

ВЕСТНИК

Красноярского
государственного
педагогического
университета
им. В.П. Астафьева

2020

№ 1 [51]



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

Научное периодическое издание
Scientific serial

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

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

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

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

в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук, с 05.03.2010; электронно-библиотечную систему издательства «Лань»; систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ); международную базу данных периодических изданий ULRICHS WEB;

международную ассоциацию издателей CrossRef

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

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

Периодичность 4 раза в год

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

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

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

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

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

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

Редакционный совет

Editorial board

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

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

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

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

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

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

Шилов С.Н., доктор медицинских наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Shilov S.N., Doctor of Medicine, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

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

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

Международный редакционный совет

International Editorial Board

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

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

Бидайбеков Есен Ыкласович, доктор педагогических наук, профессор, Казахский национальный педагогический университет им. Абая, Алма-Ата

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

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

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

Казаченок Виктор Владимирович, доктор педагогических наук, профессор, Белорусский государственный университет, Минск

Kazachenok Viktor Vladimirovich, Doctor of Pedagogics, professor, Belorussian State University, Minsk

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Редакционная коллегия
Editorial board

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Логинава И.О., доктор психологических наук, профессор, Красноярский государственный медицинский университет им. профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Sery A.V., Doctor of Psychology, Professor, Kemerovo State University

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

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

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

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

TABLE OF CONTENTS

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

PEDAGOGICAL SCIENCES

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATION AND UPBRINGING

**С.В. Ларин, В.Р. Майер,
Т.О. Кочеткова, О.А. Карнаухова**
ОСОБЕННОСТИ СОЗДАНИЯ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
КОМПЬЮТЕРНЫХ АНИМАЦИОННЫХ РИСУНКОВ
В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

**S.V. Larin, V.R. Mayer,
T.O. Kochetkova, O.A. Karnaukhova**
SPECIAL FEATURES IN CREATION AND APPLICATION
OF COMPUTER ANIMATED IMAGES
IN TEACHING MATHEMATICS

[6]

Л.В. Попова, Т.А. Яковлева
ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ
ВХОЖДЕНИЯ ШКОЛЫ В СЕТЕВОЙ ПРОЕКТ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КЛАСТЕРНОЙ ПЛАТФОРМЫ
«МЕГА-КЛАСС»

L.V. Popova, T.A. Yakovleva
ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL
CONDITIONS FOR SECONDARY SCHOOL TO JOIN
THE MEGA-CLASS NETWORK PROJECT
OF THE EDUCATIONAL CLUSTER PLATFORM

[15]

И.П. Селезнева, В.В. Власова
ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОЕ
ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ (CLIL)
КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
ОБУЧАЮЩИХСЯ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

I.P. Selezneva, V.V. Vlasova
CONTENT AND LANGUAGE
INTEGRATED LEARNING (CLIL)
AS A CONDITION OF FOREIGN LANGUAGE
COMPETENCE DEVELOPMENT AMONG
SECONDARY SCHOOL LEARNERS

[29]

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THEORY AND METHODOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

В.А. Адольф, С.Н. Москвин
ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ
ПРОГРАММЫ ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ
УПРАВЛЕНЧЕСКИХ УМЕНИЙ
БУДУЩИХ МАГИСТРОВ

V.A. Adolf, S.N. Moskvina
SPECIAL FEATURES OF IMPLEMENTATION
OF THE PROGRAM FOR DEVELOPMENT
OF PROFESSIONALLY ORIENTED MANAGEMENT
SKILLS MASTER'S DEGREE CANDIDATES

[37]

Т.Ю. Герасимова
РЕФЛЕКСИВНО-КРЕАТИВНЫЙ ПОДХОД
К КОНТРОЛЮ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

T.Yu. Gerasimova
REFLEXIVE AND CREATIVE APPROACH
TO THE CONTROL OF EDUCATIONAL ACTIVITY
OF TECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS

[48]

Н.А. Лозовая
МЕТОДИКА КОМПЬЮТЕРНОГО МОНИТОРИНГА
СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНЦИЙ
СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ
ПОДГОТОВКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

N.A. Lozovaya
TECHNIQUE FOR COMPUTER MONITORING
OF COMPETENCIES DEVELOPMENT AMONG
UNIVERSITY STUDENTS SPECIALIZING
IN ENGINEERING IN THE PROCESS
OF TEACHING THEM MATHEMATICS

[56]

И.А. Майер, И.П. Селезнева, Ю.В. Лукиных
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФОРСАЙТ-ТЕХНОЛОГИЙ
ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ И РЕАЛИЗАЦИИ
МАГИСТЕРСКИХ ПРОГРАММ
В СФЕРЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

I.A. Mayer, I.P. Selezneva, Yu.V. Lukinykh
USE OF FORESIGHT TECHNOLOGIES IN DESIGN
AND IMPLEMENTATION OF MASTER'S PROGRAMS
IN THE FOREIGN LANGUAGE EDUCATION FIELD

[64]

В.А. Адольф, А.Ю. Трояк
 ФОРМИРОВАНИЕ
 ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ УМЕНИЙ
 КУРСАНТОВ ВУЗОВ МЧС РОССИИ
 В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
V.A. Adolf, A.Yu. Troyak
 FORMATION OF PRACTICALLY
 ORIENTED SKILLS AMONG CADETS
 FROM HIGHER INSTITUTIONS
 OF RUSSIAN EMERCOM IN THE PROCESS
 OF PROFESSIONAL TRAINING

[72]

В.А. Шершнева, М.В. Осипов
 МЕТАКОМПЕТЕНТНОСТЬ
 В ИЕРАРХИИ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ
V.A. Shershneva, M.V. Osipov
 METACOMPETENCY STATUS
 IN COMPETENCY HIERARCHY

[80]

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

PSYCHOLOGY

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Ю.С. Давыдочкина, М.В. Сафонова
 ОСОБЕННОСТИ
 СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ
 ВОСПИТАННИКОВ КАДЕТСКИХ КОРПУСОВ
 И МАРИИНСКИХ ЖЕНСКИХ ГИМНАЗИЙ
Yu.S. Davydochkina, M.V. Safonova
 SPECIFIC FEATURES
 OF LIFE-PURPOSE ORIENTATIONS
 AMONG STUDENTS OF CADET CORPS
 AND MARIINSKY WOMEN'S
 BOARDING SCHOOLS

[90]

А.А. Дьячук
 ВЗАИМОСВЯЗЬ
 ВРЕМЕННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
 И АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТИ
 СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ
A.A. Dyachuk
 LINK BETWEEN
 TEMPORAL COMPETENCE
 AND ACADEMIC ACHIEVEMENT AMONG
 SENIOR ADOLESCENTS

[104]

Л.А. Новопашина
 ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ОРИЕНТИРЫ
 ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ
 ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА
L.A. Novopashina
 TEACHERS' PROFESSIONAL GUIDING
 PRINCIPLES
 IN PEDAGOGICAL UNIVERSITY

[114]

Ю.Г. Юдина, А.М. Белова, С.И. Дрейцер
 РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИИ КАК МЕХАНИЗМА
 ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
 САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ
 В РАМКАХ ПРАКТИКИ
Yu.G. Yudina, A.M. Belova, S.I. Dreytser
 DEVELOPMENT OF REFLECTIVE MECHANISM
 FOR PROFESSIONAL
 SELF-DETERMINATION AMONG STUDENTS
 WITHIN PROFESSIONAL TRAINING

[130]

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

PERSONALITY PSYCHOLOGY

О.М. Вербианова, О.В. Груздева
 ВЛИЯНИЕ СЕМЬИ
 НА РАЗВИТИЕ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ
 ДЕТЕЙ 5–6-летнего ВОЗРАСТА
O.M. Verbianova, O.V. Gruzdeva
 INFLUENCE OF FAMILY
 ON DEVELOPMENT OF GOAL-SETTING
 AMONG 5–6 YEAR-OLD CHILDREN

[141]

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

PHILOLOGY

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

LINGUISTICS

А.Д. Васильев, С.П. Васильева
 РУССКИЙ – РОССИЙСКИЙ?
 ВОПРОС ИДЕНТИФИКАЦИИ
 И САМОИДЕНТИФИКАЦИИ
A.V. Vasiliev, S.P. Vasilieva
 RUSSKIY OR ROSSIYSKIY?
 THE QUESTION OF IDENTIFICATION
 AND SELF-IDENTIFICATION

[152]

НАУЧНЫЙ ДЕБЮТ
SCIENTIFIC DEBUT**Ван Готуань, Мо Сяохэ, Гуань Маосэнь**РАЗВИТИЕ УШУ В РОССИИ:
ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**Wang Guotuan, Mo Xiaohé, Guan Mao Sen**HISTORICAL ASPECTS OF WUSHU
DEVELOPMENT IN RUSSIA

[161]

А.В. КожекоЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
РЕЧЕВОГО ЖАНРА «СОБОЛЕЗНОВАНИЕ»
В ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ**A.V. Kozeko**LINGUOPRAGMATIC FEATURES
OF THE SPEECH GENRE "CONDOLENCE"
IN INTERNET COMMUNICATION

[169]

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ
CREDITS

[182]

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ
INFORMATION FOR AUTHORS

[186]

УДК 378

ОСОБЕННОСТИ СОЗДАНИЯ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ АНИМАЦИОННЫХ РИСУНКОВ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

С.В. Ларин (Красноярск, Россия)

В.Р. Майер (Красноярск, Россия)

Т.О. Кочеткова (Красноярск, Россия)

О.А. Карнаухова (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. Анализ публикаций, посвященных применению информационных технологий в обучении математике, показывает весьма невысокий уровень использования анимационных возможностей компьютерных сред при обучении школьному курсу алгебры и начал математического анализа. В связи с этим в статье обозначена проблема создания образовательного контента в виде анимационных рисунков, способных обеспечить эффективное компьютерное сопровождение соответствующих разделов школьного курса математики. Цель статьи – на конкретных примерах, реализованных в среде GeoGebra, показать роль и значение компьютерной анимации в обучении арифметике, алгебре и началам математического анализа.

Методология исследования – изучение и анализ литературы, связанной с использованием информационных технологий при обучении математике, обобщение опыта работы авторов по апробации методики обучения математике с использованием компьютерной анимации.

Результаты. Для создания используемых на уроках арифметики, алгебры и начал математического анализа анимационных рисунков рекомендована среда GeoGebra. Перечислены основные виды анимации, на конкретных примерах продемонстрировано использование анимационных рисунков при организации тренинга, для экспериментирования, проведения учебных исследований, для организации экспериментально-исследовательского стиля обучения.

Заключение. Предложенный на базе среды GeoGebra цифровой образовательный контент, состоящий из серии анимационных рисунков, повысит технологическую оснащенность современного практикующего учителя математики, позволит ему добиться более высоких образовательных результатов по таким разделам школьного курса математики, как арифметика, алгебра и начала математического анализа.

Ключевые слова: анимационные рисунки, системы динамической математики, программа GeoGebra, арифметика, алгебра, геометрия, начала математического анализа.

Проблема и цель. Появившиеся в последние три десятилетия на рынке образовательных электронных продуктов так называемые системы динамической геометрии (СДГ) кардинальным образом повлияли на теорию и методику обучения математике в школе. Прототипом СДГ явилась созданная в 1963 г. И. Сазерлендом первая графическая система Sketchpad, которая позволяла с помощью светового пера строить основные геометрические объекты (точка, отрезок, луч, прямая и др.), находить их образы под действием простейших отображений (перенос, поворот, масштабиро-

вание и др.), сохраняющих основные свойства объектов. Первые системы динамической геометрии появились в конце 80-х гг. прошлого столетия во Франции (Cabri-geometre, 1986) и США (The Geometer's Sketchpad, 1988).

Идея динамизма в преподавании геометрии, воплощенная в этих двух СДГ, была поддержана практикующими учителями не только Франции и США, но и многих других стран. У школьного курса геометрии, который в тот период подвергался усиленной «алгебраизации», открылось второе дыхание. Системы динамической геометрии повысили степень наглядности

в обучении, чему было посвящено немало публикаций¹ [Вернер и др., 2008; Shabanova et al., 2019]. Кроме этого, они внесли то, чего раньше в преподавании почти не было. Этим новым приобретением стало движение, которое реализуется через интерактивное конструирование на плоскости [Шуман, 2006; Stefanov, 2018; Grozdev, Nenkov, 2018] и в пространстве [Дубровский, 2003], динамические чертежи² [Майер, Семина 2014; Nenkov, 2018; Nenkov et al., 2019] и анимационные рисунки³. У учеников появилась мощная мотивация изучения геометрии [Майер, Манченкова, 2015], а у учителя – реальная возможность поддерживать на уроках эвристический [Храповицкий, 2003], экспериментальный⁴ [Майер, 2012] и проектно-исследовательский⁵ [Alferov et al., 2018] стили обучения.

Несмотря на явную геометрическую направленность первых СДГ, которая буквально обозначена в их названиях, многие учителя успешно применяли эти программные продукты при изучении функций на уроках по началам математического анализа, реже – на уроках алгебры. Отметим, что применение СДГ при обучении алгебре в основном сводилось либо к геометрической иллюстрации алгебраических процессов [Безумова и др., 2013], либо к алгебраическому обоснованию геометрических закономерностей [Ларин, 2015]. В 2002 г. М. Хохенвартер (Австрия) разработал СДГ GeoGebra⁶, которая была ориентирована на изучение не только геометрии, но и других разделов школьного курса математики. В ряде стран появились аналогичные системы, в частности «1С: Мате-

матический конструктор» в России. В научно-методической литературе для этих систем стали чаще использовать наименование «системы динамической математики» (СДМ).

При явно предметно-математической универсальности СДМ использование анимационных рисунков и чертежей при обучении математике все же преимущественно реализуется на уроках геометрии. В связи с этим возникает *проблема*: можно ли на базе систем динамической математики создать анимационные рисунки, которые способны обеспечить эффективное компьютерное сопровождение таких разделов школьного курса математики, как арифметика, алгебра и начала математического анализа?

Цель статьи – на конкретных примерах продемонстрировать возможность создания на базе СДМ анимационных рисунков, поддерживающих обучение арифметике, алгебре и началам математического анализа; показать роль и значение анимационных рисунков как средство для тренинга и экспериментирования при организации исследовательского стиля обучения.

Методологию исследования составили обобщение опыта работы авторов по апробации методики обучения математике с использованием компьютерной анимации [Larin, Mayer, 2018; Абдулкин и др., 2019], изучение и анализ литературы, связанной с применением IT-технологий при обучении математике [Gushev, 2018; Grozdev et al., 2018; Nenkov et al., 2019].

Результаты. Анализ литературных источников показал, что в цифровизации образования можно выделить две основные составляющие: коммуникационную и технологическую. К коммуникационной составляющей можно отнести организацию дистанционного обучения, электронные виды связи обучающихся и обучающихся, создание е-портфолио обучающихся и др.

Для нас наибольший интерес представляет технологическая составляющая цифровизации школьного математического образования, к которой относится GeoGebra. Среди различных дидактических возможностей этой СДМ нас в первую очередь будут интересовать ее анимационные возможности. Как и в [Абдулкин и др.,

¹ Шабат Г.Б., Чернявский В.М., Кулагина В.В. и др. Живая Математика 5.0: сб. метод. матер. М.: ИНТ, 2013. 205 с.

² Пантуев А.В. Курс-практикум «Моделирование в среде Geometer's SketchPad» для профильных классов. М., 2013. С. 38–63.

³ Ларин С.В. Компьютерная анимация в среде GeoGebra на уроках математики. Ростов-на-Дону: Легион, 2015. 192 с.

⁴ Турнир по ЭМ (экспериментальной математике): офиц. сайт. URL: /http://itprojects.narfu.ru/turnir/index.php/ (дата обращения: 09.10.2019).

⁵ Иванов С.Г., Рыжик В.И. Исследовательские и проектные задания по планиметрии с использованием среды «Живая математика». М.: Просвещение, 2013. 144 с.

⁶ GeoGebra: офиц. сайт [Электронный ресурс]. URL: http://www.geogebra.org (дата обращения: 06.01.2020). 75/6376 (дата обращения: 30.01.2020).

2019, с. 8], под «компьютерной анимацией мы будем понимать компьютерную имитацию реального или идеального процесса с помощью изменения формы объектов, текста или показа последовательных изображений с фазами движения». В работах большинства исследователей (М.Ю. Алферов, Дж. Андерсон, Е.М. Гуреев, О.М. Кузнецов, И.В. Храповицкий, И.И. Шульга) убедительно обосновывается, что компьютерная анимация в обучении представляет собой перспективное направление в образовании. Анимация создает новую реальность, позволяющую взглянуть на явления, которым присуще движение и которые сложно или невозможно увидеть в природе.

Познакомить обучаемого с анимационными возможностями хотя бы одной из компьютерных программ семейства СДМ, нацелить его на учебно-исследовательскую деятельность по созданию анимационных рисунков с целью решения математической задачи представляется важной составляющей современного образования. Освоить в полной мере компьютерные технологии в практике образования, обеспечить экспериментально-исследовательский стиль обучения – насущная задача современной дидактики математики.

Выделим следующие виды анимации [Абдулкин и др., 2019, с. 5].

1. **Геометрическая анимация** – управляемое изменение геометрического чертежа с сохранением алгоритма его построения. Она эффективно используется при решении геометрических задач, геометрическом моделировании алгебраических задач, построении графиков функций.

2. **Алгебраическая анимация** – управляемое изменение выражений и формул, обеспечивающее выполнение алгоритма решения некоторых алгебраических задач. Она эффективна при отработке алгебраических алгоритмов и решении некоторых задач алгебры.

3. **Текстовая анимация** – управляемое преобразование текста в зависимости от ситуации, определяемой условиями видимости, для реализации алгоритма решения математи-

ческой задачи. Она эффективна при текстовом сопровождении задач арифметики и алгебры.

В зависимости от условия задачи возможны любые сочетания перечисленных выше видов анимации, которые дополняют друг друга.

В большинстве СДМ имеется несколько способов задания анимации. К наиболее часто встречающимся можно отнести следующие: *ручная анимация* (перемещение объекта с помощью мыши); *кнопочная анимация* (преобразование объекта с помощью создания специальной кнопки); *ползунковая анимация* (преобразование объекта с помощью специального встроенного инструмента под названием «Ползунок»), *параметрическая анимация* (перемещение объекта с помощью изменения значения параметра).

Наиболее распространенным возражением против применения цифровых технологий в обучении является необходимость приобретения дополнительных специальных знаний. Однако многое из того, что ранее выглядело как «отягчающие обстоятельства», в настоящее время становится необходимостью для ближайшего будущего обучаемого. Распространенным тезисом в объяснении трудностей, стоящих на этом пути, чаще всего называют инертность школьного учителя, стремящегося «учить по старинке», «проверенными» способами, в его нежелании приобретать дополнительные компьютерные знания.

Сотрудничество с практикующими учителями школ и лицеев показывает, что учителю, загруженному своей повседневной работой, надо ненавязчиво предложить новые технологии обучения, от которых он просто не смог бы отказаться в силу их очевидной эффективности. Убедившись в целесообразности использования, в частности анимационных возможностей компьютерных сред, учитель и сам будет искать способы повышения своей квалификации в этих вопросах. Таким образом, на плечи IT-специалистов ложится задача создания компьютерного контента для обучения математике, который был бы максимально приближен к потребностям практикующего учителя. Это

значит, что такой контент должен соответствовать школьным программам и действующим учебникам, сопровождать конкретные темы, явно демонстрировать свои преимущества, в частности поддерживать экспериментально-исследовательский стиль обучения. По каждому классу требуется создать альбом анимационных рисунков для демонстрации на уроках при изучении соответствующего учебного материала, для экспериментирования, тренинга и поиска новых закономерностей. Анимационные рисунки должны сопровождаться методическими пояснениями и комментариями, которые целесообразно оформить отдельно в виде текстового приложения в бумажном или электронном виде. Наиболее подходящей формой, по нашему мнению, является издание учебного пособия по программе отдельного класса (привязанное к конкретному учебнику) в виде книги с прилагаемым диском. Диск будет содержать альбом анимационных рисунков и текстовый файл с текстом учебного пособия. В текстовом файле от каждого рисунка устанавливается ги-

перссылка на соответствующий анимационный рисунок. После закрытия анимационного рисунка читатель возвращается к тексту учебного пособия и может продолжить чтение.

Примеры компьютерного сопровождения отдельных тем начнем с использования анимационных рисунков на уроках арифметики.

При выполнении деления «уголком» часто возникают трудности с подбором очередной цифры частного. Покажем как, сохраняя обычный алгоритм деления, избежать этих вычислительных трудностей. Напомним, что разделить с остатком целое число a на целое число $b > 0$ означает найти неполное частное q и остаток r такие, что $a = bq + r$, причем $0 \leq r < b$. Отсюда $0 \leq a - bq < b$. Таким образом, неполное частное q можно найти подбором, добиваясь выполнения этого двойного неравенства. После нахождения q остаток r находится по формуле $r = a - bq$. Используя эти идеи, изготовим анимационный рис. 1, который демонстрирует деление «уголком», устраняя вычислительные трудности.

ДЕЛЕНИЕ УГОЛКОМ

Введите делимое

$m = 155112$
и делитель
 $b = 567$

$$\begin{array}{r} 155112 \\ 1134 \\ \hline 4171 \\ 3969 \\ \hline 2022 \\ 1701 \\ \hline 321 \end{array} \quad \begin{array}{r} 567 \\ 273 \end{array}$$

Шаг алгоритма

$$a = bc + r$$

Введите промежуточное делимое a и подберите цифру c так, чтобы двойное неравенство оказалось верным.

$$\underline{c = 3} \qquad 0 \leq 321 < 567$$

Запишите в частном цифру c

Запишите произведение $bc = 1701$

Запишите остаток $r = 321$

Рис. 1. Деление уголком

Fig. 1. Division by the corner

Приступая к делению, выделяем начальную часть делимого и вводим число $a = 1551$. С помощью Ползунка подбираем цифру c так, чтобы выполнялось требуемое двойное неравенство, и при $c = 2$ получаем $0 \leq 417 < 567$. Компьютер вычисля-

ет и выводит на экран произведение b и остаток r . Найденные первую цифру $c = 2$, произведение $b = 1134$ и остаток $r = 417$ записываем в нужные места. Используя эту технологию, ученик из вычислителя превращается в модератора вычислений.

Напомним, что наибольший общий делитель (НОД) двух натуральных чисел m и n находится с помощью алгоритма Евклида: последний отличный от нуля остаток в этом алгоритме дает НОД (m, n) . При реализации алгоритма Евклида можно использовать анимационный рис. 1, где сначала первое число «уголком» делим на второе (устраняя вычислительные трудности), а затем делитель делим на остаток, выполняя шаги алгоритма делением «уголком». Особенно ощутима компьютерная поддержка при решении примеров с большими числами и длинным алгоритмом Евклида.

При демонстрации на уроке примера нахождения НОД «ручным» способом на классной доске, чтобы избежать вычислительных неожиданностей, учитель с помощью компьютера может заранее создать нужную пару целых чисел с придуманным НОД (m, n) и задуманной последовательностью неполных частных.

Заметим, что все эти алгоритмы, включая алгоритм нахождения линейной формы НОД, почти без изменений переносятся на многочлены.

Покажем пример эффективного использования технологии GeoGebra для разложения данного многочлена $f(x)$ по степеням двучлена $bx - c$ (центральная задача из тех, что решаются с помощью схемы Горнера) (рис. 2). Пусть требуется разложить многочлен $f(x) = 2x^3 - 3x^2 + 5$ по степеням $x - 2$. В нашем случае $b = 1$, $c = 2$. Вводим данный многочлен в компьютер и на экране получаем его график. Построим вектор $\vec{u} = (-2, 0)$ и график данного многочлена передвинем на этот вектор. На Панели объектов обнаружим запись преобразованного многочлена: $f_1(x) = 2(x+2)^3 - 3(x+2)^2 + 5$. Воспользуемся командой «Упростить» $[f_1(x)]$ и получим результат раскрытия скобок в виде многочлена $g(x) = 2x^3 + 9x^2 + 12x + 9$. Если теперь передвинуть график многочлена $g(x)$ на вектор $\vec{v} = -\vec{u} = (2, 0)$, то получим график исходного многочлена, а на «Панели объектов» обнаружим запись преобразованного многочлена $g_1(x) = 2(x-2)^3 + 9(x-2)^2 + 12(x-2) + 9$. В то же время это и есть искомое разложение данного многочлена по степеням $x - 2$. Теперь вводим

число $b - 3$ и находим (строкой ввода) $g_1 - (b \cdot x)$, $2(3x-2)^3 + 9(3x-2)^2 + 12(3x-2) + 9$ – разложение данного многочлена по степеням двучлена $3x - 2$.

Разложение многочлена $f(x)$ по степеням $x - c$

Введите многочлен $f(x)$

$$f(x) = 2x^3 - 3x^2 + 5$$

Введите число c $c=2$

☞ Ответ:

$$f(x) = 2(x-2)^3 + 9(x-2)^2 + 12(x-2) + 9$$

Рис. 2. Разложение многочлена $f(x)$ по степеням $x - 2$

Fig. 2. Decomposition of polynomial $f(x)$ according to the degrees $x - 2$

Продемонстрируем лишь один пример из начал математического анализа и построим в среде GeoGebra анимационный рисунок по вычерчиванию графика производной данной функции. Вот типичный школьный пример.

Построить график производной функции $y = f(x) = x^3 - 2x^2 - 2x + 5$.

Построение на экране компьютера в среде GeoGebra (рис. 3).

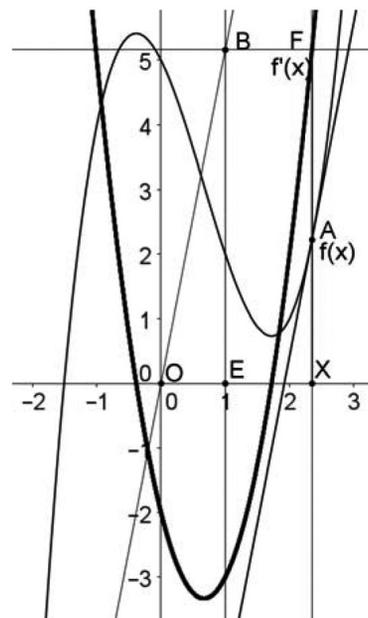


Рис. 3. Построение графика производной функции $f(x)$

Fig. 3. Graphing of the Derivative $f(x)$

Сначала вводим данную функцию $y = f(x)$ и на экране компьютера появляется ее график. Потом на оси абсцисс отмечаем точку x , проводим через нее вертикаль и отмечаем точку A пересечения вертикали с графиком данной функции. Через точку A с помощью инструмента «Касательная» проводим касательную к графику данной функции. Через начало координат проводим прямую параллельно касательной, отмечаем единичную точку E оси абсцисс, проводим через нее вертикаль и отмечаем точку B пересечения вертикали с прямой параллельной касательной. Ордината точки B равна $tg\alpha$, где $\alpha = \angle EOB$. Но тангенс угла наклона касательной к графику данной функции в точке $A(x_0, f(x_0))$ равен производной данной функции $f'(x_0)$. Через точку B проводим горизонтальную прямую и отмечаем точку F пересечения построенной прямой с вертикалью, проходящей через точку X . Заставляем точку F оставлять след и задаем анимацию точки X . Наблюдаем, как точка F , оставляя след, вычерчивает график производной данной функции.

На анимационном рисунке данную функцию можно заменить любой другой и вычертить ее производную.

Заметим, что график производной данной функции можно построить одной командой. Но при таком решении задачи мы не достигаем того образовательного эффекта, который дает сам процесс построения анимационного рисунка.

Заключение. Подводя итог, перечислим основные виды и цели компьютерной поддержки обучения математике.

1. Поддержка экспериментально-исследовательского стиля обучения математике.

2. Сокращение рутинной трудоемкости решения математической задачи и, как следствие, экономия учебного времени.

3. Визуализация математики.

4. Внесение движения в арсенал средств обучения математике.

5. Дидактический эффект новизны как фактор повышения интереса.

Подчеркнем, что при использовании компьютерных технологий в обучении математике на первом месте должна стоять сама математика с

ее проблемами и задачами. Анимационные рисунки являются лишь частью технологии обучения, ее инструментарием. Они не должны собою затмевать решение математической задачи, отвлекать от главного и требовать слишком много специальных компьютерных знаний. Они должны помогать поиску и осуществлению решения математической задачи естественно и эффективно. Авторы уверены, что пройдет совсем немного времени и компьютерные технологии войдут в арсенал средств обучения так же естественно, как ныне шариковая ручка заменила гусиное перо.

Библиографический список

1. Абдулкин В.В., Калачева С.И., Кейв М.А., Ларин С.В., Майер В.Р. Компьютерная анимация в обучении математике в педагогическом вузе: монография [Электронный ресурс] / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2019. 164 с. URL: <http://elib.kspu.ru/document/33659>
2. Безумова О.Л., Котова С.Н., Шабанова М.В. Компьютерная поддержка решения школьных алгебраических задач средствами GEOGEBRA // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 1. URL: <http://www.science-education.ru/107-8399>
3. Вернер А.Л., Никитин А.Б., Рыжик В.И. Применение методов визуализации изучаемых объектов в школьном курсе геометрии // Компьютерные инструменты в образовании. 2008. № 4. С. 17–21. URL: https://rusneb.ru/catalog/000200_000018_RU_NLR_Per_582486
4. Дубровский В.Н. Стереометрия с компьютером // Компьютерные инструменты в образовании. 2003. № 6. С. 3–11. URL: https://rusneb.ru/catalog/000200_000018_RU_NLR_Per_500345
5. Ларин С.В. Анимационно-геометрический метод в алгебре // Информационные технологии в математике и математическом образовании: матер. IV Всерос. науч.-метод. конф. с междунар. участием / отв. ред. В.Р. Майер; КГПУ им. В.П. Астафьева. Красноярск, 18–19 ноября 2015. С. 38–42. URL: <http://elib.kspu.ru/document/15960>

6. Майер В.Р., Манченкова Е.О. Живая математика как средство повышения мотивации к обучению на уроках геометрии в основной школе // Информационные технологии в математике и математическом образовании: матер. IV Всерос. науч.-метод. конф. с междунар. участием / отв. ред. В.Р. Майер; КГПУ им. В.П. Астафьева. Красноярск, 18–19 ноября 2015. С. 71–73. URL: <http://elib.kspu.ru/document/15960>
7. Майер В.Р., Семина Е.А. Информационные технологии в обучении геометрии бакалавров – будущих учителей математики: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. 516 с. URL: <http://elib.kspu.ru/document/12432>
8. Майер В.Р. Компьютерные исследования и эксперименты при обучении геометрии // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 4 (22). С. 22–27. URL: <http://www.kspu.ru/page-4137.html>
9. Храповицкий И.С. Эвристический полигон для геометрии // Компьютерные инструменты в образовании. 2003. № 1. С. 13–21. URL: https://rusneb.ru/catalog/000200_000018_RU_NLR_Per_500340
10. Шуман Х. Интерактивное конструирование в виртуальном пространстве с помощью Cabri 3D // Компьютерные инструменты в образовании. 2006. № 2. С. 43–51. URL: <http://ipo.spb.ru/journal/index.php?magazines/2006/2/e>
11. Alferov M., Belorukova M., Nenkov V., Mayer V., Klekovkin G., Ovchinnikova R., Shabanova M., Yastrebov A. Encyclopedia of Notable Plane Curves – an International Network Research Project within the Frames of MITE // Mathematics and Informatics. 2018. № 6 (61). P. 566–584. URL: <https://mathinfo.azbuki.bg/matematics/matharticles2016-3/6-lxi-2018>
12. Grozdev S., Nenkov V. Sets of points, generated by a pair of isosceles triangles with a special location of their bases // Mathematics and Informatics. 2018. № 4 (61). P. 378–395. URL: <https://mathinfo.azbuki.bg/matematics/matharticles2016-3/4-lxi-2018>
13. Grozdev S., Okumura H., Dekov D. Mathematical projects in dynamic environment // Mathematics and Informatics. 2018. № 2 (61). P. 171–174. URL: <https://mathinfo.azbuki.bg/matematics/matharticles2016-4/2-lxii-2019/>
14. Gushev A. Mathematical projects in dynamic environment // Mathematics and Informatics. 2018. № 2 (61). P. 125–143. URL: <https://mathinfo.azbuki.bg/matematics/matharticles2016-4/2-lxii-2019/>
15. Larin S., Mayer V. The role of computer animation in mathematics teaching // Mathematics and Informatics. 2018. № 6 (61). P. 542–552. URL: <https://mathinfo.azbuki.bg/matematics/matharticles2016-3/6-lxi-2018>
16. Nenkov V. Construction of a type of algebraic curves in the plane of a triangle // Mathematics and Informatics. 2018. № 5 (61). P. 481–497. URL: <https://mathinfo.azbuki.bg/matematics/matharticles2016-3/5-lxi-2018>
17. Nenkov V., Stefanov S., Haimov H. Extremal properties of the lemoine point in the quadrilateral // Mathematics and Informatics. 2019. № 2 (62). P. 216–228.
18. Stefanov S. Incenter of a quadrilateral // Mathematics and Informatics. 2018. № 4 (61). P. 338–351. URL: <https://mathinfo.azbuki.bg/matematics/matharticles2016-3/4-lxi-2018>
19. Shabanova M., Udovenko L., Nimatuliev M. Experimental mathematics as environment for the preparation of students for research in the form «Science 2.0» // Mathematics and Informatics. 2019. № 2 (62). P. 168–179. URL: <https://mathinfo.azbuki.bg/matematics/matharticles2016-4/2-lxii-2019>

SPECIAL FEATURES IN CREATION AND APPLICATION OF COMPUTER ANIMATED IMAGES IN TEACHING MATHEMATICS

S.V. Larin (Krasnoyarsk, Russia)

V.R. Mayer (Krasnoyarsk, Russia)

T.O. Kochetkova (Krasnoyarsk, Russia)

O.A. Karnaukhova (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The analysis of publications, dedicated to the application of information technologies in teaching mathematics, shows a relatively low level of use of animated possibilities in computer media for teaching high school algebra and introduction to mathematical analysis. In connection with this, the article focuses on the problem of compiling an educational content in the form of animated images, capable of ensuring effective computer support in teaching high school mathematics.

The purpose of the article is to show the role and value of computer animation in teaching arithmetic, algebra and introduction to mathematical analysis on specific examples, realized in GeoGebra.

The research methodology implies the study and analysis of literature related with the use of information technologies for teaching mathematics, the synthesis of authors' work experience on approval of the technique for teaching mathematics using computer animation.

Research results. For creating animated images applicable in teaching arithmetic, algebra and introduction to mathematical analysis, the GeoGebra is recommended. The basic forms of animation are enumerated, specific examples demonstrate the use of animated images during training, for experimentation, conducting training studies, for organizing experimental research style teaching instructions.

Conclusion. The proposed on GeoGebra basis digital educational content, which consists of a series of animated images, will increase the technological equipment and facilities of contemporary teachers of mathematics, and will make it possible to achieve higher educational results in mathematics, namely in arithmetic, algebra and introduction to mathematical analysis.

Keywords: *animated images, system of dynamic mathematics, GeoGebra program, arithmetic, algebra, geometry, introduction to mathematical analysis.*

References

1. Abdulkin V.V., Kalacheva S.I., Keyv M.A., Larin S.V., Mayer V.R. Computer animation in teaching mathematics at a pedagogical institution of higher education. Krasnoyarsk: KGPU im. V.P. Astafieva, 2019. 164 p. URL: <http://elib.kspu.ru/document/33659>
2. Bezumova O.L., Kotova S.N., Shabanova M.V. Computer support for solution of school algebraic tasks by means of GEOGEBRA // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* (The contemporary problems of science and education). 2013. No. 1. URL: <http://www.science-education.ru/107-8399>
3. Verner A.L., Nikitin A.B., Rizhik V.I. Application of methods for visualization of studied objects in the secondary school course of geometry // *Kompyuternye instrumenty v obrazovanii* (Computer tools in education). 2008. No. 4. P. 17–21. URL: <http://www.science-education.ru/107-8399>
4. Dubrovskiy V.N. Stereometry with a computer // *Kompyuternye instrumenty v obrazovanii* (Computer tools in education). 2003. No. 6. P. 3–11. URL: https://rusneb.ru/catalog/000200_000018_RU_NLR_Per_500345
5. Larin S.V. Animated – geometric method in algebra. In: Proceedings of the All-Russian scientific methods conference with the international participation “Information technologies in mathematics and mathematical education” / Edited by V.R. Mayer; KSPU named after V.P. Astafieva. Krasnoyarsk, November 18–19, 2015. P. 38–42. URL: <http://elib.kspu.ru/document/15960>
6. Mayer V.R., Manchenkova E.O. Vital mathematics as a means for increasing motivation to

- teaching geometry in the secondary school In: Proceedings of the All-Russian scientific methods conference with the international participation "Information technologies in mathematics and mathematical education" / Edited by V.R. Mayer; KSPU named after V.P. Astafieva. Krasnoyarsk, November 18–19, 2015. P. 71–73. URL: <http://elib.kspu.ru/document/15960>
7. Mayer V.R., Semina E.A. Information technologies in teaching geometry to baccalaureates – future teachers of mathematics. Krasnoyarsk: KGPU im. V.P. Astafieva, 2014. 516 p. URL: <http://elib.kspu.ru/document/12432>
 8. Mayer V.R. Computer studies and experiments in teaching geometry // Vestnik KGPU im. V.P. Astafieva (Bulletin of KSPU named after V.P. Astafieva). 2012. No. 4 (22). P. 22–27. URL: <http://www.kspu.ru/page-4137.html>
 9. Khrapovitskiy I.S. Heuristic space for geometry // Kompyuternye instrumenty v obrazovanii (Computer tools in education). 2003. No. 1. P. 13–21. URL: https://rusneb.ru/catalog/000200_000018_RU_NLR_Per_500340
 10. Shuman X. Interactive construction in the virtual space with the aid of Cabri 3D // Kompyuternye instrumenty v obrazovanii (Computer tools in education). 2006. No. 2. P. 43–51. URL: <http://ipo.spb.ru/journal/index.php?magazines/2006/2/e>
 11. Alferov M., Belorukova M., Nenkov V., Mayer V., Klekovkin G., Ovchinnikova R., Shabanova M., Yastrebov A. „Encyclopedia of Notable Plane Curves” – an International Network Research Project within the Frames of MITE // Mathematics and Informatics. 2018. No. 6 (61). P. 566–584. URL: <https://mathinfo.azbuki.bg/matematics/matharticles2016-3/6-lxi-2018>
 12. Grozdev S., Nenkov V. Sets of points, generated by a pair of isosceles triangles with a special location of their bases // Mathematics and Informatics. 2018. No. 4 (61). P. 378–395. URL: <https://mathinfo.azbuki.bg/matematics/matharticles2016-3/4-lxi-2018>
 13. Grozdev S., Okumura H., Dekov D. Mathematical projects in dynamic environment // Mathematics and Informatics. 2018. No. 2 (61). P. 171–174. URL: <https://mathinfo.azbuki.bg/matematics/matharticles2016-4/2-lxii-2019/>
 14. Gushev A. Mathematical projects in dynamic environment // Mathematics and Informatics. 2018. No. 2 (61). P. 125–143. URL: <https://mathinfo.azbuki.bg/matematics/matharticles2016-4/2-lxii-2019/>
 15. Larin S., Mayer V. The role of computer animation in mathematics teaching // Mathematics and Informatics. 2018. No. 6 (61). P. 542–552. URL: <https://mathinfo.azbuki.bg/matematics/matharticles2016-3/6-lxi-2018>
 16. Nenkov V. Construction of a type of algebraic curves in the plane of a triangle // Mathematics and Informatics. 2018. No. 5 (61). P. 481–497. URL: <https://mathinfo.azbuki.bg/matematics/matharticles2016-3/5-lxi-2018>
 17. Nenkov V., Stefanov S., Haimov H. Extremal properties of the lemoine point in the quadrilateral // Mathematics and Informatics. 2019. No. 2 (62). P. 216–228.
 18. Stefanov S. Incenter of a quadrilateral // Mathematics and Informatics. 2018. No. 4 (61). P. 338–351. URL: <https://mathinfo.azbuki.bg/matematics/matharticles2016-3/4-lxi-2018>
 19. Shabanova M., Udovenko L., Nimatuliev M. Experimental mathematics as environment for the preparation of students for research in the form „Science 2.0” // Mathematics and Informatics. 2019. No. 2 (62). P. 168–179. URL: <https://mathinfo.azbuki.bg/matematics/matharticles2016-4/2-lxii-2019>

УДК 372.862

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВХОЖДЕНИЯ ШКОЛЫ В СЕТЕВОЙ ПРОЕКТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КЛАСТЕРНОЙ ПЛАТФОРМЫ «МЕГА-КЛАСС»

Л.В. Попова (Красноярск, Россия)

Т.А. Яковлева (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. Актуальность проблемы организации учебной деятельности школы в образовательных кластерах связана с отсутствием нормативно-правовой и учебно-методической базы участия в сетевых проектах. Необходимость вхождения становится очевидной с появлением концепции преподавания предметной области «Технология» в образовательных организациях Российской Федерации, национальной технологической инициативы.

Цель работы – обоснование и представление организационно-педагогических условий вхождения школы в сетевой проект образовательной кластерной технологической платформы «Мега-класс» для формирования инженерно-технологических компетенций школьников.

Методологию исследования составляют анализ литературы, посвященной опыту организации учебного процесса в образовательных кластерах; анализ основных направлений развития основного общего и дополнительного образования, заложенных в Национальной технологической инициативе; анализ Концепции преподавания предметной области «Технология» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные

общеобразовательные программы; анализ Концепции кластерной технологической платформы «Мегакласс».

Результаты. На основании анализа проблем экспериментального участия лицея № 1 в сетевых проектах на кластерной технологической платформе «Мега-класс» обоснованы и описаны организационные и педагогические условия успешного вхождения школы в сетевой образовательный кластер, реализующий кооперацию общеобразовательной школы, вуза и бизнеса.

Заключение. Разработанная модель позволит создать в образовательном учреждении инновационную образовательную среду для повышения качества обучения школьников и квалификации педагогических работников в контексте Концепции технологического образования и Национальной технологической инициативы.

Материалы статьи представляют интерес для администрации и учителей школ, желающих участвовать в сетевых образовательных проектах.

Ключевые слова: образовательный кластер, сетевой проект, мега-урок, инженерно-технологическое образование, организационно-педагогические условия.

Постановка проблемы. В последние годы на уровне государственной политики все большее внимание уделяется инженерно-технологическому образованию школьников. В Послании Федеральному собранию 4 декабря 2014 г. президент России обозначил Национальную технологическую инициативу (НТИ) как один из приоритетов государственной политики: «На основе долгосрочного прогнозирования необходимо понять, с какими задачами столкнется Россия

через 10–15 лет, какие передовые решения потребуются для того, чтобы обеспечить национальную безопасность, высокое качество жизни людей, развитие отраслей нового технологического уклада»¹.

Откликом на инициативу становится открытие во многих регионах России специали-

¹ Национальная технологическая инициатива: программа мер по формированию принципиально новых рынков и созданию условий для глобального технологического лидерства России к 2035 году. URL: <http://asi.ru/nti/> (дата обращения: 13.11.2019).

зированных классов физико-математической, инженерно-технологической и естественно-научной направленности, реализация образовательных программ совместно с вузами-партнерами. Данные программы направлены на формирование ключевых компетенций специалиста, отвечающего запросам современной экономики.

Одним из мероприятий инициативы в сфере образования становится комплексная командная инженерная олимпиада НТИ. Задания олимпиады, как и задания набирающих все большую популярность чемпионатов движения WorldSkills и JuniorSkills, составлены таким образом, что требуют от участников не только глубокого знания предмета (комплекса учебных дисциплин), но и умения работать в команде, в том числе удаленно, создавать проекты, заниматься самообразованием.

Формирование современных компетенций, обозначенных в государственных образовательных стандартах, невозможно без приобретения школьниками практики командной работы, в том числе в дистанционном режиме, включая опыт удаленной работы с использованием цифровых инструментов и сервисов коммуникационных технологий. Необходимо отметить важность включения учащихся в проектную и проектно-исследовательскую деятельность в условиях современных педагогических технологий обучения (кейс-технологий, деловых игр, технологий развития критического мышления и др.) [Аверьянова, Касатова, 2018].

Несмотря на наличие в школах современной материально-технической и программной базы, вопросы активизации коллективно-распределенной сетевой деятельности учителей и школьников остаются сложными в силу отсутствия опыта организации и неготовности педагогического коллектива к проведению сетевых учебных проектов.

Цель статьи – обоснование организационно-педагогических условий вхождения школы в сетевой проект образовательной кластерной технологической платформы «Мегакласс» для формирования инженерно-технологических

компетенций школьников на основе опыта проведения мега-уроков в лицее № 1 г. Ачинска.

Обзор научной литературы. Опыту организации учебного процесса в образовательных кластерах на основе образовательной платформы «Мега-класс» посвящены работы Л.М. Ивкиной, Н.И. Пака, М.А. Сокольской, Л.Б. Хегай, Т.А. Яковлевой и др. [Ивкина, Пак, 2015, с. 32–38; Ивкина, Ивкина, Кухтина, 2016, с. 1081–1083; Пак, 2015, с. 288–294.]. Авторы рассматривают образовательный кластер как новую форму интеграции общего и профессионального образования, а также бизнеса. В настоящее время весьма перспективной технологией, позволяющей организовать учебный процесс в образовательных кластерах с участием вуза, школ и представителей работодателя, является технология смешанного обучения. Технологию смешанного обучения можно рассматривать как синергетическую технологию, которая позволяет более эффективно использовать преимущества как очного, так и электронного обучения и нивелировать или взаимно компенсировать недостатки каждого из них [Calutta, 2015; Azorín, Muijs, 2017, p. 273–296; Aitbayeva et al., 2016].

Вопрос изменения подходов к технологическому образованию встал особо остро с появлением концепции преподавания предметной области «Технология». В концепции говорится, что содержание предметной области «Технология» осваивается через учебные предметы «Технология» и «Информатика и ИКТ», другие учебные предметы, а также через внеурочную и внешкольную деятельность, дополнительное образование². По мнению разработчиков концепции, целесообразно интегрировать ИКТ в учебный предмет «Технология»; при этом учитель информатики может обеспечивать преподавание информатики в рамках предметной области «Математика и информатика» и преподавание ИКТ в предметной области «Технология» при расшире-

² Концепция преподавания предметной области «Технология» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/c4d7feb359d9563f114aea8106c9a2aa> (дата обращения: 13.11.2019).

нии доли ИКТ в технологии в соответствии с потребностями образовательного процесса и интересами обучающихся [Логвинова, Махотин, 2017, с. 3–6]. Новое технологическое образование в школе, кроме технологий обработки материалов и пищевых продуктов, должно обеспечивать введение содержания, адекватно отражающего смену жизненных реалий, как то: компьютерное черчение, промышленный дизайн; 3D-моделирование, прототипирование, технологии цифрового производства, нанотехнологии; робототехника и системы автоматического управления; технологии электротехники, электроники и электроэнергетики; строительство; транспорт; агро- и биотехнологии; технологии умного дома и Интернета вещей, СМИ, реклама, маркетинг. Все перечисленные направления должны быть разработаны с учетом общемировых стандартов (на основе стандартов WorldSkills) и специфики и потребностей региона [Орешкина, Махотин, Логвинова, 2016, с. 3–5]. Анализ как концепции преподавания учебного предмета «Технология», так и содержания профилей олимпиады НТИ, чемпионатов WorldSkills и JuniorSkills показывает, что изменения должны коснуться также преподавания предметов информатики, физики, химии и биологии. Зачастую учителя школ и административные команды, даже имея такое оборудование, как 3D-принтеры, станки с ЧПУ, робототехнические конструкторы, программируемые платы и другое, испытывают сложности с разработкой учебных модулей, соответствующих положениям концепции, и внедрением этих моделей в образовательный процесс. Очевидным становится и тот факт, что реализацией непрерывной линии технологического образования (с 1 по 11 класс) должны заниматься не только учителя учебного предмета «Технология», но и преподаватели других школьных предметов [Орешкина, Махотин, Логвинова, 2016, с. 1–10].

Являясь важным компонентом в системе школьного образования, предмет «Технология» открывает перед школьниками возможность применять знания из разных научных об-

ластей на практике и использовать их в проектной, конструкторской и технологической деятельности. С изменением подходов к содержанию инженерно-технологического образования перед коллективами школ стоят задачи не только изменения содержания преподаваемых предметов, которое декларируется концепцией, но и развития образовательной среды, направленной на формирование инженерно-технологических компетенций у учащихся на протяжении всего обучения, и создания инновационных методических материалов. Большие надежды возлагаются на открывающиеся во многих городах технопарки «Кванториум», на базе которых можно будет проводить уроки технологии, физики и информатики. Однако только открытие таких центров не решит проблему, т.к. проведение всех уроков технологии на базе технопарка практически невозможно, а проведение отдельных занятий связано (особенно в больших городах) с организационными трудностями. Необходим поиск новых образовательных моделей. Кластерная модель представляет особый интерес, так как позволяет привлекать преподавателей вузов, представителей бизнеса, производства сразу для всех школ, включенных в кластер.

Результаты исследования. Для экспериментальной апробации образовательной платформы «Мега-класс» в системе общего и педагогического образования был создан образовательный кластер, одним из участников которого стал лицей № 1 г. Ачинска [Ивкина et al., 2014, с. 75–96]. Выработка организационных, материально-технических и методических стратегий осуществляется проектной группой из участников созданного на базе нескольких школ и КГПУ им. В.П. Астафьева кластера. Коммуникация его участников осуществляется посредством телеконференц-связи.

Основной образовательной единицей обучения в образовательном кластере является мега-урок, который имеет проектный характер и проводится одновременно во всех школах образовательного кластера. Обобщенная структура мега-урока представлена на рис. 1.



Рис. Обобщенная модель мега-урока

Fig. Generalized Mega-Lesson Model

Примеры нескольких сценариев мега-уроков разных лет. Тема урока: «Электронная коммерция в Интернете». В рамках изучения данной темы предполагается рассмотреть понятие электронной коммерции и познакомить учащихся с различными ее видами в сети Интернет. Данная тема очень актуальна и интересна, изучение ее будет способствовать формированию у учащихся отношения к профессиональной деятельности как возможности участия в решении личных, а также общественных и государственных проблем. Проектной группой «Мега-класса» было решено организовать краткосрочный учебный проект. Основная работа над проектом должна осуществляться самостоятельно во внеучебное время (по модели «Перевернутый класс»), а сам мега-урок было

решено организовать в форме научной конференции с приглашением экспертов из разных областей (по модели «Смена учебных зон») [Васин, 2016, с. 33–41]. Основная цель учебного проекта заключалась в разработке бизнес-плана предложенной идеи. В помощь ученикам была предложена разработанная схема составления бизнес-плана. Учителя выступали в роли консультантов. Следующий этап включал в себя проведение мега-урока. Одной из особенностей проведения мега-урока было привлечение специалистов, непосредственно или косвенно связанных с электронной коммерцией в Интернете. На данный урок были приглашены экономист, юрист, индивидуальный предприниматель, владелец интернет-магазина, и программист. Все ученики в течение трех дней по-

сле проведения мега-урока могли завершить свои работы и выложить их на облачный диск. После этого учащимся и экспертам предстояло оценить представленные проекты с помощью интернет-опроса на основе формы, созданной в Google Form [Ивкина, Хегай, 2015, с. 13–20]. В рамках изучения данной темы учащиеся расширили свои представления о современном Интернете, осознали возможности для реализации собственных идей и предложили свои стартапы. На примере данного мега-урока видно, что учителя должны быть готовы принимать на себя различные роли: консультанта (в не совсем привычной области), эксперта, специалиста (на примере учителей экономики и обществознания), ведущего конференции.

Из раздела «Компьютерная графика» в формате мега-уроков были проведены два урока «Обработка растровых изображений» и «Трехмерная компьютерная графика». В рамках изучения данных тем учащиеся должны были получить представления о видах компьютерной графики и сферах ее применения, а также получить практические навыки работы в редакторах компьютерной графики. Проектной группой «Мега-класса» было решено провести первый урок в формате квеста. Мега-урок стал ключевым занятием по теме. Задание квеста: необходимо разоблачить шпиона, составив его фоторобот. Для выполнения задания учащимся потребовались как навыки работы в редакторе компьютерной графики, так и умения работать в команде. В уроке участвовали учащиеся и учителя трех школ, преподаватели и студенты КГПУ. Общения всех участников было организовано через сервис совместной работы Linoit.com. Основной педагогической задачей данного мега-урока была не проверка умения обрабатывать растровые изображения, а организация плодотворной работы в межшкольных группах для выполнения задания квеста. Умение работать в команде удаленно становится одной из ведущих компетенций XXI в.

Мега-урок по теме «Трехмерная компьютерная графика» – это стартовый урок учебно-го проекта. Проектной командой были разра-

ботаны материалы (подробные инструкции, описание возможностей редактора, обучающие задания и т.д.) для обучения созданию 3D-объектов в свободно распространяемом редакторе Google SketchUp. Далее ребята уже во внеучебное время создавали трехмерную модель кубка «Мега-класса». На работу над кубком выделялось 5 дней. К данному заданию учащиеся подошли творчески, отразив особенности и символику школ-участников. Далее все авторы (команды авторов) должны были загрузить свои кубки в альбом в официальной группе проекта в социальной сети vk.com, посредством этой же социальной сети было организовано голосование. По замыслу проектной команды наградой победителям должен стать распечатанный на 3D-принтере кубок проекта. Таким образом, удалось показать учащимся связь между моделированием и прототипированием. На примере данных мега-уроков стало понятно, что учителя, включенные в проект, должны быть готовы к непрерывному освоению новых технологий и программных продуктов [Ивкина и др., 2014, с. 85–141].

В 2017/18 учебном году образован инженерно-технологический кластер. Целью инженерно-технологического кластера стало создание инновационной методической системы обучения школьников с учетом концепции технологического образования и Национальной технологической инициативы в условиях кооперации с применением моделей смешанного обучения. Работа кластера направлена на объединение усилий учителей школ, преподавателей высшего образования и аспирантов (магистрантов, студентов) вуза в поиске новых моделей школьного технологического образования в интегрированном сетевом информационном образовательном пространстве для достижения каждой группой участников лично значимых образовательных и профессиональных результатов. Приведем пример сценария мега-урока, разработанного в рамках инженерно-технологического кластера. Тема урока «Беспилотные летательные аппараты. Базовые физические и технические характеристики. Макси-

мальная горизонтальная скорость полета». Занятие рассчитано на 2 академических часа по 40–45 минут каждое. В уроке принимали участие школьники из городов Алма-аты, Красноярска, Ачинска (Красноярский край). В ходе занятия учащиеся познакомились с видами и характеристиками беспилотных летательных аппаратов (далее – БПЛА), получили представление о ключевых физических и технических характеристиках БПЛА. При выполнении практического задания произвели расчет базовых полетных показателей, а также закрепили знания о типах переменных, вводе-выводе данных и организации ветвлений в рамках изучаемого языка программирования. На этапе актуализации знаний, используя возможности видео-конференц-связи, перед учащимися выступил руководитель отдела системного проектирования и программного обеспечения ООО НПП АВАКС-Геосервис. Далее перед учащимися была поставлена практическая инженерная задача. Им было необходимо оценить максимальную горизонтальную скорость полета на постоянной высоте, зная характеристики пропеллера и максимальную частоту вращения электродвигателя, а также написать процедуру для компьютерной программы согласно заданию. На следующем этапе урока доцентом базовой кафедры ИИТО КГПУ им. В.П. Астафьева была проведена актуализация необходимых знаний по физике полета. После чего учащиеся под контролем учителей, при необходимости консультации экспертов (дистанционно), разработали процедуры, доработав выданные им программы для управления БПЛА. Заключительным заданием для учащихся было придумать тесты для проверки работы процедур других групп. Для контроля уровня усвоения учащимися материала урока использовалась электронная рабочая тетрадь (выполненная с помощью Google-документа). На заключительном этапе урока учащиеся продемонстрировали разработанные варианты программ. Следует отметить, что данный урок коррелирует с Национальной технологической инициативой, соответствует современным взглядам на технологическое образование учащихся. От учителей при орга-

низации и проведении уроков требуется знание и понимание места общего образования в реализации национальной технологической инициативы, умение организовать диалог учащихся с представителями инновационного бизнеса, способность брать на себя роль тьютора.

В настоящее время не каждая школа может эффективно включиться в проект «Мега-класс» в силу ряда причин. В первую очередь это проблема неготовности практикующего учителя к сетевой коллективно-распределенной деятельности в условиях образовательного кластера [Захарова и др., 2017, с. 125–215]. Учитель настолько загружен текущей учебной и отчетной работой, что ему очень сложно выделить временные и трудовые ресурсы на освоение новых сетевых и облачных технологий, на инновационную деятельность. При этом для многих учителей характерны низкая самооценка, низкая мотивация к инновациям, «боязнь» публичной деятельности на уроке, слабое владение современными облачными технологиями и интернет-сервисами, неготовность работать дистанционно и т.п. К объективным трудностям организации и проведения мега-уроков в школе следует отнести регламентные учебные мероприятия: расписание занятий, согласование учебных планов и программ учебной дисциплины с другими участниками кластера (школами), согласование содержательных элементов тематического планирования уроков, выбор учебников, учебно-методического сопровождения, контроля и пр. [Матушанский, Гарифуллина, Бакеева, 2014, с. 354–359; Garcia Aretio, Garcia Blanco, 2016, с. 17–29].

Многолетний опыт экспериментальной работы лицея № 1 в образовательном кластере позволяет определить ряд условий для вхождения школы в проект «Мега-класс».

На организационном уровне:

1. Наличие рабочей группы. Необходимо определить состав рабочей группы на уровне школы, города, если в кластер включены несколько школ. Руководитель и состав группы закрепляются приказом соответствующего уровня.
2. Стимулирование инновационной деятельности учителей на уровне образовательной орга-

низации, муниципалитета. Работа учителя в образовательном кластере требует временных и трудовых затрат больших, чем при подготовке к уроку, проходящему в штатном режиме. Необходимо определить статус данной работы, возможно, внести изменения в положение об оплате труда.

3. Еще одним необходимым условием является определение сроков проведения мега-уроков, организационных совещаний по планированию таких уроков с назначением ответственных. Опыт показал, что оптимальным является проведение 1–2 мега-уроков в месяц, при этом организационно-методические совещания проводятся еженедельно.

4. Согласование и корректировка расписания учебных занятий. Участниками кластера могут стать образовательные организации из разных регионов страны. Согласование расписания занятий – необходимое условие вхождения в кластер.

5. Оборудованный кабинет (кабинеты), оснащенный компьютерной техникой, устойчивым подключением к Интернету, веб-камерой и микрофоном, для проведения мега-уроков и совещаний. Для планирования и проведения мега-уроков используется теле-конференц-связь и / или специальное программное обеспечение для проведения конференций. В лицее использовались программа TANDBERG ConferenceMe и система теле-конференц-связи Polycom. Использование оборудования для теле-конференц-связи значительно улучшает качество связи, но не является обязательным. Данный перечень оборудования является минимальным для вхождения в проект.

На методико-педагогическом уровне:

1. Педагогически комфортная образовательная среда, т.е. создание благоприятных условий для формирования и развития инженерно-технологических компетенций школьников. Необходимо отметить, что неотъемлемой частью педагогически комфортной среды является создание творческой, психологически благожелательной атмосферы для содействия самореализации всех учащихся в процессе обучения. Это предполагает принцип равного общения между всеми участниками образовательного процесса для обоюдного со-

творчества [Terek et al., 2015, с. 137–158; Steve, Steve, 2010, с. 5–8; Пак, 2016];

2. Готовность к непрерывному самообразованию и развитию педагога. Подготовка многих уроков требует от учителя освоения нового содержания учебного материала. В процессе работы в условиях образовательного кластера педагог «вынужден» непрерывно повышать свою квалификацию.

3. Готовность учителя к выполнению различных ролей в ходе мега-урока. Структура мега-урока такова, что учитель должен быть готов принять на себя разные роли. Роль тьютора – в тех случаях, когда роль мега-учителя выполняет другой коллега, а учитель в классе помогает и организует деятельность учащихся. Роль ведущего (мега-учителя): в этом случае учитель организует учебный процесс не только в своем классе, но и во всей сети. Роль эксперта или консультанта для учащихся не только своей школы, но и других школ, включенных в кластер [Королева, 2009, с. 196–199; De Oliveira, dos Santos, 2018; Федорова, 2015].

4. Открытость системы обучения, т.е. ее взаимодействие с внешней средой. Одним из необходимых условий реализации мегапроектов является совместная работа учителей школ, профессорско-преподавательского состава вуза, студентов и магистрантов, привлечение экспертов – специалистов разных сфер экономики. А также необходимо обеспечить общение учащихся, учителей тьюторов (студентов), преподавателей за пределами стен учебных кабинетов, для этого возможно использовать сервисы для совместной работы, социальные сети.

5. Выработка единых требований и критериев оценивания всех учеников, включенных в мега-уроки. Для реализации основных функций контроля в процессе обучения (контролирующей, диагностической, мотивационно-воспитывающей, обучающей, информационной) необходима специально разработанная единая для всех участников «мега-класса» система оценки достижения учащимися планируемых результатов обучения [Мирошкина, 2018, с. 31–44; Kandiawa et al., 2018].

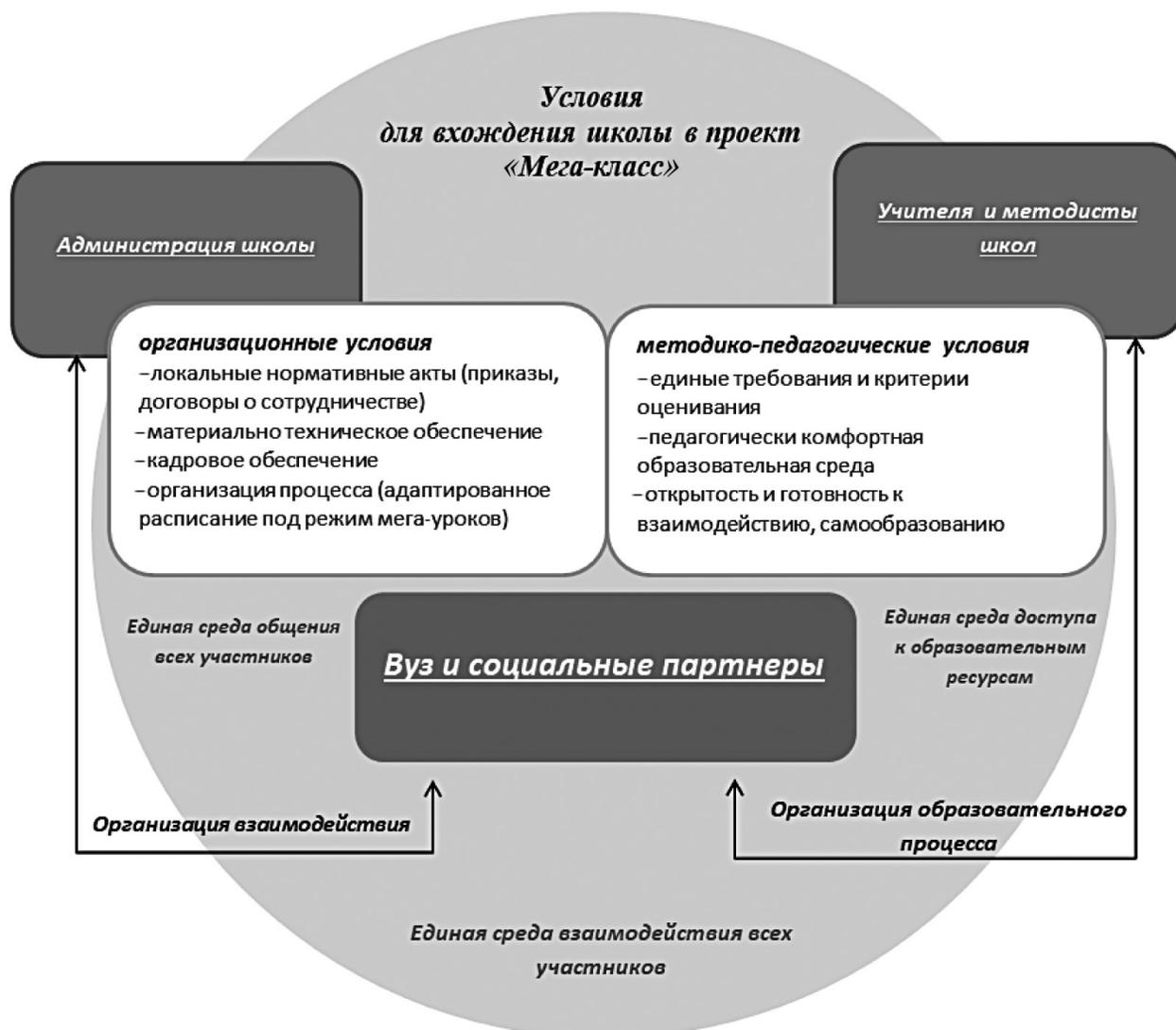


Рис. 2. Обобщенная модель организационно-педагогических условий вхождения школы в проект «Мега-класс»
 Fig. 2. A generalized model of organizational and pedagogical conditions for the school to enter the Mega-Class project

Заключение. Изменение в содержании предметных областей «Технология» и «Информатика и ИКТ» связано с реализацией задачи развития образовательной среды, которая будет направлена на формирование инженерно-технологических компетенций у учащихся на протяжении всего обучения. Немаловажную роль в решении поставленной задачи играют модели сетевой проектной деятельности, в частности образовательная кластерная платформа «Мега-класс».

Опыт проведения мега-уроков в лицее № 1 показал следующие преимущества:

- приобретение учащимися реального опыта совместной удаленной работы;

- качественные изменения содержания, введение в практику уроков-конференций, кейсов, проектов;

- интеграция научно-образовательных ресурсов и целенаправленное их использование для нужд отдельного образовательного учреждения и отдельного ученика;

- профессиональная ориентация обучающихся на инженерные специальности;

- непрерывное повышение квалификации педагогов в ходе разработки уроков под непосредственным научным руководством преподавателей вуза.

Образовательная технологическая платформа «Мега-класс» позволяет создать инновацион-

ную методическую среду для обучения школьников с учетом концепции технологического образования и Национальной технологической инициативы в условиях кооперации с применением моделей смешанного обучения. Анализ проблем и трудностей при организации и проведении мега-уроков позволил обосновать организационные и педагогические условия успешного вхождения школы в проект «Мега-класс».

Реализация сетевых учебных проектов, в частности мега-уроков, по различным школьным дисциплинам позволит существенно повысить качество подготовки и непрерывного развития учительских кадров, создать комфортные условия для доступного и мотивированного обучения школьников вне зависимости от места их проживания.

Исследование выполнено при поддержке Красноярского краевого фонда науки в рамках реализации проекта: «Инновационная программа подготовки учителей к профессиональной деятельности в цифровой школе на основе проективно-рекурсивного подхода».

Библиографический список

1. Аверьянова Т.А., Касатова Г.А. Педагогические условия формирования технологической культуры обучающихся школы // Мир науки: интернет-журнал. 2018. № 6. С. 32–45. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/74PDMN618.pdf>
2. Васин Е.К. Смешанное обучение на основе информационных технологий как форма реализации учебного процесса в общеобразовательной школе // Вестник Тамбовского университета. Сер.: Гуманитарные науки. 2016. Т. 21, вып. 2 (154). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/smешанное-obuchenie-na-osnove-informatsionnyh-tehnologiy-kak-forma-realizatsii-uchebnogo-protsessa-v-obshchego-obrazovatelnoy-shkole/viewer>
3. Захарова И.Г., Лапчик М.П., Пак Н.И., Парулина М.И., Тимкин С.Л., Удалов С.Р., Федорова Г.А., Хеннер Е.К. Современные проблемы информатизации образования: кол. монография. Омск, 2017. С. 404. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30019201>
4. Ивкина Л.М., Кулакова И.А., Пак Н.И., Романов Д.В., Симонова А.Л., Сокольская М.А., Хегай Л.Б., Яковлева Т.А. Мега-класс как инновационная модель обучения информатике с использованием ДОТ и СПО: кол. монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. 196 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23059015>
5. Ивкина Л.М., Хегай Л.Б. Методическое сопровождение мега-уроков в условиях глобализации учебного процесса // Информатика и образование. 2015. № 10. URL: <file:///C:/Users/q/Downloads/min-2017-informatika-ch-2-elib.pdf>
6. Ивкина К.И., Ивкина Л.М., Кухтина Е.С. Платформа «Мега-класс» как условие обеспечения непрерывной педагогической практики студентов-бакалавров // Актуальные проблемы авиации и космонавтики. Сер.: Инновационные и здоровьесберегающие технологии в современном образовании. 2016. Т. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/platforma-mega-klass-kak-uslovie-obespecheniya-nepreryvnoy-pedagogicheskoy-praktiki-studentov-bakalavrov/viewer>
7. Ивкина Л.М., Пак Н.И. Технология «мега-класс» как средство коллективной учебной деятельности в образовательных кластерах // Открытое образование. 2015. № 5. С. 32–38. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-mega-klass-kak-sredstvo-kollektivnoy-uchebnoy-deyatelnosti-v-obrazovatelnyh-klasterah/viewer>
8. Королева Н.Ю. Виртуальная среда обучения предмету как интерпретация методической системы обучения в условиях ИКТ-насыщенной образовательной среды // Мир науки, культуры, образования. 2009. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/virtualnaya-sreda-obucheniya-predmetu-kak-interpretatsiya-metodicheskoy-sistemy-obucheniya-v-usloviyah-ikt-nasyschennoy-obrazovatelnoy-sredy/viewer>
9. Логвинова О.Н., Махотин Д.А. Направления модернизации предмета «Техно-

- логия»: мнение учителей, обучающихся и их родителей // Школа и производство. 2017. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-i-perspektivy-metodiki-prepodavaniya-obrazovatelnoy-oblasti-tehnologiya-v-srednih-obshchobrazovatelnyh-shkolah/viewer>
10. Матушанский Г.У., Гарифуллина Р.Р., Бакеева Р.Ф. Инновационные территориальные образовательные кластеры: зарубежный и отечественный опыт // Вестник Казанского технологического университета, 2014. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-territorialnye-obrazovatelnye-klastery-zarubezhnyy-i-otchestvennyy-opyt/viewer>
 11. Мирошкина М.Р. Цифровое поколение. Портрет в контексте педагогического профессионального образования // Социальная педагогика в России: научно-методический журнал. 2018. № 3. URL: <https://docplayer.ru/63767114-Cifrovoye-pokolenie-portret-v-kontekste-obrazovaniya-mezhdisciplinarnoe-issledovanie-1.html>
 12. Орешкина А.К., Махотин Д.С., Логвинова О.Н. Модернизация предметной области «Технология»: итоги экспертного обсуждения // Школа и производство. 2016. № 8. URL: <http://www.predmetconcept.ru/subject-form/technology>
 13. Орешкина А.К., Махотин Д.С., Логвинова О.Н. Подходы к модернизации содержания и технологий обучения в предметной области «Технология». URL: http://www.ac-raee.ru/files/io/m21/art_9.pdf
 14. Пак Н.И. Инновационная технология «Мега-класс» как синергетическое средство обучения в образовательных кластерах // Информатизация образования-2015: Междунар. науч.-практ. конф. Казань, 2015. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23947925>
 15. Пак Н.И. От классно-урочной системы к кластерному образованию: образовательная технологическая платформа «Мега-класс» // Информатизация образования-2016: Междунар. науч.-практ. конф. г. Сочи, М.: Изд-во СГУ, 2016. С. 467–475. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28967512>
 16. Федорова Г.А. Профессиональная подготовка учителей к реализации дистанционных образовательных технологий в современной школе // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2015. № 1. С. 35–37. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-podgotovka-uchiteley-k-realizatsii-distantsionnyh-obrazovatelnyh-tehnologiy-v-sovremennoy-shkole-2/viewer>
 17. Aitbayeva G.D., Zhubanova M.K., Kulgildinova T.A., Tusupbekova G.M., Uaisova G.I. Formation of education clusters as a way to improve education // International Journal of Environmental & Science Education. 2016. № 11 (9). P. 3053–3064. URL: <http://www.ijese.net/makale/208>. DOI: 10.12973/ijese.2016.735a
 18. Azorín C.M., Muijs D. Networks and collaboration in Spanish educational policy // Educational Research. 2017. № 59 (3). P. 273–296. URL: <https://www.tandfonline.com/eprint/mukwQnYqdhab2KxtgN6A/full>. DOI: 10.1080/00131881.2017.134181.
 19. De Oliveira F.S., dos Santos S.C. PBL in the teaching of computer networks: The role of LMS PBL-Maestro in the management and authenticity of the learning environment // Computer Applications in Engineering Education. 2018. № 26 (4). P. 959–979. URL: https://www.researchgate.net/publication/280233516_Applying_PBL_in_Project_Management_Education_a_Case_Study_of_an_Undergraduate_Course. DOI: 10.1002/cae.21948.
 20. Calutta R. From innovation clusters to datalooza: Accelerating innovation in educational technology // Educause Review. 2012–2015. URL: <http://www.educause.edu/ero/article/innovation-clusters-datalooza-accelerating-innovationeducational-technology>
 21. Garcia Aretio L., Garcia Blanco M. Distance education models linked to technological developments // Porta Linguarum. 2016. P. 17–29. URL: <https://www.researchgate.net>

- net/publication/310799886_Modelos_educativos_a_distancia_ligados_a_los_desarrollos_tecnologicos
22. Kandiawan B., Budiarsi, Hermawan D.A., Sidek S.B., Kamalrudin M.B. Characteristics and significance of high school distance learning // Opcion. 2018. № 34 (85). P. 1217–1230. URL: https://www.researchgate.net/publication/331044719_Characteristics_and_significance_of_high_school_distance_learning
23. Steve C., Steve C. Teaching computer science in context // ACM Inroads. 2010. № 1 (1). P. 5–8. URL: https://www.researchgate.net/publication/234794185_Teaching_computer_science_in_context
24. Terek L., Ivanović A., Terzić I., Telek K., Šćepanović N. Professional development programs as a support for teachers at the beginning of their career // Croatian Journal of Education. 2015. № 17 (2). URL: https://www.researchgate.net/publication/281613537_Professional_Development_Programs_as_a_Support_for_Teachers_at_the_Beginning_of_Their_Career_Programi_profesionalnog_razvoja_podrske_uciteljima_na_pocetku_njihove_karijere

DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2020-51-1-179>

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR SECONDARY SCHOOL TO JOIN THE MEGA-CLASS NETWORK PROJECT OF THE EDUCATIONAL CLUSTER PLATFORM

L.V. Popova (Krasnoyarsk, Russia)

T.A. Yakovleva (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The urgency of the problem of organizing secondary school's educational activities in educational clusters is associated with the lack of a regulatory and educational base for participation in network projects. The necessity for joining becomes apparent with the advent of the concept of teaching the subject area "Technology" in the educational organizations of the Russian Federation, the national technological initiative.

