

ISSN 1995-0861

ВЕСТНИК

Красноярского
государственного
педагогического
университета
им. В.П. Астафьева

2020

№ 4 [54]



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

Шкерина Людмила Васильевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой математики и методики обучения математике, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева – главный редактор, научный редактор по педагогике

Shkerina, Lyudmila V., DSc (Pedagogy), Professor, Head of the Department of Mathematics and Technique of Teaching Mathematics, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev – Editor-in-Chief, Science Editor in Education

Бутакон Сергей Владимирович, кандидат технических наук, доцент, проректор по научной работе и внешнему взаимодействию, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева – заместитель главного редактора
Butakov Sergey V. – PhD (Technology), Associate Professor, Provost for Research and External Interface, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev – Editor-in-Chief Deputy

Васильева Светлана Петровна, доктор филологических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева – научный редактор по языкознанию

Vasilieva, Svetlana P., DSc (Philology), Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev – Science Editor in Linguistics

Сафонова Марина Вадимовна, кандидат психологических наук, доцент, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева – научный редактор по психологии
Safonova, Marina V., PhD (Psychology), Associate Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev – Science Editor in Psychology

Шкерина Татьяна Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева – ответственный секретарь, технический редактор

Shkerina, Tatiana A., PhD (Pedagogy), Associate Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev – Executive and Layout Editor

Редакционная коллегия
Editorial board

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

Adolf V.A., DSc (Pedagogy), Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

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

Vasiliev A.D., DSc (Philology), Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

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

Gafurova N.V., DSc (Pedagogy), Professor, Siberian Federal University, Krasnoyarsk

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

Grigoryeva T.M., DSc (Philology), Professor, Siberian Federal University, Krasnoyarsk

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

Zavyalov A.I., DSc (Pedagogy), 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, Красноярск

Ignatova V.V., DSc (Pedagogy), Professor, Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk

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

Koshkareva N.B., DSc (Philology), Professor, the Institute of Philology of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences, Novosibirsk

Лапчик М.П., доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Омский государственный педагогический университет
Lapchik M.P., DSc (Pedagogy), Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Omsk State Pedagogical University

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

Loginova I.O., DSc (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., DSc (Pedagogy), 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 (Psychology), Associate Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

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

Orlova S.N., DSc (Psychology), Professor, Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk

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

Osetrova E.V., DSc (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., DSc (Pedagogy), Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Расчётина С.А., доктор педагогических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Raschetina S.A., DSc (Pedagogy), Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

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

Selezneva N.T., DSc (Psychology), Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

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

Sery A.V., DSc (Psychology), Professor, Kemerovo State University

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

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

Фуряева Т.В., доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Furyayeva T.V., DSc (Pedagogy), Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

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

Khasan B.I., DSc (Psychology), Professor, Siberian Federal University, Krasnoyarsk

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

Chizhakova G.I., DSc (Pedagogy), Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

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

Shmelev A.D., DSc (Philology), Professor, Moscow Pedagogical State University

Международное представительство

в редакционной коллегии журнала «Вестник КГПУ»

обеспечивают:

International representatives

of the Bulletin editorial board:

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

Babic, Nada, DSc (Pedagogy), Professor, University J.J. Strossmayer, Osijek, Croatia

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

Bidaybekov, Esen Yklovich, DSc (Pedagogy), Professor, Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Almaty

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

Brovka, Natalya Vladimirovna, DSc (Pedagogy), Professor, Belarusian State University, Minsk

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

Kazachenok, Viktor Vladimirovich, DSc (Pedagogy), Professor, Belarusian State University, Minsk

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

Kleshchevska, Eva, DSc (Healthcare Sciences), Professor, Higher State Professional School named after Prof. Edward F. Shchepanik in Suwalki, Poland

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

Pardala, Antoni Yanovich, DSc (Pedagogy), Professor, Radomska Academy of Economics, Poland

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

Enrike, Bernandes Sanchis, DSc (Philology), Professor of General Linguistics, Complutense University, Madrid, Spain

Самбалхундэв Хаш-Эрдэнэ, доктор педагогических наук, профессор Университета Маргад, Эрдэнэт, Монголия

Sambalkhunde, Hash-Erdene, DSc (Pedagogy), Professor, Margad University, Erdenet, Mongolia

Одинцова Оксана Петровна, кандидат педагогических наук, профессор, Университет Дрекселя, Филадельфия, США

Odintsova, Oksana Petrovna, PhD (Pedagogy), Professor, Drexel University, Philadelphia, USA

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

Stoilkovich, Snezhana, DSc (Psychology), Professor of the School of Philosophy, Nishsky University, Serbia

СОДЕРЖАНИЕ

TABLE OF CONTENTS

ПАМЯТИ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА
IN MEMORY OF EDITOR-IN-CHIEF

[6]

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

PEDAGOGICAL SCIENCES

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATION
AND UPBRINGING

А.В. Мамаева, Л.А. Брюховских, Е.Е. Куйдина
МОНИТОРИНГ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ
ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ
(НА ПРИМЕРЕ НАВЫКОВ
ЗВУКО-БУКВЕННОГО АНАЛИЗА)

A.V. Mamaeva, L.A. Bryukhovskikh, E.E. Kuydina
MONITORING OF SCHOOL ACHIEVEMENTS AMONG
STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION
(SOUND AND LETTER ANALYSIS)

[7]

А.И. Шадрин, Л.Ю. Ларионова, Бэк Енчжун
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ
ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КОРЕЯ
С КОНЦА XIX в. ПО НАСТОЯЩЕЕ ВРЕМЯ

A.I. Shadrin, L.Yu. Larionova, Yongjun Baek
SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL FEATURES
OF THE MODERN SCHOOL EDUCATION SYSTEM
IN THE REPUBLIC OF KOREA SINCE THE 19TH CENTURY

[18]

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THEORY AND METHODOLOGY
OF VOCATIONAL EDUCATION

В.А. Адольф, С.С. Ситничук, А.И. Черепанова
ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ
ПРЕДМЕТНО-МЕТОДИЧЕСКОГО
УЧЕБНОГО МОДУЛЯ ДЛЯ СТУДЕНТОВ
НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

V.A. Adolf, S.S. Sitnichuk, A.I. Cherepanova
FEATURES OF DESIGNING SUBJECT-ORIENTED
TRAINING MODULE FOR PEDAGOGY STUDENTS

[29]

**О.Н. Владимирова, Г.С. Гаврильченко,
О.В. Чащина**

ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ
ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ
ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
**O.N. Vladimirova, G.S. Gavrilchenko,
O.V. Chashchina**
PROBLEMS RELATED
WITH IMPLEMENTATION
OF ECONOMIC SPECIALTY PROGRAMS
IN PEDAGOGICAL HIGHER
EDUCATIONAL INSTITUTIONS

[39]

Е.Г. Дорошенко, Т.А. Яковлева, Г.М. Гринберг
ИНТЕГРАЦИЯ ИНЖЕНЕРНОЙ
И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ
МАГИСТРОВ ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
НА ОСНОВЕ РАЗВИТИЯ КЛЮЧЕВЫХ НАВЫКОВ
И КОМПЕТЕНЦИЙ XXI в.

E.G. Doroshenko, T.A. Yakovleva, G.M. Grinberg
INTEGRATION OF ENGINEER
AND PEDAGOGICAL TRAINING
AMONG MEng STUDENTS BASED
ON THE DEVELOPMENT
OF KEY SKILLS AND COMPETENCIES
OF THE 21st CENTURY

[50]

А.А. Дьячук, Ю.Ю. Бочарова
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ПОРТРЕТ
РУКОВОДИТЕЛЯ ПРОГРАММЫ МАГИСТРАТУРЫ
РЕГИОНАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА

A.A. Dyachuk, Yu.Yu. Bocharova
PROFESSIONAL PORTRAIT
OF A SUPERVISOR OF A REGIONAL UNIVERSITY
MASTER'S PROGRAM

[63]

Е.В. Сысоева
КОМПЕТЕНЦИЯ САМОРАЗВИТИЯ
ПЕРВОКУРСНИКА ВУЗА
КАК МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ПРОБЛЕМА
E.V. Sysoeva

SELF-DEVELOPMENT COMPETENCE
OF FIRST-YEAR UNIVERSITY STUDENT
AS AN INTERDISCIPLINARY PROBLEM

[74]

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ**

THEORY AND METHODOLOGY
OF PHYSICAL EDUCATION

**Т.А. Мартиросова, Е.Д. Кондрашова,
Д.В. Логинов**
ИСТОРИКО-АНАЛИТИЧЕСКИЙ ПОДХОД
К РАЗВИТИЮ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ГИМНАСТИКИ
В РОССИИ

**T.A. Martirosova, E.D. Kondrashova,
D.V. Loginov**
HISTORICAL AND ANALYTICAL APPROACH
TO THE DEVELOPMENT
OF RHYTHMIC GYMNASTICS IN RUSSIA

[80]

С.В. Худик, Д.А. Завьялов
ПРОЕКТИРОВАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ
МОДУЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ
ПО ДИСЦИПЛИНЕ
«ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ»
С УЧЕТОМ СЕЗОННЫХ
ПРИРОДНО-КЛИМАТИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ

S.V. Khudik, D.A. Zavyalov
DESIGN AND IMPLEMENTATION
OF A MODULAR TRAINING PROGRAM
FOR THE PHYSICAL
CULTURE AND SPORT DISCIPLINE
TAKING INTO ACCOUNT SEASONAL
NATURAL AND CLIMATIC CONDITIONS

[88]

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

PSYCHOLOGY

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

**О.В. Груздева, О.М. Вербианова,
Л.В. Арамачева, О.В. Леганькова**
РАЗВИТИЕ САМОСОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**O.V. Gruzdeva, O.M. Verbianova,
L.V. Aramacheva, O.V. Legankova**
DEVELOPMENT
OF SELF-AWARENESS AMONG
SENIOR PRESCHOOL CHILDREN

[99]

**ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ
PERSONALITY PSYCHOLOGY**

Л.В. Арамачева, Е.Р. Бадрутдинова, О.В. Груздева
ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ
МАТЕРИНСКОГО ОТНОШЕНИЯ
К ДЕТЯМ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

L.V. Aramacheva, E.R. Badrutdinova, O.V. Gruzdeva
STUDY OF MATERNAL ATTITUDES
TO PRIMARY SCHOOL AGE CHILDREN
WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

[108]

М.В. Сафонова, Т.Р. Карабанова
ОСОБЕННОСТИ УСТАНОВОК
И ВОСПИТАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ РОДИТЕЛЕЙ
РАЗНОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТИПА,
ИМЕЮЩИХ РЕБЕНКА
С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

M.V. Safonova, T.R. Karabanova
FEATURES OF ATTITUDES
AND PARENTING SKILLS AMONG PARENTS
OF DIFFERENT PSYCHOLOGICAL TYPES
WHO HAVE A CHILD
WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

[118]

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

PHILOLOGY

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

LINGUISTICS

Т.Б. Исаева, В.М. Пашин
ВАЛЛИЙСКИЕ ТОПОНИМЫ
КАК ОТРАЖЕНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО
И ЭТНОКУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ КЕЛЬТОВ
НА ТЕРРИТОРИИ УЭЛЬСА

T.B. Isaeva, V.M. Pashin
WELSH TOPONYMS AS REFLECTION OF LINGUISTIC
AND ETHNOCULTURAL LEGACY OF THE CELTS
WITHIN THE TERRITORY OF WALES

[133]

Н.Н. Казыдуб
АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ ПЕРСПЕКТИВИЗАЦИЯ
КАК ИНСТРУМЕНТ
ДИСКУРСИВНОГО КОНСТРУИРОВАНИЯ

N.N. Kazydub
AXIOLOGICAL PERSPECTIVIZATION
AS A TOOL OF DISCOURSE CONSTRUCTION

[143]

НАУЧНЫЙ ДЕБЮТ SCIENTIFIC DEBUT

А.А. Курделяс

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ
ЭВФЕМИЗМОВ В ЗАГОЛОВКАХ СТАТЕЙ
ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ТЕМАТИКИ
В РОССИЙСКИХ ПЕЧАТНЫХ СМИ

A.A. Kurdelyas

FEATURES OF EUPHEMISMS FUNCTIONING
IN RUSSIAN PRINTED MEDIA HEADLINES

[153]

А.А. Ржанов

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗАДЕРЖКИ ДЫХАНИЯ
В СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКЕ ДЕТЕЙ 10–12 ЛЕТ
КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ
ИХ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ВЫНОСЛИВОСТИ

A.A. Rzhanov

APPLICATION OF BREATHHOLD IN SPORTS TRAINING
OF 10–12 YEAR OLD CHILDREN AS A WAY TO
INCREASE THEIR FUNCTIONAL ENDURANCE

[162]

А. Юйсуфу

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ
УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ
ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ
КАК ИНОСТРАННОМУ
В РОССИИ И В КИТАЕ

A. Yusufu

COMPARATIVE ANALYSIS
OF EDUCATIONAL PROGRAMS
IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE
IN RUSSIA AND IN CHINA

[169]

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ
CREDITS

[179]

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ
INFORMATION FOR AUTHORS

[183]

Памяти главного редактора журнала

2 октября 2020 года на 63 году ушел из жизни **Валерий Анатольевич Ковалевский**, доктор медицинских наук, главный редактор журнала, профессор, ректор Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева (2015–2020).

Валерий Анатольевич Ковалевский родился 28 мая 1958 года в поселке Акташ Алтайского края. В 1982 году окончил Омский государственный медицинский институт по специальности «Лечебное дело».

С 1986 года работал в Красноярском государственном педагогическом институте, ныне Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. Прошел путь от старшего преподавателя кафедры психологии до ректора университета.

Под его руководством университет укрепил позиции ведущего педагогического вуза и подтвердил признание в современном вузовском сообществе. В это время оформились новые практики внедрения результатов научных исследований преподавателей и научных работников университета в образовательный процесс детских садов, школ, молодежных центров, воспитательно-реабилитационный процесс детских домов и организаций социального обслуживания населения Красноярского края. Научно-внедренческие площадки, центры технологического превосходства, образовательные хакатоны стали визитной карточкой университета.

В.А. Ковалевский – автор широко известных и признанных в научном сообществе работ, руководитель научной школы «Феноменология детства. Обеспечение психологического и психического здоровья детей», подготовил ряд кандидатов и докторов наук.

С 2014 года В.А. Ковалевский в качестве главного редактора возглавлял научный журнал «Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева», включенный в Перечень ВАК основных рецен-



зируемых журналов. Под его руководством журнал стал одним из ведущих научных изданий в РФ, поддерживающих уровень европейского качества публикаций.

В.А. Ковалевский стоял у истоков создания и развития в крае медицинской психологии и службы психологической помощи детям и семьям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации.

В.А. Ковалевский – признанный эксперт в области развития личности ребенка. Много лет был председателем краевого общественного совета по защите прав ребенка, членом Совета по науке и высшему образованию при губернаторе Красноярского края.

Вклад В.А. Ковалевского в научную и просветительскую деятельность отмечен многочисленными наградами и званиями.

Сочетание высокого профессионализма, организаторских способностей, педагогического таланта и интеллигентности заслуженно вызывало глубокое уважение студентов, сотрудников университета и всего профессионального сообщества.

УДК 376.42

МОНИТОРИНГ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (НА ПРИМЕРЕ НАВЫКОВ ЗВУКО-БУКВЕННОГО АНАЛИЗА)

А.В. Мамаева (Красноярск, Россия)

Л.А. Брюховских (Красноярск, Россия)

Е.Е. Куйдина (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема исследования заключается в определении возможности использовать модифицированный русскоязычный вариант технологии GOMs (general outcome measurement) для мониторинга учебных достижений в интерактивной среде у школьников с умственной отсталостью.

Цель исследования – определить надежность и валидность наборов заданий, разработанных в русскоязычной версии с учетом основных положений технологии GOMs, для мониторинга учебных достижений (на примере звуко-буквенного анализа) в интерактивной среде у школьников с умеренной умственной отсталостью.

Методология (материалы и методы). Основной методологической базой выступает группа теоретических научных методов, связанных с анализом эмпирических данных. Эмпирические данные получены как методом показа правильного варианта из трех предложенных для выбора (требование технологии GOMs), так и общепринятым методом оценивания

навыков звукового анализа – устными ответами. Обследование методом показа проводилось с помощью компьютерной программы в интерактивной среде.

Результаты исследования. Подтверждена надежность наборов заданий для мониторинга сформированности умения определять первую и последнюю букву в слове, так как результаты показов двух включений в близкий временной промежуток совпадают на уровне значимости 0,05. Подтверждена тесная и значимая взаимосвязь результатов показа с результатами устных ответов при определении первой и последней буквы в слове, что позволяет сделать вывод о валидности наборов заданий.

Выводы. Полученные экспериментальные данные не противоречат возможности применения модифицированного варианта технологии GOMs для мониторинга учебных достижений в интерактивной среде у обучающихся с умственной отсталостью в России.

Ключевые слова: умственная отсталость, образовательный мониторинг, оценка на основе учебных планов, компьютерные технологии.

Постановка проблемы. Проблема мониторинга учебных достижений в интерактивной среде у обучающихся с умственной отсталостью приобретает особую актуальность, так как существует противоречие между практической востребованностью и недостаточной разработанностью коррекционно-педагогических технологий, методического и дидактического обеспечения для его осуществления. Практическая востребованность обусловлена необходимостью объективно отслеживать минимальные учебные достижения и возникающие сложности у обучающихся за короткие периоды времени для оперативной корректировки действий учителя на основе резуль-

татов мониторинга. Особые сложности возникают в процессе мониторинга сформированности навыка чтения и предпосылок для его формирования (в частности, навыков звукового анализа) у обучающихся с умеренной умственной отсталостью, так как использование общепринятых методов диагностики навыка чтения, а также методов, применяемых при углубленном психолого-педагогическом обследовании, не всегда эффективно, а иногда невозможно для мониторинга достижений обучающихся данной категории в учебном процессе.

В данном аспекте представляет интерес одна из зарубежных технологий формирующего оценивания general outcome measurement

(GOMs) [Wallace, Tichá, 2007; Wallace et al., 2010, p. 333], разработанная на основе технологии curriculum-based measurement (CBM) [Deno, 1992, p. 5; 2003, p. 184], объективная, надежная и валидная, чувствительная к минимальным продвижениям, учитывающая психофизические особенности обучающихся с когнитивными расстройствами. Первоначальный вариант технологии GOMs, предложенный сотрудниками Университета Миннесоты, модифицирован с учетом:

– специфики обучения чтению детей с умеренной умственной отсталостью в России;

– особенностей применения технологии с использованием компьютера в интерактивной среде.

Проведение мониторинга с помощью компьютерных технологий значительно облегчает процедуру мониторинга и процесс обработки результатов. Использование интерактивной среды имеет ряд преимуществ, а именно: с одной стороны, обеспечивает «прозрачность» результатов, но для ограниченного круга лиц – участников образовательных отношений (доступность для родителя конкретного ученика, учителя, руководителя образовательной организации), с другой – позволяет организовывать взаимодействие с семьей и осуществлять мониторинг в дистанционном режиме (что особенно актуально в свете событий конца 2019–2020 г., связанных с пандемией COVID-19).

Таким образом, *проблема исследования* заключается в определении возможности использовать модифицированный русскоязычный вариант технологии GOMs (general outcome measurement) для мониторинга учебных достижений в интерактивной среде у школьников с умеренной отсталостью.

Цель исследования – определить надежность и валидность наборов заданий, разработанных в русскоязычной версии с учетом основных положений технологии GOMs для мониторинга учебных достижений (на примере звуко-буквенного анализа) в интерактивной среде у школьников с умеренной умственной отсталостью.

Обзор научной литературы. Вопросам обучения чтению детей с когнитивными расстройствами посвящен целый ряд исследований отечественных и зарубежных ученых [Afacan, Wilkerson, Ruppap, 2017, p. 229; Ainsworth et al., 2016, p. 165; Alnahdi, 2015, p. 79; Chai, Vail, Ayres, 2014, с. 268; Каткова, 2017, p. 63 и др.].

Значительный процент обучающихся с умеренной умственной отсталостью (IQ – 35–49) овладевают чтением на основе звукового аналитико-синтетического метода, но при использовании определенных специальных педагогических подходов [Воронкова, 2016, с. 7; Шипицына, 2002, с. 39; и др.]. Одной из важнейших предпосылок овладения навыком чтения на основе звукового аналитико-синтетического метода является сформированность навыков звукового анализа, в частности умений определять первый и последний звук в слове.

Процесс обучения умственно отсталых школьников в части формирования устойчивых навыков и применения этих навыков на практике проходит очень сложно и пролонгированно. В процессе обучения для определения ожидаемых возможных результатов в ближайший временной промежуток важно выявить зону «ближайшего развития» (реально имеющих у ребенка возможностей, которые могут быть раскрыты и использованы для его развития при минимальной помощи или подсказке со стороны окружающих) [Выготский, 1935, с. 33; Замский, 1995, с. 314; Лубовский, 1989, с. 53; и др.].

В обучении особое значение имеет регулярный контроль эффективности обучения, так называемая «обратная связь». При обучении детей с умеренной умственной отсталостью выявить динамику в обучении особенно сложно, так как за короткие временные промежутки продвижения этих детей минимальны, полученные результаты нестабильны. Это связано с повышенной утомляемостью, отвлекаемостью, сниженной мотивацией и способностью программировать, регулировать и контролировать свои действия, необходимостью в дополнительной стимулирующей, организующей и направляющей помощи [Забрамная, Исаева,

2009, с. 52; Защирская и др., 2017, с. 82; Шипицына, 2002, с. 40].

Широко распространенным методом мониторинга динамики формирования навыков чтения, используемым для отслеживания результативности обучения нормативно развивающихся учеников и школьников с легкой умственной отсталостью, является традиционный метод чтения вслух, а также выполнение заданий на понимание прочитанного, для отслеживания сформированности навыков звукового анализа – устный опрос. Но данные методы невозможны в работе с обучающимися с отсутствием речи (что часто наблюдается при IQ – 49 и ниже).

В нормативно-правовых и организационных документах последних лет¹, а также в ряде научно-методических разработок [Забрамная, Исаева, 2009, с. 49] в работе с обучающимися с выраженными когнитивными расстройствами рекомендовано использовать метод экспертной группы и метод наблюдения. Обозначенные методы имеют ряд преимуществ: комплексный подход, возможность качественного анализа при условии высокого профессионализма экспертов, доступность, минимизация временных затрат, но одновременно выявляется такой значительный недостаток, как субъективность.

Использование методов, которые дают полную и объективную картину о сформированности стартовых и потенциальных возможностей детей с нарушениями интеллекта (психолого-педагогического эксперимента, наблюдения, сбора и анализа данных о ребенке, изучения продуктов деятельности и др.) [Забрамная, Исаева, 2009, с. 49; Инденбаум, 2012, с. 3; Лубовский, 1989, с. 25; и др.], при применении в текущем учебном процессе недостаточно эффективно, так как требует значительных временных затрат как на проведение, так и на обработку результатов.

Необходимы альтернативные способы мониторинга учебных достижений, объективные, надежные и валидные, позволяющие отслежи-

вать минимальные продвижения, выявлять конкретные трудности и оперативно корректировать программы обучения. По этой теме проводится целый ряд зарубежных исследований в последние годы [Farley, Anderson, Irvin, 2016, p. 195; Hill, Lemons, 2015, p. 311; Jones et al., 2018, p. 41; Kearns, Kleinert, Thurlow, 2015, p. 20].

В данном аспекте представляет интерес одна из зарубежных технологий формирующего оценивания general outcome measurement (GOMs) [Wallace, Tichá, 2007; Wallace et al., 2010, p. 333], разработанная на основе технологии curriculum-based measurement (CBM) [Deno, 1992, p. 5; 2003, p. 184]. В рамках данной технологии с учетом психофизических особенностей обучающихся с когнитивными расстройствами к процедуре мониторинга предъявляется ряд требований:

- использование системы «подсказок», которые являются различными видами помощи при выполнении заданий;
- небольшая продолжительность процедуры обследования: 5 (только первое введение), 3 и 1 минута;
- стандартное количество заданий, распределенных на показатели;
- требование только невербальной реакции – указательного жеста в качестве ответа;
- завершение обследования по показателю при совершении нескольких ошибок подряд (зарубежными исследователями доказана правомерность завершения обследования при допущении как двух, так и трех ошибок) [Wayman et al., 2009].

Безусловно, первоначальный вариант технологии GOMs, предложенный сотрудниками Университета Миннесоты, при изменении условий применения требует модификации с учетом:

- специфики обучения чтению детей с умственной отсталостью в России;
- особенностей применения технологии с использованием компьютера в интерактивной среде.

С этой целью на базе КГПУ им. В.П. Астафьева в период 2016–2020 гг. была проведена серия исследований, которые подтвердили универсальность требований к процедуре мониторинга,

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). 2014. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70760670/#1000> (дата обращения: 22.10.2020).

обозначенных в рамках технологии GOMs, вне зависимости от специфики обучения грамоте в различных языках и различных культурных контекстах [Мамаева, 2017, с. 271; Мамаева, Горностаева, Русакова, 2019, с. 396; Мамаева, Антонова, Денисова, Килина, 2019, с. 41; Постникова, Мамаева, 2017, с. 166]. Доказана также правомерность проведения процедуры мониторинга навыка чтения на сенсорном экране (планшетном компьютере) [Применение..., 2020, с. 226].

Методология (материалы и методы). Основной методологической базой выступает группа теоретических научных методов, связанных с анализом эмпирических данных. Эмпирические данные получены как методом показа правильного варианта из трех предложенных для выбора (требование технологии GOMs), так и общепринятым методом оценивания навыков звукового анализа – устными ответами. Обследование методом показа проводилось с помощью компьютерной программы в интерактивной среде, допускалось проведение обследования с использованием компьютерной мыши как с помощью стационарного компьютера, так и ноутбука или планшетного компьютера с сенсорным экраном. Обследование в интерактивной среде проводилось с помощью компьютерной программы, разработанной сотрудниками КГПУ им. В.П. Астафьева и представленной на сайте «Говорящие уроки» (<http://talking-lessons.kspu.ru>). Вход в программу возможен с использованием индивидуального пароля после регистрации.

Обследование проводилось по двум показателям.

1. Определение первой буквы в слове.
2. Определение последней буквы в слове.

По каждому показателю были разработаны наборы из 60 заданий. При предъявлении каждого задания на экране компьютера появляется цветная реалистичная предметная картинка, под ней написаны 3 буквы и звучит инструкция: «Покажи первую / последнюю букву (в зависимости от обследуемого показателя) в слове „...“ (звучит название картинки)». Ребенок показывает один вариант (в данном случае – букву) из трех предложенных для выбора. При отсут-

ствии показа в течение 5 секунд или неправильном показе вопрос повторяется, при верном показе – переход к следующему заданию. Обследование по каждому показателю длилось не более трех минут. Для получения более точных данных нами предложено распределение заданий на уровни сложности внутри показателя. Например, по показателю «Определение первой буквы в слове»: 1-й уровень сложности – первая гласная; 2-й уровень сложности – первая согласная из стечения согласных; 3-й уровень сложности – первая согласная из слога-слияния.

Программой автоматически подсчитывается количество правильных показов за 3 минуты по каждому показателю и каждому уровню сложности внутри показателя.

Первые три задания по каждому показателю являются обучающими, при их предъявлении допустимы «системы подсказок» с постепенным нарастанием меры оказываемой помощи при каждом последующем повторении задания, их результаты при подсчете баллов не учитываются.

Также необходимо пояснить несколько моментов по процедуре обследования.

1. В рамках данного исследования не стояла задача уточнения формулировки инструкции, поэтому использовались различные варианты формулировок: «Покажи первую букву...», «Какая первая буква в слове „...“, покажи», «Какая буква в начале слова „...“, покажи». Возможность варьировать формулировки доказана нами ранее при обследовании детей с тяжелой умственной отсталостью [Артемяева, Задорожная, Мамаева, 2018, с. 171]. В дальнейшем целесообразно уточнить требования к формулировке при различных степенях умственной отсталости, что совпадает с мнением зарубежных исследователей [Hill, Lemons, 2015, p. 311].

2. Опираясь на зарубежные исследования о возможности применения правил как двух, так и трех ошибок [Wuyma et al., 2009, p. 17], мы остановились на правиле «трех ошибок». Но его реализация в модифицированном варианте имеет свою специфику, связанную с введением уровней сложности внутри показателей: в случае трех идущих подряд неверных показов

любого из уровней сложности прекращают обследование только этого уровня, обследование по показателю в целом, по остальным уровням сложности продолжают до завершения времени, отведенного на каждый уровень.

3. В рамках данного исследования не стояла задача сравнить результаты на различных электронных носителях. Допускался показ учеником правильного ответа как с помощью компьютерной мыши, так и с помощью указательного жеста (в этом случае мышкой работает педагог), а также с помощью касания буквы на сенсорном экране. Выбор электронного носителя осуществлялся педагогом с учетом двигательных особенностей конкретного ученика и материально-технических условий в конкретной организации. Сопоставление результатов при использовании различных электронных носителей мы рассматриваем в качестве дальнейшей перспективы.

4. Программой предусмотрено повторение инструкции при первом неправильном показе, что является значимой организующей помощью, но при этом за правильный показ после повторения вопроса баллы не начисляются. Правомочность данного положения доказана нами ранее [Постникова, Мамаева, 2017, с. 166].

Русскоязычная версия программы учитывает специфику обучения чтению детей с умственной отсталостью в России:

– процесс изучения букв у детей с умеренной умственной отсталостью пролонгирован на несколько лет, поэтому предусмотрено структурирование показателей по трем различным по сложности материалам букв;

– для получения более точных данных нами предложено распределение заданий на уровни сложности внутри показателя. Задания при обследовании каждого из показателей предъявляются последовательно группами, в каждую из которых включено по одному заданию всех уровней сложности показателя в произвольной последовательности; выбор задания из конкретного уровня сложности осуществляется случайным образом;

– из-за ограничений по времени на обследование по каждому показателю нами выдвину-

то требование «не более трех уровней сложности внутри показателя»;

– на каждый уровень сложности внутри показателя время распределяют равномерно – 60 секунд на уровень в случае 3 уровней сложности внутри показателя, 90 секунд на уровень в случае 2 уровней сложности внутри показателя.

Для определения *надежности* задания предлагались одним и тем же обучающимся в течение 2 недель несколько раз. Не всегда надежный результат был достигнут сразу после первого включения, обычно требовалось 2–4 обучающих включения. Также возможны эпизодические снижения значений по показателям, что может быть связано с состоянием ребенка во время обследования (утомление, плохое настроение, снижение работоспособности и т.д.). В случаях эпизодических снижений результатов мы рекомендовали учителям повторить задания через 1–2 дня (иногда даже через некоторое время в течение этого же дня), когда состояние ребенка стабилизируется. Таким образом, учитывая особенности обучающихся с умеренной умственной отсталостью, для определения надежности мы использовали от 2 до 4 включений в близкий временной промежуток и проводили сравнение двух стабильных результатов.

Для определения *валидности* наборов заданий проводилось сопоставление данных, полученных методом показа на планшетном компьютере, с данными, полученными общепринятым методом, – чтением вслух. При оценке чтения по каждому заданию использовалась трехбалльная шкала (0–2 балла).

Статистический анализ осуществлялся с помощью программного пакета «Statistica 10», были использованы непараметрический статистический критерий для связанных выборок – критерий Уилкоксона и тест знаков и определен коэффициент корреляции Спирмена.

Результаты исследования. Для определения надежности наборов заданий, предъявляемых в интерактивной среде, мы проводили сравнение между стабильными результатами двух включений (табл.).

Сопоставление результатов двух включений по показателям

Comparison of the two inclusions results by indicators

Показатель	Определение первой буквы в слове	Определение последней буквы в слове
p-value (Wilcoxon)	0,08	0,13
P-value (Sign Test)	0,12	0,12

Как видно из таблицы, по обоим показателям полученные p-value свидетельствуют об отсутствии статистической значимости изменений показателя при повторяющихся включениях в близкий временной промежуток. Результаты двух стабильных включений в близкий временной промежуток совпадают на уровне значимости 0,05, следовательно, предлагаемые наборы заданий надежны.

Однако следует отметить еще раз, что для правильной интерпретации результатов у учеников с умеренной умственной отсталостью важно учитывать ряд факторов:

1) для обучения работе с компьютерной программой ученикам может потребоваться несколько включений, поэтому при обучении работе с программой учитель должен предложить ученику 2–4 включения в течение 2 недель, до получения стабильных результатов внутри показателя;

2) возможны эпизодические снижения значений внутри показателя, в этих случаях рекомендовано повторное включение, когда состояние ребенка стабилизируется.

Для определения **валидности** предлагаемых наборов заданий по каждому показателю была выявлена взаимосвязанность (корреляция) между результатами, полученными с использованием метода показа в интерактивной среде, и данными, полученными с помощью устных ответов. Использованный нами статистический метод ранговой корреляции Спирмена показал значение p , равное 0,84, по показателю «Определение первой буквы в слове» и значение p , равное 0,85, по показателю «Определение последней буквы в слове». Следовательно, предложенные наборы заданий для определения первой и последней буквы в слове валидны в условиях применения в интерактивной среде.

Заключение. Результаты исследования позволяют сделать вывод о надежности и валидности наборов заданий, разработанных в русскоязычной версии с учетом основных положений технологии GOMs для мониторинга сформированности умений определять первую и последнюю букву в слове у школьников с умеренной умственной отсталостью при применении в интерактивной среде. Полученные экспериментальные данные не противоречат возможности применения модифицированного варианта технологии GOMs для мониторинга учебных достижений в интерактивной среде у обучающихся с умственной отсталостью в России.

Библиографический список

1. Артемьева Н.В., Задорожная Т.В., Мамаева А.В. Мониторинг сформированности базовых предпосылок для понимания пиктографических изображений у обучающихся 1–2 классов с тяжелой умственной отсталостью // Гуманитарные науки. 2018. № 2. С. 168–172. URL: <http://www.gpa.cfuv.ru/ru/nauchnaya-deyatelnost/600-nauchnye-izdaniya/izdaniya-vak/zhurnal-gumanitarnye-nauki/arkhiv/gumanitarnye-nauki-v-2018-godu> (дата обращения: 15.10.2020).
2. Воронкова В.В. Дифференцированный подход в обучении умственно отсталых детей младшего школьного возраста на примере усвоения русского языка. М.: АСОУ, 2016. 200 с. URL: http://new.asou-mo.ru/images/files/Monografii/Изд.__1251__Воронкова.pdf (дата обращения: 15.10.2020).
3. Выготский Л.С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением // Умственное развитие детей в процессе обучения: сб. ст. М.; Л.: Государственное учебно-педагогическое изд-во, 1935. С. 33–52.

- URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=79865> (дата обращения: 15.10.2020).
4. Забрамная С.Д., Исаева Т.Н. Психолого-педагогическая дифференциация детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. 2009. № 1. С. 49–53. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24415338> (дата обращения: 15.10.2020).
 5. Замский Х.С. Умственно отсталые дети: История их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века. М.: НПО «Образование», 1995. 400 с. URL: <http://schzk-omut.ucoz.ru/metoda/book/kh.zamskij.pdf> (дата обращения: 15.10.2020).
 6. Защирская О.В., Николаева Е.А., Рыбников В.Ю., Бызова В.М. Влияние внутрисемейной коммуникации на специфику восприятия жестов детьми младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2017. Т. 7, № 5. С. 81–93. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1705.06>.
 7. Инденбаум Е.Л. О содержании, практике постановки и формулировках функционального диагноза как средстве формализации мониторинга развития школьника с легкими формами интеллектуальной недостаточности // Дефектология. 2012. № 3. С. 3–13. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18849277> (дата обращения: 15.10.2020).
 8. Каткова И.А. Результаты изучения психологического базиса и навыков чтения умственно отсталых младших школьников со сложными нарушениями развития // Дефектология. 2017. № 6. С. 63–73. URL: http://www.schoolpress.ru/products/rubria/index.php?ID=79928&SECTION_ID=38 (дата обращения: 15.10.2020).
 9. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. М.: Педагогика, 1989. 104 с. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=18466> (дата обращения: 15.10.2020).
 10. Мамаева А.В. Апробация технологии мониторинга навыка чтения обучающихся с умственной отсталостью с использованием сенсорного экрана // Итоговый сборник II Всероссийского съезда дефектологов. М., 2017. С. 271–277. URL: <http://yarinternat-9.ru/wp-content/uploads/2019/03/Сборник-II-Всероссийского-съезда-дефектологов.pdf> (дата обращения: 15.10.2020).
 11. Мамаева А.В., Горностаева А.А., Русакова О.О. Применение технологии диагностики сформированности понимания прочитанных предложений у обучающихся с умеренной умственной отсталостью // Педагогический имидж. 2019. № 3 (44). С. 396–409. DOI: [10.32343/2409-5052-2019-13-3-396-409](https://doi.org/10.32343/2409-5052-2019-13-3-396-409)
 12. Мониторинг учебных достижений обучающихся с умственной отсталостью (на примере навыка чтения): сообщение 1 / А.В. Мамаева, Т.С. Антонова, К.Ю. Денисова, С.Ю. Килина // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2019. № 2 (48). С. 41–51. DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2019-41-1-119>
 13. Постникова Н.Н., Мамаева А.В. Целесообразность оказания организующей помощи при проведении мониторинга знания букв у обучающихся вторых классов с умеренной умственной отсталостью // Молодежь и наука XXI века. Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: матер. XVI Всерос. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и школьников / отв. редактор И.Ю. Жуковин; Красноярск. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. 2017. С. 166–168. URL: http://www.kipk.ru/files/fck/13/file/articles/Сборник_Современные_тенденции_и_исследования_в_системе_образования_детей_с_ОВЗ.pdf (дата обращения: 15.10.2020).
 14. Применение зарубежных технологий на сенсорном экране для мониторинга достижений умственно отсталых школьников / А.В. Мамаева, Т.С. Антонова, К.Ю. Денисова, С.Ю. Килина // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS. Kras-

- noyarsk Science and Technology City Hall. Krasnoyarsk, 2020. С. 226–235. DOI: 10.15405/epsbs.2020.10.03.27
15. Шипицына Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. СПб.: Дидактика Плюс, 2002. 496 с. URL: <https://infourok.ru/shipicinalm-neobuchaemiy-rebenok-v-seme-i-obschestve-1301906.html> (дата обращения: 15.10.2020).
 16. Afacan K., Wilkerson K.L., Ruppert A.L. Multicomponent reading interventions for students with intellectual disabilities // Remedial and Special Education. 2017. Vol. 39, is. 4. P. 229–242. DOI: <https://doi.org/10.1177/0741932517702444>
 17. Ainsworth M.K., Evmenova A.S., Behrmann M., Jerome M. Teaching phonics to groups of middle school students with autism, intellectual disabilities and complex communication needs // Research in Developmental Disabilities. 2016. Vol. 56. P. 165–176. URL: www.deepdyve.com/lp/elsevier/teaching-phonics-to-groups-of-middle-school-students-with-autism-71CzoO60o9 (дата обращения: 15.10.2020).
 18. Alnahdi G.H. Teaching reading for students with intellectual disabilities: A systematic review // International Education Studies. 2015. Vol. 8, No. 9. P. 79–86. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1074053.pdf> (дата обращения: 15.10.2020).
 19. Chai Z., Vail O.C., Ayres K.M. Using an iPad application to promote early literacy development in young children with disabilities // The Journal of Special Education. 2014. Vol. 48, is. 4. P. 268–278. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022466913517554>
 20. Deno S.L. Developments in curriculum-based measurement // The Journal of Special Education. 2003. Vol. 37, is. 3. P. 184–192. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ785942> (дата обращения: 15.10.2020).
 21. Deno S.L. The nature and development of curriculum-based measurement // Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth. 1992. Vol. 36, is. 2. P. 5–10. DOI: <https://doi.org/10.1080/1045988X.1992.9944262>
 22. Farley D., Anderson D., Irvin Sh. Modeling reading growth in grades 3 to 5 with an alternate assessment // Remedial and Special Education. 2016. Vol. 38, is. 4. P. 195–206. DOI: <https://doi.org/10.1177/0741932516678661>
 23. Hill D.R., Lemons C.J. Early grade curriculum-based reading measures for students with intellectual disability // Journal of Intellectual Disabilities. 2015. Vol. 19, is. 4. P. 311–325. DOI: <https://doi.org/10.1177/1744629515574812>
 24. Jones F.G., Gifford D., Yovanoff P., Al Otaiba S., Levy D., Allor J. Alternate assessment formats for progress monitoring students with intellectual disabilities and below average IQ: An exploratory study // Focus on Autism and Other Developmental Disabilities. 2018. Vol. 34, is. 1. P. 41–51. DOI: <https://doi.org/10.1177/1088357618762749>
 25. Kearns J.F., Kleinert H.L., Thurlow M.L. Alternate assessment as one measure of teacher effectiveness: Implication for our field // Research and Practice for Persons with Severe Disabilities. 2015. Vol. 40, is. 1. P. 20–35. DOI: <https://doi.org/10.1177/1540796915585105>
 26. Wallace T., Tichá R. General outcome measures for students with significant cognitive disabilities: Pilot study // Technical Report. University of Minnesota, 2007. 43 p. URL: <https://www.progressmonitoring.org/pdf/tr12sigcog.pdf> (дата обращения: 15.10.2020).
 27. Wallace T., Tichá R., Gustafson K. Technical characteristics of general outcome measures (GOMs) in reading for students with significant cognitive disabilities // Reading & Writing Quarterly. 2010. Vol. 26, is. 4. P. 333–360. DOI: <https://doi.org/10.1080/10573569.2010.500264>
 28. Wayman M.M., Tichá R., Wallace T., Espin C.A., Wiley H.I., Du X., Long J. Comparison of different scoring procedures for the CBM maze selection measure // Technical Report. University of Minnesota, 2009. 19 p. URL: <https://www.progressmonitoring.org/pdf/tr10asls.pdf> (дата обращения: 15.10.2020).

MONITORING OF SCHOOL ACIEVEMENTS AMONG STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION (SOUND AND LETTER ANALYSIS)

A.V. Mamaeva (Krasnoyarsk, Russia)

L.A. Bryukhovskikh (Krasnoyarsk, Russia)

E.E. Kuydina (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. Research problem to determine the possibility of using a modified Russian-language version of GOM technology (general outcome measurement) for monitoring of school achievements among students with mental retardation in an interactive environment.

The purpose of the article is to determine the reliability and validity of the sets of tasks developed for monitoring of school achievements (sound and letter analysis) among students with mental retardation in an interactive environment.

Materials and Methods. The main methodological base is a group of theoretical scientific methods related to the analysis of empirical data. Empirical data were obtained both by the method of choosing (indicating) the correct option from the three proposed for selection (the requirement of GOM technology), and by the generally accepted method of assessing sound analysis – oral

questioning. The survey by pointing to the correct option was carried out using a computer program in an interactive environment.

Research results. The reliability of the task sets for monitoring the formation of the ability to determine the first and last letter in a word was confirmed, since the results of showing two inclusions in a close time period coincide at a significance level of 0.05. A close and significant relationship between the display results and the results of oral responses was confirmed when determining the first and last letters in a word, which allows us to prove the validity of the task sets.

Conclusions. The task sets developed in the Russian version taking into account the GOM requirements for monitoring of school achievements among students with mental retardation in an interactive environment are reliable and relevant.

Keywords: *mental retardation, educational monitoring, general outcome measurement, computer technologies.*

References

1. Artemyeva N.V., Zadorozhnaya T.V., Mamaeva A.V. Monitoring of the formation of basic prerequisites for understanding pictographic images among students of grades 1–2 with severe mental retardation // *Gumanitarnye nauki. Nauchno-prakticheskiy zhurnal* (Humanities. Scientific and practical journal). 2018. No. 2. P. 168–172.
2. Voronkova VV Differentiated approach in teaching mentally retarded children of primary school age on the example of mastering the Russian language. Moscow: ASOU, 2016. 200 p. URL: http://new.asou-mo.ru/images/files/Monografii/Izd.__1251__Voronkova.pdf
3. Vygotsky L.S. Dynamics of the mental development of a student in connection with learning // *Mental development of children in the learning process: Collection of articles*. Moscow – Leningrad: Gosudarstvennoe uchebno-pedagogicheskoe izdatelstvo, 1935. P. 33–52. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=79865>
4. Zabramnaya S.D., Isaeva T.N. Psychological and pedagogical differentiation of children with moderate and severe mental retardation // *Vospitanie i obuchenie detey s narusheniyami v razvitii* (Education and training of children with developmental disabilities). 2009. No. 1. P. 49–53. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24415338>
5. Zamsky X.S. Mentally retarded children: The history of their study, education and training from ancient times to the middle of the XX century. Moscow: NPO “Obrazovanie”, 1995. 400 p. URL: <http://schzk-omut.ucoz.ru/metoda/book/kh.zamskij.pdf>
6. Zashchirskaya O.V., Nikolayeva Ye.A., Rybnikov V.Yu., Byzova V.M. Influence of intrafamily communication on the specifics of gesture perception by children of primary school age with mild

- mental retardation // Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta (Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin). 2017. Vol. 7, No. 5. P. 81–93. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1705.06>
7. Indenbaum Ye.L. On the content, practice of setting and formulating a functional diagnosis as a means of formalizing monitoring of the development of a schoolchild with mild forms of intellectual disability // Defectology. 2012. No. 3. P. 3–13. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18849277>
 8. Katkova IA Results of studying the psychological basis and reading skills of mentally retarded primary schoolchildren with complex developmental disorders // Defektologiya (Defectology). 2017. No. 6. P. 63–73. URL: http://www.schoolpress.ru/products/rubria/index.php?ID=79928&SECTION_ID=38
 9. Lubovsky V.I. Psychological problems in the diagnosis of abnormal development of children. Moscow: Pedagogika, 1989. 104 p. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=18466>
 10. Mamaeva A.V. Approbation of the technology for monitoring the reading skill of students with mental retardation using a touch screen. In: Proceedings of the II All-Russian Congress of Defectologists. Moscow, 2017. P. 271–277. URL: <http://yarinternat-9.ru/wp-content/uploads/2019/03/Сборник-II-Всероссийского-съезда-дефектологов.pdf>
 11. Mamaeva A.V. Gornostayeva A.A., Rusakova O.O. Features of reading and understanding the read sentences by students with moderate mental retardation // Pedagogicheskiy imidzh (Pedagogical image). 2019. No. 3 (44). P. 396–409. DOI: 10.32343/2409-5052-2019-13-3-396-409
 12. Monitoring of school achievements among students with mental retardation (reading skill): report 1 / A.V. Mamaeva, T.S. Antonova, X.Yu. Denisova, S.Yu. Kilina // Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im.V.P.Astafieva (Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev). 2019. No. 2 (48). P. 41–51. DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2019-41-1-119>
 13. Postnikova N.N., Mamaeva A.V. The advisability to provide organizing assistance in monitoring the knowledge of letters in students of the second grade with moderate mental retardation. In: Proceedings of the XVI All-Russian Scientific and Practical Conference of University Students, Postgraduates and High School Students “Youth and Science of the 21st Century. Modern technologies of correctional and developmental work with children with limited health abilities” / Edited by I.Yu. Zhukovin. Krasnoyarsk: Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev. 2017. P. 166–168. URL: http://www.kipk.ru/files/fck/13/file/articles/Сборник_Современные_тенденции_и_исследования_в_системе_образования_детей_с_ОВЗ.pdf
 14. Achievement monitoring technology of mentally retarded schoolchildren on the touch screen / A.V. Mamaeva, T.S. Antonova, X.Yu. Denisova, S.Yu. Kilina. In: European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS. Krasnoyarsk Science and Technology City Hall. Krasnoyarsk, 2020. P. 226–235. DOI: 10.15405/epsbs.2020.10.03.27
 15. Shipitsyna L.M. “Uneducatable” child in the family and society. Socialization of children with intellectual disabilities. Saint-Petersburg: Didaktika Plyus, 2002. 496 p. URL: <https://infourok.ru/shipicinalm-neobuchaemiy-rebenok-v-seme-i-obschestve-1301906.html>
 16. Afacan K., Wilkerson K.L., Ruppard A.L. Multicomponent reading interventions for students with intellectual disabilities // Remedial and Special Education. 2017. Vol. 39, is. 4. P. 229–242. DOI: <https://doi.org/10.1177/0741932517702444>
 17. Ainsworth M.K., Evmenova A.S., Behrmann M., Jerome M. Teaching phonics to groups of middle school students with autism, intellectual disabilities and complex communication needs // Research in Developmental Disabilities. 2016. Vol. 56. P. 165–176. URL: <https://www.deepdyve.com/lp/elsevier/teaching-phonics-to-groups-of-middle-school-students-with-autism-71CzoO60o9> (access date: 15.10.2020).

18. Alnahdi G.H. Teaching reading for students with intellectual disabilities: A systematic review // *International Education Studies*. 2015. Vol. 8, No. 9. P. 79–86. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1074053.pdf>
19. Chai Z., Vail O.C., Ayres K.M. Using an iPad application to promote early literacy development in young children with disabilities // *The Journal of Special Education*. 2014. Vol. 48, is. 4. P. 268–278. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022466913517554>
20. Deno S.L. Developments in curriculum-based measurement // *The Journal of Special Education*. 2003. Vol. 37, is. 3. P. 184–192. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ785942>
21. Deno S.L. The nature and development of curriculum-based measurement // *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*. 1992. Vol. 36, is. 2. P. 5–10. DOI: <https://doi.org/10.1080/1045988X.1992.9944262>
22. Farley D., Anderson D., Irvin Sh. Modeling reading growth in grades 3 to 5 with an alternate assessment // *Remedial and Special Education*. 2016. Vol. 38, is. 4. P. 195–206. DOI: <https://doi.org/10.1177/0741932516678661>
23. Hill D.R., Lemons C.J. Early grade curriculum-based reading measures for students with intellectual disability // *Journal of Intellectual Disabilities*. 2015. Vol. 19, is. 4. P. 311–325. DOI: <https://doi.org/10.1177/1744629515574812>
24. Jones F.G., Gifford D., Yovanoff P., Al Otaiba S., Levy D., Allor J. Alternate assessment formats for progress monitoring students with intellectual disabilities and below average IQ: An exploratory study // *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*. 2018. Vol. 34, is. 1. P. 41–51. DOI: <https://doi.org/10.1177/1088357618762749>
25. Kearns J.F., Kleinert H.L., Thurlow M.L. Alternate assessment as one measure of teacher effectiveness: Implication for our field // *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*. 2015. Vol. 40, is. 1. P. 20–35. DOI: <https://doi.org/10.1177/1540796915585105>
26. Wallace T., Tichá R. General outcome measures for students with significant cognitive disabilities: Pilot study // *Technical Report*. University of Minnesota, 2007. 43 p. URL: <https://www.progressmonitoring.org/pdf/tr12sigcog.pdf>
27. Wallace T., Tichá R., Gustafson K. Technical characteristics of general outcome measures (GOMs) in reading for students with significant cognitive disabilities // *Reading & Writing Quarterly*. 2010. Vol. 26, is. 4. P. 333–360. DOI: <https://doi.org/10.1080/10573569.2010.500264>
28. Wayman M.M., Tichá R., Wallace T., Espin C.A., Wiley H.I., Du X., Long J. Comparison of different scoring procedures for the CBM maze selection measure // *Technical Report*. University of Minnesota, 2009. 19 p. URL: <https://www.progressmonitoring.org/pdf/tr10asls.pdf>

УДК 373.1

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КОРЕЯ С КОНЦА XIX в. ПО НАСТОЯЩЕЕ ВРЕМЯ

А.И. Шадрин (Красноярск, Россия)

Л.Ю. Ларионова (Красноярск, Россия)

Бэк Енчжун (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. Совершенствование школьного образования Российской Федерации должно осуществляться в соответствии с формированием функциональной грамотности – одной из основных задач ФГОС [Логинава, 2019]. Для этого необходимо использовать накопленный опыт зарубежных стран в области общего образования, и в частности Республики Корея, и выявить объективную информацию об организации и качестве школьного образования в Российской Федерации в сравнении с международными стандартами. В связи с чем необходимы раскрытие способностей и креативного мышления каждого ученика и его возможностей в конкурентном мире и рассмотрение опыта развития начальной, средней и старшей школы в Республике Корея и возможности его использования для формирования функциональной грамотности школьников Российской Федерации. Цель статьи – рассмотреть особенности развития начальной, средней и старшей школы в Республике Корея и обозначить перспективы использования корейского опыта для формирования функциональной грамотности школьников Российской Федерации.

Методы исследования – анализ собранных материалов, сопоставление, сравнение и систематизация полученных данных.

Результаты. Полученные результаты исследования свидетельствуют о следующем.

Геополитическое и геоэкономическое положение Республики Корея способствовало созданию и внедрению системы школьного образования, функционирующего в условиях эффективного использо-

вания ограниченных ресурсов, особенно природных. В то же время система управления в стране оказала значительное политическое и идеологическое влияние. Школьное образование Республики Корея трансформируется и приспособляется к изменениям в политической, экономической и социальной сферах.

Основной целью школьного образования Республики Корея является воспитание талантливых и креативных личностей. В целом система образования Республики Корея быстро меняется, способствуя развитию талантов, необходимых государству, обществу и конкретной личности, и в этом смысле добились впечатляющих успехов.

В быстро меняющуюся эпоху XXI в. корейская система школьного образования сталкивается с социальными проблемами, такими как сокращение рождаемости и старение населения, а также с неопределенностью нахождения места выпускниками школ в жизни и трудоустройстве. Ситуация в этом вопросе стремительно меняется.

Заключение. Исследование позволило выявить положительные и отрицательные аспекты корейской школьной системы. В данной статье исследуются исторические и современные особенности и трансформации корейской школьной системы, подводятся итоги ее исследования. В будущем мы планируем провести сравнительное исследование школьной системы Республики Корея и Российской Федерации.

Ключевые слова: научно-педагогические основы, особенности, школьное образование, Республика Корея, направления научных исследований.

Постановка проблемы. В соответствии с разработанной институтом стратегии развития образования Российской академии образования «Формирование функцио-

нальной грамотности – одна из основных задач ФГОС» [Логинава, 2019] необходимо использовать накопленный опыт зарубежных стран в части развития функциональной грамотности

российских школьников и выявить объективную информацию о качестве школьного образования в Российской Федерации в сравнении с международными стандартами, и в частности в области математической, естественнонаучной, читательской и финансовой грамотности, в глобальных компетенциях и в креативном мышлении.

Указом Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 года¹ правительству поручено обеспечить глобальную конкурентоспособность российского образования и вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования.

В Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» (2018–2025 гг.) от 27 декабря 2017 г.² поставлены задачи учета изменения спроса на качество общего образования, и в частности усиление грамотности школьников и изменение содержания образовательных программ для более полного учета интересов учащихся и требований государства и общества в XXI в.

В соответствии с ФГОС основного общего образования задачами современной школы Российской Федерации являются раскрытие способностей и креативного мышления каждого ученика и его возможностей в конкурентном мире и обеспечение формирования навыков решения соответствующих проблем.

В этом плане представляют интерес рассмотрение и использование опыта Республики Корея, Японии, Сингапура, Китайской Народной Республики и других стран.

Республика Корея, благодаря современной системе образования, достигла впечатляющих успехов в течение нескольких десятилетий по ряду показателей экономического и социального развития и по глобальной конкурентоспособности. Так, Республика Корея заняла 22-е место в мире по индексу человеческого развития (ИЧР) в 2019 г. как развитая

страна³ (в то время как Россия – 49-е место). Индекс человеческого развития: в зависимости от значения ИЧР страны принято классифицировать по уровню развития – очень высокий (42 страны), высокий (43 страны), средний (42 страны) и низкий (42 страны) уровни. Этот индекс публикуется в рамках программы развития ООН в ежегодных отчетах о развитии человеческого потенциала с 1990 г.

Цель статьи – рассмотреть особенности развития начальной, средней и старшей школы в Республике Корея и обозначить перспективы использования корейского опыта для формирования функциональной грамотности школьников Российской Федерации.

Обзор научной литературы по проблеме. В Республике Корея были проведены исследования, в которых осуществлен анализ корейской системы образования, в частности: Ли Менциль изучал систему образования Кореи в японский колониальный период [Lee, 2019]; Ли Соенг проанализировал послеколониальную эпоху корейского образования [Lee, 2010]; Ан Сонгдэ провел анализ современной системы корейского образования с использованием моделирования [An, 2004].

Образовательные тенденции и новые методы исследования применены Шин Хенсок, который провел анализ направлений исследований корейской педагогики, проанализировал направление исследований в статьях из научных журналов, связанных с образованием [Shin, 2013]. Проведены исследования по внедрению новых методов обучения в Республике Корея в области образования [Lee, 2014; Yu, 2016].

В Российской Федерации накоплен значительный информационно-аналитический материал по данному вопросу. Так, рассматриваются государственная политика в области школьного образования Республики Корея [Шестопал, 2017], вопросы школьного математического образования в отдельных странах, в том числе в Республике Корея [Седова, 2016], цифровая трансформация школьного образования в мире

¹ Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 года № 204. URL: <http://www.kremlin.ru/>

² Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» (2018–2025 годы) от 27 декабря 2017 г. URL: <https://docs.edu.gov.ru/>

³ Human Development Index, 2019. URL: <http://hdr.undp.org/en/content/human-development-index-hdi>

[Гэйбл, 2019]. Показано использование положительного опыта Республики Корея при формировании содержания школьного образования в Кыргызской Республике [Син, Иманкулов, 2017]. Приведены данные о формировании компетенций основного общего образования в странах Центральной и Восточной Азии [Тарасова, Тарасова, 2019]. На примере Республики Корея и Российской Федерации (Татарстан) проведено рассмотрение и сравнение учебных планов, содержания учебников, целей, поставленных для школьников [Ко Ен Чоль, 2016]. Проведено исследование улучшения качества школ в Республике Корея посредством комплексных оценок [Ко Ен Чоль, 2018].

Методология (материалы и методы). Использованы системный подход и научно-педагогические подходы, основанные на анализе и обобщении материалов российских и зарубежных ученых (в частности, корейских), официальных материалов органов управления Республики Корея и на опыте развития и функционирования школьного образования в Республике Корея и возможности его использования в Российской Федерации. Сбор данных и материалов производился посредством изучения и анализа литературы и фондовых материалов.

Рассмотрены: этапы формирования и характеристика современной системы школьного образования Республики Корея, ее положительные качества; особенности начальной, средней и старшей школы Республики Корея; статус и организация образовательного процесса в школах Республики Корея; набор обязательных и факультативных предметов и предметов по выбору; позитивные и негативные стороны корейского школьного образования; направления дальнейших исследований и возможности использования опыта школьного образования Республики Корея для решения одной из основных задач ФГОС – формирования функциональной грамотности и креативности школьников Российской Федерации; место авторского коллектива статьи в проведении конкретных исследований на данную тему.

Результаты исследования

1. Особенности внедрения школьного образования Кореи в отдельные периоды.

Введение системы образования в Корею началось с создания католическими миссионерами в конце XIX в. новых школ европейского стиля и продолжается по настоящее время.

С тех пор, со времени японского колониального периода в 1910–1945 гг. и создания собственного корейского правительства в 1946 г., продолжалось внедрение элементов рыночной экономики, как и в настоящее время, ориентированной на США. Существовавшая китайская система образования (Содан) с приходом японского колониального периода постепенно исчезла, а на смену ей пришла новая система образования, которая сохраняется по настоящее время.

Корейская система образования, в том числе и школьная, характеризуется сильной национальной идеологией, политическими установками и экономическими условиями.

Республика Корея вошла в рейтинг развитых стран мира через несколько десятилетий после окончания войны на Корейском полуострове и достигла высокого уровня развития, беспрецедентного для современного уровня многих стран мира. Важнейшими факторами таких успехов явились инновационные (научные и образовательные), инфраструктурные, инвестиционные и институциональные (управленческие) преобразования. Кроме того, быстрому экономическому росту Республики Корея поспособствовала хорошо организованная, быстро меняющаяся, приспосабливающаяся к вызовам современности и адекватная уровню его развития система образования, в том числе школьного.

В данной статье рассматриваются вопросы функционирования и развития начальной, средней и старшей школы Республики Корея.

2. Изменения в системе школьного образования Кореи.

Внедрение и изменение системы школьного образования Кореи характеризуются следующим образом (табл. 1).

Таблица 1

Этапы формирования системы школьного образования в Республике Корея

Table 1

Korea Republic secondary education developmental stages

Годы	Практические мероприятия
1895–1909	1895 г. – создана первая начальная школа европейского стиля 1899 г. – создана первая средняя школа 1906 г. – создана первая старшая школа
1910–1945	1910 г. – японский колониальный период
1946–1954	1951 г. – внедрение в школы 12-классной системы (6, 3 и 3-го класса) 1954 г. – внедрение системы обязательного образования, объявление 1-го процесса образования
1955–1980	1963–1973 гг. – объявление 2-го процесса образования 1973–1981 гг. – объявление 3-го процесса образования
1981–2020	1981–1987 гг. – объявление 4-го процесса образования 1987–1992 гг. – объявление 5-го процесса образования 1992–1997 гг. – объявление 6-го процесса образования 1997–2007 гг. – объявление 7-го процесса образования 2007–2009 гг. – частичная модификация процесса образования 2015 г. – частичная модификация процесса образования

В 1895 г. в Чосоне (в Корейском государстве, в этот период страной правила династия Ли, существовавшая с 1392 до 1897 г.) была введена новая европейская система образования.

В конце XVIII в. традиционные восточно-азиатские культурные ценности конфуцианского типа были отвергнуты, и для того чтобы противостоять имперскому вторжению и влиянию европейских держав, особое внимание уделялось изучению Европы. В этот период в Корее была создана европейская система образования.

С 1911 г. введена японская колониальная система образования, которая заключалась в преобладании неравных образовательных возможностей для людей, в авторитарной философии образования, в том числе в этот период использовались заучивание и повторение как методы обучения [Kwon et al., 2001].

После обретения независимости в 1945 г. Корея находилась под влиянием США, и в частности рыночного капитализма, что оказало сильное влияние на всю философию образования Кореи. Кроме того, политическая идеология и управление страны после окончания Корейской войны находились под сильным влиянием США. В этот период преобладало антикоммунистическое образование.

С 1945 по 1991 г. вся образовательная политика, в том числе школьная, осуществлялась министерством образования Кореи.

С 1954 г. в Республике Корея началось внедрение обязательного образования.

Новая система образования принималась с 1963 по 1973 г. Она изменила подходы к преподаванию с приоритетом креативности в американском стиле. Эти изменения выразились в следующем:

- централизованный учебный план был преобразован в децентрализованный, который предоставил автономию и свободу действий местным школьным советам и школам; в нем были подчеркнуты творческий подход и мораль учащихся, а компьютерное образование было включено в учебную программу как обязательное;
- в школьное образование включаются вопросы глобализации, интернационализации и открытости в учебной программе;
- особенностью этого периода является исключение из школьной программы предметов антикоммунистической направленности и идеологии в образовании;
- процесс образования проходит под девизом: «творческий человек», «здоровый человек» и «независимый человек»;

– процесс школьного образования был ориентирован на подготовку творческих корейцев, которые будут лидировать и жить в условиях глобализации, информационной и цифровой эпохи XXI в.

После 1980-х гг. в Республике Корея началось движение за демократизацию. Корейские граждане поддержали диктаторский режим и выбрали новое либеральное правительство, принявшее и реализующее новые школьные реформы.

Частичная модификация процесса образования 2007–2009 гг. была направлена на творческое и ориентированное на учащихся обучение с лозунгом «подготовка творческих корейцев», которые будут лидировать и жить в условиях глобализации, информационной и цифровой эпохи XX и XXI вв.

В 2007 г. учебные планы были частично пересмотрены, для того чтобы в обязательном порядке включить в них некоторые обязательные предметы (такие, как корейский язык, этика и история).

В 2009 г. в школах было проведено объединение гуманитарной и научной сфер.

С 2015 г. учащиеся, интересующиеся письмом, могли посещать занятия по письму и грамматике, а учащиеся, интересующиеся математи-

кой – прослушать курсы с более высоким уровнем математического образования [Lee, 2014]. В данной книге подробно описаны этапы исторического процесса трансформации корейской школьной системы.

В период частичной модификации процесса образования (с 2015 г. по настоящее время) предусматривается, что школьное образование и в будущем будет активно и быстро меняться в зависимости от спроса, что позволяет школьникам проходить курсы в соответствии с их интересами.

3. Особенности современной системы школьного образования Республики Корея.

Современное школьное образование Республики Корея включает три ступени и сохраняет подходы 1951 г.

Первая ступень включает обязательное образование (начальную и среднюю школу), которое является бесплатным. Обучение начинается с шести лет. Все граждане Республики Корея в течение 9 лет должны получить это образование (начальная школа – 6 лет и средняя школа – 3 года).

На следующей ступени образования (старшая школа – 3 года) обучение платное. После окончания старшей школы учащиеся могут поступить в университеты. Эта система действует до настоящего времени (табл. 2).

Таблица 2

Система школьного образования Республики Корея

Table 2

School system of the Republic of Korea

Уровень	Класс	Примечания
Начальная школа (6 лет)	1	Обязательное образование (бесплатно, 9 лет)
	2	
	3	
	4	
	5	
	6	
Средняя школа (3 года)	1	
	2	
	3	
Старшая школа (3 года)	1	Необязательное образование (платно, 3 года)
	2	
	3	

4. Статус и годовой учебный план школы в Республике Корея.

В настоящее время школы в Республике Корея – это в основном единые школы с отдельными начальными, средними и старшими школами. По статистике министерства образования Республики Корея, в стране в 2019 г. было 6087 начальных, 3214 средних и 2356 старших школ⁴.

Одиночные школы менее эффективны в сельской местности с меньшей численностью населения. Правительство Республики Корея с 1982 г.

продвигает политику интеграции и закрытия сельских школ. Кроме того, по мере сокращения числа учащихся и роста рождаемости в стране консолидация школ будет ускоряться. Необходимо срочно найти способы использования потенциала школ, которые объединены или ликвидированы в соответствии с этими тенденциями.

Годовой учебный план образовательных организаций и организация учебного процесса и распределение нагрузки по времени обучения в Республике Корея представлен в табл. 3 и 4.

Таблица 3

Годовой учебный план

Table 3

Annual curriculum

Основной план	1-й семестр начинается 1 марта 2-й семестр начинается 1 сентября Расписание уроков – 34 недели в году Каникулы – два раза в год (летом и зимой)
Начальная школа	Расписание уроков – 34 недели в году в 1–6-х классах Учебное время – 40 минут
Средняя школа	Расписание уроков – 34 недели в году в 1–3-х классах Учебное время – 45 минут
Старшая школа	Расписание уроков – 34 недели в году в 1–3-х классах Учебное время – 50 минут

По состоянию на 2020 г. предметами в начальной школе являются⁵:

– 1–2-е классы: корейский язык, математика, общий предмет в том числе (название предмета: школа, весна, семья, лето, деревня, осень, зима), безопасность, профессиональное образование, клубная деятельность;

– 3–4-е классы: корейский язык, обществоведение, этика, математика, естествознание, искусство (музыка и рисование), английский язык, клубная деятельность;

– 5–6-е классы: корейский язык, обществоведение, этика, математика, естествознание, ис-

кусство (музыка и искусство), английский язык, клубная деятельность.

По состоянию на 2020 г. предметами средней школы (1–3-е классы) являются:

– предметы по мере необходимости: корейский язык, обществознание (в том числе корейская история и этика), математика, наука (в том числе техника и информатика), физкультура, искусство, английский язык;

– предметы на выбор: экология, второй язык (китайский, немецкий, французский, испанский, японский, русский, арабский, вьетнамский), здравоохранение, профессиональное образование, клубная деятельность.

Предметами старшей школы (1–3-е классы) являются общеобразовательные и профессиональные. Общие предметы, преподаваемые в старшей школе: корейский язык, обществознание, корейская история, математика, наука, английский язык.

⁴ Materials presented by the Korean Ministry of Education in 2019 (Basic Statistics on Education). URL: https://kess.kedire.kr/post/6684864?itemCode=04&menuId=m_02_04_02

⁵ Materials presented by the Korean National Curriculum Information Center [Электронный ресурс]. URL: <http://ncic.go.kr/mobile.kri.org4.inventoryList.do?degreeCode=1012&classCodes=1004,1016,1038&openYear=2019&openMonth=12> (дата обращения: 26.11.2020).

Учащиеся старших классов могут выбирать предметы. Набор предметов пересматривается по мере увеличения скорости социальных

и экономических изменений в обществе и изменений потребностей школьников, бизнеса и управления.

