18. Klllogjeri Qamil, Klllogjeri Pellumb. GeoGebra: calculation of centroid. *European researcher*, 2012, no. 9-3(30), pp. 1527–1537. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18429926> (accessed 26 September 2018).
  19. Binterová H., Šulista M. GeoGebra software use within a content and language integrated learning environment. *European Journal of Contemporary Education*, 2013, no. 2(4), pp. 100–116. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19406235> (accessed 26 September 2018).
  20. Radović, Slaviša Teaching materials «Surface area of geometric figures, created using the software package Geogebra». *European journal of contemporary education*, 2013, no. 4, pp. 72–80.
  21. Larin S.V. Algebra and the mathematical analysis with GeoGebra. *Bulletin of the Krasnoyarsk state pedagogical university of V.P. Astafyev*, 2013, no. 1, pp. 236–240.
  22. Aleksanyan G.A. Application of opportunities of the GeoGebra program when studying the subject "The Simplest Transformations of Schedules". *Modern problems of science and education*, 2017, no. 5. Available at: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=26815> (accessed 27 September 2018).
  23. Gromova E.V., Safuanov I.S. Application of the computer mathematical GeoGebra program in training in a concept of function. *Science and education*, 2014, no. 4, pp. 113–131.
  24. Alimov Sh.A. Algebra and beginnings of the mathematical analysis 10–11 classes: the textbook for pupils of educational institutions (basic and profound. levels). Moscow, Education Publ., 2016. 463 p.
  25. Kudryavtsev L.D. Course of the mathematical analysis. In 3 Vol. V.3. Harmonious analysis. Elements of the functional analysis. Moscow, Drofa Publ., 2006. 351 p.
  26. Ferenchuk L.V. Continuity problems in training in mathematics between school and higher education institution. *Territory of science*, 2013, no. 5, pp. 20–25.
  27. Bakaeva O.A. Specifics of the Use of Crosstabulation in Pedagogics and Educational Process. *Integration of Education*, 2012, no. 1, pp. 58–61.
  28. Bakaeva O.A. Classification and use of electronic educational resources in modern educational process. Collective monograph "Innovative Development of Science and Education". Penza, 2018. pp. 24–31.

#### **Информация об авторах**

**Сафонов Владимир Иванович**  
(Россия, г. Саранск)

Доцент, кандидат физико-математических наук,  
доцент кафедры информатики и вычислительной  
техники

Мордовский государственный педагогический  
институт имени М. Е. Евсевьева  
E-mail: wawans@yandex.ru

**Бакаева Ольга Александровна**  
(Россия, г. Саранск)

Кандидат технических наук, доцент кафедры  
информатики и вычислительной техники  
Мордовский государственный педагогический  
институт имени М. Е. Евсевьева  
E-mail: helga\_rm@rambler.ru

**Тагаева Екатерина Алексеевна**  
(Россия, г. Саранск)

Преподаватель кафедры информатики и  
вычислительной техники  
Мордовский государственный педагогический  
институт имени М. Е. Евсевьева  
E-mail: katrin\_87.08@mail.ru

#### **Information about the authors**

**Vladimir I. Safonov**  
(Russia, Saransk)

Associate Professor, Ph.D. (Physical and Mathematical  
sciences), Associate Professor of the Department of  
informatics and computer facilities  
Mordovian State Pedagogical Institute  
named after M. E. Evseyev  
E-mail: wawans@yandex.ru

**Olga A. Bakaeva**  
(Russia, Saransk)

Ph.D. (Technology), Associate Professor of the  
Department of informatics and computer facilities  
Mordovian State Pedagogical Institute  
named after M. E. Evseyev  
E-mail: helga\_rm@rambler.ru

**Ekaterina A. Tagaeva**  
(Russia, Saransk)

Lecturer of the Department of informatics and computer  
facilities  
Mordovian State Pedagogical Institute  
named after M. E. Evseyev  
E-mail: katrin\_87.08@mail.ru





С. А. ПЕСИНА, О. Л. ЗИМАРЕВА, Ю. Л. ВТОРУШИНА

## Использование кластерного подхода к описанию семантики слова для формирования лексической компетенции студентов-бакалавров лингвистического направления

В рамках реализации современной теории и методики преподавания иностранных языков и культур в статье рассматривается вопрос, связанный с формированием и развитием лексической компетенции обучающихся на иностранном языке, когда целью обучения иностранному языку наряду с формированием коммуникативной компетенции является личностное развитие студентов. В статье дается обоснование положению о том, что в процессе декодирования многозначного слова сознание обучающегося не обращается сразу ко всем словарным значениям, как это принято в общепринятых семантических описаниях, достаточна активация только самых общих необходимых для понимания речевого контекста семантических компонентов. За всей семантической структурой многозначного слова в языковом сознании стоит инвариантный кластер как совокупность наиболее устойчивых и частотных семантических признаков, которые со временем формируются в языковом сознании носителя языка и в одной из своих конфигураций участвуют в процессе декодирования конкретного контекстуального значения в соответствии с интуицией среднего носителя языка. В результате использования предлагаемого в статье подхода происходит эффективное формирование навыков и умений иноязычного общения, овладение опытом творческой деятельности, а также формирование культуры мышления и познавательных интересов обучающихся средствами иностранного языка.

**Ключевые слова:** методика преподавания иностранных языков, лексические навыки, семантический кластер, коммуникативная компетенция, личностное развитие, лексическое значение, словарный запас, когнитивная лингвистика, семантика

### Ссылка для цитирования:

Песина С. А., Зимарева О. Л., Вторушина Ю. Л. Использование кластерного подхода к описанию семантики слова для формирования лексической компетенции студентов-бакалавров лингвистического направления // Перспективы науки и образования. 2019. № 1 (37). С. 445-454. doi: 10.32744/pse.2019.1.33





S. A. PESINA, O. L. ZIMAREVA, YU. L. VTORUSHINA

## The use of cluster approach to the description of the word semantics for the formation of the lexical competence of bachelor's students of the linguistic field

Within the framework of the implementation of the modern theory and methodology of teaching foreign languages and cultures, the paper deals with the issue related to the formation and development of lexical competence of students studying in foreign language, when the purpose of teaching a foreign language along with the formation of communicative competence is the personal development of students. The paper substantiates the provision on the fact that in the process of decoding a polysemantic word, the consciousness of the student does not address to all dictionary meanings at once, as is customary in conventional semantic descriptions; the actuation of exclusively the most common semantic components necessary for understanding the speech context is sufficient. Behind the entire semantic structure of a polysemantic word in the language consciousness stands an invariant cluster as a set of the most stable and frequency semantic features, which over time are formed in the language consciousness of the native speaker and in one of their configurations participate in the process of decoding a particular contextual meaning in accordance with the intuition of the average native speaker. As a result of using the approach proposed in the paper, the effective formation of skills and abilities of foreign language communication, mastering the experience of the creative activity, as well as the formation of a culture of thinking and cognitive interests of students by means of a foreign language, occur.

**Key words:** methods of teaching foreign languages, lexical skills, semantic cluster, communicative competence, personal development, lexical meaning, vocabulary, cognitive linguistics, semantics

### For Reference:

Pesina, S. A., Zimareva, O. L., & Vtorushina, Yu. L. (2019). The use of cluster approach to the description of the word semantics for the formation of the lexical competence of bachelor's students of the linguistic field. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 37 (1), 445-454. doi: 10.32744/pse.2019.1.33 (In Russ., abstr. in Engl.)