The purpose of the article is justification and presentation of the organizational and pedagogical conditions for the secondary school to join the network project of the educational cluster technological platform "Mega-Class" for the formation of engineering and technological competencies among students.

The research methodology consists of the analysis of the literature on the experience of organizing the educational process in educational clusters, the analysis of the main directions of development for basic general and additional education, laid down by the National Technological Initiative, the analysis of the concept of teaching the subject area "Technology" in educational

organizations of the Russian Federation that implements basic educational programs; the analysis of the Concept of the Mega-Class cluster technology platform.

Research results. Based on the analysis of the problems of the experimental participation of lyceum No. 1 in network projects on the Mega-Class cluster technology platform, the organizational and pedagogical conditions for the successful entry of the school into the network educational cluster that implements the cooperation of a comprehensive school, university and business are substantiated and described.

Conclusion. The developed model will allow creating an innovative educational environment in an educational institution to improve the quality of schoolchildren's education and the qualifications of teachers in the context of the Concept of Technological Education and the National Technological Initiative.

The materials of the article are of interest to the administration and secondary school teachers who want to participate in online educational projects.

Keywords: *educational cluster, network project, mega-lesson, engineering and technological education, organizational and pedagogical conditions.*

References

1. Averyanova T.A., Kasatova G.A. Pedagogical conditions for the formation of the technological culture of students in schools // *Mir nauki* (World of Science). 2018. No. 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/74PDMN618.pdf>
2. Vasin E.K. Blended learning based on information technology as a form of implementation of the educational process in a comprehensive school // *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki* (Bulletin of the Tambov University. Series Humanities). 2016. Vol. 21, is. 2 (154). URL: [https://cyberleninka.ru/article/n/smeshannoe-obuchenie-na-osnove-informatsionnyh-tehnologiy-kak-forma-](https://cyberleninka.ru/article/n/smeshannoe-obuchenie-na-osnove-informatsionnyh-tehnologiy-kak-forma-realizatsii-uchebnogo-protsesta-v-obscheobrazovatelnoy-shkole/viewer)
3. Zakharova I.G., Lapchik M.P., Pak N.I., Ragulina M.I., Timkin S.L., Udalov S.R., Fedorova G.A., Henner E.K. Modern problems of informatization of education: Collective monograph. Omsk, 2017. 404 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30019201>
4. Ivkina L.M., Kulakova I.A., Pak N.I., Romanov D.V., Simonova A.L., Sokolskaya M.A., Khagai L.B., Yakovleva T.A. Mega-class as an innovative model of teaching computer science using DOT and STR: coll. monograph / Krasnoyarsk: KGPU im. V.P. Astafieva, 2014. 196 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23059015>

5. Ivkina L.M., Khegay L.B. Methodological support of mega-lessons in the context of the globalization of the educational process // *Informatika i obrazovanie* (Informatics and Education). 2015. No. 10. P. 13–20. URL: <file:///C:/Users/q/Downloads/min-2017-informatika-ch-2-elib.pdf>
6. Ivkina K.I., Ivkina L.M., Kukhtina E.S. Platform “Mega-Class” as a condition for providing continuous pedagogical practice for undergraduate students // *Aktual’nye problemy aviatsii i kosmonavtiki. Seriya “Innovatsionnye i zdorov’esberegayushchie tekhnologii v sovremennom obrazovanii”* (Actual problems of aviation and cosmonautics. Series “Innovative and health-saving technologies in modern education”). 2016. Vol. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/platforma-mega-klass-kak-uslovi-obespecheniya-nepriyemnoy-pedagogicheskoy-praktiki-studentov-bakalavrov/viewer>
7. Ivkina L.M., Pak N.I. “Mega-Class” technology as a means of collective learning activity in educational clusters // *Otkrytoe obrazovanie* (Open Education). 2015. No. 5. P. 32–38. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-mega-klass-kak-sredstvo-kollektivnoy-uchebnoy-deyatelnosti-v-obrazovatelnyh-klasterah/viewer>
8. Koroleva N.Yu. The virtual learning environment of a subject as an interpretation of the methodological training system in the context of an ICT-rich educational environment // *Mir nauki, kultury, obrazovaniya* (World of Science, Culture, Education). 2009. No. 2. P. 196–199. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/virtualnaya-sreda-obucheniya-predmetu-kak-interpretatsiya-metodicheskoy-sistemy-obucheniya-v-usloviyah-ikt-nasyschennoy/viewer>
9. Logvinova O.N., Mahotin D.A. Directions of modernization of the subject “Technology”: the opinion of teachers, students and their parents // *Shkola i proizvodstvo* (School and Production). 2017. No. 2. P. 3–6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-i-perspektivy-metodiki-prepodavaniya-obrazovatelnoy-oblasti-tehnologiya-v-srednih-obscheobrazovatelnyh-shkolah/viewer>
10. Matushansky, G.U., Garifullina, R.R., Bakeeva, R.F. Innovative territorial educational clusters: foreign and domestic experience // *Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta* (Bulletin of Kazan Technological University). 2014. No 1. P. 354–359. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-territorialnye-obrazovatelnye-klastery-zarubezhnyy-i-otechestvennyy-opyt/viewer>
11. Miroshkina M.R. The digital generation. Portrait in the context of teacher training // *Sotsialnaya pedagogika v Rossii. Nauchno-metodicheskiy zhurnal* (Social pedagogy in Russia. Scientific and methodological journal). 2018. No. 3. P. 31–44. URL: <https://docplayer.ru/63767114-Cifrovoye-pokolenie-portret-v-kontekste-obrazovaniya-mezhdisciplinarnoe-issledovanie-1.html>
12. Oreshkina A.K., Mahotin D.S., Logvinova O.N. Modernization of the subject area “Technology”: results of expert discussion // *School and Production*. 2016. № 8. URL: <http://www.predmetconcept.ru/subject-form/technology>
13. Oreshkina A.K., Mahotin D.S., Logvinova O.N. Approaches to the modernization of content and training technologies in the subject area “Technology”. URL: http://www.ac-raee.ru/files/io/m21/art_9.pdf
14. Pak N.I. Innovative technology “Mega-Class” as a synergistic learning tool in educational clusters. In: *Proceedings of the International Scientific and Practical Conference “Education Informatization-2015”*. Kazan, 2015. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23947925>
15. Pak N.I. From the classroom-lesson system to cluster education: the Mega-Class educational technology platform. In: *International Scientific and Practical Conference “Education Informatization-2016”*, Sochi. M.: Publishing House of SSU, 2016. P. 467–475. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28967512>
16. Fedorova G.A. Professional training of teachers for the implementation of distance learning technologies in a modern school // *Munitsipal’noe obrazovanie: innovatsii i eksperiment* (Municipal education: innovation and experiment). 2015. No. 1. P. 35–37. URL:

- <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-podgotovka-uchiteley-k-realizatsii-distantsionnyh-obrazovatelnyh-tehnologiy-v-sovremennoy-shkole-2/viewer>
17. Aitbayeva G.D., Zhubanova M.K., Kulgildinova T.A., Tusupbekova G.M., Uaisova G.I. Formation of education clusters as a way to improve education // *International Journal of Environmental & Science Education*. 2016. No. 11(9). P. 3053–3064. URL: <http://www.ijese.net/makale/208>. DOI: 10.12973/ijese.2016.735a
 18. Azorín C.M., Muijs D. Networks and collaboration in Spanish educational policy // *Educational Research*. 2017. No. 59 (3). P. 273–296. URL: <https://www.tandfonline.com/eprint/mukwQnYqdh2KxtgN6A/full>. DOI: 10.1080/00131881.2017.134181.
 19. De Oliveira F.S., dos Santos S.C. PBL in the teaching of computer networks: The role of LMS PBL-Maestro in the management and authenticity of the learning environment // *Computer Applications in Engineering Education*. 2018. No. 26 (4). P. 959–979. URL: https://www.researchgate.net/publication/280233516_Applying_PBL_in_Project_Management_Education_a_Case_Study_of_an_Undergraduate_Course. DOI: 10.1002/cae.21948.
 20. Calutta R. From innovation clusters to datapalooza: Accelerating innovation in educational technology // *Educause Review*. 2012–2015. URL: <http://www.educause.edu/ero/article/innovation-clusters-datapalooza-accelerating-innovationeducational-technology>
 21. Garcia Aretio L., Garcia Blanco M. Distance education models linked to technological developments // *Porta Linguarum*. 2016. P. 17–29. URL: https://www.researchgate.net/publication/310799886_Modelos_educativos_a_distancia_ligados_a_los_desarrollos_tecnologicos
 22. Kandiawan B., Budiarsi, Hermawan D.A., Sidek S.B., Kamalrudin M.B. Characteristics and significance of high school distance learning // *Opcion*. 2018. No. 34 (85). P. 1217–1230. URL: https://www.researchgate.net/publication/331044719_Characteristics_and_significance_of_high_school_distance_learning
 23. Steve C., Steve C. Teaching computer science in context // *ACM Inroads*. 2010. No. 1(1). URL: https://www.researchgate.net/publication/234794185_Teaching_computer_science_in_context
 24. Terek L., Ivanović A., Terzić I., Telek K., Šćepanović N. Professional development programs as a support for teachers at the beginning of their career // *Croatian Journal of Education*. 2015. No. 17 (2). URL: https://www.researchgate.net/publication/281613537_Professional_Development_Programs_as_a_Support_for_Teachers_at_the_Beginning_of_Their_Career_Programi_profesionalnog_razvoja_podrske_uciteljima_na_pocetku_njihove_karijere

УДК 373.1

ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОЕ ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ (CLIL) КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

И.П. Селезнева (Красноярск, Россия)

В.В. Власова (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В статье рассматривается проблема развития иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся старшей школы на уроке иностранного языка в контексте предметно-интегрированного подхода к обучению (Content and Language Integrated Learning; далее – CLIL).

Авторы статьи предлагают рекомендации по разработке и практической апробации интегративного курса, включающего элементы методики предметно-языкового интегрированного обучения. В качестве примера взят курс по развитию иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся 10–11 классов, реализующийся в МАОУ «Гимназия № 6» г. Красноярск.

Цель статьи – представление авторских рекомендаций по внедрению элементов предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) в программу иноязычного образования старшей школы в условиях введения новых федеральных государственных образовательных стандартов, предполагающих формирование междисциплинарных связей.

Методологию исследования составляют изучение результатов междисциплинарных исследований

отечественных и зарубежных ученых, посвященных использованию предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL); анализ и обобщение авторского опыта процесса формирования междисциплинарных связей для развития иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся старшей школы на уроке иностранного языка.

Результаты. Разработаны авторские рекомендации по внедрению элементов предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) в программу иноязычного образования старшей школы, апробированные на практике.

Заключение. Анализируя результаты апробации рекомендаций, авторы приходят к выводу о том, что использование элементов предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) на уроке иностранного языка в старшей школе приводит не только к закреплению междисциплинарных связей, но и к расширению кругозора и развитию иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся.

Ключевые слова: *иностраннный язык, иноязычная коммуникативная компетенция, предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL), старшая школа, междисциплинарные связи.*

Постановка проблемы. Владение иностранным языком может быть отнесено к императивам современного образования, что влечет за собой необходимость формирования и развития в процессе преподавания иностранного языка универсальных компетенций, к числу которых относится иноязычная коммуникативная компетенция со всеми ее составляющими. Под иноязычной коммуникативной компетенцией традиционно понимается

способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения.

Обучение иностранному языку в старшей школе подчиняется требованиям, выдвигаемым к результатам образовательных программ нового поколения и предусматривает конструирование междисциплинарных связей с помощью как традиционных, так и инновационных методик обучения. Проблема обеспечения «взаимодействия»

учебных предметов с последующим формированием междисциплинарных связей может быть решена через внедрение в процесс преподавания иностранного языка элементов предметно-языкового интегрированного обучения (Content and Language Integrated Learning; далее – CLIL).

Целью данной статьи является представление авторских рекомендаций по внедрению элементов предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) в программу иноязычного образования старшей школы в условиях введения новых федеральных государственных образовательных стандартов, предполагающих формирование междисциплинарных связей.

Анализ действующих программ в сфере иноязычного образования показал, что структура большинства программ не ориентирована на формирование и закрепление междисциплинарных связей при обучении иностранному языку, что объясняется отсутствием соответствующих методик и технологий. Между тем, как отмечают М.А. Макурина и А.В. Симакова, «интегрированное обучение помогает учащимся преодолеть дедуктивный подход при наблюдении явлений изучаемого предмета и индивидуализировать значение каждого из изучаемых предметов, соразмерив его с собственной личностью и реальными обстоятельствами» [Макурина, Симакова, 2017, с. 32].

Мы предполагаем, что использование элементов предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) на уроке иностранного языка в старшей школе приведет к формированию междисциплинарных связей и к развитию иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся.

Методологию исследования составляют изучение результатов междисциплинарных исследований отечественных и зарубежных ученых, посвященных использованию предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL); анализ и обобщение авторского опыта процесса формирования междисциплинарных связей для развития иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся старшей школы на уроке иностранного языка в МАОУ «Гимназия № 6» г. Красноярск.

Обзор научной литературы свидетельствует об интересе отечественных и зарубеж-

ных ученых к различным аспектам решаемой проблемы.

Иноязычная коммуникативная компетенция, обеспечивающая процесс межкультурного взаимодействия, подробно описывается Л.М. Андриюхиной и Н.Ю. Фадеевой [Андриюхина, Фадеева, 2016], А.А. Исаковой [Исакова, 2017], F. Wolff и C. Borzikowsky [Wolff, Borzikowsky, 2018].

Большинство отечественных и зарубежных исследователей подчеркивают необходимость использования междисциплинарных связей при формировании и развитии иноязычной коммуникативной компетенции, что, в свою очередь, предполагает внедрение в процесс обучения элементов предметно-языковой интеграции.

Как уже отмечалось нами ранее, предметно-языковая интеграция в иноязычном образовании содействует становлению так называемой «ситуации успеха», когда обучающийся, используя компенсаторные функции интегрируемого предмета, одновременно улучшает свои знания и по интегрируемому предмету, и по иностранному языку [Майер, Селезнева, 2018; Селезнева, Власова, 2019].

Согласно Д. Коулу, предметно-языковое интегрированное обучение «относится к любому сфокусированному на двух предметах образовательному контексту, т.е. имеется в виду процесс, который ориентирован как на овладение предметом (content), так и языком (language)» [Coyle, 2010, с. 1].

Эта дефиниция термина позволяет провести разграничение между предметно-языковым интегрированным обучением и так называемым «интегрированным обучением», подразумевающим отрицание разделения процесса получения знаний по отдельным предметам (слияние или синтез дисциплин).

Критический анализ истории становления и развития предметно-языкового интегрированного обучения представлен в работах J. Cenoz, F. Genesee, D. Gorter [Cenoz et al., 2014], J.A. Merino, D. Lasagabaster [Merino, Lasagabaster, 2015].

Потенциал использования модели интегрированного обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в высшей

школе рассматривают Н.И. Алмазова, Т.А. Баранова, Л.П. Халяпина [Алмазова и др., 2017], Н.В. Батурина, Ю.С. Руковишников, И.В. Батунова [Батурина и др., 2017], Н.В. Попова, М.С. Коган, Е.К. Вдовина [Попова и др., 2018], С.М. Казеева [Казеева, 2019], А. Broca [Broca, 2016], D. Coyle [Coyle et al., 2013], Y. Lo [Lo, 2018], C. Dalton-Puffer [Dalton-Puffer et al., 2014].

В меньшей степени исследовано внедрение элементов предметно-языкового интегрированного обучения в образовательный процесс школы.

Механизмы и способы включения технологии CLIL в программу общеобразовательной школы привлекают внимание С.В. Соколовской и О.А. Набатовой [Соколовская, Набатова, 2015].

Использование предметно-языкового интегрированного обучения при внутрипредметной и межпредметной интеграции (на примере интеграции двух языков), способствующей преодолению фрагментарности и мозаичности знаний обучающихся, описывают М.А. Макурина и А.В. Симакова [Макурина, Симакова, 2017].

С.А. Гудкова и Н.В. Яшина уделяют особое внимание методическим возможностям внедрения CLIL при преподавании английского языка в начальной школе [Гудкова, Яшина, 2017].

Данное исследование посвящено разработке рекомендаций по внедрению элементов предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) в программу иноязычного образования старшей школы.

Результаты исследования. Предложены авторские рекомендации по внедрению элементов предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) в программу иноязычного образования старшей школы, апробированные на практике в МАОУ «Гимназия № 6» г. Красноярска (10–11 классы).

В ходе разработки рекомендаций авторами статьи были исследованы требования к уровню развития иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся 10–11 классов, которые заключаются в следующем:

– преобладание монологического высказывания над диалогическим (12–15 фраз);

– умение высказать свою точку зрения и комментировать точку зрения собеседника в дискуссиях на широкий спектр тем, приводя аргументы «за» и «против»;

– умение строить свое высказывание на основе нескольких прочитанных и / или прослушанных текстов, передавая их содержание, сравнивая их и делая выводы;

– использование разнообразных лексических и грамматических конструкций в соответствии с поставленной задачей и требованиями данного года обучения иностранному языку;

– использование арсенала лингвокультурологических средств для поддержания межкультурного общения;

– владение вербальной и невербальной коммуникацией в соответствии с лингвокультурными нормами страны изучаемого языка.

В соответствии с этими требованиями проведена градация уровней развития иноязычной коммуникативной компетенции. Высокий уровень – ошибки обучающегося незначительны и не нарушают языковую коммуникацию, речь эмоционально окрашена, он аргументирует свою позицию и комментирует точку зрения собеседника, широко задействует лингвокультурологические средства и владеет основами невербальной коммуникации (компенсаторная функция). Средний уровень – обучающийся в целом справляется с коммуникативной задачей, аргументирует свое мнение, верно использует языковые средства, но темп речи замедлен, наблюдаются ошибки, затрудняющие коммуникацию. Низкий допустимый уровень – обучающийся сумел выполнить коммуникативную задачу, но объем высказываний не достигал нормы, количество использованных языковых средств было ограничено, имели место грубые ошибки, нарушающие коммуникацию. Низкий недопустимый уровень – обучающийся не справился с коммуникативной задачей.

Первичное диагностирование уровня развития иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся, проведенное на констатирующем этапе эксперимента, показало следующие результаты: 30 % обучающихся имеют высокий

уровень развития иноязычной коммуникативной компетенции, 45 % – средний, 20 % – низкий допустимый уровень, 5 % – низкий недопустимый уровень.

Для повышения уровня развития иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся была предложена предметно-языковая интеграция, которая осуществлялась через проведение билингвальных уроков в рамках кур-

са, использующего сквозную тематику «Обычаи и традиции страны изучаемого языка» (английский язык и немецкий язык как второй иностранный).

Алгоритм процесса внедрения элементов предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) в программу иноязычного образования старшей школы может быть представлен следующей схемой (рис.).

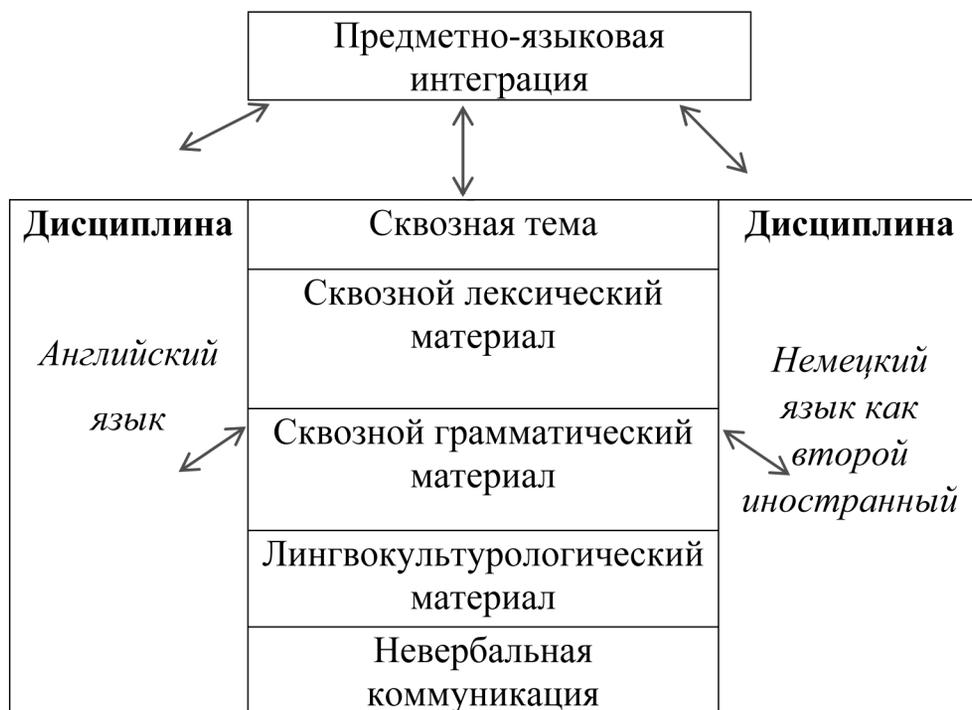


Рис. Алгоритм процесса внедрения элементов предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) в программу иноязычного образования старшей школы

Fig. Algorithm of the process of implementing elements of content and language integrated learning (CLIL) in the foreign language education program of high school

1. На первом этапе осуществляется выбор дисциплин для предметно-языкового интегрирования.

При выборе дисциплин для предметно-языкового интегрирования не существует каких-либо ограничений, так, можно отметить ряд работ, предлагающих интегрировать такие, казалось бы, «далекие» дисциплины, как «Иностранный язык» и «Физическая культура» [Затоненко, 2015].

2. Бинарные уроки должны быть объединены единой сквозной темой.

3. Подбор сквозного лексического и грамматического материала касается только «парных»

языковых дисциплин и не имеет отношения к интеграции дисциплин неязыковых, например «Иностранный язык» и «Физика». В этом случае преподаватель выбирает тот лексический материал, который необходимо передать на иностранном языке (например, определенные термины).

4. Лингвокультурологический материал присутствует на бинарном уроке в любом случае и чаще всего передается на иностранном языке.

5. Элементы невербальной коммуникации помогают продолжить общение даже в том случае, если в его процессе возникли «культурологические ошибки» или произошел «культурологический сбой».

В нашем случае для интеграции выбраны первый и второй иностранные языки: английский и немецкий, что обусловлено спецификой учебного учреждения, имеющего языковую направленность. Продолжительность бинарного урока – два урочных часа, объединенных в одно занятие; форма взаимодействия преподавателей – паритетная.

Интегрированные задания выстраиваются в виде междисциплинарного проекта, в котором присутствуют сквозная тема, сквозной лексический материал, сквозной грамматический материал, лингвокультурологический материал и невербальная коммуникация.

Выполнение интегрированных заданий позволяет проводить сравнительно-сопоставительный (компаративный) анализ как языковых явлений (лексический и грамматический материал), так и лингвокультурологических данных (обычаи и традиции разных стран).

После проведения бинарных уроков с использованием элементов методики предметно-языкового интегрированного обучения было проведено повторное диагностирование, показавшее следующие результаты: 40 % обучающихся имеют высокий уровень развития иноязычной коммуникативной компетенции, 55 % – средний, 5 % – низкий допустимый уровень, низкий недопустимый уровень не отмечен ни у одного обучающегося.

Заключение. Анализируя результаты апробации рекомендаций, авторы приходят к выводу о том, что их использование на практике позволяет увеличить эффективность процесса развития иноязычной коммуникативной компетенции в старшей школе за счет закрепления междисциплинарных связей в ходе предметно-языкового интегрирования.

Предложенные в статье авторские рекомендации могут быть применены на уроках иностранного языка в 10–11 классах в контексте предметно-интегрированного обучения.

Библиографический список

1. Алмазова Н.И., Баранова Т.А., Халяпина Л.П. Педагогические подходы и модели интегрированного обучения иностранным язы-

- кам и профессиональным дисциплинам в зарубежной и российской лингводидактике // Язык и культура. 2017. № 39. С. 116–134. DOI: 10.17223/19996195/39/8
2. Андриюхина Л.М., Фадеева Н.Ю. Креативные практики формирования межкультурной коммуникативной компетентности // Интеграция образования. 2016. Т. 20, № 3. С. 320–330. DOI: 10.15507/1991-9468.084.020.201603.320-330
3. Батурина Н.В., Руковишников Ю.С., Батунова И.В. Использование приемов, методов и моделей системы CLIL в процессе обучения английскому языку студентов бакалавриата // Международный научно-исследовательский журнал. Екатеринбург. 2017. № 10 (64). С. 9–13. DOI: 10.23670/IRJ.2017.64.083
4. Гудкова С.А., Яшина Н.В. Методические возможности использования CLIL-технологии при преподавании английского языка в начальной школе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Сер.: Педагогика, психология. 2017. № 2 (29). С. 31–35. DOI: 10.18323/2221-5662-2017-2-31-35
5. Затоненко А.А. Сущность и содержание понятия «спортивная терминология» применительно к процессу обучения иноязычному общению младших школьников на основе интеграции дисциплин «Иностранный язык» и «Физическая культура» // Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. 2015. № 3 (35). С. 160–163. URL: <http://www.scientific-notes.ru/pdf/040-023.pdf> (дата обращения: 08.02.2020).
6. Исакова А.А. Ретроспектива формирования коммуникативной компетенции // Интеграция образования. 2017. Т. 21, № 1. С. 46–53. DOI: 10.15507/1991-9468.086.021.201701.046-053
7. Казеева С.М. Структура урока на основе CLIL технологии // Вестник науки и образования. 2019. Ч. 1 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-uroka-na-osnove-clil-tehnologii/viewer> (дата обращения: 08.02.2020).

8. Майер И.А., Селезнева И.П. Проектирование метапредметных модулей магистерской подготовки в сфере иноязычного образования с использованием технологии предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2018. № 3 (45). С. 52–61. DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2018-45-3-74>
9. Макурина М.А., Симакова А.В. Предметно-языковое интегрированное обучение в средней школе (из опыта работы) // Филологический класс. 2017. № 2 (48). С. 32–40. DOI: [10.26710/fk17-02-05](https://doi.org/10.26710/fk17-02-05)
10. Попова Н.В., Коган М.С., Вдовина Е.К. Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) как методология актуализации междисциплинарных связей в техническом вузе // Вестник Тамбовского университета. Сер.: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23, № 173. С. 29–42. DOI: [10.20310/1810-0201-2018-23-173-29-42](https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-173-29-42)
11. Селезнева И.П., Власова В.В. Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) в контексте современного иноязычного образования: воспитательная технология «Создание ситуации успеха» // Воспитание и социализация в современной социокультурной среде: сб. науч. ст. Междунар. науч.-практ. конф. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2019. С. 434–436.
12. Соколовская С.В., Набатова О.А. Предметно-языковое обучение в общеобразовательной школе // Пермский педагогический журнал. 2015. № 7. С. 60–64.
13. Broca A. CLIL and non-CLIL: differences from the outset // *ELT Journal*. 2016. № 70 (3). P. 320–331. DOI: [10.1093/elt/ccw011](https://doi.org/10.1093/elt/ccw011)
14. Cenoz J., Genesee F., Gorter D. Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward // *Applied Linguistics*. 2014. № 35. P. 243–262. DOI: [10.1093/applin/amt011](https://doi.org/10.1093/applin/amt011)
15. Coyle D., Hood Ph., Marsh D. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press, 2010. 173 p.
16. Coyle D. Listening to learners: An investigation into «successful learning» across CLIL contexts // *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2013. № 16. P. 244–266. DOI: [10.1080/13670050.2013.777384](https://doi.org/10.1080/13670050.2013.777384)
17. Dalton-Puffer C., Llinares A., Lorenzo F., Nikula T. You can stand under my umbrella: Immersion, CLIL and bilingual education. A response to Cenoz, Genesee & Gorter // *Applied Linguistics*. 2014. № 35. P. 213–218. DOI: [10.1093/applin/amu010](https://doi.org/10.1093/applin/amu010)
18. Lo Y. Assessments in CLIL: the interplay between cognitive and linguistic demands and their progression in secondary education // *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2018. № 20 (1). P. 69–83. DOI: [10.1080/13670050.2018.1436519](https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1436519)
19. Merino J.A., Lasagabaster D. CLIL as a way to multilingualism // *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2015. P. 1–14. DOI: [10.1080/13670050.2015.1128386](https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1128386)
20. Wolff F., Borzikowsky C. Intercultural Competence by International Experiences? An Investigation of the Impact of Educational Stays Abroad on Intercultural Competence and Its Facets // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2018. Vol. 49, is. 3. P. 488–514. DOI: [10.1177/0022022118754721](https://doi.org/10.1177/0022022118754721)

CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING (CLIL) AS A CONDITION OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE DEVELOPMENT AMONG SECONDARY SCHOOL LEARNERS

I.P. Selezneva (Krasnoyarsk, Russia)

V.V. Vlasova (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The article deals with the problem of developing foreign language communicative competence among high school students in a foreign language lesson in the context of a content and language integrated learning (CLIL).

The authors of the article give recommendations for the development and practical testing of an integrative course, including elements of the CLIL methodology. As an example, the course on the development of foreign language communicative competence among the 10–11th grade students implemented in the Krasnoyarsk Secondary School № 6 is taken.

The purpose of the article is to present the authors' recommendations on the introduction of CLIL elements in the program of foreign language education in high school in the context of introduction of new Federal State Educational Standards that involve the formation of interdisciplinary connections.

The methodology consists in studying the results of interdisciplinary studies of Russian and foreign

scientists devoted to the use of CLIL; analysis and generalization of the authors' experience in the process of forming interdisciplinary connections for the development of foreign language communicative competence among high school students in a foreign language lesson.

Results. Authors' recommendations on the introduction of CLIL elements in the foreign language education program of high school approved in practice are developed.

Conclusion. Analyzing the results of approved recommendations, the authors come to the conclusion that use of the CLIL elements in foreign language classes in high school leads not only to reinforcement of interdisciplinary connections, but also to horizon's expanding and development of students' foreign language communicative competence.

Keywords: *foreign language, foreign language communicative competence, content and language integrated learning (CLIL), high school, interdisciplinary connections.*

References

1. Almazova N.I., Baranova T.A., Khalyapina L.P. Pedagogical approaches and models of integrated foreign languages and professional disciplines teaching in foreign and Russian linguodidactics // *Yazyk i kultura (Language and Culture)*. 2017. No. 39. P. 116–134. DOI: 10.17223/19996195/39/8
2. Andryukhina L.M., Fadeyeva N.Yu. Creative practices in developing intercultural communicative competence // *Integratsiya obrazovaniya (Integration of Education)*. 2016. Vol. 20. No. 3. P. 320–330. DOI: 10.15507/1991-9468.084.020.201603.320-330
3. Baturina N.V., Rukovishnikov Yu.S., Batunova I.V. Use of techniques, methods and models of the CLIL system in the process of teaching English to bachelors // *Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal. Ekaterinburg (International Research Journal. Ekaterinburg)*. 2017. No. 10 (64). P. 9–13. DOI: 10.23670/IRJ.2017.64.083
4. Gudkova S.A., Yashina N.V. The methodological possibilities of using CLIL-technology for teaching English in primary school // *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psichologiya (Science Vector of the Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology)*. 2017. No. 2 (29). P. 31–35. DOI: 10.18323/2221-5662-2017-2-31-35
5. Zatonenko A.A. The essence and content of the concept of „sports terminology” in relation to the process of teaching foreign language communication for younger students on the basis of the integration of the disciplines of „Foreign Language” and „Physical Education” // *Uchenii*

- zapiski: elektronii nauchnii journal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta (Scientific Notes: electronic scientific journal of the Kursk State University). 2015. No. 3 (35). P. 160–163. URL: <http://www.scientific-notes.ru/pdf/040-023.pdf> (access date: 08.02.2020).
6. Isakova A.A. Retrospective analysis of communicative competence development // Integratsiya obrazovaniya (Integration of education). 2017. Vol. 21, No. 1. P. 46–53. DOI: 10.15507/1991-9468.086.021.201701.046-053
 7. Kazeyeva S.M. Lesson structure based on CLIL technology // Vestnik nauki i obrasovaniia (Bulletin of Science and Education). 2019. No. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-uroka-na-osnove-clil-tehnologii/viewer> (access date: 08.02.2020).
 8. Mayer I.A., Selezneva I.P. Designing metasubject modules of masters programs in the field of foreign language education using the technology of content-language integrated learning (CLL) // Vestnik KGPU im. V.P. Astafieva (Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev). 2018. No. 3 (45). P. 52–61. DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2018-45-3-74>
 9. Makurina M.A., Simakova A.V. Secondary school integrated linguistic education (from practical experience) // Filologicheskii klass (Philological Class). 2017. No. 2 (48). P. 32–40. DOI 10.26710/fk17-02-05
 10. Popova N.V., Kogan M.S., Vdovina E.K. Content and language integrated learning (CLIL) as actualization methodology of interdisciplinary links in technical university // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki (Tambov University Review. Series: Humanities). 2018. Vol. 23, No. 173. P. 29–42. DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-29-42.
 11. Selezneva I.P., Vlasova V.V. Integrated subject-language teaching (CLIL) in the context of modern foreign language education: educational technology „Creating a situation of success”. In: Proceedings of the International scientific and practical conference „Upbringing and socialization in contemporary social and cultural environment”. Sankt-Petersburg: RGPU named after A.I. Gerzen, 2019. P. 434–436.
 12. Sokolovskaya S.V., Nabatova O.A. Subject-language training in a secondary school // Permskiy pedagogicheskii zhurnal (Perm Pedagogical Journal). 2015. No. 7. P. 60–64.
 13. Broca A. CLIL and non-CLIL: differences from the outset // ELT Journal. 2016. No. 70 (3). P. 320–331. DOI: 10.1093/elt/ccw011
 14. Cenoz J., Genesee F., Gorter D. Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward // Applied Linguistics. 2014. No. 35. P. 243–262. DOI: 10.1093/applin/amt011
 15. Coyle D., Hood Ph., Marsh D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge University Press, 2010. 173 p.
 16. Coyle D. Listening to learners: An investigation into „successful learning” across CLIL contexts // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 2013. No. 16. P. 244–266. DOI: 10.1080/13670050.2013.777384
 17. Dalton-Puffer C., Llinares A., Lorenzo F., Nikula T. You can stand under my umbrella: Immersion, CLIL and bilingual education. A response to Cenoz, Genesee & Gorter // Applied Linguistics. 2014. No. 35. P. 213–218. DOI: 10.1093/applin/amu010
 18. Lo Y. Assessments in CLIL: the interplay between cognitive and linguistic demands and their progression in secondary education // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 2018. No. 20 (1). P. 69–83. DOI: 10.1080/13670050.2018.1436519
 19. Merino J.A., Lasagabaster D. CLIL as a way to multilingualism // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 2015. P. 1–14. DOI: 10.1080/13670050.2015.1128386
 20. Wolff F., Borzиковsky C. Intercultural Competence by International Experiences? An Investigation of the Impact of Educational Stays Abroad on Intercultural Competence and Its Facets // Journal of Cross-Cultural Psychology. 2018. Vol. 49, is. 3. P. 488–514. DOI: 10.1177/0022022118754721

УДК 37.08

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ МАГИСТРОВ

В.А. Адольф (Красноярск, Россия)

С.Н. Москвин (Красноярск, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. Современный этап развития образования определяет новые требования к профессиональной деятельности педагога. Современный педагог, в особенности магистр педагогического образования, должен обладать управленческими умениями. Исследования Л.Д. Гордина, М.И. Рожкова, Л.И. Уманского и др. подтверждают этот факт. Отсутствие в педагогической науке единого понимания этой проблемы обусловило актуальность данного исследования.

Цель статьи – выявление особенностей реализации программы формирования профессионально ориентированных управленческих умений будущих магистров, анализ результатов опытно-экспериментальной работы по ее реализации.

Методология (материалы и методы). Исследование трудов отечественных и зарубежных ученых, нормативных документов в сфере образования, опрос педагогов и руководителей школ позволили выявить и обосновать профессионально ориентированные управленческие умения магистра педагогического образования и разработать программу процесса формирования этих умений. В статье показаны содержание и особенности реализации данной программы, сформулированы и раскрыты три организационно-педагогических условия, обеспечивающие реализацию программы: обогащение содержания образования средствами проектного обучения в сфере управления образовательной деятельностью, педагогическое сопровождение в проектной среде,

активизация освоения управленческих умений посредством решения организационно-педагогических задач на рабочем месте.

Результаты исследования. В статье раскрыта сущность понятия профессионально ориентированных управленческих умений магистров педагогического образования, определены основные группы данных умений и их содержание; представлена программа формирования профессионально ориентированных управленческих умений будущих магистров, выделены и охарактеризованы этапы ее реализации; освещены результаты опытно-экспериментальной работы по формированию профессионально ориентированных управленческих умений будущих магистров педагогического образования в Красноярском государственном педагогическом университете им. В.П. Астафьева.

Выводы. В результате проведенного исследования выявлены особенности реализации программы формирования профессионально ориентированных управленческих умений будущих магистров.

Ключевые слова: профессионально ориентированные управленческие умения магистров педагогического образования, программа формирования профессионально ориентированных управленческих умений, проектная технология обучения, педагогическое сопровождение в проектной среде, решение организационно-педагогических задач на рабочем месте, критерии и показатели сформированности профессионально ориентированных управленческих умений.

Постановка проблемы. Модернизация системы образования в России в новых социально-экономических реалиях диктует необходимость существенных изменений во всех областях, в том числе в подготовке педагогических кадров. Современный этап разви-

тия образования требует включения в структуру профессионального ядра педагога управленческих умений. Это обусловлено, на наш взгляд, следующими моментами:

– формированием субъект-субъектных отношений с участниками образовательного про-

цесса, прежде всего с обучающимися, что потребовало реализации новых моделей образовательной среды;

– повышением значимости педагога как активного участника процессов функционирования и развития образовательной организации;

– потребностью в оптимальном планировании и организации собственной профессиональной деятельности развития педагога.

Особенно остро этот вопрос встал при подготовке магистров педагогического образования. Необходимость формирования у них управленческих умений продиктована федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования, в котором определено, что освоение программы дает право магистру решать организационно-управленческие задачи профессиональной деятельности (ФГОС ВО 44.04.01 Педагогическое образование). Профессиональный стандарт определяет трудовые действия педагога, которые реализуют управленческие функции в таких терминах, как анализ, планирование, организация, регулирование, контроль и т.д. Проблема формирования управленческих умений и компетенций педагога исследуется в работах Л.Д. Гордина, И.Б. Мезиной, М.И. Рожкова, Сенновского, М.В. Сельверстовой, В.А. Слостенина, Л.И. Уманского, Т.И. Шамовой и др.

Однако в отечественной педагогической науке, несмотря на большое разнообразие публикаций по данной теме, нет единого мнения ни по содержанию управленческих умений, ни по механизмам их формирования. Этот факт обусловил выбор темы данного исследования.

Целью данной статьи является анализ содержания, особенностей реализации программы формирования профессионально ориентированных управленческих умений будущих магистров и результатов опытно-экспериментальной работы по ее реализации.

Методология (материалы и методы). Исследования трудов Ю.И. Антонова, Ю.А. Конаржевского, А.М. Новикова, А.В. Усовой

[Антонов, 2009; Конаржевский¹, 2000; Новиков², 2013] и других авторов, позволили сделать вывод о том, что профессионально ориентированные управленческие умения магистров педагогического образования – это совокупность интегрированных действий личности, обусловленных усвоенными знаниями, опытом, имплицитными мыслительными механизмами, которая позволяет осуществлять целенаправленную профессиональную управленческую деятельность в образовательной сфере. Некоторые авторы, например А.Ю. Михайличенко и Н.Р. Нуриахметова, определяют не только управленческие функции педагога, но и круг задач, выделяя среди них краткосрочные, среднесрочные и долгосрочные (А.Ю. Михайличенко, Н.Р. Нуриахметова, 2011). Анализ этих работ, нормативных документов в образовании, а также опрос педагогов школ, имеющих степень магистра педагогического образования, и директоров школ г. Красноярска дали возможность выявить наиболее актуальные профессионально ориентированные управленческие умения, которые раскрываются через управленческие действия, представленные в табл. 1.

Реализацию программы формирования профессионально ориентированных управленческих умений будущих магистров педагогического образования обеспечивает ряд организационно-педагогических условий. Основываясь на исследованиях Е.А. Беликова, С.Н. Павлова, Н.В. Ипполитовой и Н.С. Стерховой [Ипполитова, Стерхова, 2012], под организационно-педагогическими условиями в данном контексте понимаем взаимосвязанную совокупность созданных в результате планирования, организации и реализации средств (включающих содержание, методы, формы образовательной деятельности, особую образовательную среду), направленных на результативное формирование профессионально ориентированных управленческих умений.

¹ Конаржевский Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление. М., 2000. 222 с.

² Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. М.: Издат. центр ИЭТ, 2013. 268 с.

Таблица 1

Содержание профессионально ориентированных управленческих умений магистров педагогического образования

Table 1

The content of professionally oriented management skills for Master's degree candidates in Pedagogical Educati

Профессионально ориентированные управленческие умения	Перечень действий, раскрывающий содержание умения
Умение системного стратегического моделирования	Выявляет потенциал развития объектов образовательной деятельности. Прогнозирует стратегические направления развития объектов образовательной деятельности. Ставит образовательные цели и определяет приоритеты. Моделирует объекты образовательной деятельности. Разрабатывает программы и проекты развития объектов образовательной деятельности. Осуществляет мониторинг изменения объектов образовательной деятельности и корректирует их
Проектно-командное умение	Привлекает к проектной и исследовательской деятельности представителей педагогического коллектива с формированием временных команд. Использует эффективные приемы коммуникации и стратегии взаимодействия в командной работе
Креативно-инновационное умение	Осуществляет поиск и реализацию инновационных педагогических идей, содержания, технологий, моделей образования для повышения эффективности и качества образовательной деятельности. Использует творческий подход и инициативу при проектировании и осуществлении образовательной деятельности
Рефлексивно-аналитическое умение	Проводит комплексный анализ объектов образовательной деятельности. Осуществляет рефлексию собственной профессиональной деятельности, выявляет существующие проблемы и препятствия. Разрабатывает и реализует направления личностного и профессионального развития

На основании содержания профессионально ориентированных управленческих умений, этапов их формирования, методологии, структуры и содержания программы профессиональной подготовки студентов магистратуры выделены три организационно-педагогических условия, обеспечивающие реализацию программы.

Первым организационно-педагогическим условием формирования профессионально ориентированных управленческих умений является обогащение содержания образования средствами проектного обучения в сфере управления образовательной деятельностью. Ряд работ российских и зарубежных исследователей [Лазарев, 2015], (Несговорова, 2013), [Miller, 2013; Larson, Gray, 2011], позволил выделить

следующие основания данного организационно-педагогического условия:

- проектная образовательная деятельность имеет прогностический характер, то есть ориентирована на моделирование и реализацию будущих состояний образовательного объекта, что является критически важным для формирования умений магистров;
- проектная образовательная технология является средством формирования умений анализа, целеполагания, планирования, принятия и разработки управленческих решений на основе оценки альтернатив, поиска нестандартных способов работы, организации и контроля;
- проектная образовательная деятельность невозможна без работы в малых группах, сле-

довательно, она формирует способности эффективной коммуникации, быстрого перестроения и адаптации в новой социальной ситуации, ведения конструктивной дискуссии, выражения собственной позиции, убеждения участников группы, использования лидерской позиции, конструктивного разрешения конфликтов, способности эффективной работы в условиях групповой динамики;

– проектная образовательная технология не только формирует управленческие умения, но и создает условия для их применения, развития.

Обозначенные возможности использования проектной технологии обучения позволяют обосновать выбор данного условия для формирования профессионально ориентированных управленческих умений.

Второе организационно-педагогическое условие формирования профессионально ориентированных управленческих умений состоит в педагогическом сопровождении будущего магистра в проектной среде.

Под педагогическим сопровождением в проектной среде предлагаем понимать педагогически целесообразный комплекс воздействий на образовательный процесс (предусматривающих прямое взаимодействие субъекта и объекта сопровождения), обеспечивающий устойчивое следование заданной оптимальной траектории формирования управленческих умений посредством проектной технологии. Проведенный анализ исследования работ Т.В. Свищевой, В.А. Шишкиной, Н.О. Яковлевой [Свищева³, 2015; Шишкина⁴, 2006; Яковлева, 2012] и других исследователей позволяет утверждать, что педагогическое сопровождение сможет устранить отклонения от заданной оптимальной траектории формирования профессионально ориентированных управленческих умений будущих магистров за счет:

– создания особой проектно-образовательной среды, позволяющей организовать продуктивную личностно-групповую работу и раскрыть потенциал обучающихся;

– снятия барьеров на пути овладения умениями в процессе проектной учебной деятельности;

– втягивания в общий процесс формирования управленческих умений отдельных студентов, чья исходная мотивация была ниже мотивации к освоению умений основной группы студентов;

– содействия студентам в выборе индивидуального личностно-профессионального маршрута освоения управленческих действий.

Для достижения поставленной цели педагогическое сопровождение должно включать диагностический, мотивационно-целевой, конструирующий, консультационно-поддерживающий и рефлексивно-корректирующий компоненты.

Третье организационно-педагогическое условие определяется как активизация освоения управленческих умений посредством решения организационно-педагогических задач на рабочем месте. Поскольку обучающиеся в магистратуре педагогического образования работают в образовательных организациях, целесообразно применить на практике на рабочем месте ряд организационно-педагогических задач управленческого характера. Это станет важным компонентом формирования профессионально ориентированных управленческих умений. Способами активизации освоения управленческих умений являются использование заданий, содержащих творческо-поисковые элементы деятельности, предоставление свободы выбора способов работы для достижения поставленной цели, формирование признания, авторитета студентов в среде обучающихся, освоение рефлексии собственной деятельности [Meirdirk, 2017] и другие.

Структурно программа формирования профессионально ориентированных управленческих умений будущих магистров педагогического образования в вузе состоит из трех взаимосвязанных блоков, представленных на рис. 1.

³ Свищева Т.В. Педагогическое сопровождение профессиональной адаптации начинающих преподавателей вуза, не имеющих базового педагогического образования: дис. канд. пед. наук. 2015. 232 с.

⁴ Шишкина В.А. Педагогическое сопровождение личностно-профессионального становления будущих учителей изобразительного искусства: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2006. 386 с.

<i>Смысловой блок</i>		
Цель: формирование профессионально ориентированных управленческих умений будущих магистров педагогического образования		
Методологические подходы: гуманистический, системный, деятельностный, компетентностный		
Профессионально ориентированные управленческие умения		
Умение системного стратегического моделирования	Проектно-командное умение	Рефлексивно-аналитическое умение
	Креативно-инновационное умение	
<i>Содержательно-организационный блок</i>		
Организационно-педагогические условия		
Обогащение содержания образования средствами проектного обучения в сфере управления образовательной деятельностью	Педагогическое сопровождение будущих магистров педагогического образования в проектной среде	Активизация освоения управленческих умений посредством реализации организационно-педагогических задач на рабочем месте
<p>Содержание</p> <p>Понятие, содержание и инструменты проектной деятельности</p> <p>Методы и стратегии эффективной коммуникации</p> <p>Комплексный анализ образовательной деятельности</p> <p>Системное стратегическое управление объектом образования</p> <p>Освоение методов поиска инновационных педагогических идей, содержания, технологий</p>		<p>1. Проведение анализа управленческой системы образовательной организации</p> <p>2. Организация и реализация проекта по решению управленческой проблемы в деятельности образовательной организации</p> <p>3. Разработка и внедрение инновационной модели или методики</p>
	<p>Методы учебной проектной деятельности</p> <p>Метод проектов, проблемный метод, кейс-метод, метод дискуссий, метод мозгового штурма</p>	<p>Методы педагогического сопровождения</p> <p>Группового и индивидуального консультирования, стимулирования, рефлексивных эссе, полилога, смыслоопределяющих вопросов</p>
<p>Этапы реализации программы: 1. Пропедевтико-ориентирующий этап. 2. Конструктивно-формирующий этап. 3. Адаптивно-моделирующий этап</p>		
<i>Оценочно-результативный блок</i>		
Критерии сформированности умений, раскрываемые через показатели	Уровни: репродуктивный, продуктивный, творческий	
Личностно-мотивационный	Когнитивный	Деятельностный
<p>Результат: сформированные профессионально ориентированные управленческие умения магистров педагогического образования</p>		

Рис. 1. Программа формирования профессионально ориентированных управленческих умений

Fig. 1. The program for the formation of professionally oriented management skills

Взаимосвязь блоков программы обусловлена логикой формирования управленческих умений будущих магистров.

Первый блок – смысловой, включает сформулированную цель, методологическую основу, которую составляет полипарадигмальный подход, содержание профессионально ориентированных управленческих умений будущего магистра педагогического образования.

Второй блок – содержательно-организационный, отражающий суть реализации организационно-педагогических условий формирования обозначенных умений. В нем раскрывается содержание образовательной деятельно-

сти, осуществляемой на основе проектной технологии, используемые методы образовательной деятельности и педагогического сопровождения, а также содержание организационно-педагогических задач, выполняемых участниками программы на рабочем месте.

В процессе вузовского образования используются индивидуальная, групповая и самостоятельная формы обучения.

Стоит выделить этапы реализации программы формирования профессионально ориентированных управленческих умений будущих магистров, содержание и результаты реализации которых представлены в табл. 2.

Таблица 2

Этапы реализации программы формирования профессионально ориентированных управленческих умений

Table 2

Stages of the implementation for the educational program on development of professionally oriented managerial skills

Наименование этапа	Содержание этапа	Промежуточные дескрипторы
1. Пропедевτικο-ориентирующий	Погружение в когнитивное пространство в сфере управления образовательной деятельностью и освоение простых управленческих действий и их комбинаций сначала по алгоритму, затем самостоятельно. Освоение рефлексии собственных действий, видения собственных ограничений	Базовые знания освоены. Сформирован навык выполнять простые управленческие действия, их комбинации
2. Конструктивно-формирующий	Формирование на основе практико-ориентированных проектных заданий более сложных, комплексных управленческих действий. Использование проблематизирующих ресурсно-дефицитных ситуаций, требующих мобилизации внутренних ресурсов, формирующих интерес к процессу управленческой деятельности и порождающих командные творческие идеи и решения	Сформированы осознанные самостоятельные комплексы действий. Осознание обучающимися нового понимания и возможностей профессиональной педагогической деятельности
3. Адаптивно-моделирующий	Расширение ассортимента и увеличение сложности выполняемых управленческих действий, в том числе за счет командного взаимодействия, отработки командных ролей. Освоение умения переноса сформированных умений на новое содержание (объекты, направления деятельности), быстро адаптироваться и принимать нетривиальные решения	Сформированы профессионально ориентированные управленческие умения

Третий блок – оценочно-результативный содержит диагностический аппарат исследования и достигнутый результат. Диагностика сформированности профессионально ориентированных управленческих умений проводится в начале образовательного процесса (входная диагностика) и после завершения програм-

мы (итоговая диагностика). В исследовании выделены три критерия сформированности профессионально ориентированных управленческих умений будущих магистров педагогического образования:

– личностно-мотивационный, отражающий степень личной готовности будущего магистра

к владению управленческими умениями, его стремление к этому;

– когнитивный, позволяющий определить степень осознанности и сформированности знаний в профессиональной деятельности;

– деятельностный, определяющий наличие сформированных умений через совершение профессиональных действий.

Критерии раскрываются через девять показателей, которые могут быть сформированы на репродуктивном, продуктивном или творческом уровнях.

Результаты исследования. Настоящее исследование проводилось в Красноярском государственном педагогическом университете им. В.П. Астафьева на программе подготовки магистров по направлению 44.04.01 Педагоги-

ческое образование, направленность (профиль) программы Управление образованием и Управление образованием и проектный менеджмент. Всего в программе приняло участие 64 обучающихся, объединенных в экспериментальную и контрольную группы по 32 человека.

В ходе проведенной входной и итоговой диагностики были получены результаты по каждому из девяти показателей. На рис. 2 представлены результаты входной и итоговой диагностики в экспериментальных и контрольных группах.

Результаты опытно-экспериментальной работы позволяют сделать положительный вывод об использовании программы формирования профессионально ориентированных управленческих умений будущих магистров педагогического образования.

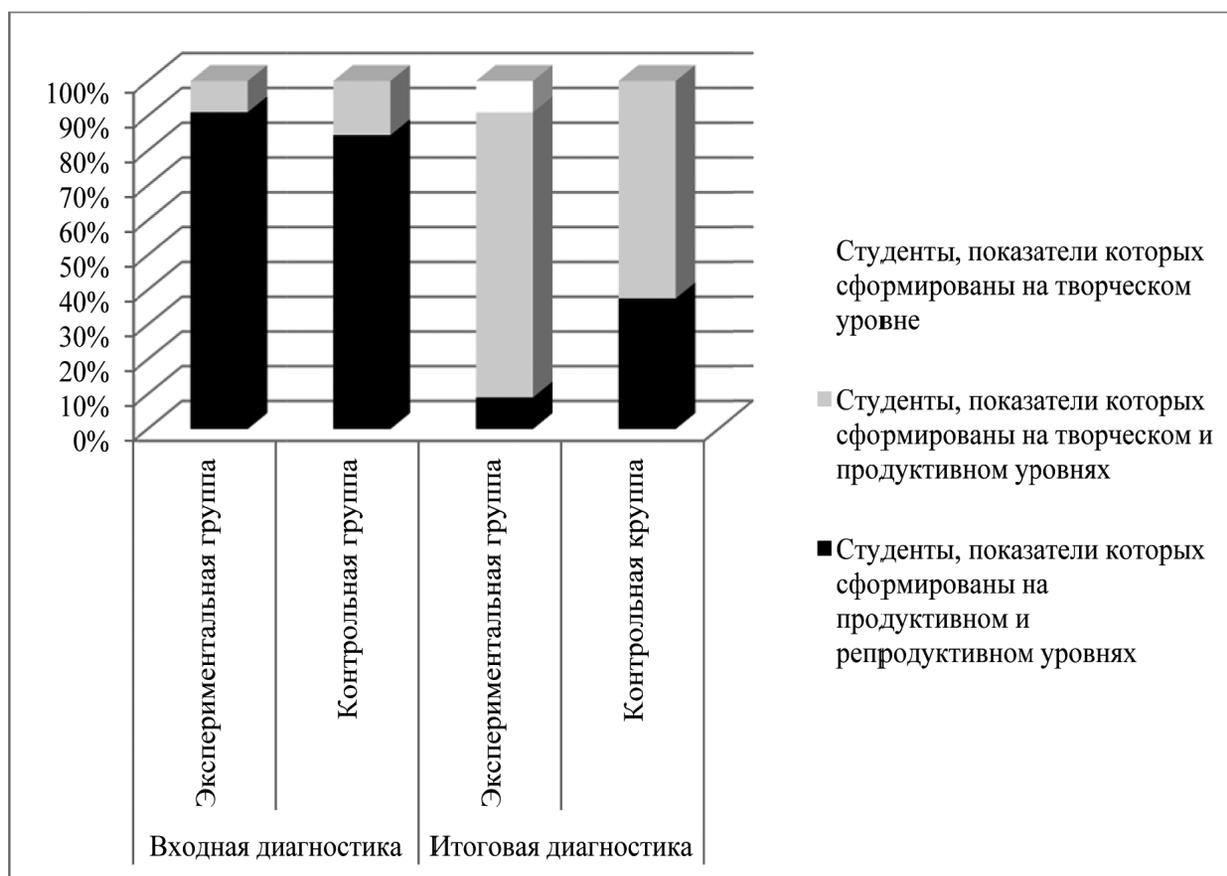


Рис. 2. Результаты диагностирования уровней сформированности профессионально ориентированных управленческих умений магистрантов, обучающихся по профилям образовательной программы Управление образованием и Управление образованием и проектный менеджмент

Fig. 2. The results of diagnosing the developmental levels of professionally-oriented managerial skills among Master's degree candidates specializing in Education Management and Education Management and Project Management

По результатам итоговой диагностики у студентов экспериментальной группы произошел значительный рост по всем девяти показателям. Более подробно результаты исследования представлены в статье С.Н. Москвина [Москвин, 2019]. В целом у 87,5 % обучающихся (у 28 из 32 человек) сформированы профессионально ориентированные управленческие умения, что значительно превышает показатели контрольной группы.

Выводы (в соответствии с целью). Таким образом, результаты опытно-экспериментальной работы по реализации программы формирования профессионально ориентированных управленческих умений будущих магистров педагогического образования подтвердили ее актуальность и целесообразность.

Предложенная программа может быть успешно использована для подготовки магистров педагогического образования в других вузах. В данной статье проанализировано содержание и выявлены особенности реализации программы формирования профессионально ориентированных управленческих умений будущих магистров. Авторский вклад в исследование определяется разработанной программой формирования профессионально ориентированных управленческих умений и обоснованными организационно-педагогическими условиями, обеспечивающими реализацию данной программы.

Библиографический список

1. Адольф В.А., Кукушкин С.Г., Лукьяненко М.В., Чурляева Н.П. Управление в педагогических системах: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. URL: <http://library.ru/item.asp?id=23280451> (дата обращения: 19.12.2019).
2. Антонов Ю.И. Сущность и виды управленческих умений // Известия Волгоградского государственного технического университета. Сер.: Проблемы социально-гуманитарного знания. 2009. Вып. 6, № 9 (57). С. 96–100. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_12947071_77016274.pdf (дата обращения: 19.12.2019).
3. Балыкова И.Е. Структурно-функциональная модель педагогического сопровождения профессиональной подготовки будущего учителя // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2019. № 1 (47). С. 42–50. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_37139590_74010140.pdf (дата обращения: 19.12.2019).
4. Гребенюк Т.Б. Подготовка магистров педагогики к реализации проблемного обучения в профессиональной педагогической деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 5. С. 183–188. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_36479351_22308480.pdf (дата обращения: 19.12.2019).
5. Ипполитова Н.В., Стерхова Н.С. Анализ понятия педагогические условия: сущность, классификация // General and Professional Education. 2012. № 1. С. 8–14. URL: http://genproedu.com/paper/2012-01/full_008-014.pdf (дата обращения: 19.12.2019).
6. Лазарев В.С. Проектная деятельность учащихся как фактор развивающего обучения // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20, № 3. С. 25–34. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_24332058_35549752.pdf (дата обращения: 19.12.2019).
7. Михалькова О.А., Марченко К.С. Формирование умений и навыков управленческой деятельности в процессе профессиональной подготовки студентов педагогических специальностей // Международный журнал экспериментального образования. 2014. № 5–1. С. 70–73. URL: <http://expeducation.ru/ru/article/view?id=5629> (дата обращения: 19.12.2019).
8. Москвин С.Н. Диагностика сформированности управленческих умений будущих руководителей образовательных организаций в процессе подготовки в вузе // Педагогическое образование в России. 2019. № 6. С. 46–51. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_38514670_52939736.pdf (дата обращения: 19.12.2019).
9. Новоселова С.Ю. Научные основы управления в меняющемся мире: развитие, совершенствование, инновации // Управление

- образованием: теория и практика. 2013. № 1 (9). С. 1–9. URL: <https://kursobr.ru/ojs/ojs/index.php/Journal/article/view/271> (дата обращения: 19.12.2019).
10. Платонов К.К. О знаниях, навыках и умениях // Советская педагогика. 1963. № 11. С. 98–103. URL: <https://elibrary.ru/contents.asp?id=38509839> (дата обращения: 19.12.2019).
 11. Степанова И.Ю., Адольф В.А. Проектирование профессиональной подготовки педагога в вузе // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 6. С. 93–97. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_20921567_25022103.pdf (дата обращения: 19.12.2019).
 12. Стройкина Л.В. Понятие «организованно-управленческие задачи»: мнения авторов образовательных стандартов и ученых // Проблемы современного образования. 2019. № 2. С. 136–144. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_37825174_45675027.pdf (дата обращения: 19.12.2019).
 13. Технология проектов в профессиональной деятельности педагога: монография / автор-сост. Н.П. Несговорова. Курган: РИО КГУ, 2013. 316 с.
 14. Ширшова И.А. Развитие управленческой компетентности будущих учителей в комплексе дисциплин психолого-педагогической подготовки // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. 2013. № 2, т. 26 (65). С. 125–139. URL: <https://elibrary.ru/contents.asp?id=34345846> (дата обращения: 19.12.2019).
 15. Яковлева Н.О. Сопровождение как педагогическая деятельность // Вестник ЮУрГУ. 2012. № 4. С. 46–49. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_17715194_52247598.pdf (дата обращения: 19.12.2019).
 16. Larson E., Gray C. Project management: The managerial process. Irwin / McGraw-Hill. 5 ed. 2011. 608 p.
 17. Meierdick C. Reflections of the future teacher // Reflective Practice. 2017. Vol. 18, No. 1. P. 23–41.
 18. Miller J. How to train the good teacher / Translation: Lapshina T.N. // Monthly scientific and information magazine „Scientific American”. 2013. No. 2. P. 70–76. URL: <http://spkurdyumov.ru/uploads//2013/08/uchitel.pdf> (дата обращения: 19.12.2019).

DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2020-51-1-181>

SPECIAL FEATURES OF IMPLEMENTATION OF THE PROGRAM FOR DEVELOPMENT OF PROFESSIONALLY-ORIENTED MANAGEMENT SKILLS MASTER'S DEGREE CANDIDATES

V.A. Adolf (Krasnoyarsk, Russia)

S.N. Moskvina (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The modern stage in the development of education determines new requirements for the professional activity of a teacher. A modern teacher, especially a holder of a master's degree in Pedagogical Education, should have managerial skills. Research by L.D. Gordin, M.I. Rozhkov, L.I. Umansky and others confirm this fact. The absence in pedagogical science of a unified understanding of this problem proves relevance of this study.

The purpose of the article is to analyze the content, special features of the implementation of the program for the development of professionally-oriented managerial skills among future master's degree holders and the results of experimental work on its implementation.

Methodology (materials and methods). The study of the works by Russian and international scientists, normative documents in the field of education, the survey of teachers and school leaders made it possible to identify and justify professionally-oriented managerial skills of the master's degree holders in Pedagogical Education and to develop a program for development of these skills. The article shows the content and special features of the implementation of this program, formulates and discloses three organizational and pedagogical conditions that ensure the implementation of the program: enrichment of the content of education with project training in the

field of educational activity management, pedagogical support in the project environment, enhancement of the development of managerial skills by solving organizational and pedagogical tasks in the workplace.

Research results. The article reveals the essence of the concept of professionally-oriented managerial skills for master's degree candidates in Pedagogical Education, defines the main groups of these skills and their content. The program for the formation of professionally-oriented managerial skills among future master's degree holders is presented. The stages of its implementation are highlighted and characterized. The article also highlights the results of experimental work on the formation of professionally-oriented managerial skills among future master's degree holders in Pedagogical Education at the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev.

Conclusions. As a result of the research, the content and features of the implementation of the program for the formation of professionally-oriented managerial skills of future master's degree holders are analyzed.

Keywords: *professionally-oriented managerial skills of master's degree candidates in Pedagogical Education, program for the formation of professionally-oriented managerial skills, project-based training technology, pedagogical support in the project environment, solution of organizational and pedagogical tasks in the workplace, criteria and indicators of skills formation.*

References

1. Adolf V.A., Kukushkin S.G., Lukyanenko, Churlyayeva N.P. Management in educational systems: monograph. Krasnoyarsk: Astafiev KSPU, 2014. URL: <http://library.ru/item.asp?id=23280451> (access date: 19.12.2019).
2. Antonov Yu.I. The essence and types of managerial skills // *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta, Seriya „Problemy sotsialno-gumanitarnogo znaniya”* (Bulletin of Volgograd State Technical University. Series „Problems of socio-humanitarian knowledge”). 2009. Is. 6, No. 9 (57). P. 96–100. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_37139590_74010140.pdf (access date: 19.12.2019).
3. Balykova I.E. Structural and functional model of pedagogical support for professional training of a future teacher // *Vestnik KGPU im. V.P. Astafieva* (Bulletin of KSPU named after V.P. Astafiev). 2019. No. 1 (47). P. 42–50. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_37139590_74010140.pdf (access date: 19.12.2019).
4. Grebenyuk T.B. Preparation of masters of pedagogy for the implementation of problem-based education in professional teaching ac-

- tivities // Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik (Yaroslavl Pedagogical Bulletin). 2018. No. 5. P. 183–188. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_36479351_22308480.pdf (access date: 19.12.2019).
5. Ippolitova N., Sterhova N. Analysis of the concept of pedagogical conditions: essence, classification // General and Professional Education. 2012. No. 1. P. 8–14. URL: http://genproedu.com/paper/2012-01/full_008-014.pdf (access date: 19.12.2019).
 6. Lazarev V.S. Students' design activities as a factor in developing learning // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological Science and Education). 2015. Vol. 20, No 3. P. 25–34. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_24332058_35549752.pdf (access date: 19.12.2019).
 7. Mihalkova O.A., Marchenko K.S. The formation of skills in management in the process of training students of pedagogical specialties // Mezhdunarodnyy zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya (International Journal of Experimental Education). 2014. No. 5.1. P. 70–73. URL: <http://expeducation.ru/ru/article/view?id=5629> (access date: 19.12.2019).
 8. Moskvina S.N. Diagnostics of the formation of managerial skills among future leaders of educational organizations in the process of preparation at the university // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii (Pedagogical education in Russia). 2019. No 6. P. 46–51. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_38514670_52939736.pdf (access date: 19.12.2019).
 9. Novoselova S.Yu. The Scientific fundamentals of management in a changing world: Development, improvement, innovation // Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika (Education Management: Theory and Practice). 2013. No. 1(9). P. 1–9. URL: <https://kursobr.ru/ojs/ojs/index.php/Journal/article/view/271> (access date: 19.12.2019).
 10. Platonov K.K. About knowledge, skills and abilities // Sovetskaya pedagogika (Soviet pedagogy). 1963. No. 11. P. 98–103. URL: <https://elibrary.ru/contents.asp?id=38509839> (access date: 19.12.2019).
 11. Stepanova I.Y., Adolf V.A. Designing teacher training at a university // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal (Siberian Pedagogical Journal). 2013. No. 6. P. 93–97. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_20921567_25022103.pdf (access date: 19.12.2019).
 12. Stroykina L.V. The concept of „organized management tasks”: the views of the authors of educational standards and scientists // Problemy sovremennogo obrazovaniya (Problems of modern education). 2019. No. 2. P. 136–144. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_37825174_45675027.pdf (access date: 19.12.2019).
 13. Technology of projects in the professional activities of a teacher: a monograph. Compiled by N.P. Nesgovorova. Kurgan: KSU, 2013. 316 p.
 14. Shirshova I.A. Development of managerial competence of future teachers in the complex of disciplines of psychological and pedagogical training // Uchenye zapiski Tavricheskogo natsionalnogo universiteta im. V.I. Vernadskogo (Scientific notes of Vernadsky TNU). 2013. Vol. 26 (65). P. 125–139. URL: <https://elibrary.ru/contents.asp?id=34345846> (access date: 19.12.2019).
 15. Yakovleva N.O. Support as a pedagogical activity // Vestnik YuUrGU (Bulletin of YUUSU). 2012. No. 4. P. 46–49. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_17715194_52247598.pdf (access date: 19.12.2019).
 16. Larson E., Gray C. Project management: The managerial process. Irwin / McGraw-Hill. 5 ed. 2011. 608 p.
 17. Meierdirk C. Reflections of the future teacher // Reflective Practice. 2017. Vol. 18. No. 1. P. 23–41.
 18. Miller J. How to train the good teacher. Translation: Lapshina T.N. // Monthly scientific and information magazine „Scientific American”. 2013. No. 2. P. 70–76. URL: <http://spkurdyumov.ru/uploads//2013/08/uchitel.pdf> (access date: 19.12.2019).

УДК 37.01 (075.32)

РЕФЛЕКСИВНО-КРЕАТИВНЫЙ ПОДХОД К КОНТРОЛЮ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Т.Ю. Герасимова (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. На современном этапе обучения остается приоритетным вопрос контроля учебной деятельности студента в техническом вузе. В статье рассматривается рефлексивно-креативный подход к контролю выполнения познавательных и практических действий обучающихся, что является показателем творческого роста личности. Культивирование рефлексивного развития творческой активности студентов в дальнейшем позволит им выйти на более высокий уровень творческого развития и самоактуализироваться в реальной практике. Цель статьи – описать алгоритмы проведения контроля при изучении учебных дисциплин «Русский язык и культура речи», «История мирового искусства», «Русский язык делового общения» в высшей школе; предложить систему рефлексивно-креативных заданий, создающих важнейшие предпосылки для раскрытия потенциальных возможностей и способностей обучаемых.

Методологию исследования составляют анализ и обобщение научно-исследовательских работ отечественных и зарубежных авторов, посвященных вопросам рефлексии, психологии личности, творческим способностям, творчеству, раскрытию и развитию творческого потенциала человека. Кроме того, методологическую основу исследования составляют теория деятельности А.Н. Леонтьева, философские и психолого-педагогические положения о личности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) и опыт подготовки квалифицированных кадров, формирования универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций обучающихся в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО).

Результаты. Использование рефлексивно-креативного подхода к контролю учебной деятельности задает ориентиры процесса раскрытия творческого потенциала студента, что предусматривает обеспечение предметно-информационной обогащенности, создание положительного эмоционального фона, культивирование деятельностной, коммуникативной, личностной, интеллектуальной рефлексий, раскрытие его внутренних возможностей. Ожидаемые результаты отвечают требованиям, обозначенным в учебных программах Сибирского государственного университета науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева по направлению подготовки 42.03.01 Реклама и связи с общественностью в соответствии с ФГОС ВО, таким как: систематизация и закрепление полученных теоретических знаний, развитие познавательных способностей, совершенствование самостоятельного мышления, формирование универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Заключение. Предложенная в статье стратегия индивидуальных и групповых заданий и создание на их основе тематических журналов «Альманах» способствует более качественному изучению нового предметного содержания учебных дисциплин. По мнению автора, такая стратегия заслуживает внимания как эффективный способ контроля учебной деятельности студентов, организованной в рамках рефлексивно-творческой деятельности, где информация является не целью, а средством освоения действий и операций профессиональной деятельности.

Ключевые слова: творческая активность, рефлексия, коллективные занятия, субъектность в обучении, контроль, альманах, креативные задания.

Постановка проблемы. Среди приоритетов в системе высшего образования на первом плане остаются личностный потенциал студента, его способность активизировать свои внутренние резервы для творческой деятельности, его умение стать субъектом обра-

зовательного процесса, в котором он способен осуществлять рефлексивный анализ собственной деятельности. При данных условиях активизируется самостоятельная работа обучаемых, которая способствует более качественному усвоению знаний, развивает творческое мышление,

формирует у студентов опыт самоорганизации. В этой связи особая значимость отводится работам перспективных методик контроля учебной деятельности, при помощи которых преподаватель может оценить потенциальные творческие возможности каждого обучающегося и степень его познавательной активности.

В данной статье рассматривается рефлексивно-креативный подход как основа контроля над выполнением познавательных и практических действий обучающихся, что является показателем творческого роста личности. Рефлексивное развитие творческой активности студента в дальнейшем позволит ему выйти на более высокий уровень творческого развития и самоактуализироваться в реальной практике.

Цель – разработать систему рефлексивно-креативных заданий и алгоритмы их использования для проведения контроля учебной деятельности студентов при изучении дисциплин «Русский язык и культура речи», «История мирового искусства», «Русский язык делового общения» в техническом вузе.

Методологию исследования составляют труды известных отечественных и зарубежных ученых, среди которых основополагающими являются работы в области рефлексии [Выготский, 1996; Герасимов, 2001; Grant, 2001; Давыдов, 1996; Dewey, 1933; Piaget, 1992; Сластенин, 2002; Рубинштейн, 1989]; психологии личности [Давыдов, 1996; Леонтьев, 2004; Мясисцев, 1995; Теплов, 1985]; творчества и творческих способностей [Guilford, 1967; Пономарев, 1988; Теплов, 1985; Torrance, 1974]; раскрытия, развития, совершенствования творческого потенциала человека [Богоявленская, 2002; Браже, 1986; Каган, 1974]. Кроме того, методологическую основу исследования составляют теория деятельности А.Н. Леонтьева [Леонтьев, 2004] и опыт подготовки квалифицированных кадров посредством формирования у обучающихся универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО).