Таблица 4

Организация учебного процесса⁶

Table 4

Educational Process Arrangement

Школа	Число уроков на год	Учебное время (1 раз)	Общее время на год	Срок занятий
Начальная	5892	40 минут	235 680 минут	6 лет
Средняя	3366	45 минут	151 470 минут	3 года
Старшая	3468	50 минут	173 400 минут	3 года

Заключение. Полученные результаты исследования свидетельствуют о том, что:

– геополитическое и геоэкономическое положение Республики Корея способствовало разработке системы школьного образования, функционирующего в условиях эффективного использования ограниченных ресурсов, особенно природных, в то же время на нее оказало значительное политическое и идеологическое влияние система управления. Школьное образование Республики Корея трансформируется и приспособляется к изменениям в политической, экономической и социальной сфере;

– основной целью школьного образования Республики Корея является воспитание талантливых и креативных личностей. Система образова-

ния Республики Корея быстро меняется, способствуя развитию талантов, необходимых государству, обществу и конкретной личности, и в этом смысле страна добилась впечатляющих успехов;

– в быстро меняющуюся эпоху XXI в. корейская система школьного образования сталкивается с социальными проблемами, такими как сокращение рождаемости и старение населения, а также с неопределенностью нахождения места выпускниками школ в жизни и трудоустройстве. Ситуация в этом вопросе стремительно меняется;

– в результате проведенного исследования мы выявили положительные и негативные стороны корейской системы школьного образования (табл. 5).

Таблица 5

Позитивные и негативные стороны корейского школьного образования

Table 5

Advantages and disadvantages of the Korean school education

Позитивные стороны	Негативные стороны
Адаптируется к изменениям. Высокие учебные достижения	Система школьного образования часто меняется. Удовлетворенность учеников низкая. Сильная конкуренция

Позитивные стороны корейской системы школьного образования заключаются в том, что она способна к изменениям и адекватно реагирует на запросы государства, общества и личности.

Негативные стороны – отсутствие последовательности в реорганизациях из-за частых изменений в системе школьного образования. Академическая успеваемость школьников высокая, но удовлетворенность каждого ученика результатами обучения низкая. Существует также сильная конкуренция среди обучающихся при поступлении в университеты и поиске работы на рынке труда.

⁶ Materials presented by the Korean Ministry of Education in 2019 (Basic Statistics on Education) [Электронный ресурс]. URL: https://kess.kedi.re.kr/post/6684864?itemCode=04&menuId=m_02_04_02 (дата обращения: 26.11.2020).

Если корейское школьное образование в прошлом было направлено на развитие социализированных человеческих ресурсов, то настало время, как считают корейцы, для будущей системы школьного образования обеспечить творческий подход и индивидуальную персонализацию, предоставляя образование, соответствующее способностям и характеристикам каждого обучающегося. Кроме того, с позиций корейского государства, необходимо обеспечить креативность и конкурентоспособность школьников как будущих сту-

дентов, граждан и работников новой формации в условиях усиления информатизации и цифровизации экономики и социальной сферы. В этом заключаются новые возможности и достижения школьного образования Республики Корея.

В этом контексте в будущем мы планируем проведение исследования, которое поможет обеспечить «сравнение системы школьного образования Республики Корея и Российской Федерации» с использованием рамок для проведения исследований (табл. 6).

Таблица 6

Рамки для проведения исследования

Table 6

Research Framework

Этап анализа	Исследовательские проблемы
Современные изменения в учебных планах школ Республики Корея и Российской Федерации	Современные изменения в учебных планах в Российской Федерации Современные изменения в учебных планах в Республике Корея
Сравнение современной системы школьного образования в Республике Корея и в Российской Федерации	Сравнение системы школьного образования Сравнение системы школьного администрирования Сравнение годовых планов обучения
Направления улучшения системы школьного образования Республики Корея и Российской Федерации	Предложения по улучшению системы школьного образования в будущем

В проведенном исследовании мы смогли выявить позитивные и негативные стороны корейской системы школьного образования. В данной статье рассмотрены исторические и современные особенности и трансформация корейской системы школьного образования, подведены итоги ее изучения. В будущем нами намечается проведение сравнительного исследования системы школьного образования Республики Корея и Российской Федерации.

Библиографический список

1. Гэйбл Э. Цифровая трансформация школьного образования. Международный опыт, тренды, глобальные рекомендации / Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования // Современная аналитика образования. 2019. № 2 (23). 108 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41496511>

2. Ко Ен Чоль. Анализ содержания школьных корейских учебников, освещающих историю и современное состояние России и Республики Татарстан // Мир науки, 2016. Т. 4, № 5. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/60PDMN516.pdf>
3. Ко Ен Чоль. Контроль качества школьного образования в Республике Корея посредством оценки школ // Образование: опыт, проблемы и перспективы развития: матер. Всерос. науч.-практ. конф. 6–7 декабря 2018. Казань, 2018. С. 151–160. URL: <https://drive.google.com/file/d/1gak9W4KdC8R58o-UKllokL1gry5UTCll/view?usp=sharing>
4. Логинова И.М. Формирование функциональной грамотности – одна из основных задач ФГОС [презентация] / Министерство просвещения Российской Федерации, ФГБНУ ИСРО РАО Центр оценки качества образования. М., 2019. URL: http://iro23.ru/sites/default/files/kovaleva_g.s._funk_gram_fgos_logvinova_i.m.pdf.

5. Седова Е.А. Постановка целей школьного математического образования в странах-лидерах – Гонконге, Сингапуре и Республике Корея // Наука и школа. 2016. № 1. С. 139–142. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25738437>
6. Син Е.Е., Иманкулов М.К. Традиции и система школьного образования в Корее // Известия Кыргызской академии образования. 2017. № 2 (42). С. 46–53. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32867719>
7. Тарасова Н.А., Тарасова К.В. Компетенции XXI века в национальных стандартах школьного образования стран Центральной и Восточной Азии // Философия образования. 2019. Т. 19, № 4. С. 94–113. DOI: 10.15372/PHE20190407
8. Шестопал С.А. Государственная политика Республики Корея в области школьного образования в середине 1940-х – 1970-е гг. Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке // Дальневосточный федеральный университет. 2017. № 1 (39). С. 16–21. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28905116>
9. An S.D. Analysis of modernity of Korean education policy // Journal of Korean Education. 2004. Vol. 31, № 2. P. 47–74. URL: <https://www.kci.go.kr/kciportal/ci/sereArticleSearch/ciSereArtiView.kci?sereArticleSearchBean.artid=ART001117635>
10. Kwon J.S., Kim B.G., Jeong W.O.O., Jong W.H., Jeon J.W., Choi B. S. Science Education Theory // SEOUL: kyoyukguahaksa. 2001.
11. Lee G.M. Research in Social Education // Seoul: Yang Seo-won, 2014.
12. Lee M.S. The Japanese understanding of Korean Education in the Kyōiku Jiron (教育時論) published before and after 1910 // Korean Journal of the Japan Education. 2019. Vol. 23, № 3. P. 21–406. URL: <https://www.kci.go.kr/kciportal/ci/sereArticleSearch/ciSereArtiView.kci?sereArticleSearchBean.artid=ART001511123>
13. Lee S.Y. A study on the character of Korean educational reform right after liberation // The Journal of Saramdaum Education. 2010. Vol. 4, № 2. P. 39–65. URL: <https://www.kci.go.kr/kciportal/ci/sereArticleSearch/ciSereArtiView.kci?sereArticleSearchBean.artid=ART001511123>
14. Lee W.J. The perspective of cultural anthropology in the study of history of Korean education // Korean Journal of History of Education. 2014. Vol. 36, № 3. P. 129–151. DOI: 10.15704/kjhe.36.3.201409.129
15. Shin H.S. Analysis of research trends in the journal of Korean education: 1974–2012 // Journal of Korean Education. 2013. Vol. 40, № 4. P. 207–238. DOI: 10.22804/jke.2013.40.4.008
16. Yu S.C. Choosing between epistemic singularity and plurality: Social epistemological consideration of Korean education // Korean Journal of Philosophy of Education. 2016. Vol. 38, № 1. P. 25–41. DOI: 10.15754/jkpe.2016.38.1.002

DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2020-54-4-238>

SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL FEATURES OF THE MODERN SCHOOL EDUCATION SYSTEM IN THE REPUBLIC OF KOREA SINCE THE 19TH CENTURY

Shadrin A.I. (Krasnoyarsk, Russia)

Larionova L.Yu. (Krasnoyarsk, Russia)

Baek Yongjun (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. Improvement of RF school education should follow the *Functional literacy development as one of the main tasks of the Federal State Educational Standard* [Loginova, 2019]. For this, it is necessary to use both international and Korean experience in General Education. For this every student's abilities, creative thinking and opportunities should be developed in our competitive world. For this, educational development of Korean primary, middle and high schools should be addressed, as well as its application for RF student functional literacy.

The purpose of the article is to study developmental features of the Korean primary, middle and high schools; to focus on the positive feedback Russia could get from the Korean experience of student functional literacy development.

Methodology (materials and methods) implies analysis of the obtained data, its comparison and alignment.

Research results: 1. The geopolitical and geo-economic position of the Republic of Korea has contributed to the development and implementation of a school education system that functions in the conditions of effective use of limited resources, especially natural ones. At the same time, the system of country's government has

a significant political and ideological influence. School education in the Republic of Korea is transforming and adapting to changes in the political, economic and social spheres. 2. The main goal of school education in the Republic of Korea is to educate talented and creative individuals. In general, the education system of the Republic of Korea is rapidly changing, contributing to the development of talents necessary for the state, society and a specific individual, and in this sense has achieved impressive success. 3. In the rapidly changing era of the 21st century, the Korean school system is facing social challenges such as declining birth rates and aging populations, as well as uncertainty about where school graduates find their place in life and employment. The situation in this matter is changing rapidly.

Conclusion. Advantages and disadvantages of the Korean school system have been identified. This article examines the historical and modern features and transformations of the Korean secondary school system, summarizes the results of its study. In the future, we plan to conduct a comparative study of the Korean and Russian secondary school systems.

Keywords: scientific and educational features, scientific and educational fundamentals, secondary school education, Republic of Korea, research trends.

References

1. Gable E. Digital transformation of schooling. International experience, trends, global recommendations. National Research University „Higher School of Economics”, Institute of Education // Modern analytics of education. 2019. No. 2 (23). 108 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41496511>
2. Ko Y.C. The analysis of contents of the school Korean textbooks lighting history and the current state of Russia and the Republic of Tatarstan // Mir nauki (World of Science). 2016. Vol. 4, No. 5. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/60PDMN516.pdf>
3. Ko Y.C. Monitoring of schooling quality in the Republic of Korea via quality assessment. In: Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference “Education: Experience, Problems and Development Prospects”. December 6–7, 2018. Kazan, 2018. P. 151–160. URL: <https://drive.google.com/file/d/1gak9W4KdC8R58o-UkLllokL1gry5UTCII/view?usp=sharing>
4. Loginova I.M. Functional literacy development as one of the main tasks of the Federal State Educational Standard [pdf-presentation]. Moscow: Ministry of Enlightenment of the Russian Federation FGBNU ISRO RAO School Assess-

- ment Center (USSEQ), 2019. URL: http://iro23.ru/sites/default/files/kovaleva_g.s._funk_gram_fgos_logvinova_i.m.pdf
5. Sedova E.A. Setting the goals of school mathematics education in the leading countries – Hong Kong, Singapore and the Republic of Korea // *Nauka i shkola (Science and School)*. 2016. No. 1. P. 139–142. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25738437>
 6. Shin E.E., Imankulov M.K. Traditions and school education system in Korea // *News of the Kyrgyz Academy of Education*. 2017. No. 2 (42). P. 46–53. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32867719>
 7. Tara N.A., Tarasova K.V. Competencies of the 21st century in national standards of school education in central and east Asia // *Filosofiya obrazovaniya (Philosophy of education)*. 2019. Vol. 19, No. 4. P. 94–113. DOI: 10.15372/PHE20190407
 8. Shestopal S.A. The state policy of the Republic of Korea in the field of school education in mid 1940's to 1970's. Humanitarian research in Eastern Siberia and the Far East // *Dalnevostochnyy federalnyy universitet (Far Eastern Federal University)*. No. 1 (39). 2017. P. 16–21. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28905116>
 9. An S.D. Analysis of modernity of Korean education policy // *Journal of Korean Education*. 2004. Vol. 31, No. 2. P. 47–74. URL: <https://www.kci.go.kr/kciportal/ci/sereArticleSearch/ciSereArtiView.kci?sereArticleSearchBean.artid=ART001117635>
 10. Kwon J.S., Kim B.G., Jeong W.O.O., Jong W.H., Jeon J.W., Choi B. S. *Science Education Theory* // SEOUL: kyoyukguahaksa. 2001.
 11. Lee G.M. *Research in Social Education* // Seoul: Yang Seo-won, 2014.
 12. Lee M.S. The Japanese understanding of Korean Education in the Kyōuiku Jiron (教育時論) published before and after 1910 // *Korean Journal of the Japan Education*. 2019. Vol. 23, No. 3. P. 21–406. URL: <https://www.kci.go.kr/kciportal/ci/sereArticleSearch/ciSereArtiView.kci?sereArticleSearchBean.artid=ART001511123>
 13. Lee S.Y. A study on the character of Korean educational reform right after liberation // *The Journal of Saramdaum Education*. 2010. Vol. 4, No. 2. P. 39–65. URL: <https://www.kci.go.kr/kciportal/ci/sereArticleSearch/ciSereArtiView.kci?sereArticleSearchBean.artid=ART001511123>
 14. Lee W.J. The perspective of cultural anthropology in the study of history of Korean education // *Korean Journal of History of Education*. 2014. Vol. 36, No. 3. P. 129–151. DOI: 10.15704/kjhe.36.3.201409.129
 15. Shin H.S. Analysis of research trends in the journal of Korean education: 1974–2012 // *Journal of Korean Education*. 2013. Vol. 40, No. 4. P. 207–238. DOI: 10.22804/jke.2013.40.4.008
 16. Yu S.C. Choosing between epistemic singularity and plurality: Social epistemological consideration of Korean education // *Korean Journal of Philosophy of Education*. 2016. Vol. 38, No. 1. P. 25–41. DOI: 10.15754/jkpe.2016.38.1.002

УДК 378.016

ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРЕДМЕТНО-МЕТОДИЧЕСКОГО УЧЕБНОГО МОДУЛЯ ДЛЯ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

В.А. Адольф (Красноярск, Россия)

С.С. Ситничук (Красноярск, Россия)

А.И. Черепанова (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. На основе анализа ФГОС ВО по направлению подготовки Педагогическое образование и профессионального стандарта «Педагог» выявлена проблема несоответствия заявленных компетенций ФГОС ВО и трудовых функций, описанных в профессиональном стандарте «Педагог». В связи с этим мы спроектировали предметно-методический модуль, освоение содержания которого призвано разрешить указанную проблему посредством формирования образовательного результата студента, соотношенного с трудовыми функциями педагога.

Цель статьи – выявить особенности построения предметно-методического учебного модуля для студентов направления подготовки Педагогическое образование, направленность (профиль) образовательной программы Физическая культура; выделить компетенции и соотнести их с трудовыми функциями для объединения в образовательный результат.

Методологию исследования составляют анализ и обобщение работ зарубежных и отечественных исследователей, нормативно-правовых документов в сфере высшего образования. В основе исследования лежат идеи гуманистического направления в образо-

вании и проектной деятельности, личности как субъекта саморазвития.

Результаты. Исходя из системно-деятельностного, личностно ориентированного и компетентностного подходов сформулированы основные требования для вовлечения студентов в различные виды учебной и учебно-исследовательской деятельности по решению метапредметных задач. Предложен способ проектирования учебного модуля, удовлетворяющего этим требованиям. Выделены формы, методы обучения и средства оценивания в рамках модуля.

Заключение. Предложенный в статье способ проектирования учебного модуля основан на моделировании учебной деятельности практико-ориентированной исследовательской направленности, преемственности учебных дисциплин, входящих в модуль, использовании дидактического потенциала данных учебных дисциплин, обеспечивающих формирование знаний, умений, навыков и компетенций студентов. Итогом реализации спроектированного модуля становятся требуемые образовательные результаты.

Ключевые слова: модуль, образовательный результат, метод обучения, средства оценивания, студент, учитель, учебная дисциплина.

Постановка проблемы. У современного поколения детей слабо развита потребность в двигательной активности. Изменить это призваны родители, учителя, и в особенности учителя физической культуры.

Уроку физической культуры на современном этапе развития образования стали присущи иные требования. Совместно с решением образовательных, воспитательных, тренировочных и оздоровительных задач становится важным сформировать у учащихся универсальные учебные дей-

ствия (УУД) и оценить свою деятельность через личностный, предметный и метапредметный результат, поэтому учителям физической культуры следует изменить свое отношение к содержанию урока [Адольф, 2018]. Формирование УУД позволяет учащимся строить учебную деятельность по физической культуре с осознанием ее задач. В нынешней школе учителя физической культуры сталкиваются с невнимательным, рассеянным прослушиванием задач урока учащимися, непониманием целей решения этих задач,

несогласованностью действий учащихся при работе в парах или команде. У учащихся не сформированы умения по выделению основного звена техники при выполнении двигательного действия, что прослеживается в игнорировании нюансов техники двигательного действия. При этом задания, которые выполняют учащиеся, слабо нацелены на формирование УУД, они подразделяются на личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные [Виноградов, 2018]. Личностные УУД позволяют сделать урок ФК осмысленным, учащиеся начнут понимать значимость решения задач, поставленных на уроке, связывая их с реальными жизненными ситуациями. Формирование познавательных, коммуникативных и регулятивных УУД позволит учащимся принимать активное участие в организации урока, планировать, прогнозировать, контролировать, корректировать, оценивать, искать наиболее подходящие методы и методики развития своих физических качеств и формирования двигательных умений и навыков. Следовательно, в организацию и содержание процесса подготовки будущего педагога по физической культуре необходимо внести изменения, связанные с внедрением этих функций. В подготовке будущего учителя главной задачей становится развитие умения организовать деятельность, направленную на формирование у студентов понимания сущности и смысла физической культуры как учебного предмета, который интегрирует в себе множество других учебных дисциплин [Adolf et al., 2020]. При обучении двигательным действиям и развитии физических качеств учащимся следует находить наиболее результативные методические приемы, методы и методики, изучать приемы рефлексии.

В связи с этим при реализации «предметно-методического» модуля для студентов по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль образовательной программы Физическая культура, выявляются образовательные результаты, которые согласуются с перечнем знаний, умений, навыков и компетенций, описанных в федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования, и с трудовыми функциями, перечисленными в про-

фессиональном стандарте «Педагог» [Шкерина, Шкерина, 2019].

Методология исследования. Системно-деятельностный подход позволяет реализовать модуль через совокупность структурированных и взаимосвязанных видов деятельности, которые призван реализовать педагог в школе на уроках физической культуры [Матвеев, Зюрин, Петрук, 2019]. Личностно ориентированный подход позволяет при помощи системы взаимосвязанных понятий из учебных дисциплин «Теория физической культуры и спорта» и «Методика физического воспитания» обеспечивать и поддерживать процессы самопознания и самореализации студента, развивая его творчество и индивидуальность [Огороднова, Кукуев, 2018]. Компетентностный подход позволяет акцентировать внимание не на сумме усвоенной информации, а на развитии способности у студентов действовать в конкретных профессиональных ситуациях [Павлова, Яковлева, Устюгова, 2019], а также моделировать педагогические ситуации, осуществлять анализ научных публикаций.

Обзор научной литературы. Проблемы проектирования образовательного модуля активно обсуждаются исследователями на научных конференциях, описываются в научных статьях и монографиях. По мнению исследователей [Адольф, Степанова, 2018], модуль – это внедрение форм и видов обучения в дисциплины, подчиненные одним задачам и связанные одной целью [Азарова, 2015]. Другие же авторы определяют модуль как логически завершённый компонент учебного материала, достижение дидактических целей через обоснованный план действий [Муллер, Рассказов, Ротова, 2016]. Модуль описывают как организационно-методическую междисциплинарную структуру учебного материала [Салимуллина, 2020]. Общая трудоемкость предметно-методического модуля – 64 зачетные единицы, в его структуру входят следующие дисциплины:

– «Физиологические основы физкультурно-спортивной деятельности» (ОПК-2; ОПК-5; ОПК-6; ПК-4; ПК-5);

– «Теория, история и методика физической культуры и спорта» (УК-5; ОПК-1; ОПК-2; ОПК-3; ОПК-5; ОПК-6; ПК-1; ПК-3; ПК-5);

– «Психология и педагогика физической культуры и спорта» (ОПК-3; ОПК-4; ОПК-5; ОПК-6; ОПК-7).

Данные дисциплины реализуется в рамках модуля с I по VII семестр.

При проектировании модуля обращается внимание на непрерывность изучения всех дисциплин, это поможет в формировании и развитии всех видов деятельности студентов, и на открытость образовательной среды, это обеспечит условия для включения студентов в реальную среду будущей педагогической деятельности [Tiba, Condy, 2020].

Ведущими принципами при реализации модуля являлись: целостность, интеграция, вариативность. Целостность позволила рассматривать спроектированный модуль как систему знаний, умений, компетенций и соотнести их с универсальными учебными действиями учащихся [Solís, Estepa, 2020]. Интеграция позволила организовать научно-исследовательскую деятельность при помощи заданий по преподаваемым дисциплинам, что обеспечило готовность студентов к проведению исследовательской деятельности при прохождении учебных и производственных практик [Tadesse et al., 2020]. Вариативность обеспечила самореализацию каждого студента при выполнении специальных дидактических материалов, которые разрабатывались совместно со студентами [Степанова, Адольф, 2017]. Опираясь на описания исследователей, под модулем мы будем понимать междисциплинарную структуру представления учебной информации, построенной в соответствии со структурой научного знания и логики познавательной деятельности студентов, объединенных единой задачей формирования определенного круга компетенций и видов деятельности [Выборнов, Сатарина, 2019].

Результаты. Таким образом, в рамках спроектированного нами модуля удалось организовать деятельность по приобретению первичного опыта научно-исследовательской деятельности через освоение системы знаний, умений и компетенций в области физической культуры и спорта, а также методов и навыков применения их в практической деятельности.

В рамках организации данной деятельности выработывалась способность студента к результативному применению знаний в области физической культуры с целью формирования физических качеств, двигательных умений и навыков и основ здорового образа жизни, овладению практическими техниками и методами самообразования.

У студента, осваивающего «предметно-методический» модуль, формируются следующие компетенции: ОПК-2; ОПК-5; ОПК-6; ПК-4; ПК-5; УК-5; ОПК-1; ОПК-2; ОПК-3; ОПК-5; ОПК-6; ПК-1; ПК-3; ПК-5; ОПК-3; ОПК-4; ОПК-5; ОПК-6; ОПК-7.

Критериями сформированности данных компетенций становятся образовательные результаты, которые согласуются с компетенциями ФГОС ВО и трудовыми функциями педагога. Например, ОПК-3 можно соотнести со следующими трудовыми функциями.

1. Систематический анализ эффективности учебных занятий и подходов к обучению.
2. Владение формами и методами обучения, в том числе выходящими за рамки учебных занятий: проектная деятельность, лабораторные эксперименты, полевая практика и т.п.
3. Освоение и применение психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с различными контингентами учащихся: одаренные дети, социально уязвимые дети, дети, попавшие в трудные жизненные ситуации, дети-мигранты, дети-сироты, дети с особыми образовательными потребностями (аутисты, дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью и др.), дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с девиациями поведения, дети с зависимостью.
4. Организация олимпиад, конференций, турниров математических и лингвистических игр в школе и др.
5. Формирование способности к логическому рассуждению и коммуникации, установки на использование этой способности, на ее ценность¹.

¹ Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н. Профессиональный стандарт: педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель). URL: <http://fgosvo.ru> (дата обращения: 12.05.2020).

Получаем образовательный результат: «студент владеет психолого-педагогическими технологиями, необходимыми для осуществления профессиональной деятельности, готов к организации мероприятия различного характера и масштаба. Дав определение образовательному результату, мы можем организовать деятельность, направленную на достижение образовательного результата при реализации данного модуля.

Дисциплины предметно-методического модуля, описанные выше, обеспечивают формирование компетенции согласно стандарту. Средства, формы формирования компетенции представлены в результатах исследования, а к применяемым формам обучения относились:

- индивидуальная – личностное взаимодействие преподавателя и обучающегося;
- групповая – работа в группах по различным темам дисциплин;
- парная – взаимодействие происходит между двумя обучающимися.

Критерием сформированности компетенций ОПК-2, ОПК-5, ОПК-6, ПК-4, ПК-5 становится образовательный результат, который можно определить следующим образом, студент способен осуществлять обучение и воспитание с учетом индивидуальных особенностей обучающихся, присутствует речевая этика, готов помочь в профессиональном самоопределении и обеспечить охрану здоровья обучающихся. Данный результат обеспечивается в процессе изучения дисциплины «Физиологические основы физкультурно-спортивной деятельности». В процессе изучения дисциплины студенты узнают об изменениях в основных функциональных системах организма при физических нагрузках, о физиологических особенностях различных видов физкультурной и спортивной деятельности, средствах и методах оздоровительной физкультуры. На занятиях осуществляется тестирование антропологического и физического развития студентов и уровня их здоровья. Это поможет в будущем студенту осваивать методики проведения диагностик и уже в педагогической деятельности осуществлять построение индивидуального образовательного маршрута для учеников, развивать их физические качества в со-

ответствии с индивидуальностями их организма. Изучаются особенности функционирования центральной нервной системы и нервно-мышечного аппарата, данные знания позволят студентам при педагогической деятельности правильно формировать двигательные умения и навыки, а также сохранять и улучшать здоровье учащихся во время обучения в школе [Chen, 2017].

Средства оценивания:

- тесты, проекты;
- научная статья, теоретический обзор проблематики;
- создание анатомического атласа.

Критерием сформированности компетенций УК-5, ОПК-1, ОПК-2, ОПК-3, ОПК-5, ОПК-6, ПК-1, ПК-3, ПК-5 становится образовательный результат, который можно определить следующим образом: студент применяет основные методы физической подготовки, использует знания в области физической культуры и педагогики для осуществления контроля и оценки результатов образования учащихся. Данный результат обеспечивается в процессе изучения дисциплины «Теория, история и методика физической культуры и спорта» при помощи методов обучения кейс-стади (разбор конкретной ситуации) на примере темы «Возникновение физических упражнений». При освоении данной темы озвучиваются теории возникновения физических упражнений, например: труд послужил началом для умственного и физического развития человека, а сам труд возник из игры. Группа делится на две команды, одна отстаивает предположение исследователей, что «игра старше труда», а другая – что «труд старше игры». Далее студенты разбирают факторы возникновения физических упражнений. Объективный фактор – в процессе повседневной деятельности и добычи пропитания человеку нужно было постоянно развивать свои физические качества и формировать навыки. Субъективный фактор – человек придумывал упражнения, схожие с его трудовой деятельностью с целью ее облегчения, устанавливал связь между предварительной подготовкой и результатами охоты, а также организовывал передачу опыта полученных навыков. Далее выделялись сторонники и противники этих

факторов и организовывалась дискуссионная площадка.

Также интенсивно применяется метод ротаций. На занятиях за студентами прикрепляется определенная роль, например Диагора Родосского, который был греческим боксером, известным своими победами, олимпийским чемпионом по боксу на Олимпийских играх 464 г. до н.э. Это позволит расширить кругозор обучающегося [Ситничук, 2016]. При погружении в историю педагогики и воспитания проводилась дискуссия на тему: А.С. Макаренко считал, что «человека надо не лепить, а ковать». Это значит – человеку нужно создать такую цепь трудностей, в результате преодоления которых характер закалится и воспитается непременно хороший человек. Перед студентами ставился вопрос: согласны ли вы с этим утверждением? Давалось задание: соотнесите цели воспитания в разные исторические периоды.

Кроме того, применяются метод «ролевой игры» – выполнение студентами роли действующего педагога в рамках конкретных задач, поставленных на уроке; метод «обмена опытом» – посещение практических занятий педагогов-наставников других образовательных организаций [Адольф, Ситничук, 2018]; метод «тематического обсуждения», заключающийся в решении определенных проблем и задач, которые ставятся на уроке физической культуры. Средства оценивания:

- учебно-исследовательская работа;
- составление плана учебно-воспитательной работы;

Критерием сформированности компетенций ОПК-3, ОПК-4, ОПК-5, ОПК-6, ОПК-7 становится образовательный результат, который можно определить по тому, как студент готов к педагогической деятельности, с психолого-педагогическим сопровождением этого процесса. Данный результат обеспечивается в процессе изучения дисциплины «Психология и педагогика физической культуры и спорта». Задачи этой дисциплины состоят в осознании воспитательного процесса как неотъемлемой части всего обучения, формах и методах воспитательного процесса, выявлении путей формирования личности и коллек-

тива, личности в коллективе, лидера класса и т.д. Применяются метод дискуссии, а также проектное и проблемное обучение. Во время обучения данной дисциплине студенту даются следующие задания. Охарактеризуйте стадии развития коллектива: выдвижение лидера, создание актива, сплочение коллектива, организация коллектива. Охарактеризуйте признаки коллектива: наличие общей цели, совместная учебная деятельность, наличие органов самоуправления, взаимная ответственность. Расскажите о видах задач в деятельности классного руководителя и раскройте их: социальная, дидактическая, диагностическая, воспитательная. Это задание является очень важным, так как, по статистике, классными руководителями чаще становятся не учителя физической культуры, а учителя других предметов, что связано в первую очередь с нежеланием самих педагогов брать на себя эти обязанности. Дисциплина «Психология и педагогика физической культуры и спорта» также направлена на решение этой проблемы с помощью создания в группах дуэтов, отвечающих за определенный вид деятельности: «учебный дуэт», «спортивный дуэт», «координирующий дуэт», – таким образом, осуществлялось руководство определенным видом деятельности этой группы. Студенты групп активно участвовали в волонтерстве на спортивных мероприятиях.

Проблемные ситуации, которые использовались в преподавании данной дисциплины.

В одной из школ стали популярны так называемые «бои без правил», но вместо того чтобы записаться на секции единоборств, подростки собирались во дворе школы и начинали выяснять отношения при помощи кулаков. В результате подростки получали различные травмы, а родители писали на администрацию школы жалобы. Проблему выносили на обсуждение на родительских собраниях и собраниях попечительского совета школы. Но эти методы не помогали.

Основополагающие вопросы для дискуссий:

- проанализируйте данную ситуацию и сформулируйте задачи, которые нужно решить с целью противодействия этой ситуации;
- какие методы нужно применять для решения этой проблемы?

На семинарских занятиях велась деятельность студентов, направленная на освоение воспитательного компонента данной дисциплины, при этом студент осваивает требования стандарта основной общеобразовательной школы и сущность современных подходов к организации воспитательного процесса. Особое внимание обращается на овладение способами взаимодействия педагога с субъектами педагогического процесса, способы психологического и педагогического изучения учащихся. Студент должен научиться оценивать этапы развития коллективизма в классе, выстраивать траекторию его развития и реализовывать воспитательные технологии.

Прохождение студентами предметно-методического модуля способствует увеличению знаний, умений и компетенции в сфере физической культуры, приобретения опыта научно-исследовательской деятельности по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. Основным результатом для студентов при освоении его содержания становятся образовательные результаты, которые будут способствовать эффективному решению образовательных, воспитательных, тренировочных и оздоровительных задач на уроках физической культуры в образовательных организациях, формированию у учащихся универсальных учебных действий, возможности оценить личностный, предметный и метапредметный результат своей профессиональной деятельности. Модуль дает возможность бакалавру – будущему педагогу физической культуры изменить свое отношение к содержанию и построению урока, найти пути решения в преодолении нежелания учащихся слушать задание, поможет осознать цель его выполнения.