## Введение

Одной из важнейших задач профессиональной подготовки студентов-бакалавров лингвистического направления (будущих переводчиков) является формирование и развитие их лексической компетенции на иностранном языке, под которой понимается способность адекватно использовать словарный состав изучаемого языка в ситуациях межкультурного взаимодействия. В современной теории и методике преподавания иностранных языков и культур общепризнанным считается тот факт, что именно лексическая компетенция является первостепенным условием освоения других компонентов лингвистической компетенции, а для ее формирования требуется целенаправленная работа в процессе организации обучения иностранным языкам в университете [1, с.102; 2, с. 51].

Наш научный коллектив в составе трех ведущих вузов (МГТУ им. Г.И.Носова, СПбГУ и МГИМО) осуществляет многолетние исследования в области формирования лексической компетенции студентов, владеющих разными уровнями речевой компетенции. Исследования имеют междисциплинарный характер, так как опираются на теоретические основы когнитивной лингвистики, психологии, теории и методики преподавания иностранных языков и культур, педагогики высшей школы.

Наши исследования показывают, что на базисном уровне иноязычная речемыслительная деятельность студентов-бакалавров осуществляется в виде сформированных в процессе обучения ассоциативных семантических связей, компактных схем, гештальтов, лексических категорий, концептов, фреймов, семантических сетей и т.п., что позволяет им в условиях коммуникативного цейтнота успешно декодировать получаемую ими в ходе иноязычного общения информацию.

## Материалы и методы исследования

В ходе обучения студентов высших учебных заведений лексическим навыкам явление лексической многозначности, широко исследуемое, но до конца не раскрытое, является существенным препятствием на пути декодирования контекстуальных семантических переосмыслений (включая перевод слов на иностранный язык).

Мы считаем, что в процессе обучения лексике опора при декодировании переносных значений многозначных слов на первое номинативно-непроизводное значение не всегда приводит к адекватному толкованию и дальнейшему усвоению контекстуально связанных значений. В процессе обучения переводу иноязычных текстов и иноязычному общению неизбежно возникает необходимость решать проблемы восприятия, запоминания и оперирования многозначными словами, число значений которых достигает зачастую нескольких десятков (английские широкозначные слова to make, to do, to put, to take, a thing, a head и пр.).

Проведенные исследования в области диалогической речи свидетельствуют о том, что когда в процессе говорения обучающийся «выпускает» материальную речевую форму в соответствии с окружающим контекстом, а в воспринимающем сознании его партнера по диалогу активируются процессы анализа, обработки, поиска имеющейся в его языковом сознании соответствующей информации, то на начальном этапе осуществляется обращение к самым общим семантическим компонентам значений слов.



То есть, в процессе декодирования содержания, закрепленного за материальной формой, сознание обучаемого не обращается сразу ко всему словарному значению, как это принято в традиционных методико-семантических описаниях, достаточна лишь активация самых общих необходимых и достаточных для понимания речевого контекста семантических компонентов слов.

Это не противоречит принципу языковой экономии, в соответствии с которым в рамках речевого цейтнота на занятиях по практике речевого общения, продуцирующее либо воспринимающее сознание обучаемого не располагает неограниченным временным ресурсом для осмысления сказанного и соответствующей языковой реакции. Для понимания большинства речевых контекстов студентам вполне достаточен общий «охват» содержания.

В этой связи сразу возникает ряд методико-педагогических и лингвистических проблем, связанных с обучением студентов лексическим навыкам на разных этапах их речевой компетенции. Как помочь студентам овладеть необходимым запасом лексических единиц, если до 90% всей частотной лексики составляют многозначные слова с очень развитой семантической структурой? Как помочь студентам выбрать нужное контекстуальное значение, не осуществляя сканирование всех имеющихся у многозначного слова значений? Для этого необходимо ответить на вопрос о том, в каком виде в ментальном лексиконе индивида хранятся значения многозначных слов, что представляют собой значения и как обеспечивается к ним быстрый доступ.

Именно по причине того, что в процессе понимания иноязычной речи вначале актуализируются не все стоящие за значением семантические компоненты (отраженные в словарных дефинициях), а только самые базовые, частотные, к которым в сознании всегда наличествует самый быстрый доступ и ведут самые устойчивые нейронные связи, значение слова с полным основанием можно трактовать как неустойчивое, зыбкое, нежесткое, контекстное. Следовательно, для того, чтобы эффективно строить процесс обучения лексике, необходимо понимать, что значение – это не что-то незыблемое и прочно закрепленное за какой-либо формой, а подвижный семантический кластер, включающий конфигурацию необходимых семантических компонентов, формируемый в сознании носителя языка исходя из особенностей окружающего контекста.

Подобное понимание сущности значения является новым в том плане, что зыбкость границ значения, так часто постулируемая в когнитивной лингвистике без особого обоснования причин, в нашем исследовании получает подробную и основательную трактовку.

Выдающийся Российский исследователь А.Р. Лурия писал, что за каждым словом стоит множество связей [3, с. 31-39], которые формируют семантическую структуру слова, включающую не только совокупность тех или иных признаков, позволяющих дифференцировать лексему на уровне обыденного сознания, но и опыт человека, полученный им в процессе взаимодействия с окружающей действительностью.

Формирование семантической структуры начинается у носителя языка в раннем детстве, когда у него формируется «предметная отнесенность», позволяющая ему распознавать получаемые им образы, одновременно формируя некое усредненное представление о предмете. В данном процессе участвует заложенный механизм членения образа на составляющие компоненты, которые подобно мозаике собираются в единый образ по мере необходимости и который нужно конструировать в процессе обучения иностранному языку.

В процессе кодирования зрительных впечатлений речевая система принимает непосредственное участие и «зрительное восприятие настолько может сблизиться с на-



глядным мышлением, что часто очень сложно провести различие между ними» [4, с. 12]. Л.С. Выготский писал, что «всякое значение слова... представляет собой обобщение <...>. В тот момент, когда ребенок впервые усвоил новое слово, развитие слова не закончилось, оно только началось; оно является вначале обобщением самого элементарного типа и только по мере своего развития переходит от обобщения элементарного типа к все высшим типам обобщения, завершая этот процесс образованием подлинных и настоящих понятий» [5, с. 470-472]. В норме зрительный образ – яркий, приближающийся к эйдетическому у одних людей и размытый у других – легко вызывается простым словесным обозначением соответствующего предмета. Со временем он претерпевает некоторые изменения, превращаясь в более обобщенный, либо проявляет более выраженные отличительные признаки.

Усвоение образов теснейшим образом связано со способностью человека к восприятию окружающего им мира. Современная педагогика и методология рассматривают восприятие как активный процесс поиска требуемой информации, выделения существенных признаков, сличения их между собой. Таким образом, процесс восприятия имеет сложнейшее строение, при котором участвуют не только зрительные структуры головного мозга, но и эффекторные, двигательные компоненты, которые на первых этапах формирования перцепторного действия выступают в развернутом виде, а затем принимают свернутый характер. В последующем развитии происходит узнавание предмета, то есть включение его в систему уже знакомых связей.