Обзор современной научной литературы показывает, что отечественные и зарубежные авторы выделяют многие факторы эффективного формирования компетенций обучающихся в учебной деятельности, такие как: структура и содержание индивидуальных знаний в культуросообразной, профессионально ориентированной аранжировке, понятных, в том числе и как «знание-деятельность» [Адольф, Яковлева, 2016, с. 44]; «различные методы текущего контроля над самостоятельной деятельностью студентов» [Богульская, Кучеров, 2019, с. 87]; «инструменты контроля в аспекте личностно ориентированного образования в вузах инженерного профиля» [Воног, Яроцкая, 2017, с. 56]; «изучение личности обучающихся с точки зрения их самореализации, включающей в себя различные механизмы и формы ее проявления (самоопределение, самоутверждение, самоконтроль, самообразование, саморазвитие) [Горская, Глызина, 2016, с. 129]; формирование у обучающихся рефлексивных умений как условие развития субъектно-ориентированной технологии индивидуализации образовательного процесса [Байбородова и др., 2018]; рефлексивная деятельность как способ повышения качества образования и условие активизации потенциала личности студента [Тарасюк, Семенова, 2010], самоорганизация личности как результат рефлексии [Сизикова, 2019]; включение в обучение рефлексивной диалогической практики [Cunliffe, 2002]; выделение субъективности исследователей в процессе получения достоверного знания посредством их рефлексивной деятельности [Mruck, Breuer, 2003]; изучение сознания как способа рефлексивности [Peters, 2013].

Анализ этих и других работ показывает, что вопросы оценки освоения студентами учебного материала и поиска инновационных способов контроля учебной деятельности в условиях исполнения требований сформированности универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций актуальны и находятся в центре внимания отечественных и зарубежных ученых.

Эффективность подготовки студента зависит от его потребности в самообразовании, самоопределении, самореализации. В этой связи необходимо культивировать рефлексивное развитие творческой активности студента в диалоговом общении, что позволяет овладеть приемами творения, так как в момент рефлексии возникает стремление к поиску, позволяет личности выйти на более высокий уровень творческого развития и самоактуализироваться в реальной практике. Таким образом, рефлексия является ведущим принципом организации содержания образования, становится способом существования и развития творческой личности. Именно поэтому мы стараемся организовать работу студентов в рефлексивно-креативном режиме на каждом этапе развертывания деятельности.

Выделим особенности и важные ключевые позиции рефлексивно-креативного подхода к учебной деятельности. Во-первых, креативно-рефлексивная деятельность, по нашему замыслу, помогает функционированию и развитию коопераций деятельности, становится основанием новой деятельности. Во-вторых, рефлексия – это активная сила, способствующая усвоению многообразных форм знания, то есть любое знание есть рефлексия определенных действий. В-третьих, рефлексия является существенной составляющей развитого общения. В-четвертых, рефлексия как ретроспективное осознание творческой и сотворческой деятельности и переосмысление ее содержания содействует развитию креативности. В-пятых, рефлексия служит ориентиром для анализа практики обучения.

Итак, возобновляемые внутренние ресурсы человека, которые проявляются в рефлексивно-творческой деятельности, направленной на получение значимых результатов, мы понимаем как творческий потенциал. Именно в нем в большей степени раскрываются дидактические возможности обновления учебной деятельности. Поэтому в нашей работе раскрытие творческого потенциала личности становится основной целью организации учебного процесса в

высшей школе. Это требует иного структурирования содержания обучения студентов.

Результаты. Апробация рефлексивно-креативного подхода к контролю учебной деятельности осуществлялась при изучении нового предметного содержания учебных дисциплин «Русский язык и культура речи», «История мирового искусства», «Русский язык делового общения», «Деловое общение», где информация является не целью, а средством освоения действий и операций профессиональной деятельности.

Рассмотрим такую рефлексивно-креативную технологию контроля учебной деятельности студентов в техническом вузе на примере организации работы по созданию тематического журнала «Альманах». С 2010 г. студентами были подготовлены восемь сборников разной тематической направленности.

Современные альманахи – это содержательные сборники с полезной информацией, большая часть которой представляет текущий интерес. Это может быть сборник статей, содержащих занимательные сведения справочного характера из различных областей знания; сборник произведений, объединенных по тематическому, жанровому, идейно-художественному признаку; сборник узкоспециальной направленности, например по учебным дисциплинам.

Мы обозначили для студентов следующие принципы создания альманаха по изученному учебному материалу:

– альманах – это свободная территория для творчества, где содержание касается программных тем учебного предмета и тем, выходящих за ее пределы;

– альманах – презентационный сборник, который нужно подготовить к концу семестра: с фотографиями студентов, краткими историями, рассказами о достижениях в области учебного предмета;

– альманах – это демонстрация роста и развития определенной команды, над созданием которого трудится не один человек, а целая группа лидеров, и им есть, о чем рассказать, есть, чем гордиться;

– альманах – это отражение общего успеха, увеличивающий престиж команды и престиж всей учебной группы;

– альманах – это сертификат качества, признание успеха обучающихся и доказательство их серьезности учебы в университете.

На основе этих положений мы разработали такие задания, которые давали бы возможность для самостоятельного углубления, качественного освоения учебного материала и закрепления знаний, а также для развития творческого мышления студентов.

Для выполнения заданий альманаха группу делим на малые группы (подгруппы) по три человека. Каждая подгруппа ответственна за одну главу, в которую входят обязательные рубрики и рубрики на выбор. Главное, чтобы было интересно, познавательно, эмоционально, красочно и иллюстративно.

Тематика рубрик касается как тем, содержащихся в программах учебных дисциплин, так и тем, выходящих за ее пределы. Наша задача – заинтересовать обучающихся выбранной темой, привлечь к самостоятельному поиску материалов, активизировать их творческие способности в процессе изучения нового материала

Обязательные рубрики альманаха – это такие, как: «Уникальное фото учебного дня», например, «Капля дождя на окне по улице Львовской», «Базовая тема» (основные понятия и определения учебной темы), «Интересный факт учебной темы», «Фоторепортаж учебного занятия», «Рецензии на научные статьи участников малой группы», «Тематические списки рекомендуемых к прочтению книг», «Презентация прочитанной научной книги».

Рубрики по интересам (на выбор студентов): «Знаете ли вы?», «Опрос», «Известные имена», «Интеллектуальный клуб», «Дискуссионный вечер», «Собственное мнение», «Музы и конфузы», «Золотая строка», «Лента новостей», «Фестиваль поэзии», «Эрудит-анкета», «Письмо в номер», «Что я вспомню об учебной дисциплине через десять лет».

При организации такого рода работы мы выделяем творческое начало всякого позна-

ния, где за эмоционально окрашенным интересом и интеллектуальным принятием способа учебной работы неизбежно будет следовать переход к его освоению. При этом важно, чтобы определяющим мотивом деятельности был внутренний мотив, непосредственно связанный с содержанием этой деятельности. Отсюда необходимо, чтобы деятельность студентов носила самостоятельный характер, так как именно в ней человек находит удовлетворение своих наиболее глубоких познавательных потребностей, интересов, склонностей.

Использование рефлексивно-креативного подхода к контролю учебной деятельности задает ориентиры процесса раскрытия творческого потенциала студента, что предусматривает обеспечение предметно-информационной обогащенности, создание положительного эмоционального фона, культивирование деятельности, коммуникативной, личностной, интеллектуальной рефлексий, раскрепощение его внутренних возможностей. Ожидаемые результаты отвечают требованиям, обозначенным в учебных программах Сибирского государственного университета науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева по направлению подготовки 42.03.01 Реклама и связи с общественностью в соответствии с ФГОС ВО, таким как: систематизация и закрепление полученных теоретических знаний, развитие познавательных способностей, совершенствование самостоятельного мышления, формирование универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Заключение. Предложенная в статье стратегия индивидуальных и групповых заданий и создание на их основе тематических журналов «Альманах» способствует более качественному изучению нового предметного содержания учебных дисциплин. Такая стратегия заслуживает внимания и как эффективный способ контроля учебной деятельности студентов, организованной в рамках рефлексивно-творческой деятельности, где информация является не целью, а средством освоения действий и операций профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Адольф В.А., Яковлева Н.Ф. Профессиональные задачи как целевой вектор реализации компетентностного подхода в образовании личности // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева 2016. № 1 (35). С. 43–48. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnye-zadachi-kak-tsel-evoy-vektor-realizatsii-kompetentnostnogo-podhoda-v-obrazovanii/viewer>
2. Байбородова Л.В., Белкина В.Н., Груздев М.В., Гуцина Т.Н. 2018. Ключевые идеи субъектно-ориентированной технологии индивидуализации образовательного процесса в педагогическом вузе // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета 2018. Т. 8, № 5. С. 5–21. URL: http://biblioclub.ru/index.php?page=book_red&id=563870
3. Богдавленская Д.Б. Психология творческих способностей. М.: Академия, 2002. 320 с. URL: <https://www.twirpx.co/file/142806/>
4. Богульская Н.А., Кучеров М.М. Автоматизированное тестирование как способ оценивания уровня сформированности компетенций студентов на основе исследования действием // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2019. № 2 (48). С. 87–93. URL: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2019-48-2-125>
5. Браже Т.Г. Развитие творческого потенциала и изучение профессионального мастерства учителя литературы: метод. рекомендации. Л.: НИИООВ, 1986. 36 с.
6. Воног В.В., Яроцкая Л.В. Педагогический контроль как способ развития личности студента – будущего инженера // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева 2017. № 2 (40). С. 56–61. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskiy-kontrol-kak-sposob-razvitiya-lichnosti-studenta-buduschego-inzhenera/viewer>
7. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика-Пресс, 1996. 536 с. URL: <http://disus.ru/knigi/367387-1-bbk-v92-nauchnoe-izdanie-s-vigotskiy-pedagogicheskaya-psihologiya-vigotskiy-s-pedagogicheskaya-psihologiya-pod-red-v-davi.php>
8. Герасимов А.М. Инновационный подход в построении обучения. М., 2001. 63 с.
9. Горская Н.Е., Глызина В.Е. Субъективный контроль (УСК) в области профессиональной сферы как одна из фундаментальных потребностей личности // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 1 (35). С. 129–133. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/subektivnyy-kontrol-usk-v-oblasti-professionalnoy-sfery-kak-odna-iz-fundamentalnyh-potrebnostey-lichnosti/viewer>
10. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996. 541 с. URL: <http://lib.mgppu.ru/opacunicode/app/webroot/index.php?url=/notices/index/9298/default>
11. Каган М.С. Человеческая деятельность. М.: Мысль, 1974. 268 с. URL: <http://libed.ru/knigi-nauka/376224-1-m-kagan-chelovecheskaya-deyatelnost-opit-sistemnogo-analiza-izdatelstvo-politicheskoy-literatury-moskva-1974-k1.php>
12. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл; Академия, 2004. 346 с. URL: <https://bookap.info/clasik/dsl/>
13. Мясищев В.Н. Психология отношений М.; Воронеж, 1995. 368 с. URL: http://www.weblit.net/writer/3919/book/11442/myasishev_vn/psihologi/ya_otnosheniy/read
14. Пономарев Я.А. Психология творчества // Тенденции развития психологической науки: сб. М.: Наука, 1988. С. 21–25.
15. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. М., 1989. Т. 1. 488 с. URL: <https://studfile.net/preview/5375396/>
16. Сизикова Т.Э. Влияние полимодальности рефлексии на самоорганизацию личности // Science for Education Today 2019. № 1. С. 57–75. URL: http://biblioclub.ru/index.php?page=book_red&id=563870
16. Сластенин В.А. Общая педагогика М.: Владос, 2002. Ч. 1. 288 с.; Ч. 2. 256 с.
18. Тарасюк Н.А., Семенова Ю.И. Развитие рефлексивных умений как основа профессиональной подготовки // Высшее образование в России. 2010. № 12. С. 159–162.

19. Теплов Б.М. Избранные труды: в 2 т. М.: Педагогика, 1985. Т. 1. 328 с. URL: <http://childpsy.ru/lib/books/id/8434.php>
20. Grant A.M. Rethinking psychological mindedness: metacognition, self-reflection, and insight // Behaviour Change. 2001. № 18 (1). P. 8–17. URL: https://www.academia.edu/18048392/Rethinking_Psychological_Mindedness_Meta-cognition_Self-reflection_and_Insight
21. Guilford J.P. The nature of human intelligence. New York: McGraw Hill, 1967. 538 p. DOI: 10.1126/science.162.3857.990-a
22. Cunliffe A.L. Reflexive dialogical practice in management learning // Management Learning. 2002. Vol. 33 (1). P. 35–61. DOI: <https://doi.org/10.1177/1350507602331002>
23. Dewey J. How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Boston: D.C. Heath, 1933.
24. Mruck K., Breuer F. Subjectivity and reflexivity in qualitative research – The FQS issues // Forum: Qualitative Social Research. 2003. Vol. 4 (2). Art. 23. DOI: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-4.2.696>
25. Peters F. Theories of consciousness as reflexivity // The Philosophical Forum. 2013. Vol. 44 (4). P. 341–372. DOI: <https://doi.org/10.1111/phil.12018>
26. Piaget J., Inhelder B. La psychologie de l'enfant. Presses Universitaire de France, 1992. P. 128.
27. Torrance E.P. Torrance tests of creative thinking: Norms-technical manual. Lexington: Personnel Press, 1974.

DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2020-51-1-182>

REFLEXIVE AND CREATIVE APPROACH TO THE CONTROL OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF TECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS

T.Yu. Gerasimova (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. At the present stage of training, the issue of monitoring student's educational activity at a technical university remains a priority. The article considers the reflexive plus creative approach as a powerful means of control over the implementation of cognitive and practical actions of students that is an indicator of creative growth of personality. The author of the article, not without reason, believes that cultivating the reflective development of student's creative activity in the future will allow them to reach a higher level of creative development and self-actualize in real practice.

The purpose of the article is to describe the control algorithms in the study of academic disciplines "Russian Language And Culture of Speech", "History of World Art", "Russian Language of Business Communication" in higher education; to offer a system of reflective and creative tasks that create the most important prerequisites for unlocking the potential and abilities of students.

The methodology of the research is analysis and synthesis of research works of Russian and international authors on topics of reflection, personality psychology, creative abilities, creativity, disclosure and development of a person's creative potential. In addition, the methodological basis of the study is the theory of activity by A.N. Leontiev, philosophical and psychological-pedagogical provisions on personality (L.S. Vygotsky, A.N. Leontiev, S.L. Rubinstein) and the experience of training qualified personnel through development of universal, general professional and professional competencies among university

students in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard (FSES) of Higher Education.

Results. The use of the reflective and creative approach to control training activities sets the guidelines for the process of unlocking the creative potential among students that provides subject-information enrichment, creation of positive emotional background, cultivation activity, communicational, personal, intellectual reflections, and liberation of their internal capabilities. The expected results meet the requirements specified in the curriculum of the Siberian State University of Science and Technology named after academician M. F. Reshetnev for the specialization of training 42.03.01 Advertising and Public Relations in accordance with the FSES of Higher Education. The requirements include the following: systematization and consolidation of theoretical knowledge, development of cognitive abilities, improvement of independent thinking, formation of universal, general professional and professional competences.

Conclusion. The strategy of individual and group tasks proposed in the article and the creation of the Almanac magazines on their basis contributes to a better study of the new subject content of academic disciplines. According to the author, such a strategy deserves attention as an effective way to control educational activities of students organized as part of reflective and creative activity, where information is not the goal, but a means of mastering the actions and operations of professional activity.

Keywords: *creative activity, reflection, group classes, subjectivity in learning, control, almanac, creative tasks.*

References

1. Adolf V.A., Yakovleva N.F. Professional tasks as a target vector for the implementation of the competency-based approach in personal education // Vestnik KGPU im. V.P. Astafieva (Bulletin of KSPU named after V.P. Astafiev). 2016. No. 1 (35). P. 43–48. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnye-zadachi-kak-tselevoy-vektor-realizatsii-kompetentnostnogo-podhoda-v-obrazovanii/viewer>
2. Bayborodova L.V., Belkina V.N., Gruzdev M.V., Gushchina T.N. Key ideas of a subject-oriented technology of individualization of the educational process in a pedagogical university // Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta (Bulletin of the Novosibirsk State Pedagogical University). 2018. Vol. 8, No. 5. P. 5–21. URL: http://biblioclub.ru/index.php?page=book_red&id=563870
3. Bogoyavlenskaya D. B. Psychology of creativity. Moscow: Akademia, 2002. 320 p. URL: <https://www.twirpx.co/file/142806/>
4. Bogulskaya N.A., Kucherov M.M. Automated testing as a way of assessing the level of formation of students' competencies based on research by action // Vestnik KGPU im. V.P. Astafieva (Bulletin of KSPU named after V.P. As-

- tafiev). 2019. No. 2 (48). P. 87–93. URL: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2019-48-2-125>
5. Brazhe T.G. Development of creative potential and the study of the professional mastery of a literature teacher: Methodological recommendations. Leningrad: NII OOV, 1986. 36 p.
 6. Vonog V.V., Yarotskaya L.V. Pedagogical control as a way of developing a student's personality – a future engineer // Vestnik KGPU im. V.P. Astafieva (Bulletin of KSPU named after V.P. Astafiev). 2018. No. 2 (40). P. 56–61. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskiy-kontrol-kak-sposob-razvitiya-lichnosti-studenta-buduschego-inzhenera/viewer>
 7. Vygotsky L.S. Pedagogical psychology. M.: Pedagogika-Press, 1996. 536 p. URL: <http://disus.ru/knigi/367387-1-bbk-v92-nauchnoe-izdanie-s-vigotskiy-pedagogicheskaya-psihologiya-vigotskiy-s-pedagogicheskaya-psihologiya-pod-red-v-davi.php>
 8. Gerasimov A.M. An innovative approach to building learning. Moscow, 2001. 63 p.
 9. Gorskaya N.E., Glyzina V.E. Subjective control (USK) in the field of professional sphere as one of the fundamental needs of the individual // Vestnik KGPU im. V.P. Astafieva (Bulletin of KSPU named after V.P. Astafiev). 2016. No. 1 (35). P. 129–133. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/subektivnyy-kontrol-usk-v-oblasti-professionalnoy-sfery-kak-odna-iz-fundamentalnyh-potrebnostey-lichnosti/viewer>
 10. Davydov V.V. Theory of developmental learning. M.: Intor, 1996. 541 p. URL: <http://lib.mgppu.ru/opacunicode/app/webroot/index.php?url=/notices/index/9298/default>
 11. Kagan M.S. Human activity. M.: Mysl, 1974. 268 p. URL: <http://libed.ru/knigi-nauka/376224-1-m-kagan-chelovecheskaya-deyatelnost-opit-sistemnogo-analiza-izdatelstvo-politicheskoy-literaturi-moskva-1974-k1.php>
 12. Leontiev A.N. Activity. Consciousness. Personality. M.: Smysl; Akademia, 2004. 346 p. URL: <https://bookap.info/clasik/dsl/>
 13. Myasishchev V.N. Psychology of relations. Moscow; Voronezh, 1995. 368 p. URL: http://www.web-lit.net/writer/3919/book/11442/myasishchev_vn/psihologiya_otnosheniy/read
 14. Ponomarev Y.A. Psychology of creativity // Trends in the development of psychological science. M.: Nauka, 1988. P. 21–25.
 15. Rubinstein S.L. Fundamentals of general psychology: in 2 vol. M., 1989. Vol. 1. 488 p. URL: <https://studfile.net/preview/5375396/>
 16. Sizikova T.E. Influence of polymodality of reflection on self-organization of personality // Science for Education Today. 2019. No. 1. P. 57–75. URL: http://biblioclub.ru/index.php?page=book_red&id=563870
 17. Slastenin V.A. General pedagogy. M.: Vlados, 2002. P. 1. 288 p.; P. 2. 256 p.
 18. Tarasyuk N.A., Semenova Y.I. Development of reflexive skills as the basis for professional training // Vysshee obrazovanie v Rossii (Higher Education in Russia). 2010. No. 12. P. 159–162.
 19. Teplov B.M. Selected works: in 2 vol. M.: Pedagogika, 1985. Vol. 1. 328 p. URL: <http://childpsy.ru/lib/books/id/8434.php>
 20. Grant A.M. Rethinking psychological mindedness: Metacognition, self-reflection, and insight // Behaviour Change, 2001. No. 18 (1). P. 8–17. URL: https://www.academia.edu/18048392/Rethinking_Psychological_Mindedness_Metacognition_Self-reflection_and_Insight
 21. Guilford J.P. The nature of human intelligence. New York: McGraw Hill, 1967. 538 p. DOI: 10.1126/science.162.3857.990-a
 22. Cunliffe A.L. Reflexive dialogical practice in management learning // Management Learning. 2002. Vol. 33 (1). P. 35–61. DOI: <https://doi.org/10.1177/1350507602331002>
 23. Dewey J. How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Boston: D.C. Heath, 1933.
 24. Mruck K., Breuer F. Subjectivity and reflexivity in qualitative research – The FQS issues // Forum: Qualitative Social Research. 2003. Vol. 4 (2). Art. 23. DOI: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-4.2.696>
 25. Peters F. Theories of consciousness as reflexivity // The Philosophical Forum. 2013. Vol. 44 (4). P. 341–372. DOI: <https://doi.org/10.1111/phil.12018>
 26. Piaget J., Inhelder B. La psychologie de l'enfant. Presses Universitaire de France, 1992. P. 128.
 27. Torrance E.P. Torrance tests of creative thinking: Norms-technical manual. Lexington: Personnel Press, 1974.

УДК 378

МЕТОДИКА КОМПЬЮТЕРНОГО МОНИТОРИНГА СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

Н.А. Лозовая (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. Социально-экономическое развитие России требует подготовки инженерных кадров на новом уровне. В аспекте этих требований возникает необходимость решения задач проектирования образовательного процесса на основе синтеза контекстного и междисциплинарного подходов в условиях применения информационно-коммуникационных технологий. Такой подход позволяет моделировать в учебном процессе элементы будущей профессиональной деятельности на основе интеграции математических, междисциплинарных и информационных знаний и умений обучающихся. Для контроля результативности этого процесса и управления им целесообразно использовать мониторинг компетенций студентов как образовательных результатов.

Цель статьи – разработать методику организации мониторинга результатов обучения математике студентов на основе тестовой и рейтинговой технологий контроля в условиях использования электронного образовательного ресурса.

Методология исследования основана на анализе нормативных документов и требований образова-

тельных стандартов, анализе и обобщении передового опыта по рассматриваемой теме. Исследование опирается на теории компетентностного, личностно ориентированного и деятельностного подходов, контекстного обучения и информатизации образования.

Результаты. Определен потенциал мониторинга образовательных результатов будущих бакалавров лесной отрасли с позиции компетентностного подхода. Предложена методика организации мониторинга результатов обучения математике обучающихся в условиях электронного образовательного ресурса на основе тестовой и рейтинговой технологии, критериального и личностно ориентированного подходов.

Заключение. Проведение мониторинга результатов обучения математике студентов инженерных направлений подготовки в рамках дистанционного курса позволяет оперативно оценить уровень сформированности компетенций студентов, провести коррекцию процесса обучения и самообучения и повысить качество математической подготовки обучающихся.

Ключевые слова: бакалавр, инженерное образование, обучение математике, дистанционный курс, мониторинг, тестовые технологии, стартовая, текущая, итоговая диагностика.

Постановка проблемы. Одной из задач высшего образования является задача ответственности результатов обучения его целям, ориентированным на потребности работодателей, и требованиям, сформулированным в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования в виде комплекса компетенций. В то же время постоянное обновление профессиональной информации и производственных технологий требует от высококвалифицированных специалистов развития личностных качеств, способности к самообучению. В подготовке выпускников инженерных направлений

подготовки усиливается математическая составляющая, что объясняется математизацией и информатизацией производств. Повышение требований к современным выпускникам актуализирует проблему измерения и оценивания результатов обучения, в том числе и обучения математике, проблему качества математической подготовки обучающихся, управления ее качеством и нуждается в целенаправленном подходе к решению.

Мониторинг, как педагогическая технология, позволяет составить объективное представление о результатах, достигнутых студентами при изучении математики и, при соответствующем

щем использовании, является средством в решении актуальной задачи повышения качества математической подготовки.

Сегодня в условиях развития информационного общества, объявленного на государственном уровне¹, наряду с компетентным подходом активно внедряются и совершенствуются подходы, связанные с применением в учебном процессе информационных технологий, электронных образовательных ресурсов, что предоставляет дополнительные возможности при проведении мониторинга.

Цель статьи – описать диагностические средства и определить ключевые объекты мониторинга результатов обучения математике будущих бакалавров инженерного направления подготовки в условиях электронного образовательного ресурса.

Методология исследования базируется на основных положениях компетентного, лично ориентированного и деятельностного подходов, контекстного обучения и информатизации образования, нормативных документах в сфере высшего образования, требованиях федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования направления подготовки 35.03.02 Технология лесозаготовительных и деревоперерабатывающих производств, анализе передового опыта по рассматриваемой проблеме.

Обзор научной литературы проведен на основе анализа работ исследователей, посвященных инженерному образованию, вопросам организации мониторинга результатов обучения и результатов обучения математике, в частности повышению качества математической подготовки будущих выпускников посредством коррекции методики обучения, основанной на мониторинге процесса обучения. Рассмотрены работы по организации мониторинговой деятельности посредством электронного обучения при использовании тестовых технологий.

¹ Указ Президента Российской Федерации от 09.05.2017 г. № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы». Официальные сетевые ресурсы Президента России. URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/41919> (дата обращения: 14.02.2020).

В настоящее время существуют исследования отечественных и зарубежных ученых, в которых изучены вопросы мониторинга и его организации в образовательном процессе. Чтобы понять суть мониторинга, его многоаспектность [Григорян, 2017], его значение в повышении качества образования, остановимся на некоторых определениях. А.Н. Майоров определяет мониторинг как комплекс мер по сбору, обработке, хранению и распространению информации об образовательной системе или отдельных ее элементах, ориентированных на информационное обеспечение управления и позволяющих судить о состоянии объекта в любой момент, а также обеспечить прогноз его развития [Майоров, 2005, с. 153]. Т.А. Табишев определяет педагогический мониторинг как систему по обеспечению участников образовательного процесса информацией, необходимой для принятия решений в области проведения коррекционных мероприятий в целевых, технологических, организационных, информационных, нормативных вопросах педагогической деятельности [Табишев, 2010, с. 224].

Мониторинг является инструментом управления качеством образовательного процесса [Киселева и др., 2012] и средством повышения качества образования [Шумина², 2011], систематизированные результаты которого обеспечивают основу для оперативной коррекции математической подготовки и совершенствования материально-технической базы [Морозова, Проскуракова, 2015], функциями которого являются: контроль прохождения и коррекция, выявление факторов и условий, обеспечивающих динамику процесса определения оптимального характера педагогической деятельности [Борытко, 2017, с. 21].

В мониторинге, как в системе управления качеством, можно выделить следующие подсистемы: информационно-справочная, контроля, управления, информационно-аналитическая

² Шумина Е.В. Мониторинг как средство повышения качества дошкольного образования в регионе (на примере Сахалинской области): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Елец, 2011. 26 с.

[Володько, Осипова, 2015], которые соответствуют его основным этапам: подготовительный, практический и аналитический [Боровкова, Морев, 2004]. На подготовительном этапе мониторинга формулируется цель, определяются объекты и субъекты мониторинга, подбирается диагностический инструментарий. На практическом этапе осуществляется диагностика. На аналитическом этапе происходят интерпретация полученных результатов, принятие решения о коррекции методики в случае необходимости.

С точки зрения компетентного подхода объектом мониторинга выступают не только предметные знания, умения и навыки, но и составляющие компетенций, в которых выделены когнитивный, деятельностно-практический и ценностно-мотивационный критерии сформированности [Семина³, 2014 с. 11]. Формирование компонентов компетенций требует применения современных технологий оценивания образовательных результатов: технология на основе критериального подхода, тестовая технология, технология на основе рейтингового контроля, портфолио [Шкерина⁴ и др., 2018].

В настоящее время благодаря развитию информационных технологий появляются дополнительные возможности для проведения мониторинга. Потенциал электронных образовательных ресурсов позволяет учитывать индивидуальные потребности, способности и достижения каждого обучающегося [Вайнштейн, Есин, 2017]. Обоснована эффективность применения средств Интернета для взаимодействия участников учебного процесса посредством проведения опросов, положительно влияющих на вовлеченность обучающихся в учебный процесс [Sun, 2014],

создания тестов и проведения тестирования в режиме онлайн, обработки результатов и их хранения как инструмента при приобретении междисциплинарных знаний, контроля уровня сформированности соответствующих компетенций и коррекции методики преподавания [Badia Valiente, Olmo Cazevieille, Navarro Jover, 2016].

В рамках дистанционных курсов при проведении мониторинговых процедур эффективно использование тестовых технологий, область применения которых к настоящему времени значительно расширилась. Наряду с традиционными тестами появились тесты деятельностного характера. Существуют разработки в области компетентных тестов, содержащих компетентностно-ориентированные задания со свободно конструируемым ответом, дополненные оценочными шкалами для работы экспертов [Звонников, Чельшкова⁵, 2012, с. 104]; адаптивного тестирования в дистанционном обучении и многостадийного адаптивного тестирования, в котором обучающийся выполняет не отдельные задания, а тестлеры, направленные на оценку определенного показателя [Звонников, Чельшкова, Малыгин, 2012; Малыгин, 2018].

На сегодняшний день накоплен опыт проведения мониторинговых процедур в формате требований новых образовательных стандартов в рамках электронного образовательного ресурса «Академия универсальных учебных действий» [Кейв, Шкерина, Берсенева, 2018], адаптивных электронных образовательных курсов, имеющих несколько редакций одного материала, различающихся по уровням сложности и ориентированных на обучающихся с разной подготовкой и разными способностями [Вайнштейн и др., 2018]. В зарубежных исследованиях предложено использовать динамические ресурсы, имеющие гибкую структуру контента [Chen, Yu, Chiang, 2016], разработан интегрированный подход, основанный на онлайн-обучении, имеющий три составляющие: курс

³ Семина Е.А. Мониторинг профессионально-профильных компетенций будущих учителей математики в процессе математической подготовке в вузе: учебно-методическое пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. 128 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23750087> (дата обращения: 14.02.2020).

⁴ Шкерина Л.В., Кейв М.А., Берсенева О.В., Журавлева Н.А. Мониторинг уровня сформированности метапредметных результатов обучения математике в 5 классах: учеб. пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2018. 188 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35463368> (дата обращения: 12.02.2020).

⁵ Звонников В.И., Чельшкова М.Б. Оценка качества результатов обучения при аттестации (компетентностный подход): учеб. пособие. 2-е изд. М.: Логос, 2012. 279 с. URL: https://biblioclub.ru/index.php?page=book_red&id=119434&sr=1 (дата обращения: 14.02.2020).

для предварительной оценки и самообучения, текущий курс, курс для последующего самообучения [Zenker et al., 2013].

Проведенный анализ научных работ по рассматриваемой проблеме подтверждает актуальность использования электронных образовательных ресурсов в образовательном процессе и организацию мониторинга образовательных результатов в их рамках при помощи тестовой технологии.

Результаты исследования. Исследование проводилось в процессе обучения математике бакалавров лесозаготовительных и деревоперерабатывающих производств, что объясняется потребностью в квалифицированных кадрах для лесной отрасли⁶. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования по направлению подготовки 35.03.02 Технология лесозаготовительных и перерабатывающих производств учитывают требования работодателей и направлены на формирование универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, в том числе: «способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач (УК-1); способен решать типовые задачи профессиональной деятельности на основе знаний основных законов математических и естественных наук с применением информационно-коммуникационных технологий (ОПК-1)»⁷.

Анализируя образовательный стандарт, опираясь на ранее проведенное исследование [Лозовая, 2014], перечислим компоненты, являющиеся ключевыми в математической подготовке будущих инженеров: осознание значимости применения математического инструмен-

тария для достижения личностных и профессиональных результатов; математические знания, умения и навыки; способность к математическому моделированию; способность к установлению межпредметных связей при решении задач прикладного и профессионального контекста; способность применять прикладные компьютерные программы и средства Интернета в решении поставленных задач; готовность к самообучению и рефлексии.

В рамках разработанного дистанционного курса по математике [Лозовая, 2019] для бакалавров указанного направления подготовки проводится мониторинг сформированности перечисленных компонентов на основе стартовой, текущей и итоговой диагностики. Синтез критериального подхода, тестовых и рейтинговых технологий, портфолио студента в условиях электронного образовательного ресурса позволяет автоматизировать процесс мониторинга, провести индивидуальную и групповую диагностику. Стартовая диагностика направлена на оценку уровня начальной подготовки обучающихся, с учетом которой выстраивается индивидуальная образовательная траектория. Текущая и итоговая диагностика проводимого мониторинга основаны на рейтинговой технологии посредством использования как традиционных тестов, направленных на оценку знаний, умений и навыков, так и тестов в открытой форме, имеющих деятельностный характер и направленных на диагностику способности к моделированию в решении прикладных задач путем интеграции внутрисубъектного математического и междисциплинарного знаний.

На этапе составления рейтинг-плана предусмотрен комплекс диагностических процедур по каждой изучаемой теме (тест-опросник «Математика как средство достижения личностных и профессиональных результатов»; мини-тесты после изучения каждой темы теоретического курса, итоговые тесты в открытой форме). Способность к самообучению и рефлексии оценивается исходя из объема самостоятельно изученного материала, количества выполненных тестов и полученной балльной оценки. Портфолио позволяет оценить личностные результаты студентов.

⁶ Стратегия развития лесного комплекса Российской Федерации до 2030 года. URL: <http://static.government.ru/media/files/cA4eYSe0MObgNpm5hSavTdlxID77KCTL.pdf> (дата обращения: 14.02.2020).

⁷ Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 35.03.02 Технология лесозаготовительных и деревоперерабатывающих производств. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/350302_B_3_17082017.pdf (дата обращения: 14.02.2020).

Благодаря рейтинговой технологии осуществляется обобщение результатов диагностических процедур, происходит стимуляция познавательной активности обучающихся, осуществляются комплексная оценка качества математической подготовки и установка соответствия между запланированным и полученным результатами.

Заключение. Реализация мониторинга как средства повышения качества математической подготовки студентов в условиях дистанционного курса ориентирована на систематизированный сбор и автоматизированную обработку информации о математической подготовке студентов в динамике, контроль образовательных результатов. Анализ полученных данных позволяет выявить факторы и проблемы, влияющие на уровень математической подготовки студентов и направлен на коррекцию методики преподавания и действий студентов. Применение современной тестовой технологии, рейтинговой технологии и портфолио студента позволяют в комплексе оценить уровень математической подготовки каждого обучающегося и группы в целом, своевременно выполнить коррекцию и повысить качество математической подготовки. Также комплекс тестовых заданий в рамках дистанционного курса может использоваться не только для диагностики образовательных результатов, но и как средство формирования элементов компетенций в самостоятельной работе студентов.

Библиографический список

1. Боровкова Т.И., Морев И.А. Мониторинг развития системы образования. Владивосток: Изд-во Дальневосточного университета. 2004. Ч. 1: Теоретические аспекты. 150 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25020398> (дата обращения: 14.02.2020).
2. Борытко Н.М. Мониторинг формирования личностных результатов ФГОСа как механизм управления образовательным процессом // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2017. № 1 (114). С. 21–29. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28282672> (дата обращения: 14.02.2020).
3. Вайнштейн Ю.В., Шершнева В.А., Вайнштейн В.И., Космидис И.Ф. Оценка результатов обучения в адаптивных электронных обучающих курсах // Информатизация непрерывного образования – 2018: матер. Междунар. науч. конф.: в 2 т. М.: РУДН, 2018. С. 10–14. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_40652968_52104775.pdf (дата обращения: 14.02.2020).
4. Вайнштейн Ю.В., Есин Р.В. Персонализация образовательного процесса в электронной среде // Электронное обучение в непрерывном образовании. 2017. № 1. С. 54–59. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_29120644_54972207.pdf (дата обращения: 14.02.2020).
5. Володько К.А., Осипова С.И. Мониторинг реализации инженерного образования в идеологии всемирной инициативы CDIO // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1–1. С. 1090. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=19283> (дата обращения: 14.02.2020).
6. Григорян И.А. Мониторинг: эволюция научных взглядов, сущность, функции и принципы // Проблемы педагогики. 2017. № 3 (26). С. 60–66. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28789892> (дата обращения: 14.02.2020).
7. Звонников В.И., Челышкова М.Б., Малыгин А.А. Адаптивное тестирование в дистанционном обучении // Высшее образование сегодня. 2012 № 6. С. 7–10. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18241049> (дата обращения: 14.02.2020).
8. Кейв М.А., Шкерина Л.В., Берсенева О.В. Мониторинг метапредметных результатов обучения школьников математике на основе использования электронного образовательного ресурса «Академия универсальных учебных действий» // Российское математическое образование в XXI веке: матер. XXXVII Междунар. науч. семинара преподавателей математики и информатики университетов и педагогических вузов. Набережные Челны, 2018. С. 124–129. URL: <https://>

- www.elibrary.ru/item.asp?id=36837358 (дата обращения: 14.02.2020).
9. Киселева Е.С., Караванская Л.Н., Романов Д.А., Доронин А.М. Мониторинг качества образовательного процесса // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2012. № 11 (93). С. 44–48. DOI: 10.5930/issn.1994-4683.2012.11.93.p44-48
 10. Лозовая Н.А. Измерение и оценивание уровня сформированности исследовательской деятельности будущих бакалавров-инженеров в процессе математической подготовки // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 3 (29). С. 74–79. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21996270> (дата обращения: 14.02.2020).
 11. Лозовая Н.А. Междисциплинарные учебные модули в математической подготовке инженеров лесной отрасли // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2019. № 2 (48). С. 33–40. DOI: 10.25146/1995-0861-2019-47-1-118
 12. Майоров А.Н. Мониторинг в образовании. М.: Интеллект-центр, 2005. 424 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19965145> (дата обращения: 14.02.2020).
 13. Малыгин А.А. Современные форматы образовательного тестирования // Высшее образование сегодня. 2018. № 6. С. 15–18. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35171956> (дата обращения: 14.02.2020).
 14. Морозова Н.Н., Проскуракова Л.К. Особенности мониторинга математической подготовки в техническом вузе в условиях реализации компетентностного подхода // Психология образования в поликультурном пространстве. 2015. № 32 (4) С. 100–105. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24833389> (дата обращения: 14.02.2020).
 15. Табишев Т.А. Модель методической системы мониторинга уровня сформированности профессиональной математической деятельности студентов инженерно-технических специальностей // Омский научный вестник. 2010. № 2 (86). С. 223–227. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20911543> (дата обращения: 14.02.2020).
 16. Badia Valiente J.D., Olmo Cazevieille F., Navarro Jover J.M. Online quizzes to evaluate comprehension and integration skills // Journal of Technology and Science Education JOTSE. 2016. № 6 (2). P. 75–90. DOI: 10.3926/jotse.189
 17. Chen M., Yu S.Q., Chiang F.K. A dynamic ubiquitous learning resource model with context and its effects on ubiquitous learning // Interactive Learning Environments. 2016. Vol. 25, № 1. P. 127–141. DOI: 10.1080/10494820.2016.1143846
 18. Sun J.C.-Y. Influence of polling technologies on student engagement: An analysis of student motivation, academic performance, and brainwave data // Computers and education. 2014. Vol. 72. P. 80–89. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2013.10.010>
 19. Zenker D., Simon K., Gros L., Daubenfeld T. Comprehensive Virtual Mathematics Training // iJER. 2013. Vol. 3, is. 3. July. DOI: 10.3991/ijer.v3i3.2738

DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2020-51-1-183>

TECHNIQUE FOR COMPUTER MONITORING OF COMPETENCIES DEVELOPMENT AMONG UNIVERSITY STUDENTS SPECIALIZING IN ENGINEERING IN THE PROCESS OF TEACHING THEM MATHEMATICS

N.A. Lozovaya (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The socio-economic development of Russia requires training of engineering personnel at a new level. In the aspect of these requirements, it becomes necessary to solve the problems of designing the educational process based on the synthesis of context and interdisciplinary approaches in the application of information and communication technologies. This approach allows us to model elements of future professional activity in the educational process based on the integration of mathematical, cross-disciplinary and informational knowledge and skills of students. To control the effectiveness of this process and to manage it, it is advisable to use monitoring of students' competencies as educational results.

The purpose of the article is to develop a technique for monitoring the results of teaching mathematics for university students on the basis of test and rating control technologies in the context of using an electronic educational resource.

The methodology of the research is founded on the analysis of regulatory documents and the requirements of

educational standards and the analysis of the innovative experience. The study is founded on the theory of competence-based, personality-oriented and activity approaches, contextual training and informatization of education.

Research results. The potential of monitoring the educational results of future bachelors of the forest industry from the position of a competence-based approach has been identified. A technique is proposed for monitoring the results of teaching mathematics for university students in the context of an electronic educational resource based on test and rating technology, criteria-based and personality-oriented approaches.

Conclusion. Monitoring the results of teaching mathematics to university students specializing in Engineering as part of a distance learning course allows us to quickly assess the level of formation of students' competencies, carry out correction of the learning process and self-study and improve the quality of mathematical preparation of students.

Keywords: *bachelor, engineering education, mathematics teaching, e-learning course, monitoring, test technologies, starting, current, final diagnostics.*

References

1. Borovkova T.I., Morev I.A. Monitoring the development of the education system. Vladivostok: Publishing House of the Far Eastern University, 2004. P. 1: Theoretical aspects. 150 p. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25020398> (access date: 14.02.2020).
2. Borytko N.M. Monitoring of formation of personal results of FSES as the mechanism of educational process management // *Izvestiya volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* (Bulletin of the Volgograd State Pedagogical University). 2017. No. 1 (114). P. 21–29. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28282672> (access date: 14.02.2020).
3. Vainshtein Yu.V., Shershneva V.A., Vainshtein V.I., Kosmidis I.F. Evaluation of the results of training in adaptive e-learning courses. In: Proceedings of the International Scientific Conference „Informatization of continuing education – 2018”: in 2 vol. M.: RUDN, 2018. P. 10–14. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_40652968_52104775.pdf (access date: 14.02.2020).
4. Vainshtein Yu.V., Esin R.V. Personalization of the educational process in the electronic environment // *Elektronnoe obuchenie v nepreryvnom obrazovanii* (E-learning in continuing education). 2017. No. 1. P. 54–59. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_29120644_54972207.pdf (access date: 14.02.2020).
5. Volodko K.A., Osipova S.I. Monitoring of implementation of engineering education in a global ideology initiative CDIO // *Sovremennye prob-*

- ley nauki i obrazovaniya (Modern problems of science and education). 2015. No. 1–1. P. 1090. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=19283> (access date: 14.02.2020).
6. Grigoryan I.A. Monitoring: evolution of scientific views, essence, functions and principles // Problemy pedagogiki (Problems of Pedagogy). 2017. No. 3 (26). P. 60–66. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28789892> (access date: 14.02.2020).
 7. Zvonnikov V.I., Chelyshkova M.B., Malygin A.A. Adaptive testing in distance learning // Vyshee obrazovanie segodnya (Higher education today). 2012 No. 6. P. 7–10. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18241049> (access date: 14.02.2020).
 8. Keiv M.A., Shkerina L.V., Berseneva O.V. Monitoring of metasubject results in training of schoolboys mathematics on the basis of using the electronic educational resource „Academy of universal learning actions” // Proceedings of the XXXVII International Scientific Seminar of Teachers Mathematics and Computer Science Universities and Pedagogical Universities „Russian Mathematical Education in the XXI Century”. Naberezhnye Chelny, 2018. P. 124–129. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36837358> (access date: 14.02.2020).
 9. Kiseleva E.S., Karavanskaya L.N., Romanov D.A., Doronin A.M. Educational process quality control // Uchenye zapiski universiteta imeni P. F. Lesgafta (Scientific notes of the university named after P.F. Lesgaft). 2012. No. 11 (93). P. 44–48. DOI: 10.5930/issn.1994-4683.2012.11.93
 10. Lozovaya N.A. Measurement and evaluation of formedness of research activity of future bachelors-engineers in the process of mathematical training // Vestnik KGPU im. V.P. Astafieva (Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev). 2014. No. 3 (29). P. 74–79. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21996270> (access date: 14.02.2020).
 11. Lozovaya N.A. Cross-disciplinary educational modules in mathematical training of forest engineers // Vestnik KGPU im. V.P. Astafieva (Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev). 2019. No. 2 (48). P. 33–40. DOI: 10.25146/1995-0861-2019-47-1-118
 12. Mayorov A.N. Monitoring in education. Moscow: Intellect-Tsentr, 2005. 424 p. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19965145> (access date: 14.02.2020).
 13. Malygin A.A. Modern formats of educational testing // Vyshee obrazovanie segodnya (Higher education today). 2018. No. 6. P. 15–18. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35171956> (access date: 14.02.2020).
 14. Morozova N.N., Proskouryakova L.K. Peculiarities of monitoring math training at technical higher educational institutions that apply the competence approach // Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve (Psychology of Education in Multicultural Space). 2015. No. 32 (4). P. 100–105. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24833389> (access date: 14.02.2020).
 15. Tabishev T.A. The model of methodical system of monitoring of a level of professional mathematical activity of students at engineering and technical specialties // Omskiy nauchnyy vestnik (Omsk Scientific Herald). 2010. No. 2 (86). P. 223–227. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20911543> (access date: 14.02.2020).
 16. Badia Valiente J.D., Olmo Cazevielle F., Navarro Jover J.M. Online quizzes to evaluate comprehension and integration skills // Journal of Technology and Science Education JOTSE. 2016. No. 6 (2). P. 75–90. DOI: 10.3926/jotse.189
 17. Chen M., Yu S.Q., Chiang F.K. A dynamic ubiquitous learning resource model with context and its effects on ubiquitous learning // Interactive Learning Environments. 2016. Vol. 25, No. 1. P. 127–141. DOI: 10.1080/10494820.2016.1143846
 18. Sun J.C.-Y. Influence of polling technologies on student engagement: An analysis of student motivation, academic performance, and brainwave data // Computers and education. 2014. Vol. 72. P. 80–89. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2013.10.010>
 19. Zenker D., Simon K., Gros L., Daubenfeld T. Comprehensive Virtual Mathematics Training // iJEP. 2013. Vol. 3, is. 3. July. DOI: 10.3991/ijep.v3i3.2738

УДК 378:811

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФОРСАЙТ-ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ И РЕАЛИЗАЦИИ МАГИСТЕРСКИХ ПРОГРАММ В СФЕРЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И.А. Майер (Красноярск, Россия)

И.П. Селезнева (Красноярск, Россия)

Ю.В. Лукиных (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В статье рассматривается возможность модернизации магистерских программ в сфере иноязычного образования через использование форсайт-технологий, основанных на систематизации экспертного знания и призванных не только сформировать стратегическое мышление, но и активизировать познавательную деятельность преподавателей и обучающихся. Потребность в освоении новых метапредметных технологий вызвана противоречием между признанием превалирования интерактивных методов обучения над традиционными и недостаточной разработкой алгоритма их использования на практике.

В качестве примера проектирования взяты магистерские программы, реализующиеся на факультете иностранных языков КГПУ им. В.П. Астафьева: Современное лингвистическое образование (очная форма обучения) и Инновационные технологии в иноязычном образовании (заочная форма обучения), направление подготовки: 44.04.01 Педагогическое образование.

Цель статьи – представление авторских рекомендаций по внедрению форсайт-технологий в процесс проектирования и реализации магистерских программ в сфере иноязычного образования, учитывающих требования новых федеральных государственных образовательных стандартов и направленных на формирование универсальных и профессиональных компетенций обучающихся.

Методологию исследования составляют анализ действующих магистерских программ в сфере иноязычного образования; изучение результатов междисциплинарных исследований отечественных и зарубежных ученых, посвященных использованию предметно-языковых форсайт-технологий; анализ и обобщение авторского опыта проектирования и реализации магистерских программ в сфере иноязычного образования.

Результаты. Разработаны авторские рекомендации по внедрению форсайт-технологий в магистерские программы в сфере иноязычного образования, апробированные в образовательной практике.

Заключение. Анализируя результаты апробации рекомендаций, авторы приходят к выводу о том, что использование форсайт-технологий при проектировании и реализации магистерских программ в сфере иноязычного образования содействует формированию стратегического мышления и активизации познавательной деятельности обучающихся. Рассматриваемые в статье авторские рекомендации могут быть применены в процессе обучения магистров по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (очная и заочная формы обучения).

Ключевые слова: *высшее образование, современная образовательная среда, интерактивные технологии обучения, форсайт-технологии, магистерская программа, иноязычное образование.*

Постановка проблемы. Целью данной статьи является представление авторских рекомендаций по внедрению форсайт-технологий в процесс проектирования и реализации магистерских программ в сфере иноязычного образования, учитывающих требования новых федеральных государственных образо-

вательных стандартов и направленных на формирование универсальных и профессиональных компетенций обучающихся.

Анализ действующих магистерских программ в сфере иноязычного образования показал, что хотя форсайт-технологии используются в процессе обучения в вузе (Н.В. Савина, 2016,

Т.В. Якубовская, 2018, Л.Р. Каюмова, 2019), в практике магистерских программ они представлены в недостаточной степени.

Рекомендации по проектированию и реализации магистерских программ с учетом форсайт-технологий, представленные в статье, позволяют решить данную проблему.

Методологию исследования составляют анализ действующих магистерских программ в сфере иноязычного образования; изучение результатов междисциплинарных исследований отечественных и зарубежных ученых, посвященных использованию предметно-языковых форсайт-технологий; анализ и обобщение авторского опыта проектирования и реализации магистерских программ в сфере иноязычного образования.

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

Инновации в современной высшей школе рассматриваются И.А. Бобыкиной [Бобыкина, 2016], В.И. Кирко и Е.С. Кононовой [Кирко, Кононова, 2019], Р.В. Романовым [Романов, 2016], N.M. Martirosyan, R. Bustamante, D. Saxon [Martirosyan et al., 2019].

Необходимость модернизации института магистратуры в России признают Т.Н. Иващенко [Иващенко, 2015], Е.Н. Перевощикова [Перевощикова, 2017], И.Б. Стукалова [Стукалова, 2018] и др.

Как отмечают Г.В. Варганова и В.А. Мутьев, «знания опережающего характера, транслируемые в вузовских аудиториях, и механизмы их перспективного практического использования могут быть осознаны и в дальнейшем востребованы студентами только при одновременном формировании у них стратегического мышления» [Варганова, Мутьев, 2017, с. 160].

Стратегия разработки дорожной карты взаимодействия высшего учебного заведения, работодателей и студентов в условиях современной инновационной экономики рассматривается А.В. Пеша, Т.А. Камаровой, С.Ю. Патуиной [Пеша и др., 2019], С. Cagnin, M. Keenan, R. Johnston, F. Scapolo, R. Barré [Cagnin et al., 2008], R. Whitley [Whitley, 2008].

Сформировать стратегическое мышление помогает использование в процессе обучения форсайт-технологий. «Форсайт (от англ. foresight – взгляд в будущее, предвидение) – это социальная технология, формат коммуникации, которые позволяют участникам договориться по поводу образа будущего, а также, определив желаемый образ будущего, договориться о действиях в его контексте» [Каюмова и др., 2019, с. 69].

История развития и особенности применения форсайт-технологий в различных сферах научного знания отражены в публикациях Т.В. Якубовской [Якубовская, 2018], O. Hietanen, D. Lefutso, M. Marais, N. Munga, B. Taute, M. Nyewe, T.D. Semwayo [Hietanen et al., 2011], A. Kononiuk, A. Sacio-Szymanska, J. Gaspar [Kononiuk et al., 2017].

Применение форсайт-технологий на уроках естественнонаучного цикла в общеобразовательной школе рассматривают М.В. Кнителю и П.А. Ларионов [Кнителю, Ларионов, 2016].

Форсайт-технологии, которые используются в процессе обучения студентов вуза, классифицирует Н.В. Савина [Савина, 2016].

Опыт использования форсайт-сессии в рискориентированной подготовке педагога в контексте высшего образования подробно описывают Л.Р. Каюмова, В.Г. Закирова, В.К. Власова [Каюмова и др., 2019]; форсайт-технология в образовательной деятельности вузов культуры представлена в трудах Г.В. Варгановой, В.А. Мутьева [Варганова, Мутьев, 2017]; возможность проектирования образовательных программ средствами форсайт-технологий анализируют Т.Ю. Медведева и О.А. Сизова [Медведева, Сизова, 2018].

К методам форсайт-технологии относятся:

- сценирование;
- метод Делфи-опроса;
- составление дорожной (маршрутной) карты;
- форсайт-сессия;
- форсайт-проект.

Э.Ф. Зеер и Э.Э. Сыманюк, разработавшие форсайт-проект «Психолого-педагогическая образовательная платформа педагогов профессиональной школы», особо выделяют среди

инновационных психолого-педагогических технологий «форсайт-проекты, представляющие прогнозирование профессионального будущего на основе формирования компетенций самообразования, профессионально-личностного развития и самоактуализации когнитивных способностей» [Зеер, Сыманюк, 2016, с. 389].

Данное исследование посвящено разработке рекомендаций по внедрению форсайт-технологий в процесс проектирования и реализации магистерских программ в сфере иноязычного образования.

Результаты исследования. Предложены авторские рекомендации по внедрению форсайт-технологий в процесс проектирования магистерских программ в сфере иноязычного образования, апробированные на практике в контексте вузовского образования на примере магистерских программ «Современное лингвистическое образование» (очная форма обучения) и «Инновационные технологии в иноязычном образовании» (заочная форма обучения), направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование.

Магистерские программы в сфере иноязычного образования выстраиваются через метапредметное проектирование, подразумевающее блочно-модульную систему [Майер, Селезнева, 2017] и интегративный подход в формировании компетенций в образовательном процессе [Осипов, Бугаева, 2017].

Компетентностный подход в иноязычном образовании тесно связан с процессами педагогического прогнозирования и имитационного (симулятивного) моделирования [Czerniawski et al., 2018; Kaumova et al., 2017].

Форсайт-технологии, основанные на прогнозировании ближайшего будущего в ходе его сценарной имитации, позволяют осуществить модернизацию магистерских программ, сохраняя блочно-модульную систему подготовки магистрантов в условиях интеграционного метапредметного проектирования.

При разработке форсайт-проекта по модернизации магистерских программ в сфере иноязычного образования рекомендуется плани-

ровать решение следующих исследовательских задач.

1. Выявление основных трендов развития сферы иноязычного образования в ходе анализа научных публикаций, статистических данных, федеральных и региональных программных документов.

2. Сотрудничество с экспертами: представителями педагогических коллективов, работодателями, органами управления образованием на региональном уровне.

3. Моделирование «ситуации будущего» в сфере иноязычного образования (базовый и альтернативный сценарий развития).

4. Определение перспективных образовательных и организационных технологий.

5. Составление дорожной карты с учетом целевых показателей, перспективных технологий, вероятностных критических ситуаций, целевых исследований и разработок.

6. Организация экспертизы дорожной карты и определение рабочих площадок.

7. Организация работы по форсайт-проекту.

8. Анализ результата работы по форсайт-проекту.

Среди методов работы по форсайт-проекту можно выделить метод критических технологий (работа с экспертами, метод Делфи-опроса); метод сценарирования будущего (SWOT-анализ); метод картирования технологий (методы нечеткой математики); метод конструирования будущего (мультикритериальный анализ); библиографический и патентный анализы.

При реализации форсайт-проекта используются работа в потоках, работа в командах, экспертные лекции, мастер-классы, экскурсии (работодатель). Примерный план работы сессии образовательного форсайта для магистрантов первого года обучения выглядит следующим образом.

Установочная экспертная лекция.

Работа в потоках: формирование команд.

Работа в командах: анализ экспертной информации.

Мастер-класс. Экскурсия (работодатель).

Работа в потоках: дебаты.

Работа в командах: разработка сценарных версий будущего.
Экспертиза сценарных версий.
Работа в потоках. Экспертная сессия-конкурс.

Рефлексия.
Форсайт-проект блочно-модульного проектирования и реализации магистерских программ в сфере иноязычного образования может быть представлен следующей схемой (рис.).

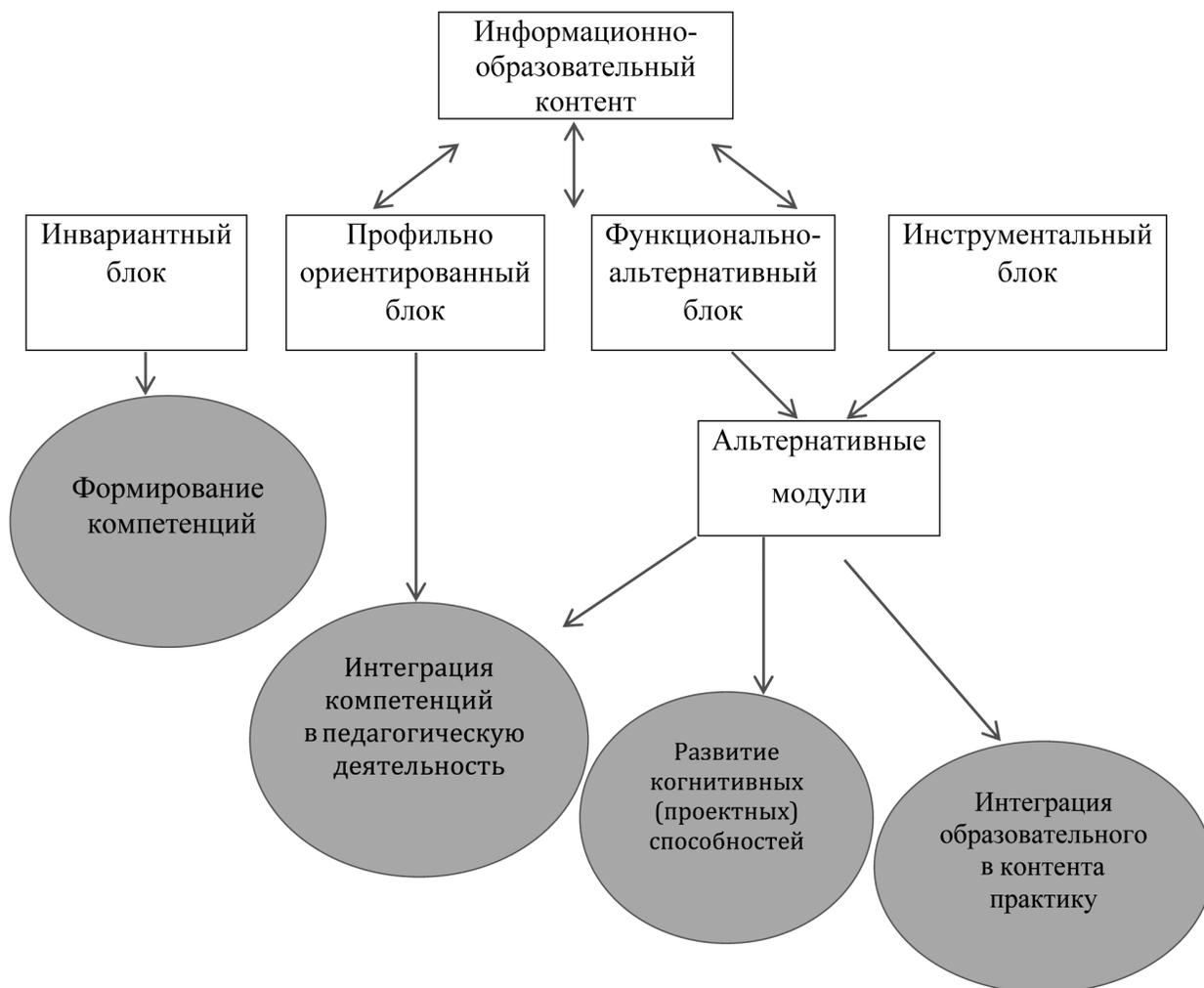


Рис. Форсайт-проект блочно-модульного проектирования и реализации магистерских программ в сфере иноязычного образования

Fig. Foresight-project of block-modular design and implementation of master's programs in the foreign language education field

В предлагаемых авторами статьи рекомендациях по проектированию и реализации магистерских программ в сфере иноязычного образования с использованием форсайт-технологий предусматривается работа с форсайт-проектом по блочно-модульной системе.

Информационно-образовательный контент включает четыре блока: инвариантный, профильно ориентированный, функционально-альтернативный и инструментальный.

Инвариантный блок нацелен на формирование компетенций без учета образовательной среды и подразумевает неопределенность требований к универсальным и профессиональным компетенциям, которыми должен обладать обучающийся. Профильно ориентированный блок направлен на интеграцию компетенций в педагогическую деятельность и учитывает многомерность компетенций, которые необходимы будущему педагогу в целом и преподавателю ино-

странных языков в частности. Функционально-альтернативный и инструментальный блоки включают альтернативные модули и ориентированы на профессионально-педагогическую деятельность, в процессе которой происходит развитие когнитивных (проектных) способностей обучающегося и интеграция образовательного контекста в практику.

В рамках инвариантного блока используется работа с карточками (модерация), в профильно ориентированном блоке осуществляется работа с перспективой, в функционально-альтернативном – происходит собственно планирование (прогнозирование) будущего, инструментальный блок предполагает педагогическое имитационное моделирование ситуации, лежащей в основе форсайт-проекта. Результатом становится разработка «карты будущего», учитывающей мнение экспертов, статистические данные по проекту, индивидуальные и групповые дорожные карты (первичные макеты) участников проекта, составленные в процессе форсайт-сессии в фокус-группах.

Таким образом, технология форсайт-проекта позволяет обучающимся получать опыт поведения в профессионально ориентированных ситуациях педагогической имитации, смоделированных с учетом неопределенности и многомерности (вариативности) реальной практики, прогнозировать и выстраивать индивидуальный образовательный маршрут.

Заключение. Анализируя результаты апробации рекомендаций, авторы приходят к выводу о том, что их использование на практике содействует формированию стратегического мышления и активизации познавательной деятельности обучающихся. Предложенные в статье авторские рекомендации могут быть применены для проектирования и реализации программ обучения магистров по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (очная и заочная формы обучения).

Библиографический список

1. Бобыкина И.А. Инновационная стратегия развития современного высшего образова-

ния // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2016. № 1 (31). С. 57–68. DOI: 10.7442/2071-9620-2016-1-57-67

2. Варганова Г.В., Мутьев В.А. Форсайт-технология в образовательной деятельности вузов культуры // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2017. № 1 (75). С. 160–166.
3. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Форсайт-проект «Психолого-педагогическая образовательная платформа педагогов профессиональной школы» // Научный диалог. 2016. № 11 (59). С. 387–399.
4. Иващенко Т.Н. Роль института магистратуры в системе российского образования // Вестник государственного и муниципального управления. 2015. № 4 (19). С. 75–79. DOI: 10.12737/17878
5. Какюмова Л.Р., Закирова В.Г., Власова В.К. Опыт использования форсайт-сессии в рискоориентированной подготовке педагога // Концепт: научно-методический электронный журнал. 2019. № 2 (февраль). С. 67–77. URL: <http://e-koncept.ru/2019/191014.htm> (дата обращения 12.02.2020). DOI 10.24411/2304-120X-2019-11014
6. Кирко В.И., Кононова Е.С. Образование как ключевой фактор инновационного и устойчивого развития // Современное образование. 2019. № 1. С. 12–24. DOI: 10.25136/2409-8736.2019.1.28894
7. Кнителъ М.В., Ларионов П.А. Использование технологии «форсайт» в процессе обучения // Электронный научный журнал «Наука и перспективы». 2016. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-tehnologii-forsayt-v-protssesse-obucheniya> (дата обращения: 12.02.2020).
8. Майер И.А., Селезнева И.П. Магистерские программы в сфере иноязычного образования: метапредметное проектирование // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2017. № 3 (41). С. 78–87. DOI: 10.25146/1995-0861-2017-41-3-07
9. Медведева Т.Ю., Сизова О.А. Проектирование стратегических решений в развитии об-

- разовательной программы средствами применения форсайт-технологий // Государственный советник. 2018. № 4. С. 42–45.
10. Осипов В.В., Бугаева Т.П. Интегративный подход в формировании компетенций в образовательном процессе // Современные наукоемкие технологии. 2017. № 1. С. 140–144.
 11. Перевощикова Е.Н. Инновационный подход к разработке магистерской программы по педагогическому образованию // Высшее образование в России. 2017. № 6 (213). С. 44–50.
 12. Пеша А.В., Камарова Т.А., Патутина С.Ю. Дорожная карта взаимодействия высшего учебного заведения, работодателей и студентов в условиях современной инновационной экономики // Современное образование. 2019. № 1. С. 48–62. DOI: 10.25136/2409-8736.2019.1.24354
 13. Романов Р.В. Методология и теория инновационного развития высшего образования в России: монография. М.: ИНФРА-М, 2016. 302 с. DOI: 10.12737/17756
 14. Савина Н.В. Форсайт-технология в процессе обучения студентов вуза // Инновационные технологии в науке и образовании. 2016. № 3 (7). С. 79–81.
 15. Стукалова И.Б. Развитие магистратуры в России: предпосылки, проблемы и перспективы // Современное образование. 2018. № 3. С. 1–8. DOI: 10.25136/2409-8736.2018.3.26892
 16. Якубовская Т.В. Современная форсайт-грамотность как инструмент командного развития // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22, № 2. С. 45–55. DOI: 10.15826 / umpa. 2018.02.015
 17. Cagnin C., Keenan M., Johnston R., Scapolo F., Barré R. Future-Oriented Technology Analysis: Strategic Intelligence for an Innovative Economy. Berlin; Heidelberg: Springer Science & Business Media, 2008. 170 p.
 18. Czerniawski G., Gray D., MacPhail A., Bain Y., Conroy P., Guberman A. The professional learning needs and priorities of higher-education-based teacher educators in England, Ireland and Scotland // Journal of Education for Teaching. 2018. № 44 (2). P. 133–148. DOI: 10.1080/02607476.2017.1422590
 19. Hietanen O., Lefutso D., Marais M., Munga N., Taute B., Nyewe M., Semwayo T.D. How to Create National Foresight Culture and Capacity: Case Study South Africa, Ekonomiaz, 2011. № 76. P. 144–185.
 20. Kayumova L.R., Zakirova V.G., Kong Yangtao. Simulation Technologies in Preparing Teachers to Deal with Risks // Eurasia journal of Mathematics Science and Technology Education. 2017. № 13 (8). P. 4753–4763.
 21. Kononiuk A., Sacio-Szymanska A., Gaspar J. How do companies envisage the future? Functional foresight approaches // Engineering Management in Production and Services. 2017. Vol. 9, № 4. P. 21–33.
 22. Martirosyan N.M., Bustamante R., Saxon D.P. Academic and Social Support Services for international Students // Journal of international Students. 2019. Vol. 9, № 1. P. 172–191. DOI: [https:// doi.org/10.32674/jis.v9i1.275](https://doi.org/10.32674/jis.v9i1.275)
 23. Whitley R. Universities as strategic actors: Limitations and variations // The University in the Market / eds. L. Engwall, D. Weaire. London: Portland Press, 2008. P. 23–37.

DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2020-51-1-184>

USE OF FORESIGHT TECHNOLOGIES IN DESIGN AND IMPLEMENTATION OF MASTER'S PROGRAMS IN THE FOREIGN LANGUAGE EDUCATION FIELD

I.A. Mayer (Krasnoyarsk, Russia)

I.P. Selezneva (Krasnoyarsk, Russia)

Yu.V. Lukinykh (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The article deals with the possibility of modernizing master's programs in the field of foreign language education through the use of foresight technologies based on the systematization of expert knowledge and designed not only to form strategic thinking, but also to activate cognitive activity of teachers and students. The need to develop new meta-subject technologies is caused by a contradiction between recognition of the prevalence of interactive teaching methods over traditional ones and insufficient development of an algorithm for their use in practice.

The master's programs implemented at the department of foreign languages of the KSPU named after V.P. Astafiev, namely: "Modern linguistic education" (full-time education) and "Innovative technologies in foreign language education" (part-time education), major 44.04.01 "Pedagogical education" – are taken as an example.

The purpose of the article is to present the authors' recommendations on the introduction of foresight technologies in the process of designing and implementing master's programs in the field of foreign language education, that take into account the requirements of new Federal State Educational Standards and are aimed at the formation of universal and professional students' competencies.

The methodology consists of analysis of existing master's programs in the field of foreign language education; study of the results of interdisciplinary research of Russian and foreign scientists on the use of subject-language foresight technologies; analysis and generalization of the authors' experience in designing and implementing master's programs in the field of foreign language education.

Results. Authors' recommendations on the introduction of foresight technologies in master's programs in the field of foreign language education, approved in practice in the context of higher education have been developed.

Conclusion. Analyzing the results of approved recommendations, the authors come to the conclusion that use of the foresight technologies in the design and implementation of master's programs in the field of foreign language education contributes to the formation of students' strategic thinking and activation of their cognitive activity. The author's recommendations can be applied in the course of masters' training, major 44.04.01 Pedagogical education (full-time and part-time forms).

Keywords: *higher education, modern educational environment, interactive learning technologies, foresight technologies, master's program, foreign language education.*

References

1. Bobykina I.A. Innovative development strategy of modern higher education // *Sovremennaya vysshaya shkola: innovatsionnyy aspekt* (Contemporary higher education: innovative aspects). 2016. V. 1 (31). P. 57–68. DOI: 10.7442/2071-9620-2016-1-57-67
2. Varganova G.V., MutyeV V.A. Foresight Technology in Educational Activities in Institutes of Culture // *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kultury i iskusstv* (Bulletin of the Moscow State University of Culture and Art). 2017. No. 1 (75). P. 160–166.
3. Zeer E.F., Symanyuk E.E. Foresight Project „Psychological and Pedagogical Educational Platform for Teachers of Professional School“ // *Nauchnyy dialog* (Scientific Dialogue). No. 11 (59). P. 387–399.
4. Ivashchenko T.N. Role of the institute of master of education in Russia // *Vestnik gosudarstvennogo i municipalnogo upravleniya* (Bulletin of the State and Municipal Management). 2015. No. 4 (19). P. 75–79. DOI: 10.12737/17878
5. Kayumova L.R., Zakirova V.G., Vlasova V.K. Experience of Using Foresight Sessions in Preparing Teachers to Deal with Risks // *Kontsept* (Science and Methodical E-Journal "Concept"). 2019. No. 2 (February). P. 67–77. URL: <http://e-kontsept.ru/2019/191014.htm> (assec date: 12.02.2020). DOI 10.24411/2304-120X-2019-11014

6. Kirko V.I., Kononova E.S. Education as a key factor of innovative and steady development // *Sovremennoe obrazovanie (Modern education)*. 2019. No. 1. P. 12–24. DOI: 10.25136/2409-8736.2019.1.28894
7. Knitel M.V., Larionov P.A. The use of technology foresight in the learning process // *Nauka i perspektivy (Science and Prospects)*. 2016. No. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-tehnologii-forsayt-v-protssesse-obucheniya> (access date: 12.02.2020).
8. Mayer I.A., Selezneva I.P. Master's programs in the sphere of foreign language education: meta-subject design // *Vestnik KGPU im. V.P. Astafieva (Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev)*. 2017. Vol. 3 (41). P. 78–87. DOI: 10.25146/1995-0861-2017-41-3-07
9. Medvedeva T. Yu., Sizova O.A. Strategic solutions designing in educational program development by means of foresight-technologies application // *Gosudarstvennyy sovetnik (State Counseller)*. 2018. No. 4. P. 42–45.
10. Osipov V.V., Bugaeva T.P. Integrative approach in formation of competence in educational process // *Sovremennye naukoemkie tekhnologii (Scientific journal "Modern high technologies")*. 2017. No. 1. P. 140–144.
11. Perevoshchikova, E.N. An innovative approach to the development of master programme in teacher education // *Vysshee obrazovanie v Rossii (Higher Education in Russia)*. 2017. No. 6 (213). P. 44–50.
12. Pesh A.V., Kamarova T.A., Patutina S.Ju. Road map for intercommunication of your educational institution, employers and students in the conditions of contemporary innovative economy // *Sovremennoe obrazovanie (Modern education)*. 2019. No. 1. P. 48–62. DOI: 10.25136/2409-8736.2019.1.24354
13. Romanov Ye.V. Methodology and the theory of innovative development of the higher education in Russia: monograph. M.: INFRA-M, 2016. 302 p. DOI: 10.12737/17756
14. Savina N.V. Foresight technology in the process of teaching university students // *Innovatsionnye tekhnologii v nauke i obrazovanii (Innovative Technologies in Science and Education)*. 2016. No. 3 (7). P. 79–81.
15. Stukalova I.B. The development of Masters' programmes in Russia: preconditions, problems and prospects // *Sovremennoe obrazovanie (Modern education)*. 2018. No. 3. P. 1–8. DOI: 10.25136/2409-8736.2018.3.26892
16. Yakubovskaya T.V. Modern foresight literacy as a tool for team development // *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz (University Management: Practice and Analysis)*. 2018. Vol. 22, No. 2. P. 45–55. DOI: 10.15826/ump. 2018.02.015
17. Cagnin C., Keenan M., Johnston R., Scapolo F., Barré R. Future-oriented technology analysis: Strategic intelligence for an innovative economy. [Berlin – Heidelberg]: Springer Science & Business Media, 2008. 170 p.
18. Czerniawski G., Gray D., MacPhail A., Bain Y., Conroy P., Guberman A. The professional learning needs and priorities of higher-education-based teacher educators in England, Ireland and Scotland // *Journal of Education for Teaching*. 2018. No. 44 (2). P. 133–148. DOI: 10.1080/02607476.2017.1422590
19. Hietanen O., Lefutso D., Marais M., Munga N., Taute B., Nyewe M., Semwayo T. D. How to Create National Foresight Culture and Capacity // *Case Study South Africa, Ekonomiaz*. 2011. No. 76. P. 144–185.
20. Kayumova L.R., Zakirova V.G., Kong Yangtao. Simulation Technologies in Preparing Teachers to Deal with Risks // *Eurasia journal of Mathematics Science and Technology Education*. 2017. No. 13 (8). P. 4753–4763.
21. Kononiuk A., Sacio-Szymanska A., Gaspar J. How do companies envisage the future? Functional foresight approaches // *Engineering Management in Production and Services*. 2017. Vol. 9, No. 4. P. 21–33.
22. Martirosyan N.M., Bustamante R., Saxon D.P. Academic and Social Support Services for international Students // *Journal of international Students*. 2019. Vol. 9, No. 1. P. 172–191. DOI: <https://doi.org/10.32674/jis.v9i1.275>
23. Whitley R. Universities as strategic actors: Limitations and variations // *The University in the Market* / Eds. L. Engwall, D. Weaire. London: Portland Press, 2008. P. 23–37.