Библиографический список

1. Адольф В.А., Ситничук С.С. Влияние педагогической интернатуры на формирование готовности педагогов-бакалавров к профессиональной деятельности // Сибирский педагогический журнал. 2018. № 2. С. 72–78. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=34907330> (дата обращения: 04.08.2020).
2. Адольф В.А. Компетенция и квалификация, их взаимосвязь: методологический аспект // Методология профессионального образования: сб. науч. ст. Междунар. науч.-практ. конф. М., 2018. С. 8–14. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35568015> (дата обращения: 01.10.2020).
3. Адольф В.А., Степанова И.Ю. Поиск педагогического знания в междисциплинарных научных исследованиях // Педагогика. 2018. № 9. С. 12–18. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35654939> (дата обращения: 09.09.2020).
4. Азарова Е.С. Организация образовательного процесса с использованием дистанционных технологий обучения при реализации профессиональных модулей основных образовательных программ // Актуальные вопросы современной психологии и педагогики: сб. докл. XXII Междунар. науч. конф. / отв. ред. А.В. Горбенко. 2015. С. 30–34. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23848256> (дата обращения: 02.10.2020).
5. Виноградов В.А. Универсальные учебные действия у старшеклассников на уроках физической культуры // Вестник научного общества студентов, аспирантов и молодых ученых. 2018. № 1. С. 22–25. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35033099> (дата обращения: 05.10.2020).
6. Выборнов В.Ю., Сатарина Г.Г. Сетевой модуль – основа реализации сетевых образовательных программ // Образовательная панорама. 2019. № 2 (12). С. 21–26. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42469281> (дата обращения: 25.08.2020).
7. Матвеев А.П., Зюрин Э.А., Петрук Е.Н. Образовательный модуль «общая физическая подготовка» в структурной организации содержания учебной дисциплины «физическая культура» // Вестник спортивной науки. 2019. № 1. С. 71–74. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37634307> (дата обращения: 01.10.2020).
8. Муллер О.Ю., Рассказов Ф.Д., Ротова Н.А., Основные направления адаптационных

- образовательных модулей в адаптированной образовательной программе высшего образования // Север России: стратегии и перспективы развития: матер. II Всерос. науч.-практ. конф. 2016. С. 91–94. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29720863> (дата обращения: 29.07.2020).
9. Огороднова О.В., Кукуев Е.А. Модель образовательного модуля индивидуальной образовательной траектории студента университета // Письма в Эмиссия. Офлайн. 2018. № 9. С. 2651. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36776772> (дата обращения: 14.08.2020).
10. Павлова Т.Б., Яковлева О.В., Устюгова Т.А. Развитие медиакомпетентности будущих педагогов: роль и место в интеллектуальных технологиях // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2019. Т. 15, № 2. С. 488–498. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41244518> (дата обращения: 17.09.2020).
11. Салимуллина Е.В. Мотивация студентов к профессиональной деятельности в процессе освоения учебного модуля «феномен образовательной деятельности» // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67–3. С. 170–172. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42963965> (дата обращения: 09.09.2020).
12. Ситничук С.С. Обеспечение готовности будущих бакалавров-педагогов к работе с детьми-сиротами // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 3 (37). С. 101–105. URL: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2016/10/25/cc0114cdb017bf52758b946a519cff7d/nauchnyj-zhurnal-vestnik-kgpu-im-vp-astafeva-2016--3-37.pdf> (дата обращения: 22.10.2019).
13. Степанова И.Ю., Адольф В.А. Конструирование содержания педагогического образования на основе профессиональных задач // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2017. № 2. С. 110–114. URL: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2017/06/28/35ec28b6bb63125f17debe0425ff659e/nauchnyj-zhurnal-vestnik-kgpu-im-vp-astafeva-2017--2-40.pdf> (дата обращения: 14.09.2020).
14. Шкерина Л.В., Шкерина Т.А. Дидактический потенциал междисциплинарных учебных модулей в формировании профессиональных компетенций будущих магистров-педагогов // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2019. № 1 (47). С. 72–79. URL: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2019/03/27/d5738167c776c5980037dbdc797f09d3/nauchnyj-zhurnal-vestnik-kgpu-im-vp-astafeva-2019--1-47.pdf> (дата обращения: 06.09.2020).
15. Adolf V.A., Stepanova I.Yu., Styugin A.A., Styugina A.A., Turanova L.M. Professional self-identification of student in the context of transformation of professions of the future // Journal of Critical Reviews. 2020. Vol. 7, № 9. P. 1792–1802. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43985343> (дата обращения: 05.09.2020).
16. Chen P. Physical activity? Physical fitness? And body mass index in the Chinese child and adolescent populations: an update from the 2016 physical activity and fitness in China-the youth study // Journal of Sport and Health Science. 2017. Vol. 6, № 4. P. 381–383. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35937000> (дата обращения: 14.08.2020).
17. Solís M.N., Estepa P.M. Egalitarian interactive group dialogue for children in at-risk school contexts // Learning, Culture and Social Interaction. 2021. No. 28. P. 100–456. DOI: 10.1016/j.lcsi.2020.100456
18. Tadesse A., Eskelä-Haapanen S., Posti-Ahokas H., Lehesvuori S. Eritrean teachers' perceptions of learner-centred interactive pedagogy // Learning, Culture and Social Interaction. 2020. No. 28. P. 100–451. DOI: 10.1016/j.lcsi.2020.100451
19. Tiba C., Condy J.L. Identifying factors influencing pre-service teacher readiness to use technology during professional practice // International Journal of Information and Communication Technology Education. 2020. No. 17 (2). P. 12–24. DOI: 10.4018/ijicte.20210401.0a2

DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2020-54-4-239>

FEATURES OF DESIGNING SUBJECT-ORIENTED TRAINING MODULE FOR PEDAGOGY STUDENTS

V.A. Adolf (Krasnoyarsk, Russia)

S.S. Sitnichuk (Krasnoyarsk, Russia)

A.I. Cherepanova (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. Based on the analysis of the Federal State Education Standard of Higher Education (FGOSVO) in the direction of training “Pedagogical education” and the professional standard “Teacher”, the problem of the discrepancy between the declared competencies of the FGOSVO and the labor functions described in the professional standard “Teacher” was revealed. In this regard, we have designed a “subject-methodical” module for mastering the content, which is designed to solve the specified problem through the formation of the student’s educational result correlated with the labor functions of the teacher.

The purpose of the article is to reveal the peculiarities of the construction of the “subject-methodical” educational module for students of the training direction “Pedagogical education”, the profile direction of the educational program “Physical culture”. To highlight competencies and correlate them with labor functions in order to combine them into an educational result.

Methodology (materials and methods) of the research is analysis and synthesis of research works of foreign and Russian researchers, of regulatory documents in the field of higher education. The research is based on

the ideas of the humanistic direction in education and project activities, of the personality as a subject of self-development.

Research results. On the basis of the system-activity, personality-oriented and competence-based approaches, the main requirements for involving students in various types of educational and educational research activities for solving meta-subject problems are formulated. A method for designing a training module that meets these requirements is proposed. The forms, teaching methods and assessment tools within the module are highlighted.

Conclusion. The method is proposed in the article for designing an educational module on the basis of modeling educational activities for practice-oriented research orientation, on the basis of continuity of educational disciplines included in the module and use the didactic potential of these academic disciplines that provide formation of students’ knowledge, skills, and competencies. Educational results are the result of the implementation of the designed module.

Key words: *module, educational result, teaching method, assessment tools, university student, teacher, academic discipline.*

References

1. Adolf V.A., Sitnichuk S.S. Influence of pedagogical internship on the formation of the readiness among bachelor teachers for professional activity // *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal (Siberian Pedagogical Journal)*. 2018. No. 2. P. 72–78. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=34907330>
2. Adolf V.A. Competence and qualifications, their relationship: methodological aspect. In: *Proceedings of the International Scientific and Practical Conference. “Methodology of vocational education”*. Moscow, 2018. P. 8–14. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35568015>
3. Adolf V.A., Stepanova I.Yu. Search for pedagogical knowledge in interdisciplinary scientific research // *Pedagogika (Pedagogy)*. 2018. No. 9. P. 12–18. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35654939>
4. Azarova E.S. Organization of the educational process using distance learning technologies in the implementation of professional modules of basic educational programs. In: *Proceedings of the 22nd International Scientific Conference “Actual issues of modern psychology and pedagogy” / Ed. by A.V. Gorbenko*. 2015. P. 30–34. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23848256>
5. Vinogradov V.A. Universal educational actions among high school students at physical

- culture lessons // Vestnik nauchnogo obshchestva studentov, aspirantov i molodykh uchenykh (Bulletin of the scientific society of students, graduate students and young scientists). 2018. No. 1. P. 22–25. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35033099>
6. Vybornov V.Yu., Satarina G.G. Network module as the basis for the implementation of network educational programs // Obrazovatel'naya panorama (Educational panorama). 2019. No. 2 (12). P. 21–26. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42469281>
 7. Matveev A.P., Zyurin E.A., Petruk E.N. Educational module “General Physical Training” in the structural organization of the content of the discipline “Physical Culture” // Vestnik sportivnoy nauki (Bulletin of sports science). 2019. No. 1. P. 71–74. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37634307>
 8. Muller O.Yu., Rasskazov F.D., Rotova N.A. The main directions of adaptive educational modules in the adapted educational program of higher education. In: Proceedings of the Second All-Russian scientific-practical conference “North of Russia: strategies and development prospects”. 2016. P. 91–94. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29720863>
 9. Ogorodnova O.V., Kukuev E.A. Model of the educational module for the individual educational trajectory of a university student // Pisma v Emissiya. Offlayn (The Emissia Offline Letters). 2018. No. 9. P. 2651. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36776772>
 10. Pavlova T.B., Yakovleva O.V., Ustyugova T.A. Development of media competence of future teachers: the role and place in intelligent technologies // Sovremennye informatsionnye tekhnologii i IT-obrazovanie (Modern information technologies and IT education). 2019. Vol. 15, No. 2. P. 488–498. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41244518>
 11. Salimullina E.V. Motivation of students for professional activity in the process of mastering the educational module “The phenomenon of educational activity” // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya (Problems of modern pedagogical education). 2020. No. 67–3. P. 170–172. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42963965>
 12. Sitnichuk S.S. Ensuring the readiness of future bachelors-teachers to work with orphans // Vestnik KGPU im. V.P. Astafieva (Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev). 2016. No. 3 (37). P. 101–105. URL: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2016/10/25/cc0114cd-b017bf52758b946a519cff7d/nauchnyij-zhurnal-vestnik-kgpu-im-vp-astafeva-2016--3-37.pdf>
 13. Stepanova I.Yu., Adolf V.A. Designing the content of pedagogical education on the basis of professional tasks // Vestnik KGPU im. V.P. Astafieva (Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev). 2017. No. 2. P. 110–114. URL: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2017/06/28/35ec28b6bb63125f17debe0425ff659e/nauchnyij-zhurnal-vestnik-kgpu-im-vp-astafeva-2017-2-40.pdf>
 14. Shkerina L.V., Shkerina T.A. The didactic potential of interdisciplinary training modules in the formation of professional competence of future master-teachers // Vestnik KGPU im. V.P. Astafieva (Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev). 2019. No. 1 (47). P. 72–79. URL: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2019/03/27/d5738167c776c5980037dbdc797f09d3/nauchnyij-zhurnal-vestnik-kgpu-im-vp-astafeva-2019-1-47.pdf>
 15. Adolf V.A., Stepanova I.Yu., Styugin A.A., Styugina A.A., Turanova L.M. Professional self-identification of student in the context of transformation of professions of the future // Journal of Critical Reviews. 2020. Vol. 7, No. 9. P. 1792–1802. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43985343>

16. Chen P., Physical activity? Physical fitness? And body mass index in the Chinese child and adolescent populations: an update from the 2016 physical activity and fitness in China-the youth study // *Journal of Sport and Health Science*. 2017. Vol. 6, No. 4. P. 381–383. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35937000>
17. Solís M. N., Estepa P. M. Egalitarian interactive group dialogue for children in at-risk school contexts // *Learning, Culture and Social Interaction*. 2021. No. 28. P. 100–456. DOI: 10.1016/j.lcsi.2020.100456
18. Tiba C., Condy J.L. Identifying factors influencing pre-service teacher readiness to use technology during professional practice // *International Journal of Information and Communication Technology Education*. 2021. No. 17 (2). P. 12–24. DOI: 10.4018/ijcte.20210401.oa2
19. Tadesse A., Eskelä-Haapanen S., Posti-Ahokas H., Lehesvuori S. Eritrean teachers' perceptions of learner-centred interactive pedagogy // *Learning, Culture and Social Interaction*. 2020. No. 28. P. 100–451. DOI: 10.1016/j.lcsi.2020.100451

УДК 378

ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

О.Н. Владимирова (Красноярск, Россия)

Г.С. Гаврильченко (Красноярск, Россия)

О.В. Чащина (Красноярск, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. Актуальность экономического образования в динамике развития «новой экономики» в стране требует современных подходов к формированию творческой личности как преподавателей, так и студентов, способных понимать глубину взаимоотношений субъектов экономики. Обращение к библиографическим источникам показывает, что проблемы преподавания экономических дисциплин при подготовке бакалавров в педагогических вузах практически не освещены в научной и периодической литературе. Цель статьи заключается в определении и систематизации проблем организации и реализации профориентационной деятельности и образовательного процесса подготовки бакалавров направления 44.03.01 Педагогическое образование, профиль Экономическое образование.

Методологическая основа исследования представлена совокупностью общенаучных и специальных методов. В качестве теоретической основы использованы положения экономической теории и психологические теории.

Результаты. Авторы акцентируют внимание на роли и значении экономического образования, выделяя блоки общесистемных и специфиче-

ских проблем при подготовке бакалавров, показывают необходимость совершенствования связи теории с практикой, повышения требований к преподаванию экономических дисциплин через совершенствование организации образовательного процесса на уровне школ, повышение качества методических составляющих. Результаты анализа процесса преподавательской деятельности позволяют констатировать, что в целом занижен статус педагога в стране, нет единства интересов рынка труда и высшей школы, недостаточна практическая направленность экономического образования.

Заключение. Решение проблем реализации программ экономического профиля в педагогических высших учебных заведениях возможно на государственном и локальном уровнях. Необходимо разработать единую концепцию экономического образования, охватывающую триаду «детские дошкольные учреждения – школа – вуз», согласовать и использовать возможности административного корпуса.

Ключевые слова: педагогическое образование, экономический профиль, профориентация, компетентность, концепция экономического образования, преемственность, уровни образования, социализация, рынок труда.

Постановка проблемы. Важнейшая миссия высшего образования – это формирование кадрового потенциала общества. В настоящий период в условиях воздействия внешнего фактора – пандемии особо четко проявляются проблемы организации и реализации образовательного процесса в сфере высшего образования. Учитывая актуальность наличия эле-

ментов экономического образования у гражданского населения, необходимо к педагогам, методике преподавания и обучающимся предъявлять новые требования.

История принятия законов в сфере образования имеет древние истоки. Утверждение древнегреческого философа Сократа о том, что рождение мысли ученика зависит от организо-

ванного учителем диалога, было сформулировано в четвертом веке до нашей эры [Методика..., 2006]. Прошли века, но, по мнению авторов, утверждение Сократа актуально и сегодня.

Образование трактуется как общественно значимое благо, определяемое в статье 2 Федерального Закона Российской Федерации «Об образовании» как «...единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов»¹.

В научных публикациях достаточно часто приводится утверждение знаменитого экономиста Джона Мейнарда Кейнса о немногочисленности тех, кто в экономике достигает успеха: «Возможно, это находит объяснение в том, что квалифицированный экономист должен обладать редкой комбинацией талантов. Он должен достигнуть высокого уровня в нескольких различных областях и должен соединить в себе таланты, которые не часто можно найти вместе. Он должен быть, в определенной степени, математиком, историком, государственным деятелем, философом. Он должен понимать символы и говорить словами. Он должен представлять себе частное в терминах общего и улавливать абстрактное и конкретное в одном и том же полете мысли. Он должен изучать настоящее в свете прошлого для объяснения будущего» [Перемытина, 2005].

Симбиоз содержательной составляющей приведенных определений является основой для формулирования цели предлагаемой работы. Цель статьи заключается в выявлении и систематизации проблем организации и реализа-

ции профориентационной деятельности и образовательного процесса подготовки бакалавров направления 44.03.01 Педагогическое образование, профиль Экономическое образование.

Методология исследования. Методологическая основа исследования представлена совокупностью общенаучных (системный анализ, сравнительный анализ, группировка и обобщение) и специальных (анкетирование, опрос) методов. В качестве инструментов исследования применялись положения нормативно-правовых актов Российской Федерации в области образования; материалы, опубликованные в научно-информационных изданиях и периодической печати; информация, размещенная на официальных сайтах сети Internet.

В качестве теоретической основы использованы положения экономической теории, рассматриваемой в большинстве исследований как источник возникновения всей системы научного знания, и психологические теории.

Обзор научной литературы. Психолого-педагогические основы рассмотрены и отражены в работах отечественных ученых (П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, И.И. Ильясов, А.К. Луковцева²).

Для обоснования авторской позиции был проведен обзор публикаций отечественных и зарубежных ученых, изучающих данную проблематику. Анализ содержания показал, что в настоящее время можно выделить две группы работ. К первой следует отнести исследования, формулирующие и фиксирующие общесистемные проблемы преподавания в целом; рассматривающие вопросы формирования и реализации новых и реструктуризации старых учебных планов, необходимость разработки новых учебных курсов, отвечающих современным вызовам; актуализации образовательных технологий и методик преподавания; совершенствования и развития материально-технической базы высших учебных заведений [Автономов, Дорошенко, Замков, 2004; Чеснокова, Понукалина, 2017].

¹ Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (в редакции от 26.10.2020) // URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 15.11.2020).

² Психология и педагогика: курс лекций: учеб. пособие для студен. вузов / А.К. Луковцева. М.: КДУ, 2008. URL: <http://na-uroke.in.ua/index-169.html>

Проблемы кадрового обеспечения и подготовки педагогов дошкольного образования рассматриваются в работах Л.В. Волобуевой (2018). Вопросами обеспечения кадров для развития образования занимаются ряд ученых Высшей школы экономики³.

Вторая группа представлена материалами авторов, отражающих специфические аспекты преподавания экономических дисциплин в высших учебных заведениях различных отраслевых направлений и обращающихся к зарубежным практикам организации экономического образования [Лаптева, 2019; Лебедева, 2018]. Так, например, в ряде работ рассматривается проблема формирования экономической компетентности у бакалавров технических направлений подготовки [Kolga, Polezhaeva, Vladimirova, 2019; Кольга, Киппель, 2020; Ушакова, Дьячков, 2020]. Трудности и противоречия преподавания экономической теории в техническом вузе приведены в исследованиях М.М. Хайкина, В.А. Базжиной [Хайкин, Базжина, 2014]. Значительное количество публикаций посвящено изучению специфики методики преподавания экономических дисциплин с позиций компетентностного подхода [Никифорова, Шнайдер, 2014]. Позиция молодых ученых представлена в работах Е.Ю. Калашникова, И.А. Коновалова, В.В. Ловяникова [Калашникова, Коновалова, Ловяникова, 2013], П.И. Кирсева, А.Л. Носова [Кирсеев, Носов, 2016]. Взаимодействие с работодателями в процессе подготовки специалистов в области экономики исследуют пермские ученые [Ушакова, Дьячков, 2020]. Вместе с тем проблемы преподавания экономических дисциплин при подготовке бакалавров в педагогических вузах практически не освещены в научной и периодической литературе.

Результаты исследований. При подготовке специалистов необходимо учитывать факт, что современный рынок труда нуждается в профессиональных кадрах, обладающих совокупностью знаний в сфере экономики, юриспруденции,

информационных технологий. Особую важность выдвигаемые требования имеют при подготовке педагогических кадров. С этих позиций видится своевременным и актуальным подготовка учителей по экономике и обществознанию.

Российский образовательный рынок предлагает образовательные программы в рамках направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль Экономическое образование. Область профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу на уровне бакалавриата по названному направлению, распространяется: а) на учреждения общего (основного) образования, начального и среднего профессионального образования, дополнительного образования, социальной сферы; б) экономические, финансовые, маркетинговые, производственно-экономические и аналитические службы организаций различных отраслей, сфер и форм собственности; в) финансовые, кредитные и страховые организации; г) органы государственной и муниципальной власти⁴.

Вместе тем подготовка специалистов по направлению 44.03.01 Педагогическое образование, профиль Экономическое образование пока еще не имеет четко выраженной тенденции как с точки зрения временных рамок, так и с позиций географического расположения и направленности вуза. Обращение к сайтам высших учебных заведений показывает разнонаправленные векторы. Так, например, в Московском областном государственном университете⁵ набор по указанной программе осуществлялся в 2016 и 2017 гг., в Красноярском государственном педагогическом университете им. В.П. Астафьева⁶ и Поволжском православном институте им. Святителя Алексия, митрополита Московского⁷ – в 2019 и 2020 гг.

⁴ Официальный сайт Поволжского православного института им. Святителя Алексия, митрополита Московского. URL: pravinst.ru>sveden/paid_edu

⁵ Официальный сайт Московского государственного областного университета. URL: mgou.ru

⁶ Официальный сайт Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. URL: kspu@kspu.ru

⁷ Официальный сайт Поволжского православного института им. Святителя Алексия, митрополита Московского. URL: pravinst.ru>sveden/paid_edu

³ Кадры для развития образования – 12 решений для нового образования / Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». URL: <https://www.hse.ru/twelve/part12>

Рассмотрение проблем, по мнению авторов, следует начинать с организации и проведения профориентационной работы. Результаты опросов родителей и абитуриентов, осуществленных в период проведения вступительной компании 2020 г. в Красноярском государственном педагогическом университете, свидетельствуют о том, что многие поступающие не владеют полным представлением о потенциале профессиональных компетенций и возможностей выпускников профиля «Экономическое образование». Особо подчеркнем, что информация об области профессиональной деятельности является публичной, доступной и размещена на официальном сайте образовательного учреждения. Еще одним аргументом, подтверждающим необходимость проведения разъяснительной работы с будущими студентами, выступают итоги проведенного анкетирования обучающихся 11-х классов двух школ города Красноярска: средней школы № 1 им. В.И. Сурикова и муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Гимназия № 14 управления, экономики и права». Выбор площадок анкетирования определялся целевой установкой – определить корреляцию наличия специализации с глубиной понимания будущих профессиональных перспектив (результаты проведенного исследования будут приведены в отдельных публикациях).

В данном направлении необходимо обратить внимание на наличие элементов формирования экономической грамотности на уровне на-

чального и общего среднего образования. В программах большинства образовательных учреждений названного сегмента не предусматривается экономических дисциплин. С этой позиции достоин внимания опыт экономического образования отдельных зарубежных стран. Интерес представляет современное экономическое образование в северных странах Европы, имеющее хорошие результаты. Показательным является пример Норвегии, в которой в списке обязательных предметов начальной школы, помимо математики, родного и английского языков, рисования и музыки, значится такой предмет, как домашняя экономика. Учебный процесс организован так, чтобы дети учились совместно оценивать последствия тех или иных решений [Урванцева, Александрова, 2008]. Исходя из этого, становится очевидным, что современные реалии требуют формирования основ экономических компетенций и потребительского поведения, начиная с уровня начального общего образования. Это позволит выпускникам иметь более четкое и полное представление о приоритетах своей профессиональной деятельности.

Значимой проблемой является качество реализации компетентного подхода, лежащего в основе федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС).

Формирование у выпускника общекультурных, учебных, профессиональных компетенций должно основываться на общепризнанных принципах обучения в высших учебных заведениях (рис. 1).

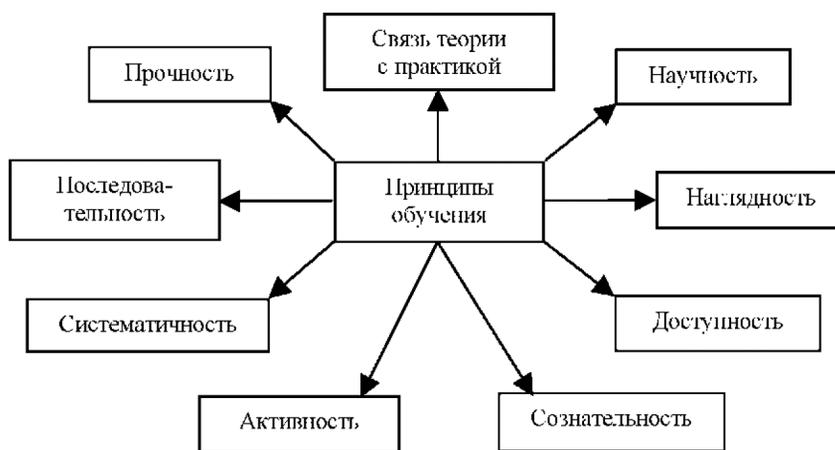


Рис. 1. Основные принципы обучения

Fig. 1. Basic principles of training

Кроме общих принципов в преподавании экономического образования, важно учитывать его специфику. Экономическое образование динамично, подвержено трансформационным процессам из-за изменений общественной жизни, реагирует на степень и глубину социализации. Данный уровень требований экономики для образовательной системы ставит новые задачи совершенствования действующих методик преподавания и государственных стандартов [Абзильдин, 2018].

Федеральные государственные образовательные стандарты должны обеспечивать поэтапный подход к экономическому образованию и воспитанию начиная с первого класса школы, предполагая последовательность и непрерывность до окончания школы и высшего учебного заведения. Однако анализ содержания ФГОС начального общего образования⁸, среднего общего образования⁹, высшего образования по направлению подготовки 44.03.01. Педагогическое образование (уровень бакалавриата)¹⁰ позволяет констатировать отсутствие взаимосвязи компетенций, обеспечивающих экономические знания. И эта позиция разделяется руководителями школ, которые отмечают отсутствие единой концепции школьного экономического образования.

По мнению авторов, экономическое образование по итогам окончания обучающимся высшего учебного заведения должно обеспечить работодателю специалиста, отвечающего требованиям современного рынка труда. Оценка готовности выпускника к профессиональной деятельности возможна на основе критериев:

– осознанный и целенаправленный выбор области профессиональной деятельности;

– владение и понимание экономических законов, закономерностей и тенденций экономического развития общества как в ретроспективном, так и современном ракурсах;

– высокий уровень культуры экономического мышления и поведения.

Исходя из предложенного перечня критериев, еще раз обращаем внимание на необходимость и важность организации эффективной профориентационной работы в вузе.

Немаловажную роль в образовательном процессе занимает кадровая составляющая. Анализ процесса преподавательской деятельности позволяет выделить проблемы, характерные для высших учебных заведений. Общесистемной проблемой является занижение социального статуса педагогов, значительная дифференциация уровня доходов по территориальной принадлежности. Средняя заработная плата учителя в российской школе с учетом заработной платы руководящего состава – 46 781 рубль, а для преподавателя вуза – 98 894 рубль. В московских школах зарплата учителя составляет 96 281 рубль, а преподавателя вуза – 162 615 рублей. В Красноярском крае – 53 360 и 106 471 рубль соответственно¹¹. В большинстве субъектов РФ оклады педагогов ниже прожиточного минимума. По данным Общероссийского профсоюза педагогов¹², сегодня 80 % учителей имеют оклад ниже одного МРОТ – 12 130 рублей. Низкие доходы в системе образования рожают острую нехватку педагогов. Всего в стране на текущий момент требуется около 30 тысяч педагогов¹³.

Для лиц, окончивших высшие учебные заведения по неэкономическим направлениям, но получивших знания в области экономических дисциплин в рамках освоенной образовательной программы, имеются более широкие

⁸ Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. URL: <https://base.garant.ru/197127/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>

⁹ Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования. URL: <https://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9baf6e0/>

¹⁰ Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата). URL: <https://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9baf6e0>

¹¹ Официальный сайт Федеральной службы государственной статистики. URL: www.gks.ru

¹² Российские учителя ждут повышения окладов уже в ноябре 2020 года // Сетевое издание Интересная Россия. URL: <https://www.ptoday.ru/ekonomika/rossiyskie-uchitelya-zhdut-povysheniya-okladov-uzhe-v-noyabre-2020-goda> (дата обращения: 15.11.2020).

¹³ Там же.

возможности обеспечения высокого уровня материального положения при осуществлении ими предпринимательской деятельности. Низкий уровень оплаты труда, значительная «голосовая» нагрузка, требования по существенному документоформлению элементов образовательного процесса – то, что не делает профессию педагога привлекательной с позиции молодежи. И данный факт во многом определяет возрастной состав педагогов – это преимущественно лица предпенсионного и пенсионного возраста.

Существенна проблема взаимодействия высшей школы и рынка труда. Общесистемное несоответствие запросов рынка труда и предложений рынка образования в целом подтверждается следующими трендами:

- низкая практическая направленность образования – отмечают работодатели;
- работодатели не заинтересованы брать и учить практикантов;
- нет стимула принимать на работу молодых специалистов, недооценивается современный уровень их подготовки;
- при прохождении практики студентами отмечается много документального формализма.

В сфере подготовки специалистов педагогического профиля указанные несоответствия трансформируются с учетом ее специфики. Для образовательных учреждений проблематика заключается в незначительном объеме часов по дисциплинам «Обществознание» и «Экономика», а в ряде школ вообще отсутствуют указанные дисциплины в программе. Соответственно, педагог-выпускник профиля «Экономическое образование» вынужден будет либо совмещать преподавательскую деятельность в нескольких образовательных учреждениях, либо осваивать дополнительно другие дисциплины.

По мнению представителей директорского корпуса красноярских школ, необходимо увеличение часов педагогической интернатуры (недостаточное количество часов на практику у студентов) в условиях, когда у работодателей в настоящее время появилась возможность принимать студентов 4-го курса на работу.

Общесистемной проблемой остается составляющая, определяемая государственной политикой в области образования – формирование материально-технической базы и финансовое обеспечение. В доперестроечный период на образование направлялось 5 % ВВП, в настоящее время, по разным оценкам, от 3,2 до 3,7 %.

В рамках национального проекта «Образование»¹⁴ (срок реализации 01.01.2019–31.12.2024) заявлены две задачи:

первая – обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования и вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования;

вторая – воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций.

Национальный проект предполагает реализацию четырех основных направлений развития системы образования: обновление его содержания, создание необходимой современной инфраструктуры, подготовка соответствующих профессиональных кадров, их переподготовка и повышение квалификации, а также создание наиболее эффективных механизмов управления этой сферой¹⁵.

Переход на подушевое финансирование, попытка повышения эффективности данного сегмента экономики на основе реализации программного метода поддержки, предоставление возможностей образовательным учреждениям самостоятельно вести коммерческую деятельность с целью привлечения внебюджетных ресурсов в большинстве своем не всегда дают ожидаемый результат. Особо остро такие проблемы проецируются на учреждения образования, расположенные в провинции и сельской местности.

В методическом аспекте важно учитывать, что процесс преподавания экономических дис-

¹⁴ Национальный проект «Образование». URL: <https://edu.gov.ru/national-project> (дата обращения: 15.11.2020).

¹⁵ Там же.

циплин в педагогическом вузе также должен быть ориентирован на возможность решения экономических проблем реального сектора экономики:

- посредством установления соответствующих коммуникаций студент – преподаватель;
- умением их выстраивать в рамках имитации ситуаций экономического процесса преподавателем. Для закрепления теоретического материала проводить деловые игры – это, как показывает практика, имеет эффективное воздействие на формирование более глубокого профессионального уровня подготовки студентов. Также способствует развитию интеллектуальных способностей, творческого мышления, опережающего воображения, деловых и нравственных качеств, всесторонней образованности, что является необходимой предпосылкой формирования профессиональной культуры будущих экономистов [Абзгильдин, 2018].

Авторы разделяют позицию И.А. Ясеницкого, В.А. Курина, подчеркивающих необходимость применения образовательных технологий, направленных на развитие обучающегося как личности. Качественное обучение должно предполагать не только накопление багажа знаний, но и включение механизмов развития личности, осуществление «смысло-поискового» обучения, способствующего активизации личностно-смысловой сферы [Ясеницкий, Курина, 2015].

Практика показывает необходимость более активного применения методов, ориентированных на включение личности студента в учебный процесс. В современной педагогической практике таким методом является проблемно-эвристический. Следует отметить, что проблемно-эвристический метод имеет определенные недостатки: его не всегда можно применять из-за характера изучаемого материала, неподготовленности обучаемых, квалификации преподавателя; он требует много времени, в силу чего проблемно-эвристическое обучение в полном виде используется нечасто. Однако приемы активизации внимания студентов, обратной связи, систематизации, классификации, интерпретации изучаемого мате-

риала должны использоваться постоянно [Ясеницкий, Курина, 2015].

Исходя из этого, высшее учебное заведение должно обеспечить высокий уровень освоения компетенций обучающимися, избравшими профессию педагога-экономиста. Это достижимо посредством использования в образовательном процессе новых методик обучения экономическим дисциплинам с учетом последних редакций нормативно-правовых актов в области экономики и образования, что поможет создать условия для получения практических навыков в самых передовых организациях и учреждениях Министерства просвещения РФ и Министерства науки и образования РФ, мотивировать и стимулировать самостоятельную работу обучающихся.

Современная организация труда предопределяет необходимость наличия у выпускника высшего учебного заведения таких навыков, как умение работать в команде и межличностная коммуникация. Опыт проведения практических и семинарских занятий показывает, что для ряда обучающихся сложными являются восприятие и реализация интерактивного метода, обеспечивающего овладение навыками эффективного взаимодействия в составе команды и формирования атмосферы сотрудничества. И это имеет негативные последствия – у выпускников нет опыта и умений по организации исследовательской, самостоятельной, проектной работы со школьниками, что отмечают директора многих школ.

Спектр личностных качеств обучаемого велик, но далеко не весь он задействован студентом в процессе обучения. Обучение представляет собой педагогическое взаимодействие ученика и учителя, за время которого развиваются личностные качества обучаемого [Методика..., 2006]. Личностные качества выступают ориентиром при формулировании образовательных целей как в глобальном масштабе, так и в частном применительно к изучаемым дисциплинам, спецкурсам, отдельным разделам, темам. Методы и способы преподавания оказывают существенное влияние на проявление личностных качеств обучаемого (рис. 2).



Рис. 2. Составные личностные качества обучающегося

Fig. 2. Components of student's personal qualities

Необходимо при разработке методических аспектов проведения лекционного, семинарского и других видов занятий по экономическим дисциплинам учитывать возможность таких методов и приемов, которые бы в полной мере способствовали развитию креативных, когнитивных и оргдеятельностных качеств.

Заключение. Решение проблем реализации программ экономического профиля в педагогических высших учебных заведениях возможно на государственном и локальном уровнях. Авторы считают необходимым разработать на федеральной основе единую концепцию экономического образования, охватывающую триаду «детские дошкольные учреждения – школа – вуз». Это позволит обеспечить взаимосвязь, преемственность и развитие экономических компетенций в формате ФГОС дошкольного, начального, среднего и высшего образования. Желание и наличие административного ресурса позволяют руководителям школ и ректоратам вузов в соответствии с положениями федеральных и локальных актов внести корректировки в учебные планы. Активное подключение к реализации федеральных программ в рамках национального проекта «Образование» дает дополнительный ресурс совершенствования материально-технической базы и частичного решения кадрового вопроса.

Несомненно, организация и реализация программ экономического профиля в педагогичес-

ких высших учебных заведениях в условиях динамичного развития экономики требуют адаптации имеющихся и наличия новых, инновационных решений в методологическом, организационном, методическом, кадровом аспекте. Однако важно помнить, что главным объектом образовательного процесса является обучающийся и задача вуза состоит в том, чтобы подготовить выпускника – гармонично развитую личную.

Библиографический список

1. Абзгильдин Д.А. Учебно-методические аспекты преподавания экономических дисциплин в вузе // Международный студенческий научный вестник. 2018. № 3–5. С. 727–729. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_34930653_93769051.pdf
2. Автономов В.С., Дорошенко М.Е., Замков О.О. Высшее экономическое образование в России: трудный путь к мировому уровню // Вопросы образования. 2004. № 2. С. 127–154.
3. Калашникова Е.Ю., Коновалова И.А., Ловяникова В.В. Методика преподавания экономических дисциплин в современных условиях модификации // Молодой ученый. 2013. № 12. С. 901–903.
4. Кирсеев П.И., Носов А.Л. Проблемы преподавания экономических дисциплин в сфере высшего образования // Концепт: научно-методический электронный журнал.