По мере пополнения словарного запаса в процессе обучения возникает необходимость в категоризации и кластеризации полученных семантических признаков для быстрого доступа к ключевым узлам семантической сети. Чем чаще встречается семантический признак, тем большим количеством связей он обрастает, тем более выгодное положение он получает наряду с остальными признаками. В дальнейшем такой признак становится инвариантным и способен удерживать вокруг себя группу признаков, формируя отдельный кластер [6, с. 4; 7, с. 765].

Итак, если в сознании обучаемого значение слова представляет собой совокупность идентифицирующих и функциональных признаков, относящихся к определенному кластеру, процесс восприятия и анализа такого семантического кластера многозначного слова происходит автоматически и обучающийся не успевает осознать связи, которые были отброшены или приняты к обработке. Вследствие того, что данная операция осуществляется за доли секунды, обучающийся не осознает процесс отбора признаков, но интуитивно ощущает «связи», «нечто общее», что сложно выразить вербально.

Подобная кластерная организация существует на языковом уровне, позволяя в кратчайшие сроки провести анализ существующих данных и найти связи между значениями. В пользу того, что наше восприятие опирается на кластеры признаков, а не на готовые значения и словосочетания, говорит исследование нейропсихологов, утверждающих, что в зрительной коре головного мозга существует огромное число высокодифференцированных нейронов, каждый из которых реагирует лишь на какой-либо один признак воспринимаемого объекта [8, с. 587-592; 9, с. 340].

Человеческое сознание не осознает переходов от одного кластера к другому, но интуитивно ощущает «связь», которая лежит между значениями. Эта интуитивная связь возникает благодаря тому, что мозгом осуществляется сложнейшая работа по анализу заложенных данных, иерархически структурированных в семантической структуре многозначной лексемы. Опираясь на инвариантный набор семантических признаков, мозг дает сигнал, что «понимает» то, что ему предъявляют.



Осуществляемое нами исследование на стыке методологии обучения иностранным языкам и биолингвистики позволяет утверждать, что кластерная организация семантики слова напоминает нейронную сеть, а связи между семантическими признаками соответствуют синоптическим связям между нейронами в мозге человека. Другими словами, каждый нейрон включает в себе определенный признак, полученный в ходе опыта взаимодействия с окружающей действительностью [10, с. 346-351; 11, с. 481-485].

Процесс обучения говорению студентов-бакалавров лингвистического направления в методическом плане особенно на начальном этапе осуществляется с использованием визуальных образов, активизирующих и правое полушарие, отвечающее за образное мышление. Подобно каркасу визуальный образ, усвоенный в детстве, служит основой для формирования семантической структуры слова. Тот опыт, который был зафиксирован в раннем детстве в виде образов, ощущений, тактильных восприятий, эмоций, в процессе обучения получает словесное оформление, что ведет к формированию значения, наряду с рядом семантических признаков, вычленяемых на уровне языка. Другими словами, мы не получаем готовые значения, а устанавливаем их. Благодаря языку студенты осуществляют не просто общение, но устанавливают связующие лексические синоптические взаимодействия, что ведет к пониманию и усвоению информации. Именно в таком процессе «обмена» информацией и происходит усвоение студентами значений многозначных слов.

Методические исследования показывают, что чем чаще слово актуализируется в различных контекстах, тем более широким спектром значений оно «обрастает». Среди лексических средств, репрезентирующих знание о том или ином объекте или явлении окружающей действительности, особый интерес представляют метафоры. Метафора понимается как базовая мыслительная операция, особый ресурс, к которому прибегают в поисках образа, способа индивидуализации смысловых нюансов и оценки предмета (Н.Д. Арутюнова), как вездесущий принцип языка, составляющий одну из сущностей языкового процесса (А.А. Ричардс) и источник сведений об организации человеческого мышления. В своем языковом бытовании, функционировании метафора проявляет диалектическое единство внутрисистемной и внешней обусловленности [12, с. 320]. И в то же время метафора интерпретируется не как явление собственно языковое, но как явление, характеризующее человеческую когницию в целом.

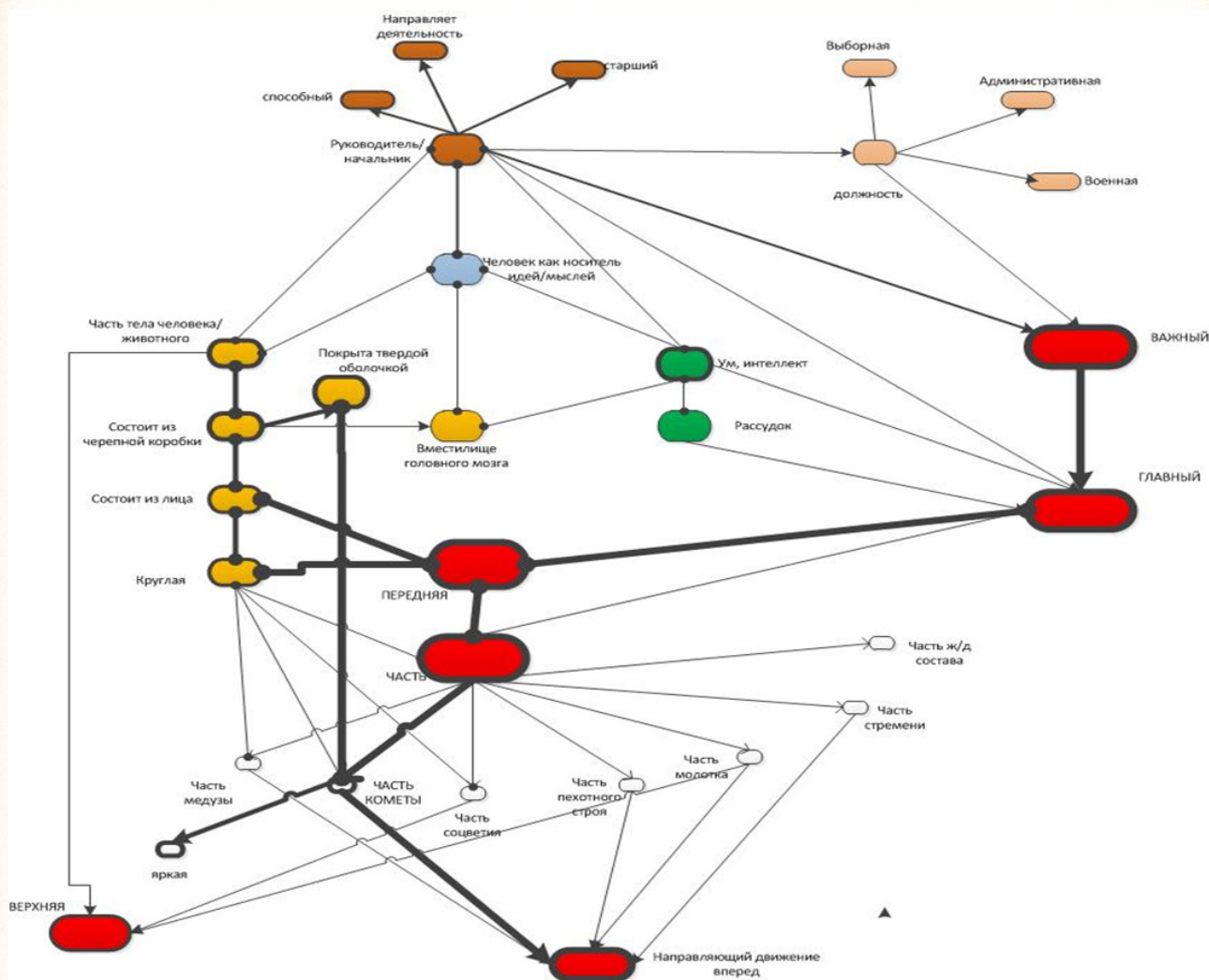
Не только язык пронизан метафорами, но и само мышление основывается на заложенном в метафоре потенциале, проявляющем себя в многочисленных образах, на которые носитель языка «навешивает» уже ему знакомые ярлыки и, таким образом, кластеризует новые объекты и понятия в ментальном лексиконе. Будучи экономичным средством мышления, метафора зачастую служит единственным способом донести до собеседника не только свою точку зрения, но и свое отношение и чувства, возникающие к объекту мысли.