УДК [378.1]

ФОРМИРОВАНИЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ УМЕНИЙ КУРСАНТОВ ВУЗОВ МЧС РОССИИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

В.А. Адольф (Красноярск, Россия)

А.Ю. Трояк (Железногорск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. Статья посвящена проблеме формирования практико-ориентированных умений курсантов МЧС России в условиях возросших запросов государства и общества к специалисту системы МЧС России, вызванных темпами научно-технического прогресса.

Цель статьи – выявление структуры практико-ориентированных умений курсантов, выявление и обоснование организационно-педагогических условий для их результативного формирования на основании системного, деятельностного и компетентностного подходов в процессе профессиональной подготовки в вузе МЧС России.

Методологию исследования составляют анализ и обобщение научно-исследовательских работ авторов, посвященных формированию практико-ориентированных умений, контент-анализ нормативных документов, предъявляющих требования к специалисту системы МЧС России.

Результаты исследования: определены компоненты практико-ориентированных умений курсантов МЧС России: мотивы и ценности, практико-ориентированные знания, практико-ориентированные действия; представлены уровневые характеристики сформированности практико-ориентированных умений курсантов; выявлен преимущественно низкий и средний уровень сформированности данных умений у курсантов вузов МЧС России; сформулированы организационно-педагогические условия формирования практико-ориентированных умений у курсантов вузов МЧС России в процессе профессиональной подготовки.

Заключение. Для определения результативности реализации организационно-педагогических условий формирования практико-ориентированных умений курсантов вузов МЧС России в процессе профессиональной подготовки требуется экспериментальная проверка.

Ключевые слова: *практико-ориентированные умения, организационно-педагогические условия, курсант, МЧС России.*

Постановка проблемы. В настоящее время на мировом рынке труда происходит кардинальная переоценка требований к профессиональным качествам современного специалиста и, соответственно, к условиям подготовки будущих специалистов в высшей школе [Кольга, Тимохович, 2017]. В работе «Инновационная деятельность в образовании: вопросы теории и практик» В.А. Адольф и Н.Ф. Ильина в качестве критериев готовности образовательной организации к осуществлению инновационной деятельности выделяют в том числе: высокое качество результатов обучения и эффективное использование современных образователь-

ных технологий в образовательной деятельности [Ильина, Адольф, 2019].

Отвечая современным требованиям инновационного характера деятельности, образовательные организации МЧС России ставят приоритетной задачей подготовку квалифицированных специалистов, соответствующих запросам государства и общества.

Анализ положений федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, а также соответствующих профессиональных стандартов показывает необходимость формирования практико-ориентированных умений курсантов вузов МЧС

России как составляющей профессиональной подготовки. Для формирования данных умений должны быть сформулированы и обоснованы определенные условия.

Цель – выявление структуры практико-ориентированных умений курсантов, выявление и обоснование организационно-педагогических условий для их результативного формирования на основании системного, деятельностного и компетентностного подходов к профессиональной подготовке в вузах МЧС России.

Методологию исследования составляют анализ и обобщение научно-исследовательских работ авторов, посвященных формированию практико-ориентированных умений, контент-анализ нормативных документов, предъявляющих требования к специалисту системы МЧС России.

Анализ литературы. Рядом авторов формирование умений рассматривается как составляющая профессиональной подготовки специалиста (В.А. Адольф, С.М. Вишнякова, В.В. Сериков, А.Ю. Чернов, Е.А. Шанц и др.). О.В. Евтихов отмечает, что курсанты ведомственных вузов с первых дней привлекаются к выполнению служебных обязанностей, следовательно, значение формирования у обучающихся умений не может быть принижено [Адольф, Евтихов, 2014].

Учитывая принципы системного подхода, при формировании практико-ориентированных умений курсантов вузов МЧС России должны рассматриваться следующие положения:

- цель формирования практико-ориентированных умений должна быть ясна курсанту;
- знания, необходимые для формирования практико-ориентированных умений, преподаются курсантам в последовательности определенной логикой (системой) учебного материала;
- изучение и выполнение действий, входящих в практико-ориентированное умение, производится от простого к сложному с соблюдением последовательности выполнения действий;
- выполнение действий, входящих в практико-ориентированное умение, возможно после осмысления последовательности их выполнения;

– необходимо систематическое повторение (отработка) изученных действий.

Концептуально-компетентностный подход позволяет проецировать содержание образования на его результат. Как правило, компетентностный подход трактуется как комплекс методологических, парадигмальных структурных компонентов. Они направлены на формирование компетентностей и компетенций, основанных на оптимальном соотношении теоретических знаний, умений, способностей, профессионально значимых и личностных качеств, обеспечивающих эффективную подготовку профессионала-специалиста, характеризующегося адекватным представлением о профессиональной деятельности [Адольф, Евтихов, 2014; Адольф, Савчук, 2014; Мединцева, 2012; Adolf, Yakovleva, 2014].

По мнению В.А. Адольфа, А.В. Фоминых, структура профессиональной компетентности должна содержать следующие компоненты:

- мотивационно-ценностный;
- содержательно-операционный;
- исследовательско-рефлексивный [Адольф, Фоминых, 2017].

По мнению Н.Ф. Родионовой, В.А. Козырева, обязательными компонентами (элементами) компетентности любого вида выступают:

- осознанная положительная мотивация к проявлению компетентности;
- ценностно-смысловые представления (отношения) к содержанию и результату деятельности;
- необходимые знания, лежащие в основе выбора способа осуществления соответствующей деятельности;
- умения и опыт (навык) с целью успешного осуществления необходимых действий [Компетентностный..., 2004].

Исходя из положений деятельностного подхода, разработанных исследователями (К.А. Абульханова-Славская, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин), основными компонентами деятельности являются:

- цель – модель желаемого будущего, предполагаемый результат;

мотивы – побудители к деятельности;
средства – способы, с помощью которых осуществляется деятельность;
действия – основной элемент деятельности;
результат – материальный или духовный продукт;
оценка – критерий достижения цели.

Результаты исследования. На основе анализа работ, посвященных формированию умений (В.А. Адольф, Н.Ф. Ильина, Е.В. Калинин, И.Я. Лернер, Т.И. Шамова), под практико-ориентированными умениями понимается совокупность практически отработанных, последовательно воспроизведенных действий, основанных на практико-ориентированных знаниях и нацеленных на успешное решение задач профессиональной направленности.

Исходя из положений системного, деятельностного, компетентностного подходов, составляющими практико-ориентированных умений являются: мотивы и ценности; практико-ориентированные знания; практико-ориентированные действия.

Наличие мотивов и ценностей измеряется мотивационным критерием. Под параметрами мотивационного критерия мы понимаем: осознание потребности в сформированности практико-ориентированных умений у курсанта вузов МЧС России; настойчивость в формировании практико-ориентированных умений курсантов вузов МЧС России; интересы и склонности к будущей профессиональной деятельности сотрудника МЧС России.

Наличие практико-ориентированных знаний – один из компонентов практико-ориентированных умений курсантов вузов МЧС России, формируемых в процессе профессиональной подготовки, измеряется когнитивным критерием.

Параметрами когнитивного критерия сформированности практико-ориентированных знаний курсантов вузов МЧС России в нашем исследовании выступают: объем усвоенных практико-ориентированных знаний; осознанность усвоенных практико-ориентированных знаний; скорость выполнения заданий требующих практико-ориентированных знаний.

Наличие практико-ориентированных действий оценивается деятельностным критерием. В качестве параметров деятельностного критерия определены: полнота и правильность выполнения курсантами МЧС России действий, быстрота выполнения действий при работе с пожарно-техническим вооружением, слаженность действий при работе в составе боевого расчета на пожарной автоцистерне [Михайлов, Ильина, 2017].

При выборе оценки уровней сформированности практико-ориентированных умений курсантов мы применили стандартную шкалу: низкий, средний и высокий уровни¹.

Низкий уровень показывает неполную сформированность практико-ориентированных умений. Данный уровень характеризуется низкой мотивацией курсантов к формированию практико-ориентированных умений, фрагментарными, неполными по объему практико-ориентированными знаниями, наличием сложностей при самостоятельном выполнении практико-ориентированных действий даже в стандартных ситуациях.

Средний уровень сформированности практико-ориентированных умений предполагает преобладание внешней мотивации для формирования практико-ориентированных умений, полные по объему, но не всегда осознанные практико-ориентированные знания, применяемые в основном в стандартных ситуациях, успешное самостоятельное выполнение практико-ориентированных действий при незначительных ошибках.

Высокий уровень сформированности практико-ориентированных умений предполагает наличие внутренней мотивации, полные и осознанные практико-ориентированные знания, успешное самостоятельное выполнение практико-ориентированных действий в условиях меняющейся обстановки.

Каждый выделенный нами уровень включает специфические описательные характе-

¹ Кузьмина Н.А. Формирование профессионально ориентированных умений студентов – будущих специалистов в условиях сетевого взаимодействия: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Хабаровск, 2017. 234 с.

ристики уровней формирования практико-ориентированных умений, формируемых у курсантов вузов МЧС России в процессе профессиональной подготовки [Михайлов, Ильина, 2017].

Экспериментальная работа осуществлялась в период с 2015 по 2018 г. в ФГБОУ ВО «Сибирская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России» на факультете инженеров пожарной безопасности.

В эксперименте участвовало 99 курсантов, обучавшихся в период 2016–2018 гг. (второй и третий годы обучения).

Проведенный анализ результатов прохождения входного контроля у контрольной и экспериментальной групп показал, что у всех курсантов МЧС России либо низкий, либо средний уровень сформированности практико-ориентируемых умений. При этом суммарное количество баллов не имело большого разброса.

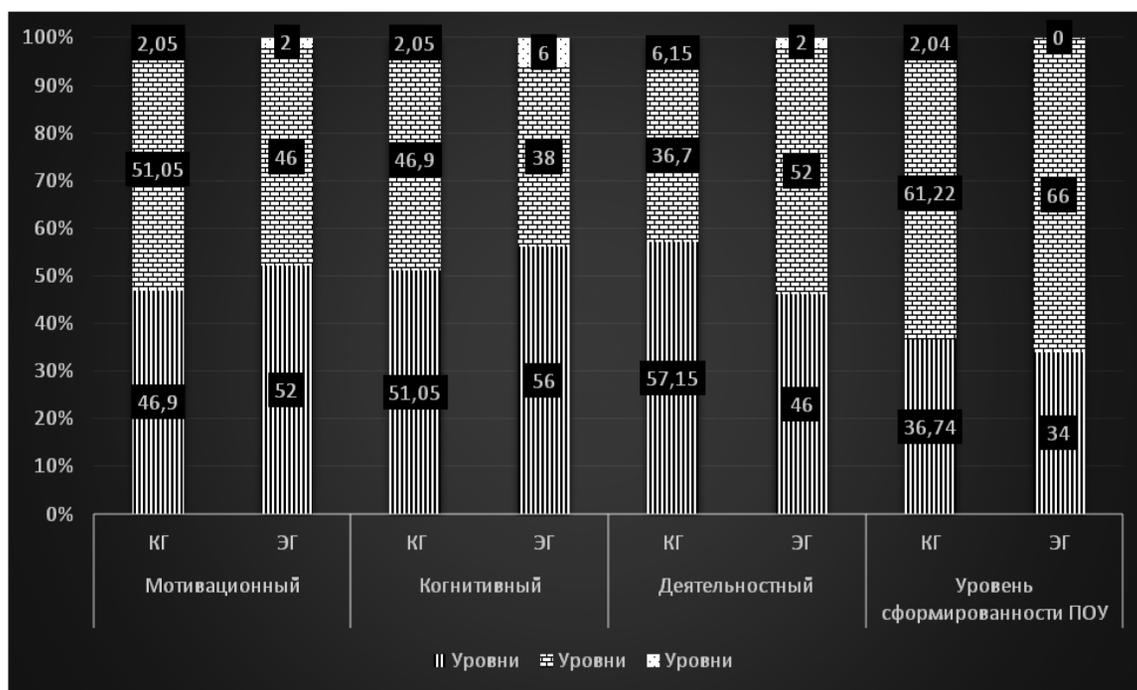


Рис. Уровень сформированности практико-ориентированных умений курсантов при входном контроле

Fig. Level of formation of practice-oriented skills among cadets in the initial entrance testing

Для успешного формирования практико-ориентированных умений курсантов вузов МЧС России необходимы определенные организационно-педагогические условия, без которых процесс формирования практико-ориентированных умений курсантов в процессе профессиональной подготовки не может реализоваться в полной мере.

Формулировка организационно-педагогических условий формирования практико-ориентированных умений курсантов вузов МЧС России основывается на педагогических стратегиях и осуществлена исходя из интересов:

– вуза, заинтересованность которого заключается в подготовке конкурентоспособных спе-

циалистов, готовых к профессиональной деятельности и способных решать оперативные задачи в период обучения в вузе;

– частей пожарно-спасательных гарнизонов МЧС России как будущих работодателей, которым требуются специалисты, мотивированные на профессиональную деятельность, не требующие дополнительной адаптации к условиям прохождения службы, имеющие сформированные практико-ориентированные умения;

– курсантов МЧС России, которые заинтересованы в качественном образовании, обладании знаниями и умениями для реализации себя в профессиональной деятельности. Необходимо отметить, что выпускники вуза МЧС России

назначаются на должность начальника караула, где их действия и распоряжения напрямую связаны с безопасностью личного состава караула при выполнении боевых задач.

По мнению М.Г. Яновой, В.В. Игнатовой, педагогическая стратегия – это «совокупность педагогических действий, адекватных педагогической цели, осуществляемых последовательно-поэтапно и развертывающихся посредством качественного отбора педагогического обеспечения: содержания учебной дисциплины, гибкого использования форм, методов, приемов и средств, направленных на реализацию конкретной стратегии». Педагогическую стратегию целесообразно рассматривать как деятельность со своей целью и средствами достижения этой цели, так и процесс, протекающий во времени и представляющий собой совокупность действий, направленных на достижение конкретного результата [Янова, Игнатова, 2011].

Для эффективного формирования практико-ориентированных умений курсантов МЧС России в процессе профессиональной подготовки мы выделяем следующие организационно-педагогические условия:

– ориентация курсантов на освоение действий, направленных на успешное решение профессиональных задач;

– обогащение знаний, умений и компетенций в соответствии с требованиями профессиональных стандартов посредством решения ситуационных задач на специализированном полигоне;

– приобщение курсантов к производственно-технологической деятельности при прохождении практик в подразделениях пожарной охраны.

Заключение. Для определения результативности применения организационно-педагогических условий формирования практико-ориентированных умений курсантов вузов МЧС России в процессе профессиональной подготовки требуется экспериментальная проверка.

Библиографический список

1. Адольф В.А., Фоминых А.В. Конкурентоспособность выпускника современного вуза: монография / Красноярск. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2017. 280 с.
2. Адольф В.А., Савчук А.Н. Сопровождение здоровьесберегающей деятельности современного педагога: монография / Красноярск. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. 256 с.
3. Адольф В.А., Евтихов О.В. Теоретико-методологические основы формирования профессиональной компетенции курсантов в вузе правоохранительных органов: монография. Красноярск, 2014. 364 с.
4. Андреев Ю.А., Трояк А.Ю., Ключ В.В. Подход к организации и оценке результатов практического обучения при реализации требований образовательных стандартов высшего образования поколения «3++» // Вестник Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России. 2018. № 1. С. 83–93.
5. Евтихов О.В., Евтихов Д.О. Реализация практико-ориентированного подхода в организации профессиональной подготовки курсантов в вузе МВД России // Актуальные проблемы борьбы с преступностью: Вопросы теории и практики: материалы XXII Международ. научно-практич. конф.: в 2 ч. Красноярск, 2019. С. 163–166.
6. Ильина Н.Ф., Адольф В.А. Инновационная деятельность в образовании: вопросы теории и практики: монография. Красноярск, 2019. 180 с.
7. Кольга В.В., Тимохович А.С. Современные проблемы военно-инженерного образования студентов технического вуза в условиях дуального образования // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 5. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26746> (дата обращения: 04.02.2020).
8. Компетентностный подход в педагогическом образовании: кол. монография / под ред. В.А. Козырева, Н.Ф. Родионовой. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. 392 с.
9. Мединцева И.П. Компетентностный подход в образовании // Педагогическое мастерство: матер. II Междунар. науч. конф. (Москва, декабрь 2012 г.). М.: Буки-Веди, 2012.

- URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/65/3148/> (дата обращения: 04.02.2020).
10. Михайлов И.Л., Ильина Н.Ф. Инновационные подходы к подготовке студентов по военно-учетным специальностям солдат запаса в гражданских вузах: монография. Красноярск, 2017.
 11. Михайлов И.Л., Ильина Н.Ф. Модель педагогического обеспечения подготовки солдат запаса в гражданских вузах: структурное представление // Вестник Чебоксарского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2017. № 4. С. 143–150.
 12. Янова М.Г., Игнатова В.В. Формирование организационно-педагогической культуры будущего учителя. Красноярск, КГПУ, 2011. 250 с.
 13. Adolf V.A., Belova E.N., Bykodarova E.S., Chusovlyanova S.V., Volegzhantina I.S. Knowledge management as an approach to learning and instructing sector university students in post-Soviet professional education // Journal of Social Studies Education Research. 2017. Vol. 8, No. 2. P. 39–61. DOI: 10.17499/jss-er.360863
 14. Adolf V., Yakovleva N. La formazione del carattere nelle organizzazioni studentesche imbarco // Italian Science Review. 2014. No. 7 (16). P. 388–392. Available at URL: <http://www.ias-journal.org/archive/2014/juli/Adolf.pdf>

DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2020-51-1-185>

FORMATION OF PRACTICALLY ORIENTED SKILLS AMONG CADETS FROM HIGHER INSTITUTIONS OF RUSSIAN EMERCOM IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING

V.A. Adolf (Krasnoyarsk, Russia)

A.Yu. Troyak (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The article is devoted to the problem of the formation of practically oriented skills among cadets of EMERCOM of Russia in the face of increased demands from the state and society in specialists of the EMERCOM of Russia system, caused by the speed of scientific and technological progress.

The purpose of the article is to identify the structure of practice-oriented skills of cadets, identify and justify organizational and pedagogical conditions for their effective formation on the basis of a systematic, active and competency-based approach to professional training in higher educational establishments of the EMERCOM of Russia.

The research methodology consists of the analysis and generalization of the research work of authors on the formation of practice-oriented skills, content analysis of regulatory documents for specialists of the EMERCOM.

Research results include the components of practice-oriented skills of the EMERCOM cadets are identified: motives and values, practice-oriented knowledge, practice-oriented actions. The level characteristics of the formation of practice-oriented skills among cadets are presented. Mainly low and medium formations of the EMERCOM cadets taking part in the experimental work were revealed. Organizational and pedagogical conditions for the formation of practice-oriented skills of cadets of EMERCOM of Russia in the process of training at the university are formulated.

Conclusion. To determine the effectiveness of application of organizational and pedagogical conditions for the formation of practice-oriented skills among cadets of EMERCOM of Russia in the process of training an experimental check is required.

Keywords: *practice-oriented skills, organizational and pedagogical conditions, cadet, EMERCOM of Russia.*

References

1. Adolf V.A., Fominykh A.V. Competitiveness of an alumni of a modern university: monograph. Krasnoyarsk: KGPU im. V.P. Astafieva, 2017. 280 p.
2. Adolf V.A., Savchuk A.N. Maintenance of the health-saving activities of a modern teacher: monograph. Krasnoyarsk: KGPU im. V.P. Astafieva, 2014. 256 p.
3. Adolf V.A., Evtikhov O.V. Theoretical and methodological foundations of the formation of professional competence of cadets at the University of Law Enforcement: a monograph. Krasnoyarsk, 2014. 364 p.
4. Andreev Yu.A., Troyak A.Yu., Klyuy V.V. An approach to organizing and evaluating the results of practical training in implementing the requirements of educational standards of higher education of the "3 ++" generation // Nauchno-analiticheskiy zhurnal vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta GPS MChS Rossii (Scientific-analytical journal Bulletin of the St. Petersburg University of the State Fire Service of the Ministry of Emergencies of Russia). 2018. No. 1. P. 83–93.
5. Evtikhov O.V., Evtikhov D.O. The implementation of a practice-oriented approach to the organization of professional training of cadets at the university of the Ministry of Internal Affairs of Russia. In: Proceedings of the XXII international scientific and practical conference "Actual problems of the fight against crime: Questions of theory and practice". In 2 p. Krasnoyarsk, 2019. P. 163–166.
6. Ilyina N.F., Adolf V.A. Innovative activity in education: theory and practice: monograph. Krasnoyarsk, 2019. 180 p.
7. Kolga V.V., Timokhovich A.S. Modern problems of military engineering education of technical university students in the context of dual education // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya (Modern problems of science and

- education). 2017. No. 5. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26746> (date of access: 04.02.2020).
8. Competence approach in teacher education: a collective monograph / ed. by V.A. Kozyreva, N.F. Rodionova. St. Petersburg: Izd-vo RGPU im. A.I. Gertsena, 2004. 392 p.
 9. Medintseva I.P. Competency-based approach to education. In: Proceedings of the II International scientific conference "Pedagogical excellence" (Moscow, December 2012). Moscow: Buki-Vedi, 2012. URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/65/3148/> (date of access: 04.02.2020).
 10. Mikhailov I.L., Ilyina N.F. Innovative approaches to training students in the military specialties of reserve soldiers in civilian universities: monograph. Krasnoyarsk, 2017.
 11. Mikhailov I.L., Ilyina N.F. The model of pedagogical support for the training of reserve soldiers in civilian universities: structural presentation // Vestnik Cheboksarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I.Ya. Yakovleva (Bulletin of the Cheboksary State Pedagogical University named after I.Ya. Yakovleva). 2017. No. 4. P. 143–150.
 12. Yanova M.G., Ignatova V.V. Formation of organizational and pedagogical culture of the future teacher. Krasnoyarsk: KGPU, 2011. 250 p.
 13. Adolf V.A., Belova E.N., Bykodarova E.S., Chusovlyanova S.V., Volegzhaniina I.S. Knowledge management as an approach to learning and instructing sector university students in post-Soviet professional education // Journal of Social Studies Education Research. 2017. Vol. 8, No. 2. P. 39–61. DOI: 10.17499/jsser.360863, 2014. 256 p.
 14. Adolf V., Yakovleva N. La formazione del carattere nelle organizzazioni studentesche imbarco // Italian Science Review. 2014. No. 7 (16). P. 388–392. URL: <http://www.ias-journal.org/archive/2014/juli/Adolf.pdf>

УДК 378.147

МЕТАКОМПЕТЕНТНОСТЬ В ИЕРАРХИИ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

В.А. Шершнева (Красноярск, Россия)

М.В. Осипов (Красноярск, Россия)

Аннотация

Статья посвящена проблеме развития компетентностного подхода в образовании в контексте расширения видов компетентностей при рассмотрении надпредметной метакомпетентности как методологического подхода поисковой деятельности независимо от сферы ее осуществления.

Актуальность формирования у субъекта метакогнитивных способов деятельности определяется новыми условиями жизнедеятельности современного человека, характеризующимися высокой динамикой, приводящей к ситуациям неопределенности, непредсказуемости, делающими необходимым непрерывное продуктивное самообразование.

Исследование строилось с опорой на методологию полипарадигмального подхода, позволяющего решать отдельные педагогические задачи при адекватном использовании системно-мыследеятельностного, компетентностного и деятельностного подходов. В качестве материалов использовались опубликованные статьи, монографии и нормативные документы по проблеме исследования. Осуществлялись контент-анализ, синтез и обобщение исследований, раскрывающих теоретические положения метакогнитивной психологии, а также исследований, относящихся к проблеме самообразова-

ния личности и развития самообразовательной компетентности.

Результатами исследования явилось выявление сущности понятия метакомпетентности субъекта деятельности, которая уточняется выделенной структурой ее компонентов с раскрытием их содержательно-наполнения. Метакомпетентность определяется как интегративное динамическое качество личности, ориентированное на саморазвитие в условиях продуктивного непрерывного образования и проявляющееся в способности и готовности осознанно использовать целесообразные стратегии целеполагания, самоорганизации, самоконтроля и саморегуляции на основе рефлексии результатов и границ интеллектуальной деятельности. Получен вариант классификации компетентностей, определен статус метакомпетентности как надпредметной компетентности высшего уровня. Результаты исследования обогащают теорию компетентностного подхода в части расширения понятийного поля компетентностей и ставят проблему выявления педагогических условий формирования метакомпетентности в образовательном процессе и ее диагностики.

Ключевые слова: компетентность, метакомпетентность, непрерывное самообразование, субъект поисковой деятельности, сущность и структура, классификация.

Постановка проблемы и цель исследования. Новые условия жизнедеятельности современного человека, характеризующиеся изменчивостью техники, технологии, изобретением новых материалов и в целом высоким динамизмом жизнедеятельности человека, приводят к ситуациям неопределенности, непредсказуемости и определяют социально и личностно значимую проблему как необходимость непрерывного образования и самообразования. В рамках метакогнитивной психологии разработаны теоретические положения, относящиеся к проблеме самообразования личности на основе

сформированной метакомпетентности субъекта учебной деятельности, и определен ее статус в иерархии компетентностей для дальнейшего формирования ее в педагогическом процессе.

Обзор научной литературы по проблеме исследования. Анализ ситуации с развитием теоретических основ и практики реализации компетентностного подхода в образовании позволяет определить наметившиеся тенденции в этом процессе [Поликанова, 2008].

Следует отметить, что начало развития компетентностного подхода, и в частности раскрытие сущности понятий «компетенция / компетент-

ность» относится к 60-м гг. XX в. и связывается с исследованием американского лингвиста Н. Хомского (Массачусетский университет) [Хомский, 1972]. Понятие «компетенция» сформировано Н. Хомским в рамках использования языка и его теории. Ученый в своих исследованиях различает компетенцию и ее употребление в деятельности (в речи). Здесь, с нашей точки зрения, подход Н. Хомского к пониманию компетенции и ее употреблению в деятельности коррелирует с современным пониманием компетенции / компетентности по А.В. Хуторскому [Хуторской, 2003].

Семантика понятия «компетенция» расширяется и содержательно обогащается личностными составляющими, в том числе и мотивацией в исследованиях Р. Уайта. В 1984 г. Дж. Равен представил виды компетенций, раскрыл их многокомпонентный состав [Равен, 2002]. Следующим шагом к классификации компетенций явилось выделение Советом Европы на симпозиуме в Берне (1996) ключевых компетенций.

Отметим, что переход к компетентностному подходу обоснован тем, что от человека потребовалось проявление таких качеств личности, таких умений и навыков, которые не обеспечивал знаниеориентированный подход: способность принимать решения в нестандартных ситуациях и нести ответственность за них, способность к обработке огромных массивов информации, работать в команде и др. Настоящий этап развития компетентностного подхода представил реакцию на эти запросы в виде разработки частных видов компетентностей (информационная, лидерская, карьерная, социальная, математическая, лингвистическая и др.). В то же время развитие цивилизации, ее базовый тренд как ускоряющаяся и углубляющаяся изменчивость окружающего мира потребовало соответствующей изменчивости современного человека, которая предполагает непрерывное самоизменение, самообразование с использованием метакогнитивных стратегий деятельности.

Здесь уместно привести ссылку на общеевропейский проект «Настройка образовательных структур TUNING»: компетенция трактуется как знание и понимание (теоретическое знание ака-

демической области, способность знать и понимать); знание, как действовать (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям); знание, как быть (ценность как неотъемлемая часть способа восприятия и жизни с другими в социальном контексте) [Tuning educational structures in Europe, 2002]. В данной трактовке отсутствует такая компетентность, как способность к непрерывному образованию, неотъемлемой характеристики личности современного человека, как необходимость адаптации к изменяющимся условиям жизнедеятельности на основе сформированной метакомпетентности.

Обосновывая актуальность формирования метакомпетентности обучающегося в образовательном процессе, дадим социальную, научную и практическую аргументацию. Отметим, что динамизм всех процессов жизнедеятельности, приводящий к необходимости результативного непрерывного самообразования, определяет социальную значимость этой проблемы. Научная аргументация состоит в возможности использования исследований метакогнитивной психологии для решения педагогической проблемы формирования метакомпетентности. Существует также потребность образовательной практики в методах и средствах организации и управления субъектом собственной познавательной деятельностью.

В настоящее время трудами ученых в рамках метакогнитивной психологии созданы теоретические предпосылки развития метакомпетентности в образовании как педагогической проблемы. В частности, М.А. Холодная раскрывает психологические механизмы переработки информации в процессе решения поисковой задачи [Холодная, 2004], выявление знаний о собственных когнитивных процессах субъекта деятельности и его когнитивных способностях представлено в исследованиях А.В. Карпова, П.Г. Демидовой [Карпов, Демидова, 2013]. Американские ученые Р. Андерсон и R. Stemberg предлагают образовательные технологии, построенные на основе метакогнитивных стратегий [Stemberg, 2002]. Общие вопросы метакогнитивности как психологического явления представлены в ряде

исследований зарубежных психологов [Harvey, Goudvis, 2007; Hattie, 2009; Tarrant, Holt, 2016]. Педагогический аспект формирования метакомпетентности:

1) развитие метакомпетентности с использованием стратегий чтения исследовали Т.И. Дацевич, Ю.А. Гусак, Шак-Мао Чан, И-юЧен, Шен-ху Хуанг, К. Кейн;

2) психические аспекты метакогнитивных процессов рассматривали М.А. Холодная, А.В. Карпов;

3) развитие метакомпетенций обучающихся в классах инженерно-технологической направленности изучали Т.В. Фуряева, О.В. Гудкова;

4) формирование метакомпетенций для успешной социализации будущих молодых специалистов рассматривались С. Панченко.

Резюмируя сказанное выше, авторы, опираясь на исследования в области метакогнитивной психологии, поставили задачу раскрыть педагогическую сущность метакомпетентности и определить ее статус в ряду других компетентностей.

Материалы и методы. Методологической основой исследования явился полипарадигмальный подход как взаимодействие системно-мыследеятельностного, компетентностного и деятельностного подходов, целесообразно используемых для решения разных исследовательских задач.

Системно-мыследеятельностный подход позволяет при рассмотрении метакомпетентности использовать интеграцию знаний о деятельности и мышлении со знаниями об объектах этой деятельности и мышлении, что ставит субъекта поисковой деятельности в рефлексивную позицию относительно осуществления этой деятельности.

Компетентностный подход определяет результат образования в виде сформированной метакомпетентности, которая является видовым понятием по отношению к рядовому понятию «компетентность».

Деятельностный подход, постулирующий тезис о деятельностной природе развития человека, определяет приоритет использования активных педагогических технологий в процессе формирования метакомпетентности обучающегося.

Опираясь на названную методологическую основу, обучающийся рассматривается как мыслящая, развивающаяся и рефлексивная личность в условиях самообразования. Использован теоретический анализ психолого-педагогической литературы, включая монографические издания, а также нормативной базы, определяющей развитие российского образования. Проведен контент-анализ базовых понятий метакогнитивной психологии в исследованиях отечественных и зарубежных ученых, а также теоретический анализ исследований, раскрывающих сущность самообразования личности и развитие самообразовательной компетентности.

Результаты исследования. Выявлен дефицит научных знаний относительно педагогической сущности метакомпетентности. Предложено определение исследуемого феномена как родовидового по отношению к понятию «компетентность», представляемого в исследовании как динамическое личностное качество субъекта деятельности, раскрывающееся через способность и готовность продуктивно осуществлять деятельность в определенной сфере. Метакомпетентность представлена как способность субъекта продуктивно осуществлять интеллектуальные и рефлексивные процессы в поисковой самообразовательной деятельности, используя самоанализ, самооценку, самоконтроль и саморегулирование процесса и результатов этой деятельности.

Обсуждение результатов. Компетентностный подход, вошедший в практику российского образования в 2001 г. с момента выхода «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года», продолжает развитие как в теоретическом плане, так и в накоплении продуктивных практик его использования в образовании. Однако до сих пор остаются вопросы, конкретизация которых определяет авторскую позицию по дискуссионным моментам. В частности, в силу неоднозначности понятий «компетенция / компетентность» в исследованиях ученых конкретизируем взгляд на эти базовые понятия компетентностного подхода.

В психолого-педагогической литературе выделяют три взгляда на соотношение сущности

этих понятий. Ряд ученых рассматривают эти понятия как синонимы. Другая трактовка соотношения понятий – компетенция / компетентность состоит в том, что компетентность представляется через кластер компетенций, которые, с точки зрения авторов этой статьи, целесообразнее называть составляющими действиями компетентности. Настоящее исследование основывается на подходе, представленном отечественным ученым А.В. Хуторским, который раскрывает сущность понятия «компетенция» через перечень требований к субъекту деятельности, освоение которых обеспечит продуктивность (результативность) деятельности в определенной сфере. В такой трактовке акцентируется внимание на общности предъявляемых требований к субъекту деятельности, на их безличностном характере. В исследованиях А.В. Хуторского компетентность представляется как освоенные компетенции, проявляющиеся в продуктивной деятельности человека и, следовательно, имеющие личностный характер.

Принимая к сведению разные взгляды ученых на соотношение понятий «компетенция / компетентность», в данном исследовании эти понятия дифференцируются по основанию – общее («компетенция») и личностное («компетентность») (А.В. Хуторской). Под компетентностью понимается интегративная, динамическая личностная характеристика субъекта деятельности, показывающая его способность и готовность к осуществлению продуктивной деятельности с использованием освоенных знаний, способов деятельности и опыта в ней.

Переходя к выявлению сущности и структуры метакомпетентности, отметим, что «мета» (от греческого meta – «за», «через», «над») обозначает системы, которые используются для описания и исследования других систем (например, «метафизика» – то, что после физики).

Рассмотрим конкретизацию сущности и содержания метакомпетентности на основе толкования исследуемого феномена в трудах разных исследователей.

Е.В. Резникова понимает метакомпетенции, обладающие свойствами надпредметности, над-

системности как компетенции высшего уровня. В исследовании ученого отмечается, что владение метакомпетенцией позволяет осуществлять управление знаниями, своими интеллектуальными и рефлексивными процессами для повышения результативности в решении образовательных и профессиональных задач [Резникова, 2012].

Другую характеристику метакомпетентности дает Л.М. Ордобоева, раскрывая метакомпетентность как способность к быстрой адаптации, приспособление к новым условиям, готовность к непрерывному обучению / образованию, готовность к переносу имеющихся знаний, умений, способностей на новые объекты деятельности [Ордобоева, 2014].

Понимание С. Панченко метакомпетентности частично совпадает с мнением Е.В. Резниковой. Это способность управлять своим интеллектуальным развитием и рефлексивными механизмами в процессе обучения и в дальнейшей профессиональной деятельности. В то же время ученый отмечает важную характеристику исследуемого феномена, определяя его некий надструктурный вход, позволяющий осваивать другие компетентности; способ мышления, при котором осмысливаются и создаются новые технологии и методики получения знаний [Панченко, 2017].

Т.В. Фурьева представляет метакомпетентность как личностное качество, проявляющееся в способности стратегически мыслить и оценивать образовательную ситуацию, выстраивать продуктивную профессионально-образовательную траекторию [Фурьева, Гудкова, 2019].

Д. Флейвел определяет метакомпетентность как способность анализировать собственные мыслительные стратегии и управлять собственной познавательной деятельностью (D. Flavell, 1979).

Представленные выше суждения ученых относительно сущности метакомпетентности дали возможность выявить ее ключевые характеристики и сделать выводы:

– как любая компетентность, исследуемый феномен (метакомпетентность) является деятельностной характеристикой субъекта деятельности, что позволяет ее трактовать как личностное качество;

– опираясь на теоретические взгляды А.В. Хуторского, И.А. Зимней [Зимняя, 2006], Э.Ф. Зеера [Зеер, Заводчиков, 2011], будем считать формируемую метакомпетентность динамической характеристикой личности, уровень которой повышается в результате продолжительной реализации деятельности;

– метакомпетентность как видовое понятие компетентности определяет продуктивную интеллектуальную деятельность на основе рефлексии ее процесса, результатов и границ;

– метакомпетентность актуальна для самообразовывающегося человека в системе непрерывного образования, поэтому для нее естественными составляющими являются компоненты (этапы) целеполагания, самоорганизации, самоконтроля и саморегуляции.

Сказанное выше позволило синтезировать понимание метакомпетентности как интегративного динамического качества личности, ориентированного на саморазвитие в условиях продуктивного непрерывного образования и проявляющегося в способности и готовности осознанно использовать целесообразные стратегии целеполагания, самоорганизации, самоконтроля и саморегуляции на основе рефлексии результатов и границ интеллектуальной деятельности.

Уточнению сущности метакомпетентности служит выделение ее структуры с включением общепринятых компонент с учетом деятельностного характера компетентности: мотивационно-ценностного, когнитивного, процессуально-деятельностного и рефлексивно-оценочного компонентов.

Мотивационно-ценностный компонент метакомпетентности раскрывается через понима-

ние субъектом деятельности необходимости самообразования и значимости для его продуктивности владения метакогнитивными стратегиями поисковой деятельности, позволяющими решать разнообразные проблемы в процессе анализа и саморегуляции поисковой активности.

Когнитивный компонент представляет собой знание способов представления проблем в различных схемно-знаковых моделях для визуализации модели проблем, знание собственных интеллектуальных возможностей и ограничений для решения проблемы, знание способов и этапов решения проблемы и возможных рисков, знание способов оценки своего эмоционального состояния и поддержания его творческого уровня.

Процессуально-деятельностный компонент представляет собой организацию процесса разрешения проблемы на основе проведенного анализа, способность вносить коррективы и прогнозировать риски и предлагать способы их устранения, планировать процесс решения проблемы с учетом собственных интеллектуальных возможностей, сознательно управлять им.

Рефлексивно-оценочный компонент раскрывается через способность выделять результаты поисковой деятельности по решению проблемы, оценивать новизну достигнутых результатов, выделять продуктивные способы решения поисковых задач для дальнейшего использования, предлагать и рассматривать альтернативные решения. Для определения статуса метакомпетентности среди других компетентностей используем выделенные основания классификации (табл.).

Представленная классификация определяет статус метакомпетентности как компетентности высшего уровня.

Классификация компетенций

Classification of competencies

Основание классификации	Название компетенции
Используется для всех сфер деятельности	Ключевые, soft skills, универсальные
Направленность на определенный вид деятельности	Социальная, математическая, коммуникативная и др.
Ориентация на виды профессиональной деятельности	Hard skills, общепрофессиональные и профессиональные по направлениям подготовки
Управление знаниями, своими интеллектуальными и рефлексивными процессами	Метакомпетентность как способность субъекта осуществлять самоанализ, самооценку, самоконтроль интеллектуальной деятельности

Определившись с сущностью, содержанием и статусом метакомпетентности, опишем в общих чертах проблемы метакогнитивного подхода в образовании, позволяющие определить перспективы направления развития данного исследования.

Актуализация проблемы формирования метакомпетентности существенно расширила категориально-понятийный аппарат компетентностного подхода. В терминологический аппарат метаподхода входят новые понятия: метапознание, метаобразование, когнитивные стратегии, метакогнитивное обучение и др. Задается вектор перехода к метаобразованию (metalearning), представляющего собой понимание субъектом процесса своего образования и управления им («being aware of and taking control of one's own learning»). Составляющими процесса понимания и управления получением своего образования, по мнению ученых, являются:

- осознанная мотивация к получению образования;
- владение приемами, помогающими учиться;
- обобщенные знания о получении образования другими людьми с целью их использования для получения собственного образования;
- осознание собственной стратегии получения образования;
- способность получать образование в различных ситуациях;
- способность прогнозировать процесс получения собственного образования.

Д. Флейвел вводит понятие «метапознание», определяя его как способность анализировать собственные мыслительные стратегии и управлять собственной познавательной деятельностью. Естественным в соответствии с методологией деятельностного подхода является выбор активных педагогических технологий для формирования метакомпетентности. Поэтому формирование интеллектуальных и рефлексивных умений обучающегося в оценке результатов познавательной деятельности осуществляется посредством диалогового взаимодействия, использования кейс-технологии, проектного, исследователь-

ского, развивающего видов обучения, а также теории решения изобретательских задач.

Проблемы самообразования связывают с освоением когнитивных стратегий как знаний о процессе познания и выборе способов решения определенной задачи в соответствии с поставленной целью [Павлов, 2006]. Когнитивные стратегии рассматриваются как инструменты интеллектуальной деятельности, освоение которых позволяет обучаться, решать задачи, узнавать и понимать. Здесь важно отметить, что когнитивные стратегии являются универсальным инструментом познания и не связаны с содержанием того, чему обучаются, в этом выражается их «метасвойство». Когнитивные стратегии определяют процесс познавательной деятельности и включают планирование и контроль субъекта деятельности над его собственным познавательным процессом.

Метакогнитивное обучение, ориентированное на формирование метакомпетентности, отражает его сущность и осуществляется с соблюдением принципов:

- целеполагания;
- информационного обеспечения;
- самостоятельности в организации и решении познавательной задачи;
- рефлексивности в оценке результатов и границ познавательной деятельности в соответствии с поставленной целью.

Заключение. Данным исследованием на основе контент-анализа и аналитической работы с различными толкованиями понятия метакомпетентности с указанием ее отдельных характеристик синтезировано понятие метакомпетентности, уточненное выявлением ее структуры, представлением наполнения структурных компонент метакомпетентности. Предложена классификация компетентностей, основанием для которой явился уровень универсальности каждого вида компетентности и отношения к сфере деятельности, что позволило определить статус метакомпетентности как компетентности высшего уровня, предназначенной для управления знаниями, своими интеллектуальными и рефлексивными процессами.

Перспективным направлением в продолжение начатого исследования являются выявление и обоснование педагогических условий развития метакомпетентности обучающихся в образовательном процессе и разработка диагностического комплекса для осуществления мониторинга исследуемого феномена.

Библиографический список

1. Зеер Э.Ф., Заводчиков Д.П. Практика формирования компетенций: методологический аспект // Формирование компетенций в практике преподавания общих и специальных дисциплин в учреждениях среднего профессионального образования: сб. ст. по матер. Всерос. науч.-практ. конф. / науч. ред. Э.Ф. Зеер. Екатеринбург; Березовский: Филиал Рос. гос. проф.-пед. ун-та в г. Березовском, 2011. С. 5–10. URL: <http://window.edu.ru/resource/407/77407/files/sbornik.pdf>
2. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблеме образования? (теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня. 2006. № 8. С. 20–26. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21594618>
3. Карпов А.В., Демидова П.Г. О содержании понятия метакогнитивных способностей личности // Известия ДГПУ. 2013. № 4. С. 12–19. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-soderzhanii-ponyatiya-metakognitivnyh-sposobnostey-lichnosti/viewer>
4. Ордобоева Л.М. Метакомпетентность как компонент содержания профессиональной иноязычной подготовки студентов в языковом вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2014. № 14 (700). С. 144–153. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22760355>
5. Панченко С. Необходимость формирования метакомпетентностей для успешной социализации будущих молодых специалистов. Международный образовательный портал. 2017. URL: <https://www.maam.ru/detskijasad/neobhodimost-formirovaniya-metakompetencii-dlja-uspeshnoi-socializacii-buduschih-molodyh-specialistov.html>
6. Поликанова Е.Г. Исторический аспект развития компетентностного подхода в образовании // Вестник ЧитГУ. 2008. № 4 (49). С. 44–48. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoricheskiy-aspekt-razvitiya-kompetentnostnogo-podhoda-v-obrazovanii/viewer>
7. Павлов Д.Н. О некоторых проблемах определения термина «когнитивная стратегия» // Вопросы когнитивной лингвистики. 2006. № 2. С. 62–64. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-nekotoryh-problemah-opredeleniya-termina-kognitivnaya-strategiya/viewer>
8. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация: пер. с англ. М.: Когито-Центр, 2002. 396 с. URL: <http://www.studentlibrary.ru/book/ISBN5893530527.html>
9. Резникова Е.В. Дидактические основы формирования метакомпетентностей: матер. IV конференции «ТРИЗ». Практика применения методических инструментов [Электронный ресурс]. URL: <http://www.metodolog.ru/node/1618>
10. Фуряева Т.В., Гудкова О.В. Развитие метакомпетентностей обучающихся в условиях специализированных классов инженерно-технологической направленности // Вестник Томского государственного университета. 2019. № 442. С. 199–203. DOI: 10.17223/15617793/442/24
11. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд. СПб.: Питер, 2004. 384 с. URL: http://www.bim-bad.ru/docs/kholodnaja_cognitive_styles.pdf
12. Хомский Н. Язык и мышление. М.: Изд. МГУ. 1972. 123 с. URL: https://vk.com/doc280125750_411400419
13. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64. URL: https://kpfu.ru/staff_files/F742066917/iskobr2015_265_268.pdf

14. Brown A.L. Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms // F.E. Weinert, H. Kluwe (eds.). Metacognition, motivation, and understanding, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 1987. P. 65–116. URL: <https://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=2132939>
15. Harvey S., Goudvis A. Strategies that Work: Teaching Comprehension for Understanding and Engagement. Maine: Stenhouse Publishers and Ontario: Pembroke Publishers Ltd., 2007. P. 25–26. URL: <https://search.library.wisc.edu/catalog/9910033629502121>
16. Hattie J. Visible Learning. Abingdon, UK: Routledge, 2009.
17. Information on Cambridge Professional Development Qualifications. URL: www.cambridgeinternational.org/pdq
18. Metacognition: Cognitive and social dimensions / Ed.by V. Yzerbyt et al. SAGE Publications. 2002. 253 p. URL: https://books.google.ru/books?id=pacJu9NV15wC&hl=ru&source=gb_book_other_versions_r&cad=4
19. Sternberg R. Practical intelligence in everyday life. Saint Petersburg: Piter, 2002. 272 p. URL: <https://textarchive.ru/c-1093693.html>
20. Tarrant P., Holt D. Metacognition in the primary classroom. Abingdon, UK: Routledge, 2016.
21. Tuning Educational Structures in Europe Tuning Russia. 2002. URL: <http://tuning-russia.org/>
22. Whitebread D. and Pino Pasternak D. Metacognition, self-regulation & meta-knowing. In: K. Littleton, C. Wood, and J. Kleine Staarman (eds.), International Handbook of Psychology in Education. Bingley, UK: Emerald. Information on Cambridge Professional Development Qualifications, 2010. P. 673–712. URL: www.cambridgeinternational.org/pdq
23. Wilson L.O. Anderson and Krathwohl – Bloom’s Taxonomy Revised. URL: <http://thesecondprinciple.com/teaching-essentials/beyond-bloom-cognitive-taxonomy-revised>

METACOMPETENCY STATUS IN COMPETENCY HIERARCHY

V.A. Shershneva (Krasnoyarsk, Russia)

M.V. Osipov (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem and purpose of the article. The article deals with the problem of developing a competency approach in education in the context of expanding types of competences when considering super subject meta-competency as a methodological approach of search activity regardless of the scope of its implementation.

The topicality of the metacognitive methods of activity formation in the subject is determined by new living conditions of a modern person, characterized by high dynamics, leading to situations of uncertainty, unpredictability, making continuous productive self-education necessary.

The research was based on *the methodology* of the polyparadigm approach, which allows solving certain pedagogical problems with adequate use of systemic, competent and activity approaches. Published articles, monographs and normative documents on the problem of research were used as materials. There was carried out a content analysis, synthesis and research generalization revealing the doctrines of metacognitive psychology, as well as research related to the problem of self-

education of a person and self-educational competence development.

The research results were the essence identification of the meta-competence concept of the activity subject, which is specified by the separated structure of its components with disclosure of their content. Meta-competency is defined as the integrative dynamic quality of an individual, oriented towards self-development in the context of productive continuous education and manifested in the ability and willingness to consciously use appropriate strategies of targeting, self-organization, self-control and self-regulation based on reflection results and intellectual activity boundaries. The competency classification variant is obtained; the status of meta-competency is defined as top-level super subject competency. The research results enrich the theory of competence approach in terms of expansion of the conceptual field of competences and raise the problem of pedagogical conditions identification of meta-competence formation in the educational process and its diagnosis.

Keywords: *competence, meta-competency, continuous self-education, subject of search activity, essence and structure, classification.*

References

1. Zeer E.F., Zavodchikov D.P. The practice of forming competencies: methodological aspect. In: Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference "The formation of competencies in the practice of teaching general and special disciplines in secondary vocational education institutions". Berezovskiy, 2011. P. 5–10. URL: <http://window.edu.ru/resource/407/77407/files/sbornik.pdf>
2. Zimnyaya I.A. Competency approach. What is its place in the system of modern approaches to the problem of education? (Theoretical and methodological aspect) // *Vyshee obrazovanie segodnya* (Higher education today). 2006. No. 8. P. 20–26. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21594618>
3. Karpov A.V., Demidova P.G. On the content of the concept of metacognitive abilities of a person // *Izvestiya DGPU* (News DGPU). 2013. No. 4. P. 12–19. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-soderzhanii-ponyatiya-metakognitivnyh-sposobnostey-lichnosti/viewer>
4. Orbodoyeva L.M. Meta-competence as a contents component of professional language learning at linguistic universities // *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta* (Moscow State Linguistic University Journal). 2014. No. 14 (700). P. 144–153. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22760355>
5. Panchenko S. The need to form metacompetencies for the successful socialization of future young professionals // *Mezhdunarodnyy obrazovatel'nyy portal* (International Education Portal). 2017. URL: <https://www.maam.ru/detskijasad/neobhodimost-formirovaniya-metakompetencii-dlja-uspeshnoi-socializacii-buduschih-molodyh-specialistov.html>
6. Polikanova E.G. Historical aspect of competence approach development in education //

- Vestnik ChitGU (Chita State University (ChSU) Journal). 2008. No. 4 (49). P. 44–48. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11526995>
7. Pavlov D.N. Cognitive strategy: some questions of definition // *Voprosy kognitivnoy lingvistiki* (Issues of cognitive linguistics). 2006. No. 2 (7). P. 62–64. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9900407>
 8. Raven J. Competence in modern society: identification, development and implementation. Moscow, 2002. Moscow: Cogito-Tsentr, 2002. (in Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20240189>
 9. Reznikova E.V. Didactic foundations of the formation of metacompetencies. In: Proceedings of IV conference “TRIZ”. Practice of application of methodical instruments”. Moscow, 2012. P. 266–271. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25517937>
 10. Furyaeva T.V., Gudkova O.V. The development of students’ meta-competences in specialized classes with an engineering and technological focus // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta* (Tomsk State University Journal). 2019. No. 442. P. 199–203. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38506682>
 11. Holodnaya M.A. Cognitive styles. About the nature of the individual mind. Saint Petersburg: Piter, 2004. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18805704>
 12. Chomsky N. Language and mind. M.: Moscow University, 1972. URL: https://vk.com/doc280125750_411400419
 13. Chutorskoy A.V. Key competencies as a component of personality-oriented education paradigm // *Narodnoe obrazovanie* (Public Education Journal). 2003. No. 2 (1325). P. 58–64. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21696541>
 14. Brown A.L. Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms // F.E. Weinert, H. Kluwe (eds.). Metacognition, motivation, and understanding, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 1987. P. 65–116. URL: <https://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=2132939>
 15. Harvey S., Goudvis A. Strategies that Work: Teaching Comprehension for Understanding and Engagement. Maine: Stenhouse Publishers and Ontario: Pembroke Publishers Ltd., 2007. P. 25–26. URL: <https://search.library.wisc.edu/catalog/9910033629502121>
 16. Hattie J. Visible Learning. Abingdon. UK: Routledge, 2009.
 17. Information on Cambridge Professional Development Qualifications www.cambridgeinternational.org/pdq
 18. Metacognition: Cognitive and social dimensions / ed. by V. Yzerbyt et al. SAGE Publications. 2002. 253 p. URL: https://books.google.ru/books?id=pacJu9NV15wC&hl=ru&source=gs_book_other_versions_r&cad=4
 19. Sternberg R. Practical intelligence in everyday life. Saint Petersburg: Piter, 2002. 272 p. URL: <https://textarchive.ru/c-1093693.html>
 20. Tarrant P., Holt D. Metacognition in the primary classroom. Abingdon, UK: Routledge, 2016.
 21. Tuning Educational Structures in Europe Tuning Russia. 2002. URL: <http://tuning-russia.org/>
 22. Whitebread D. and Pino Pasternak D. Metacognition, self-regulation & meta-knowing. In: K. Littleton, C. Wood, and J. Kleine Staarman (eds.), International Handbook of Psychology in Education. Bingley, UK: Emerald. Information on Cambridge Professional Development Qualifications, 2010. P. 673–712. URL: www.cambridgeinternational.org/pdq.
 23. Wilson L.O. Anderson and Krathwohl – Bloom’s Taxonomy Revised. URL: <http://thesecondprinciple.com/teaching-essentials/beyond-bloom-cognitive-taxonomy-revised>.

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ВОСПИТАННИКОВ КАДЕТСКИХ КОРПУСОВ И МАРИИНСКИХ ЖЕНСКИХ ГИМНАЗИЙ

Ю.С. Давыдочкина (Красноярск, Россия)

М.В. Сафонова (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В статье представлен обзор теоретических положений и исследований, посвященных смысложизненным ориентациям и самоорганизации обучающихся. Последняя рассматривается как совокупность свойств и способностей личности, позволяющих эффективно организовать собственную деятельность. Отмечается противоречие между имеющимися научно обоснованными способами самоопределения в образовательном процессе и отсутствием у большинства обучающихся умений самоорганизации. Цель статьи – охарактеризовать особенности смысложизненных ориентаций воспитанников кадетских корпусов и Мариинских женских гимназий во взаимосвязи с уровнями самоорганизации.

Методологию исследования составляют: концепции и инновационные модели личностно-деятельностного подхода (Е.В. Бондаревская, А.А. Вербицкий, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев и др.), исследования в области саморегуляции деятельности (К.А. Абульханова-Славская, В.Б. Зинченко, А.А. Леонтьев), теория стремления к смыслу В. Франкла, психология смысла Д.А. Леонтьева, теория смысложизненных ориентаций В.Э. Чудновского. В исследовании приняло участие 242 воспитанника системы кадетского и женского гимназического образования Красноярского края. Базой исследования выступили краевое государственное бюджетное общеобразовательное учреждение «Красноярский кадетский корпус имени А.И. Лебедея» (ККК), краевое государственное бюджетное общеобразовательное учреждение «Лесосибирский кадетский корпус» (ЛКК), краевое государственное бюджетное общеобразовательное учреждение «Шарыповский кадетский корпус» (ШКК) и краевое государственное

бюджетное общеобразовательное учреждение «Красноярская Мариинская женская гимназия-интернат» (КМЖГИ). Для диагностики применялись опросник самоорганизации деятельности Е.Ю. Мандриковой, «Тест смысложизненных ориентаций» Д.А. Леонтьева. Статистическая обработка данных включала в себя сравнение выборок и анализ взаимозависимости признаков. Для сравнения выборок использован U-критерий Манна – Уитни, корреляционный анализ построен на основе расчета коэффициента корреляции Спирмана.

Результаты. Исследование показало, что большинство подростков обладают уровнем сформированности смысложизненных ориентаций по всем шкалам преимущественно на низком и среднем уровнях. Существуют связь между всеми параметрами смысложизненных ориентаций (цель жизни, процесс жизни, результативность жизни, локус контроля – Я и локус контроля – жизнь) и самоорганизацией. Смысложизненные ориентации являются ведущим фактором, способствующим определению жизненных целей.

Заключение. Сделаны выводы, что в подростковом возрасте высокий уровень самоорганизации можно считать одним из факторов, влияющих на положительную удовлетворенность жизнью, наличие перспективных целей. Самостоятельность, целеустремленность, осознание собственного отношения к себе, к миру являются значимыми и составляют основу для самореализации себя в социальном мире, придают жизни осмысленность.

Ключевые слова: самоорганизация, планирование, продуктивность, самостоятельность, цель, смысл жизни, смысложизненные ориентации, ценности.

Постановка проблемы. Интересуясь понятием «смысложизненные ориентации», мы пришли к выводу, что существует множество факторов, влияющих на формиро-

вание значимых ценностей и понимание смысла жизни в подростковой среде. Исследователи рассматривают данное понятие на примере обучающихся средних общеобразовательных школ

[Андросенко, 2005, Буреломова¹, 2013, Грачева, 2014], учреждений дополнительного образования, высших учебных заведений [Богомаз, 2011; Казарян, 2018]. Однако отмечается недостаток исследований, в которых данный аспект рассматривается для подростков, обучающихся в учреждениях закрытого типа.

Цель статьи – охарактеризовать особенности смысложизненных ориентаций воспитанников кадетских корпусов и Мариинских женских гимназий; выявить уровень самоорганизации с целью определения направлений работы психолога с подростками, родителями и учителями для оказания психологической помощи обучающимся.

Методологию исследования составляют концепции и инновационные модели личностно-деятельностного подхода (Е.В. Бондаревская, А.А. Вербицкий, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев и др.); исследования в области саморегуляции деятельности (К.А. Абульханова-Славская, В.Б. Зинченко, А.А. Леонтьев); особенности временной организации жизнедеятельности (Т.А. Доброхотова, Н.А. Мусина, Н.Н. Брагина, Ю.М. Забродин).

В исследовании приняло участие 242 воспитанника системы кадетского и женского гимназического образования Красноярского края, из них 202 мальчика и 41 девочка.

Диагностический пакет состоит из 6 методик: анкета «Оценка уровня школьной мотивации» Н.Г. Лускановой, методика «Ценностные ориентации» М. Рокича, «Тест смысложизненных ориентаций» Д.А. Леонтьева, «Опросник самоорганизации деятельности» Е.Ю. Мандриковой, опросник рефлексивности А.В. Карпова, опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой.

Поскольку в настоящей статье отражены результаты, полученные с помощью двух методик, дадим им подробное описание.

Для диагностики сформированности навыков планирования и стратегического целепола-

гания применялся опросник самоорганизации деятельности Е.Ю. Мандриковой. Также методика позволяет диагностировать отдельные проявления саморегуляции обучающихся, отражающиеся в 6 шкалах: планомерность, целеустремленность, настойчивость, самоорганизация, фиксация, ориентация на настоящее.

Для диагностики взаимосвязи смысложизненных и ценностных ориентаций был использован «Тест смысложизненных ориентаций» Д.А. Леонтьева, включающий пять шкал, отражающих три конкретных смысложизненных ориентации (цели в жизни, насыщенность жизни и удовлетворенность самореализацией) и два аспекта локуса контроля (локус контроля – Я и локус контроля – жизнь). Результаты могут рассматриваться как показатель сформированности навыков целеполагания в рамках исследования общей осмысленности жизни.

Статистическая обработка данных включала в себя сравнение выборок и анализ взаимозависимости признаков. Для сравнения выборок использован U-критерий Манна – Уитни, корреляционный анализ построен на основе расчета коэффициента корреляции Спирмана. Расчет статистических показателей выполнен с привлечением компьютерной статистической программы StatgraphicsPlusv.2.1.

Обзор научной литературы. Исследования смысла жизни и ценностей достаточно популярны как в отечественной, так и в зарубежной психологии. Большое количество исследований направлено на изучение взаимосвязи ценностных ориентаций с различными психологическими особенностями личности человека.

Понятие «смысл жизни», с одной стороны, охватывает и объединяет профессиональное, духовное, психологическое здоровье, убеждения человека [Maree, 2002], а с другой – относится к умению приспосабливаться к различным обстоятельствам жизни [Manzini, 2012]. А. Антоновский [Antonovsky, 1993] утверждает, что возникающее чувство внутренней согласованности системы ценностей человека является ресурсом, который объясняет смысложизненную ориентацию как взгляд на жизнь.

¹ Буреломова А.С. Социально-психологические особенности ценностей современных подростков: дис. ... канд. психол. наук. М., 2013. 188 с.

Исследование смысла жизни человека также отражено в исследованиях К. Юнга, А. Адлера, В. Франкла. В отечественной психологии данное понятие рассматривали А.А. Бодалев, Б.С. Братусь, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев и другие ученые.

Согласно А.Н. Леонтьеву, личностный смысл порождается отношением мотива к цели. Б.С. Братусь в своих исследованиях определяет смысл как сложную динамическую систему, которая обуславливает всю жизнедеятельность человека [Братусь, 2004]. Д.А. Леонтьев рассматривает смысл как «принцип регуляции поведения человека его жизненным миром как целым» [Леонтьев, 2007].

В.Э. Чудновский отмечает, что когда человеку недостаточно жизненного опыта и знаний, происходит выбор формирования своего предназначения в жизни, соответственно, подростковый возраст является сензитивным периодом развития ценностей. Следовательно, смысло-жизненные ориентации представляют собой состояние направленности личности на достижение смысла жизни [Чудновский, 2006].

Исследования смысло-жизненных ориентаций современных исследователей сегодня направлены на сравнение понятия «смысла жизни», определение ключевых смысло-жизненных ориентаций на разных этапах онтогенеза [Михайлюк, 2011; Грачева, 2014; Сахарова, 2012]. Интересным является подход зарубежных исследователей, которые рассматривают вышеуказанные феномены с точки зрения восприятия мира, считая, что определенные ценности формируются благодаря обобщенным ожиданиям того, что произойдет что-то хорошее, либо за счет предвосхищения возникновения негативных событий [Scheier, Carver, 1985; Chang et al., 1997]. Также отмечается, что люди, оптимистично воспринимающие ежедневные события, получают благоприятные результаты в различных сферах своей жизнедеятельности, привлекая при этом поддерживающие социальные отношения и часто используя стратегию адаптивного преодоления. Смысло-жизненные ориентации рассматриваются учеными как определенная модель саморе-

гуляции, в которой человек должен оценивать потенциальные трудности, связанные с достижением желаемой цели. В ответ на эту оценку люди пытаются достичь своих целей, несмотря на невзгоды, либо отстраняются от задуманного [Vassar, Bradley, 2010].

Исследования зарубежных ученых указывают на то, что локус контроля, то есть восприятие внутреннего или внешнего контроля поведения и последствий, влияет на самопроекцию на будущее и определение ближайших и перспективных целей [Schultheisetal, Stead, 2004].

Разнообразно представлены исследования, определяющие взаимосвязи между смысло-жизненными ориентациями и особенностями профессионального выбора профессии [Мишин, 2015], агрессивностью, как в подростковом, так и в юношеском возрасте [Зубова, Кириенко, 2018; Турсунов, 2016, Слотина², 2002], рефлексией [Клементьева, 2013], мотивацией учебной деятельности [Магазева, Чуватова, 2013], социальными представлениями о мире [Никитенко, 2013], ценностями девочек-подростков с антисоциальным поведением [Разумовская³, 2009]. Таким образом, анализируются смысло-жизненные ориентации в зависимости от гендерной и возрастной принадлежности субъектов, устанавливается взаимосвязь с устойчивыми чертами личности.

Вызывает интерес исследование взаимосвязи смысло-жизненных ориентаций с демографической сегментацией людей [Bassam, 2019]. Результаты показывают, что образование и религия не представляют существенной разницы при определении ключевых ценностей. Тем не менее установлено, что пол, семейное положение, статус, место жительства, статус работы, возраст и количество членов семьи являются существенными переменными.

Для нас наибольший интерес вызывают исследования смысло-жизненных ориентаций в

² Слотина Т.В. Смысло-жизненная концепция и агрессивность учащихся-подростков: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2002.

³ Разумовская П.Е. Особенности смысло-жизненных ориентаций девочек-подростков с антисоциальным поведением: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2009.

подростковом возрасте [Попова⁴, 2009, Раманускайте⁵, 2010]. Ученые исследуют факторы, влияющие на формирование смысложизненных ориентаций подростков в общеобразовательных учреждениях, а также в учреждении дополнительного образования. Также проводились исследования, направленные на проблемы формирования смысложизненных ориентаций у детей, воспитывающихся в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Разработаны критерии успешности выпускников данных заведений. Опираясь на взгляды таких ученых, как И.Ю. Истошин, Ш.А. Надирашвили, исследователи утверждают, что именно в подростковом возрасте формируются ценностные ориентации, где главными условиями их сформированности выступают высокий уровень рефлексии, жизненный опыт, произвольное поведение.

мируются ценностные ориентации, где главными условиями их сформированности выступают высокий уровень рефлексии, жизненный опыт, произвольное поведение.

Мы планируем дополнить эту область знания результатами нашего исследования, рассматривая особенности смысложизненных ориентаций у обучающихся в учреждениях закрытого типа.

Результаты исследования. В настоящей статье представлены результаты изучения особенностей смысложизненных ориентаций у воспитанников кадетских корпусов и Мариинских женских гимназий системы кадетского и женского гимназического образования Красноярского края.

Таблица 1

Средние значения по шкалам опросника самоорганизации Е.Ю. Мандриковой в группах воспитанников разных учреждений

Table 1

Average values according to scales of E.Y. Mandrikova's self-organization questionnaire in student groups of different institutions

Показатель	Учреждение			
	КМЖГИ	ШКК	ККК	ЛКК
Планомерность	16,88	15,46	13,11	12,78
Целеустремленность	34,48	28,32	28,57	33,41
Настойчивость	27,50	21,61	22,65	20,49
Фиксация	21,25	21,56	19,17	18,98
Самоорганизация	10,65	9,12	5,62	10,34
Ориентация на настоящее	10,25	7,68	8,18	8,61

Из полученных данных по шкале «Планомерность» можно отметить, что преобладает низкий уровень. Абсолютное большинство обучающихся несобранны, для них характерно отсутствие стойкой мотивации при планировании своей деятельности в течение дня, а также четко разработанного плана, чаще всего действуют стихийно и необдуманно. По данному показателю не выявлено достоверных различий между мальчиками и девочками.

При этом можно отметить, что, согласно шкале «Целеустремленность», направленность у девочек на определенный результат выше, чем у мальчиков. Им присущи такие характеристики, как адекватная самооценка, ответственное отношение, устойчивая концентрация внимания на определенной ситуации. Мальчики отличаются более низкой концентрацией на поставленных задачах. Им не свойственно концентрироваться на перспективных и текущих целях, в отличие от девочек.

По шкале «Настойчивость» более высокие показатели прослеживаются у девочек, чем у мальчиков ($p \leq 0,05$). Их отличают повышенная сконцентрированность на действии, проявление активности, направленной на мобилизацию

⁴ Попова Т.А. Смысложизненный аспект становления Я-концепции подростка: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2009.

⁵ Раманускайте С.И. Формирование смысложизненных ориентаций подростка в учреждении дополнительного образования детей: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2005.

своих возможностей. Однако мальчики способны прикладывать волевые усилия для достижения определенных планов.

Воспитанники схожи стремлением довести начатое до конца. При этом независимо от пола прослеживается ригидность при планировании своей деятельности, проявляющаяся в неготовности обучающихся к внешним изменениям, происходит сопротивление незапланированным событиям, проявляются увеличение собственной значимости, высокая степень недоверия (шкала «Фиксация»).

Воспитанникам не свойственно использовать вспомогательные средства для повышения своей результативности, такие как планинги, ежедневники, в которых составляются текущие списки дел либо расписываются перспективные планы (шкала «Самоорганизация»).

Девочки в большей степени, чем мальчики, склонны не откладывать на будущее те дела, которые можно выполнить в настоящем (шкала «Ориентация на настоящее»).

Таким образом, несмотря на обогащенную учебно-воспитательную систему, своеобразный уклад, простроенный режим и распорядок жизнедеятельности, разнообразие образовательных практик и технологий, реализацию вариативной и инвариативной составляющей, обеспечивающих развитие интересов и потребностей, значительной части обучающихся присущ низкий уровень самоорганизации. Воспитанники не склонны распределять свое время, определять приоритетные задачи, отсутствует самостоятельность в решении, планировании и целеполагании, что является важным для достижения лично значимых целей и преодоления возникающих ситуативных затруднений.

Таблица 2

**Показатели средних значений по методике
«Тест смысложизненных ориентаций» (Д.А. Леонтьев)**

Table 2

**Indicators of average values according to the method
„Test of meaning-life orientations” (D.A. Leontyev)**

Группа \ Шкалы	Цели в жизни	Процесс жизни	Результативность жизни	Локус контроля – Я	Локус контроля – жизнь	Общий показатель
Общее значение	31,99	30,65	26,56	22,85	31,30	104,01
Девочки	33,40	32,80	28,38	25,15	33,85	113,28
Мальчики	30,61	28,56	24,78	20,61	28,80	98,90

Как видно из табл. 2, показатели средних значений у мальчиков ниже, чем у девочек, это характерно как для общего показателя, так и для отдельных шкал. Для выявления особенностей

смысложизненных ориентаций у воспитанников кадетских корпусов и Мариинских женских гимназий рассмотрим отдельно каждую шкалу по уровневому значению.

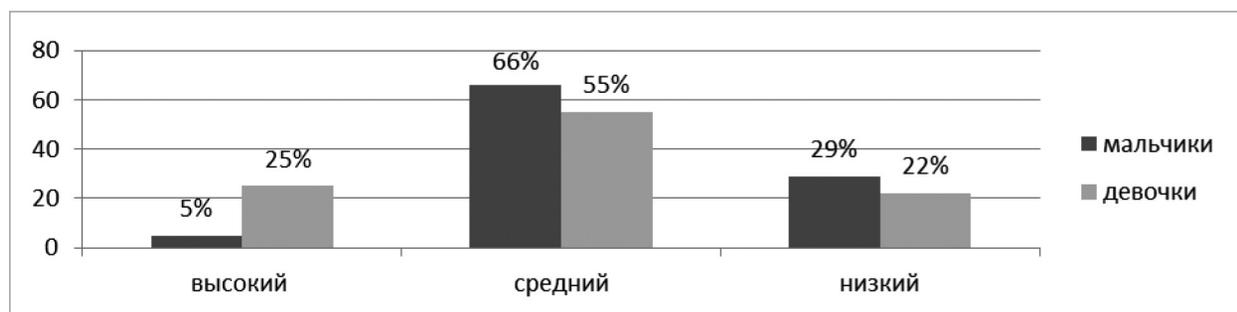


Рис. 1. Уровневое распределение обучающихся по шкале «Цели в жизни»

Fig. 1. Level distribution of students according to the scale „Goals in life”

Как видно из рис. 1, низкий уровень демонстрируют 29 % мальчиков и 22 % девочек, средний – 66 и 55 %, высокий – 5 и 25 % соответственно. Полученные данные свидетельствуют о том, что больше половины обучающихся с уверенностью смотрят в будущее

и удовлетворены своей жизнью в данный момент. Однако следует отметить, что имеется значительная часть воспитанников, которые сосредоточены только на повседневных делах, не думая о своих дальнейших перспективах и развитии.

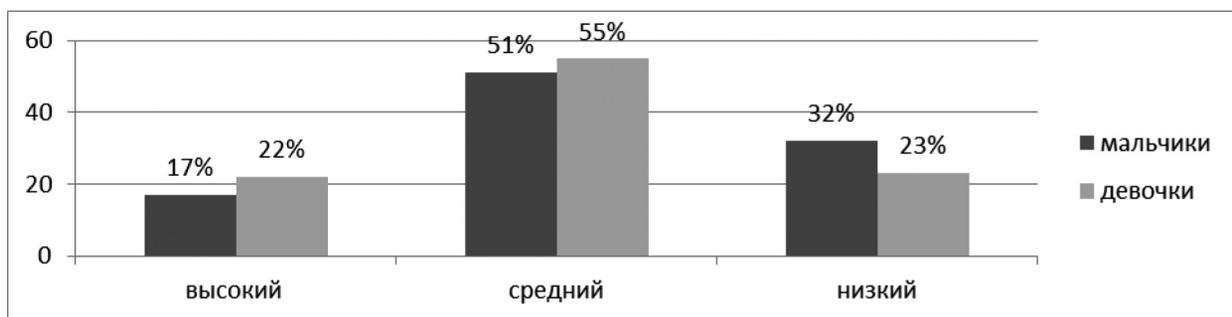


Рис. 2. Уровневое распределение обучающихся по шкале «Процесс жизни»

Fig. 2. Level distribution of students according to the scale „Life process”

Данные, представленные на рис. 2, показывают, что как у мальчиков (51 %), так и у девочек (55 %) преобладает средний уровень по шкале «Процесс жизни». Результаты говорят о том, что в целом учащиеся считают свою жизнь интересной, насыщенной событиями и переживаниями, наполненной смыслом, такие подростки, как правило, имеют активную жизненную позицию.

На низком уровне по данной шкале находится 32 % мальчиков и 23 % девочек. Это сви-

детельствует о том, что обучающиеся неудовлетворены своей жизнью в настоящий момент, они воспринимают происходящее как бессмысленное проведение времени, ежедневные события их не всегда радуют. Им часто кажется, что жизнь, возможно, была полноценной на ранних этапах развития или когда-то станет интересной в будущем. Наблюдается усталость от жизни, которая сопровождается соответствующим эмоциональным фоном.