2016. Т. 28. С. 24–26. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56459.htm>
5. Кольга В.В., Кипель Е.О. Формирование экономической компетентности бакалавров технических направлений подготовки на основе игровых методов обучения // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2020. № 2 (52). С. 56–68.
 6. Лаптева В.А. Экономическое образование в Европе: исторический опыт и современность // Вестник Алтайской академии экономики и права. 2019. № 2–3.
 7. Лебедева Л.Н. Развитие высшего экономического образования в странах Западной Европы и Российской Федерации // Экономика и социум. 2018. № 1. С. 483–487
 8. Методика преподавания экономических дисциплин: учеб.-метод. комплекс для студ. эконом. специальностей / Н.П. Хвесеня, М.В. Сакович. Минск: БГУ, 2006. 116 с.
 9. Никифорова В.Е., Шнайдер О.В. Особенности и проблемы методики преподавания экономических дисциплин // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 3. С. 72–74.
 10. Образование как ценность: курс лекций. Тема 13 [Электронный ресурс]. URL: // <http://do.gendocs.ru/docs/index-98470.html?page=4>
 11. Перемытина Н.Л. Основные задачи реформы экономического образования в России // Вестник Томского государственного университета. 2005. № 5. С. 81–84.
 12. Урванцева С.Е., Александрова И.С. Обучение основам предпринимательства в зарубежных школах // Экономика в школе. 2008. № 4. С. 51–61.
 13. Ушакова Е.О., Дьячков С.А. Взаимодействие с работодателями в процессе подготовки специалистов в области экономики // Актуальные вопросы образования. 2020. № 2. С. 158–161.
 14. Хайкин М.М., Базжина В.А. Проблемы преподавания экономической теории в техническом вузе // Экономика и экологический менеджмент. 2014. № 1/8. С. 393–402.
 15. Чеснокова Н.П., Понукалина Е.В. Проблемы преподавания в высшей школе // Международный журнал экспериментального образования. 2017. № 1. С. 136–137.
 16. Ясеницкий И.А., Курина В.А. Современное экономическое образование: проблемы, пути решения // Концепт: научно-методический электронный журнал. 2015. Т. 13. С. 1521–1525. URL: <http://e-koncept.ru/2015/85305.htm>
 17. Kolga V.V., Polezhaeva G.T., Vladimirova O.N. Developing teamwork readiness in the process of training managers // Emerging environmental issues in the cross-border regions of Russia. IOP Conference Series: Earth and Environmental Science. 2019. 364 p. URL: <https://dx.doi.org/10.2991/icsdcbr-19.2019.23> (дата обращения: 15.11.2020).

DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2020-54-4-240>

PROBLEMS RELATED WITH IMPLEMENTATION OF ECONOMIC SPECIALTY PROGRAMS IN PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

O.N. Vladimirova (Krasnoyarsk, Russia)

G.S. Gavrilchenko (Krasnoyarsk, Russia)

O.V. Chashchina (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The highest degree of relevance of economic education in the dynamics of the development of the “new economy” in the country requires modern approaches to the formation of a creative personality, both teachers and students who are able to understand the depth of relations among economic entities. Reference to bibliographic sources shows that the problems of teaching economic disciplines in the preparation of bachelors in pedagogical universities are practically not covered in scientific and periodical literature.

The purpose of the article is to identify and systematize the problems of organizing and implementing career guidance activities and the educational process of training bachelors in the direction of 44.03.01 Pedagogical education, Economic specialty. The methodological basis of the research is represented by a combination of general scientific and special methods. As a theoretical basis, the provisions of economic theory and psychological theories are used.

Research results. The authors focus on the role and importance of economic education, highlighting blocks of

system-wide and specific problems in the preparation of bachelors, show the need to improve the relationship between theory and practice, increase the requirements for teaching economic disciplines through improving organization of the educational process at the secondary school level, and improving the quality of methodological components. The results of the analysis of a teaching process allow us to state that in general, the status of a teacher in the country is underestimated, there is no unity of interests between the labor market and higher education, and the practical orientation of economic education is insufficient.

Conclusion. It is possible to solve the problems of implementing economic programs in pedagogical higher educational institutions at the state and local levels. It is necessary to develop a unified concept of economic education, covering the triad of preschool institutions-secondary school-university, to coordinate and use the capabilities of the administrative building.

Keywords: *pedagogical education, economic specialty, professional orientation, competence, concept of economic education, legacy, educational levels, socialization, labor market.*

References

1. Abzgildin D.A. Educational and methodological aspects of teaching economic disciplines in higher education // *Mezhdunarodnyy studentcheskiy nauchnyy vestnik* (International student scientific bulletin). 2018. No. 3–5. P. 727–729.
2. Avtonomov V.S., Doroshenko M.E., Zamkov O.O. Higher economic education in Russia: a difficult path to the world level // *Voprosy obrazovaniya* (Educational Studies Moscow). 2004. No. 2. P. 127–154.
3. Kalashnikova E.Yu., Konovalova I.A., Lovyanikova V. V. Methods of teaching economic disciplines in modern conditions of modification // *Molodoy uchenyy* (Young scientist). 2013. No. 12. P. 901–903.
4. Kirseev P.I., Nosov A.L. Problems of teaching economic disciplines in higher education // *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal “Koncept”* (Scientific and methodological electronic journal “Concept”). 2016. Vol. 28. P. 24–26. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56459.htm>
5. Kolga V.V., Kipel E.O. Formation of economic competence among bachelors of technical areas of training on the basis of game training methods // *Vestnik KGPU im. V.P. Astafieva* (Bulletin of the KSPU named after V.P. Astafiev). 2020. No. 2 (52). P. 56–68.
6. Lapteva V.A. Economic education in Europe: historical experience and modernity // *Vestnik Altayskoy akademii ekonomiki i prava* (Bulletin of the Altai Academy of Economics and Law). 2019. No. 2–3.

7. Lebedeva L.N. Development of higher economic education in Western Europe and the Russian Federation // *Ekonomika i sotsium* (Economy and society). 2018. No. 1. P. 483–487.
8. Methods of teaching economic disciplines: educational and methodical complex for students of economic specialties / N.P. Khvesenya, M.V. Sakovich. Minsk: BSU, 2006. 116 p.
9. Nikiforova V.E., Shnaide O.V. Features and problems of methods of teaching economic disciplines // *Baltiyskiy gumanitarnyy zhurnal* (Baltic humanitarian journal). 2014. No. 3. P. 72–74.
10. Education as a value. Course of lectures. Topic 13. [Electronic resource] URL: <http://do.gendocs.ru/docs/index-98470.html?page=4>
11. Peremiyina N.L. Main objectives of the reform in economic education in Russia // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta* (Bulletin of Tomsk state University). 2005. No. 5. P. 81–84.
12. Urvantseva S.E., Aleksandrova I.S. Teaching the basics of entrepreneurship in foreign schools // *Ekonomika v shkole* (Economics at school). 2008. No. 4. P. 51–61.
13. Ushakova E.O., Dyachkov S.A. Interaction with employers in the process of training specialists in the field of Economics // *Aktualnye voprosy obrazovaniya* (Current issues of education). 2020. No. 2. P. 158–161.
14. Khaykin M.M., Bazzhina V.A. Problems of teaching economic theory in a technical University // *Ekonomika i ekologicheskiy menedzhment* (Economics and environmental management). 2014. No. 1/8. P. 393–402.
15. Chesnokova N.P., Ponukalina E.V. Problems of teaching in higher school // *Mezhdunarodnyy zhurnal eksperimentalnogo obrazovaniya* (International journal of experimental education). 2017. No. 1. P. 136–137.
16. Yasenitsky I.A., Kurina V.A. Modern economic education: problems, solutions // *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal "Koncept"* (Scientific-methodical electronic journal "Concept"). 2015. Vol. 13. P. 1521–1525. URL: <http://e-koncept.ru/2015/85305.htm>
17. Kolga V.V., Polezhaeva T.G., Vladimirova O.N. Developing teamwork readiness in the process of training managers // *Emerging environmental issues in the cross-border regions of Russia. IOP Conference Series: Earth and Environmental Science*. 2019. 364 p. URL: [https:// dx.doi.org/10.2991/icsdcbr-19.2019.23](https://dx.doi.org/10.2991/icsdcbr-19.2019.23)

УДК 378

ИНТЕГРАЦИЯ ИНЖЕНЕРНОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ РАЗВИТИЯ КЛЮЧЕВЫХ НАВЫКОВ И КОМПЕТЕНЦИЙ XXI в.

Е.Г. Дорошенко (Красноярск, Россия)

Т.А. Яковлева (Красноярск, Россия)

Г.М. Гринберг (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема. В процессе системных изменений, происходящих в инженерном образовании, возрастает роль преподавателя технического вуза. Изменение требований, предъявляемых международными и российскими сообществами к качеству инженерного образования в условиях цифровой трансформации экономики и высшего образования, актуализируют проблему непрерывного повышения квалификации преподавателя инженерного вуза. Сегодня педагог профессионального образования должен владеть новыми методами и цифровыми инструментами, развивать новые компетенции студентов – «навыки XXI в.» и цифровую грамотность. Практика подготовки инженерных кадров диктует необходимость освоения педагогом профессионального образования новых педагогических технологий и цифровых инструментов непосредственно в контексте своей профессиональной деятельности. Педагогические, технологические и организационные условия подобной интеграции еще недостаточно изучены в образовательной практике и педагогической науке.

Цель статьи – представить авторские подходы и разработки по моделированию программ и цифровой образовательной среды педагогической подготовки магистра инженерного образования в контексте современных педагогических технологий, направленных на формирование навыков XXI в.

Методология и методы исследования основываются на транспрофессиональном подходе в системе профессионального образования, анализе международных и российских исследований по выявлению структуры базовых навыков XXI в., средств и способов их формирования в магистерском инженерном образовании.

Результаты. Обоснованы и расширены взаимосвязи навыков XXI в. и универсальных компетенций выпускника высшего профессионального образования на уровне магистратуры инженерной направленности. Выявлены основные принципы проектирования цифровой образовательной среды как условия интеграции педагогической и инженерной подготовки. Разработаны авторские программы системы специализированных курсов магистерской инженерной подготовки, нацеленные на овладение технологиями формирования транспрофессиональных навыков межличностного общения (или софт-скиллс) и способами их внедрения в традиционные учебные занятия. Разработан открытый информационный ресурс (онлайн-курс) «Педагогический soft-skills навигатор», ориентирующий педагогов и магистрантов в технологиях формирования навыков софт-скиллс.

Заключение и выводы. Реализация разработанных программ в условиях цифровой образовательной среды открытого онлайн-курса позволяет осуществлять процесс овладения технологиями формирования софт-скиллс в персонализированных моделях обучения, ориентируясь на потребности профессиональной образовательной практики педагога и направленности магистерской программы. Разработанные материалы могут быть использованы в программах повышения квалификации педагогов профессионального высшего образования.

Ключевые слова: инженерная педагогика, магистерская подготовка инженерных кадров, ключевые навыки XXI в., универсальные компетенции, компетенции педагога профессионального образования, цифровая образовательная среда.

Постановка проблемы. В процессе системных изменений, происходящих в инженерном образовании, возрастает роль преподавателя технического вуза. Изменение требований, предъявляемых международными и российскими сообществами к качеству инженерного образования в условиях цифровой трансформации экономики и высшего образования, актуализируют проблему непрерывного повышения квалификации преподавателя инженерного вуза. Сегодня педагог профессионального образования должен владеть новыми методами и цифровыми инструментами, развивать новые компетенции студентов – «навыки XXI в.» и цифровую грамотность. Практика подготовки инженерных кадров диктует необходимость освоения педагогом профессионального образования новых педагогических технологий и цифровых инструментов непосредственно в контексте своей профессиональной деятельности. Педагогические, технологические и организационные условия подобной интеграции еще недостаточно изучены в образовательной практике и педагогической науке.

Согласно федеральным государственным образовательным стандартам магистерского уровня подготовки инженерных кадров, одной из возможных сфер деятельности выпускников, освоивших программу магистратуры, является сфера профессионального образования. Это предполагает ориентацию определенной части образовательной программы магистерской подготовки инженера на педагогические акценты.

Цель статьи – представить авторские подходы и разработки по моделированию программ и цифровой образовательной среды педагогической подготовки магистранта инженерного образования в контексте современных педагогических технологий, направленных на формирование навыков XXI в.

Методология и методы исследования основываются на транспрофессиональном подходе в системе профессионального образования, анализе международных и российских исследований по выявлению структуры базовых навыков XXI в., средств и способов их формирования в магистерском инженерном образовании.

Обзор научной литературы. Проблемам инженерной педагогики и инженерного образования в настоящее время уделяется серьезное внимание во всем мире. Ежегодно проводятся международные конференции IGIP-ICL (International Society for Engineering Pedagogy, Interactive Collaborative Learning). Эта междисциплинарная конференция направлена на обмен соответствующими тенденциями и результатами исследований, а также презентацию практического опыта в интерактивном совместном обучении и инженерной педагогике. Тематика конференции 2019 г. – «Влияние 4-й промышленной революции на инженерное образование»¹.

Анализ материалов конференций позволяет выделить основные проблемы подготовки преподавателей инженерного образования. Прежде всего обращается внимание на первостепенное значение постоянного повышения квалификации преподавателей инженерных вузов. Особое внимание уделяется практикам и проблемам использования современных образовательных технологий в инженерном образовании: технологии интенсивного обучения в условиях цифровизации образования; использование открытых онлайн-курсов, образовательных ресурсов и практик; активное обучение как стратегия развития компетенций; формирование творческих, ментальных и инновационных компетенций в инженерном образовании и др.

Тенденции развития инженерной педагогики определяются прежде всего необходимостью преодоления противоречия между изменениями условий профессиональной деятельности инженеров и консервативностью системы инженерного образования. В аналитическом обзоре [Осипов и др., 2020] авторы предлагают выделить два стратегических направления:

– направленность на текущий и прогностический заказ общества в условиях стремительных изменений, происходящих в науке и эконо-

¹ ICL-IGIP – ICL2019. The Impact of the 4th Industrial Revolution on Engineering Education: 22-я Междунар. конф. по интерактивному совместному обучению – 48-я Междунар. конф. IGIP по инженерной педагогике. URL: <http://icl-conference.org/icl2019/>

мике и соответствующая актуализация целей инженерного образования;

– развитие и поиск новых форм и технологий обучения с целью преодоления разрыва между изменяющимися требованиями к профессиональной деятельности инженеров и результатами инженерного образования.

В исследованиях российских ученых [Кислов, 2018; Бугров, 2019; Зеер, Дорожкин, 2019] утверждается, что профессиональное образование должно ориентироваться не только на появление новых профессий, но и на прогнозы мира профессий, которые могут появиться в ближайшее время². Цели профессионального образования с необходимостью должны включать направленность на формирование *транспрофессионализма* как способности профессионала осваивать и выполнять деятельность из различных видов и групп профессий [Powell, Pickard, 2005; Ронжина, 2019].

Проблемы формирования транспрофессионализма в профессиональном образовании отражены в исследованиях многих ученых [Rajala, 2012; Zeer et al., 2018; Racko, Oborn, Barrett, 2019; Бугров, 2019; Кислов, 2018].

Транспрофессионализм рассматривается как основа социально-профессиональной мобильности специалиста в современном обществе. Содержание транспрофессиональных компетенций связывается с готовностью вникать в проблемы различных областей, способностью продуктивно взаимодействовать в одной команде, реализовывать себя не только в одной области и др., то есть основой содержания транспрофессиональных компетенций выступают так называемые «навыки будущего» [Зеер, Сыманюк, 2017; Зеер, Третьякова, Мирошниченко, 2019].

На Всемирном экономическом форуме в Давосе аналитики представили перечень и содержание наиболее востребованных базовых навыков XXI в.³ Несмотря на различие в терминологии:

навыки XXI в., навыки будущего, ключевые компетенции, мягкие навыки, софт-скиллс, метанавыки, экзистенциальные навыки и др., по содержанию и сущности они соотносятся между собой и варьируются в зависимости от уровня образования и их актуализации.

Понятие и содержание транспрофессиональных навыков межличностного общения (англ. soft-skills [софт-скиллс], досл. «мягкие навыки»), способы их формирования широко представлены в российских исследованиях [Чуланова, Иволина, 2017; Татаурщикова, 2019; Давидова, 2019]. Эти транспрофессиональные навыки межличностного общения становятся базовыми навыками XXI в. – коммуникативные навыки, развитость критического мышления, креативность, навыки саморегуляции, способность работать в команде выступают основой профессионального развития и обеспечивают формирование активной, творческой позиции по отношению к своей деятельности и собственной жизни и реализации социально-профессиональных инноваций в будущем [Степанова, Зеер, 2019; Портланд, 2019].

Универсальные компетенции, заложенные в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования, так называемых ФГОС 3++ высшего образования (уровень магистратуры), пересекаются с ключевыми навыками XXI в., не охватывая их в полной мере, однако проблема их формирования требует своего разрешения [Сигаев, 2016; Тарханова, Харисова, 2018; Мишин, 2018; Санькова, 2019]. В условиях цифровой трансформации высшего образования усложняется система требований к подготовке педагога профессионального образования и возрастает его ответственность за качество обучения: преподаватель должен не только освоить новые технические средства и инструменты, но и овладеть новой цифровой дидактикой – новыми профессиональными установками, знаниями и практиками по включению онлайн-форматов и цифровых инструментов в реализацию образовательных курсов и программ. Среди ключевых точек стратегического развития высшего образования определена задача системной работы по кадровому раз-

² Атлас новых профессий / под ред. П. Лукши. М.: Олимп-Бизнес, 2015. 216 с.

³ Лошкарева, Лукша и др. Работа будущего: 10 навыков, которые будут востребованы в 2020 году: по матер. ВЭФ в Давосе. 2017. URL: <http://www.sncmedia.ru/career/rabota-budushchego-10-navykov/>

витию: продвинутая цифровая грамотность преподавателей и внедрение современных образовательных практик и технологий для реализации моделей онлайн-обучения и смешанных моделей обучения⁴.

Требования к профессиональной подготовке преподавателя вуза законодательно регламентируются в профессиональном стандарте⁵. Однако данный документ признан (вполне оправданно!) утратившим силу с 13 июня 2020 г. Следует ожидать, что в новом его варианте будут учтены современные и перспективные запросы к квалификации педагога профессионального образования.

Подготовка педагога высшего профессионального образования может быть осуществлена не только по направлению 44.04.04 Профессиональное обучение (по отраслям). Согласно федеральным государственным стандартам высшего образования магистерского уровня области профессиональной деятельности выпускники, освоившие программу магистратуры, в том числе и по инженерным направлениям, могут осуществлять профессиональную деятельность в сфере образования. Тем самым актуализируется проблема педагогической подготовки выпускника магистерского уровня инженерного образования.

В нашем исследовании предлагается связать проблему формирования универсальных компетенций магистранта инженерного образования с педагогической подготовкой в области образовательных технологий формирования навыков XXI в. (или софт-скиллс) в условиях магистерской программы инженерной направленности.

Результаты исследования. В магистерскую образовательную программу инженерной направленности (на примере программы «Конструкторско-технологическое обеспечение

разработки, изготовления, испытаний и эксплуатации систем управления ракетно-космической техники» по направлению 24.04.02 Системы управления движением и навигация) предлагается включить элементы педагогической подготовки инженера, направленные на освоение современных образовательных и цифровых технологий формирования базовых навыков XXI в. (или софт-скиллс), и на фундаменте инженерных знаний осуществить трансфессию в новый вид деятельности – педагогическую, отвечающую на вопрос, как эффективно «научить других» в условиях цифровой трансформации образования.

Задача отбора образовательных технологий, подлежащих освоению, осуществлялась на основе сопоставления компетентностной модели инженерно-педагогической подготовки и «навыков будущего».

Системы универсальных компетенций, представленные в ФГОС по направлениям 24.04.02 и 44.04.04, идентичны, и их соотношение с базовыми навыками XXI в. дано в табл. 1.

Софт-скиллс можно условно разделить на четыре группы: навыки *эффективного мышления* (критического, креативного, дизайнерского, системного, проектного, цифрового); *коммуникативные навыки* (публичных выступлений, аргументации своей позиции, ведения переговоров, презентации и самопрезентации, деловой переписки, работы в команде); *управленческие навыки* (целеполагания и приоритизации, планирования и контроля, управления проектами, управления командой и делегирования); *эмоциональный интеллект* (осознание эмоций и управление их проявлениями, мотивация и самомотивация, лидерство, стрессоустойчивость и управление конфликтами).

Основываясь на характеристиках универсальных компетенций и мягких навыков определенных категорий и групп [Тарханова, Харисова, 2018], обобщенной компетентностной модели инженера магистерского уровня образования [Рудской и др., 2018] и исходя из собственного педагогического опыта [Яковлева, Дорошенко, 2017], были выделены критерии отбора изучаемых в курсе образовательных технологий:

⁴ Аналитический доклад: Высшее образование в условиях пандемии. URL: http://www.tsu.ru/upload/iblock/аналитический_доклад_для_МОН_итог2020.pdf

⁵ Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования», зарегистрированный в МЮ РФ 24.09.2015 г. URL: <https://base.garant.ru/71202838/>

Таблица 1

**Соотношение универсальных компетенций (УК),
заложенных в ФГОС высшего образования с «базовыми навыками будущего»**

Table 1

**Ratio of universal competencies (UC)
in the Federal State Educational Standard of higher education and "basic skills of the future"**

Категория компетенций	Код	Магистратура по направлению 24.04.02 Системы управления движением и навигация Магистратура по направлению 44.04.04 Профессиональное обучение (по отраслям)	«Базовые навыки будущего» Топ 10 (софт-скиллс)
Системное и критическое мышление	УК-1	Способен осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, вырабатывать стратегию действий	Критическое мышление (Critical thinking)
Разработка и реализация проектов	УК-2	Способен управлять проектом на всех этапах его жизненного цикла	Комплексное решение проблем (Complex problem solving), креативность (Creativity), критическое мышление, клиентоориентированность (Service orientation)
Командная работа и лидерство	УК-3	Способен организовать работу команды и руководить ею, вырабатывая командную стратегию для достижения поставленной цели	Умение управлять людьми (People management), формирование мнения и принятие решений (Judgment and decision making), взаимодействие с людьми (Coordinating with others)
Коммуникация	УК-4	Способен применять современные коммуникативные технологии для академического и профессионального взаимодействия	Взаимодействие с людьми (Coordinating with others)
Межкультурное взаимодействие	УК-5	Способен анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия	Взаимодействие с людьми (Coordinating with others), умение вести переговоры (Negotiation)
Само-организация и саморазвитие	УК-6	Способен определить и реализовать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки	Гибкость ума (Cognitive flexibility), эмоциональный интеллект (Emotional intelligence), креативность (Creativity),

– направленность технологии на формирование универсальных и ключевых профессиональных компетенций инженера;

– применимость технологии к формированию нескольких групп универсальных компетенций и «базовых навыков будущего»;

– формализованность технологии – четко выражены этапы реализации, на каждом из которых последовательно понятны педагогические действия, точное воспроизведение которых гарантирует достижение запланированных образовательных результатов;

– технология позволяет органично перенести учебную деятельность в электронную среду

в процессе реализации смешанного или дистанционного обучения.

В соответствии с этими критериями в структуре педагогической подготовки магистрантов выделены базовый курс и три вариативных спецкурса.

Базовый курс «Реализация современных образовательных технологий в условиях электронного обучения» нацелен на развитие педагогического мышления магистрантов; вооружение их знаниями, умениями и способами социокультурной и образовательной деятельности по своему направлению, с одной стороны, способствующими развитию у самих магистрантов универ-

сальных компетенций, заложенных в ФГОС высшего образования, с другой – позволяющими на практике овладеть инструментами формирования навыков софт-скиллс и способами их внедрения в профессионально ориентированные учебные занятия.

Содержание курса составили надпредметные образовательные технологии, наиболее востребованные для организации инженерно-педагогической деятельности в цифровой образовательной среде:

- технология развития критического мышления через чтение и письмо;
- технология дискуссионного общения;
- техники интенсивного генерирования идей;
- кейс-технология.

Реализация процесса освоения каждой образовательной технологии предполагает погружение магистрантов в реальную ситуацию ее применения в будущей профессиональной деятельности. Занятия выстраиваются с применением изучаемой технологии (рекурсивно), при этом используются специально сконструированные задания-ситуации, электронные кейсы и ресурсы, сетевое взаимодействие, электронные

системы управления обучением, образовательные кластеры, специализированные сервисы Интернет и др. Выполняя сквозное задание курса, магистрант разрабатывает сценарии учебных занятий (лекция, семинар, практическая работа) по выбранной им инженерной дисциплине на основе изученных технологий; разработанные сценарии должны быть ориентированы на реализацию в электронной среде с использованием возможностей LMS Moodle и облачных сервисов Интернет.

Особая роль в инженерно-педагогической подготовке отводится специальным курсам (тренингам): «Удаленное управление командной работой», «Личная эффективность и планирование», «Публичные выступления и презентация». Они направлены на освоение конкретных педагогических практик и цифровых инструментов формирования софт-скиллс, эффективной организации (самоорганизации) и управления (самоуправления) деятельностью в условиях онлайн-обучения, расширяют и углубляют спектр универсальных компетенций магистрантов. Содержание курсов выстраивается на проблемной платформе, представленной в табл. 2.

Таблица 2

Проблемная платформа специальных курсов

Table 2

Problem Platform of Special Courses

Удаленное управление командной работой	Личная эффективность и планирование	Публичные выступления и презентация
1	2	3
<i>Проблемное поле содержания</i>		
Коммуникация и коллаборация – в чем различия? Как установить контакт между участниками виртуальной команды? Как преподносить информацию, чтобы она была понятной? Как формулировать задачи конструктивно? Как научиться строить аргументированные высказывания? Что нужно сделать для организации эффективной дискуссии?	Как структурировать входящие потоки информации? Как создать среду для работы с информацией? Как организовать процесс запоминания информации? Как сформулировать задачи на ближайший месяц в формате SMART? Как осуществить приоритизацию целей и ранжирование задач? Как осуществить составление и анализ своего хронометража за день?	Каковы особенности речи в онлайн-режиме? Как удержать внимание слушателей во время проведения вебинаров, прямых эфиров? Как не стать монотонным и скучным преподавателем? Какие речевые пробелы способны уничтожить самый интересный и содержательный эфир? Как решить проблему «ступора» перед камерой? Как подготовить эффективную презентацию и учебные материалы к вебинару?

1	2	3
<i>Инструментальное проблемное поле</i>		
Какие возможности для организации совместной деятельности обучающихся должна иметь цифровая образовательная среда? Какие инструменты менеджмента можно использовать для распределения задач, планирования и координации совместной деятельности, анализа ее результатов? Как можно использовать возможности виртуальных досок для организации совместной работы? Какие сервисы для работы с виртуальными досками можно использовать бесплатно? Какие сервисы специально предназначены для совместной работы над задачами?	Каковы возможности создания конспектов лекций по методу Корнелла с использованием ментальных карт и сервиса Mindomo? Как создать индексные карточки по выбранной теме с использованием сервиса Quizlet? Как осуществить ранжирование задач с использованием сервиса Trello? Какие сервисы помогут в составлении и анализе своего хронометража за день? Как использовать онлайн-сервисы для управления совместной работой над задачами: сервисы Google Диска, Miro, Trello, Mindomo?	Как подготовить и редактировать видеозапись выступления? Как записать видеокаст для интерактивной лекции? Как подготовить нелинейную zoom-презентаций на основе ментальных карт и карт понятий? Какие из онлайн-сервисов использовать для создания презентаций для вебинара? (Google-презентации, Emaze, Calameo и др.)? Как разработать демонстрационные учебные материалы в онлайн-сервисах создания презентаций (Prezi, Mindomo, Mind42 и др.)?

Следует отметить, что у магистрантов еще в процессе получения базового высшего образования (на уровне бакалавриата или специалитета) сформирован определенный уровень цифровой инструментальной грамотности, потому в спецкурсах акценты делаются на проблемах использования различных приложений и сервисов в образовательных целях.

Цифровые ресурсы и среда предоставляют больше пространства и возможностей для практического освоения навыков и компетенций XXI в., идентифицируют ключевые умения, необходимые для будущей профессиональной деятельности.

Цифровая образовательная среда для интеграции инженерной и педагогической подготовки магистрантов организуется в форме блочно-модульной интеграции образовательного контента. Выделено три блока:

– базовый (инвариантный), интегрирующий психолого-педагогическую компетентность обучающихся (включает открытый модульный онлайн-курс поддержки базового курса «Реализация современных образовательных технологий в условиях электронного обучения»);

– функциональный, реализующий вариативные модули, ориентированные на виды профессионально-педагогических практик, востребованных в формировании отдельных навыков будущего (открытые онлайн-курсы, поддерживающие реализацию трех спецкурсов);

– инструментальный, интегрирующий педагогические и профильно-ориентированные (инженерные) знания, умения и компетенции (открытый информационный ресурс «Педагогический soft-skills навигатор»).

Система онлайн-курсов (базового и вариативных) связана перекрестными гиперссылками с информационным сетевым ресурсом «Педагогический soft-skills навигатор», разработанным на платформе LMS MOODLE [Яковлева, Дорошенко, 2019], который является структурированной «копилкой» описаний мягких навыков, цифровых инструментов, используемых для их формирования и развития, а также примеров профессиональных практик использования этих инструментов. Вынесение описаний цифровых инструментов в «Педагогический soft-skills навигатор» позволяет исключить дублирование информации в системе курсов.

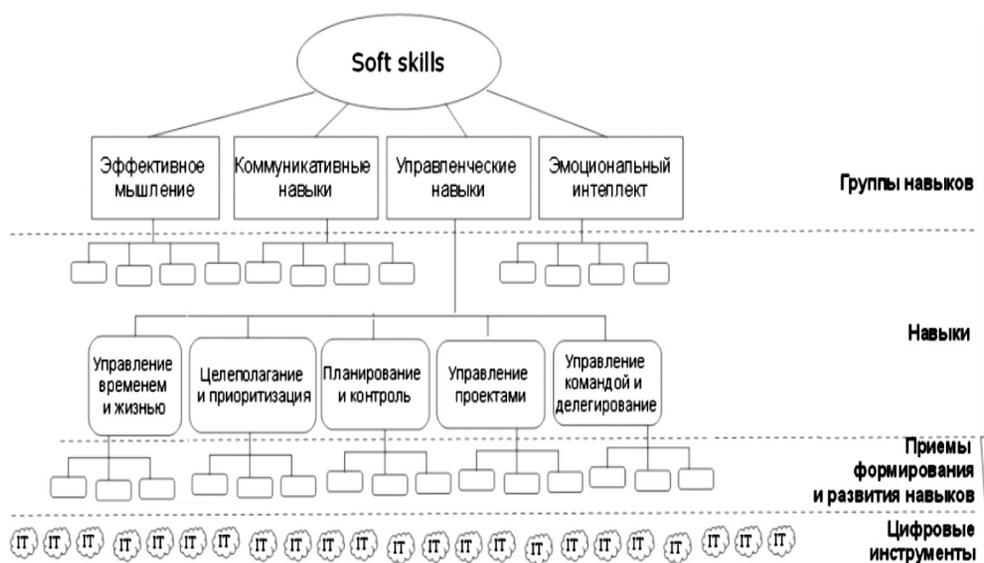


Рис. Структура открытого педагогического soft-skills навигатора

Fig. Structure of the open pedagogical soft-skills navigator

На первом и втором уровнях иерархической структуры навигатора детализируются содержание основных групп навыков и их характеристики. Интерактивные описания различных приемов и практик формирования soft-skills представлены на третьем уровне навигатора. На этом уровне предполагается участие магистрантов в формировании контента навигатора. Для пополнения банка приемов и техник используются такие элементы курса LMS Moodle, как Глоссарий или База данных.

В специальном разделе навигатора (четвертый уровень) организуется копилка идей использования цифровых инструментов для формирования и реализации мягких навыков, публикуются аннотации наиболее интересных онлайн-сервисов, позволяющих использовать цифровые инструменты в образовательной деятельности и менеджменте [Яковлева, Дорошенко, 2018].

Проектируя занятия в рамках основного курса или выполняя задания вариативных курсов, магистрант с помощью ресурсов навигатора может подбирать необходимые приемы, методы и цифровые инструменты. Лучшие разработки занятий размещаются в качестве примеров применения технологий, методов и приемов в «Педагогическом soft-skills навигаторе».

Таким образом, информационный сетевой ресурс – открытый педагогический soft-skills на-

вигатор, выполняет функцию ориентирования педагогов и магистрантов в технологиях формирования soft-skills, позволяет накапливать банк приемов, техник и цифровых инструментов формирования мягких навыков.

Реализация разработанных программ в условиях цифровой образовательной среды открытого онлайн-курса позволяет осуществлять процесс овладения технологиями формирования soft-skills в персонализированных моделях обучения, ориентируясь на потребности профессиональной образовательной практики педагога и направленности магистерской программы.

Заключение. Интеграция педагогической и инженерной подготовки в условиях магистерской образовательной программы инженерного направления реализуется:

- при проектировании целевой модели педагогической подготовки, ориентированной на овладение педагогическими технологиями формирования ключевых навыков будущего и формирование универсальных компетенций инженера;
- при проектировании содержания педагогической подготовки, ориентированного на освоение образовательных технологий и практик, актуальных для инженерно-педагогической деятельности в современной цифровой среде;
- при включении в процесс обучения профессионально ориентированных заданий, опи-

рающихся на инженерную знаниевую платформу, предполагающих активные коммуникации и командную работу в цифровой среде.

В основу проектирования цифровой образовательной среды подготовки магистранта к педагогической деятельности положены следующие принципы.

1. *Принцип интегративности* – разработанные онлайн-курсы и цифровой ресурс («Педагогический soft-skills навигатор») объединены в целостную систему, обеспечивающую доступ к любым ресурсам системы из любой ее точки.

2. *Принцип открытости* – возможность пополнения ресурсов системы за счет собственных разработок контента пользователями.

3. *Принцип персонализации* – возможность выбора тематики заданий, образовательных практик и инструментов системы в соответствии с личными профессиональными потребностями и предпочтениями.

4. *Принцип вариативности моделей обучения в среде* – возможность использования цифровой образовательной среды в различных моделях обучения: дистанционное (онлайн) обучение, смешанное обучение (сочетание аудиторного и онлайн-обучения), самообучение.

Разработанные подходы к построению модели подготовки магистрантов к использованию образовательных технологий в своей будущей, возможно, и педагогической деятельности могут быть использованы в педагогической подготовке магистров разных инженерных направлений и в системе повышения квалификации педагогов высшего инженерного образования.

Благодарности. Авторы статьи – победители Стипендиальной программы Владимира Потанина 2017/18 и 2018/19 годов выражают благодарность Благотворительному фонду В. Потанина за грантовую поддержку их научно-педагогической деятельности.

Библиографический список

1. Банникова Т.И. Магистратура как уровень подготовки выпускников-транспрофессионалов // *Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образо-*

вании: матер. 25-й Междунар. науч.-практ. конф. 2020. С. 10–12.