Представленная в толковых словарях семантическая структура многозначного слова не отражает связей внутри слова. Ключ к пониманию данных связей лежит в основе метафорических значений, которые формируются за счет базовых семантических компонентов, наращивающих кластеры признаков.

Кластерная организация семантической структуры многозначного слова объясняет одновременное оперирование человеком как отдельными семантическими компонентами, так и значениями многозначного слова. В данном случае удачным является аналогия человеческого мозга с компьютерной системой.



В качестве иллюстрации к сказанному представим антропоморфную кластерную семантическую сеть многозначного слова «голова».



Так, при осмыслении метафоры «голова кометы», мозг автоматически обращается к семантическим компонентам главного значения, представленным слева (верхняя часть тела человека или животного, состоящая из черепной коробки и лица). В ситуации не связанной с первым значением, в интерпретирующее сознание поступает сигнал несоответствия речевому контексту, в соответствии с которым языковое сознание осуществляет поиск дальнейшей кластерной семантической связи. В соответствии со сформированным в сознании семантическим инвариантным кластером «верхняя, передняя, ведущая и важная часть объекта» и принципам языковой экономии сознание осуществляет векторную в семантическом понимании (и синоптическую в физиологическом понимании) связь между самыми общими частотными инвариантными компонентами – передняя, главная, движущая часть кометы (на схеме векторная связь отмечена красным). В случае, если декодирования значения не происходит, идет обращение ко всему кластеру значения и, далее, к субъективной периферийной его части.

## Обсуждение результатов исследования

Результаты проведенного анализа показывают, что, именно по причине того, что вначале актуализируются не все семантические компоненты, а только инвариантные,



к которым в сознании всегда наличествует самый быстрый доступ и ведут самые устойчивые нейронные связи, значение слова с полным основанием можно трактовать как неустойчивое, зыбкое, нежесткое, контекстное, но опирающееся на минимум идентифицирующих семантических признаков. В этой связи актуальным является определение базовой конфигурации семантических признаков, необходимых и достаточных для декодирования конкретной речевой ситуации [13, с. 484].

Так, при декодировании сообщения мозг быстро «подключается» к необходимому кластеру семантических признаков, игнорируя «несущественные» признаки, и на основе сравнения данных выдает «соответствие» или «несоответствие». В случае «соответствия» (понимания) сообщение понимается данным человеком быстро и без затруднений, в противном случае мозгом осуществляется анализ полной семантической структуры на предмет поиска сходства. Подобная система представляет абсолютно иной подход к пониманию семантической структуры слова, который может быть применен при разработке декодирования многозначных слов искусственным интеллектом.

Предложенное понимание трактовки и оперирования значениями позволит использовать предложенную методику в сфере обучения лексическому и грамматическому аспектам иноязычной речи, когда необходимо приблизиться к парадигматическим уровням языка. Использование инвариантных кластеров, стоящих за многозначным словом, поможет устранить проблемы дидактического характера, возникающие в процессе обучения. В процессе обучения лексике такие значения, как *head of beer/milk/river/tape-recorder* и т.д., вполне согласующиеся с антропоцентрическим видением мира, создают трудности для русскоязычного студента, строящего фразу на иностранном языке, поскольку обучающиеся часто не в состоянии правильно угадать, почему появляется то или иное значение в данном языке, если, согласно русскому видению, т. е. реальностям категоризации русского языка, оно не выглядит или ведет себя «как голова». Существующие англо-русские и английские толковые словари, к сожалению, не проясняют ситуацию. Напротив, они дают противоречивую информацию, из которой следует, что, хотя указанное существительное и означает «голова как часть тела человека», оно иногда имеет такие значения, как «голова пива/молока/реки/магнитофона» и т. д [14, с. 106-108].

Для решения этих проблем словари, которыми постоянно пользуются студенты, могли бы оказать существенную практическую помощь изучающим язык при переводе, давая информацию о диапазоне актуальности внутренней формы слова. В качестве отправной точки и стержня внутренней формы слова можно было бы привести представленный выше инвариантный кластер, который есть основание помещать в начале словарных статей.

---

## Заключение

Итак, исследование, предложенное в рамках данной статьи, и его дальнейшая верификация в форме практической апробации демонстрируют, что наряду с формированием коммуникативной и лексической компетенции обучающихся предложенный метод способствует реализации лингводидактического потенциала в обучении иностранному языку. Помимо этого, предложенный подход содействует лингво-культурному и личностному развитию студентов.



Среди перспектив практического использования предложенной методики трактования значения как семантического инвариантного кластера нужно также отметить тот факт, что они помогают толкованию метафорических значений, при этом такое объяснение не противоречит лексико-грамматической характеристике значений. Так, семантический инвариантный кластер английского head также определяется как «top, the most important often round part of an object, the start of it» и «покрывает» всю семантику этих слов (в английском их более ста): head of a mountain/column - top, important; head of a train/table/bridge – start, important и т.п.) [15, с. 447 – 452].

Имеющийся у нашего научного коллектива лексический материал может также быть использован в создании «мыслительных операций» искусственного интеллекта, совершенствования электронных словарей, которые на сегодняшний день «испытывают трудности» в трактовке метафор и других переосмыслений значений.

Таким образом, представленное в данной статье многоаспектное и максимально полное исследование семантических структур многозначных слов позволяет глубже понять то, как происходит восприятие и усвоение значений в процессе обучения, каким образом устроена и функционирует память человека, его сознание, каким образом мы понимаем друг друга, используя переносные контекстуальные значения. Данные знания позволяют вносить существенные коррективы в имеющиеся методические разработки, предназначенные для формирования лексической компетенции и обучения речевой деятельности на иностранном языке студентов-бакалавров лингвистического направления на занятиях по практике речевого общения.