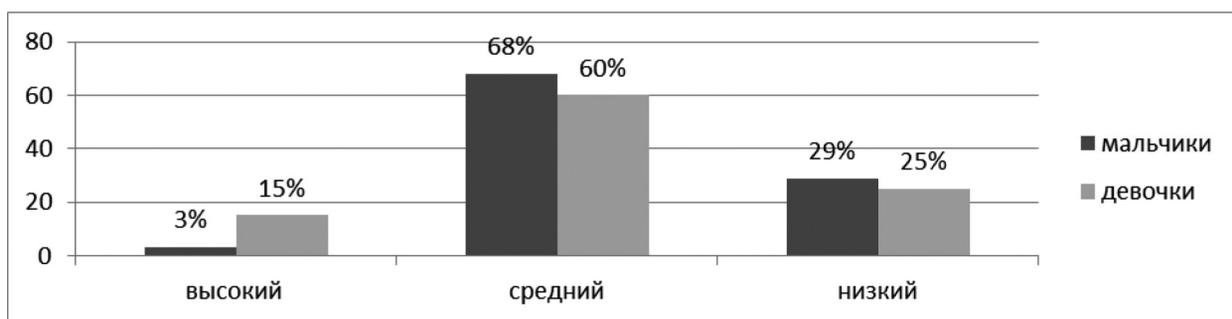


Рис. 3. Уровневое распределение обучающихся по шкале «Результативность жизни»

Fig. 3. Level distribution of students according to the scale „Life Efficiency”

Данные, представленные на рис. 3, подкрепляют результаты по предыдущему показателю. Средний уровень, наблюдающийся у 68 % мальчиков и 60 % девочек, характеризуется удовлетворенностью прожитой частью жизни, самореализацией, такие обучающиеся считают, что они занимаются значимым для них

видом деятельности. Однако следует отметить, что четверть обучающихся (29 % мальчиков и 25 % девочек) испытывают неудовлетворение, они не считают свою жизнь осмысленной, подвержены сиюминутным удовольствиям, положительное влияние на них может оказать референтная группа.

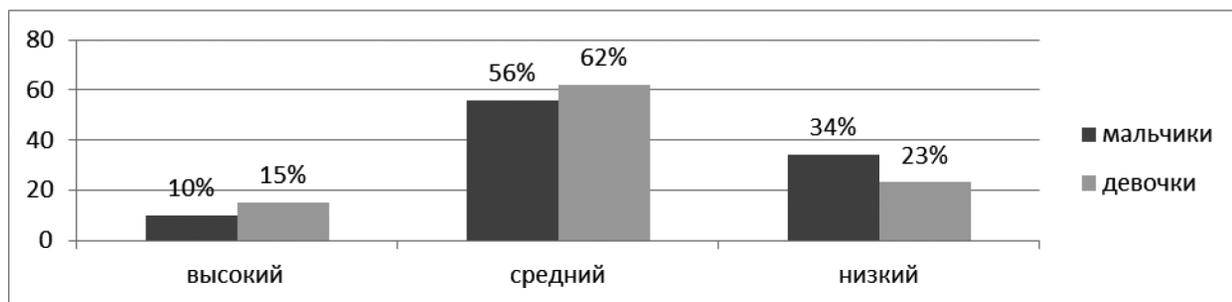


Рис. 4. Уровневое распределение обучающихся по шкале «Локус контроля – Я»

Fig. 4. Level distribution of students according to the scale „Locus control – I”

Показатели по данной шкале (рис. 4) характеризует их как сильную личность, знающую, какой конкретно результат хочет достичь и какие действия для этого необходимо предпринять. Только 10 % мальчиков и 15 % девочек находятся на высоком уровне, что ха-

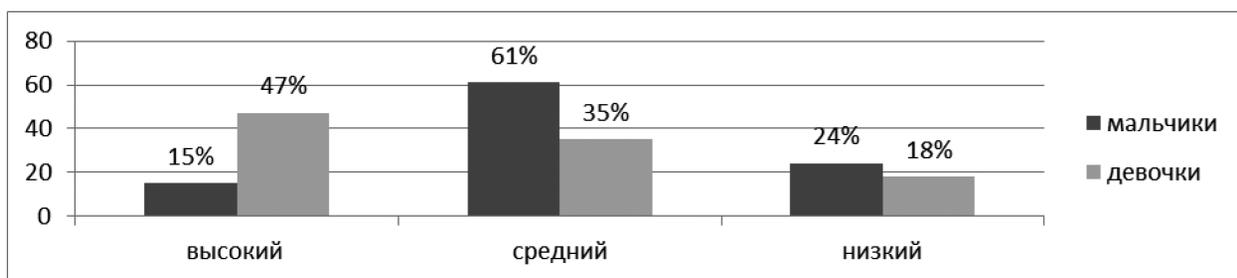


Рис. 5. Уровневое распределение обучающихся по шкале «Локус контроля – жизнь»

Fig. 5. Level distribution of students according to the scale „Locus control – life”

Высокий уровень говорит о том, что практически половина девочек и лишь 15 % мальчиков от общей выборки понимают, что сами могут управлять своей жизнью, принимать решения и находить им воплощение, прилагая при этом усилия для достижения своих целей. При этом обучающиеся, находящиеся на среднем (61 % мальчиков и 35 % девочек) и низком (24 и 18 % соответственно) уровнях испытывают трудности при самореализации потенциала, считая, что жизнь человека неподвластна личному контролю.

Предполагаем, что выявление значимых взаимосвязей показателей самоорганизации и смысложизненных ориентаций определит механизмы педагогического воздействия на обучающихся.

Отмеченные параметры имеют прямую корреляционную связь. Как мы видим

из опросника самоорганизации деятельности Е.Ю. Мандриковой, параметр самоорганизации связан с ориентацией на настоящее и планомерностью своих действий. Таким образом, самоорганизация – это прежде всего организация своей деятельности в настоящем. Как раз по этим показателям подростки имеют самые низкие результаты. Именно параметр самоорганизации связан со всеми шкалами теста смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева. В тесте все параметры связаны с параметром «Локус контроля – жизнь», и, судя по результатам, преобладающие уровни у подростков – средний и низкий. Таким образом, можно сделать вывод, что чем выше уровень самоорганизации, тем больше степень удовлетворенности собственной жизнью, выше самостоятельность при принятии решений, реализация своего потенциала.

Таблица 3

**Взаимосвязь между параметрами,
статистическая значимость ненулевой корреляции которых на уровне достоверности 95 %**

Table 3

**The relationship among the parameters,
statistical significance of non-zero correlation of which is at the confidence level of 95 %**

Параметры	Цели в жизни	Процесс жизни	Результативность жизни	Локус контроля – Я	Локус контроля – жизнь	Планомерность	Целеустремленность	Настойчивость	Фиксация	Ориентация на настоящее	Самоорганизация
Цели жизни											
Процесс жизни											
Результативность жизни											
Локус контроля – Я											
Локус контроля – жизнь											
Планомерность											
Целеустремленность											
Настойчивость											
Фиксация											
Ориентация на настоящее											
Самоорганизация											

Заключение. 1. В общей выборке большинство обучающихся кадетских корпусов и Мариинских женских гимназий обладают уровнем сформированности смысложизненных ориентаций по всем шкалам на низком и среднем уровнях. Следует отметить, что по шкалам «Цели в жизни», «Процесс жизни», «Результативность жизни», «Локус контроля – Я» отмечается преимущественно средний уровень без существенных различий между мальчиками и девочками, а по шкале «Локус контроля – жизнь» у девочек отмечается высокий, а у мальчиков – средний уровень. В сочетании с более высоким уровнем по шкале «Цели в жизни» девочек можно охарактеризовать как считающих себя способными ставить цели, управлять своей жизнью, принимать решения, прилагать усилия для достижения своих целей.

2. Уровень выраженности параметров самоорганизации у обучающихся в системе кадетского и женского гимназического образова-

ния преимущественно низкий и средний. Между мальчиками и девочками достоверные различия обнаружены по шкале «Настойчивость», у девочек отмечаются более высокие средние значения по шкалам «Планомерность», «Целеустремленность», «Ориентация на будущее». Как показал корреляционный анализ, параметр самоорганизации связан с ориентацией на настоящее и планомерностью своих действий, что позволяет рассматривать самоорганизацию как организацию своей деятельности в настоящем. В этой связи заслуживает пристального внимания опыт Красноярской Мариинской женской гимназии-интерната, поскольку ее воспитанницы отличаются более высоким общим уровнем самоорганизации в сравнении с обучающимися в кадетских корпусах.

3. Существует прямая связь между всеми параметрами смысложизненных ориентаций (цель жизни, процесс жизни, результативность жизни, локус контроля – Я и локус контроля –

жизнь) и самоорганизацией. Смысложизненные ориентации являются ведущим фактором, способствующим определению жизненных целей и их реализации.

4. Понимание взаимосвязей параметров самоорганизации и смысложизненных ориентаций позволит правильно планировать и осуществлять психологическую работу в условиях образовательного процесса в закрытых образовательных учреждениях.

Дальнейшее исследование предполагает корреляционный анализ в группах мальчиков и девочек, а также в группах внутри отдельных образовательных учреждений, что позволит предложить адресные результативные программы психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса.

Библиографический список

1. Алексеева В.Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития // Психологический журнал. 1984. Т. 5, № 5. С. 63–70. URL: https://vk.com/topic-86610177_32115327
2. Андросенко М.Э. Аспекты изучения социальных представлений и ценностных ориентаций субъектов образования // Прикладная психология и психоанализ. 2005. № 3. С. 3–17.
3. Богомаз С.А. Типологические особенности самоорганизации деятельности // Вестник Томского государственного университета. 2011. № 344. С. 163–166. URL: http://journals.tsu.ru/vestnik/&journal_page=archive&id=857&article_id=6042
4. Братусь Б.С. Леонтьевские основания смысловых концепций личности // Вопросы психологии. 2004. № 3. С. 102.
5. Волочков А.А. Ценностная направленность как выражение смыслообразующей активности // Психологический журнал. 2004. № 2, Т. 25. С. 1–33. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17695417>
6. Грачева Н.М. Выявление особенностей смысложизненных ориентаций и представлений о себе и мире у старшеклассников // Северо-Кавказский психологический вестник. 2014. № 2. С. 47–50. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21947106>
7. Давыдочкина Ю.С., Сафонова М.В. Сформированность навыков стратегического целеполагания как одно из условий успешной самоорганизации обучающегося // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2019. Вып. 2. С. 160–165. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41751437>
8. Зубова Л.В., Кириенко А.А. К вопросу о взаимосвязи смысложизненных ориентаций и агрессивности подростков // Вестник Оренбургского государственного университета. 2018. № 2. С. 70–76. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-vzaimosvyazi-smyslozhiznennyh-orientatsiy-i-agressivnosti-podrostkov>
9. Казарян А.А. Особенности смысложизненных ориентаций у студентов-психологов разных возрастных групп // Молодой ученый. 2018. № 18. С. 438–443. URL: <https://moluch.ru/archive/204/50113/>
10. Клементьева М.В. Исследование взаимосвязи смысложизненных ориентаций и биографической рефлексии // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2013. № 2. С. 276–284 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-vzaimosvyazi-smyslozhiznennyh-orientatsiy-i-biograficheskoy-refleksii>
11. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл, Academia, 2005. 352 с. URL: <http://www.psy.msu.ru/people/leontiev/dsl/index.html>
12. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 3-е изд., доп. М.: Смысл, 2007. 511 с. URL: <https://www.litres.ru/d-leontev/psihologiya-smysla-priroda-stroenie-i-dinamika-smyslovoy-realnosti/chitat-onlayn/>
13. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). 2-е изд. М.: Смысл, 2000. URL: <https://docplayer.ru/27889736-D-a-leontev-test-smyslozhiznennyh-orientatsiy-szho.html>

14. Магазева Е.А., Чуватаева М.К. Взаимосвязь мотивации учебной деятельности со смысложизненными ориентациями студентов медицинского вуза // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2013. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-motivatsii-uchebnoy-deyatelnosti-so-smyslozhiznennymi-orientatsiyami-studentov-meditsinskogo-vuza/viewer>
15. Мандрикова Е.Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности // *Психологическая диагностика*. 2010. № 2. С. 59–83. URL: https://www.studmed.ru/psihologicheskaya-diagnostika-2010-02_73c56ed9771.html
16. Михайлюк А.Н. Система жизненных ценностей и особенности смысложизненных ориентаций молодежи // *Российский психологический журнал*. М.: КРЕДО, 2011. № 3. С. 74–80 [Электронный ресурс]. URL: <https://rpj.ru.com/index.php/rpj/issue/view/29/T8%233%20R>
17. Мишин И.А. Взаимосвязь смысложизненных ориентаций и особенностей профессионального выбора будущих специалистов // *Акмеология*. 2015. № 3. С. 117–118. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-smyslozhiznennyh-orientatsiy-i-osobennostey-professionalnogo-vybora-buduschih-spetsialistov>
18. Никитенко П.Д. Взаимосвязь социальных представлений о мире и смысложизненных ориентаций в различных условиях социализации молодежи // *Известия Саратовского университета*. Новая серия. Сер.: Акмеология образования. Психология развития. 2013. № 3. С. 250–257. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-sotsialnyh-predstavleniy-o-mire-i-smyslozhiznennyh-orientatsiy-v-razlichnyh-usloviyah-sotsializatsii-molodezhi>
19. Нос Е.Ю. Способность к самоорганизации деятельности как критерий личностного потенциала и условие достижения психологического благополучия // *Сибирский психологический журнал*. 2009. № 34. С. 106–108. URL: http://journals.tsu.ru/psychology/&journal_page=archive&id=983&article_id=19922
20. Орлова Д.В. Сущность понятия «самоорганизация» в психолого-педагогических исследованиях // *Международный научно-исследовательский журнал «Евразийский союз ученых»*. 2016. № 25, ч. 4. С. 57–59. DOI: 10.31618/esu.2411-6467.8.53.1
21. Сахарова Т.Н. Возрастная динамика смысложизненных ориентаций личности // *Вестник Воронежского государственного технологического университета*. 2012. № 10-2. С. 156–160 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/voznrastnaya-dinamika-smyslozhiznennyh-orientatsiy-lichnosti>
22. Турсунов В.В. Взаимосвязь смысложизненных ориентаций и агрессивности в юношеском возрасте // *Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие*. 2016. № 3. С. 64–73. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-smyslozhiznennyh-orientatsiy-i-agressivnosti-v-yunosheskom-vozraste>
23. Чудновский В.Э. Становление личности и проблемы смысла жизни: избр. тр. М.: Изд-во Моск. психол.-социальн. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2006. 766 с.
24. Шестакова Е.В. Формирование интегративного механизма самоорганизации производственно-экономических систем: монография. Новосибирск: ООО «ЦСРНИ», 2017. 400 с.
25. Antonovsky A. The implications of salutogenesis: An outsider's view // A.P. Turnbull, J.M. Patterson, S.K. Behr, D.L. Murphy, J.G. Marquis, & M.J. Blue-Banning (eds.) *Cognitive coping, families and disability*. Baltimore: Brooks, 1993. P. 111–122.
26. Bassam Yousef Ibrahim Banat. Life Orientation among Palestinians // *Amaintensamente la inteligencia*. San Agustin. 2019. Vol. 120, No. 13. P. 1367–1376. URL: https://www.researchgate.net/publication/338018247_Life_orientation_among_Palestinians
27. Chang E. et al. Optimism and pessimism as partially independent constructs: relationship to positive and negative affectivity and psychological wellbeing // *Personality and individual*

- differences. 1997. Vol. 23, No. 3. P. 433–440. URL: https://www.researchgate.net/publication/223053180_Optimism_and_pessimism_as_partially_independent_constructs_Relationship_to_positive_and_negative_affectivity_and_psychological_well-being
28. Manzini C. An appreciative enquiry into the life orientation program offered in high schools. Master Thesis. University of Zululand. 2012. URL: https://www.researchgate.net/publication/269318978_An_Appreciative_Enquiry_into_the_Life_Orientation_programme_offered_in_High_Schools?_sg=bd3Ed-fcEzO-FO19lgNRTLhI_KIO611Yfs_w0Lf4nHNsfneso-3h5iCIXjgaunelgVuAZs7vMCJqDr4Xw
29. Maree K. Theoretical approaches: An overview // K. Maree, L. Ebersohn. Life skills and career counselling. Sandown: Heinemann Publishers, 2002.
30. Scheier M., Carver C. Optimism, coping and health: assessment and implications of generalized outcome expectancies // Health Psychology. 1995. Vol. 4, No 3. P. 219–247. URL: https://www.researchgate.net/publication/19133050_Optimism_coping_and_health_Assessment_and_implications_of_generalized_outcome_expectancies?_sg=rxECQDHAXQld2gkT-THA1iUIr3UTtqhrsTefLZMz9dRfAZobVVWU-v91g4Ujf1edjBUN8qkfWimasika
31. Schultheiss D., Stead G.B. Childhood career development scale: Scale construction and psychometric properties // Journal of Career Assessment. 2004. No 12. P. 113–134. URL: https://www.researchgate.net/publication/247728827_Childhood_Career_Development_Scale_Scale_Construction_and_Psychometric_Properties?_sg=GPFcyTxv8EK4K6zVunK6uZxAc_GTBkhDtpLvLh6amw341apiUWpZf4ttMHog6TrmodQWbCpsHLGPJsM
32. Vassar M., Bradley G. A reliability generalization study of coefficient Alpha for the life orientation test // Journal of Personality Assessment. 2010. Vol. 92, No 4. P. 362–370. URL: https://www.researchgate.net/publication/44677476_A_Reliability_Generalization_Study_of_Coefficient_Alpha_for_the_Life_Orientation_Test?_sg=b9fyhDurlm-Hhc-0Wo3GVmKPhLuw1gfWBN6C_vGVn86pe-HzmegF86VOcc0Ua_lfClpPdFwr2B7ptvUl8

SPECIFIC FEATURES OF LIFE-PURPOSE ORIENTATIONS AMONG STUDENTS OF CADET CORPS AND MARIINSKY WOMEN'S BOARDING SCHOOLS

Yu. S. Davydochkina (Krasnoyarsk, Russia)

M.V. Safonova (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The article provides an overview of theoretical concepts and studies on the meaning of life orientations and self-organization of students. The latter is considered as a set of properties and abilities of a person, allowing effective organization of one's own activities. A contradiction is noted between the existing scientifically substantiated methods of self-determination in the educational process and the lack of self-organization skills in most students.

The purpose of the article is to characterize the features of life-meaning orientations among students of the cadet corps and the Mariinsky female secondary schools.

Research methodology comprises concepts and innovative models of the personality-activity approach (E.V. Bondarevskaya, A.A. Verbitsky, L.S. Vygotsky, V.V. Davydov, A.N. Leont'ev et al.), research in the field of self-regulation of activity (K.A. Abulkhanova-Slavskaya, V.B. Zinchenko, A.A. Leontyev), research on the theory of aspiration to the purpose of life by V. Frankl, psychology of meaning by D.A. Leontiev, the theory of life-purpose orientations by V.E. Chudnovsky.

The study involved 242 pupils of the system of cadet and female secondary education in the Krasnoyarsk region. For diagnostics, questionnaires were used entitled Test of Life-Purpose Orientations by D.A. Leontiev and Questionnaire of Self-Organization Activities by E.J. Mandrikova.

The study was carried out in the regional state budgetary institution of general education „Krasnoyarsk Cadet Corps Named After A.I. Lebed“, regional state budgetary institution of general education „Lesosibirskiy Cadet Corps“, regional state budgetary institution of general education „Sharypovskiy Cadet Corps“ and the regional state budgetary institution of general education „Krasnoyarsk Mariinsky Women's Boarding School“.

Results. The study showed that most adolescents have predominantly low and middle levels of formation of life-purpose orientations. There is a connection among all parameters of life-purpose orientations (the purpose of life, the process of life, the effectiveness of life, locus control – I and locus control – life) and self-organization. Life-purpose orientations are a leading factor contributing to the definition of life goals.

Conclusion. It could be concluded that a high level of self-organization among adolescents can be considered as one of the factors providing positive satisfaction with life, presence of promising goals. Independence, determination, awareness of one's attitude to oneself, to the world are significant and form the basis for self-realization in the social world, give meaning to life.

Keywords: *self-organization, planning, productivity, independence, goal, meaning of life, life-purpose orientations, values.*

References

1. Alekseyeva V.G. Value orientations as a factor of life activity and development // *Psikhologicheskiy zhurnal (Psychological journal)*. 1984. Vol. 5, No. 5. P. 63–70. URL: https://vk.com/topic-86610177_32115327
2. Androsenko M.E. Aspects of studying social representations and value orientations of subjects of education // *Prikladnaya psikhologiya i psikhoanaliz (Applied psychology and psychoanalysis)*. 2005. No. 3. P. 3–17.
3. Bogomaz C.A. Typological features of self-organization of activity // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta Bulletin of Tomsk state University*. 2011. No. 344. P. 163–166. URL: http://journals.tsu.ru/vestnik/&journal_page=archive&id=857&article_id=6042
4. Bratus B.S. Leontiev bases of semantic concepts of personality // *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*. 2004. No. 3. P. 102.
5. Volochkov A.A. Value orientation as an expression of meaning-forming activity // *Psikhologicheskiy zhurnal (Psychological journal)*. 2004. No. 2, vol. 25. P. 1–33. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17695417>

6. Gracheva N.M. Identification of features of life-purpose orientations and ideas about themselves and the world in high school students // Severo-Kavkazskiy psikhologicheskii vestnik (North-Caucasian Psychological Bulletin). 2014. No. 2. P. 47–50. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21947106>
7. Davydochkina Yu.S., Safonova M.V. Formation of strategic goal-setting skills as one of the conditions for successful self-organization of the student // Gertsenovskie chteniya: psikhologicheskie issledovaniya v obrazovanii (Herzen readings: psychological research in education). 2019. Is. 2. P. 160–165. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41751437>
8. Zubova L.V., Kiriyyenko A.A. On the question of the relationship between life-purpose orientations and aggression among adolescents // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta (Bulletin of Orenburg State University). 2018. No. 2. P. 70–76. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-vzaimosvyazi-smyslozhiznennyh-orientatsiy-i-agressivnosti-podrostkov>
9. Ghazaryan A.A. Peculiarities of life orientations of students-psychologists of different age groups // Molodoy uchenyy (Young scientist). 2018. No. 18. P. 438–443. URL: <https://moluch.ru/archive/204/50113/>
10. Klementyeva M.V. Research of the relationship between life-purpose orientations and biographical reflection // Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye nauki (News of the Tula State University. Humanities). 2013. No. 2. P. 276–284. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-vzaimosvyazi-smyslozhiznennyh-orientatsiy-i-biograficheskoy-refleksii>
11. Leontiev A.N. Activity. Consciousness. Personality. Moscow: Smysl, Academia, 2005. 352 p. URL: <http://www.psy.msu.ru/people/leontiev/dsl/index.html>
12. Leontiev D.A. Psychology of meaning: nature, structure and dynamics of semantic reality. 3rd edition. M.: Smysl, 2007. 511 p. URL: <https://www.litres.ru/d-leontev/psihologiya-smysla-priroda-stroenie-i-dinamika-smyslovoy-realnosti/chitat-onlayn/>
13. Leontiev D.A. Test of life-purpose orientations (LPO). 2nd edition. M.: Smysl, 2000. URL: <https://docplayer.ru/27889736-D-a-leontev-test-smyslozhiznennyh-orientatsiy-szho.html>
14. Magazeva E.A., Chevtayev M.K. The relationship between motivation of scientific activity and life-purpose orientations among medical university students // Russian Journal of Education and Psychology. 2013. No. 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-motivatsii-uchebnoy-deyatelnosti-so-smyslozhiznennymi-orientatsiyami-studentov-meditsinskogo-vuza/viewer>
15. Mandrikova E.Yu. Development of the questionnaire of self-organization of activity // Psikhologicheskaya diagnostika (Psychological Diagnostics). 2010. No. 2. P. 59–83. URL: https://www.studmed.ru/psihologicheskaya-diagnostika-2010-02_73c56ed9771.html
16. Mikhailyuk A.N. System of life values and features of life orientations of young people // Rossiyskiy psikhologicheskii zhurnal (Russian psychological journal). 2011. No. 3. P. 74–80. URL: <https://rj.ru.com/index.php/rpj/issue/view/29/T8%233%20R>
17. Mishin I.A. Relationship of life-purpose orientations and features of professional selection of future specialists // Akmeologiya (Acmeology). 2015. No. 3. P. 117–118. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-smyslozhiznennyh-orientatsiy-i-osobennostey-professionalnogo-vybora-buduschih-spetsialistov>
18. Nikitenko P.D. Interrelation of social ideas about the world and life orientations in various conditions of socialization of young people // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya (News of Saratov University. New series. A series of educational Acmeology. Developmental psychology). 2013. No. 3. P. 250–257. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-sotsialnyh-predstavleniy-o-mire-i-smyslozhiznennyh-orientatsiy-v-razlichnyh-usloviyah-sotsializatsii-molodezhi>
19. Nos E.Yu. The ability to self-organize activities as a criterion of personal potential and a condition for achieving psychological well-being // Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal (Siberian psychological journal). 2009. No. 34. P. 106–108. URL: http://journals.tsu.ru/psychology/&journal_page=archive&id=983&article_id=19922

20. Orlova D.V. The essence of the concept of self-organization in psychological and pedagogical research // *Evraziyskiy soyuz uchenykh* (Eurasian Union of scientists). 2016. No. 25, p. 4. P. 57–59. DOI: 10.31618/esu.2411-6467. 8. 53. 1.
21. Sakharova T.N. Age dynamics of life-purpose orientations of the individual // *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta* (Bulletin of the Voronezh State Technological University). 2012. No. 10-2. P. 156–160. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozrastnaya-dinamika-smyslozhiznennyh-orientatsiy-lichnosti>
22. Tursunov V.V. Relationship of life-purpose orientations and aggression in youth // *Lichnost v menyashchemsamyamire: zdorovie, adaptatsiya, razvitie* (Personality in the changing world: health, adaptation, development). 2016. No. 3. P. 64–73. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-smyslozhiznennyh-orientatsiy-i-agressivnosti-v-yunosheskom-vozraste>
23. Chudnovsky V.E. Formation of personality and problems of the meaning of life: selected works. Moscow: Publishing house of the Moscow psychological and Social Institute; Voronezh: MODEK, 2006. 766 p.
24. Shestakova E.V. Formation of an integrative mechanism of self-organization of production and economic systems: monograph. Novosibirsk: OOO “TsSRNI”, 2017. 400 p.
25. Antonovsky A. The implications of salutogenesis: An outsider’s view // A.P. Turnbull, J.M. Patterson, S.K. Behr, D.L. Murphy, J.G. Marquis, & M.J. Blue-Banning (eds.) *Cognitive coping, families and disability*. Baltimore: Brooks, 1993. P. 111–122.
26. Bassam Banat. Life Orientation among Palestinians. *Amaintensamente la inteligencia* // San Agustin. 2019. Vol. 120, No. 13. P. 1367–1376. URL: https://www.researchgate.net/publication/338018247_Life_orientation_among_Palestinians
27. Chang E. et al. Optimism and pessimism as partially independent constructs: relationship to positive and negative affectivity and psychological wellbeing // *Personality and individual differences*. 1997. Vol. 23, No. 3. P. 433–440. URL: https://www.researchgate.net/publication/223053180_Optimism_and_pessimism_as_partially_independent_constructs_Relationship_to_positive_and_negative_affectivity_and_psychological_well-being
29. Manzini C. An appreciative enquiry into the life orientation program offered in high schools. Master Thesis. University of Zululand. 2012. URL: https://www.researchgate.net/publication/269318978_An_Appreciative_Enquiry_into_the_Life_Orientation_programme_offered_in_High_Schools?_sg=bd3Ed-fcEzOFO19IgNRTL-hl_KIO611Yfs_w0Lf4nHNSfneso3h5iCIXjgaunel-gVuAZs7vMCJqDr4Xw
29. Maree K. Theoretical approaches: An overview // K. Maree, L. Ebersohn. *Life skills and career counselling*. Sandown: Heinemann Publishers, 2002.
30. Scheier M., Carver C. Optimism, coping and health: assessment and implications of generalized outcome expectancies // *Health Psychology*. 1985. Vol. 4, No. 3. P. 219–247. URL: https://www.researchgate.net/publication/19133050_Optimism_coping_and_health_Assessment_and_implications_of_generalized_outcome_expectancies?_sg=rxECQDHAXQld2gkt-THA1iUlr3UT-tqhrsTefLZMz9dRfAZobVVWUv91g4uJf1ed-jBUN8qkFWimasika
31. Schultheiss D., Stead G.B. Childhood career development scale: Scale construction and psychometric properties // *Journal of Career Assessment*. 2004. No. 12. P. 113–134. URL: https://www.researchgate.net/publication/247728827_Childhood_Career_Development_Scale_Scale_Construction_and_Psychometric_Properties?_sg=GPFCyTxv8EK4K6zVunK6uZxAc_GT-BkhDtpLvLh6amw341apiUWpZf4ttMHog-6TmodQWbCpsHLGPIsM
32. Vassar M., Bradley G. A reliability generalization study of coefficient Alpha for the life orientation test // *Journal of Personality Assessment*. 2010. Vol. 92, No. 4. P. 362–370. URL: https://www.researchgate.net/publication/44677476_A_Reliability_Generalization_Study_of_Coefficient_Alpha_for_the_Life_Orientation_Test?_sg=b9fyhDurIm-Hhc0Wo3GVmKPhLuw1gf-WBN6C_vGVn86peHzmegF86VOcc0Ua_lfClpPdFwr2B7ptvUI8

УДК 159.316.6

ВЗАИМОСВЯЗЬ ВРЕМЕННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

А.А. Дьячук (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. Несмотря на выделение временного фактора в организации учебной деятельности, актуальность развития навыков тайм-менеджмента, исследований временной компетентности в соотношении с академической успеваемостью выявлено недостаточно, особенно в подростковом возрасте. Цель работы – выявление уровня развития временной компетентности и качественно своеобразной ее структуры у старших подростков с разной академической успеваемостью. Методологию исследования составляют положения субъектно-деятельностного и типологического подхода, раскрывающие роль временной компетентности как регулятора деятельности, анализ работ отечественных и зарубежных авторов, рассматривающих личностные качества как фактор академической успеваемости обучающихся, а также применение опросных методик измерения структурных ком-

понентов и методов количественного и кластерного анализа для выявления типологических особенностей временной компетентности и соотношения их с академической успеваемостью.

Результаты. Выявлены четыре типа структурной организации временной компетентности, который находит отражение и в уровне ее сформированности. Показано, что структурная организация временной компетентности, уровень ее развития соотносятся с уровнем академической успеваемости.

Заключение. Развитие компонентов временной компетентности старших подростков с учетом ее структурной организации в процессе психолого-педагогической работы может способствовать успешности в процессе обучения.

Ключевые слова: *временная компетентность, временная перспектива, дезорганизаторы времени, навыки управления временем, академическая успеваемость, подростковый возраст.*

Выделение психологических факторов, оказывающих влияние на академическую успеваемость обучающихся различных возрастов, является одной из актуальных проблем профилактики школьных трудностей, создания развивающей образовательной среды. Традиционно рассматривается две группы факторов как предикторы успеваемости: когнитивные (интеллект) и некогнитивные (мотивация и личностные свойства) [Гордеева, Осин, 2012; Dumfart, Neubauer, 2016; Mackintosh, 2006]. Исследование некогнитивных факторов охватывает достаточно большой спектр переменных, влияющих на академическую успеваемость обучающихся.

Если в отечественной психологии в качестве основных факторов долгое время рассматривались тревожность, самооценка, мотивация, то в зарубежной психологии большой пласт иссле-

дований связан с личностными чертами и временной перспективой. Последняя понимается как совокупность динамических субъективных представлений о прошлом, настоящем и будущем, упорядоченных на временной оси, имеющих мотивационную установку, определяющее отношение ко времени [Мандрикова, 2008]. Временная перспектива – это представления, отражающие мотивацию, отношения человека, которые оказывают влияние на регуляцию поведения, активность, могут выполнять регулятивную функцию. В исследованиях показано, что более протяженная перспектива, ориентация на будущее, в котором получаемые знания являются условием достижения целей, приводят к повышению учебной мотивации, высоким академическим достижениям [Бухарина, Толстых, 2019; Volder, Lens, 1982].

Однако описание временной перспективы обучающихся недостаточно для прогнозирования их активности, в том числе и в учебной деятельности [Barbera et al., 2009]. Для получения высоких академических результатов недостаточно видеть желаемое, планировать, необходимо уметь претворять планы, достигать поставленных целей, осуществлять жизненные проекты с учетом временных ресурсов (сроков), иметь навыки самоорганизации. В связи с чем в последнее время происходит смещение обсуждения роли временного фактора в деятельности на временную компетентность.

Введение данного понятия связывают с теорией самоактуализации и разработкой инструмента ее измерения САТ Э. Шостромом. Исследователь рассматривал ее как интегрированную черту личности, характеризующую связанную временную перспективу, готовность жить здесь и сейчас, реализуя свой потенциал наиболее эффективным способом [Shostrom, 1964]. В данном конструкте, помимо когнитивной составляющей, выделяется также и регулятивная, связанная с самоорганизацией. Исследования самоорганизации личности в деятельности, эффективных способов реализации, запланированных в определенные сроки, привели к разработке техник и приемов тайм-менеджмента. В связи с чем в зарубежной психологии для рассмотрения вопросов организации активности во времени обсуждаются навыки тайм-менеджмента и их развитие как условие достижений в профессии, учебной деятельности [Cemaloğlu, Filiz, 2010].

В отечественной психологии положения о временной компетентности выходят из базовых положений теории деятельности и концепции личностной организации времени (К.А. Абульханова, В.И. Ковалев, А.К. Болотова и др.), а также дифференциально-регуляторного подхода (О.А. Конопкин, А.К. Осницкий, В.И. Моросанова).

Наиболее разработано представление о временной компетентности в исследованиях О.В. Кузьминой, которая, обобщив имеющиеся представления, определяет ее как умение управлять собой и другими во времени через адекватное восприятие, рациональное планиро-

вание, распределение и использование времени для достижения целей [Кузьмина, 2015].

В структуре временной компетентности можно выделить несколько компонентов: процессуальные компоненты, обеспечивающие направленность и динамику деятельности в ходе достижения целей (планирование, целеориентированность, расстановка приоритетов, своевременность), и инструментальный компонент, обеспечивающий возможность организовывать и контролировать свою деятельность, используя приемы и технологии [Жаппар, 2014]; ценностно-смысловой компонент, отражающий эмоционально-ценностное отношение личности ко времени, его ресурсному потенциалу, мотивационный – потребность рационального использования временного ресурса в рамках практической деятельности, когнитивный – знания о приемах и техниках организации, планирования, тайм-менеджмента, операционно-технологический как оптимальный для личности набор приемов и способов организации, характеризующий стиль деятельности, а также рефлексивный как оценка собственных способностей, навыков самоорганизации [Кузьмина, 2011].

Становление структурных компонентов происходит в течение всей жизни через освоение временных аспектов жизни, общение, активность с помощью механизмов подражания, идентификации, интериоризации и пр., освоение навыков организации активности. В связи с чем психолого-педагогическую работу по развитию временной компетентности необходимо начинать не во время подготовки к профессиональной деятельности как к условию ее успешности [Енькова, 2011; Мельникова, 2015], а на более ранних этапах жизни, начиная с дошкольного и младшего школьного возраста [Лукашенко, 2013].

Исследование временной компетентности актуализируется в подростковом возрасте, в котором происходят осознание течения времени в контексте собственной жизни, расширение протяженности временной перспективы, обращенность в будущее: возрастает степень обобщенности и конкретизации времени жизни в целях, планах, ожиданиях [Толстых, 2013; Mello,

Worrell, 2015]. При этом поставленные цели часто могут быть нереализованными, а сложившиеся способы организации не приводят к желаемому, обращение к имеющимся в культуре инструментам планирования, организации может восприниматься как ограничивающее проявление их автономности и создающее эмоциональное напряжение [Дьячук, 2017], что может приводить к прокрастинации [Плоткина, Барашкова, 2016], низкому уровню ожидания успеха, отражающихся на академических достижениях [Гордеева, Осин, 2012]. Проводимые за рубежом исследования показывают, что повышение мотивационной значимости изучаемого материала [Hulleman, Harackiewicz, 2009], развитие навыков организации времени приводят к росту академической успеваемости [Bost, 1984; Britton, Tesser, 1991]. При этом в меньшей степени рассматривается данная проблема в подростковом возрасте.

Наше исследование было направлено на выявление особенностей проявления характеристик временной компетентности старших подростков с разной академической успеваемостью.

Методология и методы исследования. С учетом положения субъектно-деятельностного подхода мы рассматриваем временную компетентность как формирующееся в процессе деятельности и обеспечивающее регуляцию, успешность ее протекания образование. При выделении ее компонентов опирались на концепцию и структурно-функциональную модель временной компетентности О.В. Кузьминой.

Для изучения временной компетентности мы применили самоактуализационный тест (САТ), из которого в дальнейшем использовали для анализа шкалу «Компетентность во времени» (Тс). Оценка навыков тактического планирования и стратегического целеполагания, особенностей структурирования деятельности осуществлялась с помощью тест-опросника самоорганизации деятельности (ОСД) Н. Физера, М. Бонда в адаптации Е.Ю. Мандриковой. Одним из показателей временной компетентности является эффективное использование времени, выделение причин, приводящих к потере времени, нерациональному его использованию, которые обо-

значаются как «ловушки», «поглотители». В связи с чем был использован опросник О.В. Кузьминой «Личные дезорганизаторы времени», в котором оцениваются ценностно-смысловые, мотивационные, организационные дезорганизаторы, эмоциональная апатия и напряжение. Для выявления типологических особенностей временной компетентности проведена кластеризация характеристик, полученная с помощью данных методик, методом К средних.

Академическая успеваемость рассматривалась на основе психометрического подхода через анализ оценок по предметам каждого обучающегося. Данный показатель, несмотря на определенные недостатки, достаточно надежен и широко используется в большинстве исследований в области образования [Кочергина и др., 2013].

В исследовании приняли участие 40 старших подростков в возрасте от 14 до 15 лет, 24 человека мужского пола, 16 человек – женского пола.

На основании преобладающих оценок участники исследования были разделены на три группы: имеющие по предметам оценки только «хорошо» и «отлично» (15 %), имеющие удовлетворительные оценки (80 %), имеющие неудовлетворительные оценки (5 %). В последнюю группу вошли представители только мужского пола.

Группа старших подростков, имеющих неудовлетворительные оценки, представлена в недостаточном для проведения статистического анализа количестве, поэтому особенности временной компетентности описывались качественно. Для групп старших подростков, имеющих и не имеющих удовлетворительные оценки, был проведен сравнительный анализ с помощью критерия U Манна – Уитни.

Рассмотрим особенности обучающихся старшего подросткового возраста с низкой успеваемостью (имеющих удовлетворительные оценки). Для них характерны низкие показатели по шкале «Компетентность во времени», низкий уровень планирования, целеустремленности, настойчивости, они легко переключаются на другие дела, что может быть рассмотрено как непоследовательность в силу значимости настоящего момента, при этом отмечают, что прибе-

гают иногда к внешним вспомогательным средствам организации времени. По количественным показателям результаты данной группы не отличаются от результатов группы имеющих оценки «удовлетворительно», хотя по большому количеству шкал попадают в нижний квартиль баллов по выборке.

Соотношение дезорганизаторов представлено неоднородно: можно выделить присущие всем ярко выраженные мотивационные дезорганизаторы, проявляющиеся в отсутствии желания добиваться результатов. При этом в одном случае высокий уровень мотивационных дезорганизаторов связан с высокими ценностно-смысловыми (отсутствием целей и намерений в жизни), в другом – с организационными дезорганизаторами и эмоциональными переживаниями напряженности, усталости.

Группа подростков, имеющих хорошие и положительные отметки, характеризуются большей однородностью значений (дисперсия по большинству шкал не отличается от 0). Для них характерны высокие значения по шкале Тс (компетентность во времени), высокий уровень развития навыков тактического планирования, настойчивость в выполнении задач, стремление завершить задачи, что может проявляться в недостаточной гибкости в реализации активности, средний уровень целеустремленности, проявляющийся в выделении целей, при оценке подростками того, что не всегда их активность направлена на достижение цели. При этом по шкале «Ориентация на настоящее» ОСД оценки имеют низкий уровень.

Стоит отметить, что в целом по выборке наблюдается обратная корреляция между шкалой «Компетентность во времени» и «Ориентация на настоящее» ($r = -0,433$, $p \leq 0,01$). Несмотря на интерпретацию результатов, связанных с проживанием настоящего, «здесь-и-сейчас», содержательно для старших подростков шкалы оцениваются по-разному: ориентация на настоящее понимается как погруженность в ситуацию, отсутствие связи с другими модусами жизни, а в оценках шкалы Тс находят отражение связь и организованность модусов времени.

Обратимся к рассмотрению дезорганизаторов деятельности, выделенных представителями данной группы. По сравнению с другими группами в данной группе представленные в методике характеристики не оцениваются как приводящие к неэффективному использованию времени. Однако среди всех групп дезорганизаторов наибольший вес имеют эмоциональная напряженность при работе, ограниченность и нехватка времени. Таким образом, для подростков с высокими оценками успеваемости характерны самоорганизованность, направленность на решение задач, устремленность к цели, однако это приводит и к переживанию ограниченности времени, напряженности. Данные результаты ставят новые вопросы об организации активности в разных временных режимах: насколько эффективно эта группа старших подростков может решать задачи в ситуации лимита, дефицита, избытка времени и какие из этих режимов приводят к наибольшему переживанию напряженности.

Сравнительный анализ результатов по шкалам двух групп с помощью критерия Манна – Уитни позволил выделить значимые различия на уровне $p < 0,001$ по всем шкалам: личностные дезорганизаторы и ориентация на настоящее представлены выше у подростков, имеющих удовлетворительные оценки, по шкале «Компетентность во времени» и шкалам ОСД высокие результаты у подростков с высокими оценками.

Полученные данные позволяют говорить о том, что высокие значения признаков временной компетентности соотносятся с высокими баллами академической успеваемости. При этом для подростков, имеющих удовлетворительные и неудовлетворительные оценки, количественное описание недостаточно для понимания роли временной компетентности в организации учебной деятельности. Поэтому на следующем этапе был проведен кластерный анализ методом К средних для выявления соотношения признаков в структуре временной компетентности. В процессе анализа было выделено 4 кластера (однородных групп объектов) – группы старших подростков, отличающихся структурой временной компетентности.

Для первой группы, составляющей 37,5 % от выборки, характерна поглощенность настоящим, низкий уровень тактического планирования и целеустремленности с преобладанием ценностно-смысловых дезорганизаторов – отсутствием видения перспектив, ясных целей и намерений жизни, что приводит к низкой мотивации достижений. В целом временная компетентность характеризуется несформированностью временной перспективы и навыками организации времени, т.к. отсутствует видение конечного результата. Данная структура преобладает у подростков мужского пола (93,3 % от данной группы).

Вторая группа (20 % от всех участников) характеризуется также ориентацией на настоящее, но при этом есть стремление к выполнению обязательств, привязанность к расписанию, что соотносится с использованием внешних средств организации. Основными дезорганизаторами времени выступают организационные, связанные с трудностями определения приоритетов, планирования, проявлением прокрастинации, что приводит к эмоциональным переживаниям усталости, напряженности. Для данной группы характерны затруднения, связанные с операционально-технологическим компонентом временной компетентности: есть стремление к упорядочиванию при отсутствии выработанных индивидуальных способов организации деятельности. Выделенная структура также преобладает у подростков мужского пола (75 % от данной группы).

В третьей группе (27,5 % от всех участников) целеустремленность и настойчивость преобладают над планированием и следованием четкому расписанию, менее выражена склонность обращаться к внешним средствам организации времени. Преобладание устремленности, побуждение к достижению целей соотносится с преобладающими над другими ценностно-смысловыми дезорганизаторами. Выделенное соотношение может говорить о том, что цели, результаты, к которым стремятся подростки данной группы, не являются их личными, а заданы извне. Наличие мотивации на результат, напористость без само-

определения, понимание своей позиции, конкретных взглядов приводят к отсутствию потребности в нахождении и освоении более оптимальных средств организации времени, переключению на новые виды активности и отношений, отсутствию целостной временной перспективы. Упорство, настойчивость становятся, с одной стороны, компенсирующими операционально-технологический компонент, а с другой – скорее сдерживающими его развитие. Данная структура временной компетентности преобладает у девушек (63,63 % от данной группы).

И последняя выделенная в процессе кластеризации группа (15 % от всех участников) характеризуется связанной временной перспективой с меньшей поглощенностью настоящим, высоким уровнем планирования с привлечением внешних средств, стремлением разными способами завершить задачу, исполнительностью, что может характеризоваться ригидностью в планировании, отсутствием гибкости в реализации активности, а также, возможно, меньшей значимостью настоящего, проживания его во всей полноте. Личностные дезорганизаторы времени практически не представлены, однако представители данной группы отмечают эмоциональное напряжение, чувство сжатости, ограниченности, нехватки времени. Выделенная структура временной компетентности характерна для девушек (83,3 % от участников данной группы).

Полученные результаты позволяют выделить половые особенности в организации временной компетентности: старшие подростки мужского пола более поглощены настоящим, что приводит к несвязанности временной перспективы, меньшей устремленности, исполнительности в решении задач, что соотносится с преобладанием мотивационных дезорганизаторов времени – отсутствием желаний, стимулирующих моментов в деятельности. Девушки более исполнительны, принимают заданные извне задания для достижения, включая их во временную перспективу, настойчиво продвигаясь к достижению результата. Данные результаты соотносятся с результатами, описанными в работе [Хасан, Тюменева, 1997] о половых различиях

отношения к нормам, а также нашими результатами, связанными с изучением саморегуляции подростков [Дьячук, 2017].

Сопоставим выделенные структуры временной компетентности с академической успеваемостью. В первую группу попали подростки, имеющие неудовлетворительные отметки по предметам, а также 40,6 % от имеющих удовлетворительные отметки. Вторая и третья группы состоят только из подростков, имеющих удовлетворительные отметки. Четвертую группу составляют подростки, имеющие по предметам оценки только «хорошо» и «отлично». Статистическая оценка полученных соотношений позволила выявить высокодостоверные различия ($\chi^2=43,17$, $p<0,001$). Определенной структуре временной компетентности соответствует определенный уровень успешности обучения. Интерес представляет первая группа, характеризующаяся низким уровнем временной компетентности: с одной стороны, это определяет новые исследовательские задачи нахождения дополнительных переменных, которые отличают имеющих удовлетворительные оценки подростков от неуспевающих, позволяют выполнять требования, с другой стороны, рассмотрение наличия данной структуры компетентности как предиктора академической неуспешности и разработки профилактических программ.

1. В целом *результаты* исследования позволяют выделить связь временной компетентности и академической успеваемости. Увеличение уровня сформированности навыков организации времени, ориентация на будущее, отсутствие ценностно-мотивационных и организационных дезорганизаторов времени приводят к более высоким показателям академической успеваемости.

2. Протяженная временная перспектива, наличие конкретных целей при сформированности навыков планирования и самоорганизации позволяют добиваться высоких результатов в учебной деятельности.

3. Выделенные типологические особенности структурной организации временной компетентности позволяют дифференцировать

трудности организации деятельности во времени, которые соотносятся с академической успеваемостью.

4. Низкие показатели академической успешности могут быть связаны с расогласованностью устремленности в будущее и навыков организации активности во времени, невыработанные индивидуальные способы организации приводят к затруднениям выполнения задач, возникающих в процессе обучения. Отсутствие видения перспектив, ясных целей и намерений жизни приводит к низкой мотивации достижений, несформированности навыков организации времени, что становится причиной академической неуспешности.

5. Отличительными характеристиками временной компетентности старших подростков мужского пола является поглощенность настоящим, трудности определения приоритетов, меньшая устремленность и исполнительность по сравнению с девушками, отсутствие стимулирующих моментов учебной деятельности, что может быть обусловлено организацией образовательной среды.

В связи с чем развитие компонентов временной компетентности старших подростков с учетом ее структурной организации в процессе психолого-педагогической работы может способствовать успешности в процессе обучения.

Библиографический список

1. Бухарина А.Ю., Толстых Н.Н. Временная перспектива и временная компетентность как факторы учебной мотивации // Современная зарубежная психология 2019. Т. 8, № 2. С. 36–48. DOI: 10.17759/jmfp.2019080204
2. Гордеева Т.О., Осин Е.Н. Особенности мотивации достижения и учебной мотивации студентов, демонстрирующих разные типы академических достижений (ЕГЭ, победы в олимпиадах, академическая успеваемость) [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электронный журнал. 2012. Т. 5, № 24. URL: <http://www.psystudy.ru/index.php/num/2012v5n24/708-gordeeva24.html> (дата обращения 10.02.2020).

3. Дьячук А.А. Взаимосвязь личностных особенностей и саморегуляции подростков // Вестник государственного университета Дубны. Сер.: Науки о человеке и обществе. 2017. Т. 2, № 2(4). С. 76–84. URL: <http://vestnik.fsgn.uni-dubna.ru/ru/>
4. Енькова Л.П. Временная компетентность у студентов педагогических специальностей и проблема ее диагностики // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Сер.: Педагогика, психология. 2011. № 3 (6). С. 123–125. URL: <https://journal.tltsu.ru/rus/index.php/VNSPP/article/view/5051>
5. Жаппар А.Т. Временная компетентность и восприятие рабочего времени банковских менеджеров // Научное мнение. 2014. № 9-2. С. 132–140. URL: <http://unipress.pro/catalog.php?pid=61&aid=1549>
6. Кочергина Е.В., Най Дж.В.К., Орёл Е.А. Факторы «Большой пятерки» как психологические предикторы академической успеваемости студентов вузов [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2013. Т. 6, № 27. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n27/776-kochergina27.html> (дата обращения: 12.02.2020).
7. Кузьмина О.В. Ситуационный подход к исследованию компетентности во времени // Вестник Удмуртского университета. Сер.: Философия. Психология. Педагогика. 2015. № 2. С. 26–33. URL: <http://journals.udsu.ru/philosophy-psychology-pedagogy/article/view/2797>
8. Кузьмина О.В. Структурно-функциональная модель временной компетентности // В мире научных открытий. 2011. № 9-3 (21). С. 977–993. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17345771>
9. Лукашенко М.А. Тайм-менеджмент в начальной школе – кому это нужно? // Начальная школа плюс: до и после. 2013. № 7. С. 16–20. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20389740>
10. Мандрикова Е.Ю. Современные подходы к изучению временной перспективы личности // Психологический журнал. 2008. Т. 29, № 4. С. 54–65. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11032502>
11. Мельникова Д.М., Мельникова М.И. Временная компетентность как фактор успешности будущих педагогов // Акмеология. 2015. № 4 (56). С. 109–115. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25009877>
12. Новикова М.А. Корнилова Т.В. Самооценка интеллекта в структурных связях с психометрическим интеллектом, личностными свойствами и академической успеваемостью [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2012. Т. 5, № 23. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2012v5n23/686-novikova23.html> (дата обращения: 10.02.2020).
13. Плоткина С.В., Барашкова С.А. Особенности восприятия времени у лиц с различным уровнем прокрастинации // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 2-2. С. 311–315. URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=8573>
14. Толстых Н.Н. Время думать о будущем // Мир психологии. 2013. № 2 (74). С. 96–107. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19034449>
15. Хасан Б.И., Тюменева Ю.А. Особенности присвоения социальных норм детьми разного пола // Вопросы психологии. 1997. № 3. С. 32–39. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1997/973/973032.htm>
16. Barbera L.K., Munza D.C., Bagnall P.G., Grawitch M.J. When does time perspective matter? Self-control as a moderator between time perspective and academic achievement // Personality and Individual Differences. 2009. Vol. 46, is. 2. January. P. 250–253. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.10.007>
17. Bost J.M. Retaining students on academic probation: effects of time management peer counselling on students' grades // Journal of Learning Skills. 1984. No. 3. P. 38–48. URL: <https://psycnet.apa.org/record/1986-04836-001>
18. Britton B.K., Tesser A. Effects of time management practices on college grades // Journal of Educational Psychology. 1991. Vol. 83. P. 405–410. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.3.405>

19. Cemaloğlu N., Filiz S. The relation between time management skills and academic achievement of potential teachers // *Educational Research Quarterly*. 2010. Vol. 33, № 4. P. 3–23. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ935088>
20. Dumfart B., Neubauer, A. C. Conscientiousness is the most powerful noncognitive predictor of school achievement in adolescents // *Journal of Individual Differences*. 2016. Vol. 37(1). P. 8–15. DOI: <https://doi.org/10.1027/1614-0001/a000182>
21. Hulleman C.S., Harackiewicz J.M. Promoting interest and performance in high school science classes // *Science*. 2009. Vol. 326, № 5958. P. 1410–1412. DOI: 10.1126/science.1177067
22. Mackintosh N., Mackintosh N.J. IQ and human intelligence. Oxford University Press, 2011. 440 p. URL: <https://books.google.ru>
23. Mello Z.R., Worrell F.C. The Past, the present, and the future: A conceptual model of time perspective in adolescence. In: Stolarski M., Fieulaine N., van Beek W. (eds). *Time Perspective Theory; Review, Research and Application*. Springer, Cham. 2015. P. 115–129. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-07368-2_7
24. Shostrom E.L. An inventory for the measurement of self-actualization // *Educational and Psychological Measurement*. 1964. Vol. 24, № 2. P. 207–218. DOI: <https://doi.org/10.1177/001316446402400203>
25. Volder de M.L., Lens W. Academic achievement and future time perspective as a cognitive–motivational concept // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1982. No. 42 (3). P. 566–571. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.42.3.566>

LINK BETWEEN TEMPORAL COMPETENCE AND ACADEMIC ACHIEVEMENT AMONG SENIOR ADOLESCENTS

A.A. Dyachuk (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The time perspective and time management skills are important for success in learning activities. Insufficient attention is paid to studying the role of time competence for academic achievement. This is especially important for adolescence, when there is a formation of a time perspective.

The purpose of the article is to identify the relationship between the level of development of time competence and its qualitative structure among senior adolescents with different academic achievements.

The research methodology is based on the provisions of the subject-activity and typological approach. They make it possible to show the role of time competence in the regulation of activity. The analysis was made of the works of Russian and foreign authors who studied personal characteristics as a factor in the academic achievement of students. GPA has become the basis for dividing adolescents into groups with differ-

ent levels of achievement. The results of measuring time competence were grouped using cluster analysis. A qualitative analysis of the selected clusters is carried out, the features of the components of temporary competence are described.

Research results. Four types of structural organization of temporary competence, the level of its development are described. It is shown that a long time perspective, specific goals, formed planning and self-organization skills contribute to high academic achievements.

Conclusion. The development of the components of temporary competence of senior adolescents, taking into account its structural organization in the process of psychological and pedagogical work, can contribute to success in learning.

Keywords: *time competence, time perspective, personal time disorganizers, time management skills, academic achievement, adolescence.*

References

1. Bukharina A.Yu., Tolstykh N.N. Time perspective and temporal competence as factors of learning motivation // *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya (Journal of Modern Foreign Psychology)*. 2019. Vol. 8, No. 2. P. 36–48. DOI: 10.17759/jmfp.2019080204
2. Gordeeva T.O., Osin E.N. Differences in achievement motivation and learning motivation in students exhibiting different types of academic attainment (Unified State Examination (USE) scores, academic competition results, academic records) // *Psikhologicheskie Issledovaniya: Electronic Journal (Psychological Studies)*. 2012. Vol. 5, No. 24. P. 4. URL: <http://psystudy.ru>
3. Dyachuk A.A. Relationship of personalities and self-regulation of teenagers // *Vestnik gosudarstvennogo universiteta Dubna. Seriya: Nauki o cheloveke i obshchestve (Bulletin of the Dubna State University. Series "Human Sciences and Society")*. 2017. Vol. 2, No. 2 (4). P. 76–84. URL: <http://vestnik.fsgn.uni-dubna.ru/ru/>
4. Enkova L.P. Temporal competence among students specializing in Teaching and problems of its diagnostics // *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya (Science Vector of Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology)*. 2011. No. 3 (6). P. 123–125. URL: <https://journal.tltsu.ru/rus/index.php/VNSPP/article/view/5051>
5. Dzhappar A.T. Time-management competence and perception of working time of bank managers // *Nauchnoe mnenie (The Scientific Opinion)*. 2014. No. 9-2. P. 132–140. URL: <http://unipress.pro/catalog.php?pid=61&aid=1549>
6. Kochergina E.V., Nye J., Orel E.A. The Big Five traits as predictors of academic achievements in university students // *Psikhologicheskie Issledovaniya: Electronic Journal (Psychological Studies)*. 2013. Vol. 6, No. 27. URL: <http://psystudy.ru>
7. Kuzmina O.V. Situational approach to study competency in time // *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika (Bulletin of Udmurt University. Series*

- Philosophy. Psychology. Pedagogy). 2015. No. 2. P. 26–33. URL: <http://journals.udsu.ru/philosophy-psychology-pedagogy/article/view/2797>
8. Kuzmina O.V. Structural and functional model of the time competence of a person // *V mire nauchnykh otkrytiy* (In The World of Scientific Discoveries). 2011. No. 9-3 (21). P. 977–993. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17345771>
 9. Lukashenko M.A. Time management in elementary school – who needs it? // *Nachalnaya shkola plus: do i posle* (Elementary school plus: before and after). 2013. No. 7. P. 16–20. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20389740>
 10. Mandrikova E.Yu. Modern approaches to personality time perspective study // *Psikhologicheskiy zhurnal* (Psychological Journal). 2008. Vol. 29, No. 4. P. 54–65. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11032502>
 11. Melnikova D.M., Melnikova M.I. Temporal success as a factor of success for future teachers // *Akmeologiya* (Acmeology). 2015. No. 4 (56). P. 109–115. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25009877>
 12. Novikova M.A., Kornilova T.V. Intelligence self-evaluation in structural links with psychometric intelligence, personality traits, academic achievements and gender // *Psikhologicheskie Issledovaniya: Electronic Journal* (Psychological Studies). 2012. Vol. 5, No. 23. URL: <http://psystudy.ru>
 13. Plotkina S.V., Barashkova S.A. Peculiarities of time perception among people with different levels of procrastination // *Mezhdunarodnyy zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovaniy* (International Journal of Applied and Fundamental Research). 2016. No. 2-2. P. 311–315. URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=8573>
 14. Tolstykh N.N. The time to think about the future // *Mir psikhologii* (World of Psychology). 2013. No. 2 (74). P. 96–107. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19034449>
 15. Khasan B.I., Tyumeneva Y.A. Features of the appropriation of social norms by children of different sexes // *Voprosy Psikhologii* (Questions of Psychology). 1997. No. 3. P. 32–39. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1997/973/973032.htm>
 16. Barbera L.K., Munza D.C., Bagsby P.G., Grawitch M.J. When does time perspective matter? Self-control as a moderator between time perspective and academic achievement // *Personality and Individual Differences*. 2009. Vol. 46, is. 2. January. P. 250–253. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.10.007>
 17. Bost J.M. Retaining students on academic probation: effects of time management peer counseling on students' grades // *Journal of Learning Skills*. 1984. No. 3. P. 38–48. URL: <https://psycnet.apa.org/record/1986-04836-001>
 18. Britton B.K., Tesser A. Effects of time management practices on college grades // *Journal of Educational Psychology*. 1991. Vol. 83. P. 405–410. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.3.405>
 19. Cemaloğlu N., Filiz S. The relation between time management skills and academic achievement of potential teachers // *Educational Research Quarterly*. 2010. Vol. 33, No. 4. P. 3–23. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ935088>
 20. Dumfart B., Neubauer A.C. Conscientiousness is the most powerful noncognitive predictor of school achievement in adolescents // *Journal of Individual Differences*. 2016. Vol. 37 (1). P. 8–15. DOI: <https://doi.org/10.1027/1614-0001/a000182>
 21. Hulleman C.S., Harackiewicz J.M. Promoting interest and performance in high school science classes // *Science*. 2009. Vol. 326, No. 5958. P. 1410–1412. DOI: [10.1126/science.1177067](https://doi.org/10.1126/science.1177067)
 22. Mackintosh N., Mackintosh N.J. IQ and human intelligence. Oxford University Press, 2011. 440 p. URL: <https://books.google.ru>
 23. Mello Z.R., Worrell F.C. The Past, the present, and the future: A conceptual model of time perspective in adolescence. In: Stolarski M., Fieulaine N., van Beek W. (eds). *Time Perspective Theory; Review, Research and Application*. Springer, Cham. 2015. P. 115–129. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-07368-2_7
 24. Shostrom E.L. An inventory for the measurement of self-actualization // *Educational and Psychological Measurement*. 1964. Vol. 24, No. 2. P. 207–218. DOI: <https://doi.org/10.1177/001316446402400203>
 25. Volder de M.L., Lens W. Academic achievement and future time perspective as a cognitive–motivational concept // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1982. No. 42 (3). P. 566–571. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.42.3.566>

УДК 159.99

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ОРИЕНТИРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Л.А. Новопашина (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В статье рассматриваются профессиональные ориентиры преподавателей педагогического вуза, являющиеся элементом качества кадрового состава.

Проблема качества кадрового состава преподавателей педагогического университета является актуальной, а реальные профессиональные ориентиры преподавателей, которые они реализуют в ходе подготовки будущих педагогов, малоизученными. Цель статьи – на основе эмпирического анализа выявить и описать профессиональные ориентиры преподавателей педагогического университета.

Методологию исследования составило эмпирическое исследование, в основу которого были положены концептуальные выводы социологического, социально-психологического и педагогического характера, изложенные в трудах классиков (Э. Дюркгейм, П. Сорокин, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов).

Статья основана на материалах социологического опроса, который был проведен Центром комплексных социологических исследований КГПУ им. В.П. Астафьева среди преподавателей педагогического университета.

Результаты. Теоретический анализ и эмпирическое исследование показали, что профессиональные ориентиры преподавателей могут быть представлены содержательной связанностью между

ориентирами в своей преподавательской деятельности и ориентирами, которые являются значимыми в оценивании студентов.

Проведенный факторный анализ позволил выделить три содержательных фактора профессиональных ориентиров преподавателей педагогического университета: формальное – академическое; профессионализм – адаптация; педагогическое – социальное.

Полученные результаты показали, что профессиональные ориентиры преподавателей университета сильно зависят и связаны со стажем работы в вузе.

Заключение. В настоящей статье апробируется исследовательский подход к изучению профессиональных ориентиров профессорско-преподавательского состава педагогического вуза.

Большая часть (82 %) профессорско-преподавательского состава педагогического вуза – преподаватели с большим стажем работы. Сама структура профессиональных ориентиров связана и сильно дифференцирована по стажу работы преподавателей в вузе.

Результативным исследовательским условием может стать дальнейшая разработка элементов и содержания качества профессорско-преподавательского состава, позволяющего в современных условиях вести подготовку учителя будущего.

Ключевые слова: профессорско-преподавательский состав, профессиональные ориентиры, факторный анализ, педагогический университет.

Постановка проблемы. Процесс обучения будущих учителей является предметом политических дискуссий во многих странах, что отражает то значение, которое общество и культура придают подготовке молодых людей к жизни, и тот факт, что системы образования используют значительные финансовые ресурсы.

Системные изменения государственной образовательной политики, происходящие на всех уровнях, поставили перед российским образованием актуальную задачу – достижение

нового качества, обусловив необходимость пересмотра целевых ориентиров и методики подготовки студентов высших учебных заведений к профессиональной деятельности.

Формируется социальный заказ, выражающийся в требованиях к подготовке нового поколения педагогов, способных к инновационной профессиональной деятельности, обладающих необходимым уровнем методологической культуры и сформированной готовностью к непрерывному процессу образования в течение всей жизни.

Требования к современному учителю имеют определение в ФГОС. Однако соотнесение квалификаций, заданных ФГОС, и профессиональных ориентиров, реально реализуемых педагогическими кадрами в системе образования [Григорьева, Новопашина, Бочарова, 2019], показало, что «школа отставала от жизни, а система подготовки учителей отставала от процессов, происходящих в средней школе» (А.Г. Каспржак, Н.В. Бысик).

Введение профессиональных стандартов закрепило статус педагогов и поставило вопрос об их профессионализме и приведении профессиональной деятельности в соответствии с критериальной базой профессионального стандарта.

Однако мир, к которому готовят будущих педагогов, меняется очень быстро, и так как необходимые навыки преподавания развиваются аналогичным образом, ни один образовательный уровень педагогического образования не может быть достаточным для подготовки учителя к карьере в 30 или 40 лет¹. Кроме того, в связи с тем что студенческий состав продолжает меняться из-за демографических проблем², от преподавателей постоянно ожидается потребность в овладении своим предметом и понимание своих учеников (И.В. Абанкина, С.А. Беляков, Т.Л. Клячко, Говард, Джаббар, Hardaker и др.).

Специфика подготовки педагогов в университетах, содержание и методика изучения предметов, составляющих основу будущей профессиональной деятельности, рассмотрена во многих работах (И.М. Агибовой, Г.А. Атанова, Н.В. Беспаловой, В.И. Вагановой, Т.М. Галагановой, Т.К. Градусовой, О.А. Крысановой, М.П. Панкиной, Ю.В. Сенько, Т.И. Степановой). В них исследованы проблемы фундаментальной предметной и общекультурной подготовки выпуск-

ников, влияния ее на уровень их профессиональной компетентности (И.М. Агибова, Г.А. Атанов, Ю.В. Сенько), также собственно профессионально-методической подготовке будущих преподавателей посвящено немало исследований (Н.В. Беспалова, В.И. Ваганова, М.П. Панкина, В.М. Соколов).

Однако сама профессия тех, кто учит будущих педагогов, по-прежнему рассматривается как недостаточно изученная [Murray, Male, 2005], а эмпирических исследований по теме профессионализма преподавательского состава мало [Willemse et al., 2005].

Вместе с тем в российском научном дискурсе зафиксировано, что образовательный процесс (базовая характеристика процесса подготовки российского учителя) – жесткий, его ведут преподаватели, а логику задает академическая наука [Марголис, 2014].

Обнаруженные нами противоречия [Григорьева, Новопашина, Бочарова 2019, с. 180] актуализируют изучение профессиональных ориентиров профессорского-преподавательского состава педагогического вуза, осуществляющих образовательный процесс подготовки будущих учителей.

Целью статьи являются анализ и описание профессиональных (педагогических) ориентиров преподавателей педагогического университета, а также выявление проблем в их работе.

Центральными вопросами исследования являются направленность взгляда и задач, реализуемых профессорско-преподавательским составом педагогического вуза.

Обзор научной литературы по проблеме. Университет сталкивается с быстрыми изменениями и различными проблемами, которые возникают в обществе, поэтому он должен быть в состоянии адаптироваться, чтобы формировать образованных и осознанных людей, способных интерпретировать реальность (Langi, Littlewood, Glorieuxi Jönsson), чтобы предвидеть новые пути, способствовать созданию новых моделей, которые помогают в решении проблем, и интегрировать неопределенность в рациональность (Lopez), и быть способ-

¹ Howard T.C. Culturally Relevant Pedagogy: Ingredients for Critical Teacher Reflection // Theory into Practice. 2003. № 42 (3). P. 195–202.

² Jabbar A., Hardaker G. The role of culturally responsive teaching for supporting ethnic diversity in British University Business Schools // Teaching in Higher Education. 2013. № 18 (3). P. 272–284.

ным генерировать и руководить изменениями в обществе (Barron).

В настоящее время вузы видоизменяются (Siemens, Matheos, Astin, Kwiek, Hazelkorn). Однако в контексте, в котором доминируют технологии, фигура преподавательского состава университета вновь становится центральной структурой, которая, как и многие другие специалисты, должна воссоздать профессиональную идентичность, адаптированную к новым ролям, и функции, которые будут разработаны в новых сценариях производительности (Rodriguez).

Сценарии профессиональной деятельности, в которых профессор университета развивает свой опыт, связаны с непрекращающимися изменениями (Mas): переход профессий и дисциплин к границам знаний и их парадигм, сложности, взаимности и трансдисциплинарности; транскультурность и экология знаний в управлении самими знаниями и их изучением; социальные инновации как следствие интеграции трех основных функций высшего образования (преподавание, исследования и связи с обществом) (Larrea). Таким же образом были изменены формы производства, трудовые отношения, наука, технология, способы создания и распространения культуры, чрезмерное количество информации, способы обучения учащихся путем решения проблем.

Для его решения был поставлен вопрос о проблемах, с которыми сталкивается новый преподавательский состав университета в своей профессиональной деятельности, был проведен поиск материалов в соответствии со следующими критериями отбора: новые преподаватели университетов, компетенции преподавателей университетов и проблемы, с которыми сталкиваются новые преподаватели. После того как критерий отбора исследований был установлен, был проведен поиск.

Зарубежными исследователями был проведен исчерпывающий обзор научной лите-

ратуры³ из 51 библиографического источника. В качестве материалов использованы научные статьи, теоретические статьи, книги и докторские диссертации, выполненные в период 1995–2017 гг. Поисковыми системами, использованными для обзора, были ISOC (социальные и гуманитарные науки), Redalyc, DialnetPlus и GoogleAcademic со следующими ключевыми словами: новые преподаватели университетов, преподаватели университетов, компетенции преподавателей университетов и проблемы, с которыми сталкиваются новые преподаватели.

Развитие системы знаний о педагогической деятельности в теории и истории педагогики и закономерности ее становления рассматривались многими российскими учеными (О.А. Абдуллина, В.Н. Аниськин, И.Д. Багаева, А.В. Барбанщиков, А.К. Быков, Л.Ф. Железняк, Н.С. Кравчун, И.В. Крупина, И.К. Крупин, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, Л.В. Мардахаев, С.С. Муцыхов, Э.М. Никитин, В.Н. Новиков, И.А. Носков, И.Э. Савенкова, А.П. Ситник, В.А. Сластенин, В.А. Солоницын, Г.С. Сухобская, Е.Н. Тонконогая и др.).

Виды деятельности преподавателя в образовательном процессе высших учебных заведений и их особенности изучали А.С. Батышев, И.В. Биочинский, Ю.В. Богомолов, В.П. Давыдов, В.Я. Кикоть, Н.С. Кравчун, А.В. Кудрявцев, В.М. Кукушин, И.А. Латкова, А.И. Папкин, В.И. Постоев, С.Ю. Платонова, В.Я. Слепов, М.П. Стурова, В.П. Трубочкин и др.

В частности, обобщение передового опыта преподавателей высшей школы и закономерности его становления рассматривали А.С. Батышев, И.В. Горлинский, С.Ф. Сердюк, А.М. Столяренко, А.Ф. Тарасов, А.В. Пищелко, С.С. Чапко и др.

В докладе Организации экономического сотрудничества и развития подчеркивается важная роль, которую учителя играют в учебном процессе⁴: «Качество учителей и способ их преподавания являются более важными факторами, позволяющими учащимся добиться хороших резуль-

³ Ashby P., Hobson A., Tracey L., Malderez A., Tomlinson P., Roper T., Chambers G. and Healy J. Beginner teachers' experiences of initial teacher preparation, induction and early professional development: a review of literature. London: DCSF P.

⁴ Доклад «Учителя важны: привлечение, обучение и удержание эффективных учителей» (OECD, 2009).

татов. Преподавание – это сложная работа, и все участвующие в ней люди не могут быть эффективными профессионалами и оставаться такими во времени» (OECD, 2009, р. 17).

Марсело пишет, что учителям следует учитывать процесс вступления в общество, которое требует от профессионалов постоянного обучения и учебной деятельности. «И по этой причине необходимо ответить на несколько вопросов, таких как: как эти изменения влияют на учителя? Как мы должны переосмыслить работу учителя в этих новых обстоятельствах? Как следует готовить новых учителей? Какие основные профессиональные навыки должны развивать учителя? Как мы адаптируем знания и отношение учителей, чтобы реагировать и использовать преимущества новых возможностей, которые предлагает нам информационное общество? Какие новые образовательные и школьные сценарии возможны / желательны?» [Marcelo, 2009, р. 10].

Важность качества профессии педагога для качества преподавания и обучения была подчеркнута и международными организациями, включая ОЭСР и Европейскую комиссию⁵ [Caena, 2012; Loughran, Berry, 2005].

Вопросы профессиональной подготовки педагога всегда находились в центре внимания ведущих методистов, педагогов, психологов [Камолова, 2016; Толстоухова, Фугелова, 2015; West, Jones, 2007; Oancea, 2014; Garet, Porter, Birman, 2001]. Современное педагогическое образование сегодня является острым предметом дискуссий и в России, и за рубежом. В Российской Федерации, например, выделены три основные группы проблем⁶: 1) проблемы педагогического образования, определяемые состоянием педагогической профессии (низкий социальный престиж, отсутствие эффективной системы профессиональной ориентации, одно-

канальный характер маршрутов подготовки будущего учителя); 2) проблемы самого педагогического образования (отсутствие связи действующих федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования по укрупненным группам специальностей и направлений «Образование и педагогика» и требованиям профессиональных стандартов педагогов, недостаточная практическая подготовка выпускников образовательных программ, отсутствие научно-исследовательской составляющей в основных профессиональных образовательных программах); 3) проблема вхождения выпускников в профессиональную деятельность (низкий процент трудоустройства, отсутствие программ послевузовского образования и поддержки молодых преподавателей, отсутствие независимой оценки полученной квалификации).

До недавнего времени проблема качества преподавательского состава для многих университетов была связана с существенным отставанием уровня заработной платы профессорско-преподавательского состава от уровня оплаты труда специалистов аналогичной квалификации в коммерческом секторе.

В России, как и во многих странах БРИКС, зарплата начинающих преподавателей не обеспечивает уровень жизни среднего класса [Финкельштейн и др., 2014, с. 30].