2. Бугров А.С. Транспрофессиональное образование как фактор повышения профессиональной мобильности обучающихся // *Транспрофессионализм как предиктор социально-профессиональной мобильности молодежи: матер. Всерос. (с международным участием) науч.-практ. конф. 2019. С. 136.*
3. Давидова В. Слушать, говорить и договариваться: что такое soft skills и как их развивать. URL: <http://theoryandpractice.ru/posts/11719-soft-skills> (дата обращения: 26.10.2020).
4. Зеер Э.Ф. Сыманюк Э.Э. Методологические ориентиры развития транспрофессионализма педагогов профессионального образования // *Образование и наука. 2017. № 19 (8). С. 9–28.*
5. Зеер Э.Ф., Дорожкин Е.М. Основные тенденции обновления профессионального образования в постиндустриальном обществе // *Транспрофессионализм как предиктор социально-профессиональной мобильности молодежи: матер. Всерос. (с международным участием) науч.-практ. конф. 2019. С. 167–171.*
6. Зеер Э.Ф., Третьякова В.С., Мирошниченко В.И. Стратегические ориентиры подготовки педагогических кадров для системы непрерывного профессионального образования // *Образование и наука. 2019. Т. 21, № 6. С. 93–121.*
7. Кислов А.Г. От опережающего к транспрофессиональному образованию // *Образование и наука. 2018. № 1. С. 54–74.*
8. Лошкарева Е., Лукша П., Ниненко И., Смагин И., Судаков Д. Навыки будущего – что нужно знать и уметь в новом сложном мире. М.: АСИ «Сколково», 2017. 93 с. URL: https://futuref.org/futureskills_ru (дата обращения: 26.10.2020).
9. Мишин И.Н. Критическая оценка формирования перечня компетенций в ФГОС ВО 3 + + // *Высшее образование в России. 2018. № 4. С. 66–75.*
10. Осипов П.Н., Крайсман Н.В., Сунцова М.С., Фахретдинова Г.Н. Влияние четвертой промышленной революции на инженерное

- образование (обзор международных конференций) // Управление устойчивым развитием. 2020. № 1 (26). С. 90–102.
11. Портланд Ю. Что такое soft skills и почему они так важны для карьеры? URL: <https://dnevnyk-uspeha.com/rabotai-karera/chto-takoe-soft-skills-i-pochemu-oni-tak-vazhnyi-dlya-kareryi.html> (дата обращения: 26.10.2020).
 12. Ронжина Н.В. Профессиональная педагогика как наука XXI века в условиях транспрофессионализма // Наука XXI века: актуальные направления развития. 2019. № 1-1. С. 64–68.
 13. Рудской А.И., Боровков А.И., Романов П.И., Колосова О.В. Общепрофессиональные компетенции современного российского инженера // Высшее образование в России. 2018. Т. 27, № 2. С. 5–18.
 14. Санькова Г.В. Проблемы формирования универсальных компетенций у студентов технических вузов // Перспективы науки. 2019. № 6 (117). С. 187–189.
 15. Сигаев С.Ю. Ключевые востребованные профессиональные навыки специалиста информационного общества // Конференция АСОУ: сб. науч. тр. и матер. науч.-практ. конф. М.: Академия социального управления, 2016. № 3. С. 607–615.
 16. Степанова Л.Н., Зеер Э.Ф. Soft skills как предикторы жизненного самоосуществления студентов // Образование и наука. 2019. Т. 21, № 8. С. 65–89.
 17. Тарханова И.Ю., Харисова И.Г. Образовательные технологии формирования универсальных компетенций студентов вуза // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 5. С. 136–145.
 18. Татаурщикова Д. Soft skills. URL: <https://4brain.ru/blog/soft-skills/> (дата обращения: 26.10.2020).
 19. Чуланова О.Л., Ивонина А.И. Формирование soft-skills (мягких компетенций): подходы к интеграции российского и зарубежного опыта, классификация, операционализация // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. 2017. № 1 (28). С. 53–58.
 20. Яковлева Т.А., Дорошенко Е.Г. Модель педагогического навигатора, ориентирующего магистрантов инженерного образования в технологиях формирования навыков XXI века // Решетневские чтения: матер. XXIII Международ. науч.-практ. конф. Красноярск, 2019. Ч 2. С. 738–740.
 21. Яковлева Т.А., Дорошенко Е.Г. Особенности проектирования и реализации курса «Современные образовательные технологии» в инженерной магистерской подготовке // Решетневские чтения: матер. XXI Международ. науч.-практ. конф. Красноярск, 2017. Ч. 2. С. 721–722. URL: <https://reshetnev.sibsau.ru/page/materialy-konferentsii> (дата обращения: 26.10.2020).
 22. Яковлева Т.А., Дорошенко Е.Г. Online-инструменты менеджмента для формирования soft-skills в инженерном образовании // Решетневские чтения: матер. XXII Международ. науч.-практ. конф. Красноярск, 2018. Ч. 2. С. 597–599.
 23. Powell J., Pickard A. Professionalism, multi-professionalism, interprofessionalism and transprofessionalism. 2005. URL: <http://www.atee2005.nl/download/papers> (дата обращения: 26.10.2020)
 24. Rajala S.A. After 2020: Preparing engineers for the future. In: IEEE 100 (SPL CONTENT). 2012. P. 1376–1383. <https://doi.org/10.1109/jproc.2012.2190169> (дата обращения: 26.10.2020).
 25. Racko G., Oborn E., Barrett M. Developing collaborative professionalism: An investigation of status differentiation in academic organizations in knowledge transfer partnerships // The International Journal of Human Resource Management. 2019. Vol. 30, № 3. P. 457–478. Published online: 2017 Jan 17. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09585192.2017.1281830> (дата обращения: 26.10.2020).
 26. Zeer E.F., Tretyakova V.S., Zinnatova M.V., Zavodchikov D.P., Bukovey T.D. Theoretical methodological basics for studying of transprofessionalism of a subject of socioeconomic professions // Eurasian Journal of Analytical Chemistry. 2018. № 13 (1b): em76. DOI: 10.29333/ejac/10224

DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2020-54-4-241>

INTEGRATION OF ENGINEER AND PEDAGOGICAL TRAINING AMONG MEng STUDENTS BASED ON THE DEVELOPMENT OF KEY SKILLS AND COMPETENCIES OF THE 21st CENTURY

E.G. Doroshenko (Krasnoyarsk, Russia)

T.A. Yakovleva (Krasnoyarsk, Russia)

G.M. Grinberg (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. In the process of systemic developments in engineering education, the role of a technical university teacher increases. Changes in the requirements imposed by international and Russian communities to the quality of engineering education in the context of digital transformation of the economy and higher education mainstream the problem of continuous professional development of an engineering university teacher. Currently, a teacher of professional education should acquire new methods and digital tools, develop new competencies among students, i.e. “skills of the 21st century” and digital literacy. Training engineering personnel pressure the need for a professional education teacher to learn new pedagogical technologies and digital tools directly in the context of their professional activities. The pedagogical, technological and organizational conditions of such integration have not yet been sufficiently studied in educational practice and pedagogical science.

The purpose of the article is to present the author’s approaches to and developments of modeling programs and digital educational environment for pedagogical training of a Master’s degree student in engineering education in the context of modern pedagogical technologies aimed at developing skills of the 21st century.

The research methodology and methods are based on a transprofessional approach to the system of professional education; on the analysis of international and Russian studies to identify the structure of basic skills of

the 21st century, the means and methods of their formation in Master’s education.

Research results. The interrelations are grounded and expanded of the 21st century skills and universal competencies acquired by a graduate of higher professional education at the level of a Master’s degree in Engineering. The basic principles of designing the digital educational environment as a condition for integrating pedagogical and engineering training are revealed. The authors’ programs have been developed for the system of specialized courses in Master’s engineering training aimed at learning the technologies of soft skills formation and ways of their implementation in traditional training sessions. An open information resource (an online course) “Pedagogical Soft-Skills Navigator” has been developed to guide teachers and undergraduates through the soft skills formation technologies.

Conclusion. Implementation of the developed programs in the digital educational environment of an open online course makes it possible to acquire the technologies of soft skills formation in personalized learning models, aimed at the needs of professional teaching and the focus of a Master’s program. The developed materials can be used in professional development programs for teachers of professional higher education.

Keywords: *engineering pedagogy, Master’s training of engineering personnel, key skills of the 21st century, universal competencies, professional education teacher competencies, digital educational environment.*

References

1. Bannikova T.I. Master’s degree as a level of training for transprofessional graduates. In: Proceedings of the 25th International scientific and practical conference “Innovations in professional and professional-pedagogical education”. Kemerovo: РГППУ, 2020. P. 10–12.
2. Bugrov A.S. Transprofessional education as a factor of increasing professional mobility among students. In: Proceedings of the All-Russian scientific and practical conference (with international participation) “Transprofessionalism as a predictor of socio-professional mobility among young people”. Ekaterinburg: RGPPU, 2019. P. 136–139.
3. Davidova V. Listen, talk and negotiate: what are soft skills and how to develop them. URL: <http://theoryandpractice.ru/posts/11719-soft-skills>
4. Zeer E.F. Simanyuk E.E. Methodological guidelines for the development of transprofessionalism among teachers of professional education

- // *Obrazovanie i nauka* (Education and science). 2017. No. 19 (8). P. 9–28.
5. Zeer E.F., Dorozhkin E.M. Main trends in updating professional education in post-industrial society // In: Proceedings of the All-Russian scientific and practical conference (with international participation) “Transprofessionalism as a predictor of socio-professional mobility among young people”. Ekaterinburg: RGPPU, 2019. P. 167–171.
 6. Zeer E.F., Tretyakova V.S., Miroshnichenko V.I. Strategic guidelines for training teachers for the system of continuous professional education // *Obrazovanie i nauka* (Education and science). 2019. Vol. 21, No. 6. P. 93–121.
 7. Kislov A.G. From advanced to transprofessional education // *Obrazovanie i nauka* (Education and science). 2018. No. 1. P. 54–74.
 8. Loshkareva E., Luksha P., Ninenko I., Smagin I., Sudakov D. Skills of the future – What do you need to know and do in a new complex world. Moscow: ASI “Skolkovo”, 2017. 93 p. URL: https://futuref.org/futureskills_ru
 9. Mishin I.N. Critical assessment of the list of competencies in the Federal State Educational Standard 3 + + // *Vysshee obrazovanie v Rossii* (Higher education in Russia). 2018. No. 4. P. 66–75.
 10. Osipov P.N., Kraisman N.V., Suntsova M.S., Fakhretdinova G.N. Influence of the fourth industrial revolution on engineering education (review of international conferences) // *Upravlenie ustoychivym razvitiem* (Managing sustainable development). 2020. No. 1 (26). P. 90–102.
 11. Portland Yu. What are soft skills and why are they so important for your career? URL: <https://dnevnyk-uspeha.com/rabotai-karera/cto-takoe-soft-skills-i-pochemu-oni-tak-vazhnyi-dlya-kareryi.html>
 12. Ronzhina N.V. Professional pedagogy as a science of the 21st century under the conditions of transprofessionalism // *Nauka XXI veka: aktual'nye napravleniya razvitiya* (Science of the 21st century: current directions of development). 2019. No. 1(1). P. 64–68.
 13. Rudskoy A.I., Borovkov A.I., Romanov P.I., Kolosova O.V. General professional competencies of a modern Russian engineer // *Vysshee obrazovanie v Rossii* (Higher education in Russia). 2018. Vol. 27, No. 2. P. 5–18.
 14. Sankova G.V. Problems of formation of universal competencies among students of technical universities // *Perspektivy nauki* (Prospects of science). 2019. No. 6 (117). P. 187–189.
 15. Sigaev S.Yu. Key demanded professional skills of the information society specialist. In: Proceedings of the scientific and practical conferences “Academy of Social Management Conferencium”. Moscow: ASOU, 2016. No. 3. P. 607–615.
 16. Stepanova L.N., Zeer E.F. Soft skills as predictors of students’ life self-realization // *Obrazovanie i nauka* (Education and science). 2019. Vol. 21, No. 8. P. 65–89.
 17. Tarkhanova I.Yu., Kharisova I.G. Educational technologies for the formation of universal competencies among university students // *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik* (Yaroslavl Pedagogical Bulletin). 2018. No. 5. P. 136–145.
 18. Tataurshchikova D. Soft skills. URL: <https://4brain.ru/blog/soft-skills/>
 19. Chulanova O.L., Ivonina A.I. Formation of soft-skills (soft competencies): approaches to integration of Russian and international experience, classification, operationalization // *Upravlenie personalom i intellektualnymi resursami v Rossii* (Personnel Management and Intellectual Resources in Russia). 2017. No. 1 (28). P. 53–58.
 20. Yakovleva T.A., Doroshenko E.G. Model of a pedagogical Navigator that orients engineering education undergraduates in the technologies developing skills of the 21st century // Proceedings of the XXIII International scientific and practical conference “Reshetnev readings”. Krasnoyarsk, 2019. P. 2. P. 738–740.
 21. Yakovleva T.A., Doroshenko E.G. Features of the design and implementation of the course “Modern educational technologies” in engineering Master’s training // Proceedings of the XXI International scientific and practical conference “Reshetnev readings”. Krasnoyarsk, 2017.

- P. 2. P. 721–722. URL: <https://reshetnev.sibsau.ru/page/materialy-konferentsii>
22. Yakovleva T.A., Doroshenko E.G. Online management tools for the formation of soft-skills in engineering education // Proceedings of the XXII International scientific and practical conference “Reshetnev readings”. Krasnoyarsk, 2018. P. 2. P. 597–599.
23. Powell J., Pickard A. Professionalism, multi-professionalism, interprofessionalism and transprofessionalism. 2005. URL: <http://www.atee2005.nl/download/papers>
24. Rajala S.A. After 2020: Preparing engineers for the future. In: IEEE 100 (SPL CONTENT). 2012. P. 1376–1383. 2012. <https://doi.org/10.1109/jproc.2012.2190169>
25. Racko G., Oborn E., Barrett M. Developing collaborative professionalism: An investigation of status differentiation in academic organizations in knowledge transfer partnerships // The International Journal of Human Resource Management. 2019 Vol. 30, No. 3. P. 457–478. Published online: 2017 Jan 17. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09585192.2017.1281830>
26. Zeer E.F., Tretyakova V.S., Zinnatova M.V., Zavodchikov D.P., Bukovey T.D. Theoretical methodological basics for studying of transprofessionalism of a subject of socio-economic professions // Eurasian Journal of Analytical Chemistry. 2018, No. 13 (1b): em76. DOI: 10.29333/ejac/10224

УДК 378.12

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ПОРТРЕТ РУКОВОДИТЕЛЯ ПРОГРАММЫ МАГИСТРАТУРЫ РЕГИОНАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА

А.А. Дьячук (Красноярск, Россия)

Ю.Ю. Бочарова (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. Увеличение количества магистерских программ, проблема устойчивого развития магистранта, вовлечение работодателей, внедрение современных технологий обучения актуализируют вопросы управления образовательными программами. В статье исследуется проблема кадрового потенциала и академического лидерства руководителей магистерских программ региональных университетов с целью определения отличающих их социально-демографических и профессиональных характеристик.

Методология исследования построена на концептуальных работах по изучению миссии современного университета, академического лидерства и кадрового потенциала, принципов проектирования программ магистратуры исходя из образовательных результатов. Профессиональные и социально-демографические характеристики исследовались с помощью опроса преподавателей 16 региональных вузов, в результате сравнительного анализа был со-

ставлен профессиональный портрет руководителя программы.

Результаты. Выявлены социально-демографические и профессиональные характеристики руководителей разных типов программ, отличающие их от преподавателей. Показано, что для руководителей характерно совмещение исследовательской и преподавательской работы, приоритеты которых меняются от типа программ; вовлеченность в проектирование образовательных программ. Отмечены различия в зависимости от типа программы: академическая или прикладная.

Заключение. Руководитель магистерской программы становится одним из ключевых факторов в развитии магистратуры, его деятельность определяет необходимость разработки особых управленческих механизмов поддержки.

Ключевые слова: *руководитель программы, проектирование программы магистратуры, региональный университет, магистратура.*

Постановка проблемы. В последние годы наблюдается рост числа программ магистратуры более быстрыми темпами, чем программ бакалавриата. Количество магистерских программ в 2019 г. выросло до 16 283, на них обучаются около 531 тыс. студентов, что составляет 12,9 % от всех студентов¹.

Увеличение доли обучающихся на магистерских программах отражает общемировую тенденцию к массовизации образования, изменению роли высшего образования в жизненных тра-

екториях обучающихся²: мобильность, карьерные изменения, получение другого («второго») образования, освоение практической деятельности, повышение своих компетенций и капитала, вхождение в профессиональное сообщество, реализация потребности в самовыражении, продолжении исследовательской работы, поступление в аспирантуру и т.п. [Дарханова, Портнягина, 2017; Гармонова, Щеглова, 2020]. Разнообразие образовательных запросов приводит к решению множества задач, связанных с управлением образовательной программой, а соответственно, и

¹ Статистическая информация в сфере научных исследований и разработок и в сфере высшего образования [Электронный ресурс] / Министерство науки и высшего образования РФ. Официальный сайт. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/ru/activity/stat/highed/>

² Образовательные стратегии и профессиональные ориентиры современных российских магистрантов / А.В. Гармонова, Д.В. Щеглова; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Институт образования. М.: НИУ ВШЭ, 2020. 36 с. (Факты образования).

определению лица, которое отвечало бы за разработку, реализацию, оценку программы, – руководителя образовательной программы.

В образовательных стандартах магистратуры, в отличие от бакалавриата и специалитета, определена функция руководства общим научным содержанием программы, реализация которой может быть осуществлена научно-педагогическим работником вуза. В практике эта функция дополняется другими функциями, связанными с управлением образовательной программы: выстраивание взаимодействия с работодателями, привлечение абитуриентов, кураторство студентов, решение организационных вопросов, связанных с реализацией программы, кадровым, учебно-методическим обеспечением и пр. Как показывает практика, руководитель образовательной программы – это не должность, а возложение обязанностей на преподавателя, дополнительная нагрузка не во всех случаях сопровождающаяся снижением учебной нагрузки.

В случае назначения руководителем работник из числа профессорско-преподавательского состава, не имея определенных административных ресурсов, механизмов влияния, должен обеспечить высокое качество реализации программы, построение совместной деятельности преподавателей, вовлечение участников образовательного процесса в проектирование программы. С учетом снижения численности профессорско-преподавательского состава (за последние 3 года сократилась на 7 %, почти 16 тыс.)³ и недостаточным качеством, увеличением нагрузки преподавателей, изменением структуры их профессиональной деятельности в сторону преподавания, а не научных исследований [Эфендиев, Решетникова, 2008] проблема привлечения и подготовка преподавателей к руководству образовательной программой становится актуальной⁴.

³ Образование в цифрах: 2020: краткий статист. сб. / Л.М. Гохберг, О.К. Озерова, Е.В. Саутина, Н.Б. Шугаль; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: НИУ ВШЭ, 2020. 120 с.

⁴ Баранова Н.В. Подготовка преподавателей вузов к управлению образовательными программами высшего образования: дис. ... канд. пед. наук. М., 2016. 192 с.

Подобные проблемы не универсальны и «в пределах одной национальной образовательной системы региональные вузы полностью ощущают перегрузку, а лучшие исследовательские университеты по-прежнему могут позволить себе выбирать лучших и оставаться эксклюзивными» [Финкельштейн и др., 2014, с. 39]. Оценка кадрового потенциала регионального университета показала наличие понимания вызовов образования, интенции к изменениям при отсутствии достаточных компетенций, инструментов, ресурсов для обеспечения реализации образовательных программ нового типа [Каспржак, Калашников, 2015; Григорьева и др., 2019].

Тем не менее в региональных вузах созданы магистерские программы, в развитии которых значимую роль играет ее руководитель [Трансформация высшего образования..., 2020], выступая в качестве академического лидера [Evans, 2017], проводник идеи совершенствования в образовании [Phillips et al., 2018].

Цель статьи – определить социально-демографические и профессиональные характеристики руководителя магистерской образовательной программы регионального университета.

Обзор научной литературы по проблеме. Данное лидерство характеризуется неоднозначной и сложной формой, существующей в пространстве между академической и управленческой ролями [Murphy, Curtis, 2013], операционными ролями, соотношенными с ключевыми процессами и ресурсами [Гергерт, Артемьев, 2018], реализующейся на индивидуальном уровне через создание команды, выполняющей программу, трансформацию дисциплин в соответствии с изменяющимися запросами стейкхолдеров, создание общего видения содержания программы и отдельных дисциплин в контексте общей логики формирования образовательных результатов, внедрение изменений, управления ими [Elton, 1998], т.е. динамической модели организации образовательных программ, ориентированной на деятельность студента, образовательных результатах [Каспржак, Калашников, 2016].

Субъективные представления о своих обязанностях как руководителя, различные ожида-

ния со стороны деканатов, управления вуза, лицензионные требования к программе приводят и к изменению структуры профессиональной деятельности: совмещение преподавания с исследовательской деятельностью, преобладание научно-педагогического, а не «учительского» типа профессиональной деятельности. Собственные исследования, использование результатов в учебном процессе, приобщение обучающихся к научно-исследовательской работе создают условия для «развития креативных интеллектуальных способностей, навыков и умений и тем самым формирования у них достаточно высокого профессионального потенциала» [Эфендиев, Решетникова, 2008, с. 89].

Методологию исследования составляют анализ и обобщение отечественных и зарубежных концепций современных университетов [Марджинсон, 2014; Коллини, 2016; Кроу, Дэбарс, 2017], изучение кадрового потенциала вузов [Эфендиев, Решетникова, 2008; Lovakov et al., 2019], проектирования образовательных программ [Каспржак, Калашников, 2016], результатов комплексного исследования в рамках проекта «Рождение российской магистратуры»⁵.

В опросе приняло участие 712 представителей профессорско-преподавательского состава вузов 16 регионов страны (Липецк, Самара, Тюмень, Смоленск, Псков, Иркутск, Кемерово, Красноярск и другие), среди которых 130 руководителей магистерских программ.

Для опроса использовалась анкета, состоящая из открытых вопросов и утверждений, предполагающих выбор одного или нескольких вариантов ответов. Вопросы были разделены на три блока:

1) социально-демографические характеристики – возраст, пол, стаж преподавания;

2) профессиональные характеристики – наличие степени, публикационная и исследовательская активность, владение иностранным языком, структура профессиональной деятельности (соотношение научной и преподавательской работы);

3) включенность в проектирование и реализацию образовательных программ.

Результаты исследования. Рассмотрим социально-демографические характеристики руководителей магистерских программ.

Преобладающее количество руководителей магистратуры составляют женщины (67,69%), что отражает тенденцию монотонного роста доли женщин в российской высшей школе (в 2018 г. доля женщин составила 57,1%)⁶. С другой стороны, возможно, данная специфика связана с определенной направленностью магистерских программ.

Средний возраст руководителей магистерских программ – 49,5, из них средний возраст женщин – 50,1, мужчин – 48,9.

Возрастные характеристики руководителей магистерских программ представлены на рис. 1.

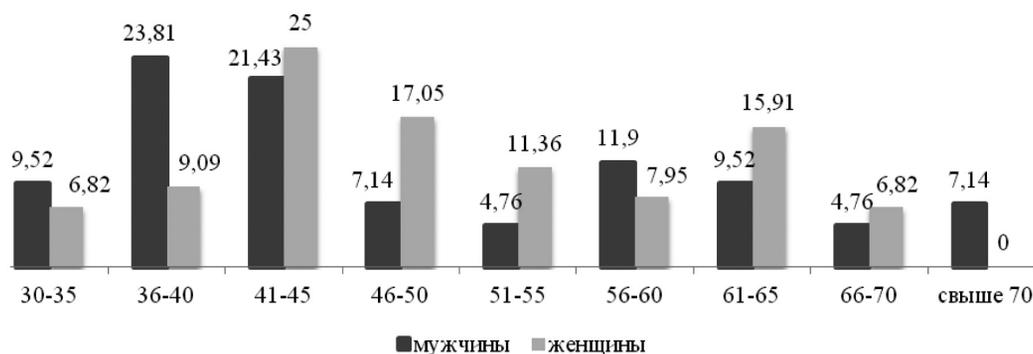


Рис. 1. Распределение руководителей магистерских программ по возрасту и полу, %
Fig. 1. Distribution of master's program supervisors by age and gender, %

⁵ Образовательные стратегии и профессиональные ориентиры современных российских магистрантов / А.В. Гармонова, Д.В. Щеглова; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Институт образования. М.: НИУ ВШЭ, 2020. № 3 (28). 36 с. (Факты образования).

⁶ Образование в цифрах: 2019: краткий статист. сб. / Н.В. Бондаренко, Л.М. Гохберг, Н.В. Ковалева и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: НИУ ВШЭ, 2019. 96 с.

Можно выделить две возрастные группы мужчин-руководителей программ: от 36 до 45 и свыше 55 лет. Женщин-руководителей магистерских программ больше в возрасте от 40 до 55, а также 61–65 лет.

Руководителями магистерских программ являются кандидаты наук 52,3 %, доктора наук – 46,9 %, а также Ph.d – 0,76 %. В стандартах ФГОС ВО изменилось требование к руководителю программы магистратуры: теперь им может стать не только доктор наук или ученый, имеющий степень, присваиваемую за рубежом, а работник, имеющий ученую степень. Данные требования позволили расширить количество программ магистратуры разного профиля. Однако преобладание руководителей, имеющих степень кандидата, не столь значительное, что может быть связано с необходимостью осуществлять научно-

исследовательскую работу, публиковать результаты в научных журналах и апробацией результатов на конференциях разного уровня.

Распределение руководителей программ относительно ученой степени позволяет отметить, что большая доля представлена женщинами кандидатами наук (39,2 %), при этом более вероятным руководителем-мужчиной будет работник со степенью доктора наук (59,5 %).

Соотношение мужчин и женщин кандидатов и докторов наук отличается в зависимости от типа магистерской программы. Более вероятно, что руководителем академической программы будет женщина со степенью кандидата наук либо мужчина со степенью доктора наук (рис. 2). При этом для руководителей примерно одинаковое распределение по половому признаку и наличию степени.



Рис. 2. Доля руководителей разных типов магистерских программ в зависимости от пола и наличия ученой степени, %

Fig. 2. Distribution of managers for different types of master's programs depending on gender and availability of an academic degree, %

В зависимости от направленности образовательной программы доля мужчин и женщин руководителей программ различна. В сферах педагогической деятельности, филологии и языкознании большую долю представляют женщины, в экономической и управленческой деятельности, естественнонаучных направлениях, юриспруденции, области различных технологий производства преобладают руководители программ мужчины.

Участие руководителей магистерских программ в публикациях результатов в рецензируемых научных журналах очень высокое: 69,2 % имеют публикации в журналах, индексируемых в Web of Science, Scopus, 73,9 % – в журналах

перечня ВАК, 64,6 % – в других российских журналах. 37,7 % представляют результаты в монографиях либо разделах, главах монографий. В грантовой деятельности участвуют почти треть руководителей магистерских программ: отчеты по завершённым проектам предоставили 31,5 %, выиграли грантовую заявку 25,4 %. Редактированием сборников, издаваемых в России, научных работ занимается 23,8 % руководителей магистерских программ. Апробацию результатов на конференциях разного уровня осуществляет значительная доля руководителей магистерских программ (63,3 %), кроме выступлений на научных конференциях за рубежом (16,9 %).

Публикационная активность и выступления на конференциях за рубежом недостаточно высокая: 16,9 % выступают на конференциях за рубежом, 16,2 % публикуются в зарубежных журналах, 5,4 % участвуют в публикациях монографий за рубежом.

Иностранным языком в разной степени владеют 80 % руководителей магистерских программ: свободно изъясняются с иностранными студентами и / или преподавателями 41,5 %, читают лекции и пишут статьи 26,9 %, остальные отмечают базовый уровень, написание, перевод текстов со словарем. При этом доля руководителей академической (исследовательской) магистратуры, не владеющих иностранным языком, в 1,47 раза меньше, чем в прикладной магистратуре. Среди докторов наук также меньше представителей, не владеющих иностранным языком (14,7 против 25 % у кандидатов наук).

Свободное владение иностранным языком позволяет публиковать научные статьи в журналах, индексируемых в Web of Science, Scopus (77,9 %). Однако половина руководителей (50 %), которые не владеют иностранным языком, также имеют публикации в международных реферативных базах данных и системах цитирования. С одной стороны, это отражает выполнение требований к профессорско-преподавательскому составу, стимулирование публикаций, с другой – это может быть связано с публикацией в отечественных журналах, входящих в данные базы. Публикации в других зарубежных журналах чаще имеют те, кто читает и пишет статьи (25,7 %), а также у свободно изъясняющихся на иностранном языке (16,7 %), однако 7,7 % не владеющих иностранным языком также имеют публикации в зарубежных журналах.

В научных конференциях за рубежом чаще принимают участие те, кто читает лекции и пишет научные статьи на иностранном языке (31,4 %). Только 14,8 % из тех, кто может изъясняться на иностранном языке, выступают на конференциях за рубежом. Иное распределение участия в публикациях монографий, разделов, глав монографий за рубежом: 9,2 % могут изъясняться на иностранном языке, 5,7 % – читают и

пишут на иностранном языке. Умение свободно говорить на языке позволяет устанавливать связи, включаться в работу авторских коллективов.

Владение иностранным языком увеличивает вероятность грантовой заявки: 15,4 % не владеющих языком в качестве результата указали выигранную заявку по сравнению с 29,1 % тех, кто имеет разный уровень владения иностранным языком, что может быть связано с большим количеством грантов, предполагает международные связи.

Можно выделить интересную тенденцию публикации учебников, учебных пособий: наибольшая доля (46,1 %) среди не владеющих языком, 38,9 % среди свободно изъясняющихся на иностранном языке и только четверть (25,7 %) читающих лекции и пишущих научные статьи на иностранном языке. Таким образом, читающие лекции и пишущие научные статьи на иностранном языке больше сосредоточены на показателях научной работы, публикациях в зарубежных изданиях.

Структура профессиональной деятельности профессорско-преподавательского состава рассматривается в двух взаимосвязанных аспектах: научном (содержательном) и педагогическом (методическом), которые должны существовать в неразрывном единстве [Эфендиев, Решетникова, 2008].

Соотношение распределения приоритетов научной и преподавательской деятельности позволяет увидеть, что большая доля руководителей магистерских программ научную и преподавательскую деятельность считают значимой. По сравнению с другими преподавателями у руководителей программ в структуре профессиональной деятельности представлена научная работа.

Приоритет той или иной работы связан с типом программы: 47,3 % руководителей академических программ магистратуры выделяют приоритет научной работы, а среди руководителей прикладных программ большая доля тех, кто рассматривает приоритет преподавания 56,4 %.

Сопоставление результатов научной работы представлено в таблице.

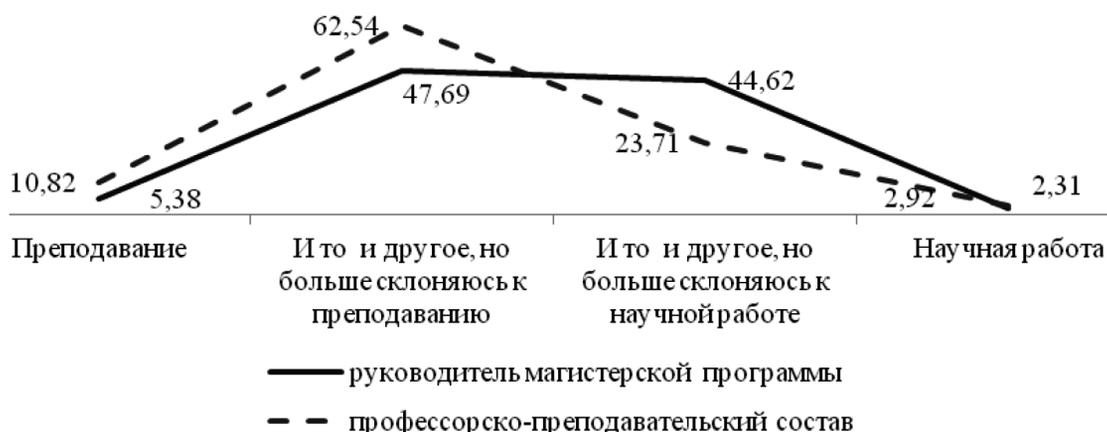


Рис. 3. Структура профессиональной деятельности работников, участвующих в реализации магистерских программ

Fig. 3. The structure of professional activities of employees involved in the implementation of master's programs

Результаты научной работы руководителей магистерских программ и профессорско-преподавательского состава, %

The results of scientific work by master's program supervisors and teaching staff, %

Результаты научной работы	Руководители магистерских программ	Профессорско-преподавательский состав
Публикации в журналах, входящих в перечень ВАК	73,85	70,6
Публикации научных статей в научных журналах, индексируемых в Web of Science, Scopus	69,23	47,94
Публикации в других российских журналах	64,62	59,3
Публикации в других зарубежных журналах	16,15	13,1
Выступления на научных конференциях в своей организации	64,61	48,8
Выступления на научных конференциях в других российских организациях	61,92	39,2
Выступления на научных конференциях за рубежом	16,92	8,4
Публикации монографий (разделов, глав) в России	37,69	13,6
Публикации монографий (разделов, глав) за рубежом	5,38	2,9
Публикации учебников, учебных пособий и т.п.	35,38	29,03
Отчеты по завершенным научным проектам	31,54	11,5
Публикации методических материалов	27,69	27,8
Редактирование сборников научных трудов, изданных в России	23,85	9,1
Редактирование сборников научных трудов, изданных за рубежом	0	0,05
Выигранные заявки на грант	25,38	10,5
Публикации в препринтах своей организации	16,92	9,6
Публикации в препринтах других организаций	6,92	3,6
Патенты / свидетельства на результаты интеллектуальной деятельности	6,92	3,8
Конструкторские разработки	1,53	1,37
Ничего из перечисленного	0	2,6

Публикации в журналах перечня ВАК, иных российских журналах, а также публикации методических материалов, конструкторские разработки совпадают в двух выборках. Публикации в журналах, входящих в международные базы научного цитирования, выступления на конференциях, участие в научных проектах, публикации монографий (глав, разделов монографий) выше в выборке руководителей магистерских программ. С одной стороны, высокие результаты научной работы могут быть основанием для инициирования создания программы, проектирования ее содержания, привлечения специалистов для ее реализации, с другой – требования к общему руководству программой становятся стимулирующим фактором для выполнения требо-

ваний к кадровому обеспечению магистерской программы.

Возможен и вариант, когда руководителем назначается человек, имеющий определенные достижения, для привлечения потенциальных абитуриентов, как лицо программы.