## REFERENCES

1. Pozdnyakova E.M. Methodological paradigms in the formation of lexical competence. Bulletin of MGIMO University, 2013, no. 6 (33), pp. 101-105. (in Russian)
2. Shamov A.N. Cognitive approach to learning vocabulary: modeling and implementation (basic German language course). Diss. Dr. Ped. Sci., Publishing house of the NNSLU, Nizhny Novgorod, 2005. 537 p. (in Russian)
3. Luria A.R. Language and consciousness. Moscow, Publishing House of Moscow University, 1979. 320 p. (in Russian)
4. Luria A.R. The human brain and mental processes. Neuropsychological analysis of conscious activity. Moscow, PEDAGOGIKA Publ., 1970. 493 p. (in Russian)
5. Vygotsky L.S. Psychology of human development. Moscow, Eksmo Publ., 2003. 1136 p. (in Russian)
6. Karamalak, O. Pesina, S. *XLinguae: European Scientific English Journal*. 2017, vol. 10, no. 1, pp. 2-11. DOI: 10.18355/XL.2017.10.01.01
7. Karamalak O., Pesina S. Linguistic sign and reading as text creating activity. *Linguae Slovenica Vzdelavacia a Obstaravacia s.r.o.*, 2017, vol. 1, pp. 2-14.
8. Pesina S., Solonchak T. Lexical Eidos in Linguistics. *Procedures - Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 192, pp. 764-768. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.06.088>
9. Pesina S., Solonchak T. Concept in Cognitive Linguistics and Biocognitive Science. *Procedures - Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 192, pp. 587-592. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.06.100>
10. Pesina S., Solonchak T. Semantic Primitives and Conceptual Focus. *Procedures - Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 192, pp. 339-345. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.06.048>
11. Pesina S., Solonchak T. Word Functioning in the Communication Process. *Procedures - Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 192, pp. 346-351. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.06.049>
12. Solonchak T., Pesina S. Lexicon Core and Its Functioning Metaphors. *Procedures - Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 192, pp. 481-485. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.06.074>.
13. Arutyunova N.D. 1999. Introduction / Logical Analysis of Language. The image of a person in culture and language / Ed. Ed. : N.D. Arutyunova, I.B. Levontin. Moscow, Indrik Publ., 424 p.
14. Pesina, S.A., Latushkina, O.L. Lexical invariant as a meaningful core of a polysemous word. *Voprosy Kognitivnoy Lingvistiki*, 2014, no. 1 (038). pp. 105-108.
15. Solonchak T., Pesina S. Language Ability and Word Functioning. *Procedures - Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 192, pp. 447 - 452. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.06.067>



### Информация об авторах

**Песина Светлана Андреевна**

(Россия, Магнитогорск)

Профессор, доктор филологических наук, доктор философских наук, профессор кафедры английского языка

Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова  
E-mail: spesina@bk.ru

**Зимарева Ольга Леонидовна**

(Россия, Магнитогорск)

Кандидат филологических наук, ассистент кафедры английского языка

Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова  
E-mail: olgalatushkina87@mail.ru

**Вторушина Юлиана Леонидовна**

(Россия, Магнитогорск)

Доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка

Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова  
E-mail: julievtorushina@mail.ru

### Information about the authors

**Svetlana A. Pesina**

(Russia, Magnitogorsk)

Professor,  
Doctor of Philology,  
Doctor of Philosophy, Professor of the English Language Department

Nosov Magnitogorsk State Technical University  
E-mail: spesina@bk.ru

**Olga L. Zimareva**

(Russia, Magnitogorsk)

PhD in Philology,  
Assistant  
of the English Language Department  
Nosov Magnitogorsk State Technical University  
E-mail: olgalatushkina87@mail.ru

**Yuliana L. Vtorushina**

(Russia, Magnitogorsk)

Associate Professor,  
PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the English Language Department  
Nosov Magnitogorsk State Technical University  
E-mail: julievtorushina@mail.ru







Н. А. ШЕПИЛОВА, О. В. ПУСТОВОЙТОВА, А. В. ПОДГОРСКАЯ

## Экспертная оценка модели управления процессом развития профессиональной готовности к инновационной деятельности педагогов дошкольной образовательной организации

В статье рассматривается проблема экспертной оценки модели управления процессом развития профессиональной готовности к инновационной деятельности педагогов дошкольной образовательной организации. Показано значение данной проблемы в нормативных документах, раскрыта сущность и условия управления инновационным процессом в дошкольных образовательных организациях. Представлена сущность метода экспертных оценок и его применение при анализе модели развития профессиональной готовности к инновационной деятельности педагогов дошкольной образовательной организации. Демонстрируемая в статье техника экспертной оценки, прошедшая свою апробацию в практике, будет интересна руководителям дошкольных образовательных организаций.

**Ключевые слова:** управление, инновационная деятельность, готовность педагога к инновационной деятельности, эксперт, экспертиза, метод экспертных оценок, критерии оценки, техника экспертной оценки

### Ссылка для цитирования:

Шепилова Н. А., Пустовойтова О. В., Подгорская А. В. Экспертная оценка модели управления процессом развития профессиональной готовности к инновационной деятельности педагогов дошкольной образовательной организации // Перспективы науки и образования. 2019. № 1 (37). С. 455-465. doi: 10.32744/pse.2019.1.34





N. A. SHEPILOVA, O. V. PUSTOVOITOVA, A. V. PODGORSKAYA

## Expert evaluation of the model of management of the process of development of professional readiness for the innovative activity of teachers of a preschool educational organization

The paper deals with the problem of expert evaluation of the model of management of the process of development of professional readiness for the innovative activity of teachers of a preschool educational organization. The importance of this problem in regulatory documents is shown; the essence and conditions of management of innovative process in preschool educational organizations are revealed. The paper presents the essence of the method of expert evaluation and its application in the analysis of the model of development of professional readiness for the innovative activity of teachers of a preschool educational organization. The technique of expert evaluation demonstrated in the paper, which has passed its approbation in practice, will be of interest to the heads of preschool educational organizations.

**Key words:** management, innovative activity, readiness of the teacher for innovative activity, expert, expertise, expert evaluation method, evaluation criteria, expert evaluation technique

### For Reference:

Shepilova, N. A., Pustovoitova, O. V., & Podgorskaya, A. V. (2019). Expert evaluation of the model of management of the process of development of professional readiness for the innovative activity of teachers of a preschool educational organization. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 37 (1), 455-465. doi: 10.32744/pse.2019.1.34 (In Russ., abstr. in Engl.)



## Введение

В настоящее время внедрение инноваций является объективной необходимостью и потребностью. Инновациям подвержены практически все сферы современного общества, в том числе и система образования.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» статья 20. Экспериментальная и инновационная деятельность в сфере образования пункт 3 отмечается что, инновационная деятельность ориентирована на совершенствование научно-педагогического, учебно-методического, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового, материально-технического обеспечения системы образования и осуществляться в форме реализации инновационных проектов и программ организациями, осуществляющими образовательную деятельность, и иными действующими в сфере образования организациями, а также их объединениями [1, с. 23].

Кроме этого, в статье 46. Право на занятие педагогической деятельностью указано право на осуществление научной, научно-технической, творческой, исследовательской деятельности, участие в экспериментальной и международной деятельности, разработках и во внедрении инноваций [1, с. 51].

Согласно Постановлению Правительства РФ от 17 февраля 2014 г. № 120 «О порядке проведения педагогической экспертизы проектов нормативных правовых актов и нормативных правовых актов, касающихся вопросов обучения и воспитания» п. 2 [2] органы исполнительной власти субъектов РФ обязаны организовывать проведение педагогической экспертизы своих проектов нормативных правовых актов с целью недопущения снижения качества обучения и воспитания обучающихся по образовательным программам соответствующего уровня. Особенно важной и необходимой педагогическая экспертиза становится при внедрении в образовательный процесс инновационной деятельности, которая всегда связана с определенными рисками и возлагает на участников инновационной деятельности особую степень ответственности. Также Постановление Правительства РФ № 120 регламентирует правила проведения педагогической экспертизы в целях выявления и предотвращения положений, способствующих негативному воздействию на качество обучения по образовательным программам определенного уровня образования.