Ухудшение качества кадрового обеспечения системы высшего образования считается одним из внешних факторов деградации университетов [Лисюткин, Фрумин, 2014], к внутренним факторам относится внутренняя бюрократизация, вызывающая негативную реакцию профессорско-преподавательского состава, что радикально снижает лояльность сотрудников к университету.

В современных исследованиях показано, что в России по сравнению со многими европейскими странами и США нельзя считать отбор преподавателей в вузы, проводящийся открытым и конкурентным способом. «Возможности для самых умных и талантливых претендентов получить желаемую позицию ограни-

⁵ European Commission (2012), «Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes» retrieved January 2017. URL: at <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0374:FIN:EN:PDF>

⁶ Марголис А.А. Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19, № 3. С. 41–57.

ченны в той мере, в какой привлечение и отбор сотрудников определяются местными социальными связями. Во многом господство таких механизмов отбора объясняется отсутствием национального академического рынка: в этом случае социальные связи заменяют собой рыночные механизмы распределения вакантных мест и определения «цены» [Финкельштейн и др., 2014, с. 33].

Признаки кризиса, охватившего профессиональную деятельность центральной фигуры высшей школы – ее преподавателя, изучали А.Г. Эфендиев, К.В. Решетникова. В современной высшей школе и с точки зрения осуществления процесса профессиональной деятельности (насколько регулярно, какими видами профессиональной деятельности занимается преподаватель вуза), и с точки зрения результата (какие монографии, статьи удалось написать, какие учебные курсы подготовить и т.д.) и, что еще важнее, с точки зрения нормативно-мотивационной (каков, по мнению большинства, ролевой стандарт профессиональной деятельности, какой модели профессиональной самоидентификации оно придерживается) налицо безусловное доминирование сугубо образовательного (в чем-то «учительского») типа профессиональной деятельности [Григорьева, Новопашина, Бочарова, 2019]. Научно-исследовательская составляющая не только на практике, но даже и в ролевой норме представлена явно скромно, второстепенно, в том числе и на выпускающих кафедрах, призванных обеспечить креативно-исследовательскую подготовку выпускника вуза, его овладение современными научными знаниями⁷. Откровенное пренебрежение научно-исследовательской составляющей, безусловное доминирование сугубо учебно-образовательной, помимо прочего, искажило нормативно-ролевые представления о профессиональной деятельности преподавателя.

По мнению 55 % преподавателей, главное – передать студентам научные знания и сформировать их профессионально, и лишь 30,8 % респондентов считают, что занимаются синтетиче-

ской и научной, и преподавательской деятельностью [Эфендиев, Решетникова, 2008, с. 99].

Зарубежные авторы чаще дискутируют о том, какими знаниями, отношениями, поведением и навыками должны обладать преподаватели. В исследованиях [Filges et al., 2019] фиксируются и обсуждаются проблемы изменения роли учителей и их нежелание вводить новшества и работать из-за существующих технологических проблем. Основные проблемы образования учителей в университете разделяют на следующие четыре основные области:

- фундаментальные знания в области образования, связанные с философией образования, историей образования, психологией образования и социологией образования;

- навыки в оценке знаний учащихся, поддержке английского языка учащихся с использованием технологии для повышения качества преподавания и обучения, а также поддержка студентов с особыми потребностями;

- предметная область и методы обучения часто также включают способы преподавания и оценки конкретного предмета, и в этом случае эта область может пересекаться с первой («фундаментальной») областью. Этот аспект вызывает серьезные споры, поскольку больше невозможно заранее знать, какие знания и навыки понадобятся ученикам, когда они вступают во взрослую жизнь, становится все труднее узнать, какие знания и навыки должны иметь учителя. Все больше внимания уделяется «горизонтальным» навыкам (таким, как «умение учиться» или «социальные компетенции»), которые выходят за традиционные рамки предмета и поэтому ставят под сомнение традиционные способы разработки учебной программы для учителей, а также традиционные школьные программы и способы работы в классе;

- обучение, построенное на проведении уроков в классе или в какой-либо другой форме учебной практики, обычно обеспечивается контролем и поддержкой.

Как отдельная проблема рассматривается педагогическое образование для преподавания в сельской школе и отдаленных районах.

⁷ Там же.

В исследованиях [Eaton et al., 2015; 2017] установлено, что учителя, работающие в сельских и отдаленных районах, сталкиваются с трудностями, отличными от тех, которые возникают в городских центрах. Поэтому для них необходим иной подход к педагогическому образованию. Было предложено, чтобы сельские и отдаленные общины делали больший набор учителей, которые уже проживают в этих общинах, вместо того, чтобы пытаться завербовать городских жителей для переезда в сельские общины после того, как они закончили подготовку учителей⁸. Все более распространенными становятся онлайн- и смешанные программы обучения учителей для того, чтобы помочь удовлетворить потребности нехватки учителей в сельских и отдаленных районах [Eaton et al., 2017].

Многочисленные авторы (Виллегас, Лукас, Джаббар, Хардакер, Тернер) предполагают, что текущее педагогическое образование в высшей степени некорректно и в первую очередь ориентировано на западную программу обучения. Они считают, что педагогическое образование должно быть инклюзивным и учитывать многочисленные факторы и переменные, чтобы учителя могли реагировать на требования своих учеников. Это относится к области преподавания, учитывающего культурные особенности, и требует обучения преподавателей и учителей для решения проблем разнообразного образования и недостатков в рамках учебной программы для преподавателей [Villegas, Lucas, 2002]. Авторы утверждают, что это важный процесс, помогающий учащимся другого этнического происхождения и цвета кожи быть успешными.

Поэтому важны более глубокие исследования того, что должны знать сами учителя учителей», и какие институциональные меры необходимы для удовлетворения сложных требований подготовки учителей в XXI в.

В настоящее время в ответ на эту предполагаемую потребность есть исследовательские

проекты⁹, которые сосредоточены на профессии учителя-педагога. Недавние исследования [Dengerink, Lunenberg и Kools, 2015] показали, что в первую очередь тем, кто учит будущих педагогов требуются знания: о педагогике педагогического образования; обучении и учениках; обучении и методике; профессии учителя-педагога. Кроме того, преподаватели-педагоги должны знать о конкретных условиях, в которых их студенты будут работать (например, для начального или среднего образования), и предметах, которые они будут преподавать. Более опытные преподаватели-педагоги нуждаются в экспертизе в следующих областях: разработка и оценка учебных программ; более широкий контекст педагогического образования, способ его организации и исследования.

В зарубежных исследованиях обозначена еще одна проблема – ключевая двойственность идентичности, лежащая в основе профессии преподавателя, – это преподавание первого и второго порядка. Педагог педагогов должен быть высококвалифицированным «педагогом первого порядка» (то есть хорошим учителем), а также квалифицированным «педагогом второго порядка» (т.е. способным эффективно учить навыкам преподавания и помогать другим приобретать навыки преподавания). Как преподаватели первого порядка они должны быть опытными учителями («взрослых» учеников). Как преподаватели второго порядка они требуют, кроме того, определенных компетенций и диспозиций, таких как моделирование и метарефлексия, которые позволяют им учить преподаванию [Murrey, Male, 2005].

Статья является продолжением разработки, в которой обобщены данные современных исследователей проблем качества высшего образования и выявлена система негативных факторов, влияющих на качество преподавательских кадров в вузах: общие негативные тенденции старения преподавательских кадров, снижение качества преподавания за счет преобладания собственно преподавательско-

⁸ A Learning Alberta: Advanced Education in Rural Alberta: Challenges and Opportunities: A Discussion Document' (PDF). Edmonton: Alberta Advanced Education, 2005.

⁹ Например, см. Проект InfoTED. URL: <https://www.ntnu.edu/info-ted>

го типа деятельности по сравнению с научно-исследовательской работой, связанных с перегрузкой и новыми квазирыночными механизмами управления [Григорьева, Новопашина, Бочарова 2019, с. 171].

Методология исследования построена на важных теоретических и концептуальных выводах социологического и социально-психологического характера, изложенных в трудах классиков Э. Дюркгейма, П. Сорокина, Л.С. Выготского и других, которые касаются построения образования и его функций. Однако следует заметить, что в научной литературе нет четко обоснованной методики исследования профессиональных ориентиров преподавателей.

Статья основана на материалах социологического опроса, который был проведен Центром комплексных социологических исследований КГПУ им. В.П. Астафьева среди преподавателей педагогического университета. В нем приняло участие 300 человек. Данная работа запускает новый цикл и является продолжением исследований, начатых еще в 90-х гг. прошлого века А.М. Гендиным, М.И. Сергеевым и др. В основу разработки опросника был положен деятельностный подход (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов).

Для решения поставленных задач был предпринят особый способ обработки дан-

ных, который основывается на технике факторного анализа. Данная техника не только позволяет выявить корреляционные связи, но и дает возможность выявить содержательные связи профессиональных ориентиров профессорско-преподавательского состава.

С целью выявления профессиональных ориентиров в ходе исследования респондентам задавались вопросы, направленные: на 1) выявление фокусов внимания, которые профессорско-преподавательский состав удерживает в своей педагогической деятельности; 2) определение того, какие результаты обучения студентов ставят для себя преподаватели; 3) выяснение тех ориентиров, которые, по мнению преподавателей педагогического университета, являются наиболее значимыми в оценивании студентов.

Результаты исследования. Анализ социально-демографических характеристик профессорско-преподавательского состава был сделан нами ранее¹⁰ и показал, что профессорско-преподавательский состав педагогического университета имеет все тенденции, свойственные социально-демографическим характеристикам кадрового состава Красноярского края.

Распределение в выборке по наличию степени и звания (уровень квалификации) у преподавателей педагогического университета представлено в табл. 1.

Таблица 1

Распределение ППС КГПУ по уровням квалификации

Table 1

The distribution of the KSPU teaching staff according to qualification levels

Распределение ППС по наличию ученой степени		Распределение ППС по наличию ученого звания	
Всего	300	ППС всего	300
Из них имеют ученую степень		Из них имеют ученое звание	
доктора наук	41	профессора	31
кандидата наук	189	доцента	121
PhD	1	Не имеют ученого звания	148
Не имеют ученой степени	69		

¹⁰ Григорьева Е.Г., Новопашина Л.А., Бочарова Ю.Ю. Социально-демографические и профессиональные характеристики преподавательского состава регионального университета. URL: <http://sciforedu.ru/article/3026>

В любом высшем учебном заведении штатных сотрудников дополняют внешние совместители. Среди профессорско-преподавательского состава КГПУ им. В.П. Астафьева совместителей всего 10,4 %.

Каждый второй опрошенный (58 %) говорит о том, что имеет опыт работы в школе.

Общий стаж работы среди профессорско-преподавательского состава представлен на рис.

1 и свидетельствуют о старении кадров в педагогическом университете.

Распределение данных по педагогическому стажу представлено на рис. 2 и повторяет ту же тенденцию, что и в общем стаже работы. С одной стороны, опыт может говорить о высоком профессионализме, а с другой – показывает, что обновления и воспроизводство преподавательской когорты не происходит [Сивак, Юдкевич, 2009].

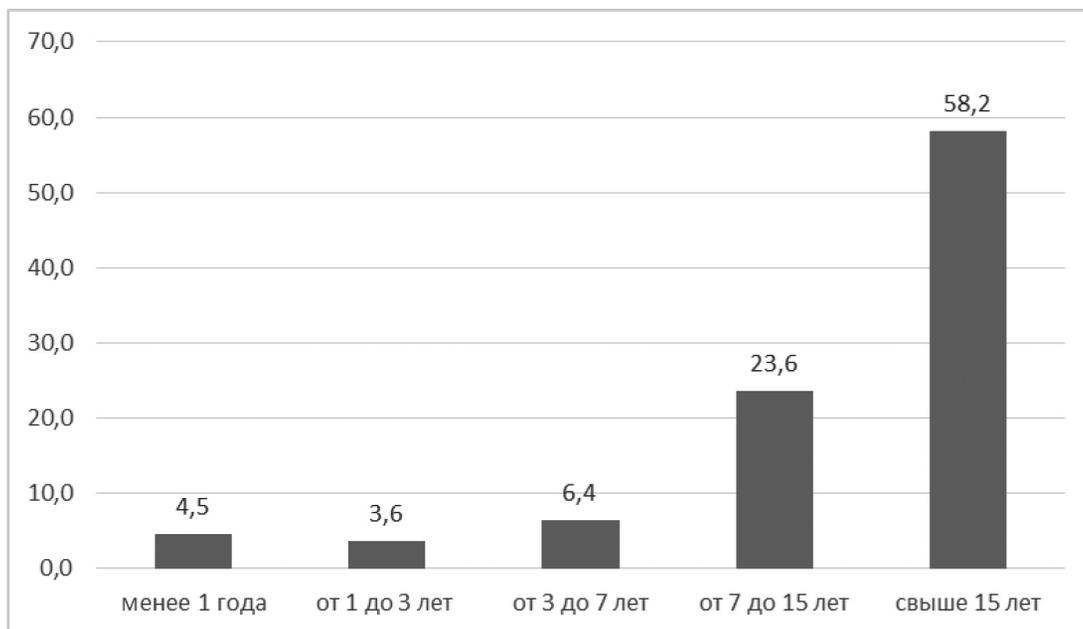


Рис. 1. Общий стаж работы профессорско-преподавательского состава

Fig. 1. General work experience of the teaching staff

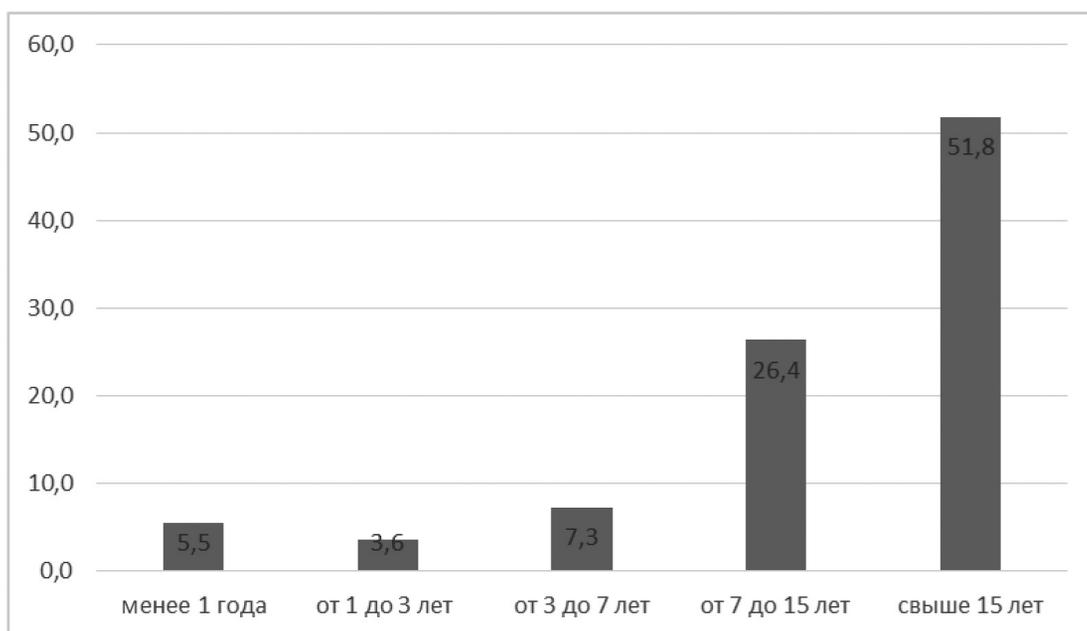


Рис. 2. Педагогический стаж работы профессорско-преподавательского состава

Fig. 2. Pedagogical work experience of the teaching staff

В ходе опроса преподавателям предлагалось оценить результаты обучения, на которые они работают. Для этого в анкете мы

специальным образом задавали вопрос: «На что вы реально рассчитываете обучая студентов?».

Таблица 2

Влияние стажа работы на ориентиры преподавателей в результатах обучения студентов (%)

Table 2

Influence of work experience on teachers, guiding principles in student learning outcomes (%)

Стаж работы	Умение проводить уроки, работать с родителями и детьми	Развитие творческого потенциала	Умение делать то, что не умеют старшие	Формирование способностей проводить изменения	Реализация современных форм и методов работы	Открытие склонностей и способностей к профессии учителя
Свыше 15 лет	7,4	27,3	2,3	25,6	19,8	16,5
7–15 лет	12,1	21,2	4,6	16,7	25,8	16,7
3–7 лет	10,5	15,8	26,3	10,5	21,1	15,8
1–3 года	26,7	0	6,7	13,3	33,3	6,7
Менее года	0	20	10	20	20	20

Приведенные в табл. 2 данные показывают, что в зависимости от стажа работы преподавателями определяется результат обучения. Так, на развитие творческого потенциала студентов нацелены преподаватели со стажем работы свыше 15 лет (27,3 %).

Для преподавателей, работающих в вузе от 7 до 15 лет и 1–3 года, на первом месте находится умение студентов реализовывать современные формы и методы работы (25,8 и 33,3 % соответственно).

По мнению 26,3 %, из числа ответивших преподавателей со стажем работы от 3 до 7 лет, «умение делать то, что не умеют старшие» определяется как основной результат обучения студентов.

Ориентиры в результатах обучения студентов для преподавателей со стажем работы менее года размыты, о чем свидетельствует практически равномерное распределение ответов (по 20 % в 4 случаях из шести вариантов ответов).

Проведенный факторный анализ позволил выявить и установить следующие закономерности.

Всего было выделено три фактора, объясняющих 69 % общей дисперсии. Эти факторы определили содержательную структуру профессиональных ориентиров, в которой связаны ориентиры собственной педагогической деятельности

преподавателей и оценка преподавателями работы студентов.

Первый фактор F 1 можно условно обозначить как формальное – академическое.

Содержание этого биполярного фактора задается следующими ключевыми утверждениями:

переживание собственной некомпетентности	0,97;
участие в проектной деятельности	0,90;
тщательность конспектирования лекций	0,88;
посещаемость	0,84;
использование дополнительных материалов	0,76;
отношения с администрацией	0,72;
академические результаты	-0,88.

Положительный полюс этого фактора показывает, что если преподаватели переживают собственную некомпетентность, то за основу оценки работы студентов они берут его проектную деятельность, конспектирование лекций и посещаемость. В оппозиции к этой связанности находятся академические результаты оценки.

Таким образом, этот фактор задает оппозицию: профессиональные ориентиры на формальные показатели (посещаемость, тщательность конспектирования лекций, активность в проектах и др.) и академические результаты.

Второй фактор F 2 можно обозначить как профессионализм – адаптация.

Этот биполярный фактор определяют следующие утверждения:

поиск ресурсов для профессиональной деятельности	0,883997;
методика преподавания	0,881591;
готовность студента к решению профессиональных задач	0,748566;
трудности в расстановке приоритетов	-0,96493;
адаптация к университету	-0,91272;
статус студента в коллективе	-0,85548;
инициативность студента	-0,76531;
невозможность реализовать инициативы и замыслы	-0,70065.

Положительный полюс фактора представлен связанностью деятельности преподавателя по поиску профессиональных ресурсов и методики преподавания с его оценкой готовности студента решать профессиональные задачи.

Отрицательный полюс данного фактора показывает, что если преподавателю трудно расставлять свои приоритеты, то ему сложно адаптироваться в университете и в оценке работы студента для него главным являются статус и инициатива студента.

Третий фактор F 3 можно определить как педагогическое – социальное.

Этот биполярный фактор определили следующие утверждения:

улучшение успеваемости студентов	0,933758;
умение находить новое знание и обучение этому студентов	0,901331;
устранение дефицитов в преподаваемом предмете	0,834585;
отсутствие горизонта для развития	0,819364;
результаты в социальной сфере	-0,72003.

Как показывает положительный полюс, среди преподавателей есть доля тех, которые сконцентрированы на улучшении успеваемости студентов. Для этих преподавателей очень важно самим уметь находить новое знание и учить этому студентов, работать с дефицитами

в преподаваемом предмете и иметь горизонт развития.

На отрицательном фокусе фактора находится ориентир преподавателей в оценке результатов обучения. Так, результаты студентов в социальной сфере являются основным предметом и профессиональным ориентиром этого содержания.

Развернутый далее факторный анализ показал, как разместились по осям выделенных факторов преподаватели с разным стажем работы (табл. 3).

Таблица 3

Размещение по осям выделенных факторов преподавателей с разным стажем работы

Table 3

Placement of teachers with different work experience along the axis of selected factors

	F1	F2	F3
Менее 1 года	-0,80	1,02	-1,20
От 1 до 3 лет	-0,87	-1,56	-0,09
От 3 до 7 лет	0,31	0,32	0,35
От 7 до 15 лет	1,57	-0,33	-0,53
Свыше 15 лет	-0,21	0,55	1,47

Представленные данные показывают, что характер размещения относительно осей факторов сильно зависит от стажа работы преподавателей. Так, например, когорта преподавателей со стажем работы от 1 года до 3 лет размещена во всех факторах на отрицательном полюсе. Содержательный смысл этого размещения заключается в том, что именно для этой группы преподавателей важны академические результаты студентов, характерны сложности в расстановке приоритетов и в адаптации к вузу, в оценке работы студентов они больше остальных ориентируются на их статус, инициативу и результаты в социальной сфере.

Близкой к ним по профессиональным ориентирам является группа преподавателей со стажем работы до 1 года. Однако острота восприятия процесса обучения для них не так выражена.

Факторный анализ показал, что наиболее адаптированными являются преподаватели со стажем работы от 3 до 7 лет. С одной стороны, они переживают собственную некомпетент-

ность, но с другой – находятся в поиске новых ресурсов профессиональной деятельности и горизонтов собственного развития. Успеваемость студентов для них важна, и они сосредоточены на методике преподавания.

Профессиональные ориентиры преподавателей со стажем работы от 7 до 15 лет представлены содержательной связанностью между переживанием собственной некомпетентности, трудностью в расстановке приоритетов и необходимостью адаптироваться к университету. В фокусе внимания оценки работы студента они удерживают его посещаемость, конспектирование лекций и его участие в социальной и проектной деятельности.

В профессиональных ориентирах преподавателей со стажем работы более 15 лет преобладает выраженность поиска получения нового знания и построения горизонтов собственного развития. Эти преподаватели в большей степени, чем другие, сосредоточены на успеваемости студентов и их академических результатах.

Таким образом установлено следующее.

1. Профессиональные ориентиры преподавателей могут быть представлены содержательной связанностью между ориентирами в своей педагогической деятельности и ориентирами, которые являются значимыми в оценивании студентов.

2. В структуре профессорско-преподавательского состава педагогического вуза более 82 % составляют преподаватели с большим стажем работы. Из них более 15 лет работают 58 % опрошенных и 24 % – от 7 до 15 лет.

3. Структура профессиональных ориентиров, удерживаемых в работе над результатами обучения студентов, дифференцирована относительно стажа работы преподавателей.

Заключение. В исследовании был апробирован исследовательский подход к изучению профессиональных ориентиров профессорско-преподавательского состава педагогического вуза.

Выявление профессиональных ориентиров профессорско-преподавательского состава педагогического вуза является очень важной

задачей в получении нового знания. На сегодняшний день она изучена крайне мало.

На основе проанализированных научных источников были выявлены различные элементы и основы в отношении проблемы качества педагогического образования в целом и профессиональных ориентиров преподавателей в частности.

Существующая в современном российском педагогическом образовании установленная проблема двойного видения приобретает выраженный характер. Можно предположить, что для преподавателя педагогического университета характерно тройное видение: с точки зрения теории, с точки зрения предписанных стандартов и с точки зрения человека, который преподаёт.

Предписанные в ФГОС стандарты подготовки педагогов «сильно рассогласованы» [Новопашина, 2018, с. 34] с реальными процессами обучения в университетах [Хасан, Новопашина, 2017].

Преподавательский состав имеет адекватную подготовку в различных дисциплинарных областях, но в первые годы своей работы он сталкивается с реальностью, к которой не был подготовлен, в которой не только обучает, но и должен выполнять другие виды деятельности.

Большая часть (82 %) профессорско-преподавательского состава педагогического вуза – преподаватели с большим стажем работы.

Проведенный факторный анализ позволил выделить три содержательных фактора профессиональных ориентиров преподавателей педагогического университета: формальное – академическое; профессионализм – адаптация; педагогическое – социальное.

Полученные результаты показали, что профессиональные ориентиры преподавателей университета сильно зависят и связаны с их стажем работы в вузе. Сама структура профессиональных ориентиров сильно дифференцирована по стажу работы преподавателей в вузе.

Результативным условием исследования может стать дальнейшая разработка элементов и содержания качества профессорско-преподавательского состава и профессиональ-

ных ориентиров, позволяющих в современных условиях вести подготовку учителя будущего.

Библиографический список

1. Григорьева Е.Г., Новопашина Л.А., Бочарова Ю.Ю. Социально-демографические и профессиональные характеристики преподавательского состава регионального университета // *Science for Education Today*. 2019. № 2. С. 170–187. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1902.12><http://sciforedu.ru/article/3026>
2. Камалова Д.О. Профессионализм и педагогическое мастерство преподавателя высшей школы // *Проблемы и перспективы развития образования: матер. VIII Междунар. науч. конф. (Краснодар, февраль 2016 г.)*. Краснодар: Новация, 2016. С. 244–246. URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/187/9626/>
3. Лисюткин М.А., Фрумин И.Д. Как деградируют университеты? К постановке проблемы // *Университетское управление: практика и анализ*. 2014. № 4–5 (92–93). С. 12–20. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22603864>
4. Марголис А.А. Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ // *Психологическая наука и образование*. 2014. Т. 19, № 3. С. 41–57. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22413085>
5. Марголис А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // *Психологическая наука и образование*. 2014. Т. 19, № 3. С. 105–126. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22413090>
6. Новопашина Л.А. Ожидания работодателя и реализуемые формы и содержание профессионализации молодых педагогов в Российской Федерации // *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*. 2015. № 7. С. 205–207. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23838326>
7. Новопашина Л.А. Стандарт против стандарта // *Тенденции развития образования: кто и как использует и оценивает образовательные стандарты: матер. XIV ежегодной Междунар. науч.-практ. конф.* М.: Дело, 2018. С. 32–37. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32479663>.
8. Сивак Е.В., Юдкевич М.М. Академический инбридинг: за и против // *Вопросы образования*. 2009. № 1. С. 170–188. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12158554>
9. Толстоухова И.В., Фугелова Т.А. К вопросу о специфике профессиональной деятельности преподавателя вуза в условиях инновационных преобразований // *Фундаментальные исследования*. 2015. № 2–11. С. 2483–2487. URL: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=37473>
10. Финкельштейн М., Иглесиас К., Панова А.А., Юдкевич М.М. Перспективы молодых специалистов на академическом рынке труда: глобальное сравнение и оценка // *Вопросы образования*. 2014. № 2. С. 20–43. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21946487> DOI: 10.17323/1814-9545-2014-2-20-43.
11. Фрумин И.Д., Добрякова М.С. Что заставляет меняться российские вузы: договор о невовлеченности // *Вопросы образования*. 2012 № 2. С. 159–191. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17838025>
12. Хасан Б.И., Новопашина Л.А. Практика продуктивного конфликта (переговоры в репертуаре образования) // *Человек.RU*. 2017. № 12. С. 102–108. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27810514>
13. Эфендиев А.Г., Решетникова К.В. Профессиональная деятельность преподавателей российских вузов: проблемы и основные тенденции // *Вопросы образования*. 2008. № 1. С. 87–120. URL: <https://vo.hse.ru/2008-1/26548024.html>
14. Caena F. Perspectives on teacher educator policies in European countries: an overview' paper prepared for the European Commission conference // *Education: Policy support for Teacher Educators*. 2012 (access date: August 2013).

- URL: http://ec.europa.eu/education/school-education/teacher-educator_en.htm
15. Dengerink J., Lunenberg M., Kools Q. What and how teacher educators prefer to learn' // *Journal of Education for Teaching*. 2015. № 41 (1). P. 78–96. URL: <https://research.vu.nl/en/publications/what-and-how-teacher-educators-prefer-to-learn>
 16. Eaton S.E., Gereluk D., Dressler R., Becker S. A Canadian online rural education teacher preparation program: Course design, student support and engagement. In: *Proceedings of the American Educational Research Association (AERA) Annual Conference, San Antonio*. 2017. URL: <https://drsaraheaton.wordpress.com/2017/05/10/a-canadian-online-rural-education-teacher-preparation-program/> DOI: 10.5072/PRISM/31627
 17. Eaton S.E., Dressler R., Gereluk D., Becker S. A review of the literature on rural and remote pre-service teacher preparation with a focus on blended and e-learning models // *Werklund School of Education Research & Publications*. 2015. URL: <https://www.researchgate.net/publication/283734651/> DOI: 10.5072/PRISM/31625
 18. Filges T., Torgerson C., Gascoine L., Dietrichson J., Nielsen C., Viinholt B.A. Effectiveness of continuing professional development training of welfare professionals on outcomes for children and young people: A systematic review // *Campbell Systematic Reviews*. 2019. № 15. P. 1060. DOI: <https://doi.org/10.1002/cl2.1060><https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/cl2.1060>
 19. Garet S., Porter D., Birman K. What makes professional development effective? // *American Educational Research Journal*. 2001. № 38 (4). P. 915–946. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00028312038004915> DOI: 10.3102/00028312038004915.
 20. Loughran J., Berry A. Modelling by teacher educators // *Teaching and Teacher Education*. 2005. № 21. P. 193–203. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED478762.pdf>
 21. Marcelo C. Professional development of teachers: past and future // *Sisifo. Educational Sciences Journal*. January 2009. P. 5–20. URL: https://www.researchgate.net/profile/Carlos_Marcelo/publication/233966627
 22. Murray J., Male T. Becoming a teacher educator: evidence from the field // *Teaching and Teacher Education*. 2005. 21. P. 125–142. doi:10.1016/j.tate.2004.12.006. URL: <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1473021/1/Murray%20&%20Male%202005.pdf>
 23. Oancea A. Teachers' professional knowledge and state-funded teacher education: a (hi)story of critiques and silences // *Oxford Review of Education*. 2014. № 40 (4). P. 497–519. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03054985.2014.939413>. DOI: 10.1080/03054985.2014.939413
 24. Villegas A., Lucas T. Preparing culturally responsive teachers rethinking the curriculum // *Journal of Teacher Education*. 2002. № 53 (1). P. 20–32. URL: <https://www.academia.edu/10997701> DOI: 10.1177/0022487102053001003.28
 25. West E., Jones P. A framework for planning technology used in teacher education programs that serve rural communities // *Rural Special Education Quarterly*. 2007. № 26 (4). P. 3–15. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/875687050702600402> DOI: 10.1177/875687050702600402
 26. Willemse M., Lunenberg M., Korthagen F. Values in education: a challenge for teacher educators // *Teaching and Teacher Education*. 2005. № 21 (2). P. 205–217. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X04001313?via%3Dihub> DOI: 10.1016/j.tate.2004.12.009

TEACHERS' PROFESSIONAL GUIDING PRINCIPLES IN PEDAGOGICAL UNIVERSITY

L.A. Novopashina (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The article deals with professional guiding principles among teachers in a pedagogical university, which are an element of the quality of a staff. The quality problem of the staff of teachers in a pedagogical university is relevant, and the real professional guidelines of teachers that they implement while training future teachers are poorly studied.

The purpose of the article is to identify and describe professional guiding principles among teachers in a pedagogical university based on empirical analysis.

The methodology of the study is an empirical study based on the conceptual conclusions of a sociological, socio-psychological and pedagogical nature, described in classical works (E. Durkheim, P. Sorokin, L.S. Vygotsky, A.N. Leontiev, V.V. Davydov).

The article is based on the materials of a sociological survey conducted by the center for comprehensive sociological research of the KSPU named after V.P. Astaf'iev among teachers of the pedagogical university.

Research results. Theoretical analysis and empirical research have shown that teachers' professional guiding principles can be represented by a meaningful relation-

ship between guidelines in their teaching activities and guidelines that are significant in evaluating students.

The factor analysis made it possible to identify three significant factors of professional guiding principles among teachers of the pedagogical university: formal – academic; professionalism – adaptation; pedagogical-social.

The results obtained showed that the professional guidelines of university teachers are highly dependent and related to their work experience at the university.

Conclusion. The research approach to the study of professional guidelines among the teaching staff of a pedagogical university is tested in this study and in this article.

The majority (82 %) of the teaching staff of the pedagogical university are teachers with long experience. The very structure of professional guidelines is related and highly differentiated by the length of service of teachers at the university.

The effective research continuation could be further development of elements and content of the quality of the teaching staff to train teachers of the future in modern conditions.

Keywords: *teaching staff, professional guiding principles, factor analysis, pedagogical university.*

References

1. Grigorieva E.G., Novopashina L.A., Bocharova Yu.Yu. Socio-demographic and professional characteristics of the teaching staff in the regional University // *Science for Education Today*. 2019. No. 2. P. 170–187. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1902.12>
2. Kamalova D.O. Professionalism and pedagogical skills of a higher school teacher. In: *Proceedings of the VIII international scientific conference „Problems and prospects of education development”* (Krasnodar, February 2016). Krasnodar: Novatsiya, 2016. P. 244–246. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/187/9626/3>
3. Lisyutkin M.A., Frumin I.D. How do universities degrade? To pose the problem // *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* (University management: practice and analysis). 2014. No. 4–5 (92–93). P. 12–20. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22603864>
4. Margolis A.A. Problems and prospects of development of pedagogical education in the Russian Federation // *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* (Psychological science and education). 2014. Vol. 19, No. 3. P. 41–57. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22413085>
5. Margolis A.A. Requirements for the modernization of the main professional educational programs for training teachers in accordance with the professional teaching standard: proposals for the implementation of the activity approach in training teachers // *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* (Psychological science and education). 2014. Vol. 19, No. 3. P. 105–126. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22413090>
6. Novopashina L.A. Employer's expectations and implemented forms and content of professional-

- ization of young teachers in the Russian Federation // *Gumanitarnye, sotsialno-ekonomicheskie i obshchestvennye nauki* (Humanities, Socio-Economic and Social Sciences). 2015. P. 205–207. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23838326>
7. Novopashina L.A. Standard vs. standard. In: Proceedings of the XIV Annual International scientific and practical conference „Trends in education development: who and how uses and evaluates educational standards”. M.: Delo, 2018. P. 32–37. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32479663>
 8. Sivak E.V., Yudkevich M.M. Academic inbreeding: pros and cons // *Voprosy obrazovaniya* (Questions of Education). 2009. No. 1. P. 170–188. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12158554>
 9. Tolstoukhova I.V., Fugelova T.A. On the question of the specifics of the professional activity of a university teacher in the conditions of innovative transformations // *Fundamentalnye issledovaniya* (Fundamental research). 2015. No. 2–11. P. 2483–2487. URL: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=37473>
 10. Finkelstein M., Iglesias K., Panova A.A., Yudkevich M.M. Prospects of young specialists in the academic labor market: global comparison and evaluation // *Voprosy obrazovaniya* (Questions of education). 2014. No. 2. P. 20–43. DOI: 10.17323/1814-9545-2014-2-20-43
 11. Frumin I.D., Dobryakova M.S. What makes Russian universities change: the agreement on non-involvement // *Voprosy obrazovaniya* (Questions of education). 2012. No. 2. P. 159–191. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17838025>
 12. Khasan B.I., Novopashina L.A. The practice of productive conflict (negotiations in the repertoire of education) // *Chelovek.RU*. 2017. No. 12. P. 102–108. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27810514>
 13. Efendiev A.G., Reshetnikova K.V. Professional activity of teachers in Russian universities: problems and main trends // *Voprosy obrazovaniya* (Questions of education). 2008. No. 1. P. 87–120. URL: <https://vo.hse.ru/2008-1/26548024.html>
 14. Caena F. Perspectives on teacher educator policies in European countries: an overview’ paper prepared for the European Commission conference // *Education: Policy support for Teacher Educators*. 2012 (Access date: August 2013). URL: http://ec.europa.eu/education/school-education/teacher-educator_en.htm
 15. Dengerink J., Lunenberg M., Kools Q. What and how teacher educators prefer to learn’ // *Journal of Education for Teaching*. 2015. No. 41(1). P. 78–96. URL: <https://research.vu.nl/en/publications/what-and-how-teacher-educators-prefer-to-learn>
 16. Eaton S.E., Gereluk D., Dressler R., Becker S. A Canadian online rural education teacher preparation program: Course design, student support and engagement // Proceedings of the American Educational Research Association (AERA) Annual Conference, San Antonio. 2017. URL: <https://drsaraheaton.wordpress.com/2017/05/10/a-canadian-online-rural-education-teacher-preparation-program/> DOI: 10.5072/PRISM/31627
 17. Eaton S.E., Dressler R., Gereluk D., Becker S. A review of the literature on rural and remote pre-service teacher preparation with a focus on blended and e-learning models // *Werklund School of Education Research & Publications*. 2015. URL: <https://www.researchgate.net/publication/283734651> DOI: 10.5072/PRISM/31625
 18. Filges T., Torgerson C., Gascoine L., Dietrichson J., Nielsen C., Viinholt B.A. Effectiveness of continuing professional development training of welfare professionals on outcomes for children and young people: A systematic review // *Campbell Systematic Reviews*. 2019. No. 15. P. 1060. DOI: <https://doi.org/10.1002/cl2.1060><https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/cl2.1060>
 19. Garet S., Porter D., Birman K. What makes professional development effective? // *American Educational Research Journal*. 2001. No. 38 (4). P. 915–946. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00028312038004915> DOI: 10.3102/00028312038004915
 20. Loughran J., Berry A. Modelling by teacher educators // *Teaching and Teacher Education*.

2005. No. 21. P. 193–203. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED478762.pdf>
21. Marcelo C. Professional development of teachers: past and future // *Sisifo. Educational Sciences Journal*. January 2009. P. 5–20. URL: https://www.researchgate.net/profile/Carlos_Marcelo/publication/233966627
22. Murray J., Male T. Becoming a teacher educator: evidence from the field // *Teaching and Teacher Education*. 2005. 21. P. 125–142. 2004. 12.006. URL: <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1473021/1/Murray%20&%20Male%202005.pdf> DOI: 10.1016/j.tate
23. Oancea A., Teachers' professional knowledge and state-funded teacher education: a (hi)story of critiques and silences // *Oxford Review of Education*. 2014. No. 40 (4). P. 497–519. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03054985.2014.939413> DOI: 10.1080/03054985.2014.939413
24. Villegas A., Lucas T. Preparing culturally responsive teachers rethinking the curriculum // *Journal of Teacher Education*. 2002. No. 53 (1). P. 20–32. URL: <https://www.academia.edu/10997701> DOI: 10.1177/0022487102053001003
25. West E., Jones P. A framework for planning technology used in teacher education programs that serve rural communities // *Rural Special Education Quarterly*. 2007. No. 26 (4). P. 3–15. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/875687050702600402> DOI: 10.1177/875687050702600402
26. Willemse M., Lunenberg M., Korthagen F. Values in education: a challenge for teacher educators // *Teaching and Teacher Education*. 2005. No. 21 (2). P. 205–217. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X04001313?via%3Dihub> DOI: 10.1016/j.tate.2004.12.009

УДК 377

РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИИ КАК МЕХАНИЗМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ ПРАКТИКИ

Ю.Г. Юдина (Красноярск, Россия)

А.М. Белова (Красноярск, Россия)

С.И. Дрейцер (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В статье рассматриваются понятия «профессиональное самоопределение» и «рефлексия» в системно-деятельностном подходе как механизмы для развития студентов и организации практики в рамках психолого-педагогического направления подготовки. Авторами уточнены и раскрыты структурные компоненты рефлексии, разработаны и опробованы теоретически обоснованный метод их диагностики. Самоопределение студентов в рамках практики происходит за счет освоения специальной логики профессионального проектирования с целью развития участников деятельности, что и является основанием для развития рефлексии студентов.

Цель исследования: провести теоретический анализ понятий «профессиональное самоопределение» и «рефлексия», определить компоненты развития рефлексии и диагностические инструменты по их выявлению в ходе специально организованной деятельности по профессиональному самоопределению студентов на практике.

Методологию исследования составляют научно-исследовательские работы зарубежных и отече-

ственных ученых в области педагогики и психологии развития, признанные научным сообществом, опыт обучения и организации практики студентов психолого-педагогического направления подготовки.

Результаты. На основе системно-деятельностного подхода уточнены понятия профессионального самоопределения и рефлексии, определены условия развития рефлексии в рамках практики для студентов психолого-педагогического направления подготовки. Разработана и опробована диагностическая процедура для определения компонентов рефлексии.

Заключение. В ходе исследования теоретически обоснованы и опытно-экспериментально проверены компоненты развития рефлексии как механизма профессионального самоопределения студентов психолого-педагогического направления подготовки в рамках практики. Это позволяет сделать выводы об эффективности организации практики и дает возможность ее преобразовывать с 1 по 4 курс.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, рефлексия, проектная деятельность, развитие, структурные компоненты рефлексии, системно-деятельностный подход.

Постановка проблемы. Новая эпоха информационного цифрового общества предъявляет особые требования к современной молодежи – будущим профессионалам. В силу быстрого развития технологий, изменений на рынке труда профессионализм понимается как готовность к действию в ситуации неопределенности, способность ставить цели и достигать их в меняющихся условиях, оценивать полученные результаты и процесс их достижения, что и можно считать способностью к самоопределению в течение всей жизни.

Но в современном отечественном высшем образовании недостаточно представлены методики становления профессионального самоопределения студентов в процессе получения высшего образования. Практика студентов – центральная сфера для освоения профессии, – несмотря на компетентностный и деятельностный подход, предусмотренный профессиональным стандартом, продолжает оставаться академически выстроенной. Студенты на практике часто получают знания, умения и навыки, которые мало пригодятся им в насто-

ящей и будущей реальной профессиональной деятельности.

Важно понять, как должна быть устроена деятельность студентов на практике и какие изменения, открытия происходят в процессе этой деятельности у студентов, по каким способностям мы можем говорить о том, что произошло продвижение в профессии.

Методологию исследования составили научно-исследовательские работы зарубежных и отечественных ученых в области педагогики и психологии развития, опыт обучения студентов психолого-педагогического направления подготовки, материалы профессионального стандарта 3++ для подготовки будущих педагогов-психологов.

Процесс профессионального самоопределения сложно устроен. Понятие «профессиональное самоопределение» изучено теоретиками и практиками в области педагогики и психологии развития, такими как Л.М. Митина, М.Р. Гинзбург, И.Д. Чечель, Н.С. Пряжников, Э.Ф. Зеер и другие. Представим результаты нашего анализа работ указанных авторов.

Российский психолог Л.М. Митина рассматривает профессиональное самоопределение в рамках «системного личностно-развивающегося подхода» [Митина, 2003] и определяет две модели профессионального самоопределения: «адаптивная модель и модель профессионального развития» [Митина, 2003]. В адаптивной модели человек представляется специалистом, который способен решать задачи в рамках профессии. Модель профессионального развития характеризуется способностью личности выйти за пределы сложившейся практики, превратить свою деятельность в предмет практического преобразования и тем самым преодолеть пределы своих профессиональных возможностей. Получается, что для развития должна быть организована «деятельность над деятельностью», что мы и можем назвать рефлексией [Мамардашвили¹, 1968].

¹ Мамардашвили М. Формы и содержание мышления [Электронный ресурс]. М.: Центр гуманитарных технологий, 1968. URL: <https://gtmarket.ru/laboratory/basis/6375/6376> (дата обращения: 30.01.2020).

Г.П. Щедровицкий рассматривал самоопределение как «способность человека строить самого себя, как умение переосмысливать собственную сущность» [Щедровицкий, 1995; 2005]. В данном подходе профессиональная деятельность преобразовывается также за счет рефлексии. Причем рефлексия понимается не в бытовом смысле – как самоанализ, а как инструмент управления изменением и развитием систем деятельности.

М.Р. Гинзбург рассматривает «профессиональное самоопределение на основе социального самоопределения, т.е. определения своей позиции в системе социальных отношений» [Гинзбург, 1988]. И.Д. Чечель обосновывает, что «профессиональное самоопределение связано с личностным самоопределением» [Чечель², 1995]. Н.С. Пряжников связывает «профессиональное самоопределение со способностью выбирать и строить способ взаимодействия с окружающим миром в соответствии со смыслами профессиональной деятельности» [Пряжников, 2013]. И.С. Кон рассматривает «профессиональное самоопределение как новообразование юности, которое связано с нахождением юношами и девушками путей дальнейшего обучения и развития» [Кон, 1989]. Э.Ф. Зеер понимает «профессиональное самоопределение как отношение к себе как к субъекту определенной деятельности, что требует сопоставления своих физических и интеллектуальных сил и способностей, интересов и склонностей, ценностных ориентаций и установок с требованиями профессиональной деятельности» [Зеер, 2008].

В зарубежной науке можно выделить два значимых направления исследования проблемы профессионального самоопределения: дифференциально-диагностическое направление [Grathoff, 1978; Cattell, Eber, Tatsuoka, 2007;

² Чечель И.Д. Профессиональное самоопределение учащихся инновационных учебных заведений: монография. М.: Республиканский институт повышения квалификации работников образования Министерства образования Российской Федерации, 1995. С. 34–38. URL: <http://lib.mgppu.ru/OpacUnicode/app/webroot/index.php?url=/notices/index/IdNotice:177929/Source:default> (дата обращения: 31.01.2020).

Gerhardt, 2015; и др.]) и психодинамическое направление ([Moser, 1963; Bordin, 1974; Roe, 1956; 1969; и др.]). Представители первого направления акцентировали внимание на построении моделей для диагностики, выявляющей направленность личности на освоение только определенной социальной активности, второго – на реализации потребностей человека в разрешении его базового конфликта в рамках определенной профессии. Но в ситуации быстрой смены технологии и неустойчивости мира профессий обнаруживается недостаточность данных подходов. В современной ситуации человек не может ориентироваться только на один избранный им вид профессиональной деятельности и должен обладать универсальными компетенциями для переобучения и нового профессионального выбора. Это подтверждается исследованиями современных зарубежных авторов о профессиональном развитии ([Chikhalsouk, Al Hajjar, El-Okda; Adref³, 2019; Gilbert, 2015; Hargreaves, Elhawary, 2019; Harmsen et al., 2018; Karlberg, Bezzina, 2020; Moon, 2019]).

На основе проведенного анализа работ профессиональное самоопределение нами понимается как построение студентами собственного субъектного действия в соответствии с содержанием профессиональной деятельности, которое включает удержание отношений собственного опыта, проекта собственных учебно-профессиональных действий и его реализации на практике. Процессы профессионального самоопределения основываются прежде всего на способности к рефлексии. Невозможно управлять собой, быть субъектом деятельности, понимать ее устройство и направления изменений без сформированной способности к рефлексии. Таким образом, для оценки эффективности процесса профессионального самоопределения в рамках практики нам

необходимо понять, как инициировать рефлексию профессионального самоопределения студентами в процессе ее прохождения и какие инструменты диагностики мы можем использовать для этого.

Рассмотрим существующие в современном системно-деятельностном подходе определения рефлексии и ее структурные компоненты.

Н.Г. Алексеев выделил следующие этапы становления рефлексии в процессе личностно значимой деятельности: «произвольная остановка действия, фиксация действия, объективация действия и отчуждение действия» [Алексеев, 2002; 2007]. Н.В. Галкина рассматривает составляющие компоненты рефлексии на примере развивающего обучения. Активизация рефлексии при обучении приводит к тому, что учащийся делает собственную деятельность объектом своего воздействия, изменяет, совершенствует или заново выстраивает ее. Она выделяет следующие компоненты рефлексии: «овладение собственной деятельностью, конструирование, схематизация, объективация, креативность» [Галкина⁴, 1987].

Таким образом, Н.Г. Алексеев и Н.В. Галкина рассматривают рефлексию как особый тип деятельности над деятельностью. Это деятельность направлена на изменение, преобразование собственной деятельности.

Из рассмотренных нами компонентов рефлексии в текстах Н.В. Галкиной и Н.Г. Алексеева можно сделать вывод о том, что компоненты, выделенные Н.Г. Алексеевым входят как существенная часть в целое, если рассматривать компоненты Н.В. Галкиной. Остановка, фиксация у Н.Г. Алексеева входят в способность овладения собственной деятельностью Н.В. Галкиной. Объективация и отчуждение действия Н.Г. Алексеева являются неотъемлемой частью компонентов конструирования, схематизации, объективации и креативности Н.В. Галкиной.

³ Chikhalsouk M., Al Hajjar H., El-Okda Y., Adref K. The Effect of Self Reflection as an Assessment tool for Improving Universities' Students Performance: Case Study [Электронный ресурс] // Advances in Science and Engineering Technology International Conferences (ASET), 2019. URL: <https://ieeexplore.ieee.org> (дата обращения: 30.01.2020).

⁴ Галкина Н.В. Проблема психологических функций рефлексии в игровом обучении // Игровое моделирование: методология и практика. Новосибирск, 1987. С. 38–48. URL: http://www.ippd.ru/content/files/library/Igrovoye_modelirovanie_-_Metodologiya_i_praktika.PDF (дата обращения: 31.01.2020).

Таким образом, для системно-деятельностного понимания рефлексии мы берем за основу системную модель рефлексии Н.В. Галкиной как более целостную и детализированную.

Рассмотрение понятия «профессиональное самоопределение» и структурных компонентов рефлексии вызывает следующий вопрос: каким образом должна быть выстроена практика студентов, чтобы они не только могли самоопределяться в профессиональной деятельности, но и освоили такой инструмент самоопределения, как рефлексия? Обратим внимание на современные диссертационные работы по педагогическому сопровождению профессионального самоопределения студентов.

С.Ф. Шляпина считает, что профессиональное самоопределение студентов в рамках вузовской подготовки возможно при условии «формирования студентами личного „проекта профессионального жизненного пути“»; организации работы с ценностно-смысловым, когнитивным и операциональным компонентами профессионального самоопределения студентов; формирования у студентов умений и навыков проектирования своего профессионального пути на основе соотнесения внутренних условий (желаний, стремлений, ценностных ориентации, целей и планов, способностей и возможностей) и внешних факторов (требований профессии и рынка труда)» [Шляпина⁵, 2008].

Л.Е. Галаганова обосновала, что «успешность профессионального самоопределения студентов зависит от результативности использования специальных организационных и педагогических средств, которые используются в некоторых значимых для профессионального самоопределения видах и формах воспитательно-образовательного процесса в университете (лабораторно-практические занятия, практики, дипломные сочинения, ку-

раторство, студенческое самоуправление)» [Галаганова⁶, 1998].

Т.Л. Иванайская считает, что «внеучебная деятельность студентов обеспечивает эффективность процесса профессионального самоопределения студента, если цели внеучебной деятельности конкретизируются в контексте профессионального самоопределения; гуманитарные технологии профессионального самоопределения студента обуславливаются нормами культуры профессиональной деятельности; инициируется рефлексия профессионального самоопределения студента во внеучебной деятельности» [Иванайская⁷, 2010].

Таким образом, на основе проведенного нами анализа представленных выше работ мы полагаем следующие существенные характеристики профессионального самоопределения студентов для организации этого процесса на практике:

– необходимо построение отношений деятельностного, аксиологического и пространственно-временного подходов в ходе организации процесса профессионального самоопределения;

– процесс профессионального самоопределения должен обеспечивать построение студентами собственного субъектного действия в соответствии с содержанием профессиональной деятельности, которое включает удержание отношений собственного опыта, проекта собственных учебно-профессиональных действий, его реализации на практике;

– успешность профессионального самоопределения требует разработки и применения особых педагогических средств в соответ-

⁵ Шляпина С.Ф. Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения студентов вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: Тюмень, 2008. 170 с. URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-professionalnogo-samoopredeleniya-studentov-vuza> (дата обращения: 31.01.2020).

⁶ Галаганова Л.Е. Педагогические условия формирования профессионального самоопределения студентов университета: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Кемерово, 1998. 248 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-professionalnogo-samoopredeleniya-studentov-universit> (дата обращения: 31.01.2020).

⁷ Иванайская Т.Л. Внеучебная деятельность как фактор профессионального самоопределения студента: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Оренбург, 2010. 206 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/vneuchebnaya-deyatelnost-kak-faktor-professionalnogo-samoopredeleniya-studenta> (дата обращения: 31.01.2020).

ствующих, значимых для студента формах и видах деятельности.

– для оценки эффективности процесса профессионального самоопределения необходимо инициировать рефлексию профессионального самоопределения самими студентами и знать, каким образом вести ее мониторинг.

Результаты исследования. Для организации процессов самоопределения в рамках практики бакалавров и магистрантов психолого-педагогического направления обучения в соответствии с выделенными выше в тексте существенными характеристиками профессионального самоопределения нами был разработан и реализован Фестиваль психолого-педагогических практик «Развитие и творчество». Авторами проекта Фестиваля и его реализации стали сотрудники кафедры психологии развития и консультирования Ю.Г. Юдина, С.И. Дрейцер, а также магистранты 1 курса и бакалавры 3–4 курсов Психолого-педагогического направления подготовки. Фестиваль проходил на базе молодежного центра «Новые имена» (Красноярск) 13–15 декабря 2018 г.

Фестиваль представлял собой ряд площадок для организации совместной деятельности ведущих (магистрантов и бакалавров старших курсов) и участников (бакалавров младших курсов) с целью постановки и решения всеми задач своего профессионального развития, а значит, и очередного самоопределения в профессии.

Ведущие площадок в ходе специальных рефлексивных семинаров, встроенных в учебный план как дисциплина, совместно с преподавателем разрабатывали проект организации развивающей деятельности на площадке в рамках Фестиваля. Обязательным условием проектирования было удержание в качестве оснований для проектирования какой-либо выбранной ведущими или предложенной преподавателем логики развития в рамках своей профессии. Такими основаниями были конструкты акта коллективной мыследеятельности Г.П. Щедровицкого, продуктивного решения конфликтов Б.И. Хасана, учебной деятельности В.В. Давыдова. Таким образом, магистрантам для разработ-

ки проекта требовалась рефлексия как деятельность над деятельностью или удержание выбранных методологических оснований для разработки и реализации проекта развивающей деятельности студентов-бакалавров на Фестивале.

Именно деятельность ведущих площадок стала предметом нашего исследования. Нами была разработана анкета для ведущих площадок на основании системной модели рефлексии Н.В. Галкиной. Данная анкета проверяла сформированность компонентов рефлексии участников. В анкете представлено 26 вопросов, которые нами были сгруппированы по компонентам рефлексии: «овладение собственной деятельностью, конструирование, схематизация, объективация, креативность» [Галкина, 1987, с. 40]. Участникам необходимо было либо согласиться с утверждением, либо не согласиться. Каждая группа вопросов по одному из компонентов рефлексии оценивалась в 20 баллов. Количество испытуемых – ведущих площадок – 15 человек.

Анкета заполнялась ведущими перед проведением площадки в начале Фестиваля и после проведения площадки в конце Фестиваля. Полученные данные из анкет нами обработаны и представлены на рисунке.

Рассмотрим полученные результаты. На рис. 1 представлены две оси: горизонтальная показывает компоненты рефлексии, вертикальная – уровень сформированности компонентов рефлексии. Построенные графики показывают среднюю результативность уровней сформированности компонентов рефлексии до проведения площадки (темная линия) и после проведения площадки (светлая линия).

По графику видно, что по компонентам овладения собственной деятельностью (КОСД), конструирования (КК), креативности (Кр.к) не произошло существенного увеличения. Компонент овладения собственной деятельностью (КОСД) незначительно снизился, а компоненты конструирования (КК) и креативности (Кр.к) не изменились. Проверим статистическую значимость различий по оставшимся компонентам: КС (схематизация) и КО (объективация), по которым произошел прирост.

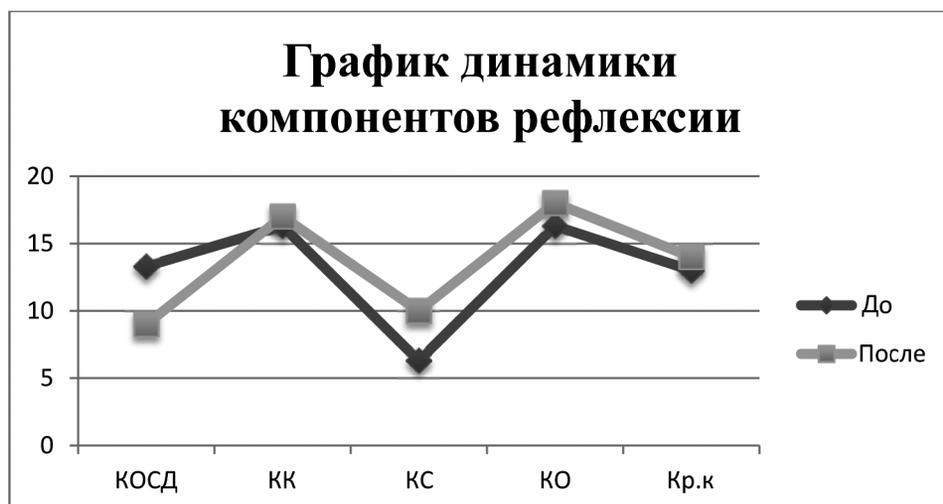


Рис. Развитие рефлексии до и после проведения площадки ведущими

Pict. Development of reflection before and after conducting a platform forum

Сформулируем статистические гипотезы.

H_0 : в экспериментальной группе нет статистически значимых различий по компонентам рефлексии КС и КО до и после проведения площадки.

H_1 : в экспериментальной группе есть статистически значимые различия по компонентам рефлексии КС и КО до и после проведения площадки.

Представим полученные нами данные в виде таблицы.

Результаты динамики компонентов схематизации и объективации до и после проведения площадки

Results of dynamics among components of schematization and objectification before and after the platform forum

Компоненты рефлексии	До проведения площадки	После проведения площадки	Всего
КС	6,3	10	16,3
КО	16,3	18	34,3
Сумма	22,6	28	133,2

По таблице значений статистического критерия χ^2 при уровне значимости $\alpha = 0,05$ имеем $35,21 > 7,815$, т.е. χ^2 эмп $>$ χ^2 кр. Значит, нулевая гипотеза отвергается. В экспериментальной группе есть статистически значимые различия по таким компонентам рефлексии, как схематизация и объективация до и после проведения площадки.

Выводы. Из полученного графика, представленного выше в тексте, видно, что уровень развития такого компонента рефлексии, как овладение собственной деятельностью (КОСД на рис.), немного снизился после проведения площадки. Это связано с тем, что ведущие обнаружили дефициты в овладении собственной деятель-

ностью после проведения площадки и смогли их зафиксировать в анкете. Компонент конструирования (КК на рис.) практически не изменился. Это говорит о том, что принцип проектирования площадки не изменился и освоен ведущими. Компонент креативности (Кр.к на рис.) практически не изменился, участникам пока сложно придумывать новые способы действия, которые они смогли бы применить в будущем при проведении аналогичной площадки в силу небольшого опыта практической деятельности.

В экспериментальной группе на уровне значимости $\alpha = 0,05$ есть статистически значимые различия в развитии компонентов схематизации и объективации у ведущих до и после проведе-

ния площадок. Компонент схематизации (КС на рис. и в табл.) статистически значимо повысился, из этого можно сделать вывод о том, что ведущие после проведения площадки в анкете смогли разложить собственную деятельность на структурные элементы и представить ее в виде схемы в процессе рефлексии. Компонент объективации (КО на рис. и в табл.) также повысился, участники стали более четко определять свой способ работы и его основания, который применяли в собственной деятельности на площадке.

Анализ и интерпретация полученных результатов исследования. Представим анализ и интерпретацию полученных нами результатов в соответствии с приведенными выше в тексте результатами теоретического анализа работ современных ученых и практиков в рамках исследования. Согласно полученным результатам опытно-экспериментальной работы рефлексивный механизм профессионального самоопределения студентов на практике обеспечен при условии проектной формы организации практики (деятельностный компонент), в рамках чего студент на основании своих ценностей и опыта деятельности, а также с опорой на выбранные им методологические основания создает авторский замысел развития студентов (аксиологический компонент). Рефлексия требует многоходового действия студента – создания обоснованного авторского замысла, его реализации, рефлексии результатов на соответствие методологическим основаниям и уточнения первоначального замысла. Таким образом, нами реализован поэтапный пространственно-временной подход к организации профессионального самоопределения.

Авторство самого студента в создании и реализации проекта практики развития позволило нам обеспечить построение студентами собственного субъектного действия в соответствии с содержанием профессиональной деятельности, которое включало удержание отношений собственного опыта, проекта собственных учебно-профессиональных действий, его реализацию на практике в значимых для студентов формах и видах деятельности. Реализация требовала от студента разработки и применения

особых педагогических средств, соответствующих выбранной самими студентами методологической рамке.

Таким образом, проведенная нами опытно-экспериментальная работа соответствовала всем условиям эффективного профессионального самоопределения, сформулированным на основе проведенного нами теоретического анализа.

Для оценки эффективности процесса профессионального самоопределения необходимо было инициировать рефлексивную профессионального самоопределения самими студентами и знать, каким образом вести ее мониторинг. Нами была разработана, теоретически обоснована и опробована анкета для мониторинга рефлексии на основе модели рефлексивного анализа Н.В. Галкиной.

Из полученных результатов анкетирования мы обнаружили статистически значимый прогресс студентов – ведущих площадок – по таким компонентам рефлексии, как схематизация и объективация. Это говорит о том, что организованная нами проектная логика работы магистрантов и студентов старших курсов с опорой на существенные методологические основания развития оказалась успешной и внесла свой вклад в развитие рефлексии студентов. Компонент схематизации показывает удержание ведущими площадок при разработке проекта и его реализации определенной схемы организации развивающей деятельности, а компонент объективации показывает способность уйти от метода проб и ошибок, понять объективные основания собственной деятельности для развития участников площадки. Ведущие площадок сделали шаг развития в профессиональном самоопределении и освоении позиции педагога-психолога – будущего практика развития, который умеет «реализовать теорию развития на практике» (Г.П. Щедровицкий).

Таким образом, для организации успешного и непрерывного процесса профессионального самоопределения студентов психолого-педагогического направления подготовки необходимо выстраивать практику студентов в проектной логике с опорой на существующие ме-

тодологические основания для обеспечения развития. Только при наличии таких проектных проб в системе деятельности и их переосмыслении после реализации на основе рефлексии как особого типа деятельности над деятельностью у студентов появляется возможность освоить позицию практика развития, который способен не только успешно функционировать в сложившейся системе образования, но и развивать ее, преобразовывать собственную профессиональную деятельность и деятельность всех участников образовательного процесса с целью развития.

Библиографический список

1. Алексеев Н.Г. Проектирование и рефлексивное мышление // Развитие личности. 2002. № 2. С. 85–102. URL: <http://rl-online.ru/articles/2-02/111.html> (дата обращения: 31.01.2020).
2. Алексеев Н.Г. Рефлексия // Seminarium Hortus Humanitatis. 2007. № 10. С. 2–11. URL: Алексеев НГ Рефлексия – BEREZKIN.INFO (дата обращения: 31.01.2020).
3. Гинзбург М.Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема // Вопросы психологии. 1988. № 2. С. 19–26. URL: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1547 (дата обращения: 31.01.2020).
4. Зеер Э.Ф., Рудей О.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. М.: Изд-во Моск. психол.-социальн. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2008. 256 с.
5. Кон И.С. Психология ранней юности. М.: Просвещение. 1989. 226 с. URL: <http://iearas.ru/index.php?go=Files&in=view&id=159> (дата обращения: 22.02.2020).
6. Митина Л.М. Психология личностного и профессионального развития человека в современном социокультурном пространстве // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. 2003. № 3. С. 79–86. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologiya-lichnostnogo-i-professionalnogo-razvitiya-cheloveka-v-sovremennom-sotsiokulturnom-prostranstve> (дата обращения: 31.01.2020).
7. Пряжников Н.С. Самоопределение и профессиональная ориентация учащихся: учебник для студ. учреждений высш. проф. образ. М.: Академия, 2013. 208 с.
8. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. М.: Школа культурной политики, 1995. 800 с. URL: <https://socioline.ru/pages/g-p-schedrovitskij-izbrannye-trudy> (дата обращения: 22.02.2020).
9. Щедровицкий Г.П. Организационно-деятельностная игра. М.: Наследие ММК, 2005. 318 с. URL: <https://socioline.ru/pages/g-p-schedrovitskij-izbrannye-trudy> (дата обращения: 22.02.2020).
10. Bordin E.S. Research strategies in psychotherapy. N.Y., 1974. 272 p. URL: <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1986.tb03482.x> (дата обращения: 22.02.2020).
11. Cattell R.B., Eber H.W., Tatsuoka M.M. Handbook for the sixteen personality factor questionnaire (16PF). Champaign, Illinois: Institute for Personality and Ability Testing, 2007. 338 p.
12. Gerhardt U. Talcott Parsons: an intellectual biography. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 2015. 311 p.
13. Gilbert L. What helps novice teachers? // Educational Leadership. 2015. No. 62 (8). P. 36–39. URL: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/archived-issues.aspx> (дата обращения: 31.01.2020).
14. Grathoff R. The theory of social action: The correspondence of Alfred Schutz and Talcott Parsons. London: Indiana UP, 1978. 145 p. URL: <https://www.amazon.com/theory-social-action-correspondence-phenomenology/dp/0253359570> (дата обращения: 22.02.2020).
15. Hargreaves E., Elhawary D. Professional development through mutually respectful relationship: senior teachers' learning against the backdrop of hierarchical relationships // Professional development in education. 2019. No. 45 (1). P. 46–58. DOI: 10.1080/19415257.2018.1500390
16. Harmsen R. et al. Teachers and teaching: theory and practice // IEEE transactions on visualization and computer graphics. 2018. No. 24 (6). P. 626–643. DOI: 10.1109/TVCG.2017.2744019

17. Karlberg M., Bezzina C. The professional development needs of beginning and experienced teachers in four municipalities in Sweden // Professional Development in Education. 2020. No. 1. P. 1–18. URL: <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1712451> (дата обращения: 31.01.2020).
18. Moon J.A. Reflexing in learning and professional development: theory and practice. London: Kogan Page, 2019. 229 p.
19. Moser U. Zur psychoanalytischen Theorie der Berufswahl: Sublimierung, Identifizierung und berufliche Identität // Psychologie. Schweirerischi Zeitschrift für Psychologie. 1963. No. 1. P. 1–18. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1989/895/895158.htm> (дата обращения: 31.01.2020).
20. Roe A., Siegelman M. The origin of interests. Washington: APGA, 1969. 198 p. URL: <https://psycnet.apa.org/record/1965-10877-001> (дата обращения: 31.01.2020).
21. Roe A. The psychology of occupations. N.Y.: Willey, 1956. 640 p. URL: <https://www.questia.com/library/98044075/the-psychology-of-occupations> (дата обращения: 31.01.2020).

DEVELOPMENT OF REFLECTIVE MECHANISM FOR PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION AMONG STUDENTS WITHIN PROFESSIONAL TRAINING

Yu.G. Yudina (Krasnoyarsk, Russia)

A.M. Belova (Krasnoyarsk, Russia)

S.I. Dreytser (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The article discusses the concepts of *professional self-determination* and *reflection* in the system-activity approach as mechanisms for the development of students and arrangement of professional training within the framework of the psychological and pedagogical specialization. The authors specified and disclosed the structural components of reflection, developed and tested a fundamental method for their diagnosis. Students' self-determination in the framework of training occurs through the development of special logic for professional design in order to develop participants of the activity that is the basis for development of students' reflection.

The purpose of the study is to carry out a theoretical analysis of the concepts of *professional determination* and *reflection*, to determine the components of the reflection development and diagnostic tools for their identification in the course of specially organized activities for professional self-determination of students during professional training.

The research methodology consists of research works of international and Russian scientists in the field of pedagogy and developmental psychology, recognized

by the scientific community, the experience of teaching and organizing professional training for students of psychological and pedagogical specialization.

Research results. On the basis of the system-activity approach, the concepts of professional self-determination and reflection are clarified, the conditions for the development of reflection are defined in the framework of professional training for students of psychological and pedagogical specialization. A diagnostic procedure has been developed and tested to determine the components of reflection.

Conclusion. In the course of the study, the components of the development of reflection as a mechanism of professional self-determination among students of psychological and pedagogical specialization during their professional training are theoretically grounded and experimentally tested. This allows us to draw conclusions about the effectiveness of professional training and makes it possible to improve this training for students from the 1st to the 4th years of study.

Keywords: *professional self-determination, reflection, project activity, development, structural components of reflection, system-activity approach.*

References

1. Alekseyev N.G. Design and reflective thinking // *Razvitie lichnosti (Personality development)*. 2002. No. 2. P. 85–102. URL: <http://r-online.ru/articles/2-02/111.html> (access date: 31.01.2020).
2. Alekseyev N.G. Reflection // *Seminarium Hortus Humanitatis*. 2007. No. 10. P. 2–11. URL: Алексеев НГ Рефлексия – BEREZKIN.INFO (access date: 31.01.2020).
3. Ginzburg M.R. Personal self-determination as a psychological problem // *Voprosy psikhologii (Psychology Issues)*. 1988. No. 2. P. 19–26. URL: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1547 (access date: 31.01.2020).
4. Zeyer E.F., Rudey O.A. Psychology of professional self-determination in early youth. M.: Izdatel'stvo Moskovskogo psikhologcheskogo instituta; Voronezh: MODEK, 2008. 256 p.
5. Kon I.S. Psychology of early youth. M.: Prosveshchenie, 1989. 226 p. URL: <http://iea-ras.ru/index.php?go=Files&in=view&id=159> (access date: 22.02.2020).
6. Mitina L.M. Psychology of personal and professional development of a person in the modern socio-cultural space // *Gumanitarnye vedomosti TGPU im. L.N. Tolstogo (Humanitarian Gazette of TSPU named after L.N. Tolstoy)*. 2003. No 3. P. 79–86. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologiya-lichnostnogo-i>

- professionalnogo-razvitiya-cheloveka-v-sovremennom-sotsiokulturnom-prostranstve (access date: 31.01.2020).
7. Pryazhnikov N.S. Self-determination and professional guidance of students: a textbook for students in institutions of higher professional education. M.: Akademia, 2013. 208 p.
 8. Shchedrovitsky G.P. Selected works. M.: Shkola kulturnoy politiki, 1995. 800 p. URL: <https://socioline.ru/pages/g-p-schedrovitskij-izbrannye-trudy> (access date: 22.02.2020).
 9. Shchedrovitsky G.P. Organizational-activity game. M.: Nasledie MMK, 2005. 318 p. URL: <https://socioline.ru/pages/g-p-schedrovitskij-izbrannye-trudy> (access date: 22.02.2020).
 10. Bordin E.S. Research strategies in psychotherapy. N.Y., 1974. 272 p. URL: <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1986.tb03482.x> (access date: 22.02.2020).
 11. Cattell R.B., Eber H.W., Tatsuoka M.M. Handbook for the sixteen personality factor questionnaire (16PF). Champaign, Illinois: Institute for Personality and Ability Testing, 2007. 338 p.
 12. Gerhardt U. Talcott Parsons: an intellectual biography. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 2015. 311 p.
 13. Gilbert L. What helps novice teachers? // Educational Leadership. 2015. No. 62 (8). P. 36–39. URL: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/archived-issues.aspx> (access date: 31.01.2020).
 14. Grathoff R. The theory of social action: The correspondence of Alfred Schutz and Talcott Parsons. London: Indiana UP, 1978. 145 p. URL: <https://www.amazon.com/theory-social-action-correspondence-phenomenology/dp/0253359570> (access date: 22.02.2020).
 15. Hargreaves E., Elhawary D. Professional development through mutually respectful relationship: senior teachers' learning against the backdrop of hierarchical relationships // Professional Development in Education, 2019. No. 45 (1). P. 46–58. DOI:10.1080/19415257.2018.1500390
 16. Harmsen, R., et al., 2018. Teachers and teaching: theory and practice // IEEE transactions on visualization and computer graphics, 2018. No. 24 (6). P. 626–643. DOI: 10.1109/TVCG.2017.2744019
 17. Karlberg M., Bezzina C. The professional development needs of beginning and experienced teachers in four municipalities in Sweden // Professional Development in Education. 2020. No. 1. P. 1–18. URL: <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1712451> (access date: 31.01.2020).
 18. Moon J.A. Reflexing in learning and professional development: theory and practice. London: Kogan Page, 2019. 229 p.
 19. Moser U. Zur psychoanalytischen Theorie der Berufswahl: Sublimierung, Identifizierung und berufliche Identität // Psychologie. Schweizerische Zeitschrift für Psychologie. 1963. No. 1. P. 1–18. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1989/895/895158.htm> (access date: 31.01.2020).
 20. Roe A., Siegelman M. The origin of interests. Washington: APGA, 1969. 198 p. URL: <https://psycnet.apa.org/record/1965-10877-001> (access date: 31.01.2020).
 21. Roe A. The psychology of occupations. N.Y.: Willey, 1956. 640 p. URL: <https://www.questia.com/library/98044075/the-psychology-of-occupations> (access date: 31.01.2020).

УДК 159.9

ВЛИЯНИЕ СЕМЬИ НА РАЗВИТИЕ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ ДЕТЕЙ 5–6-летнего ВОЗРАСТА

О.М. Вербианова (Красноярск, Россия)

О.В. Груздева (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. Основополагающие признаки человеческой деятельности – это ее осознанный и целеполагающий характер. Способность человека самостоятельно образовывать цели выступает как принципиальная характеристика его субъектности. Проблема развития целеполагания в детском возрасте связана с такими областями его становления, как интеллектуальная, творческая, коммуникативная, учебная деятельность, а также становление волевых, эмоциональных, регулятивных функций. Несмотря на то что целеполагание является предметом изучения философии, акмеологии, педагогики, психологии, социальной психологии и социологии, сведений о развитии целеполагания в дошкольном возрасте несоизмеримо мало по сравнению со значимостью данной функции. Более того, крайне слабо освещены вопросы влияния семьи на развитие способности детей к целеполагающей деятельности. Отсюда цель работы – выявить влияние структуры семьи на развитие целеполагающей продуктивной деятельности детей 5–6-летнего возраста.