Большая доля руководителей магистерских программ (67,7 %) участвуют на всех этапах разработки и реализации программ: от подготовки к лицензированию до начала набора на образовательную программу (и лишь 14,95 % профессорско-преподавательского состава). Активное участие на отдельных этапах формирования программы отметили 19,23 % руководителей программ, при этом отличия по видам программ не наблюдается (рис. 4).

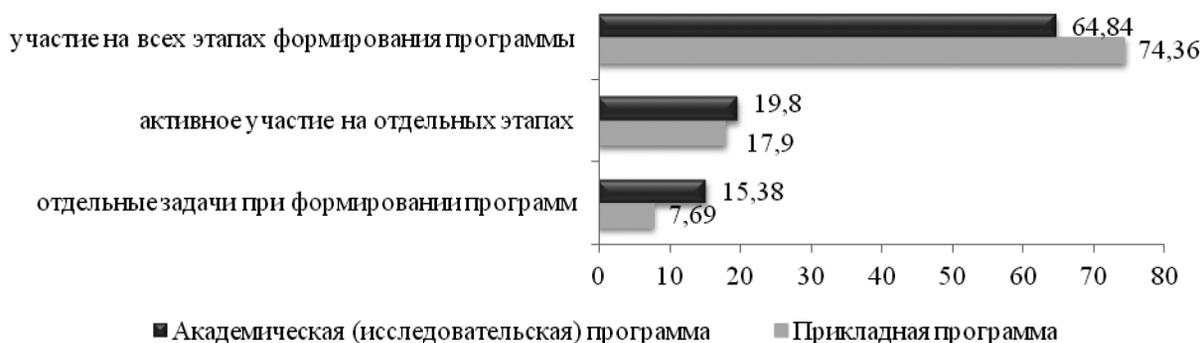


Рис. 4. Вид участия руководителей разных типов магистерских программ при ее формировании, %

Fig. 4. Type of participation for master's program supervisors in the design of different types of master's programs, %

Распределение руководителей академических (исследовательских) и прикладных магистерских программ по видам их участия различается: для прикладной магистратуры доля больше, чем для академической.

Руководители прикладных программ более включены в процесс разработки программ, что может быть связано с необходимостью выделения определенной, в том числе становящейся, практики, определения потребности в постоянном взаимодействии со специалистами для выделения, продвижения образовательной программы, моделирования образа выпускника магистратуры, проектирования деятельности по освоению этой практики и т.д.

Доля руководителей магистерских программ участвуют в их формировании в силу на-

личия интереса, что, возможно, становится условием назначения их в качестве руководителя программы.

Однако больше половины профессорско-преподавательского состава (58,93 %) выполняют лишь отдельные задачи при формировании программы, что может говорить об отсутствии общего содержательного поля, видения профессорско-преподавательским составом общего замысла, общей концепции. «Каждый преподаватель <...> отвечает за свою дисциплину, обладающую и разворачивающуюся в своей собственной логике, чаще всего слабо или никак не связанной ни с другими дисциплинами, ни с общим замыслом программы, считая именно ее освоение студентом своей главной задачей» [Каспржак, Калашников, 2016, с. 15].

Обобщая полученные результаты, можно выделить профессиональный портрет руководителя образовательной программы: это женщина 45–50 лет, кандидат наук или уже доктор наук, активно публикующаяся в отечественных журналах Перечня ВАК и Scopus / Web of Science, часто выступающая на конференциях в нашей стране, но редко участвующая в написании заявок на гранты.

Заключение. Руководитель магистерской программы становится одним из ключевых факторов в оформлении магистратуры как отдельного уровня образования. Руководитель не только определяет дизайн программы, что придает особый почерк организации образовательного процесса, он производит отбор преподавателей и выстраивает с большим или меньшим успехом работу команды для достижения образовательных результатов. Его профессионализм, научные достижения (большие, чем в среднем у профессорско-преподавательского состава) определяют, в свою очередь, уникальность и привлекательность программы для абитуриентов. Таким образом, мы можем говорить о становлении магистратуры как творческой мастерской: абитуриенты идут учиться не на программу, а к конкретному ученому, специалисту. Для профессиональных (прикладных) магистратур это авторство более явное за счет высокой активности руководителей в проектировании программ.

При этом приходится отметить, что ключевой проблемой в повышении качества кадрового корпуса руководителей магистратуры является известная проблема: замкнутость российской науки на себе. Недостаточный уровень владения иностранным языком и, соответственно, редкие публикации и выступления за рубежом и низкая грантовая активность говорят о необходимости особых управленческих механизмов поддержки руководителей магистратур. Тем более что большинство из них – активные ученые примерно пятидесяти лет, половина из которых кандидаты наук, вероятно, притязающие на продолжение научной карьеры.

Библиографический список

1. Гармонова А.В., Щеглова Д.В. Эффект path dependence российской магистратуры: ценностный вызов и потенциал модернизации высшего образования // Вестник Воронежского государственного университета. Сер.: Проблемы высшего образования. 2020. № 3. С. 16–20. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43982945>
2. Гергерт Д.В., Артемьев Д.Г. Академический руководитель образовательной программы: роль, функции, эффективность. Кейс-стади // Университетское управление: практика и анализ. 2018. № 22 (5). С. 75–87. DOI: 10.15826/umpra.2018.05.051
3. 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>
4. Дарханова Т.М., Портнягина М.А. Изучение мотивов поступления в магистратуру в контексте повышения качества образования у студентов // Вестник Бурятского государственного университета. 2017. № 7. С. 122–129. DOI: 10.18101/1994-0866-2017-7-122-129
5. Каспржак А.Г., Калашников С.П. Конструирование образовательных программ прикладной магистратуры // Университетское управление: практика и анализ. 2016. № 2. С. 14–25. DOI: <https://doi.org/10.15826/umj.2016.102.001>
6. Каспржак А.Г., Калашников С.П. Разработка моделей академического бакалавриата и исследовательской магистратуры в рамках реализации программы модернизации педагогического образования: первые итоги // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20, № 5. С. 29–44. DOI: 10.17759/pse.2015200504
7. Коллини С. Зачем нужны университеты? М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2016. 264 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28375051>

8. Краюхин Г.А., Горбунов Ю.В., Растова Ю.И. Научные разработки университетов: от академического капитализма к стратегическому академическому лидерству // Известия Санкт-Петербургского государственного экономического университета. 2020. № 5 (125). С. 186–192. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44031005>
9. Кроу М., Дэбарс У. Модель нового американского университета. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2017. 440 с. DOI: 10.17323/978-5-7598-1519-8
10. Марджинсон С. Российские наука и высшее образование в условиях глобализации // Вопросы образования. 2014. № 4. С. 8–35. DOI: 10.17323/1814-9545-2014-4-8-35
11. Трансформация высшего образования: кейсы российской магистратуры: кол. монография / отв. ред. А.В. Гармонова, Е.А. Савеленок. М.: МАКС Пресс, 2020. 244 с. DOI: 10.29003/m1378.978-5-317-06396-2
12. Финкельштейн М., Иглесиас К., Панова А., Юдкевич М. Перспективы молодых специалистов на академическом рынке труда: глобальное сравнение и оценка // Вопросы образования. 2014. № 2. С. 20–43. DOI: 10.17323/1814-9545-2014-2-20-43
13. Эфендиев А.Г., Решетникова К.В. Профессиональная деятельность преподавателей российских вузов: проблемы и основные тенденции // Вопросы образования. 2008. № 1. С. 87–119. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=11731972>
14. Elton L. Dimensions of Excellence in University Teaching // International Journal for Academic Development. 1998. Vol. 3, No. 1. P. 3–11. DOI: 10.1080/1360144980030102
15. Evans L. University professors as academic leaders: Professorial leadership development needs and provision // Educational management administration and leadership. 2017. Vol. 45, No. 1. P. 123–140. URL: <https://doi.org/10.1177/1741143215578449>
16. Lovakov A., Yudkevich M., Alipova O. Inbreds and non-inbreds among Russian academics: Short-term similarity and long-term differences in productivity // Higher education quarterly. 2019. Vol. 73. P. 445–455. DOI: <https://doi.org/10.1111/hequ.12226>
17. Macleod G., Barnes T., Huttly S.R.A. Teaching at Master's level: between a rock and a hard place // Teaching in Higher Education: Critical Perspectives. 2019. Vol. 24. P. 493–509. DOI: <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1491025>
18. Murphya M., Curtis W. The micro-politics of micro-leadership: exploring the role of programme leader in English universities // Journal of Higher Education Policy and Management. 2013. Vol. 35, No. 1. P. 34–44. DOI: <https://doi.org/10.1080/1360080x.2012.727707>
19. Phillips C., Bassell K., Fillmore L., Stephenson W. Transforming leaders into stewards of teaching excellence: Building and sustaining an academic culture through leadership immersion // Contemporary Issues in Education Research. 2018. Vol. 11, No. 1. P. 1–10. DOI: <https://doi.org/10.19030/cier.v11i1.10104>

DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2020-54-4-242>

PROFESSIONAL PORTRAIT OF A SUPERVISOR OF A REGIONAL UNIVERSITY MASTER'S PROGRAM

A.A. Dyachuk (Krasnoyarsk, Russia)

Yu.Yu. Bocharova (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem and purpose of the article. An increase in the number of master's programs, the problem of sustainable development of students, the attraction of employers, the introduction of modern teaching technologies actualizes the management of educational programs. The article examines the problem of personnel and academic leadership of supervisors of master's programs in regional universities in order to determine their distinguishing socio-demographic and professional characteristics.

The research methodology is based on conceptual works to study the mission of a modern university, academic leadership and human resources, principles of master's programs design based on learning outcomes. Professional and socio-demographic characteristics were studied using a questionnaire survey of academic staff from 16 regional universities. As a result of a compar-

ative analysis, a professional portrait of the program supervisor was compiled.

Research results. The socio-demographic and professional characteristics of supervisors of different types of programs that distinguish them from an academic staff are revealed. It is shown that supervisors are characterized by a combination of research and training, the priorities of which vary depending on the type of programs; participation in the development of educational programs. Differences are noted depending on the type of a program: academic or applied.

Conclusion. A supervisor of master's program becomes one of the key factors in the development of the master's program, the activity of which determines the need to develop special mechanisms for management support.

Keywords: *master's program, program supervisor, program design, regional university.*

References

1. Garmonova A.V., Shcheglova D.V. Path dependence effect of the Russian master's program: value challenge and potential of modernization of higher education // *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya. (Bulletin of the Voronezh State University. Problems of higher education)*. 2020. No. 3. P. 16–20. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43982945>
2. Gergert D.V., Artemyev D.G. Academic supervisor of an educational program: role, functions, efficacy: case study // *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz (University Management: Practice and Analysis)*. 2018. No. 22 (5). P. 75–87. <https://doi.org/10.15826/umpa.2018.05.051>
3. Grigoryeva E.G., Novopashina L.A., Bocharova Yu.Yu. Socio-demographic and professional characteristic of academic staff at a regional university // *Science for Education Today*. 2019. No. 2. P. 170–187. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1902.12>
4. Darkhanova T.M., Portnyagina M.A. Study on motives of undertaking a master's in the context of improving the quality of education // *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta (Bulletin of the Buryat State University)*. 2017. No. 7. P. 122–129. DOI: [10.18101/1994-0866-2017-7-122-129](https://doi.org/10.18101/1994-0866-2017-7-122-129)
5. Kasprzhak A.G., Kalashnikov S.P. Designing educational programs for applied master course // *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz (University Management: Practice and Analysis)*. 2016. No. 2. P. 14–25. DOI: <https://doi.org/10.15826/umj.2016.102.001>
6. Kasprzhak A.G., Kalashnikov S.P. First results of developing the academic bachelor and research master program models under the modernization program of teacher education // *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological Science and Education)*. 2015. Vol. 20, No. 5. P. 29–44. DOI: [10.17759/pse.2015200504](https://doi.org/10.17759/pse.2015200504)
7. Collini S. What are universities for? / Edited by A. Smirnova. Moscow: Izd. dom Vyshey shkoly

- ekonomiki, 2016. 264 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28375051>
8. Krayukhin G.A., Gorbunov Iu.V., Rastova Yu.I. Scientific developments of universities: from academic capitalism to strategic academic leadership // *Izvestiya Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo ekonomicheskogo universiteta* (News of the Saint-Petersburg State Economy University). 2020. No. 5 (125). P. 186–192. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44031005>
 9. Crow M., Dabars B. Designing the new American university. Moscow: Izd. dom Vysshey shkoly ekonomiki, 2016. 264 p. DOI: 10.17323/978-5-7598-1519-8
 10. Marginson S. Russian science and higher education in a more global era // *Voprosy obrazovaniya* (Educational Studies Moscow). 2014. No. 4. P. 8–35. DOI: 10.17323/1814-9545-2014-4-8-35
 11. Transformation of higher education: Russian masters' cases: monograph / Edited by A.V. Garmonova, E.A. Savelyonok. Moscow: MAKS Press, 2020. 244 p. DOI: 10.29003/m1378.978-5-317-06396-2
 12. Finkelstein M., Iglesias K.W., Panova A., Yudkevich M. Prospects of young professionals in the academic labor market: Global comparison and assessment // *Voprosy obrazovaniya* (Educational Studies Moscow). 2014. No. 2. P. 20–43. DOI: 10.17323/1814-9545-2014-2-20-43
 13. Efendiyev A.G., Reshetnikova K.V. Professional activities of teachers in Russian universities: Problems and main trends // *Voprosy obrazovaniya* (Educational Studies Moscow). 2008. No. 1. P. 87–120. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=11731972>
 14. Elton L. Dimensions of Excellence in University Teaching // *International Journal for Academic Development*. 1998. Vol. 3, No. 1. P. 3–11. DOI: 10.1080/1360144980030102
 15. Evans L. University professors as academic leaders: Professorial leadership development needs and provision // *Educational management administration and leadership*. 2017. Vol. 45, No. 1. P. 123–140. <https://doi.org/10.1177/1741143215578449>
 16. Lovakov A., Yudkevich M., Alipova O. Inbreds and non-inbreds among Russian academics: Short-term similarity and long-term differences in productivity // *Higher education quarterly*. 2019. Vol. 73. P. 445–455. DOI: <https://doi.org/10.1111/hequ.12226>
 17. Macleod G., Barnes T., Huttly S.R.A. Teaching at Master's level: between a rock and a hard place // *Teaching in Higher Education: Critical Perspectives*. 2019. Vol. 24. P. 493–509. DOI: <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1491025>
 18. Murphya M., Curtis W. The micro-politics of micro-leadership: exploring the role of programme leader in English universities // *Journal of Higher Education Policy and Management*. 2013. Vol. 35, No. 1. P. 34–44. DOI: <https://doi.org/10.1080/1360080x.2012.727707>
 19. Phillips C., Bassell K., Fillmore L., Stephenson W. Transforming leaders into stewards of teaching excellence: Building and sustaining an academic culture through leadership immersion // *Contemporary Issues in Education Research*. 2018. Vol. 11, No. 1. P. 1–10. DOI: <https://doi.org/10.19030/cier.v11i1.10104>

УДК 378.14.015.62

КОМПЕТЕНЦИЯ САМОРАЗВИТИЯ ПЕРВОКУРСНИКА ВУЗА КАК МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ПРОБЛЕМА

Е.В. Сысоева (Вологда, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В статье анализируется фило-софско-социологическая и психолого-педагогическая литература по проблеме формирования универсальной компетенции саморазвития при подготовке студентов вуза. Проблема состоит в универсальном характере указанной компетенции и неоднозначности ее трактовки и выделения структурных компонентов. Цель статьи – уточнить определение компетенции саморазвития студентов-первокурсников вуза с позиций экзистенциального подхода М.И. Рожкова.

Методология исследования заключается в анализе и обобщении нормативно-правовых актов, программных документов в области высшего образования, работ отечественных и зарубежных исследователей по проблеме саморазвития обучающихся.

Результатом исследования является уточненное определение «компетенция саморазвития» студентов-первокурсников вуза в русле экзистенциального подхода с учетом выявленных возрастных особенностей, специфики учебной мотивации и

социально-психологической адаптации обучающихся на этапе перехода из средней в высшую школу.

Заключение. Рассмотренная и предложенная в статье уточненная трактовка понятия «компетенция саморазвития первокурсников вуза», выявленные структурные компоненты компетенции саморазвития первокурсников вуза позволяют преподавателю своевременно определять уровень и развивать способность обучающихся к прогнозированию согласно мотивационно-целевой, когнитивно-прогностической деятельностью и рефлексивной составляющим компетенции саморазвития в русле современных требований федерального государственного образовательного стандарта высшего образования 3++, разработанного на основе профессиональных стандартов и утвержденного в 2017 г.

Ключевые слова: компетенция саморазвития студентов-первокурсников вуза, экзистенциальный подход, междисциплинарность, федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования.

Постановка проблемы. Высшая школа занимает в системе образования Российской Федерации важное место и призвана обеспечить подготовку высококвалифицированных и конкурентоспособных кадров. В федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования 3++, разработанном на основе профессиональных стандартов и утвержденном в 2017 г., указана универсальная «компетенция самоорганизации и саморазвития» (УК-6), предусматривающая способность обучающихся управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития.

Однако, несмотря на требования программных документов к содержанию компетенции саморазвития (выстраивание и реализация обуча-

ющимися траектории саморазвития), исследования учебной мотивации студентов первого курса, показали нежелание и неумение первокурсников осуществлять обоснованный прогноз собственного развития и брать на себя ответственность за саморазвитие [Крушельницкая, Третьякова, 2017].

Цель статьи – уточнить понятие универсальной компетенции саморазвития студентов-первокурсников вуза.

Методология. Внимание к саморазвитию личности было всегда обусловлено характером исторического периода. Впервые потребность познать человека возникла в Древней Греции. Сократ говорил о том, что в основе саморазвития находится деятельность педагога по извлечению знаний, уже заложенных свыше, способствующая наполнению новым содержанием

понятие «саморазвитие»: смысл жизни, свобода. Божественная природа саморазвития сблизила человека с Богом.

Идея потребности обучающихся в саморазвитии как внутренней мотивации к его управлению (И.Г. Песталоцци) явилась предпосылкой представления о саморазвитии личности в психологии XX в.: активность обучающихся в процессе собственного развития. Понятие «саморазвитие» все чаще стало употребляться как независимый от философии процесс построения себя, обусловленный самодвижением личности. Особенностью первой половины XX в. стали исследования и положения отечественных психологов. В них саморазвитие рассматривалось как самодвижение субъекта, однако сам термин «саморазвитие» не встречался.

Осмысление сущности саморазвития с позиции психологии в начале и середине XX в. сводилось к самопостроению с помощью условий для саморазвития, созданных социумом. Позже внимание к саморазвитию увеличилось. В процессе бурного экономического подъема у человека появилось свободное время для саморефлексии. Данное обстоятельство позволило ориентировать понятие «саморазвитие» на построение его комплексной, интегративной структурной модели.

Для уточнения определения понятия «компетенция саморазвития» обобщим ряд представленных во второй половине XX в. психологических концепций саморазвития:

- саморазвитие путем удовлетворения потребности в нем в контексте иерархии потребностей;
- саморазвитие в качестве авторского построения пути жизни;
- саморазвитие в процессе становления субъектности.

Социология рассматривает саморазвитие как процесс, который связан с управлением внешнего и внутреннего пространства.

Рассуждая о саморазвитии с позиции экзистенциального подхода, педагог М.И. Рожков понимает его как «осознанный, целенаправленный и персонифицированный процесс реализации обучающимися собственного проекта

совершенствования необходимых ему качеств» [Рожков, 2009, с. 200].

Для уточнения определения «компетенция саморазвития» проанализируем определения, предложенные в философско-социологической и психолого-педагогической литературе, а также воспользуемся трактовкой понятия «саморазвитие» в авторстве М.И. Рожкова и рассмотрим его как осознанный, целенаправленный, персонифицированный процесс реализации обучающимися собственного проекта совершенствования необходимых ему качеств в условиях внешней среды.

Очевидно, что на формирование компетенции саморазвития обучающихся будут влиять внешние (среда) и внутренние (особенности мотивации) условия [Pereira et al., 2017]. При этом стимулирование мотивации к саморазвитию обусловлено особенностями возраста, учебной мотивации и социокультурного окружения [Алексеев, 1996; Афанасенкова, 2017; Arandia et al., 2020].

Объектами нашего исследования являются студенты-первокурсники вуза, что дает нам возможность ограничить рассматриваемый период 17–21 годом, отличительной чертой его является становление у обучающихся авторства собственной жизни [Lang, 2019; Tak et al., 2017; Chen et al., 2020].

На основании анализа работ [Анонова, 2015; Iyui et al., 2020; Lee, 2009] были выявлены *возрастные особенности* первокурсников вуза: неравномерность физического, психического и социального развития на фоне адаптации к условиям вуза, желание студентов сознательно планировать свою жизнь, потребность найти в ней смысл.

На основе анализа работ Т.Н. Афонойной определены *мотивационные особенности* первокурсников вуза: стремление к осознанию и актуализации внутренних мотивов деятельности по саморазвитию, преодолению препятствий на пути саморазвития; прохождение социально-психологической адаптации (появление новых бытовых условий в жизни и непривычных методов работы; изменение структуры всех мыслительных процессов и новая организация учебной деятельности, смена моделей поведения и пла-

нирования жизни), ведущий мотив учебной мотивации – мотив достижения с прагматической направленностью [Афони́на, Гайдамакина, 2016].

Для более глубокого понимания понятия «компетенция саморазвития» следует выявить его структуру, что даст возможность более продуктивно выбрать содержание программы саморазвития первокурсников. Анализ исследований по проблеме выявления компонент саморазвития показал, что многозначность определений саморазвития не дает возможность единого толкования его составляющих. Ученые, как правило, выделяют мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный аспекты.

Таким образом, структурными компонентами компетенции саморазвития первокурсников вуза являются: *мотивационно-целевой* (отношение к самостоятельному поиску новых знаний о саморазвитии, к достижению успеха в процессе саморазвития), *когнитивно-прогностический* (установление причинно-следственных связей для понимания изменений в процессе саморазвития, отражает уровень овладения инструментарием прогнозирования), *деятельностный* (деятельность по успешной реализации собственного проекта совершенствования желаемых качеств) и *рефлексивный* (постоянный поиск смысла жизни, требующий сравнения промежуточных результатов саморазвития с целями проекта совершенствования желаемых качеств, предусматривает корректировку собственных действий).

Результат. Раскрытое содержание и структура компетенции саморазвития, выявленные особенности возраста, учебной мотивации и социально-психологической адаптации позволяют сформулировать определение компетенции саморазвития первокурсников вуза – совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для целенаправленного процесса прогнозирования, выстраивания и успешной реализации обучающимися собственного проекта совершенствования желаемых качеств в условиях их стремления сознательно строить жизненные планы с учетом возрастных особенностей, специфики учебной мотивации и социально-

психологической адаптации на этапе перехода из основной в высшую школу.

Заключение. Рассмотренная и предложенная в статье уточненная трактовка понятия «компетенция саморазвития первокурсников вуза», выявленные структурные компоненты компетенции саморазвития первокурсников вуза позволяют преподавателю своевременно определять уровень и развивать способность обучающихся к прогнозированию согласно мотивационно-целевой, когнитивно-прогностической, деятельностной и рефлексивной составляющим компетенции саморазвития в русле современных требований федерального государственного образовательного стандарта высшего образования 3+, разработанного на основе профессиональных стандартов и утвержденного в 2017 г.

Библиографический список

1. Алексеев Н.А. Личностно ориентированное обучение: вопросы теории и практики: монография. Тюмень: Изд-во ТГУ, 1996. 216 с.
2. Анонова С.И. О социально-психологической адаптации обучающихся в вузе // Вестник Бурятского государственного университета. 2015. № 5. С. 43–48.
3. Афанасенкова Е.Л. Различия в учебной мотивации студентов I и IV курсов гуманитарных направлений подготовки // Педагогическое образование в России. 2017. № 10. С. 72–80.
4. Афони́на Т.Н., Гайдамакина И.В. Динамика факторов социальной адаптации студенчества (по материалам социологических исследований) // Научные ведомости Белгородского государственного университета. 2016. № 10 (231). С. 30–35.
5. Крушельницкая О.И., Третьякова А.Н. Мотивация получения высшего образования у студентов первого и выпускного курсов (сравнительный анализ) // Высшее образование в России. 2017. № 2 (209). С. 70–77.
6. Рожков М.И. Индивидуализация воспитания: экзистенциальный подход // Воспитание в контексте междисциплинарного подхода: сб. науч. тр. Владимир: Издатель И. Шалыгина; М., 2009. 428 с.

7. Arandia A.M.H., Caranto M., Padagas R. Towards complementarity and curricular improvements of the courses on strategies for personal development, freshmen orientation seminar, and understanding the self // *Universal Journal of Educational Research*. 2020. № 8 (7). P. 3055–3063. DOI: 10.13189/ujer.2020.080734
8. Chen H., Ling L., Ma Y., Wen Y. Suggestions for Chinese university freshmen based on adaptability analysis and sustainable development education // *Sustainability*. 2020. № 12 (4). P. 1371. DOI: 10.3390/su12041371
9. Iyai D.A., Syaranamual S., Yaku A. Improving academic skills on freshmen student performance in mastering learning skills // *Journal Pendidikan Indonesia*. 2020. № 9 (4).
10. Lang A. Whole person education and academic achievement in college freshmen: implications for mathematics education. 2019. DOI: 10.13140/RG.2.2.22585.62565
11. Lee J.W. Personal traits and information behavior: the case of college freshmen // *Journal of Korean Library and Information Science Society*. 2009. № 40 (2). P. 161–182. DOI: 10.16981/kliss.40.2.200906.161
12. Pereira D., Hächler P., Elfering A. Recovery experiences during vacation and their association with job stressors and health // *Escritos de Psicología*. 2017. № 10 (1). P. 13–30. DOI: 10.5231/psy.writ.2017.1001
13. Tak J., Cho J., Jung H., Cho J.. The effects of coaching program on enhancing proactive personality for college freshmen // *Korean Journal of Youth Studies*. 2017. № 24 (8). P. 55–81. DOI: 10.21509/KJYS.2017.08.24.8.55

DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2020-54-4-243>

SELF-DEVELOPMENT COMPETENCE OF FIRST-YEAR UNIVERSITY STUDENTS AS AN INTERDISCIPLINARY PROBLEM

E.V. Sysoeva (Vologda, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The article analyzes the philosophical-sociological and psychological-pedagogical literature on the problem of forming a universal self-development competence in the preparation of university students. The problem is the universal nature of the competence and the ambiguity of its interpretation and allocation of structural components.

The purpose of the article is to clarify the definition of self-development competence among first-year university students from the standpoint of the existential approach (M.I. Rozhkov).

The research methodology consists in the analysis and synthesis of normative legal acts, program documents in higher education, works of Russian and foreign researchers on the problem of students' self-development.

The result of the study is a more accurate definition of "self-development competence" among first-

year university students within the framework of the existential approach, taking into account the identified age characteristics, the specifics of educational motivation and socio-psychological adaptation of students at the stage of transition from secondary to higher school. The revised concept interpretation of "self-development competence of first-year university students" and the identified structural components allow the teacher to timely determine the level and develop the ability of students to predict, according to the motivational-target, cognitive-prognostic, activity-reflexive components of the self-development competence with the modern requirements of the Federal State Educational Standard of Higher Education 3++, developed on the basis of professional standards and approved in 2017.

Keywords: *self-development competence, first-year university students, existential approach, interdisciplinarity, Federal State Educational Standard of Higher Education.*

References

1. Alekseev N.A. Personality-oriented training: questions of theory and practice: monograph. Tyumen: TGU, 1996. 216 p.
2. Anonova S.I. On the socio-psychological adaptation of students in higher school // Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta (Bulletin of the Buryat State University). 2015. No. 5. P. 43–48.
3. Afanasenkova Ye.L. Differences in the educational motivation of students from the 1-st and the 4-th years specializing in Humanities // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii (Pedagogical education in Russia). 2017. No. 10. P. 72–80.
4. Afonina T.N., Gaidamakina I.V. Dynamics of factors of social adaptation among students (based on the materials of sociological research) // Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta (Scientific Bulletin of the Belgorod State University). 2016. No. 10 (231). P. 30–35.
5. Krushelnitskaya O.I., Tretyakova A. N. Motivation for higher education among first-year and final-year students (comparative analysis) // Vysshee obrazovanie v Rossii (Higher education in Russia). 2017. No. 2 (209). P. 70–77.
6. Rozhkov M.I. Individualization of education: an existential approach. In: Education in the context of an interdisciplinary approach: collection of scientific papers. Vladimir: Vladimirskiy in-t povysheniya kvalifikatsii rabotnikov obrazovaniya; Moscow: Izdatelstvo I. Shalygina, 2009. 428 p.
7. Arandia A.M.H., Caranto M., Padagas R. Towards complementarity and curricular improvements of the courses on strategies for personal development, freshmen orientation seminar, and understanding the self // Universal Journal of Educational Research. 2020. No. 8 (7). P. 3055–3063. DOI:10.13189/ujer.2020.080734
8. Chen H., Ling L., Ma Y., Wen Y. Suggestions for Chinese university freshmen based on adapt-

- ability analysis and sustainable development education // Sustainability. 2020. No. 12 (4). P. 1371. DOI: 10.3390/su12041371
9. Iyai D.A., Syaranamual S., Yaku A. Improving academic skills on freshmen student performance in mastering learning skills // Journal Pendidikan Indonesia. 2020. No. 9 (4).
 10. Lang A. Whole person education and academic achievement in college freshmen: implications for mathematics education. 2019. DOI: 10.13140/RG.2.2.22585.62565
 11. Lee J.W. Personal traits and information behavior: the case of college freshmen // Journal of Korean Library and Information Science Society. 2009. No. 40 (2). P. 161–182. DOI: 10.16981/kliss.40.2.200906.161
 12. Pereira D., Hächler P., Elfering A. Recovery experiences during vacation and their association with job stressors and health // Escritos de Psicología. 2017. No. 10 (1). P. 13–30. DOI: 10.5231/psy.writ.2017.1001
 13. Tak J., Cho J., Jung H., Cho J.. The effects of coaching program on enhancing proactive personality for college freshmen // Korean Journal of Youth Studies. 2017. No. 24 (8). P. 55–81. DOI: 10.21509/KJYS.2017.08.24.8.55

УДК 796.05.999

ИСТОРИКО-АНАЛИТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ГИМНАСТИКИ В РОССИИ

Т.А. Мартиросова (Красноярск, Россия)

Е.Д. Кондрашова (Красноярск, Россия)

Д.В. Логинов (Красноярск, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. В законодательстве Российской Федерации физическая культура и спорт прописаны как важнейшие компоненты целостного развития личности. Физическая культура и спорт представлены совокупностью достижений в деле оздоровления, формирования здорового образа жизни населения России. Несмотря на то что художественная гимнастика – это относительно молодой вид спорта, она должна являться физкультурно-спортивной практикой творческого освоения ценностей спорта, активно использоваться для всестороннего развития населения России. Ее средства и методы должны служить повышению спортивного мастерства гимнасток России для представления их на международной арене, самосовершенствованию, повышению работоспособности, устойчивости организма к неблагоприятным воздействиям окружающей среды, снижению заболеваемости с целью сохранения генофонда страны.

Цель исследования – на основе историко-аналитического подхода к развитию художественной гимнастики в России выявить и сформулировать основные критерии мастерства спортсменок в современной художественной гимнастике.

Методология (материалы и методы). Обзор научной литературы показал, что исследование развития художественной гимнастики на основе историко-аналитического подхода – это эмпирическая составляющая для выявления и установления общих исторических закономерностей. Исторические явления анализируются на основе логического метода изучения. Принцип конкретно-исторического исследования предполагает изучение содержательной истории изучаемого предмета в конкретных эмпирических

проявлениях, а абстрактно-исторический принцип выявляет историческую закономерность, не обращаясь к самой эмпирической истории. Абстрактно-исторический принцип реконструирует выделенную закономерность на основе теоретических предпосылок. Знания, полученные в ходе изучения прошлого, указывают на самостоятельную ценность информации. В основе историко-аналитического подхода лежит «принцип историзма». В широком смысле этот принцип означает необходимость рассматривать изучаемое явление в его настоящем состоянии с позиции прошлого, определяя преемственность между историческими формами.

Результаты исследования. В рамках историко-аналитического подхода сформированы основные критерии в современной художественной гимнастике, которые послужат повышению спортивного мастерства гимнасток.

Выводы. Сформированы основные критерии современной художественной гимнастики, выявленные на основе гимнастических систем конца XIX – начала XX в.: техническое и художественное исполнение композиций. Первое отражает технико-эстетические характеристики гимнастических элементов и комбинаций: осанку, выворотность ног, точность движений, легкость, законченность, слитность. Второе выявляет способность гимнасток создавать художественный образ, передавать чувства и настроение посредством выразительности жестов и мимики, музыкальности и танцевальности.

Ключевые слова: художественная гимнастика, историко-аналитический подход, композиция, элементы, развитие, вид спорта, танец, гимнастическая система.

Методология (материалы и методы). Для того чтобы подчеркнуть важность научного обоснования и практического осуществления синтеза существовавших гимнастических систем конца XIX – начала XX в. для развития художественной гимнастики в со-

временных реалиях мы обратились к историко-аналитическому подходу как способу, предназначенному для лучшего осознания проблемы нашего исследования. Представленное обоснование не замкнуто на прошлом, оно актуально в современных реалиях, так как показывает

изучаемый объект в его развитии, связи прошлого с настоящим через общую теоретическую канву [Вдовиченко, 2014, *Rhythmic...*, 2011].

Корни зарождения художественной гимнастики как вида спорта уходят в XIX в., но еще в Древнем Риме существовали каноны женской красоты, выраженные в умениях женщин свободно и грациозно танцевать и плавно двигаться. Танец способствовал выплеску эмоций и чувств, художественному развитию и образованию, обеспечивая музыкальное и пластическое, спортивное и эстетическое воспитание. Со временем менялась специфика танца, приобретая новые направления. На основе танца известные танцоры XIX в. (Франсуа Дельсарт, Эмиль Жак-Далькроз, Жорж Демени, Айседора Дункан) создавали гимнастические системы XIX в., которые послужили развитию современной художественной гимнастики как вида спорта¹.