Особое внимание уделяется проверке применения методов, форм, средств обучения, не соответствующих возрастным, психическим особенностям и потребностям обучающихся. К проведению экспертизы допускаются физические лица, имеющие необходимую квалификацию, высшее образование, стаж педагогической или научно-педагогической работы не менее 5 лет. Также допускаются юридические лица, имеющие в своем штате не менее 3 работников, соответствующих требованиям, предъявляемым к физическим лицам.

В этой связи инновационная деятельность, включенная в обязательные мероприятия образовательной организации, должна соответствовать требованиям, изложенным в нормативно-правовых актах Российской Федерации; гармонично встраиваться в образовательный процесс для ущерба для всех участников образовательных отношений (педагогов, детей, родителей), отвечать требованиям модернизации образования и новой образовательной парадигме, которая предусматривает формирование у педагога готовности к реализации инновационной деятельности.



В педагогической науке закрепился термин инновационная деятельность, значение которого можно трактовать как целенаправленную педагогическую деятельность, требующую от педагога осмысление и концептуализации собственного опыта, рефлексии, анализа опыта работа по достижению результатов с целью внедрения качественно новой педагогической практики [3].

Проблема формирования мотивационной готовности педагогов к занятию инновационной деятельностью освещена в трудах таких авторов, как В.В. Степанов, Н.С. Пономарева, Е.А. Подвигина, которые сходятся во мнении, что мотивационная готовность педагога является обязательным условием успешной реализации инновационных проектов.

С помощью конструирования нововведений можно управлять развитием образовательных систем: как на уровне образовательной организации, так и на уровне региона, страны. Поэтому введение новшеств, предполагает организованного и управляемого подхода, требует специалистов, которые обладают такими знаниями, компетенциями в области управления инновационной деятельностью.

Под управлением инновационной деятельностью понимается целеустремлённые действия, направленные на обеспечение становления, стабилизации, оптимального функционирования и обязательного развития образовательного учреждения. Результатом инновационной деятельности педагогов является позитивный педагогический опыт. И наиболее важным этапом управления инновациями становится управленческое решение об изучении, распространении и внедрении этого опыта.

Главными условиями эффективности управления инновационными процессами в дошкольных образовательных организациях являются:

- общая цель;
- нормативная база инновационной деятельности;
- высокая компетентность руководителя, владеющего технологией развивающего управления;
- построение межличностных, профессиональных отношений на гуманистических, демократических началах;
- единые критерии оценки инновации;
- система стимулирования педагогов к инновационной деятельности [4].

Управлять инновационным процессом означает познавать и выявлять закономерности и прогрессивные тенденции в образовательном процессе, помогать его развитию и изменению, в конечном счете, работать на будущее. Управление – это процесс планирования, организации, мотивации и контроля, необходимый для того, чтобы достичь поставленной цели.

Суть управления состоит в оптимальном использовании ресурсов для достижения поставленных целей. Управление представляет собой реализацию нескольких взаимосвязанных функций: планирования, организации, мотивации сотрудников и контроля [5].

Как правило, инновационный процесс в дошкольной образовательной организации планируется в виде концепции или наиболее полно в виде программы развития дошкольной образовательной организации. Далее организуются деятельность коллектива по реализации этой программы и контроль над её результатами. Особое внимание следует обратить на то, что инновационный процесс в какой-то момент может быть стихийным (неуправляемым) и существовать за счёт внутренней саморегуляции (то есть всех элементов приведённой структуры как бы нет; могут быть самоорганиза-



ция, саморегулирование, самоконтроль). Однако отсутствие управления такой сложной системой, как инновационный процесс, быстро приведёт к его затуханию. Поэтому наличие управленческой структуры является стабилизирующим и поддерживающим этот процесс фактором, что, разумеется, не исключает элементов самоуправления, саморегуляции в нём [6].

Важно отметить, что готовность к инновационной деятельности в современных условиях служит важнейшим качеством профессионального развития педагога, без наличия которого невозможно достичь высокого уровня педагогического мастерства. Готовность педагога к инновационной деятельности понимается нами как совокупность личностно-профессиональных качеств, которые способствуют эффективному решению задач в области образования, построение и создание авторских инновационных индивидуальных педагогических методик, технологий, средств. Общей целью инновационной деятельности педагогов является совершенствование способности образовательной организации достигать качественно более высоких результатов образования.

Для обеспечения инновационной деятельности в дошкольной образовательной организации можно выделить несколько направлений:

- обновление содержания дошкольного образования, т.е. предполагает внедрение современных образовательных программ, парциальных программ дополнительного образования;
- обновление методической работы, т.е. отбор методического содержания, использование продуктивных форм методической работы, мотивация творческого педагогического труда;
- модернизация управления качеством образования, т.е. реализация групп условий (нормативно-правовых, перспективно-ориентирующих, деятельностно-стимулирующих и др.) [7, с. 8].

Отличительными особенностями инновационной деятельности в дошкольной образовательной организации будут:

- обеспечение работы образовательной организации в режиме развития;
- отбор содержания инновационной деятельности, обеспечивающее личностное развитие ребенка и его саморазвитие;
- информирование педагогов об инновационных явлениях, фактах и процессах;
- организация экспертизы.

## Методы исследования

Теоретические методы исследования: теоретико-методологический, понятийно-терминологический, нормативно-правовой анализ.

Эмпирические методы исследования: эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный этапы), моделирование, метод экспертных оценок, методы математической обработки экспериментальных данных.

## Результаты исследования и их обсуждение

На основании данных диагностики профессиональной готовности педагогов дошкольной образовательной организации нами была разработана, внедрена и апробирована модель управления процессом развития профессиональной готовности к ин-



новационной деятельности педагогов дошкольной образовательной организации [8].

После чего необходимым этапом нашей работы было осуществить экспертную оценку модели управления процессом развития профессиональной готовности к инновационной деятельности педагогов дошкольной образовательной организации.

В словаре С.И. Ожегова дается такое определение: «эксперт» - это специалист, дающий заключение при рассмотрении какого-нибудь вопроса [9].

Экспертиза (фр. «expertise», от латинского «expertus» - опытный) - это исследование экспертом (специалистом) каких-либо вопросов, решение которых требует специальных познаний в области науки, техники, искусства и др. Экспертные оценки - количественные и (или) порядковые оценки процессов или явлений, не поддающихся непосредственному измерению. Основываются на суждениях специалистов [10].

Под экспертизой в образовании понимается исследование специалистами (экспертами) степени соответствия педагогических систем (объектов, явлений, процессов) определенным нормам, стандартам. Экспертиза как процедура включает применение комплекса научно-обоснованных, нормативно-правовых действий и операций, необходимых для получения объективного суждения о качестве изучаемого объекта [11].

Метод экспертных оценок - это метод организации работы со специалистами-экспертами и обработки мнений экспертов [12].

Сущность метода экспертных оценок заключается в проведении экспертами интуитивно-логического анализа проблемы с количественной оценкой суждений и формальной обработкой результатов. Получаемое в результате обработки обобщенное мнение экспертов принимается как решение проблемы. Комплексное использование интуиции (неосознанного мышления), логического мышления и количественных оценок с их формальной обработкой позволяет получить эффективное решение проблемы [13].

К основным видам метода экспертных оценок относятся: анкетирование; интервьюирование; мозговой штурм; дискуссия; совещание; оперативная игра; сценарий.