Методологию исследования составляют теоретический анализ, сравнение и обобщение научно-исследовательских работ зарубежных и отечественных ученых по проблемам: роль целеобразования, целеполагания и целепорождения в деятельности, роль структурных характеристик семьи в развитии психических функций ребенка дошкольного возраста, а также эмпирические методы исследования, позволяющие диагностировать уровни развития целе-

полагающей деятельности, методы математической статистики, позволяющие выявить достоверность различий полученных данных.

Результаты. Представлены теоретические сведения о сущности и особенностях проявления целеполагания в дошкольном возрасте, а также роли данного феномена в развитии саморегуляции и самоорганизации детей. Результаты эмпирического исследования раскрывают типичные поведенческие признаки, свидетельствующие об уровне целеполагания детей, приведены сведения о развитии продуктивной целеполагающей деятельности детей 5–6 лет, гендерные особенности развития, влияние структурных характеристик семьи на становление способности к целеполаганию.

Заключение. Сведения, полученные в данном исследовании, позволяют осуществлять педагогическое прогнозирование развития способности к целеполагающей деятельности на основе анализа состава семьи, в которой воспитывается ребенок, и своевременно определять меры по обеспечению развития данной функции у детей дошкольного возраста. Результаты позволяют обоснованно осуществлять индивидуальный подход в сопровождении ребенка, а также оптимизировать развитие волевых, регуляторных и учебно значимых качеств ребенка посредством организации деятельности детей и просвещения членов семьи.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, цель, целеполагающая деятельность, структура семьи, неполная семья, сиблинги, прародители.

Проблема и цель. Тенденции современного образования в значительной мере ориентированы на усиление личностного аспекта в развитии ребенка. Так, в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования прямо указывается на необходимость «становления самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий»

дошкольников¹. Там же неоднократно подчеркивается значимость развития исследовательских и творческих способностей, в основе которых стоит целеполагающая функция. Некоторые образовательные программы дошколь-

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17.10.2013 г. № 1155.

ного образования², разработанные на основе ФГОС дошкольного образования, содержат задачи, направленные на развитие умений ребенка определять и достигать цели при осуществлении деятельности. Кроме того, развитие способности ставить и удерживать цель рассматривается как основа учебной деятельности и поэтому так значима в работе с детьми старшего дошкольного возраста.

Таким образом, формирование способности к целеобразованию актуализируется в современной педагогической практике. Тем не менее остаются не решенными ряд вопросов, которые позволят более эффективно обеспечивать развитие этой функции. С одной стороны, хорошо известна значимая роль семьи в развитии психики ребенка дошкольного возраста, с другой – в литературе недостаточно сведений относительно влияния семьи на становление целеполагающей деятельности. В данном исследовании была поставлена цель – выявить влияние структуры семьи на развитие целеполагающей продуктивной деятельности детей 5–6-летнего возраста.

Обзор научной литературы по проблеме. Теоретическую основу исследования составили труды ученых в русле культурно-исторического, деятельностного и социально-психологического подходов: С.Л. Рубинштейн (1946), А.Н. Леонтьев (1975), О.К. Тихомиров (1977), Б.Ф. Ломов (1990), В.К. Котырло (1972), Л.И. Божович (1997), В.К. Лысюк (2000).

Теоретический анализ показал, что проблема целеполагания представлена достаточно широко, но основная доля научной литературы связана с проблемами профессиональной деятельности взрослых (в частности, педагогов) и самоопределением в подростковом и юношеском возрасте. Кроме того, следует отметить неоднозначность в трактовке категорий, связанных с целеполаганием. Изучение исследований, посвященных проблеме целеполагания, позволяет рассматривать изучаемый феномен как процесс, который разворачивает-

ся в условиях свободного выбора и в динамике представляет собой определение, построение и достижение цели [Лысюк, 2000; Тихомиров, Чернокова, 2015; Жилинская, 2015; Mann et al., 2013]. Представление процесса достижения цели содержит осознание способов деятельности и, как считают некоторые авторы, схемы специфических действий, связанных с целью, могут сохраняться в карте памяти и далее трансформироваться и воспроизводиться [Karoly, 2010, с. 223].

Целеполагающая деятельность у детей дошкольного возраста развивается на основе таких новообразований, как притязание на признание, «гордость за достижения», освоение общественных способов действий, возникновение отсроченной цели, коллективной цели, развитие способности к самоконтролю [Котырло, 1972; Божович, 1997; Лысюк, 2000; Vernon-Feagans et al., 2016]. Авторы в своих исследованиях раскрывают этапы развития целеполагающей деятельности у детей с 3-летнего возраста [Лысюк, 2000], связь целеполагания с развитием воли [Котырло, 1972] и мотивов [Божович, 1997], а также роль совместной деятельности детей в развитии целеполагания (Зорина, 1999). Ряд авторов раскрывают роль целеобразования в развитии самоорганизации [Шлай, Зайцева, 2014; Шемереко, Черник, 2019, Holmes et al., 2016], а также в саморегуляции различных видов деятельности [Чернокова, Малухина, 2015; Mann et al., 2013; Montroy et al., 2016]. А.Ф. Бурухина показывает возможность развития представлений у детей дошкольного возраста о целеполагании [Бурухина, 2015].

В раннем возрасте цели ребенка появляются под влиянием внешних воздействий. В качестве таковых прежде всего выступают воспитывающие взрослые. Поэтому данный феномен следует обозначить как целепринятие. Следует особо подчеркнуть, что изучение механизмов целеполагания у детей дошкольного возраста имеет свои трудности, т.к. цели, как правило, задаются взрослыми и тем самым являются внешне обусловленными. Отсюда возникает

² Успех: примерная общеобразовательная программа дошкольного образования. М.: Просвещение, 2010. 266 с.

необходимость содержательно-смыслового различия двух процессов целеполагания: 1 – принятие и достижение готовой (заданной извне) цели, которое рассматривается как целеобразование; и 2 – самостоятельный процесс продуцирования и достижения (внутренней) цели, который рассматривается как целепорождение [Котырло, 1972, с. 68]. О.К. Тихомиров и Т.Е. Чернокова обозначили основную тенденцию в развитии целеполагающей способности в познавательной деятельности – это переход от целепринятия к целепорождению [Тихомиров, Чернокова, 2015]. Очевидно, что данный механизм становления цели справедлив не только для познавательной, но и других видов детской деятельности. Здесь уместно обозначить, что данное исследование посвящено изучению такого вида целеполагания, как целепорождение.

Основной интерес исследователей связан с изучением становления целеполагания в онтогенезе ребенка. Нисколько не умаляя значимости данного направления, считаем необходимым обратить внимание и на изучение факторов, определяющих особенности становления способности детей к целепорождению. В частности, для детей дошкольного возраста среди значимых социально-психологических факторов следует выделить семью, которая посредством структурных характеристик, системных взаимоотношений, стилей воспитания детерминирует развитие психики ребенка. Неоднородность качественных (социодемографических) и количественных (структурный состав) характеристик семьи затрудняет расшифровку механизмов развития целеполагающей деятельности детей.

Сегодня существует ряд исследований, которые показывают роль структуры семьи в развитии психических функций [Marks, 2006; Walper et al., 2015], в развитии волевых действий [Вербианова, 2015; Вербианова, Груздева, 2018], раскрывают особенности развития волевой регуляции детей, воспитывающихся в неполной семье [Иванова, Вербианова, 2014], указывают на роль сиблингов в развитии психики

ребенка [Зырянова, 2011; Вербианова, 2015; Тулегенова, Васильева, 2018]. Тем не менее сведения, раскрывающие влияние семьи на становление способности к целеполагающей деятельности, практически отсутствуют.

Методология исследования. Для изучения уровня развития целеполагающей (целепорождающей) продуктивной деятельности использовалась методика, разработанная Л.Г. Лысюком [Лысюк, 2000]. Выборку исследования составили 74 ребенка 5–6-летнего возраста. Далее полученные сведения соотносились с определенными структурными характеристиками семьи: полнота семьи, наличие совместного / раздельного проживания с родителями, наличие сиблингов, гендерный признак и первенство рождения сиблингов. Фактический материал анализировался в различно структурированных группах детей исходя из частных задач исследования. С целью определения достоверности различий изучаемых сведений использовались автоматизированные способы расчета непараметрического U-критерия Манна – Уитни.

Результаты исследования. Изначально были выявлены особенности развития целеполагающей деятельности у всех детей. Условия методики предполагали создание ситуации, в которой дети имели возможность самостоятельно образовывать продуктивные цели при наличии самостоятельного выбора. Способность к целеполагающей деятельности оценивалась на основе следующих показателей:

- анализ характера действий (планомерность, специфичность);
- анализ высказываний детей относительно намерений осуществления действий, комментирование действий и высказываний относительно результата действий;
- достижение продуктивного результата (планомерность и специфичность действий к достижению результата или случайное обнаружение результата). Вышеперечисленные признаки давали основание для определения типа поведения и далее заключения об уровне развития способности к целеполаганию.

Первичный анализ сведений относительно развития целеполагания у всех детей выборки позволил выявить 3 типа поведения, которые можно характеризовать как уровни развития целенаправленной деятельности.

1. В высказывании ребенка изначально четко обозначена цель, ребенок совершает специфические действия, достигает результата и констатирует (называет) его. Отмечались случаи (12 %), когда дети не делали каких-либо высказываний по поводу своих намерений, но демонстрировали совершение планомерных специфических действий, которые приводили к получению результата.

2. Высказывания обильно предваряли и сопровождали действия детей, при этом цели не конкретизировались. Действия носили «поисковый характер», но одновременно были специфичны для той или иной продуктивной деятельности. В этих случаях дети получали результат как бы случайно, что проявлялось в эмоциональных высказываниях детей.

3. Дети совершали действия с предметами манипулятивного характера, высказывания могли отсутствовать или в некоторых случаях сопровождали действия детей, но сами действия не завершались каким-либо результатом.

Анализ данных позволил оценить сформированность способности к целеполагающей деятельности всей выборки детей 5–6-летнего воз-

раста. Доля детей 5–6 лет с высоким уровнем целеполагания составила 26 %, со средним – 36 %, с низким – 38 %. Таким образом, большинство детей имеют недостаточный уровень сформированности способности к целеполагающей деятельности. Доля мальчиков с высоким уровнем составила 35 %, а доля девочек – 46 %. Таким образом, у девочек целеполагание развито лучше. Кроме того, анализ результатов показал, что речевое оформление цели, сопровождение, комментирование действий у детей коррелируют с уровнем развития целеполагающей деятельности, что согласуется с имеющимися данными [Gooch, et al., 2016].

Далее полученные сведения соотносились с определенными структурными характеристиками семьи: полнота семьи, наличие совместного / раздельного проживания с прародителями (табл. 1). На этом этапе для унификации сведений анализировались только семьи, имеющие одного ребенка дошкольного возраста.

Результаты свидетельствуют, что способность детей к целеполагающей деятельности в полных семьях и в случае раздельного проживания с прародителями развита лучше, нежели в неполных семьях и в семьях, проживающих совместно с прародителями. Следует указать, что авторы осознают значимость не только структуры семьи, но и характера влияния стиля воспитания в развитии целеполагания детей [Вербианова, 2017].

Таблица 1

Распределение детей 5–6 лет по уровням развития целеполагающей деятельности в группах с различной структурой семьи

Table 1

Distribution of 5–6 year-old children by the level of development of goal-setting activity in groups with different family structures

Уровень развития целеполагающей деятельности	Полнота семьи		Проживание с прародителями	
	полная семья, %	неполная семья, %	совместное проживание, %	раздельное проживание, %
Высокий	33	27	30	32
Средний	40	38	32	38
Низкий	27	35	38	30
Достоверность различий (U-критерий Манна – Уитни)	Различия достоверны ($p \leq 0,05$)		Различия достоверны ($p \leq 0,05$)	

Далее дополнительно изучалось влияние прародителей на развитие целеполагания у детей, воспитывающихся в неполных семьях (табл. 2). Результаты показывают, что развитие способности к целеполагающей деятельности у детей 5–6 лет идет более успешно в семьях, проживающих отдельно от прародите-

лей. Наибольшие трудности в развитии изучаемой функции наблюдались у детей, проживающих в неполных семьях совместно с бабушкой. Сходные данные были получены и при изучении влияния совместного проживания с прародителем на развитие саморегуляции детей [Вербианова, 2015].

Таблица 2

Распределение детей 5–6 лет из неполных семей по уровню развития целеполагающей деятельности в группах с различной структурой семьи

Table 2

Distribution of 5–6 year-old children from single-parent families by the level of development of goal-setting activity in groups with different family structures

Уровень развития способности к целеполагающей деятельности	Раздельное проживание с прародителями, %	Совместное проживание с двумя прародителями, %	Совместное проживание с бабушкой, %
Высокий	31	25	20
Средний	33	35	33
Низкий	36	40	47
Достоверность различий (U-критерий Манна – Уитни)	Различия достоверны ($p \leq 0,05$)		Различия достоверны: ($p \leq 0,01$) (достоверность различий определялась на основе сравнения с группой детей, проживающих раздельно от прародителей)

При совместном проживании с бабушкой усилилась тенденция различий по гендерному признаку. Так, доля мальчиков, имеющих высокий уровень развития целеполагания (19 %) существенно ниже, чем у девочек (33 %). Возможно, данный факт объясняется различными формами гиперопеки со стороны матери и бабушки, воспитывающих мальчика без отца. Так, в лите-

ратуре есть сведения, о том, что преобладающими типами родительского отношения в неполных семьях являются авторитарная гиперсоциализация и «маленький неудачник» [Доманецкая, Румянцева, 2016, с. 42].

На следующем этапе исследования изучалось влияние сиблингов и сиблинговой позиции на развитие способности к целеполаганию у детей 5–6 лет.

Таблица 3

Распределение детей дошкольного возраста 5–6 лет по уровню развития целеполагающей деятельности при наличии сиблинга

Table 3

Distribution of 5–6 year-old children of preschool age by the level of development of goal-setting activity (in the presence of a sibling)

Уровень развития способности к целеполагающей деятельности	Наличие (отсутствие) сиблингов		Пол сиблинга		Первенство рождения	
	единственный ребенок, %	наличие сиблингов, %	однополье сиблинги, %	разнополье сиблинги, %	родился первым, %	родился вторым, %
Высокий	42	38	39	34	43	33
Средний	31	37	40	38	35	29
Низкий	27	25	21	28	22	38
Достоверность различий (U-критерий Манна – Уитни)	Различия достоверны ($p \leq 0,05$)		Различия достоверны ($p \leq 0,05$)		Различия достоверны ($p \leq 0,01$)	

Анализ сведений позволяет заключить, что у единственного ребенка целеполагание представлено на более высоком уровне, чем у детей, имеющих сиблингов. Возможно, что единственный ребенок «вынужден» самостоятельно организовывать свою деятельность и быстрее «приходить» к целеполаганию. Данное предположение подтверждается сведениями, которые указывают, что у детей 5–6 лет, родившихся первыми в семье, целеполагание развито лучше, чем у детей, родившихся вторыми. Кроме того, результаты показали, что доля детей с высоким уровнем развития целеполагания больше в группе семей, где воспитываются однополые сиблинги.

Заключение. Изучение развития целеполагающей продуктивной деятельности у детей 5–6 лет позволило:

1. Выявить у детей 5–6 лет поведенческие признаки проявления сформированности уровня развития способности к целеполагающей деятельности.

2. Определить особенности развития целеполагания у детей 5–6 лет, в том числе и на гендерном уровне.

3. Показать, что на развитие способности к целеполагающей деятельности ребенка 5–6 лет положительно влияют такие структурные характеристики семьи, как: полная семья; семья с раздельным проживанием прародителей; семья, где воспитываются сиблинги одного пола; первенство сиблинговой позиции. Затрудняют развитие способности к целеполагающей деятельности ребенка 5–6 лет такие характеристики семьи, как: неполная семья; неполная семья при совместном проживании с одним прародителем (бабушкой); семья, где ребенок имеет старшего сиблинга.

Данные о том, как происходит развитие целеполагания у детей, воспитывающихся в семьях, имеющих отличия по своему составу, помогут профессионально оптимизировать процесс развития данной способности на основе индивидуального подхода, а также корректировать его как в условиях образовательной организации, так и в условиях семейного воспитания.

Библиографический список

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды / под ред. Д.И. Фельдштейна. Изд. 2-е, стереотип. М.: Изд-во Ин-та практ. психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. С. 302–332. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=63126> (дата обращения: 28.02.2020).
2. Бурухина А.Ф. Развитие умений целеполагания у детей дошкольного возраста // Педагогическое образование в России. 2015. № 4. С. 51–56. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20315591> (дата обращения: 28.02.2020).
3. Вербианова О.М., Груздева О.В. Влияние семьи на развитие волевых проявлений детей дошкольного возраста // Семья как фактор развития личности ребенка дошкольного возраста. Красноярск, 2018. С. 7–30. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_32546356_57429025 (дата обращения: 28.02.2020).
4. Вербианова О.М. Влияние стиля семейного воспитания на развитие саморегуляции детей 6–7 лет // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2017. № 1 (39). С. 129–133. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_28839253_64475381 (дата обращения: 28.02.2020).
5. Вербианова О.М. Развитие способности к саморегуляции детей дошкольного возраста в социальном пространстве семьи // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 2 (32). С. 184–188. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_24306417_62501962 (дата обращения: 28.02.2020).
6. Доманецкая Л.В., Румянцева Е.Ю. Особенности родительского отношения к детям в разных типах неполных семей // Психолого-педагогические и социальные условия развития и воспитания ребенка. Красноярск, 2016. С. 39–44. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_26052820_68291757 (дата обращения: 28.02.2020).
7. Жилинская А.В. Представление о развитии целеполагания у старших подростков в коллективной проектной деятельности // От ис-

- токов к современности: 130 лет организации психологического общества при Московском университете: сб. матер. юбилейн. конф.: в 5 т. 2015. С. 346–348. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_24854938_13469979 (дата обращения: 28.02.2020).
8. Зырянова Н.М. Влияние размера семьи и порядка рождения детей на взаимосвязь когнитивных и личностных характеристик // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. № 5 (19). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 26.02.2020).
 9. Иванова О.А., Вербианова О.М. Особенности развития волевого поведения мальчиков старшего дошкольного возраста, воспитывающихся в условиях неполной семьи // Психолого-медико-педагогическое сопровождение особого ребенка. Красноярск, 2014. С. 402–407. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23364496> (дата обращения: 28.02.2020).
 10. Котырло В.К. Развитие волевого поведения у дошкольников. Киев: Радянська школа, 1972. 199 с. URL: <https://spbib.ru/catalog/-/books/11381453-razvitiye-volevogo-povedeniya-u-doshkol-nikov> (дата обращения: 28.02.2020).
 11. Лысюк Л.Г. Эмпирическая картина становления продуктивного целеполагания у детей 2–4 лет // Вопросы психологии. 2000. № 1. С. 58–67. URL: <https://hr-portal.ru/article/empericheskaya-kartina-stanovleniya-produktivnogo-celepolaganiya-u-detey-24-let> (дата обращения: 28.02.2020).
 12. Тихомиров О.К., Чернокова Т.Е. Развитие способности к постановке познавательных целей в дошкольном возрасте // Nauka-rastudent.ru. 2015. № 10 (22). URL: <http://nauka-rastudent.ru/22/2961/> (дата обращения: 26.02.2020).
 13. Тулегенова А.Г., Васильева В.В. Влияние старших сиблингов на процесс социализации младших детей в семье // Научный вестник Крыма. 2018. № 1 (12). С. 15. URL: <https://www.elibrary.ru/download/elibrary> (дата обращения: 26.02.2020).
 14. Чернокова Т.Е., Малухина Г.В. Особенности произвольной саморегуляции у детей 6–7 лет // Воспитание и обучение: теория, методика и практика: сб. матер. IV Междунар. науч.-практ. конф. Чебоксары, 2015. С. 88–90. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_24016120_71672799 (дата обращения: 28.02.2020).
 15. Шемереко А.С., Черник В.Э. Формирование способности к самоорганизации у старшего дошкольника // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2019. Т. 14, № 1. С. 88–97. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_37375755_24593636 (дата обращения: 28.02.2020).
 16. Шлай Е.В., Зайцева Е.С. Особенности самоорганизации психической деятельности у старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 3. С. 264–268. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_22528069_88940560 (дата обращения: 28.02.2020).
 17. Gooch D., Thompson P., Nash H.M., Snowling M.J., Hulme C. The development of executive function and language skills in the early school years // Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines. 2016. No. 57 (2). P. 180–187. DOI: 10.1111/jcpp.12458.Scopus
 18. Holmes C.J., Kim-Spoon J., Deater-Deckard K. Linking executive function and peer problems from early childhood through middle adolescence // Journal of Abnormal Child Psychology. 2016. No. 44 (1). P. 31–42. DOI: 10.1007/s10802-015-0044-5 Scopus
 19. Karoly P. Goal systems and self-regulation: In: An individual differences perspective. Handbook of personality and self-regulation / Rick H. Hoyle. Blackwell Publishing Ltd, 2010. P. 218–243. URL: https://is.muni.cz/el/1423/jaro2016/PSY221J161/um/Handbook_of_Personality_and_Self_Regulation (access date: 28.02.2020).
 20. Mann T., De Ridder D., Fujita K. Self-regulation of health behavior: Social psychological ap-

- proaches to goal setting and goal striving // Health Psychology. 2013. No. 32(5). P. 487–498. DOI: 10.1037/a0028533.
21. Marks G.N. Family size, family type and student achievement: Cross-national differences and the role of socioeconomic and school factors // Journal of Comparative Family Studies. 2006. Vol. 37, No. 1. P. 1–24. DOI: 10.3138/jcfs.37.1.1
22. Montroy J.J., Bowles R.P., Skibbe L.E., McClelland M.M., Morrison F.J. The development of self-regulation across early childhood // Developmental Psychology. 2016. No. 52 (11). P. 1744–1762. DOI: 10.1037/dev0000159 Scopus
23. Vernon-Feagans L., Willoughby M., Garrett-Peters P. Predictors of behavioral regulation in kindergarten: Household chaos, parenting, and early executive functions // Developmental Psychology. 2016. No. 52 (3). P. 430–441. DOI: 10.1037/dev0000087 Scopus.
24. Walper S., Thönnissen C., Alt P. Effects of family structure and the experience of parental separation: A study on adolescents' well-being // Comparative Population Studies. 2015. Vol. 40, No. 3. P. 335–364. URL: https://epub.ub.uni-muenchen.de/34523/1/10.12765_CPoS-2015-12en (access date: 28.02.2020).

INFLUENCE OF FAMILY ON DEVELOPMENT OF GOAL-SETTING AMONG 5–6 YEAR-OLD CHILDREN

O.M. Verbianova (Krasnoyarsk, Russia)

O.V. Gruzdeva (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The fundamental signs of human activity are its conscious and purposeful nature. The ability of a person to independently formulate goals acts as a fundamental characteristic of its subjectivity. The problem of the development of goal-setting in childhood is associated with such areas of its formation as intellectual, creative, communicative, educational activity, as well as the formation of volitional, emotional, and regulatory functions. Despite the fact that goal setting is a subject of study in philosophy, acmeology, pedagogy, psychology, social psychology and sociology, nevertheless, information about the development of goal setting in preschool age is incommensurably small in comparison with the significance of this function. Moreover, the questions of the influence of the family on the development of children's ability for purposeful activity are extremely poorly described.

Hence *the purpose of the article* is to bring out the influence of family structure on the development of the goal-setting productive activity of 5–6 year-old children.

The research methodology includes analysis, comparison and synthesis of research works by foreign and Russian scientists on the following problems: the role of goal-setting, goal-setting and goal-creation in activities, the role of the structural characteristics of the family in the development of mental functions of a preschool child; empirical research methods to diagnose

the development of goal-setting activity; methods of mathematical statistics to identify the reliability of differences in the data.

Research results. The theoretical information about the nature of the manifestation of goal-setting in preschool age, as well as the role of this phenomenon in the development of self-regulation and self-organization of children is presented. The results of an empirical study reveal typical behavioral signs that indicate the level of goal-setting among children, provides information on the development of productive goal-setting activity of 5–6 year-old children, gender characteristics of development, the influence of structural characteristics of the family on the formation of goal-setting ability.

Conclusion. The information obtained in this study allows pedagogical forecasting of the development of the ability to set goals based on the analysis of the composition of the family in which the child is brought up, and timely measures to ensure the development of this function in preschool children are made. The results allow us to reasonably implement an individual approach to a child, as well as optimize the development of volitional, regulatory and educationally significant qualities of a child through the organization of children's activities and the education of family members.

Keywords: *preschool children, goal, goal-setting activity, family structure, single-parent family, siblings, grandparents.*

References

1. Bozovich L.I. The development of will in ontogenesis // Formation of personality in ontogenesis: Collection of scientific works. Moscow, 1991. P. 104–142. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=63126> (access date: 28.02.2020).
2. Burukhina A.F. Development of goal-setting skills in preschool children // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii (Pedagogical education in Russia). 2015. No. 4. P. 51–56. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20315591> (access date: 28.02.2020).
3. Verbianova O.M. The development of self-regulation ability of preschool children in the social space of the family // Vestnik KGPU im. V.P. Astafieva (Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev). 2015. No. 2. (32). P. 184–188. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_24306417_62501962 (access date: 28.02.2020).
4. Verbianova O.M. The influence of the style of family education on the development of self-regulation of 6–7 year-old children // Vestnik KGPU im. V.P. Astafieva (Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev). 2017. No. 1 (39). P. 129–133. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_28839253_64475381 (access date: 02.28.2020).

5. Verbianova O.M., Gruzdeva O.V. The influence of the family on the development of volitional manifestations of preschool children. In: Family as a factor in the development of the personality of a preschool child. Krasnoyarsk, 2018. P. 7–30. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_32546356_57429025 (access date: 28.02.2020).
6. Domanetskaya L.V., Rumyantseva E.Y. Features of parenting towards children in different types of single-parent families // Psychological, pedagogical and social conditions for the development and upbringing of the child. Krasnoyarsk, 2016. P. 39–44. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_26052820_68291757 (access date: 28.02.2020).
7. Zhilinskaya A.V. The idea of the development of goal-setting in older adolescents in collective project activities // Proceedings of the anniversary conference „From the origins to the present: 130 years of the organization of a psychological society at Moscow University”: in 5 vol. M., 2015. P. 346–348. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_24854938_13469979 (access date: 28.02.2020).
8. Zyryanova N.M. The influence of family size and the birth order of children on the relationship of cognitive and personal characteristics // Psikhologicheskie issledovaniya (Psychological research). 2011. No. 5 (19). URL: <http://psystudy.ru> (accessed date: 26.02.2020).
9. Ivanova O.A., Verbianova O.M. Features of the development of volitional behavior among older preschool boys, brought up in an incomplete family // Psychological, medical and pedagogical support of a special child. Krasnoyarsk, 2014. P. 402–407. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23364496> (access date: 28.02.2020).
10. Kotyrlo V.K. The development of volitional behavior in preschoolers. Kiev: Radyanska shkola, 1972. 199 p. URL: <https://spbib.ru/catalog/-/books/11381453-razvitiye-volevogo-povedeniya-u-doshkol-nikov> (access date: 28.02.2020).
11. Lysyuk L.G. The empirical picture of the formation of productive goal-setting in 2–4 year-old children // Voprosy psikhologii (Psychology Issues). 2000. No. 1. P. 58–67. URL: <https://hr-portal.ru/article/empericheskaya-kartina-stanovleniya-produktivnogo-celepolaganiya-u-detey-24-let> (access date: 28.02.2020).
12. Tikhomirov O.K., Chernokova T.E. Development of the ability to set cognitive goals in preschool age // Nauka-rastudent.ru. 2015. No. 10 (22). URL: <http://nauka-rastudent.ru/22/2961/> (access date: 26.02.2020).
13. Tulegenova A.G., Vasilyeva V.V. The influence of older siblings on the process of socialization among younger children in the family // Nauchnyy vestnik Kryma (Crimean Scientific Bulletin). 2018. No. 1 (12). P. 15. URL: <https://www.elibrary.ru/download/elibrary> (access date: 26.02.2020).
14. Chernokova T.E., Malukhina G.V. Features of arbitrary self-regulation in 6–7 year-old children. In: Proceedings of the IV International Scientific and Practical Conference „Education and training: theory, methodology and practice”. Cheboksary. 2015. P. 88–90. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_24016120_71672799 (access date: 28.02.2020).
15. Shemereko A.S., Chernik V.E. The formation of self-organization ability in a senior preschooler // Uchenye zapiski Zabaykalskogo gosudarstvennogo universiteta (Scientific Notes of the Zabaykalsky State University). 2019. Vol. 14, No. 1. P. 88–97. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_37375755_24593636 (access date: 28.02.2020).
16. Shlay E.V., Zaytseva E.S. Features of self-organization of mental activity among older preschoolers with general speech underdevelopment // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya (Modern problems of science and education). 2014. No. 3. P. 264–268. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_22528069_88940560 (access date: 28.02.2020).
17. Gooch D., Thompson P., Nash H.M., Snowling M.J., Hulme C. The development of executive function and language skills in the early school years // Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines. 2016. No. 57 (2). P. 180–187. DOI: 10.1111/jcpp.12458.Scopus

18. Holmes C.J., Kim-Spoon J., Deater-Deckard K. Linking executive function and peer problems from early childhood through middle adolescence // *Journal of Abnormal Child Psychology*. 2016. No. 44 (1). P. 31–42. DOI: 10.1007/s10802-015-0044-5 Scopus
19. Karoly P. Goal systems and self-regulation: In: An individual differences perspective. *Handbook of personality and self-regulation* / Rick H. Hoyle. Blackwell Publishing Ltd, 2010. P. 218–243. URL: https://is.muni.cz/el/1423/jaro2016/PSY221J161/um/Handbook_of_Personality_and_Self_Regulation (access date: 28.02.2020).
20. Mann T., De Ridder D., Fujita K. Self-regulation of health behavior: Social psychological approaches to goal setting and goal striving // *Health Psychology*. 2013. No. 32 (5). P. 487–498. DOI: 10.1037/a0028533
21. Marks G.N. Family size, family type and student achievement: Cross-national differences and the role of socioeconomic and school factors // *Journal of Comparative Family Studies*. 2006. Vol. 37, No. 1. P. 1–24. DOI: 10.3138/jcfs.37.1.1
22. Montroy J.J., Bowles R.P., Skibbe L.E., McClelland M.M., Morrison F.J. The development of self-regulation across early childhood // *Developmental Psychology*. 2016. No. 52 (11). P. 1744–1762. DOI: 10.1037/dev0000159 Scopus
23. Vernon-Feagans, L., Willoughby, M., Garrett-Peters, P. Predictors of behavioral regulation in kindergarten: Household chaos, parenting, and early executive functions // *Developmental Psychology*. 2016. No. 52 (3). P. 430–441. DOI: 10.1037/dev0000087 Scopus
24. Walper S., Thönnissen C., Alt P. Effects of family structure and the experience of parental separation: A study on adolescents' well-being // *Comparative Population Studies*. 2015. Vol. 40, No. 3. P. 335–364. URL: https://epub.ub.uni-muenchen.de/34523/1/10.12765_CPoS-2015-12en (access date: 28.02.2020).

УДК 81'272

РУССКИЙ – РОССИЙСКИЙ? ВОПРОС ИДЕНТИФИКАЦИИ И САМОИДЕНТИФИКАЦИИ

А.Д. Васильев (Красноярск, Россия)

С.П. Васильева (Красноярск, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. Постоянная актуальность этнонимической проблематики объясняется рядом причин – как лингвистического, так и иного характера. Это обусловлено функциями именованных и самоименований этносоциумов и их представителей. Поэтому этнонимы играют не только важнейшую прагматическую роль при идентификации и автоидентификации индивидуумов и коллективов, но также способны активно применяться в социальных, культурных, политических процессах. Вполне естественно, что этнонимы и подобные им лексико-фразеологические единицы и характер их употребления привлекают внимание почти в равной степени и специалистов, и широкой аудитории.

Целью исследования является анализ современного характера употребления этнонима *русский*, этатонима *россиянин*, прилагательного *российский* в текстах политической тематики и определения наиболее вероятной направленности их использования.

Материалами исследования являются тексты политических выступлений в СМИ, а примененные при их анализе контекстный и дискурсивный методы прочно зарекомендовали себя в качестве научно-эффективных.

Результаты исследования. Не являются исключением и слова *русский*, *российский*, *россиянин*, которые, судя по многим примерам, находятся в состоянии конкуренции друг с другом. Причем такие взаимоотношения между данными лексемами не

случайны, но на протяжении последних трех десятков лет последовательно конструируются в дискурсе отечественных средств массовой информации. Уже можно говорить о том, что этноним *русский* оказывается во многих случаях негативно маркированным (вследствие предварительно сформированной инвективной коннотации прилагательного *русский*) и замещается этатонимом *россиянин*, а в качестве семантически якобы равноценного взамен прилагательного *русский* внедряется *российский*.

В качестве источников фактического материала привлекаются тексты политических выступлений, в силу высокого властного статуса их адресантов должны обладать значительным публичным резонансом и, соответственно, вероятным влиянием на речевые предпочтения множества адресатов.

Выводы. Информационно-пропагандистские операции, производимые путем замены субстантивированного прилагательного *русский* на искусственно реанимированное существительное *россиянин*, с одной стороны, и вытеснения прилагательного *русский* прилагательным *российский* – с другой, имеют общий вектор. Это радикальная минимализация национального самосознания большинства коренных носителей русского языка.

Авторский вклад заключается в описании проблемы, сборе и анализе языкового материала.

Ключевые слова: этноним, автоэтноним, этатоним, мифоген, русский, российский, россиянин, советский народ, многонациональный, однонациональный, политические тексты.

Постановка проблемы. Непреходящая актуальность этнонимической проблематики объясняется рядом причин, и не только сугубо лингвистического характера. Это предопределяется функциями именованных и особенно самоименований этносоциумов и их представителей. Каждая из таких номинаций – вербальная граница, четко дифференцирующая макрогруппы человечества и входящих в них ин-

дивидуумов на «своих» и «чужих». Автоэтноним выступает также как максимально концентрированное самописание народа – словесный маркер, способствующий эффективности разного рода (взаимо)отношений между людьми и их обществами. Автоэтноним фигурирует и в качестве одного из наиболее фундаментальных компонентов языковой картины мира, предназначенного для самоидентификации и идентифика-

ции любого человека и поэтому является весьма значимой составляющей как при установлении его личностного статуса, так и при формировании его представлений о собственном месте в различных процессах.

Вышесказанное непосредственно относится к непрекращающимся дискуссиям вокруг происхождения, функционирования и особенно современного статуса слов *русский*, *российский*, *россиянин*. Такие обсуждения касаются ряда аспектов этнологии, лингвистики, законотворчества, социального устройства, национальной культуры, языковой ситуации, государственной политики и других.

Обзор научной литературы. Социологи, историки и правоведы приводят убедительные доводы в пользу исторического подхода к употреблению этнонима *русский* и этатонима *российский*: «Современная Россия является многонациональным государством, в котором более восьмидесяти процентов ее населения, проживающего во всех субъектах Федерации, составляют русские. Становление русской нации неразрывно связано с процессом формирования русской национальной культуры, национально-го самосознания, в основе которого лежит ценностная система понимания ее роли в историческом процессе и перспективах развития» [Романников, Черноскутов, 2019, с. 357].

А.В. Теленков утверждает, что важнейшим фактором, объясняющим специфику вербализации этнонима *русский*, является фактор исторической памяти. Именованное *русский* следует считать более древним, исконным словом [Теленков, 2008, с. 326].

Историк русского языка Е.И. Зиновьева пишет: «Лексема *русский* очень частотна в обиходном языке Московской Руси. Слово функционирует главным образом как прилагательное (ср.: *русская земля*, *русская вера*, *русские города* и многие другие атрибутивные сочетания). В этот период употребляются также производные от прилагательного наречия *русски* и *по-русски*. В качестве этнонима используются сочетания *русский человек* и *русские люди*, широко представленные в картотеке СОЛЯ (Словарь оби-

ходного разговорного языка Московской Руси XVI–XVII вв.). В форме единственного числа словосочетание встречается реже, например: „А Данилка въ распрось сказался: бываль *русский человекъ*, а былъ въ полону у татаръ, а взять осьми лѣтъ” (Новомбергский 1911: 76, 1643 г.)» [Зиновьева, 2017, с. 98].

Наименование *россияне* и как производные от него слова *российский*, *российская* – явления более поздние, крайне редко встречающиеся в древнерусских письменных памятниках (название *россияне* не встречается вовсе) [Теленков, 2008, с. 327].

В наше время мы часто употребляем словосочетания «русские люди», «русский характер», «русский менталитет», «русская кухня». Но так же часто в официальных документах и выступлениях официальных лиц звучат слова «россияне», «российское общество», «российская действительность».

«Современные дискуссии о возможных путях развития России, состояние национальных отношений в стране делают злободневным анализ истории и современного состояния соотношения имени русского и названия российского; выяснения, какую роль то и другое играет в сознании граждан страны, в первую очередь населения, относящего себя к титульной нации. Наконец, весьма актуальна тема создания единого и удобного дома для всех народов России как стратегическая цель ее развития. Долгое время Россия шла под русским флагом, затем под советским, сейчас – под российским. Но что представляет собой этот российский флаг (идея, проект) и как он согласуется и должен согласовываться с русским этническим большинством страны? И удастся ли избежать столкновения *русскости* и *российскости*?» [Теленков, 2008, с. 326].

Споры об этнониме *русский* идут во всех слоях общества, на страницах научных журналов, в публицистике, в Интернете. Они не сводятся к употреблению терминов, речь идет о национальной идентичности титульной нации России.

«На сегодняшний день существуют различные точки зрения и подходы к сопоставлению

российскости и *русскости*. По мнению ряда исследователей, наблюдается почти непреодолимый конфликт между ними (А. Миллер, О. Малинова). Другие считают, что *российскость* и *русскость* не только должны быть примирены, но и это обязательно должно случиться: главный путь здесь – строительство наднационального государства, где „россиянин” означает гражданина России и ничего более того (Ю.П. Шабает, А.В. Демина, С.Н. Абашин, А. Зализняк). За *российскую* нацию также, как известно, ратует известный этнолог В.А. Тишков. В то же время многие серьезные исследователи отрицают *российскую* нацию как реальность, поэтому у них *российскость* обретает политические, идеологические или схоластические окраски» [Там же].

В пользу употребления этнонима исследователи приводят тот факт, что Всероссийская перепись 2002 г. показала, что как русские, так и другие народы России не собираются отказываться от своей национальности в пользу *российской* идентичности.

Целью исследования является анализ современного характера употребления этнонима *русский*, этатонима *россиянин*, прилагательного *российский* в текстах политической тематики и определения наиболее вероятной направленности их использования.

Материалами исследования являются тексты политических выступлений в СМИ, а примененные при их анализе контекстный и дискурсивный **методы** прочно зарекомендовали себя в качестве научно-эффективных.

Результаты исследования. Нельзя не заметить, что время от времени обострение внимания к этнонимическим проблемам, зачастую искусственно гипертрофируемым, индуцируется за счет публичного комментирования их откровенными дилетантами, хотя высококвалифицированные специалисты неоднократно уже четко и аргументированно разъясняли историю, семантику и прагматику этих слов.

Подобные вопросы постоянно интересуют и неравнодушную часть так называемых «рядовых носителей языка» [Голев, 2008, с. 6, 16], к числу которых принадлежит их абсолютное

большинство, обычно вынужденное, однако, принимать (как данность) формулировки, предлагаемые высшими государственными руководителями и массированно тиражируемые через все возможные каналы. Впрочем, самая интенсивная пропаганда не исключает анализа ее лозунгов и диктуемых ими векторов эволюций общества.

В вышеуказанных аспектах чрезвычайно показательны активные риторические усилия последних лет, очевидно направленные в совокупности на смену именованного государствообразующего этноса РФ.

Приведем только некоторые примеры: «...*Российский народ* почувствовал себя неотъемлемой частью огромного мира...»¹. – «...Мы единый *российский народ* <...>!»². – «...*Российская демократия* – это власть именно *российского народа* с его собственными традициями народного самоуправления...»³. – «...*Российский народ* продемонстрировал удивительную собранность...»⁴. – «Хочу вам предложить тост за Россию, за *российский народ*»⁵ (ср. ранее известное: «Я поднимая тост за здоровье *русского народа* не только потому, что он – руководящий народ...»⁶). – «Я <...> воочию убедился в мощи *российского народа* и в мудрости *российского народа*»⁷ и мн. др. Ср. также: «*российская нация*»⁸ и проч.

¹ Путин В.В. Выступление на церемонии вручения диплома доктора экономических наук Афинского университета 7 декабря 2001 г. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/26920>

² Путин В.В. Речь кандидата в президенты РФ [Цит. по: Бабенко, Конторских, 2013].

³ Там же.

⁴ Путин В.В. Выступление на концерте, посвященном воссоединению Крыма и Севастополя с Россией 18 марта 2015 г. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/47878>

⁵ Путин В.В. Выступление на торжественном приеме в Кремле 28 декабря 2016 г. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/53608>

⁶ Сталин И.В. Выступление на приеме в Кремле в честь командующих войсками Красной Армии 24 мая 1945 г. (Цит. по: Душенко К.В. Словарь современных цитат. М., 2006. С. 451).

⁷ Путин В.В. Выступление на XV заседании Международного дискуссионного клуба «Валдай» 18 октября 2018 г. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/58848>

⁸ Медведев Д.А. Выступление на заседании президиума Госсовета 2011 г. URL: [Memoid.ru](http://www.memoid.ru); Сурков В. Долгое государство Путина. 2 февраля 2011 г. URL: <http://www.ng.ru/ideas/>

Несомненным импульсом к многолетнему доминированию этатонима *россиянин* в публичной речевой коммуникации, начиная с ее официальной сферы, стало его активное употребление первым президентом страны, предпринятое по настоятельной рекомендации Е. Боннер [Васильев, 2013, с. 404–415].

Эта тенденция к всеобщему безнациональному нивелированию отразилась и в паралитературе (например, оксюморон «*этнические россияне*»)⁹, и даже в спортивных комментариях (ср. частые упоминания о *россиянах* и «российских хоккеистах» – игроках североамериканских клубов).

По всей вероятности, тому же вектору подчинены и постулаты «*российской идентичности*»¹⁰, на основе которых вербально и совершенно произвольно конструируются узколокальные модификации псевдонациональностей и квазиидентичностей. Например: «Теперь *сибиряк* гордо воспринимается как *национальность!*»¹¹. – «Создав в одном городе межнациональное креативное пространство <...>, выиграем все мы – люди одной *национальности – красноярцы*»¹². – «...За время стройки на БАМе возникла новая *советская национальность – “бамовцы”*»¹³ и т.п.

Вполне логично, что неоднократные упоминания некоей *российской идентичности* на самом верху вертикали власти индуцировали по-своему замечательные локальные варианты этой образцовой модели, ср.: «...Развивать то, что мы называем *региональной идентичностью*»¹⁴. – «...Нам дали возможность взглянуть на нашу сибирскость, нашу *сибирскую идентичность*»¹⁵ и др.

При этом небезынтересно наблюдать, что подобные мифогены довольно часто обнаруживаются в публикациях квалифицированных специалистов. Так, ср.: «...моменты, которые связаны

с особенностями современного *российского менталитета* и в которых отражается *национальная специфика российского метаязыкового сознания*... Кампания <...> была построена с учетом *российской ментальности*» [Голев, 2008, с. 8]. – И: «*национальный характер россиянина*» [Бабенко, Конторских, 2013, с. 12] (возможно, в последнем случае сыграло должную роль высокое имя вуза, места работы авторов; впрочем, известны и более ранние свидетельства оперативного включения агитпроповских лозунгов «текущего момента» в лингвистическую терминологию – достаточно упомянуть горбачевско-перестроечный «человеческий фактор», изящно трансформированный в «человеческий фактор в языке»).

Следует напомнить, что в современных толковых словарях дается определение: «*россияне* – „жители, уроженцы России; граждане России”»¹⁶; то есть *россияне* – ни в коем случае не этноним, а этатоним. Понятно, что у массы людей, объединенных лишь территорией обитания, не может быть ни единого «национального характера», ни общей «национальной ментальности» и т.п. Об этом говорилось уже неоднократно (см. [Колесов, 1999, с. 82; Трубачёв, 2004, с. 70; 2005, с. 215–227; и др.]).

Кроме того, при изобретении новейших слов-мифогенов было бы излишним учитывать судьбу их недавних исторических предшественников, типологически подобных (в смысле «внеэтничности» и «наднациональности») и претендовавших на долговечность.

Так, было официально утверждено возникновение ранее небывалой общности людей – *советский народ* – «многонац. коллектив тружеников города и деревни, объединенный общностью социалист. строя, марксистско-ленинской идеологией, коммунистич. идеалами рабочего класса, принципами интернационализма»¹⁷. Но это «искусственное межнациональное

⁹ Донцова Д. Метро до Африки. 2010. С. 26.

¹⁰ Путин В.В. Выступление на заседании клуба «Валдай» 19 сентября 2013 г. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/19243>

¹¹ Новости. 7 канал. 21 ноября 2007 г.

¹² Ковальская А. Сибирская диаспора. Национальность – красноярцы // Городские новости. 2009. № 128. 28 августа. С. 7.

¹³ События. 5 канал. 13 июля 2014 г.

¹⁴ Усс А. // Новости. Енисей. 14 июня 2019 г.

¹⁵ Фролова А. // Новости. Енисей. 20 февраля 2020 г.

¹⁶ Толковый словарь современного русского языка. Языковые изменения конца XX столетия. М., 2001. С. 680; Толковый словарь русского языка начала XXI века. Актуальная лексика. М., 2007. С. 866.

¹⁷ Советский энциклопедический словарь. 2-е изд. М., 1983. С. 1227.

понятие ушло вместе с обанкротившейся идеологией <...>. Его пытаются видоизменить в понятие „российский народ“, которого в природе не существует» [Фролов, 2005, с. 506].

Упомянутый политехнологический процесс несомненно производится, хотя о его зримых успехах пока что не оповещают даже с вершин власти, обычно неизменно оптимистичных. Ср.: «В Советском Союзе <...> даже придумали общность людей – *советский народ* <...>. Мы говорим про *российский народ*, но это пока не то. Мы не смогли найти эквивалента того, что было в Советском Союзе изобретено»¹⁸. – «Наша задача заключается в том, чтобы создать полноценную *российскую нацию* при сохранении идентичности всех народов, населяющих нашу страну»¹⁹ и т.п. Совершенно очевидно, что «создать полноценную нацию» даже высочайшим указом невозможно (как, скажем, волонтаристски переименовать милицию в полицию): формирование нации происходит объективно, при взаимодействии ряда обязательных факторов и в течение длительного времени. Вероятно, подразумевается некий акт в традициях вербальной магии изменения реальности, который и манифестирует искомый результат. Но ведь, согласно восточной мудрости, сколько ни говори «халва», во рту слаще не станет...

Кстати, целесообразно вспомнить, как «создавался» *советский народ*. Оказывается, «*русские* <...> после Октябрьской революции в ходе социалистических преобразований <...> консолидировались в социалистическую нацию и вместе с другими нациями и народностями СССР образовали новую ист. общность – *советский народ*»²⁰. Любопытно, однако, что это же издание ничего не сообщает о подобной «консолидации в социалистическую нацию» грузин, казахов, молдаван, украинцев и прочих, с которыми, следовательно, такие метаморфозы не про-

изошли. По-видимому, и в сегодняшнем эксперименте роль главного объекта этноиспытатель отводится именно русским.

Между тем еще один мифоген, усиленно внедряемый в массовое сознание, – «многонациональная Россия», с научной точки зрения, как и все другие, ему подобные, не обладает адекватным семантическим наполнением, но служит лишь средством манипуляции настроениями «населения» ([Васильев, 2019, с. 138–170]). Требуемый пропагандистский эффект в таких случаях достигается в первую очередь интенсивным тиражированием словесного штампа.

Этот официально и официально утвержденный постулат авторитетнейший отечественный этимолог, очень хорошо разбирающийся и в вопросах этнографии, истории общества и его культуры, квалифицирует как «бесконечно муссируемый миф <...>. Ведь Россия и сейчас на 85 % населена русскими <...>. По научным воззрениям – если страна на 85 % населена каким-то этносом, она в принципе называется *однонациональной*» [Трубачёв, 2004, с. 206–207]. В духе времени обратимся к зарубежным арбитрам и корифеям в этой сфере – и оказывается, что, «согласно международной практике моноэтническим (национальным) считается государство, $\frac{2}{3}$ или более населения которого принадлежит одному этносу»; об этом «в своих выступлениях говорил президент неправительственной организации „Дом свободы“ <...> со штаб-квартирой в Вашингтоне Э. Каратницки; т.е. Россия – моноэтническое государство»²¹.

Возможно допустить, что представление РФ в статусе «многонационального государства» является (кроме деликатного опасения задеть чьи-то чувства) еще и некоей инерцией исторически недавней, советской эпохи, когда оно было вполне реальным – применительно к совсем другой стране. Так, по результатам переписи населения СССР 1982 г., численность его составляла 268,8 млн человек, принадлежавших к более чем 100 нациям и народностям, из которых (по переписи 1979 г.) к русским относились

¹⁸ Путин В.В. Выступление на заседании Госсовета 27 декабря 2010 г. URL: <http://www.vesti.ru/doc.html?id=417067&cid=5>

¹⁹ Медведев Д.А. Выступление на заседании Госсовета 2011 г. URL: [Memoid.ru](http://memoid.ru)

²⁰ Советский энциклопедический словарь. 2-е изд. М., 1983. С. 1144.

²¹ Антонов А. Вы, случаем, не «фараон»? // Советская Россия. 2010. 29 июня. С. 2.

137 397 тысяч человек²², т.е. приблизительно лишь около половины жителей страны. Поэтому формулировка, открывавшая статью 70 последней советской конституции: «Союз Советских Социалистических Республик – единое союзное многонациональное государство...» – была совершенно объективной и правомерной. Применение же такой характеристики к рудименту прежней державы отчетливо напоминает известную «осетрину второй свежести»²³.

Однако в то же время изредка упоминается о том, что «государствообразующим народом, безусловно, является *русский народ*»²⁴. Но такие вынужденные признания очевидного исторического факта являются единичными и спорадическими по сравнению с регулярными мантрами о «многонациональной России». Между прочим, заметим, что, может быть, не столь наукообразным, как этот официальный рефрен, но более точным следует считать определение, данное популярным ранее автором: «Россия – пестрая в национальном отношении страна»²⁵.

Не следует забывать и о том, что *русские* на протяжении последних по крайней мере тридцати лет повсеместно подвергались и подвергаются откровенной, безапелляционной и изощренной дискредитации, выражающейся в инвективах по любому поводу и без всякого повода (см., например [Васильев, 2013, с. 378–391] и др.). Совершенно естественно и логично отсюда вытекает возникновение коннотативного ореола вокруг самого этнонима, маркирующего его безусловно негативно.

«Говоря о необходимости сохранения и развития самосознания русского народа в настоящее время, мы стоим на позициях необходимости и дальше проводить государственную политику по укреплению межнациональ-

ных связей. <...>. Понимая, что вся многовековая история нашей страны пронизана совместными делами населявших ее народов, следует признать, что главным стержневым фактором является титульная нация – русский народ [Романников, Черноскутов, 2019, с. 361].

Выводы. Информационно-пропагандистские операции, производимые путем замены субстантивированного прилагательного *русский* на искусственно реанимированное существительное *россиянин*, с одной стороны, и вытеснение прилагательного *русский* прилагательным *российский* – с другой, имеют общий вектор. Это радикальная минимализация национального самосознания большинства коренных носителей русского языка, ранее уже успешно подвергнутых «советизации», которую затруднительно считать всеобщее добровольной.

Разумеется, что «российская ментальность», «российский народ», «российская нация», «российский язык» и тому подобные слова-гомонкулы и несообразности не имеют никакого отношения к реальной действительности – ни в прошлом, ни в настоящем. Однако за счет их насаждения происходит кардинальная трансформация языковой картины мира, в которой должны исчезнуть представления о собственно национальной принадлежности (причем именно русских), заменяемые ориентацией лишь по признаку гражданства; ту же роль играет и нечто вроде гиперонимического нивелирования с помощью мифогена «россияне».

Такие вербально-магические эксперименты принципиально не новы (ср. *милиция* → *полиция*, *прописка* → *регистрация* и т.п.), но вышеописанный несомненно отличается масштабностью и долговременностью гипотетических результатов.

Следует учитывать, что эта игра в слова очевидно навязывается властвующей «элитой», которая по сумме ключевых критериев откровенно космополитична (приблизительно так же, как и российская высшая страта накануне февраля 1917 г.). В ее аксиологической системе личное своекорыстие явно более значимо, нежели приказной «общероссийский

²² Советский энциклопедический словарь. 2-е изд. М., 1983. С. 1246.

²³ Булгаков М.А. Мастер и Маргарита // Булгаков М.А. Собр. соч.: в 5 т. М., 1990. Т. 5. С. 200.

²⁴ Путин В.В. Выступление на XV заседании Международного дискуссионного клуба «Валдай» 18 октября 2018 г. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/58848>

²⁵ Ленин В.И. Рабочий класс и национальный вопрос // Ленин В.И. Сборник произведений. М., 1976. С. 122.

патриотизм»²⁶, а сама Россия – нечто вроде вахтового поселка, «фактории на 1/7 части суши»²⁷.

Известно, что в английском языке слово *Russian*, по существу, синкретично: оно выступает обозначением и «русского», и «российского», и – при желании и необходимости – полуфантомного «россиянина». Поэтому англосаксы традиционно индифферентны к «национальной пестроте» России. По всей вероятности, российские элитарии, стремящиеся полностью и безвозвратно влиться в ряды самых достойных, по их мнению, представителей человечества, рассчитывают занять ту же лингвоментальную нишу, и для них состояние безнациональности весьма комфортно, а потому очень притягательно.

Кроме того, существует известное количество лиц, которые, наряду с российским, являются обладателями гражданства других стран и / или потенциальными обитателями так называемой «исторической родины» (обычно в дальнем зарубежье). Конечно, дискуссии, касающиеся употребления этнонимов или этатонимов, для них сугубо безразличны, но во многих случаях именно такие временные *россияне* и выступают за отказ от понятия 'национальность' вообще – а в частности применительно в первую очередь к этнически *русским*. Такая позиция в послесоветский период неуклонно продвигается через средства массовой информации теми же «историческими уроженцами».

Однако надо иметь в виду нередкую детерминированность социальных феноменов вербальными импульсами. В данном случае к числу возможных результатов утраты этнонима государствообразующего народа относится призрачность перспектив целостной суверенной страны.

Библиографический список

1. Бабенко Л.Г., Конторских А.В. Репрезентация образа России в программной речи кан-

дидата в президенты (на материале предвыборной речи В.В. Путина) // Политическая лингвистика. 2013. № 4 (46). С. 12–16.

2. Васильев А.Д. Игры в слова. Манипулятивные операции в текстах СМИ. СПб., 2013. 660 с.
3. Васильев А.Д. Превращения слов. Современные лексико-семантические процессы. Красноярск, 2019. 316 с.
4. Голев Н.Д. Особенности современного обычного метаязыкового сознания в зеркале обсуждения вопросов языкового строительства // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2008. № 3 (4). С. 5–17.
5. Зиновьева Е.И. Этнонимы русин, русак и русский в обиходном языке Московской Руси XVI–XVII вв. // РУСИН. 2017. № 1 (47). С. 92–105. DOI: 10.17223/18572685/47/8
6. Колесов В.В. «Жизнь происходит от слова...». СПб., 1999. 368 с.
7. Романников О.Д., Черноскутов В.Е. Проблемы сохранения национального самосознания русского народа // Идеи и идеалы. 2019. Т. 11, № 1, ч. 2. С. 356–365. DOI: 10.17212/2075-0862-2019-11.1.2-356-365
8. Теленков А.В. О соотношении наименований русские и россияне: история, современность и перспективы // Научный ежегодник Института философии и права Уральского отделения Российской академии наук. 2008. Вып. 8. С. 326–340.
9. Трубачёв О.Н. В поисках единства. Взгляд филолога на проблему истоков Руси. 3-е изд. М., 2005. 352 с.
10. Трубачёв О.Н. Заветное слово. Взгляд лексикографа на проблемы языкового единства славян. М., 2004. 224 с.
11. Фролов Н.К. Феномен русскости и истоки русофобии // Фролов Н.К. Избранные работы по языкознанию. Тюмень, 2005. Т. 1. С. 504–509.

²⁶ Путин В.В. Выступление на заседании Госсовета 27 декабря 2010 г. URL: <http://www.vesti.ru/doc.html?id=417067&cid=5>.

²⁷ Поляков Ю.М. Быть русским в России. М., 2019. С. 12, 17.

RUSSKIY OR ROSSIYSKIY? THE QUESTION OF IDENTIFICATION AND SELF-IDENTIFICATION

A.V. Vasiliev (Krasnoyarsk, Russia)

S.P. Vasilieva (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. A number of reasons, both linguistic and other, explain the continuing relevance of ethnonomical issues. This is due to the functions of names and self-names of ethnic societies and their representatives. Therefore, ethnonyms play not only the most important pragmatic role in the identification and auto-identification of individuals and collectives, but can also be actively applied in social, cultural and political processes. It is quite natural that ethnonyms and similar lexico-phraseological units and the nature of their use attract the attention of almost equally both specialists and a wide audience.

The purpose of the article is to analyze the modern nature of the use of the ethnonym *Russian* (**russskiy**), the ethatonym *the Russian* (**rossiyanin**), the adjective *Russian* (**russskiy**) in the texts on political subjects and determine the most likely direction of their use.

The research materials are the texts of political speeches in the media, and the contextual and discursive *methods* used in their analysis have firmly established themselves as scientifically effective.

Research results. The words *Russian* (**russskiy**), *Russian* (**rossiyskiy**), *the Russian* (**rossiyanin**) which, judging by many examples, are in a condition of the competition with each other. Moreover, such relationships between these lexemes are not accidental, but over the past three

decades have been consistently designed in the discourse of the Russian media. It can already be said that the ethnonym *Russian* (**russskiy**) is in many cases negatively marked (due to the previously formed invective connotation of the adjective *Russian* (**russskiy**)) and replaced by the ethatonym *the Russian* (**rossiyanin**), and the adjective *Russian* (**rossiyskiy**) is introduced as allegedly semantically equivalent to the adjective *Russian* (**russskiy**).

As sources of actual material, texts of political statements are used, due to the high power status of their addressers, which are required to possess significant public resonance and, accordingly, likely influence on speech preferences of many addressees.

Conclusion. Information and propaganda operations carried out by replacing a substantivized adjective *Russian* (**russskiy**) with an artificially reanimated noun *the Russian* (**rossiyanin**), on the one hand, and replacing the adjective *Russian* (**russskiy**) by the adjective *Russian* (**rossiyskiy**), on the other, have a common vector. This is a radical minimization of national identity of most indigent speakers of the Russian language.

The author's contribution consists in describing the problem, collecting and analyzing the language material.

Keywords: *ethnonym, autoethnonym, ethatonym, mythogen, Russian (russskiy), Russian (rossiyskiy), the Russian (rossiyanin), Soviet people, multinational, one-national, political texts.*

References

1. Babenko L.G., Kontorskikh A.V. Representation of the image of Russia in the program speech of the presidential candidate (on the material of V.V. Putin's election speech) // *Politicheskaya lingvistika* (Political linguistics). 2013. No. 4 (46). P. 12–16.
2. Vasiliev A.D. Word games. Manipulative operations in media texts. SPb., 2013. 660 p.
3. Vasiliev A.D. Metamorphoses of words. Modern lexico-semantic processes. Krasnoyarsk, 2019. 316 p.
4. Golev N.D. Peculiarities of modern ordinary meta-language consciousness in the mirror of discussion of issues of language construction // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya* (Journal of the Tomsk State University. Philology). 2008. No. 3 (4). P. 5–17.
5. Zinovieva E.I. Ethnonyms rusin, rusak and russkiy in the colloquial language of the Moscow of the 16th–17th centuries // *RUSIN*. 2017. No. 1 (47). P. 92–105.
6. Kolesov V.V. „Life comes from the word...”. SPb., 1999. 368 p.
7. Romannikov O.D., Chernskutov V.E. Problems of keeping the national self-identification of the Russian people // *Idei i idealy* (Ideas and ide-

- als). 2019. Vol. 11, No. 1, p. 2. P. 356–365. DOI: 10.17212/2075-0862-2019-11.1.2-356-365
8. Telenkov A.V. About the ratio between the words russkie and rossiyane: history, modernity and prospects // Nauchnyy ezhegodnik Instituta filosofii i prava Uralskogo otdeleniya Rossiyskoy akademii nauk (Scientific Annual Journal of the Institute of Philosophy and Law of the Ural Branch of the Russian Academy of Sciences). 2008. Is. 8. P. 326–340.
 9. Trubachev O.N. In search of unity. The philologist's view of the problem of the origins of Rus'. 3rd edition. M., 2005. 352 p.
 10. Trubachev O.N. The Cherished word. The lexicographer's view of the problems of language unity of Slavs. M., 2004. 224 p.
 11. Frolov N.K. Phenomenon of Russkost' and origins of Rusophobia. In: Frolov N.K. Selected works on linguistics. Tyumen, 2005. Vol. 1. P. 504–509.

УДК 7.091

РАЗВИТИЕ УШУ В РОССИИ: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Ван Готуань (Красноярск, Россия)

Мо Сяохэ (Минск, Белоруссия)

Гуань Маосэнь (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В статье представлено становление и развитие китайской оздоровительной гимнастики ушу в России с учетом особенностей, присущих восточным единоборствам (единством телесного и духовного начал). Проблема обусловлена резким ростом популярности гимнастики ушу в России при нехватке информации об этом виде физической активности.

Цель статьи – определить основные базовые принципы ушу и специфику распространения ушу с учетом российских национальных особенностей.

Методологию статьи составляют анализ и обобщение научно-методической литературы, посвященной исследованиям российских ученых, исследователей и практиков по вопросам роли и места ушу в современном процессе в сфере физической культуры и спорта.

Результаты. Отражена историческая картина становления в российской системе оздоровительных мероприятий восточных гимнастических практик. Выявлено отношение отечественных авторов – как позитивное, так и негативное – к восточным оздоровительным методикам, в том числе и с учетом особенностей доминирующей в России религиозной конфессии.

Заключение. Появление, закрепление и развитие в российских условиях восточных методов оздоровления, в частности китайской оздоровительной гимнастики ушу, благоприятно воспринято сообществом и имеет большие перспективы развития в сложившихся политических, экономических и культурных условиях в настоящее время.

Ключевые слова: восточные гимнастические практики, ушу, духовное здоровье, физическое здоровье.

Постановка проблемы. В современном мире проблема поддержания и сохранения здоровья человека обусловлена возрастанием и изменением нагрузок на человеческий организм, истощением энергетических, физических, психологических ресурсов человека для борьбы с негативными внешними факторами. Увеличиваются риски техногенного и экологического характера, возрастает антропогенное воздействие продуктов жизнедеятельности людей на природу, усложняется стратификация общества, что, в свою очередь, оказывает негативное влияние на состояние здоровья человека в целом.

Сложившаяся ситуация задает тенденцию к актуализации приоритетных научно-практических здоровьесберегающих технологий, которые будут способны решить задачи формирования и развития физического и психологического потенциала человека. В настоящее время идет интенсивный поиск наиболее эффектив-

ных методических и практико-ориентированных подходов, способных положительно отразиться на состоянии здоровья человека. На российскую арену активно выходят восточные методики здоровьесбережения людей, которые не только соединяют в себе приемы тренировки и разминки тела, но и воздействуют на оздоровление психического состояния человека. В связи с этим проявилась заинтересованность в изучении восточных оздоровительных систем, в анализе исторических корней, заложенных в научно-методологическую базу, в обосновании использования потенциала восточных методик.

Целью настоящего исследования является теоретическое осмысление результатов научных работ, в контексте которых представлены исторические этапы развития ушу в России.

Результаты исследования. В процессе теоретического анализа, осуществленного нами в ходе исследования степени разработанно-

сти заявленной темы, было выявлено, что изучение потенциала восточных оздоровительных систем в российской отечественной науке фокусируется на трех основных направлениях: медицинском (аспекты тибетской медицины); философском (принципы и установки буддизма, даосизма и неоконфуцианства); физкультурно-оздоровительном (принципы оздоровительных методик Востока). Следует подчеркнуть, что названные подходы к исследованию оздоровительного потенциала восточных практик, ориентированных на сохранение и активизацию психолого-физиологического потенциала тесно соприкасались, взаимопроникая и дополняя друг друга.

Перед тем как остановиться более подробно на рассмотрении оздоровительных возможностей восточных практик, необходимо отметить, что применение восточных методов может послужить теоретической основой:

- для адаптации человека к природно-климатическим, социальным условиям, спортивной деятельности;
- оценки уровня функционального состояния спортсмена;
- оценки результативности спортсменов на соревнованиях;
- диагностики воздействия нагрузок на организм спортсменов на тренировочных занятиях и соревнованиях.

Восточная оздоровительная система, оказывающая положительное влияние на физическое и психическое состояние здоровья человека, также способствует решению и социально значимых задач, таких как: гармоничное и всестороннее развитие личности, повышение умственной и физической работоспособности, реализация творческого потенциала, приобретение высокой стрессоустойчивости организма к неблагоприятным социально-экологическим условиям, рост адаптации организма к депрессивному состоянию и преодоление стрессов, а также проблема профессионального выгорания.

Анализируя исторически сложившуюся систему восточных практик, остановимся более подробно на рассмотрении оздоровительных воз-

можностей с позиций различных направлений.

Первый подход – медицинский, опираясь на концептуальные идеи буддизма, изучает потенциальные возможности методик, реализуемых в тибетской медицине. Ретроспективный анализ данных, представленных в исследованиях отечественных авторов, показал, что вопросами оздоровительных восточных практик занимались многие ученые, среди которых были Т.А. Асеева, К.Ф. Блинова, Г.П. Яковлев, Т.Т. Бадаткеева [Бадаткеева, 1989], Э. Базарон [Базарон, 1992], Т.А. Асеева, Ц.А. Найдакова, В.А.Тарнуев Г.Т. Намсараева, П.А. Бадмаев, И.О. Убашев и другие.

В научных трудах в области цигун-терапии находится экспериментально подтвержденное обоснование общеукрепляющего, лечебного (желудок, селезенка, легкие) и омолаживающего воздействия комплекса упражнений, разработанного В.А. Бутримовым в соответствии с основными положениями дыхательной гимнастики цигун [Бутримов, 2005]. Основные результаты, полученные ученым в ходе исследований, легли в основу практики контактного и бесконтактного массажа врача Л. Беловой [Белова, 2003], позволяющего укрепить функциональные возможности сердечно-сосудистой системы.

Наравне со сказанным следует отметить, что, кроме положительных оценок со стороны российских отечественных исследователей влияния занятий различными видами гимнастики ушу, нами были обнаружены и резко отрицательные отзывы со стороны представителей православной церкви, которые полагают, что данные упражнения ведут к деструктуризации личности, возможности развития галлюцинаций и физических болезней [Православная церковь..., 2001, с. 74–77], что, на наш взгляд, обуславливается недооценкой значимости духовной практики в системе занятий.

В связи со сказанным обратимся ко второму направлению изучения восточных оздоровительных практик, а именно к философскому, согласно которому систему восточных методов оздоровления следует рассматривать как образ мировоззрения. Через восточную систему осуществляется преемственность основных куль-

турных ценностей прошлого. Восточное искусство является для китайского народа транслятором философских понятий, приобщающим к образам героев древности. В рамках вопросов, лежащих в пространстве философии и культуры Китая, следует обратить внимание на то, что чань-буддизм [Передельский, 2012] открывает возможности психической саморегуляции человека через построение духовного и физическое совершенствования, вследствие чего оказывает положительное воздействие на физическое оздоровление организма.

Основу духовного и физического совершенствования составляет даосское представление об энергии Ци, которая в организме человека подразделилась на 4 группы:

- первичная энергия (Юань) Ци – расположена в почках и управляет всей остальной энергией;
- дыхательная внутренняя энергия (Цон) Ци – питывает кровь и циркулирует по всем системам организма;
- питательная (Инь) Ци – организм получает энергию при питании;
- защитная (Вэй) Ци – расположена в мышцах и коже, является барьером от негативных воздействий деструктивных энергий.

Соединение личной энергии Ци с энергией Ци природы увеличивает индивидуальные функциональные и духовные возможности человека. В частности, в одной из даосских практик «дао-инь» очищение и развитие энергетической субстанции «ци» осуществляется совокупностью выполнения человеком специальных психомедитативных и дыхательных упражнений.

В научных трудах отечественных ученых (В.К. Волков [Волков], В.Ф. Востоков, Б.Р. Голощапов¹, С. Гагоги, А.А. Долин, А.А. Маслов, В.М. Смолевский, Б.К. Ивлиев, Осьмин, А.А. Маслов, В.Н. Чебакова² и др.) особое внимание уделяется изучению характера влияния боевых искусств Китая, в частности гимнастики ушу, на-

правленной на коррекцию физических и духовных «дефектов» организма человека. Данные, показанные в историческом аспекте, позволяют нам рассматривать гимнастику ушу как один из видов оздоровления. Упражнения ушу можно использовать как средства рекреации при высоких умственных и физических нагрузках.

Методы оздоровления посредством включения занятий, в процессе которых происходит освоение восточных гимнастических практик (ушу), раскрыты в научных трудах многих российских ученых (С.Г. Пучкова, А.Н. Медведева, Н.Г. Цеда, В.И. Андрейчука, В.Ф. Востокова, В.М. Смолевского, Б.К. Ивлиева и др.). Авторы подробно описывают организационные вопросы изучения основ ушу как гимнастического направления восточных практик, методические основы построения тренировочного процесса и тренировки.

Опираясь на результаты теоретического анализа научной и научно-методической литературы в контексте заявленной темы, можно рассмотреть восточные (китайские) гимнастические практики, в частности ушу, с позиции одного из перспективных направлений, ориентированного на сохранение и укрепление здоровья современного человека. Подтверждением этого оказываются санскритские источники, в которых уже в VI–VII вв. до нашей эры встречается изречение «в здоровом теле – здоровый дух». В III в. н.э. китайский врач Хуа То предложил комплекс упражнений на основе наблюдений за повадками животных, способами защиты и нападения, который впоследствии был преобразован в систему ушу – «школу пяти животных» (У-ЧИНЬ-ШИ). Основными принципами данных стилей являются гибкость, скорость, сила, мгновенность действия (движение одновременно с мыслью), правильное дыхание, самообладание. В связи с этим А.А. Маслов предложил рассматривать систему ушу в рамках двух школ – «внешней» и «внутренней» [Маслов³, 2000]. Внешняя школа акцентировала внимание на атакующем сило-

¹ Голощапов Б.Р. История физической культуры и спорта: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2001. 312 с.

² Чебакова В.Н. Восточные оздоровительные системы как феномен культуры: автореф. дис. ... канд. культурологии: 24.00.01. Улан-Удэ, 2006. 23 с.

³ Маслов А.А. Энциклопедия восточных боевых искусств. М.: Гала-ПРЕСС, 2000. Т. I: Традиции и тайны китайского ушу. 513 с.

вом воздействии (вид боевого искусства – «кунг-фу»), внутренняя – на развитии способности человека концентрироваться на внутренней энергии своего тела (собственно «ушу»).

Соглашаясь с позицией, занимаемой исследователями (А.А. Маслов, А.А. Долин, А. Гагогин), рассматривая китайскую гимнастику ушу с точки зрения ранее представленных нами философских основ, следует отметить важную роль и значимость присутствия медитативной ментальной и динамической практики в ходе освоения искусства ушу наряду с обязательным выполнением физических упражнений. Таким образом, выполняется главный «чань» – буддийский принцип ушу – стимуляция трансформации сознания, ведущая к внутренней самореализации и воссоединению духовного и физического.

С позиции оздоровительной системы, позволяющей организацию занятий с целью сохранения и укрепления здоровья человека, первыми в России стали рассматривать восточные гимнастические практики в конце XX в. такие ученые и исследователи, как А.А. Долин, А.А. Маслов, В.М. Смолевский, Б.К. Ивлиев и другие, которые ввели в спортивно-оздоровительные занятия практики ушу, хатха-йоги и дыхательной гимнастики.

С введением в систему занятий по физической культуре комплексов тайцзи-цюань восточные практики приобрели характер массово-оздоровительного направления, тем самым обозначив свой физкультурно-оздоровительный аспект. По мнению А.А. Маслова, соединение в Тайцзи-цюань философских ключевых позиций даосизма и неоконфуцианства сыграло решающую роль в разделении и соединении двух начал: духовного и физического, что в итоге послужило реализации комплекса упражнений, представленных в Тайцзи-цюань, в учебно-тренировочном процессе образовательных заведений. Комплекс «Тайцзи-цюань» строится на философии противопоставления и взаимопревращения инь и ян – «покоя» и «движения», объясняемой тем, что движение, достигающее своего максимально предельного значения, переходит от пикового импульса в покой, за которым следует новое движение.

В методических рекомендациях, созданных на основе концептуальных идей восточных гимнастических практик в рамках физкультурно-оздоровительного подхода, особое значение придается правильному с точки зрения физиологии положению тела человека, при котором малейшее изменение формы способно существенно изменить содержание и направленность выполняемого упражнения.