Каждый из этих видов экспертного оценивания обладает своими преимуществами и недостатками, определяющими рациональную область применения. Во многих случаях наибольший эффект дает комплексное применение нескольких видов экспертизы [14].

Целью проводимой экспертной оценки является изучение и анализ модели развития профессиональной готовности к инновационной деятельности у педагогов дошкольной образовательной организации.

Для достижения поставленной цели мы определили следующие критерии: системность, управляемость, эффективность, воспроизводимость [15].

Каждому из названных критериев, соответствуют показатели которые, на наш взгляд, наиболее четко характеризующие разработанную модель:

1. Системность – логика процесса и взаимосвязь всех частей;
2. Управляемость – возможна ли поэтапная диагностика;
3. Эффективность – возможность достижения результата и оптимальность по затратам;
4. Воспроизводимость – возможность применения данной модели другими педагогами и руководителями образовательных учреждений.

Для оценивания модели мы ввели следующие количественные показатели:

2 балла – высокий уровень – модель соответствует данному критерию полностью.

1 балл – средний уровень – модель соответствует данному критерию частично.



0 баллов – низкий уровень – модель совсем не соответствует данному критерию.

Нами был разработан лист экспертной оценки модели развития профессиональной готовности педагогов дошкольной образовательной организации к инновационной деятельности и подобраны эксперты.

Определение уровней разработки модели развития профессиональной готовности к инновационной деятельности у педагогов дошкольной образовательной организации осуществлялось на основе методики А.А. Кыверялга [16].

Согласно этой методике средний уровень определяется 25% отклонением оценки от среднего по диапазону оценок балла, тогда оценка из интервала от R (min) до 0,25 R (max) позволяет констатировать низкий уровень.

О высоком уровне свидетельствуют оценки, превышающие 75% максимально возможных. Исходя из данной методики, уровни разработки данной модели определялись интервалами, представленными в таблице 1.

**Таблица 1**

Техника определения уровней разработки модели развития профессиональной готовности к инновационной деятельности у педагогов дошкольной образовательной организации

Уровень	Низкий	Средний	Высокий
Баллы	0-3	4-8	9-12

В ходе данного этапа экспериментальной работы участвовало 3 эксперта:

1. заведующий муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Центр развития ребенка – детский сад № 147» г. Магнитогорска.
2. заведующий муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Центр развития ребенка – детский сад № 29» г. Белорецка.
3. заместитель директора по учебно-методической работе государственного бюджетного образовательного учреждения среднего профессионального образования «Белорецкий педагогический колледж».

Опишем полученные результаты по выделенным нами компонентам оценивания модели развития профессиональной готовности к инновационной деятельности у педагогов дошкольной образовательной организации:

1. *Системность.* Оценивания этот критерий по представленным показателям все эксперты поставили высокую оценку (2 балла) и отметили, что в описание данной модели развития профессиональной готовности к инновационной деятельности у педагогов дошкольной образовательной организации прослеживается логика от целеполагания к организации и от них к оцениванию, все части разработанной модели взаимосвязаны между собой логическими компонентами.

2. *Управляемость.* При оценке данного критерия все эксперты поставили высокую оценку (2 балла), прокомментировав это тем, что на любом из этапов реализации модели развития профессиональной готовности к инновационной деятельности у педагогов дошкольной образовательной организации можно провести диагностику с использованием специального инструментария.

3. *Эффективность.* Анализируя возможность достижения результатов два эксперта поставили высокую оценку (2 балла), объясняя это тем, что развитие профес-



сиональной готовности к инновационной деятельности возможно, так как определены условия, формы, принципы к поставленным задачам, определены поддержка и стимулирование продвижения педагогов в развитии с опорой на рефлексию как механизм оценивания себя как субъекта деятельности. Один из экспертов поставил среднюю оценку (1 балл), мотивируя это тем, что трудно будет оценивать объективно готовность педагогов к инновационной деятельности ввиду нежелание их использовать свои возможности. Оценивая оптимальность по затратам разработанной модели развития профессиональной готовности к инновационной деятельности у педагогов дошкольной образовательной организации все эксперты сошлись во мнении, что разработка и реализация моделей – это эффективный и интенсивный путь развития образовательного учреждения, осуществляющийся за счет средств образовательного учреждения, без привлечения дополнительных затрат и услуг.

*4. Воспроизводимость.* При оценке модели развития профессиональной готовности к инновационной деятельности у педагогов дошкольной образовательной организации по данному критерию все эксперты поставили высокую оценку (2 балла), объясняя это тем, что данный опыт вполне возможно использовать руководителями дошкольных образовательных организаций, так как данная модель представляет алгоритм, который доступен для использования.

Сводные данные по экспертной оценке модели развития профессиональной готовности педагогов дошкольной образовательной организации к инновационной деятельности представлены в таблице 2.

Таблица 2

Сводная таблица экспертной оценке модели развития профессиональной готовности педагогов дошкольной образовательной организации к инновационной деятельности

№ п/п	Критерии	Показатели	Эксперты		
			1	2	3
			баллы		
1.	Системность	Логика процесса	2	2	2
		Взаимосвязь всех частей	2	2	2
2.	Управляемость	Поэтапная диагностика	2	2	2
3.	Эффективность	Возможность достижения результата	1	2	2
		Оптимальность по затратам	2	2	2
4.	Воспроизводимость	Возможность применения другими	2	2	2
<b>Общий балл</b>			<b>11</b>	<b>12</b>	<b>12</b>

Анализ результатов показал, что внедренная модель развития профессиональной готовности педагогов дошкольной образовательной организации к инновационной деятельности высокий. Наглядно полученные результаты представлены на рисунке 1.





**Рисунок 1** Оценка модели развития профессиональной готовности педагогов дошкольной образовательной организации к инновационной деятельности экспертами

## Заключение

Таким образом, проведя экспертную оценку модели развития профессиональной готовности к инновационной деятельности у педагогов дошкольной образовательной организации и обобщив полученные результаты, мы получили следующие данные:

- оценка модели развития профессиональной готовности к инновационной деятельности у педагогов дошкольной образовательной организации находится на высоком уровне;
- в данной модели прослеживается логика построения процесса, взаимосвязь всех частей, оценена возможность достижения результата, оптимальность по затратам и возможность применения данной модели на практике руководителями дошкольных образовательных организаций.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция)
2. Постановление Правительства РФ от 17 февраля 2014 г. № 120 «О порядке проведения педагогической экспертизы проектов нормативных правовых актов и нормативных правовых актов, касающихся вопросов обучения и воспитания» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70493082/> (дата обращения: 06.10.2018).
3. Пудинова А.С., Шепилова Н.А. Инновационная деятельность в дошкольных образовательных учреждениях // Международный журнал экспериментального образования. 2014. № 7. Часть II. С. 34-35.
4. Светлакова И.В. Управление инновационной деятельностью в современном дошкольном образовательном учреждении: [Электронный ресурс]. URL: <http://kids-covenok.ru/130383.htm> (дата обращения: 04.10.2018).
5. Каменский А.К. Нормативно-правовая база общественно-государственного управления школой // Директор школы. 2006. № 3. С. 93-98.
6. Руднев Е.Н. Миссия, стратегия и практические действия // Директор школы. 2006. № 8. С. 39–44.
7. Микляева Н.В. Инновации детском саду: пособие для воспитателей. М.: Айрис-пресс. 2008. 160 с.
8. Шепилова Н.А. Модель развития профессиональной готовности к инновационной деятельности педагогов дошкольной образовательной организации // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2016. Т.8. № 3. (33). С.32-39.
9. Ожегов С.И. Словарь русского языка: около 53000 слов / под общ. ред. проф. Л.И. Скворцова. М.: «ОНИКС» 21 век. 2004. 896 с.