Опираясь на сказанное, можно заключить, что непосредственно оздоровительный эффект в ходе выполнения разновидностей гимнастики ушу достигается посредством гармонии движения, которая включает в себя положение тела, дыхание, последовательность двигательных действий и концентрацию внимания.

Последнее позволяет достигать максимального расслабления путем снижения нервно-мышечного напряжения, в результате чего происходит восстановление равновесия инь-ян – нормализация функционально значимых для здоровья процессов организма человека. Указанный механизм влияния восточных гимнастических практик приводит к функциональным улучшениям в сердечно-сосудистой и дыхательной системах, способствует укреплению мышц спины и восстановлению показателей деятельности нервной системы.

В рамках темы настоящего исследования в контексте физкультурно-оздоровительного подхода к рассмотрению восточных гимнастических практик (ушу) следует обратить внимание на один важный метод оздоровления – дыхательную гимнастику цигун, основой которой являются философское даосское суждение об энергии Ци и искусство саморегуляции, созданное на его основе.

Цигун состоит из комплекса упражнений, совокупное действие которых направлено на приведение в оптимальное состояние функционирования иммунной системы человека. Основываясь на главных принципах дыхательной гимнастики цигун, отечественные исследователи [Белова, 2003; Бутримов, 2005] сумели представить в своих научных трудах оздоровительные методики, адаптированные к условиям образовательного процесса России.

Цигун, выступающая в качестве самостоятельной подсистемы ушу, представляет собой метод укрепления здоровья путем применения силы «ци» и движения «гун» (статично направленная деятельность организма), что делает ее сходной с психорегулирующей тренировкой, позволяя высвободить феноменальные способности и скрытые резервные возможности человека путем соблюдения трех основных требований, выдвигаемых к занимающемуся: 1) сохранение спокойствия; 2) расслабление мышц тела; 3) регулирование дыхания.

Таким образом, цигун может широко применяться в учебно-тренировочном процессе в качестве действенного метода психической саморегуляции занимающихся.

Подводя итоги в рамках теоретико-исторического анализа развития китайского ушу в России, интерпретируя полученные из научных и научно-методических источников сведения, можно сделать следующие *выводы*.

1. Согласно представленным мнениям российских ученых, восточные оздоровительные методики рассматриваются в аспекте как с отрицательного, так и с положительного воздействия на организм человека. Однако восточная система фокусируется на трех направлениях – медицинском, философском, физкультурно-оздоровительном, которые в большинстве случаев представляют положительный результат в профилактике и сохранении здоровья человека.

2. Ушу, прошедшее через многовековой путь развития, как один из восточных методов оздоровления, занимает центральное место в психофизической и духовной закалке человека и боевой подготовке. Ушу выходит за рамки культурного достояния и становится системой с обширным объемом практического опыта и перспективами для дальнейшего развития.

Библиографический список

1. Асеева Т.А., Блинова К.Ф., Яковлев Г.П. Лекарственные растения в тибетской медицине [Электронный ресурс]. URL: <http://tisyachelistnik.ru/knigi/lekarstvennye-rasteniya-tibetskoj-mediciny.pdf> (дата обращения: 30.11.2019).

2. Асеева Т.А., Найдакова Ц.А. Пищевые растения в тибетской медицине [Электронный ресурс]. URL: <https://www.twirpx.com/file/304125/> (дата обращения: 30.11.2019).
3. Бадаткеева Т.Т. История тибетской медицины в Монголии // Тибетская медицина (история, методология изучения и перспективы использования). Улан-Удэ: Изд-во БНЦ СО РАН, 1989. С. 92–97.
4. Бадмаев П.А. Тибетская медицина. Главное руководство по врачебной науке Тибета Чжуд-ши [Электронный ресурс]. URL: <https://www.e-reading.mobi/book.php?book=1025154> (дата обращения: 30.11.2019).
5. Базарон Э. Очерки тибетской медицины. Улан-Удэ, ЭкоАрт, 1992. 224 с.
6. Белова Л. Цигун-терапия времен года: помолодеть на 15 лет. СПб.: Питер, 2003. 316 с.
7. Бутримов В.А. Оздоровительный цигун. Путь для начинающих и ищущих. Ростов н/Д: Феникс, 2005. С. 56–71.
8. Волков В.К. Современные и традиционные оздоровительные системы [Электронный ресурс]. URL: <http://lib.sportedu.ru/Press/TPFK/1996N12/p45-47.htm> (дата обращения: 1.12.2019).
9. Востоков В.Ф. Секреты целителей Востока [Электронный ресурс]. URL: <https://www.twirpx.com/file/370464/> (дата обращения: 30.11.2019).
10. Востоков В.Ф. Тайны тибетской медицины и восточных целителей [Электронный ресурс]. URL: https://www.bookol.ru/religiya_iduhovnost/samosovershenstvovanie/178005/fulltext.htm (дата обращения: 30.11.2019).
11. Гагогин А., Гагогин С. Секреты уличных единоборств [Электронный ресурс]. URL: <http://www.street-warrior.ru> 47-45.php (дата обращения: 30.11.2019).
12. Долин А.А., Маслов А.А. Истоки у-шу [Электронный ресурс]. URL: <https://www.twirpx.com/file/2004868/> (дата обращения: 01.12.2019).
13. Медведев А.Н. Кунг-фу: Формы Шоу-дао: Истоки искусства Ниндзя. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001623285> (дата обращения: 13.09.2019).

14. Осьмин С. Силы жизни. Восточные способы оздоровления: Индия. Китай. Корея. СПб.: ИД «ВЕСЬ», 2003. 127 с.
15. Передельский А.А. Формирование нравственного и духовного здоровья личности средствами физической и спортивной культуры: монография. М., 2012. 219 с.
16. Православная церковь и современная медицина: сб. ст. / под общ. ред. священника Сергия Филимонова. СПб.: Общество святителя Василия Великого, 2001. 432 с.
17. Пучков С.Г. Техника ног кунг-фу [Электронный ресурс]. URL: <https://itexts.net/avtor-sergey-gavriilovich-puchkov/201842-kung-fu-tehnika-nog-sergey-puchkov.html> (дата обращения: 13.09.2019).
18. Смолевский В.М., Ивлиев Б.К. Нетрадиционные виды гимнастики [Электронный ресурс]. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001634318> (дата обращения: 13.09.2019).
19. Тарнуев В.А., Намсараева Г.Т. Кровопускание в традиционной восточной медицине [Электронный ресурс]. URL: <https://www.twirpx.com/file/2544264/> (дата обращения: 18.08.2019).
20. Убашеев И.О. и др. Раны и их лечение в тибетской медицине / И.О. Убашеев, В.Э. Назаров-Рыгдылон, С.М. Баторова, К.С. Лоншакова [Электронный ресурс]. URL: <https://www.twirpx.com/file/862987/> (дата обращения: 13.08.2019).
21. Цед Н.Г., Андрейчук В.И. Первый шаг к кунг-фу [Электронный ресурс]. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001574293> (дата обращения: 13.09.2019).

HISTORICAL ASPECTS OF WUSHU DEVELOPMENT IN RUSSIA

Wang Guotuan (Krasnoyarsk, Russia)

Mo Xiaohe (Minsk, Belarus)

Guan Mao Sen (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The article presents the formation and development of the Chinese recreational gymnastics Wushu in Russia, taking into account the features inherent in martial arts (the unity of body and spiritual principles). The problem is due to the sharp increase in the popularity of Wushu gymnastics in Russia with a lack of information about this type of physical activity.

The purpose of the article is to determine the basic principles of Wushu and the characteristics of its dissemination, taking into account Russian national characteristics.

The methodology of the article is the analysis and synthesis of scientific and methodological literature on the research of Russian scientists, researchers and prac-

tioners on the role and place of Wushu in the modern process in the field of physical culture and sports.

Research results. The historical picture of formation of eastern gymnastic practices in the Russian system of recreational activities is reflected. The attitude of Russian authors, both positive and negative, to oriental healing techniques, including the account of characteristics of the religious faith dominating in Russia, has been revealed.

Conclusion. The emergence, consolidation and development of oriental healing methods, in particular, Chinese Wushu gymnastics in Russian conditions, has been favorably received by the community and has great prospects for development under the current political, economic and cultural conditions.

Keywords: *oriental gymnastic practices, wushu, spiritual health, physical health.*

References

1. Aseyeva T.A., Blinova K.F., Yakovlev G.P. Medicinal plants in Tibetan medicine. URL: <http://tisyachelistnik.ru/knigi/lekarstvennye-rastenija-tibetskoj-mediciny.pdf> (access date: 30.11.2019).
2. Aseyeva T.A., Naydakova C.A. Food plants in Tibetan medicine. URL: <https://www.twirpx.com/file/304125/> (access date: 30.11.2019).
3. Badatkeyeva T.T. History of Tibetan medicine in Mongolia. Tibetan medicine (history, methodology of study and prospects for use). Ulan-Ude: Izdatelstvo BNTs SO RAN, 1989. P. 92–97.
4. Badmayev P.A. Tibetan medicine. The main guide to the medical science of Tibet Chjudshi. URL: <https://www.e-reading.mobi/book.php?book=1025154> (access date: 30.11.2019).
5. Bazarov E. Essays on Tibetan medicine. Ulan-Ude: EkoArt, 1992. 224 p.
6. Belova L. Qigong therapy of the seasons: become 15 years younger. SPb.: Piter, 2003. 316 p.
7. Butrimov V.A. Wellness qigong. The path for beginners and seekers. Rostov-on-Don: Feniks, 2005. P. 56–71.
8. Volkov V.K. Modern and traditional wellness systems. URL: <http://lib.sportedu.ru/Press/TPFK/1996N12/p45-47.htm> (access date: 01.12.2019).
9. Vostokov V.F. Secrets of the healers of the East. URL: <https://www.twirpx.com/file/370464/> (access date: 30.11.2019).
10. Vostokov V.F. Secrets of Tibetan medicine and eastern healers. URL: https://www.bookol.ru/religiya_i_duhovnost/samosovershenstvovanie/178005/fulltext.htm (access date: 30.11.2019).
11. Gagogin A., Gagogin S. Secrets of street martial arts. URL: <http://www.street-warrior.ru> 47-45.php (access date: 30.11.2019).
12. Dolin A.A., Maslov A.A. Origins of wu-shu. URL: <https://www.twirpx.com/file/2004868/> (access date: 01.12.2019).
13. Medvedev A.N. Kung-fu: Forms of Show-Tao: The Origins of Ninja Art. URL: [\[167\]](https://search.

</div>
<div data-bbox=)

- rsl.ru/en/record/01001623285 (access date: 13.09.2019).
14. Osmin S. Forces of life. Eastern ways of healing: India. China. Korea. St. Petersburg: ID VES, 2003. 127 p.
 15. Peredelsky A.A. Formation of moral and spiritual health of a person by means of physical and sports culture: monograph. M., 2012. 219 p.
 16. The Orthodox Church and modern medicine: Collection of articles / ed. by Priest Sergius Filimonov. St. Petersburg: Obshchestvo svyatitelya Vasiliya Velikogo, 2001. 432 p.
 17. Puchkov S.G. Kung fu foot. URL: <https://itexts.net/avtor-sergey-gavriilovich-puchkov/201842-kung-fu-tehnika-nog-sergey-puchkov.html> (access date: 13.09.2019).
 18. Smolevsky V.M., Ivliev B.K. Non-traditional types of gymnastics. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001634318> (access date: 13.09.2019).
 19. Tarnuyev V.A., Namsaraeva G.T. Bloodletting in traditional oriental medicine. URL: <https://www.twirpx.com/file/2544264/> (access date: 18.08.2019).
 20. Ubasheyev I.O., Nazarov-Rygdylon V.E., Batrova S.M., Lonshakova K.S. Wounds and their treatment in Tibetan medicine. URL: <https://www.twirpx.com/file/862987/> (access date: 13.08.2019).
 21. Tsed N.G., Andreychuk V.I. The first step to kung fu. URL: <https://search.rsl.ru/en/record/01001574293> (access date: 13.09.2019).

УДК 81-115

ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО ЖАНРА «СОБОЛЕЗНОВАНИЕ» В ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ

А.В. Кожеко (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. Речевой жанр «соболезнование», проникая в интернет-коммуникацию, обретает новые формы и средства выражения, отличающиеся от традиционных проявлений сочувствия, что может приводить к коммуникативным сбоям. Решая проблему трансформации речевого жанра «соболезнование» в интернет-коммуникации, мы определяем цель статьи – изучение формирования смысловой вариативности текстов этого и сопутствующих ему жанров.

Методология исследования. Анализ эмпирического материала проводился с помощью построенной нами модели анализа речевого жанра «соболезнование» с учетом речевых жанровых и лингвопрагматических параметров.

Результаты. Особенности функционирования речевого жанра «соболезнование» в интернет-общении были описаны по следующим параметрам: вид текста, сфера коммуникации, место функционирования текста или его жанр, адресант и адресат, тональность общения, речевые жанры, сопровождаю-

щие соболезнование, стратегии и тактики в интернет-текстах с соболезнованием, поликодовость.

Заключение. Анализ речевого жанра «соболезнование» позволил выявить следующие его отличия от традиционных форм: слияние в интернет-текстах устных и письменных траурных жанров (письмо, открытка, некролог, траурное объявление, траурная речь, ритуальный плач, «диалог» с умершим и т.д.), а также вербальных и невербальных компонентов (текст, изображение, фото-, видео- и аудиоматериалы, выражение эмоций с помощью смайлов и стикеров); неоднозначное толкование элементов, характерных только для интернет-общения («лайк», «репост», хештег); появление речевой агрессии в комментариях к записям о траурной ситуации. Официальное выражение соболезнования в интернет-коммуникации характеризуется стандартизованностью, сдержанностью и клишированностью, поэтому не отличается от традиционных этикетных форм проявления сочувствия.

Ключевые слова: речевой жанр, речевой акт, интернет-коммуникация, социальная сеть, соболезнование, сочувствие.

Постановка проблемы. В связи с развитием интернет-коммуникации многие традиционные речевые жанры претерпевают значительные изменения. Это касается и жанра «соболезнование», который в представляемом исследовании рассматривается в русле коммуникативно-прагматического направления.

Возможность распространения сообщения о смерти среди большого количества пользователей позволяет создавать так называемые «страницы памяти», размещать более подробную информацию об усопшем, получать поддержку даже со стороны незнакомых людей. Однако такие страницы могут приводить и к негативным последствиям, например проявлению речевой агрессии по отношению к покой-

ному или его родственникам. К тому же речевой жанр «соболезнование» погружен в коммуникативную ситуацию траура, в связи с чем можно наблюдать смешение речевых жанров, которые по-разному сочетаются между собой и имеют специфические средства выражения.

В данном исследовании рассматривается проблема трансформации речевого жанра «соболезнование», функционирующего в интернет-коммуникации.

Цель исследования – изучить формирование смысловой вариативности интернет-текстов речевого жанра «соболезнование», установив те виды трансформации текстов данного жанра, которые произошли в связи с изменением фактуры текста.

Методология. Анализ текстов соболезнования проводился с помощью метода прагматического лингвистического анализа, предусматривающего создание модели анализа речевого жанра «соболезнование» с учетом лингвистических и экстралингвистических параметров.

Материалом исследования послужили тексты-соболезнования, созданные пользователями социальных сетей (Instagram, ВКонтакте, Одноклассники, Facebook). Для иллюстрации приводятся текстовые фрагменты, в которых авторская орфография и пунктуация сохранены. Всего к анализу было привлечено более 840 текстов-соболезнований.

Авторский вклад. Нами было проведено комплексное изучение текстов речевого жанра «соболезнование», функционирующих в интернет-пространстве. Разработанная модель анализа речевого жанра «соболезнование» может быть применена к другим традиционным жанрам, которые подвергаются изменениям, функционируя в интернет-коммуникации.

Обзор научной литературы. Тексты с выражением соболезнования уже не раз привлекали внимание современных лингвистов. Как правило, исследованию подвергались как письменные (газеты, журналы, письма, художественная литература и т.п.), так и устные тексты (разговорная или торжественная речь, надгробные речи и т.п.). В системе траурных жанров соболезнование рассматривали О.Н. Евдокимова [Евдокимова¹, 2010], Ю.Ф. Тетерина [Тетерина, 2008]. Как средство выражения сочувствия и проявление эмпатии соболезнование изучали А.А. Кузнецова [Кузнецова, 2010], Ю.В. Казачкова (2006), К.А. Попова [Попова, 2017], Л.А. Азнабаева и А.А. Анищенко [Азнабаева, Анищенко, 2015] и др. Т.В. Тарасенко [Тарасенко², 1999], Ю.В. Казачкова (2006),

А.И. Бирюлина [Бирюлина³, 2009] относят соболезнование к этикетным речевым жанрам, Н.Ю. Бусоргина – к фатическим [Бусоргина⁴, 2006], Т.Е. Доброва к слитным речевым жанрам [Доброва⁵, 2004], С.В. Шаталова к эпидейктическим (торжественным) [Шаталова⁶, 2009]. Н.С. Аристовой соболезнование рассматривалось как одна из коммуникативных стратегий высокой тональности общения [Аристова⁷, 2007].

В толковых и терминологических словарях соболезнование определяется как «выражение сочувствия, сожаления»⁸: «1) наименование этикетной ситуации сочувствия в большом несчастье; 2) стереотипные выражения, с помощью которых осуществляется соболезнование»⁹.

Как видно в обзоре литературы, большинство исследователей склонны рассматривать соболезнование как речевой жанр (далее – РЖ). Этой позиции придерживаются О.Н. Евдокимова, Т.В. Тарасенко, Ю.В. Казачкова, А.И. Бирюлина, Н.Ю. Бусоргина, Т.Е. Доброва, С.В. Шаталова и др. Однако есть точка зрения, согласно которой соболезнование оценивается как речевой акт (далее – РА). Такого мнения придерживаются, например, Е.А. Митина [Митина, 2012], [Сорокина, 2013], А.А. Кузнецова [Кузнецова,

³ Бирюлина А.И. Эволюция русского речевого этикета: на материале художественной литературы XIX–XXI веков: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Тамбов, 2009. 200 с.

⁴ Бусоргина Н.Ю. Эпистолярный текст как составляющая ритуального и этикетного дискурса: на материале английского языка: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. Самара, 2006. 193 с.

⁵ Доброва Т.Е. Слитные речевые акты при реализации различных установок говорящего в английской диалогической речи: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. СПб., 2004. 182 с.

⁶ Шаталова С.В. Эпидейктические жанры речи: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Ярославль, 2009. 379 с.

⁷ Аристова Н.С. Коммуникативные стратегии высокой тональности общения: на материале английской художественной литературы XIX–XX в.: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. Нижний Новгород, 2007. 191 с.

⁸ Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений // Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. 4-е изд., доп. М.: Азбуковник, 1999. 944 с.

⁹ Эффективное речевое общение (базовые компетенции): словарь-справочник [Электронный ресурс] / под ред. А.П. Сковородникова; редкол.: Г.А. Копнина, Л.В. Куликова, О.В. Фельде, Б.Я. Шарифуллин, М.А. Южанникова. 2-е изд., перераб. и доп. Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2014. С. 633.

¹ Евдокимова О.Н. Языковые и стилистические особенности траурных речевых жанров: на материале англоязычной газетной периодики: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. Курск, 2010. 171 с.

² Тарасенко Т.В. Этикетные жанры русской речи: благодарность, извинение, поздравление, соболезнование: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Красноярск, 1999. 169 с.

2010], Ю.Ф. Тетерина [Тетерина, 2008], Л.А. Азнабаева [Азнабаева, Анищенко, 2015], Т.Е. Добрава [Добрава, 2004] и др. В работе А.А. Ресенчук соболезнавание именуется и как РА, и как РЖ [Ресенчук¹⁰, 2017].

Согласно определению Н.Д. Арутюновой, РА представляет собой «целенаправленное речевое действие, совершаемое в соответствии с принципами и правилами речевого поведения, принятыми в данном обществе; единицу нормативного социоречевого поведения, рассматриваемую в рамках прагматической ситуации»¹¹.

Под РА соболезнавания лингвистами понимаются: «этикетные, ритуальные высказывания, стереотипные реакции на потерю, психологическая или эмоциональная реакция на ситуацию смерти» [Трофимова, 2015]; «РА класса экспрессивов, имеющий своей целью выразить определенное психологическое состояние говорящего (чувство сожаления) в качестве реакции на произошедшее печальное событие», РА соболезнавания может сочетаться с другими РА (утешение, сочувствие, пожелание и т.д.) [Кузнецова, 2010].

Под РЖ исследователи понимают «относительно устойчивый тематический, композиционный и стилистический тип высказывания» [Бахтин, 1979, с. 242]. В лингвистической литературе есть точка зрения, согласно которой соболезнавание относится к этикетным РЖ. Этикетный РЖ представляет собой «тип речевых жанров, коммуникативная цель которых – осуществить определенное социальное действие, предусмотренное этикетом данного языкового коллектива»¹². В связи с этим соболезнавание можно считать этикетным РЖ, выражающим сочувствие по поводу смерти кого-либо, коммуникативной целью которого будет моральная поддержка адресата, утешение, сочувствие, проявление участия. Достаточно емкое определение РЖ

«соболезнавание» приводит Е.А. Митина: «это устойчивые языковые реакции на стандартные ситуации общения, коммуникативная цель которых – установление, поддержание и прерывание общения между участниками коммуникации в соответствии с принятыми в обществе традициями и нормами речевого этикета» [Митина, 2012]. Соболезнавание в рамках такого подхода определяется как «этикетный речевой жанр, являющийся реакцией на смерть человека и предполагающий выражение сочувствия и сострадания по поводу этого печального события» [Там же].

Основными составляющими соболезнавания являются: определенная этикетная ситуация общения (обычно это смерть близкого адресату человека), связанная с традиционным ритуалом, а также стандартные высказывания, выражающие сочувствие или поддержку по отношению к адресату. Иногда выражение соболезнавания бывает очень кратким и сводится к произнесению (или написанию) речевых клише «выражаем (приносим) свои соболезнавания родным и близким», «соболезную вам» и т.п. В подобных ситуациях соболезнавание является не только определенным высказыванием, но и конкретным действием, совершаемым в момент речи. В таком случае соболезнавание можно считать РА. Однако оно не всегда выражается с помощью элементарных речевых единиц и может выступать в качестве более сложного речевого образования. Исследователи отмечают, что РА соболезнавания может сочетаться с такими РА, как утешение, сочувствие, пожелание [Кузнецова, 2010]. Также соболезнаванию может сопутствовать сожаление, воспоминание, обращение (к близким умершего или к самому покойному) и т.д. Таким образом, соболезнавание выступает как в качестве конкретного РА, так и в сочетаниях РА, выражающихся в устойчивых типах высказываний, используемых в речевой ситуации соболезнавания. Во втором случае мы, скорее всего, имеем дело именно с РЖ как с более сложными образованиями. Такой вывод можно сделать опираясь на определение М.Н. Кожинной, которая дифференцирует данные термины: РА – «элементарная единица речи, отдельная

¹⁰ Ресенчук А.А. Соболезнавание как акт этикетной коммуникации: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Кемерово, 2017. 174 с.

¹¹ Арутюнова Н.Д. Речевой акт // Большой энциклопедический словарь. М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. 683 с.

¹² Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. М.: ИКАР, 2009.

реплика в диалоге, конкретное действие, обладающее определенной иллокутивной силой и вызывающее определенный перлокутивный эффект», а РЖ – «более сложное речевое построение, состоящее из нескольких РА, определенные типы высказываний» [Кожина, 1999].

В представленном исследовании соболезнование рассматривается как этикетный РЖ.

Соболезнование может быть воплощено в устной и письменной форме. Нашей целью является рассмотрение письменной коммуникации, происходящей в интернет-пространстве. Традиционными формами выражения письменного соболезнования являются письма, открытки [Тарасенко, 1999], а также траурное объявление и некролог [Евдокимова, 2010].

К дискурсивным жанрам соболезнования относятся письмо, открытка, траурные речи (панегирик, дань уважения и воспоминания), причем последнее чаще всего реализуется устно [Ресенчук, 2017]. Письма, используемые в траурной ситуации, делятся на три группы: 1) письмо-извещение о смерти; 2) письмо-ответ на извещение; 3) письмо-ответ на вторую группу писем [Там же]. Т.В. Тарасенко пишет о двух жанрах соболезнования: информатив (сообщение о смерти) и соболезнование [Тарасенко, 1999]. Ю.Ф. Тетерина выделяет следующие коммуникативные акты в ситуации, связанной с концептом «смерть»: сообщение известия о смерти, выражение соболезнования, поминовение умершего [Тетерина, 2008]. Что касается устной коммуникации, ситуация траура обычно проявляется в таких формах, как траурная речь, ритуальный плач, причитания, соболезнование, утешение, поддержка и т.п. Часто данный способ поддержки сопровождается или даже полностью заменяет его невербальная реакция со стороны соболезнующего (объятие, рукопожатие, поцелуй, минута молчания и т.п.).

Для изучения смысловой вариативности интернет-текстов, содержащих соболезнование или информирование о смерти, нами была разработана модель описания текстов РЖ «соболезнование», в которой бы учитывались лингвопрагматические характеристики и экстралингвистические факторы.

Исследователи, изучающие интернет-тексты, отмечают, что при анализе интернет-коммуникации необходимо сочетать семантико-стилистические и прагматические параметры [Горошко, 2011]. К прагматическим критериям ситуации общения В.И. Карасик относит: участников общения, условия общения, организацию общения и способы общения [Карасик, 2004].

Учитывая достижения в теории речевых жанров, главным образом в вопросе их моделирования, предлагаем модель описания текстов РЖ «соболезнование», которая включает набор следующих параметров: 1. Вид текста. 2. Сфера коммуникации (официальная или неофициальная). 3. Место функционирования текста или его интернет-жанр (личные сообщения в социальных сетях, электронные письма, записи на страницах (посты), комментарии к записям). 4. Адресант и адресат (конкретный, двойной, массовый). 5. Тональность общения (возвышенная, нейтральная, нейтрально-обиходная, фамильярная, вульгарная). 6. РЖ, сопровождающие соболезнование. 7. Стратегии и тактики участников коммуникации. 8. Поликодовость и ее функции.

Результаты. 1. В коммуникативной ситуации траура следует разграничивать тексты, размещаемые непосредственно скорбящими (родными и близкими усопшего) и тексты, размещаемые соболезнующими. В первом случае речь идет не о соболезновании, а об информировании о смерти (т.к. самому себе соболезновать нельзя), второй же тип текстов – соболезнование, как правило, является реакцией на первый, хотя может существовать и самостоятельно.

2. Оба типа текстов могут создаваться в официальной и неофициальной форме. Причем официальное выражение соболезнования, независимо от прочих параметров, везде выражается в стандартной, сдержанной, клишированной форме и не отличается от традиционных форм. Как отмечают исследователи данного вопроса, в деловом общении в использовании соболезнования наблюдаются четкая регламентация последовательности речевых ходов (соболезнование, положительная оценка умершего, его заслуги,

утешение родных), реализация полной структуры речевого акта соболезнования (говорящий, иллокутивный глагол, слушающий, пропозиционный компонент), этикетные клише, невысокая степень эмоциональности и наличие двойного адресанта и адресата [Трофимова, 2015].

3. В неформальной сфере общения тексты могут размещаться на личной странице автора в социальной сети, на странице умершего, на страницах специальных сообществ, «группах памяти», в комментариях к записям или передаваться в личных сообщениях. Соболезнования официального характера тоже могут публиковаться в социальных сетях, но чаще размещаются на сайтах организаций или отправляются по электронной почте. Ближе всего к традиционному письму-извещению о смерти и письму-соболезнованию будут личные сообщения в социальных сетях, сообщения по электронной почте, официальные записи на страницах организаций.

4. Адресант чаще всего конкретный (родственник или близкий для усопшего человек, коллега, организация, знакомый умершего или его родственников, не знакомый никому человек, решивший проявить участие и др.). Если кто-то выражает соболезнование не только от себя лично, но и еще от чьего-то имени, то можно говорить о наличии двойного адресанта. Адресат может быть конкретным и двойным (родные, друзья, коллеги, умерший), а также массовым (любой человек, видящий запись в социальной сети). В качестве примера наличия двойного адресанта и адресата в соболезновании приведем фрагмент текста: *«От имени Государственной Думы по гражданскому, уголовному, арбитражному и процессуальному законодательству и от себя лично выражаю глубокое соболезнование родным, близким и коллегам (ФИО покойной) по поводу ее кончины».*

5. Тональность в официальной интернет-коммуникации обычно возвышенная или нейтральная. Неофициальная может проявляться в любом виде, что является характерной особенностью интернет-общения. Коммуникативная

ситуация траура в соответствии с традициями и правилами этикета не допускает фамильярной или вульгарной тональности, даже бытует негласное правило, что о покойном нужно говорить либо хорошо, либо ничего, но в интернет-комментариях это правило часто нарушается.

6. В текстах, размещаемых родными и близкими усопшего, были выделены жанры: информирование о смерти, выражение скорби, благодарность и поминовение.

Цель информирования о смерти – сообщить информацию о кончине и похоронах знакомым усопшего или общественности в целом. Данный жанр может иметь другие наименования: «информатив» (сообщение о смерти) [Тарасенко, 1999], «письмо-извещение о смерти» [Ресенчук, 2017], «траурное объявление» и его разновидность «извещение о смерти» [Евдокимова, 2010]. Мы считаем все эти формулировки синонимичными, так как цель этих жанров одинакова, отличается только форма представления информации. «Письмо-извещение о смерти» предполагает обращение к конкретному лицу и ответную реакцию адресата с принятием соболезнований. Тогда как в остальных вышеуказанных жанрах нет уточнения адресата, он может быть конкретным или массовым, выражаться в виде электронного письма или личного сообщения, в виде публичных записей на стене чьей-то страницы, публикаций в блогах или на официальных страницах организаций.

Текст – информирование о смерти – может быть выражен с помощью:

1) информатива (формальное изложение ситуации, в котором обычно прописываются: имя покойного; дата, время, место и причина (обстоятельства) смерти; время и место прощания с покойным. Причина и обстоятельства смерти указываются на усмотрение автора. Такая информация часто сопровождается фотографией усопшего (*«Друзья, прощание с моим супругом (имя и фамилия) состоится 3 января в 14.00 по адресу... в агентстве ритуальных услуг...»*);

2) информатива с привлечением эмоционально-оценочных средств. В таких текстах не

только публикуется информация о траурном событии, но и выражаются эмоции близких по поводу утраты (*«22.01.2018 после 3-х месяцев тяжелой болезни, ушел от нас наш папочка (ФИО). Мы тебя никогда не забудем. Мягких тебе облачков, родной. Нам очень трудно без тебя... Любим, помним, скорбим!!! Вынос 24.01 в 12.00 по адресу ...»*).

Иногда в записях на стене в социальных сетях не содержится информатива, но при этом подробно описываются чувства и эмоции близких, их реакция на потерю. Так как цель таких публикаций состоит в выражении эмоций горя, крайней печали, страданий, их можно отнести к отдельному жанру «выражение скорби». В словарях «скорбь» определяется как «крайняя печаль, горесть, страдание»¹³, «непереносимое горе, с которым невозможно бороться. Скорбящему человеку остается лишь взывать о помощи или сочувствии»¹⁴. Пример: *«Друзья, я также потерял Маму, и вот было день назад 40 дней! Жить не хочется, друзья, хочу сказать, что нет даже кому и с кем посоветоваться, так тяжело без Мамы! Боль внутри меня не проходит, с каждым днем все тяжелее и тяжелее! Я не могу просыпаться с мыслями, что Мамы нет»*.

Адресатом записей на странице умершего часто является сам усопший, поэтому автор может обращаться к нему, ведя своего рода «диалог» с тем, кого уже нет в живых. В таких текстах активно используются обращения, вопросы к «адресату», исповедь и даже информирование и поздравления (*«Димка, я очень сильно скучаю, до сих пор не могу прийти в себя, что тебя нет»*, *«Привет, братишка! Похоронила сегодня твою любимую бабушку((((Увидитесь там теперь. Не пережила она твоего ухода от нас(((»*).

Вышеуказанные примеры позволяют говорить о необычном явлении в интернет-

коммуникации. Личная страница усопшего становится своего рода мемориалом, местом поминовения, «общения» с покойным. Недаром пользователи иногда называют Интернет «цифровым кладбищем».

Записи-обращения к покойному по цели и форме напоминают ритуал плача, который обычно проводят на похоронах или у могилы покойного. Интернет-тексты в этом случае выступают как новая форма ритуальных плачей. Текстовый характер плача разрывает связь между местом и обрядом, а также разрушает ритуальное выражение траура, превращаясь в формат, доступный скорбящим в любое время [Голубофф, 2015].

В связи с тем что согласно установленным правилам этикета в ответ на соболезнование должна последовать благодарность за сочувствие, жанр благодарности присутствует и в интернет-коммуникации. Так как чаще всего у скорбящего нет возможности поблагодарить каждого, кто выразил сочувствие (это связано с высокой скоростью распространения информации и большим количеством комментариев-соболезнований), адресат благодарности обобщенный и запись об этом публикуется в отдельном посте на личной странице близких усопшему людей (*«Родные и близкие нашего любимого Славика сердечно благодарят друзей Славы, коллег, учеников и их родителей. За помощь, поддержку и содействие в эту трудную минуту для всех нас. Выражают свое уважение и признательность за неравнодушие»*). Еще один жанр, который можно выделить среди текстов, публикуемых родными и близкими усопшего, – поминовение. Цель таких публикаций – сохранить память об усопшем. Такие записи могут быть опубликованы в любое время после смерти человека, спустя годы (*«Сегодня полгода, как нет с нами любимого сына, брата, дяди, друга (ФИО). Ты навсегда в наших сердцах (далее прикреплено стихотворение и фото)»*, *«4 года, как их нету... Помним...»*) или в соответствии с традиционными христианскими днями поминовения усопших (9 дней, 40 дней, полгода, год, Родительский день и т.д.):

¹³ Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. 4-е изд., доп. М.: Азбуковник, 1999. 944 с.

¹⁴ Конт-Спонвиль А. Философский словарь: пер. с фр. М.: Этерна, 2012. 750 с.

«Сегодня 40 дней, как перестало биться сердце моей мамочки (ФИО)...», «Девять дней... А как будто бы целая вечность... (далее размещено стихотворение)». В текстах, размещаемых соболезнующими, может использоваться не только сам РЖ соболезнования, но и информатив, что чаще встречается в официальных соболезнованиях (на сайте учреждения, где работал человек, или в сообществе организации) и в записях на личной странице (в социальных сетях или блоге) неравнодушного к трагедии человека, например: «Дорогие выпускники (название вуза), замечательный человек, потрясающий ученый, доктор филологических наук, профессор (ФИО покойного) умер. Соболезнования родным и близким. Прощание с ФИО в актовом зале института 27.02 с 11.00 до 14.00».

Просто соболезнование (без информационной части) обычно размещается в комментариях к постам-информативам, в записях на личной странице умершего и его близких или отправляется в личном сообщении.

РЖ соболезнования в стандартной форме содержит речевые клише, характерные для этикетной ситуации траура («вечная / светлая память», «помним, любим, скорбим», «навсегда останется в наших сердцах», «примите соболезнования», «соболезнуем родным и близким», в том числе связанные с религиозными представлениями («пусть земля ему будет пухом», «царствие небесное», «мягких облачков» и т.п.).

Во многих случаях РЖ соболезнования сопровождают другие РЖ, позволяющие проявить особое внимание к ситуации, поддержать скорбящего и продемонстрировать свою реакцию на траурную ситуацию.

– РЖ «воспоминание», цель которого заключается в передаче информации о событиях и впечатлениях из прошлого («Вспоминаю всегда с благодарностью и на могилку захожу. Светлая память...», «Мои соболезнования... мудрый и умный, по лингвистике ему не было равных. Лучший профессор, которого я знал»).

– Утешение. Коммуникативная цель – изменение эмоционального состояния собеседника в

лучшую сторону, насколько это возможно в данной ситуации («Будьте сильнее своих мыслей... время лечит... мы все через это пройдем... но ты должен быть сильным и смелым...»).

– Пожелание, имеющее своей целью построить собеседника на лучшее путем пожелания чего-то важного для него («Дай вам Бог силы не сдаваться и жить несмотря ни на что!», «Сил и терпения всем, кто пострадал!!!»).

– Совет (цель – дать рекомендации, наставления собеседнику): «Так гоните эти мысли „жить не хочу“, а что-то начинайте делать для осуществления мечт вашей мамы. Это будет лучшим поступком в память о маме. Пора становиться мужчиной!!!».

– Предостережение (цель – предупредить о возможных последствиях): «Берегите близких», «Будьте ответственной, где именно от вас зависит какая-либо БЕЗОПАСНОСТЬ, тем более детей».

– Осуждение, целью которого является негативная оценка действий лиц, причастных к сложной ситуации («Я надеюсь безнаказанным никто не останется. Все кто виноват получат по заслугам!»).

8. Реакция на траурное событие, сопровождающая РЖ соболезнования, выражается в применении конкретных стратегий и тактик. Вслед за О.С. Иссерс, под речевой стратегией мы будем понимать «совокупность речевых действий, направленных на решение общей коммуникативной задачи говорящего», а под речевой тактикой – одно или несколько действий, способствующих реализации стратегии» [Иссерс, 2008, с. 110]. При выражении соболезнования превалирует стратегия поддержки, которая может реализоваться в тактиках:

– Сообщение о чувствах. Если автором публикации является близкий родственник покойного или же просто неравнодушный к трагедии человек, в тексте сообщения используется тактика выражения эмоций по поводу происшествия («Как больно, невозможно с этим справиться»).

– Выражение солидарности («Скорбим вместе с вами»).

– Оценка события («Ужас», «Какой кошмар!»), «Страшное горе»).

– Мнение о ситуации («Ужасная трагедия... Халатность...», «Куда смотрела охрана? Почему столько погибших?..»).

– Указание на отношения, которые были с покойным: «Это мама нашего одноклассника».

– Рассуждения о причинах, обстоятельствах смерти и последствиях для близких: «Очень жаль... Что случилось с ней?», «А с кем ее дети?».

Одной из особенностей интернет-коммуникации являются комментарии к соболезнованию или информативу. Интернет-комментарий является одним из средств интернет-коммуникации и автор комментария является таким же создателем текста, как и автор исходной записи [Crystal, 2011]. Интернет-комментарий изучался как жанр сетевой коммуникации [Кошель¹⁵, 2005], также он рассматривался с точки зрения проявления речевой агрессии [Micallizzi, 2013], анализа позитивных и негативных комментариев [Social media..., 2013].

Если речь идет о личной странице человека, то комментарии обычно вписываются в традиционное представление о выражении траура и соболезнования, т.к. большая часть аудитории, которая реагирует на извещение о смерти или чье-то соболезнование, – это друзья, подписчики, знакомые, единомышленники автора. Но в «группах памяти», на страницах различных сообществ (например: «Страница памяти Славочки.15.06.2017»), «ЧП (название города)», «Помним. Любим. Скорбим (название города)», «Мертвые страницы» и т.п.) информацию траурного содержания видит огромное количество пользователей, не имеющих никакого отношения к умершему или его родственникам. У таких страниц есть несколько функций: извещение о смерти, сохранение памяти об умершем, выражение скорби и соболезнования, поддержка адресата. Комментарии незнакомых или мало знакомых усопшему людей могут содержать как

вышеперечисленные средства выражения соболезнования и поддержки, так и речевую агрессию. Как правило, такие комментарии появляются, если покойный совершил суицид, умер при странных обстоятельствах или от вредных привычек. В подобном случае активно проявляется стратегия дискредитации, которая выражается в применении таких тактик, как:

– оскорбление («Вот лох», «Ну овощ же», «Смерть долбое*а»);

– насмешка («Вот это я понимаю, умер от кайфа», «Любовь – это... расчлененка», «Не любим. Не помним. Не скорбим», «Сдох и пох»);

– обсуждение (фотографии, внешнего вида покойного): «Да, похож на типичного гопника», «Тупорылый биомусор, по фоткам видно»;

– осуждение («Собаке собачья смерть», «Какая нафиг скорбь? Зачем скорбить по долбанутым? Радуйтесь, что их меньше становится»);

– негативная оценка ситуации («Да вообще не жалко. Естественный отбор»).

7. Все типы текстов могут содержать фотографии или видео, изображения или открытки, связанные с тематикой траура (картинки со свечами, цветами, стандартными надписями, цитатами и т.п.). В неформальной коммуникации к записи может прикрепляться музыка (грустная мелодия, песня о подобных ситуациях или композиции, ассоциирующиеся с покойным). Специфика интернет-общения проявляется в использовании таких средств, как смайлы, «лайк», «репост» и хештег, что одновременно позволяет дополнить соболезнование необходимыми элементами, так и наоборот, вызвать неоднозначную реакцию. Смайлы, являющиеся заменителями эмоций, используются в самих текстах и комментариях к ним. В последнем случае может публиковаться только один грустный или плачущий смайл. В тексте могут использоваться и графические, и пунктуационные смайлы, стикеры. Большинство людей реагируют на смайлы нейтрально, т.к. они стали неотъемлемой частью интернет-общения, но есть и люди, считающие их использование не серьезным и не искренним отношением к трагической ситуации.

¹⁵ Кошель П.В. Жанровая характеристика интернет-комментария (на материале франкоязычных научно-популярных блогов): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. М., 2005. 220 с.

«Лайк» (отметка «мне нравится») под записью на странице в такой ситуации так же вызывает разную реакцию у пользователей. Чаще всего его воспринимают как формальное и сухое выражение поддержки, причастности к событию, понимание горя скорбящего. Но «лайк» может вызывать и недоумение, так как буквальное значение этого клика – «мне нравится», что выглядит неуместно на фоне траурного события. Даже в некоторых записях в социальных сетях пользователи предупреждают: «Не надо лайкать этот пост!!!», «Лайкать это не нужно!». «Репост» обычно никого не задевает и расценивается чаще как присоединение к уже высказанным соболезнованиям. Он может сопровождаться комментарием того, кто поделился записью («Бедная женщина... Ольга (ссылка на страницу) держитесь», «Друзья, давайте передавать эту свечу в знак скорби по погибшим»). Использование хештега (метка, по которой могут найти публикацию) совмещает в себе текстовую составляющую и графическую (например: #трагедиякемерово, #моисоболезнования и т.п.).

Заключение. Исследование позволяет сделать вывод, что смысловая вариативность интернет-текстов в коммуникативной ситуации траура зависит в первую очередь от таких факторов, как: адресат и адресант, сфера коммуникации, место размещения текста и его жанр, дополнительные РЖ, сопровождающие соболезнование, использование определенных стратегий и тактик, поликодовость и способы ее выражения.

Нами была построена модель анализа интернет-текстов с соболезнованием, учитывающая речевые и лингвистические параметры. Отдельно были проанализированы тексты, размещаемые родными и близкими умершего и тексты людей, выражающих соболезнование или свою реакцию на траурную ситуацию. В первом типе текстов наблюдается использование следующих жанров: информирование о смерти, благодарность, выражение скорби, поминовение. Во втором типе текстов могут использоваться жанры: информирование

о смерти, соболезнование, воспоминание, утешение, пожелание, совет, предостережение, осуждение. Основная коммуникативная стратегия при выражении соболезнования – поддержка адресата, которая выражается с помощью тактик: сообщение о чувствах, выражение солидарности, оценка события, мнение о ситуации, указание на отношения с умершим, рассуждения о причинах смерти. В комментариях, размещенных в различных группах памяти, где объявление о смерти видит огромное количество пользователей, встречается нетипичная для ситуации траура стратегия дискредитации. Данная стратегия содержит несколько тактик: оскорбление, насмешка, обсуждение фотографии или самого покойного, осуждение, негативная оценка ситуации.

Официальные интернет-тексты с соболезнованием не отличаются от традиционных и чаще всего имеют следующую структуру: информация об усопшем, краткая биография, должность, место работы, профессиональные заслуги, положительная оценка покойного, соболезнование родным и близким. Как правило, эти тексты выражены речевыми клише, характерными для речевой ситуации соболезнования.

Неофициальные тексты, пересылаемые в личных сообщениях в социальных сетях, близки к традиционному жанру соболезнования. В записях на страницах (постах) и комментариях к ним более ярко выражена специфика интернет-коммуникации. Во-первых, это слияние устных и письменных жанров (письмо, открытка, некролог, траурное объявление, траурная речь, ритуальный плач, «диалог» с умершим и т.д.), а также вербальных и невербальных компонентов (текст, изображение, фото-, видео- и аудиоматериалы, выражение эмоций с помощью смайлов и стикеров). Во-вторых, двоякое толкование элементов, характерных только для интернет-общения (смайл, «лайк», «репост», хештег), которые не являются традиционным способом выражения сочувствия и соболезнования. В-третьих, появление речевой агрессии в комментариях к записям о траурной ситуации из-за

широкого распространения информации среди огромного количества пользователей, что также не является типичным для стандартной реакции при выражении «соболезнования».

Библиографический список

1. Азнабаева Л.А., Анищенко А.А. Междометия как средство выражения эмпатии (на материале французского языка) // Вестник Волгоградского государственного университета. Сер. 2: Языкознание 2015. № 2 (26). С. 63–67. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24052924> (дата обращения: 12.03.2020).
2. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров // Эстетика словесного творчества. М., 1979. 423 с.
3. Гаджиева Н.А., Асадулаева П.Г., Ярова Я.Р. Экспрессивные средства выражения категории «сочувствие» в социально-бытовом дискурсе (на материале лезгинского и русского языков) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2016. № 11 (65): в 3 ч. Ч. 1. С. 95–97. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27021635> (дата обращения: 12.03.2020).
4. Голубофф Саша. Общины траура: погребальные плачи горных евреев в селе Красная слобода (Азербайджан) и в интернете // Государство, религия, церковь в России и за рубежом. 2015. № 3 (33). С. 31–64. URL: <https://religion.ranepa.ru/ru/node/970> (дата обращения: 12.03.2020).
5. Горошко Е.И. Виртуальное Жанроведение: устоявшееся и спорное // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Сер.: Филология. Социальные коммуникации. 2011. Т. 24 (63), № 1, ч. 1. С. 105–124. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18963567> (дата обращения: 12.03.2020).
6. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. Изд. 5-е. М.: Изд-во ЛКИ, 2008. 288 с.
7. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс: монография. М.: Гнозис, 2004. 390 с.
8. Кожина М.Н. Речевой жанр и речевой акт (некоторые аспекты проблемы) // Жанры речи. Саратов, 1999. Вып. 2. С. 15–23. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24785777> (дата обращения: 12.03.2020).
9. Кузнецова А.А. Речеактивный анализ средств выражения соболезнования (на материале французского языка) // Вестник Башкирского университета. 2010. Т. 15, № 1. С. 95–98. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13582760> (дата обращения: 12.03.2020).
10. Митина Е.А. Речевой жанр «соболезнование» в русской лингвокультуре // Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение. 2012. Вып. 62. С. 56–58. URL: <https://elibrary.ru/contents.asp?issueid=1013555> (дата обращения: 12.03.2020).
11. Попова К.А. Немецкоязычный интернет-комментарий как средство выражения сочувствия. Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2017. № 9 (75): в 2 ч. Ч. 1. С. 155–158. URL: <https://www.gramota.net/materials/2/2017/9-1/45.html> (дата обращения: 12.03.2020).
12. Сорокина Ю.А. Особенности функционирования речевого акта соболезнования в современной деловой коммуникации (на материале английского языка) // Профессиональная коммуникация: актуальные вопросы лингвистики и методики. Пятигорск, 2013. № 6. С. 206–213. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25438392> (дата обращения: 12.03.2020).
13. Тетерина Ю.Ф. Общение в рамках обиходно-бытового дискурса через призму концепта «смерть» // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. № 86. С. 253–257. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11692468> (дата обращения: 12.03.2020).
14. Трофимова Н.А. Соболезнование: лингвистический взгляд (на материале немецкого языка) // Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер.: Филология. Журналистика. 2015. Т. 15, вып. 2. С. 39–44. URL:

- <https://elibrary.ru/item.asp?id=25278134>
(дата обращения: 12.03.2020).
15. Crystal D. Internet-linguistics: A student guide. L.; N.Y.: Routledge Taylor & Francis Group, 2011. 191 p. URL: https://www.academia.edu/1841922/Review_Crystal_D._Internet_lingustics_A_student_guide (дата обращения: 12.03.2020).
16. Micallizzi A. Anger, pain, shame, and cyber-voyeurism: emotions around e-tragic events. In: Internet and emotions / ed. by T. Benski, E. Fisher. N.Y; L.: Routledge, 2013. P. 193–210. URL: <https://www.taylorfrancis.com/books/e/9780203427408> (дата обращения: 12.03.2020).
17. Social media: Usage and impact / ed. by Hana S. Noor Al-Deen, Dohn Allen Hendricks. Lanham; Boulder; N.Y.; Toronto; Plymouth, UK: Lexington books, 2013. 307 p.

LINGUOPRAGMATIC FEATURES OF THE SPEECH GENRE “CONDOLENCE” IN INTERNET COMMUNICATION

A.V. Kozheko (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The speech genre “condolence”, penetrating into Internet communication, acquires new forms and means of expression that differ from traditional expressions of sympathy, which can lead to communication failures. Solving the problem of transformation of the speech genre “condolence” in Internet communication, the purpose of the article was to study the formation of semantic variability of texts of this genre and its accompanying genres.

Research methodology. The analysis of the empirical material was carried out using our model of analysis of the speech genre “condolence”, which takes into account the speech genre and linguopragmatic parameters.

Research results. Special features of functioning of the speech genre “condolence” in online communication were described by the following parameters: text type, communication sphere, place of functioning of the text or its genre, sender and recipient, tone of communication, speech genres, accompanying

condolences, strategy and tactics in the online texts of condolence, and polycode.

Conclusion. The analysis of the “condolence” speech genre revealed the following differences from traditional forms: the merging of oral and written mourning genres in Internet texts (letter, postcard, obituary, funeral announcement, funeral speech, ritual weeping, “dialogue” with the deceased, etc.), as well as verbal and non-verbal components (text, image, photo, video and audio materials, expression of emotions using emoticons and stickers); ambiguous interpretation of elements specific only to Internet communication (“like”, “repost”, hashtag); the appearance of speech aggression in the comments to the records of the mourning situation. Official expression of condolences in Internet communication is characterized by standardization, restraint and clichés, so it does not differ from traditional forms of expression of sympathy.

Keywords: *speech genre, speech act, Internet communication, social network, condolence, sympathy.*

References

1. Aznabayeva L.A., Anishchenko A.A. Interjections as a means of expressing empathy (based on the French language) // Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. 2: Yazykoznanie (Bulletin of the Volgograd state University. Series 2. Linguistics). 2015. No. 2 (26). P. 63–67. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24052924> (access date: 12.03.2020).
2. Bakhtin M.M. Problem of speech genres // Aesthetics of verbal creativity. M., 1979.
3. Gadzhieva N.A., Asadulayeva P.G., Yarova Ya.R. Expressive means of expressing the category “sympathy” in social discourse (based on the material of the Lezginian and Russian languages) // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki (Philological Sciences. Questions of theory and practice). Tambov: Gramota, 2016. No. 11 (65). P. 95–97. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27021635> (access date: 12.03.2020).
4. Goluboff S. Communities of mourning: funeral lamentations of mountain Jews in the village of Krasnaya Sloboda (Azerbaijan) and in the Internet // Gosudarstvo, religiya, tserkov' v Rossii i za rubezhom (State, religion, church in Russia and abroad). 2015. No. 3 (33). P. 31–64. URL: <https://religion.ranepa.ru/ru/node/970> (access date: 12.03.2020).
5. Goroshko E.I. Virtual genre studies: established and controversial // Uchenye zapiski Tavricheskogo natsionalnogo universiteta im. V. I. Vernadskogo. Seriya “Filologiya. Sotsialnye kommunikatsii” (Scientific notes of the Tauride national University named after V.I. Vernadsky. Series “Philology. Social communications”). 2011. Vol. 24 (63). No. 1, p. 1. P. 105–124. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18963567> (access date: 12.03.2020).
6. Issers O.C. Communicative strategies and tactics of Russian speech. 5th edition. M.: Izdatel'stvo LKI, 2008. 288 p.

7. Karasik V.I. Language circle: personality, concepts, discourse: monograph. M.: Gnosis, 2004. 390 p.
8. Kozhina M.N. Speech genre and speech act (some aspects of the problem) // Zhanry rechi (Genres of speech). Saratov, 1999. Vol. 2. P. 15–23. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24785777> (access date: 12.03.2020).
9. Kuznetsova A.A. Speech analysis of means of expressing condolences (based on the material of the French language) // Vestnik Bashkirskogo universiteta (Bulletin of the Bashkir University). 2010. Vol. 15, No. 1. P. 95–98. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13582760> (access date: 12.03.2020).
10. Mitina E.A. Speech genre “condolence” in Russian linguoculture // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya. Iskuststvedenie (Bulletin of the Chelyabinsk state University. Philology. Art criticism). 2012. Is. 62. P. 56–58. URL: <https://elibrary.ru/contents.asp?issueid=1013555> (access date: 12.03.2020).
11. Popova K.A. Online review in the German language as a means of expressing sympathy // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki (Philological science. Questions of theory and practice). Tambov: Gramota, 2017. No. 9 (75). P. 155–158. URL: <https://www.gramota.net/materials/2/2017/9-1/45.html> (access date: 12.03.2020).
12. Sorokina Y.A. The Peculiarities of the speech act of condolences in contemporary business communication (in English language) // Professionalnaya kommunikatsiya: aktualnye voprosy lingvistiki i metodiki (Professional communication: current issues of linguistics and methodology). Pyatigorsk, 2013. No. 6. P. 206–213. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25438392> (access date: 12.03.2020).
13. Teterina Yu.F. Communication in the framework of everyday discourse through the prism of the concept of “death” // Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Herzena (News of the Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen). 2008. No. 86. P. 253–257. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11692468> (access date: 12.03.2020).
14. Trofimova N.A. Condolence: a linguistic view (based on the material of the German language) // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya Filologiya. Zhurnalistika (News of the Saratov University. New series. Philology Series. Journalism). 2015. Vol. 15, is. 2. P. 39–44. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25278134> (access date: 12.03.2020).
15. Crystal D. Internet-linguistics: A student guide. L.; N.Y.: Routledge Taylor & Francis Group, 2011. 191 p. URL: https://www.academia.edu/1841922/Review_Crystal_D._Internet_linguistics_A_student_guide (access date: 12.03.2020).
16. Micallizzi A. Anger, pain, shame, and cyber-voyeurism: emotions around e-tragic events. In: Internet and emotions / ed. by T. Benski, E. Fisher. N.Y.; L.: Routledge, 2013. P. 193–210. URL: <https://www.taylorfrancis.com/books/e/9780203427408> (access date: 12.03.2020).
17. Social media: Usage and impact / ed. by Hana S. Noor Al-Deen, Dohn Allen Hendricks. Lanham; Boulder; N.Y.; Toronto; Plymouth, UK: Lexington books, 2013. 307 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АДОЛЬФ Владимир Александрович – доктор педагогических наук, профессор, директор института физической культуры, спорта и здоровья им. И.С. Ярыгина, заведующий кафедрой педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; Scopus ID: 57195936008; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8959-5546>; e-mail: adolf@kspu.ru

БЕЛОВА Анастасия Михайловна – магистрант 2 года обучения психолого-педагогического направления подготовки кафедры психологии развития и консультирования, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: belova1994@gmail.com

Ван Готуань – аспирант, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: 552382383@qq.com

ВАСИЛЬЕВ Александр Дмитриевич – доктор филологических наук, профессор кафедры общего языкознания, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: vasileva@kspu.ru

ВАСИЛЬЕВА Светлана Петровна – доктор филологических наук, профессор кафедры общего языкознания, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: vasileva@kspu.ru

ВЕРБИАНОВА Ольга Михайловна – кандидат биологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики детства, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: verbianova@kspu.ru

ВЛАСОВА Влада Владимировна – студентка, кафедра германо-романской филологии и иноязычного образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: misseverything98@yandex.ru

ГЕРАСИМОВА Татьяна Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общественных связей, Сибирский государственный университет науки и технологий им. академика М.Ф. Решетнёва (Красноярск); e-mail: pallmallo2012@yandex.ru

ГРУЗДЕВА Ольга Васильевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики детства, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: gruzdeva@kspu.ru

ГУАНЬ Маосэнъ – аспирант, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: guanmaosen@vip.qq.com

ДАВЫДОЧКИНА Юлия Сергеевна – аспирант кафедры психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: jlia-92@mail.ru

ДРЕЙЦЕР Софья Ильинична – педагог-психолог университетской психолого-педагогической клиники, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: dreysers@gmail.com

ДЬЯЧУК Анна Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: dzanna@mail.ru

КАРНАУХОВА Ольга Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры прикладной математики и компьютерной безопасности, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: olga_ka81@mail.ru

КОЖЕКО Анна Владимировна – старший преподаватель кафедры русского языка и речевой коммуникации, институт филологии и языковой коммуникации, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: kozheko1712@mail.ru

КОЧЕТКОВА Татьяна Олеговна – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры прикладной математики и компьютерной безопасности, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: ta-ko@yandex.ru

ЛАРИН Сергей Васильевич – кандидат физико-математических наук, профессор кафедры математики и методики обучения математике, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: larin_serg@mail.ru

ЛОЗОВАЯ Наталья Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры высшей математики, Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнёва (Красноярск); e-mail: lozovayanat@mail.ru

ЛУКИНЫХ Юлия Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0233-1562>; Researcher ID: X-8754-2018; e-mail: yulla@bk.ru

МАЙЕР Валерий Робертович – кандидат физико-математических наук, доктор педагогических наук, профессор кафедры математики и методики обучения математике, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: mavr49@mail.ru

МАЙЕР Инна Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования, декан факультета иностранных языков, КГПУ им. В.П. Астафьева; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9440-1897>; ResearcherID: Q-6637-2018; e-mail: inna.maier@mail.ru

МО Сяхэ – аспирант, Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка (Минск, Беларусь); e-mail: 254347210@qq.com

МОСКВИН Сергей Николаевич – доцент кафедры экономики и менеджмента, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: smoskvin@list.ru

НОВОПАШИНА Лариса Александровна – кандидат психологических наук, директор центра комплексных социологических исследований, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: novo.laris@mail.ru

ОСИПОВ Михаил Владимирович – аспирант, Сибирский федеральный университет (Красноярск); ORCID ID 0000-0003-4869-8025; e-mail: mishaosipov@yandex.ru

ПОПОВА Лидия Владимировна – заместитель директора по учебно-воспитательной работе, МОУ «Лицей № 1» (Ачинск, Красноярский край); e-mail: achschool1@mail.ru

САФОНОВА Марина Вадимовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: marina.safonova@mail.ru

СЕЛЕЗНЕВА Ирина Петровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1590-9482>; ResearcherID: O-9894-2018; e-mail: mixculture@mail.ru

ТРОЯК Александр Юрьевич – старший преподаватель кафедры контрольно-надзорной деятельности, Сибирская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России (Железногорск, Красноярский край); e-mail: troyaksasha@yandex.ru, Elibrary.ru: AuthorID: 822596

ШЕРШНЕВА Виктория Анатольевна – доктор педагогических наук, профессор, Сибирский федеральный университет (Красноярск); ORCID ID 0000-0002-9386-2018; e-mail: vshershneva@yandex.ru

ЮДИНА Юлия Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии развития и консультирования, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: yudish@mail.ru

ЯКОВЛЕВА Татьяна Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и информационных технологий в образовании, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: yakovleva@kspu.ru

Credits

ADOLF Vladimir A. – Doctor of Education, Professor, Director of the Institute of Physical Culture, Sports and Health named after I.S. Yarygin, Head of the Department of Pedagogics, KSPU named after V.P. Astafiev; Scopus ID: 57195936008; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8959-5546>; e-mail: adolff@kspu.ru

BELOVA Anastasia M. – MA Candidate in Pedagogical Psychology, Department of Developmental Psychology and Consulting, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: belova1994@gmail.com

WANG Guotuan – PhD Candidate, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: 552382383@qq.com

VASILIEV Aleksandr D. – Doctor of Philology, Professor, Department of General Linguistics, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: vasileva@kspu.ru

VASILIEVA Svetlana P. – Doctor of Philology, Professor, Department of General Linguistics, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: vasileva@kspu.ru

VERBIANOVA Olga M. – PhD in Biology, Associate Professor, Department of Psychology and Childhood Pedagogics, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: verbianova@kspu.ru

VLASOVA Vlada V. – Undergraduate Student, Department of Germano-Romanic Philology and Foreign Languages Teaching, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: misseverything98@yandex.ru

GERASIMOVA Tatyana Yu. – PhD in Pedagogics, Associate Professor, Department of Public Relations, Reshetnev Siberian State University of Science and Technology (Krasnoyarsk); e-mail: pallmallo2012@yandex.ru

GRUZDEVA Olga V. – PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Psychology and Childhood Pedagogics, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: gruzdeva@kspu.ru

GUAN Mao Sen – PhD Candidate, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: guanmaosen@vip.qq.com

DAVYDOCHKINA Yulia S. – PhD Candidate, Department of Psychology, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: jlia-92@mail.ru

DREYTSER Sofya I. – Teacher and Psychologist, University Psychological and Pedagogical Clinics, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: dreytsers@gmail.com

DYACHUK Anna A. – PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Psychology, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: dzanna@mail.ru

KARNAUKHOVA Olga A. – PhD in Pedagogics, Associate Professor, Department of Applied Mathematics and Computer Security, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: olga_ka81@mail.ru

KOZHEKO Anna V. – Senior Lecturer, Department of Russian Language and Speech Communication, Institute of Philology and Language Communication, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: kozheko1712@mail.ru

KOCHETKOVA Tatyana O. – PhD in Physics and Mathematics, Associate Professor of the Department of Applied Mathematics and Computer Security, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: ta-ko@yandex.ru

LARIN Sergey V. – PhD in Physics and Mathematics, Professor, Department of Mathematics and Methods of Teaching Mathematics, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: larin_serg@mail.ru

LOZOVAYA Natalya A. – PhD in Pedagogics, Associate Professor, Department of Higher Mathematics, Reshetnev Siberian State University of Science and Technology (Krasnoyarsk); e-mail: lozovayanat@mail.ru

LUKINYKH Yulia V. – PhD in Pedagogics, Associate Professor, Department of Germano-Romanic Philology and Foreign Languages Teaching, KSPU named after V.P. Astafiev; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0233-1562>; Researcher ID: X-8754-2018; e-mail: yulla@bk.ru

MAYER Valery R. – PhD in Physics and Mathematics, Post-Doctoral Degree in Pedagogics, Professor, Department of Mathematics and Methods of Teaching Mathematics, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: mavr49@mail.ru

MAYER Inna A. – PhD in Pedagogics, Associate Professor, Department of Germano-Romanic Philology and Foreign Languages Teaching, KSPU named after V.P. Astafiev; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9440-1897>; Researcher ID: Q-6637-2018; e-mail: inna.maier@mail.ru

MO Xiaohe – PhD Candidate, Belorussian State Pedagogical University named after Maksim Tank (Minsk, Belorussia); e-mail: 254347210@qq.com

MOSKVIN Sergey N. – PhD in Economics, Associate Professor, Department of Economics and Management, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: smoskvin@list.ru

NOVOPASHINA Larisa A. – PhD in Psychology, Director of the Centre for Complex Sociological Research, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: novo.laris@mail.ru

OSIPOV Mikhail V. – PhD Candidate, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); ORCID ID 0000-0003-4869-8025; e-mail: mishaosipov@yandex.ru

POPOVA Lidiya V. – Deputy Director on Academic Affairs, Municipal secondary school “Lyceum № 1” (Achinsk, Krasnoyarsk krai); e-mail: achschool1@mail.ru

SAFONOVA Marina V. – PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: marina.safonova@mail.ru

SELEZNEVA Irina P. – PhD in Pedagogics, Associate Professor, Department of Germano-Romanic Philology and Foreign Languages Teaching, KSPU named after V.P. Astafiev; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1590-9482>; ResearcherID: O-9894-2018; e-mail: mixculture@mail.ru

TROYAK Aleksandr Yu. – Senior Lecturer, Department of Control and Supervision Means, Siberian Fire Rescue Academia of the State Fire Service EMERCOM Russia (Zheleznogorsk, Krasnoyarsk krai); e-mail: troyaksasha@yandex.ru, Elibrary.ru: AuthorID: 822596

SHERSHNEVA Viktoria A. – Post-Doctoral Degree in Pedagogics, Professor, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); ORCID ID 0000-0002-9386-2018; e-mail: vshershneva@yandex.ru

YUDINA Yulia G. – PhD in Pedagogics, Associate Professor, Department of Developmental Psychology and Consulting, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: yudish@mail.ru

YAKOVLEVA Tatyana A. – PhD in Pedagogics, Associate Professor, Department of Informatics and Information Technologies in Education, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: yakovleva@kspu.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

INFORMATION FOR AUTHORS

В «Вестнике КГПУ им. В.П. Астафьева» публикуются основные научные результаты исследований научных школ, диссертационных исследований на соискание ученой степени доктора и кандидата наук, статьи преподавателей и аспирантов, которые ведут активные научные поиски в области педагогических, психологических и филологических наук. Полнотекстовая электронная версия статей публикуется в Научной электронной библиотеке eLibrary, выставляется в системе научной электронной библиотеки «КиберЛенинка» и во всероссийской электронно-библиотечной системе издательства «Лань».

С целью повышения авторского и журнального индекса цитирования публикациям журнала присваивается идентификатор DOI – индексируемая ссылка к постоянному местонахождению статьи для получения необходимой информации о ней.

К рассмотрению (рецензированию) допускаются рукописи, соответствующие приведенным ниже требованиям.

Рукописи статей необходимо оформлять в соответствии с международными профессиональными требованиями к научной статье: объем не менее 0,5 печатного листа (20 000 знаков), шрифт Times New Roman, кегль 14, интервал 1,5.

Текст рукописи статьи должен иметь следующую *структуру*: постановка проблемы, цель статьи, обзор научной литературы по проблеме, методология (материалы и методы), результаты исследования, заключение (выводы в соответствии с целью статьи, авторский вклад).

При цитировании обязательно указание ссылок на *все* источники из списка литературы: «...» [Иванов, 2017, с. 119].

Названия таблиц, рисунков обязательно сопровождаются *переводом на английский язык*, что позволяет повысить читаемость статей для зарубежных авторов.

Bulletin of KSPU named after V.P. Astafiev publishes the main scientific results of research of scientific schools, doctoral or PhD theses, articles of teachers and graduate students who do active scientific research in the field of pedagogical, psychological and philological sciences. A full-text electronic version of the articles is published in the Scientific Electronic Library *eLibrary*, is exhibited in the system of the scientific electronic library «KiberLeninka» and in the all-Russian electronic library system «Lan».

In order to increase the author's and journal citation index, the publications of the journal are assigned the identifier DOI that is an indexed link to the permanent location of the article for obtaining the necessary information about it.

Only manuscripts that meet the following requirements are allowed for consideration (review).

Manuscripts of the articles must be made in accordance with international professional requirements for a scientific article with a volume of at least 0.5 of printed sheet (20,000 characters), Times New Roman font, size 14, interval 1.5.

The text of the manuscript of the article must have the following *structure*: statement of the problem, purpose of the article, review of scientific literature on the problem, methodology (materials and methods), research results, conclusions (conclusions in accordance with the purpose of the article, author's contribution).

When citing, it is necessary to provide references to *all* sources from the list of references, «...» [Ivanov, 2017, p. 119].

The names of tables and figures are necessarily accompanied by a *translation into English*, which makes it possible to increase the readability of articles for foreign authors.

К рукописи статьи прилагаются публикуемые сведения *на русском и английском языках*:

– *заглавие* – содержит название статьи, инициалы и фамилию автора / авторов, УДК;

– *адресные сведения об авторе* – указываются место работы, занимаемая должность, ученая степень, почтовый рабочий адрес с указанием индекса города, страна, адрес электронной почты (*все сведения предоставляются полностью*);

– *аннотация статьи* – краткое изложение основного содержания статьи и ее обобщающих результатов (не менее 200 слов / 1 500 знаков).

Требования к содержанию и структуре аннотации

В аннотации сохраняется структура статьи: постановка проблемы, цель статьи, методология (материалы и методы), результаты исследования, выводы в соответствии с целью статьи, авторский вклад; ключевые слова (10–15). Соответственно на английском языке: statement of the problem, purpose of the article, methodology (materials and methods), research results, conclusions in accordance with the purpose of the article, author's contribution, keywords (10–15).

Пристатейный список литературы (не менее 25 научно-исследовательских источников (научные статьи, монографии), из них не менее 30 % зарубежных (*Scopus*, *Web Of Science*), за последние 3–5 лет с указанием DOI для всех источников при его наличии) оформляется в алфавитном порядке в соответствии с требованиями ГОСТ Р 7.0.5–2008 и международными стандартами, принятыми редакцией (References); данные по каждому источнику предоставляются в соответствии с оригинальным переводом названия статьи, названием журнала, в т.ч. и транслитерацией фамилий авторов; ссылки в тексте оформляются в квадратных скобках, содержат фамилию автора, год издания и страницы цитируемой работы. Ссылки на другие виды источников (архивную, нормативную, публицистическую, справочную, учебно-методическую литературу, словари, авторефераты диссертаций...) оформляются внутри текста статьи подстрочными ссылками.

The manuscript is accompanied by the published information *in Russian and English*:

– *title* – contains the title of the article, initials and surname of the author / authors, UDC;

– *address information about the author* – the place of work, position, academic degree, postal work address with a city index, country, e-mail address (*all information is provided in full without abbreviations*);

– *abstract of the article* – a brief summary of the main content of the article and its summarizing results (no less than 200 words / 1 500 characters).

Requirements for the content and structure of the abstract

The structure of the article is preserved in the abstract: statement of the problem, purpose of the article, methodology (materials and methods), research results, conclusions in accordance with the purpose of the article, author's contribution; keywords (10–15).

A reference list (at least 25 scientific research sources such as scientific articles, monographs), of which at least 30 % are foreign ones (*Scopus*, *Web Of Science*) for the last 3 to 5 years, indicating DOI for all sources if available), is made in alphabetical order in accordance with the requirements of GOST R 7.0.5-2008 and in accordance with international standards adopted by the editors (References); data for each source are provided in accordance with the original translation of the title of the article, the name of the journal, including transliteration of the names of authors; Links in the text are made in square brackets, contain the author's surname, year of publication and pages of the work cited. References to other types of sources (archival, normative, publicistic, reference, educational and methodical literature, dictionaries, abstracts of theses...) are made inside the text of the article by subscript links.

Accompanying information to the article

Author's summary is a summary of the main information about the author and the content of the article being published, which is a summary of the publication.

Сопроводительные сведения к статье

Авторское резюме – изложение основных сведений об авторе и содержании публикуемой статьи, являющееся рефератом публикации.

Структура авторского резюме

1. На русском языке

УДК

Ф.И.О. автора

Сведения об авторе

Название статьи

Аннотация

Ключевые слова

2. На английском языке

Ф.И.О. автора

Сведения об авторе

Название статьи

Аннотация

Ключевые слова

Требования, предъявляемые к авторским резюме:

– ясность / понятность, полнота, лаконичность отражения сведений об авторе и статье;

– соответствие требованиям структурных элементов;

– полнота изложения аннотации (наличие проблемы и цели, методологии, результатов, заключения);

– наличие и качество авторского резюме на английском языке (качество перевода).

Рецензирование статей

Редакцией журнала приняты международные стандарты *одностороннего слепого и двустороннего слепого рецензирования*.

Срок рецензирования – 1 месяц со дня представления статьи. В случае отрицательной экспертизы назначается второй рецензент. Вопрос о публикации статей решается на заседании редколлегии. На основании экспертизы специалистов статьи могут быть отклонены. Результаты экспертизы доводятся до сведения авторов. Отклоненные статьи предлагается доработать и представить в очередной номер журнала.

Общий *срок редакционной подготовки* статьи составляет **2 месяца**.

Structure of the author's resume

1. In Russian

UDC

Full name of the author

Information about the author

Article title

Abstract

Keywords

2. In English

Full name of the author

Information about the author

Article title

Abstract

Keywords

Requirements for author's resumes:

– clarity / clearness, completeness, brevity of reflection of information about the author and the article;

– compliance with the requirements of structural elements;

– completeness of the presentation of the abstract (the presence of a problem and purpose, methodology, results, conclusions);

– availability and quality of the author's resume in English (quality of translation).

Reviewing Articles

The editorial board adopted the international standards of one-sided blind and two-way blind peer review.

The review period is **1 month** from the day of submission of the article. In case of negative expertise, a second reviewer is appointed. The issue of the publication of articles is decided at a meeting of the editorial board. Based on the examination of experts, articles can be rejected. The results of the expertise are brought to the attention of the authors. The rejected articles are proposed to be finalized and submitted to the next issue of the journal.

The general term of the editorial preparation of the article is 2 months.

Научное периодическое издание

**ВЕСТНИК КРАСНОЯРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА им. В.П. АСТАФЬЕВА**

2020. № 1 (51)

Журнал

Редактор М.А. Исакова
Корректор Ж.В. Козупица
Редактор английского текста Т.М. Софронова
Технический редактор Т.А. Шкерина
Верстка Н.С. Хасаншина

Адрес редакции: 660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Редакционно-издательский отдел КГПУ им. В.П. Астафьева,
т. 8 (391) 217-17-82

Сайт журнала: <http://www.kspu.ru/division/vestnik/>
E-mail: vestnik_kspu@kspu.ru

Подписано в печать 23.03.20. Формат 60x84 1/8.

Усл. печ. л. 23,6. Бумага офсетная.

Тираж 1 000 экз. Заказ № 03-РИО-004

Отпечатано с готовых оригинал-макетов
в типографии «Литера-принт»,
т. 8 (391) 295-03-40