10. Философский энциклопедический словарь / Под ред. А.А. Ивина. М.: Гардарики. 2004. 1072 с.
11. Проведение оценки профессиональной деятельности педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность на территории Свердловской области, с целью подтверждения соответствия занимаемой должности: методические рекомендации / сост. М.Л. Жигулина, В.В. Новгородова, И.А. Тарасова [и др.]. Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «Институт развития образования», 2016. 136 с.
12. Пономарева Г. Формирование педагогической профессиограммы: традиции и инновации высшего образования // Гуманизация учебно-воспитательного процесса: Сборник наук. Праць. Славянск. 2010. С. 33–40.
13. Орлов А.И. Экспертные оценки. М. 2002. 103 с.
14. Чернявская А.П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС. 2001. 96 с.
15. Воропаева Е.Э. Структура и критерии готовности педагога к инновационной деятельности // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 4. С. 15 – 23.
16. Кыверялг А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике. Таллин. 1980. 334 с.
17. Zulaikha Mohamed, Martin Valcke & Bram De Wever (2017) Are they ready to teach? Student teachers' readiness for the job with reference to teacher competence frameworks, *Journal of Education for Teaching*, 43:2, 151-170, DOI: 10.1080/02607476.2016.1257509
18. Chang Zhu, Di Wang, Yonghong Cai & Nadine Engels (2013) What core competencies are related to teachers' innovative teaching?, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41:1, 9-27, DOI: 10.1080/1359866X.2012.753984
19. S. Nemeržitski, K. Loogma, E. Heinla & E. Eisenschmidt (2013) Constructing model of teachers' innovative behaviour in school environment, *Teachers and Teaching*, 19:4, 398-418, DOI: 10.1080/13540602.2013.770230

## REFERENCES

1. Federal Law "On Education in the Russian Federation" with amendments for 2018. Moscow, Eksmo, 2018. 144 p. (in Russian)
2. Decree of the Government of the Russian Federation of February 17, 2014 No. 120 "On the Procedure for Conducting Pedagogical Examination of Draft Normative Legal Acts and Normative Legal Acts Concerning Training and Education" [Electronic resource]. Available at: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70493082/> (accessed 6 October 2018). (in Russian)
3. Pudanova A.S., Shepilova N.A. Innovative activity in preschool educational institutions. *International Journal of Experimental Education*, 2014, no. 7, part II, pp. 34-35. (in Russian)
4. Svetlakova I.V. Management of innovative activities in the modern pre-school educational institution: [Electronic resource]. Available at: <http://kids-covenok.ru/130383.htm> (accessed 4 October 2018). (in Russian)
5. Kamensky A.K. The legal framework of public-state school management. *School Director*, 2006, no. 3, pp. 93-98. (in Russian)
6. Rudnev E.N. Mission, strategy and practical actions. *School Director*, 2006, no. 8, pp. 39–44. (in Russian)
7. Miklyaev N.V. Innovation Kindergarten: A Handbook for Educators. Moscow, Iris-press Publ., 2008. 160 p. (in Russian)
8. Shepilova N.A. Model of development of professional readiness for innovative activity of teachers of preschool educational organizations. *Modern Higher School: innovative aspect*, 2016, vol. 8, no. 3. (33), pp.32-39. (in Russian)
9. Ozhegov S.I. Dictionary of the Russian language: about 53,000 words / edited by Professor L.I. Skvortsova. Moscow, ONIX 21st century Publ., 2004. 896 p. (in Russian)
10. Philosophical Encyclopedic Dictionary / Edited by A.A. Iwina. Moscow, Gardariki. 2004. 1072 p. (in Russian)
11. Assessing the professional activities of teaching staff of organizations engaged in educational activities in the Sverdlovsk Region to confirm compliance with the position: guidelines / compilers M.L. Zhigulina, V.V. Novgorodova, I.A. Tarasov. Ekaterinburg, Institute for the Development of Education, 2016. 136 p. (in Russian)
12. Ponomareva G. Formation of the pedagogical profессиogram: traditions and innovations of higher education. *Humanization of the educational process: Collection of Sciences*. Prats. Slavyansk, 2010, pp. 33–40. (in Russian)
13. Orlov A.I. Expert evaluation. Moscow, 2002. 103 p. (in Russian)
14. Chernyavskaya A.P. Psychological counseling on vocational guidance. Moscow, VLADOS-PRESS Publ.. 2001. 96 p. (in Russian)
15. Voropaeva E.E. The structure and criteria of teacher's readiness for innovation activity. *Modern problems of science and education*, 2014, no. 4, pp. 15-23. (in Russian)
16. Kvyeryalg A.A. Research methods in professional pedagogy. Tallinn. 1980. 334 p. (in Russian)
17. Mohamed Z., Valcke M, Wever B. Are they ready to teach? Student teachers' readiness for the job with reference to teacher competence frameworks. *Journal of Education for Teaching*, 2017, 43:2, pp. 151-170, DOI: 10.1080/02607476.2016.1257509
18. Zhu Ch., Wang D., Cai Y., Engels N. What core competencies are related to teachers' innovative teaching? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 2013, 41:1, pp. 9-27, DOI: 10.1080/1359866X.2012.753984
19. Nemeržitski S., Loogma K., Heinla E., Eisenschmidt E. Constructing model of teachers' innovative behaviour in school environment. *Teachers and Teaching*, 2013, 19:4, pp. 398-418, DOI: 10.1080/13540602.2013.770230



**Информация об авторах**

**Шепилова Наталья Анатольевна**

(Россия, г. Магнитогорск)

Доцент, кандидат педагогических наук  
Магнитогорский технический университет им. Г.И.  
Носова

E-mail: shepilovanatasha@rambler.ru

**Пустовойтова Ольга Васильевна**

(Россия, г. Магнитогорск)

Кандидат филологических наук, старший преподаватель  
Магнитогорский технический университет им. Г.И.  
Носова

E-mail: olgapustovojtova@yandex.ru

**Подгорская Анна Вячеславовна**

(Россия, г. Магнитогорск)

Кандидат филологических наук, доцент  
Магнитогорский технический университет им. Г.И.  
Носова

E-mail: podgorsky\_s@mail.ru

**Information about the authors**

**Natalia A. Shepilova**

(Russia, Magnitogorsk)

Associate Professor,  
PhD in Pedagogical Sciences  
Nosov Magnitogorsk State Technical University  
E-mail: shepilovanatasha@rambler.ru

**Olga V. Pustovoitova**

(Russia, Magnitogorsk)

PhD in Philological Sciences,  
Senior Lecturer  
Nosov Magnitogorsk State Technical University  
E-mail: olgapustovojtova@yandex.ru

**Anna V. Podgorskaya**

(Russia, Magnitogorsk)

PhD in Philological Sciences,  
Associate Professor  
Nosov Magnitogorsk State Technical University  
E-mail: podgorsky\_s@mail.ru