В конце XIX в. французский учитель пения Франсуа Дельсарт создал систему «постановки эстетики человеческого тела». Это направление выразительной гимнастики «François Delsarte» включало законы, выражающие те чувства, которые появлялись у человека в результате эстетично выполненных движений. По созданной системе танцев для совершенствования своего драматического искусства, пластики и выразительности занимались лучшие артисты того времени. Для анализа мимики и жеста актера автор системы, работая в клинике для душевнобольных, изучал анатомию и медицину, исследуя поведение человека в обычных и исключительных условиях. Используя свои знания, наблюдения и опыт мэтр направлял актеров на развитие наблюдательности, воспитания интереса к сценической передаче реальной жизни. Видя в актере сознательного художника, он обязывал его соблюдать общие законы творчества, выявлял взаимодействие телесной экспрессии и духовной жизни, соотносил жизненно-энергетическое начало творчества с мыслительными процессами и моральными (религиозными) нормами [Найпак, 1985]. В специ-

альной таблице особых «зон», иллюстрирующей провозглашенный им «закон соответствий» между органами тела и эмоциональными и рациональными реакциями, автор закреплял результаты своей работы. Ряд положений системы Дельсарты, например «абсолютные истины Дельсарта», оказывали влияние на многих театральные деятели и аналитиков актерского творчества. Слитное включение многих составов в действие; связь между эмоциональным состоянием и телодвижениями; противопоставленные движения рук и ног при движениях – это те принцип на основе, которых Дельсарт создавал физические упражнения. Принципы системы «постановки эстетики человеческого тела» Дельсарта определили основу базовых движений и двигательных действий в современной художественной гимнастике. Учеными нашей эпохи установлено, что современная художественная гимнастика и сегодня является развивающейся системой, под которой исследователи понимают процесс перехода из одного состояния в другое, более совершенное, от старого качественного состояния к новому качественному, от простого к сложному, от низшего к высшему [Волконский, 2012; Князева, 1990]. Соотношение сил гимнасток на международной спортивной арене, огромные достижения российских гимнасток доказывают перспективность системы функционирования художественной гимнастики в нашей стране.

Система ритмической гимнастики Эмиля Жак-Далькроза [Jaques-Dalcroze, 1980; Поэзия..., 1987] внесла в современную художественную гимнастику воссоединение музыкального ритма с движением человеческого тела². В основе авторской системы Эмиля Жак-Далькроза лежит понятие ритма и пластической реализации музыки. По мнению автора, для формирования тела необходим музыкальный выразительный ритм, который развивает гибкость и пластику человека. Музыка рождается из ритма. И только человек, чувствующий ритм, может приобрести могущество своего тела. Поэтому танцор, проникаясь чувством ритма, всегда осознает

¹ Художественная гимнастика: история, состояние и перспективы развития: учеб. пособие / И.А. Винер-Усманова и др. М.: Человек, 2014. 198 с.

² Гимнастика: сб. ст. / сост. В.М. Смолевский. М.: Физкультура и спорт, 1986. Вып. 2. 77 с.

внутреннюю связь музыки и движения. По его мнению, ритм – это база для познания любого искусства, а музыкальное сопровождение в искусстве, в том числе и танце как сочетании, несет общеобразовательное значение, приводящее человека к самопознанию, обретению радости жизни и избавлению от комплексов. С помощью ритмичных движений танца человек может выразить свои чувства. Изучая и анализируя различные направления существовавших систем гимнастики, сочетающие гимнастические движения с музыкой, он находил в них не только положительное, но и отрицательное. На основе этого формировалась ритмическая гимнастика³, имеющая свой неповторимый стиль. Далькроз подчеркивал значимость введения ритмической гимнастики в школьное образование. В настоящее время средства художественной гимнастики включены в программы дошкольных и школьных учреждений. Ее огромная популярность отмечается у студентов высших учебных заведений. Такой подход к художественной гимнастике нашел применение в дальнейшем ее развитии. Гимнастические композиции, как двигательные действия с порядком размещения в ней элементов во времени и пространстве, отвечающая специальным требованиям правил соревнований, исполняются под музыку. Специалисты подчеркивают, что современные соревновательные комбинации лидеров мировой художественной гимнастики отличаются правильным подбором музыкального сопровождения и включением в них танцевальных элементов. Это позволяет раскрыть индивидуальные преимущества гимнастки [Волконский, 2012; Найпак, 1985; Князева, 1990].

Жорж Демени считал, что основным недостатком имеющихся гимнастических систем является чрезмерная резкость, прямолинейность движений⁴. Он доказывал целесообразность упражнений на растягивание и расслабление

мышц, упражнений, выполняемых с полной амплитудой без продолжительных статических усилий, резких рывков и скованных движений. Демени разработал следующие принципиальные требования к системе направлений в гимнастике. Гимнастика, по его мнению, не должна включать статические упражнения, а должна быть динамичной [Тейдер, 1977; Munoz et al., 2004]. Исполнять движения необходимо с полной амплитудой в сочетании с напряженностью и расслабленностью мышц, т.е. если одни мышцы полностью напряжены, то противоположные мышцы должны быть полностью расслаблены. Движения должны быть естественными, угловатые и отрывистые – должны быть исключены. Мышцы, не участвующие в движении, должны быть расслабленными. И самое основное правило, выдвинутое им, связано с тем, что при обучении упражнениям необходимо переходить от известных к неизвестным, от легких к более трудным, от простых к сложным. Его гимнастическая система как, впрочем, и система современной художественной гимнастики, имела те же цели и задачи, была направлена на укрепление здоровья и развития физических сил, выработку способности работать с наименьшей тратой энергии, на воспитание мужества занимающихся, достижение ими красоты тела и движений. Гимнастикой занимались и мужчины. Основной целью гимнастики для мужчин было не только воспитание гибкости, силы, ловкости, способности быстро и экономно действовать в любых условиях, но и овладение основными видами военно-прикладных движений. Для девушек ставились иные задачи. Наиболее важными из них являлись: развитие грации и изящества, приобретение хорошей осанки, гибкости, ловкости, умений изящно танцевать, двигаться плавно и грациозно. В занятия включались упражнения с булавами, палками, венками и другими предметами, а также танцевальные шаги, всевозможные ритмичные движения и импровизация. Занятия проводились в основном под музыку, чаще всего взятую из классических произведений. Сочетание музыки и движения является важным и в современной системе художественной гимна-

³ Ритм и культура танца: сб. ст. / с предисл. А.А. Гвоздева, Л.: Academia, 1926. 77 с. URL: <http://elibrary.ru/nodes/64847-ritm-i-kultura-tastta-sbornik-statey-1-1926>

⁴ Художественная гимнастика: история, состояние и перспективы развития: учеб. пособие / И.А. Винер-Усманова и др. М.: Человек, 2014. 198 с.

стики, только так можно продемонстрировать индивидуальные преимущества гимнастики [Волконский, 2012; Гинкевич, 2017; Найпак, 1985].

Айседора Дункан еще одна основоположница современной художественной гимнастики. Она стремилась в танце к естественному воссоединению с музыкой, создавая свои движения без вращений и прыжков и развивая естественные формы тела человека [Тейдер, 1977; Найпак, 1985]. Движения ее были просты, а шаги сочетались с легким бегом на полупальцах. Естественные остановки и позы чередовались с невысокими прыжками, исполняемыми на передней части стопы, что послужило примером нового подхода к созданию танцевальных направлений. Волнообразные линии передавали прекрасную форму живой природы. Творчество Айседоры основывалось на создании запоминающегося образа и связи музыки с пружинистыми движениями, волнами, движениями туловищем в сочетании с руками и различными видами бега, ходьбы и прыжков на полупальцах. И сегодня вышеперечисленные элементы, исполняемые на высоких полупальцах, составляют основу композиций гимнастики. В 1930 г. выходит первая книга Дункан «Моя жизнь», в которой автор гимнастической системы пишет, что гимнастика должна являться базой физического развития молодого поколения России [Дункан, 1930]. В ней представлены правила преподавания танцев в школе, опубликовано 500 физических упражнений, которые описаны в порядке их освоения – от простых к сложным. Дункан построила свою гимнастическую систему из танцевальных движений – «ноты гаммы движений», это помогало в переводе музыкальных образов в пластические. Нарком просвещения А.В. Луначарский лично помогал ей в организации школы, которая была открыта в декабре 1921 г. на Пречистенке. Айседора внесла в гимнастическую систему начала XX в. эстетические истины. Школа Дункан после ее отъезда и гибели просуществовала более четверти века. В 1947 г. в 1-м Всесоюзном конкурсе по художественной гимнастике в Таллине принимали участие гимнастки ее школы [Трамбаева, 2005].

В начале XX в. в России образовывается система художественного движения, которое оказало огромное влияние на развитие современной художественной гимнастики. Система художественного движения имела этапы развития. На первом этапе – с 1917 до 1924–1925 гг. – наблюдалось разобщенность существовавших школ, которые противопоставляли свои принципы развития. Показательные выступления гимнасток того времени носили в основном иллюстративный характер. С 1925 г. наступает второй этап развития системы художественного движения в России, характеризующийся попытками объединения разнонаправленных студий и школ. Их представители изыскивали возможности совместной работы не только друг с другом, но и со спортивными обществами в целом. Образованная в 1927 г. Ассоциация пластических работников в основу своей деятельности ставила задачу в виде создания единой системы по всем имеющимся пластическим школам на основе изучения различных видов художественного движения. Интерес работников физической культуры с целью перенесения художественных и эстетических открытий на занятия физической культурой формирует художественную гимнастику как вид спорта. Материалы по пластическому движению и ритмической гимнастике включались в учебные пособия по теории и практике развития спорта. В 1931 г. при Ленинградском областном совете создается первая секция художественной гимнастики.

В 1930 г. издается книга М. Бурцевой «Художественное движение», в которой впервые проанализированы средства выразительности в художественной гимнастике. Огромное значение для последующего развития художественной гимнастики имела научно обоснованная система физических упражнений, созданная основоположником отечественной школы физического воспитания П.Ф. Лесгафтом [Поэзия..., 1987]. Началась практическая реализация идеи объединения физического с эстетическим воспитанием в единую систему художественной гимнастики [Волконский, 2012; Найпак, 1985].

Результаты исследования. Анализ методологических течений в гимнастических систе-

мах конца XIX – начала XX в. на основе историко-аналитического подхода показал его результативность в исследовании перспектив развития художественной гимнастики. В рамках этого анализа сформированы основные критерии мастерства спортсменок в современной художественной гимнастике: техническое и художественное исполнение композиций. Первый критерий отражает технико-эстетические характеристики гимнастических элементов и комбинаций, к которым относят осанку, выворотность ног, точность движений, легкость, законченность, слитность. Второй критерий характеризует способность гимнасток создавать художественный образ, передавать чувства и настроение посредством выразительности жестов и мимики.

Заключение. Несмотря на то что историко-аналитический подход в современных условиях позволяет решать актуальные задачи внедрения эффективных методов обучения в спорте, в процессе обзора литературы не было обнаружено исследований, в которых ученые рассматривали бы теорию и методику художественной гимнастики с позиции представленного подхода. Именно такой подход может стать связующим звеном между настоящим и опытом прошлых эпох в подготовке спортсменок, постигающих вершины спортивного мастерства. Исторические этапы – это самостоятельная ценность изучаемого явления, его завершенность представлена конкретно-историческим анализом составляющих. Нередко историко-аналитический подход называют генетическим. Это обширное методологическое образование преломляется в различных принципах, методах, предписаниях более конкретного уровня.

Библиографический список

1. Вдовиченко Л.Л. Идентичность через большие спортивные мероприятия. Столкновение с неравным миром: вызовы глобальной социологии: XVIII Всемир. социол. конгресс ISA. Иокогама, Япония, 13–19 июля 2014 г. 1025 с.
2. Волконский С.М. Художественные отклики: ст. о театре, музыке, пантомиме. М.: Либроком, 2012. 163 с.
3. Гинкевич И.В. Организация и проведение занятий по методике «Школа движений» на начальном этапе спортивной подготовки в сложнокоординационных видах спорта // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2017. № 3. С. 220–226. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-i-provedenie-zanyatiy-po-metodike-shkola-dvizheniy-na-nachalnom-etape-sportivnoy-podgotovki-v-slozhnokoordinatsionnyh>
4. Дункан А. Моя жизнь. М. 1930. 163 с.
5. Зубкова А.Ю. Использование элементов художественной гимнастики на занятиях по физической культуре для студентов вуза // Теория и практика физической культуры. 2013. № 10. С. 24. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-elementov-hudozhestvennoy-gimnastiki-na-zanyatiyah-po-fizicheskoy-kulture-dlya-studentov-vuza>
6. Иноземцева Е.С., Хацкалева Е.Г. Средства тренировки перебросок в групповых упражнениях художественной гимнастики // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. № 11 (53). С. 99–101. DOI: 10.18454/IRJ.2016.53.099
7. Князева М.Л. Ключ к самосозиданию [Электронный ресурс]. М.: Молодая гвардия, 1990. С. 22–24. URL: <https://vikent.ru/author/1383/>
8. Найпак В.Д. Начало пути // Гимнастика: сб. М., 1985. Вып. 1. С. 57–61. URL: <http://sportlib.su/Annuals/Gymnastics/1985N1/p57-61.htm>
9. Паршикова Н.В., Изаак С.И., Коваленко Г.В. Россия – спортивная держава: история и современность // Теория и практика физической культуры. 2019. № 10. С. 3–6.
10. Передельский А.А., Селезнев П.С., Федякин И.В. Спорт и политика в аспекте методологического анализа // Теория и практика физической культуры. 2019. № 12. С. 11–13.
11. Поэзия движения: К истории создания художественной гимнастики в Ленинграде: сб. / сост. И.Н. Ионина. Л.: Лениздат, 1987. 157 с.
12. Тейдер В.А. Дункан в Советской России // Вопросы театрального искусства. М.: ГИТИС, 1977. С. 371–374.

13. Транбаева Э.Н. Композиционные основы упражнений художественной гимнастики // Известия вузов. Кыргызский национальный университет. 2005. № 6. С. 169–170.
14. Шахов А.А., Егоров А.И., Ольховский Р.М. Региональный студенческий спорт: опыт прошлого, современное состояние, перспективы развития. Теория и практика физической культуры. 2019. № 10. С. 99–102.
15. Dutoit C.L. Music, movement, therapy. London, 1977. 32 p.
16. Games of the XXIX Olympiad in Beijing (CHN). Rhythmic Gymnastics / Federation International de Gymnastique // World of Gymnastics. 2008. № 55. P. 28–36.
17. Jaques-Dalcroze E. Rhythm, Music & Education. London, 1980. 18 p. URL: <https://archive.org/details/rhythmmusiceduca00jaqu/page/n9/mode/2up>
18. Munoz M.T., de la Piedra C., Barrios V., Garrido G., Argente J. Changes in bone density and bone markers in rhythmic gymnasts and ballet dancers: implications for puberty and leptin levels // Eur. J. Endocrinol. 2004. № 151 (4). P. 491–496. DOI:10.1530/eje.0.1510491.
19. Rhythmic Gymnastics World Championships in Patras, Greece / Federation International de Gymnastique // World of Gymnastics. 2008. № 53. P. 14–32.
20. Rhythmic Gymnastics World Championships in Montpellier (FRA) / Federation International de Gymnastique // World of Gymnastics. 2011. № 63. P. 26–28.
21. Youth Olympic Games in Singapore, Singapore. Rhythmic Gymnastics Individual All-around Final / Federation International de Gymnastique // World of Gymnastics. 2010. № 61. P. 6–36.

HISTORICAL AND ANALYTICAL APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF RHYTHMIC GYMNASTICS IN RUSSIA

T.A. Martirosova (Krasnoyarsk, Russia)

E.D. Kondrashova (Krasnoyarsk, Russia)

D.V. Loginov (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. In the legislation of the Russian Federation, physical culture and sport are prescribed as the most important components of the integral development of the individual. Physical culture and sports are represented by a set of achievements in improving health and forming a healthy lifestyle of the Russian population. Despite the fact that rhythmic gymnastics is a relatively young sport, it should be a physical culture and sports practice for the creative development of the values of sports, and actively used for the comprehensive development of the Russian population. Its means and methods should serve to improve the sports skills of Russian gymnasts to represent them on the international stage, self-improvement, improve performance, increase the body's resistance to adverse environmental influences, reduce the incidence of diseases in order to preserve the country's gene pool.

The purpose of the article is to consider the development of rhythmic gymnastics in Russia from the point of view of a historical and analytical approach; on the basis of the identified gymnastic systems of the late 19th – early 20th centuries, to form criteria for modern rhythmic gymnastics that improve the athletic skills of gymnasts.

Methodology (materials and methods). A review of the scientific literature has shown that the study of the development of rhythmic gymnastics based on a historical and analytical approach is an empirical component for identifying and establishing general historical patterns. Historical phenomena are analyzed on the basis of a logical method of study. The principle of concrete historical

research involves the study of the meaningful history of the subject under study in specific empirical manifestations. And the abstract-historical principle reveals historical regularity, without referring to the empirical history itself. The abstract-historical principle reconstructs the selected regularity on the basis of theoretical assumptions. The knowledge gained in the course of studying the past indicates the independent value of information. The historical-analytical approach is based on the “principle of historicism”. In a broad sense, this principle means the need to consider the phenomenon under study in its present state from the perspective of the past, determining the continuity between historical forms.

Research results. Within the framework of the historical and analytical approach, the main criteria in modern rhythmic gymnastics are formed, which will serve to improve the sports skills of gymnasts.

Conclusions. The formed main criteria of modern rhythmic gymnastics, identified on the basis of gymnastic systems of the late 19th – early 20th centuries, included: technical and artistic performance of compositions. The first reflects the technical and aesthetic characteristics of gymnastic elements and combinations, which include technical and aesthetic characteristics-posture, leg inversion, accuracy of movement, lightness, completeness, unity. The second reveals the ability of gymnasts to create an artistic image, convey feelings and mood through expressive gestures and facial expressions, musicality and dance.

Keyword: *artistic gymnastics, historical and analytical approach, composition, elements, development, sport, dance, gymnastic system.*

References

1. Vdovichenko L.L. Identity through large sporting events. In: Proceedings of the XVIII World Sociological Congress ISA “Clash with an unequal world: challenges of global sociology”, Yokohama, Japan, July 13–19, 2014. 1025 p.
2. Volkonsky S.M. Artistic responses: articles about theater, music. Moscow: Librokom, 2012. 163 p.
3. Ginkevich I.V. Organization and conduct of classes according to the “School of movements” methodology at the initial stage of sports training in complex coordination sports // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kultury i iskusstv (Bulletin of the Moscow State University of Culture and Arts). 2017. No. 3. P. 220–226.
4. Duncan A. My life. Moscow, 1930. 163 p.
5. Zubkova A.Yu. The use of rhythmic gymnastics elements in physical culture lessons for university students // Teoriya i praktika fizicheskoy kultury (Theory and practice of physical culture). 2013. No. 10. 24 p.

6. Inozemtseva E.S., Khatskaleva E.G. Means of training transfers in group exercises of rhythmic gymnastics // *Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal* (International scientific research journal). 2016. No. 11 (53). P. 99–101.
7. Knyazeva M.L. Key to self-creation [Electronic resource]. Moscow: Molodaya gvardiya, 1990. P. 22–24. URL: <https://vikent.ru/author/1383/>.
8. Naipak V.D. Beginning of the path. In: *Gymnastics: collection of articles*. Moscow, 1985. Is. 1. P. 57–61.
9. Parshikova N.V., Izaak S.I., Kovalenko G.V. Russia is a sports country: history and modernity // *Teoriya i praktika fizicheskoy kultury* (Theory and practice of physical culture). 2019. No. 10. P. 3–6.
10. Peredelsky A.A., Seleznev P.S., Fedyakin I.V. Sports and politics in the aspect of methodological analysis // *Teoriya i praktika fizicheskoy kultury* (Theory and practice of physical culture). 2019. No. 12. P. 11–13.
11. Poetry of movement: On the history of the creation of rhythmic gymnastics in Leningrad: collection of articles / compiled by I.N. Ionina. Leningrad: Lenizdat, 1987. 157 p.
12. Teider V. A Duncan in Soviet Russia // *Voprosy teatral'nogo iskusstva* (Questions of theatrical art). Moscow: GITIS, 1977. P. 371–374.
13. Tranbaeva E. N. Compositional foundations of rhythmic gymnastics exercises "Compositional foundations of rhythmic gymnastics exercises" // *Izvestiya VUZov Kyrgyzstana* (News of Kyrgyz higher institutions). 2005. No. 6. P. 169–170.
14. Shakhov A.A., Egorov A.I., Olkhovsky R.M. Regional student sports: past experience, current state, development prospects // *Teoriya i praktika fizicheskoy kultury* (Theory and practice of physical culture). 2019. No. 10. P. 99–102.
15. Dutoit C.L. Music, movement, therapy. London, 1977. 32 p.
16. Games of the XXIX Olympiad in Beijing (CHN). Rhythmic Gymnastics / Federation Internationale de Gymnastique // *World of Gymnastics*. 2008. No. 55. P. 28–36.
17. Jaques-Dalcroze E. Rhythm, Music & Education. London, 1980. 18 p. URL: <https://archive.org/details/rhythmmusiceduca00jaqu/page/n9/mode/2up>
18. Munoz M.T., de la Piedra C., Barrios V., Garrido G., Argente J. Changes in bone density and bone markers in rhythmic gymnasts and ballet dancers: implications for puberty and leptin levels // *Eur. J. Endocrinol.* 2004. No. 151 (4). P. 491–496. DOI: 10.1530/eje.0.1510491
19. Rhythmic Gymnastics World Championships in Patras, Greece / Federation Internationale de Gymnastique // *World of Gymnastics*. 2008. No. 53. P. 14–32.
20. Rhythmic Gymnastics World Championships in Montpellier (FRA) / Federation Internationale de Gymnastique // *World of Gymnastics*. 2011. No. 63. P. 26–28.
21. Youth Olympic Games in Singapore, Singapore. Rhythmic Gymnastics Individual All-around Final / Federation Internationale de Gymnastique // *World of Gymnastics*. 2010. No. 61. P. 6–36.

УДК 796.92

ПРОЕКТИРОВАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ МОДУЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ» С УЧЕТОМ СЕЗОННЫХ ПРИРОДНО-КЛИМАТИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ

С.В. Худик (Красноярск, Россия)

Д.А. Завьялов (Красноярск, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. Сегодня, когда в связи с эпидемией к системе обучения студентов предъявляются повышенные требования по санитарным нормам, педагогам по учебной дисциплине «Физическая культура и спорт» нужно максимально использовать открытые пространства для проведения занятий.

Наиболее распространенными на осеннем и весеннем этапах учебного года являются кроссы разной протяженности, общеразвивающие и силовые упражнения в открытых спортивных городках, в период устойчивого снежного покрова учебного года – лыжная подготовка. Такие занятия и ранее применялись в качестве отличной профилактики многих заболеваний дыхательных путей, а также вирусных инфекций. Проблема и задача для педагогов заключается в поддержании и стимулировании интереса студентов к занятиям на улице на протяжении всего учебного года, ведь только в процессе регулярных практических занятий в сочетании с полученными знаниями из области физической культуры и спорта может быть сформирована потребность в необходимой физической активности в дальнейшем. В данной ситуации гармонично дополнить учебный процесс студентов по дисциплине «Физическая культура и спорт» могут занятия спортивным ориентированием, проводимые на небольших участках местности, непосредственно примыкающих к лыжным базам.

Целью данного исследования стала разработка модульной структуры построения программы дисциплины «Физическая культура и спорт» для студентов нефизкультурного профиля при круглогодичных занятиях на улице с использованием средств спортивного ориентирования, лыжной и общей физической подготовки.

Методология исследования включает базисные положения физического воспитания студентов вузов, методические основы физического развития в студенческом возрасте при занятиях лыжной подготовкой, основы применения спортивного ориентирования в учебном процессе по физическому воспитанию, анализ и обобщение научно-исследовательских работ, посвященных практической реализации курса дисциплины «Физическая культура и спорт» в вузах.

Результаты исследования дают основание утверждать, что применение модульной структуры программы учебной дисциплины «Физическая культура и спорт» на базе двух видов спорта – лыжной подготовки и спортивного ориентирования, а также блока общей физической подготовки, обязательного во всех программах обучения по этой дисциплине, – является более эффективной формой для реализации данной учебной дисциплины. Итогом внедрения этой блоковой структуры стало повышение средней посещаемости студентами экспериментальной группы учебных занятий по физической культуре в осеннем семестре с $74,56 \pm 3,78$ до $88,24 \pm 4,62$, в весеннем – с $76,23 \pm 4,15$ до $89,15 \pm 4,44$, что составляет рост 13–14 % и является статистически достоверным ($p < 0,05$). Достоверно повысились также результаты силовых тестов из комплекса ГТО, чему способствовала концентрация занятий по общей физической подготовке в специально выделенном блоке, где эти упражнения выполнялись многократными повторениями с усилием не выше 30–40 % от возможного индивидуального максимума. В блоке лыжной подготовки студенты экспериментальной группы в среднем на каждом занятии смогли проходить большее расстояние – на 29 % юноши и на 32 % девушки – относительно студентов контрольной группы. Блок спортивного ориентирования осенью и весной позволяет студентам полноценно освоить соревновательное упражнение по этому виду спорта.

Заключение. Предложенная блоковая структура может быть рекомендована к внедрению в учебный процесс студентов нефизкультурного профиля в вузах, имеющих доступ к лыжным базам с лыжной трассой и небольшим лесным массивом, отображенным на спортивных картах. Это тем более актуально на фоне достаточно сложной эпидемиологической ситуации в стране, когда требование к занятиям физическими упражнениями студентов в открытом воздухе с соблюдением всех санитарных норм в процессе обучения становится практически обязательным.

Ключевые слова: студенты, учебные модули, физическая культура и спорт, занятия на открытых пространствах, спортивное ориентирование, лыжная подготовка.

Постановка проблемы. Объявленная в мире пандемия диктует требования нестандартных решений для полноценного осуществления учебного процесса в системе высшего образования Российской Федерации. Учебная дисциплина «Физическая культура и спорт» не является исключением. Более того, для полноценного поддержания и укрепления здоровья студентов здесь возлагается особая ответственность на педагогов для реализации на занятиях приемлемых и интересных программ оздоровительных физических упражнений. Причем все это рекомендуется выполнять на открытых пространствах [Андреевко и др., 2019, с. 15–17]. Соответственно, круг видов спорта из множества доступных сегодня значительно сокращается. Наиболее приемлемыми и распространенными на осеннем и весеннем этапах являются кроссы разной протяженности, общеразвивающие и силовые упражнения в открытых спортивных городках^{1,2} [Баранов, 2013, с. 100–103], в период устойчивого снежного покрова учебного года – лыжная подготовка³ [Мараховская, Сафонова, 2010, с. 58–60]. Такие занятия всегда применялись в качестве отличной профилактики многих заболеваний дыхательных путей, а также вирусных инфекций [Cottrell, Cottrell, 2020, р. 219–241; Hilland, Brown, Fairclough, 2018, р. 384–392]. При этом задача педагогов заключается в поддержании и стимулировании интереса студентов к занятиям на улице на протяжении всего учебного года, ведь только в процессе регулярных практических занятий в сочетании с полученными знаниями из области физической культуры и спорта может быть сформирована потребность в необходимой физической активности в дальнейшем⁴

¹ Архипова Ю.А., Федорова А.В., Устинов И.Е. Использование современных оздоровительных методик в занятиях физической культурой со студентами вуза: учеб. пособие. СПб.: Изд-во СПбГЭУ, 2017. 59 с.

² Устинов И.Е., Федорова А.В., Максимов О.В. Ходьба и бег в оздоровительной тренировке: учеб. пособие. СПб.: Изд-во СПбГЭУ, 2017. 87 с.

³ Аксенов М.О., Петренко Г.П. Лыжный спорт: учеб.-метод. пособие. 3-е изд., доп. Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2008. 152 с.

⁴ Виленский М.Я., Горшков А.Г. Физическая культура и здоровый образ жизни студента: учеб. пособие. М.: КНОРУС, 2016. 240 с.

[Величко, Власов, 2018, с. 16–20; Колобков, 2011, с. 10–18]. В данной ситуации гармонично дополнить учебный процесс студентов по дисциплине «Физическая культура и спорт» могут занятия спортивным ориентированием, проводимые на небольших участках местности, непосредственно примыкающих к лыжным базам.

Целью данного исследования стала разработка модульной структуры построения программы дисциплины «Физическая культура и спорт» для студентов нефизкультурного профиля при круглогодичных занятиях на улице с использованием средств спортивного ориентирования, лыжной и общей физической подготовки, а также выявление необходимых организационно-педагогических и материально-инфраструктурных условий для ее реализации.

Методология исследования включает базисные положения физического воспитания студентов вузов, методические основы физического развития в студенческом возрасте при занятиях лыжной подготовкой, основы применения спортивного ориентирования в учебном процессе по физическому воспитанию, анализ и обобщение научно-исследовательских работ, посвященных практической реализации курса дисциплины «Физическая культура и спорт» в вузах.

Анализ литературы соответствовал цели исследования. Если о лыжном спорте имеется достаточно много информации в разных учебных и научно-методических источниках^{5,6,7} [Мелихов, Фролова, 2017, с. 45–47; Красавина и др., 2019, с. 136–139; и др.], то о спортивном ориентировании такой информации пока недостаточно. Тем не менее сегодня можно констатировать уже достаточно активное применение спортивного ориентирования как вида спорта в учебном процессе по дисциплине «Физическая культура и спорт» в вузах, что обусловлено все возрастающей его популярностью в молодежной среде,

⁵ Бутин И.М. Лыжный спорт: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2000. 368 с.

⁶ Раменская Т.И., Баталов А.Г. Лыжные гонки: учебник. М.: Буки Веди, 2015. 564 с.

⁷ Жданкина Е.Ф., Добрынин И.М. Лыжная подготовка студентов в вузе: учеб. пособие. 2-е изд. М.: ФЛИНТА: Изд-во Урал. ун-та, 2017. 124 с.

а также доступностью при организации таких занятий^{8,9} [Близневская, 2006, с. 178–183; Ключникова, 2007, с. 45–48; Кочергин, 2006, с. 38–39].

Спортивное ориентирование – это передвижение занимающихся по местности при помощи спортивной карты, выполненной в соответствии с международной системой условных знаков [Jourand et al., 2018, р. 134–149; Muñoz-Nieto et al., 2013, р. 91–97], и единственного разрешенного средства навигации – компаса. Необходимо за кратчайшее время пройти через контрольные пункты, установленные на местности и отмеченные в карте. По мере достижения каждого пункта студенты производят на нем отметку в карточке участника или электронную отметку (последнее достижение), свидетельствующую об их прохождении через этот пункт¹⁰. Для качественной организации занятий по спортивному ориентированию вполне достаточно того лесного или паркового массива, в котором зимой пролагается лыжная трасса для занятий студентов, тем более что в большей части вузов страны при лыжных базах уже имеются спортивные карты местности. Сегодня около 80 субъектов РФ имеют региональные федерации спортивного ориентирования, которые повсеместно оказывают непосредственную помощь вузам специалистами в подготовке картографического материала в случае такой потребности.

Главной стратегической задачей, когда студент преодолевает дистанцию по спортивному ориентированию, является поддержание такой индивидуальной оптимальной скорости передвижения, при которой достигается наилучший конечный результат [Spittle, Byrne, 2009, р. 253–266]. Поэтому занятия спортивным ориентированием способствуют развитию индиви-

дуального мышления при формировании техники ориентирования, что позволяет проявлять в процессе занятий индивидуальные особенности [Севастьянов, Куликов, 2014, с. 57–60; Eccles, Walsh, Ingledew, 2006, р. 77–87]. Так, эффективность развития основных психомоторных качеств и умственных способностей студентов посредством занятий спортивным ориентированием неоднократно подтверждена научными исследованиями¹¹ [Воронов, 2018, с. 63–67; Колодезникова и др., 2019, с. 87–91; Мельникова и др., 2020, с. 36–38; Михайловский и др., 2020, с. 38–39; 21; Mottet, Eccles, Saury, 2016, р. 220–243]. Таким образом, учитывая специфику спортивного ориентирования, до появления устойчивого снежного покрова и возможности проводить лыжную подготовку, этот вид спорта может эффективно применяться на учебных занятиях в бесснежном периоде.

Результаты исследования. Согласно гипотезе данного исследования была разработана и экспериментально апробирована комплексная программа реализации курса дисциплины «Физическая культура и спорт» на базе двух видов спорта – лыжной подготовки и спортивного ориентирования. В программу также включен блок общей физической подготовки, являющийся обязательным во всех программах обучения по этой дисциплине. Для более эффективного структурирования учебного материала, формирования его оптимального содержания использовались основные принципы: целевое назначение и достаточная полнота учебного материала в каждом отдельном блоке, взаимосвязанность и гармоничность блоков в достижении общей цели, но при этом относительная самостоятельность элементов отдельных блоков [Калганова, 2014, с. 14–21; Маслов, Кравчук, 2016, с. 97–103].

Самостоятельные модули программы учебной деятельности позволят без отклонений и сбоев реализовывать весь практический учебный материал с учетом сезонности и конкрет-

⁸ Болотин А.Э., Сильчук С.М., Щедрин Ю.Н. Спортивное ориентирование в системе подготовки студентов: учеб. пособие. СПб.: СПбГУ ИТМО, 2009. 89 с.

⁹ Григорьева И.В., Волкова Е.Г., Ларина И.В. Спортивное ориентирование: учеб. пособие. Воронеж: ВГЛТА, 2010. 88 с.

¹⁰ Правила вида спорта «Спортивное ориентирование», утвержденные приказом Министерства спорта Российской Федерации от 03 мая 2017 г. № 403 [Электронный ресурс]. URL: <https://rufso.ru/wp-content/uploads/2017/07/pravila-orient.pdf>

¹¹ Суханова М.Г. Спортивное ориентирование как одно из средств воспитания физических и интеллектуальных способностей студентов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2004. 24 с.

ных природно-климатических условий для студентов, занимающихся на улице. В табл. 1 приведена общая структура методических блоков программы занятий по дисциплине «Физическая культура и спорт» для студентов, специали-

зирующихся на двух видах спорта, лыжной подготовке и спортивном ориентировании. Здесь приведены примерные сроки реализации каждого учебного блока, указаны их последовательность и основные целевые ориентиры.

Таблица 1

Структура учебных модулей программы дисциплины «Физическая культура и спорт»

Table 1

Structure of the training modules for the discipline “Physical Culture and Sport”

Наименование модулей и примерные сроки реализации	Реализуемые виды деятельности		Целевые ориентиры (требования к результатам освоения)
1. Модуль спортивного ориентирования осеннего семестра; <i>сентябрь – часть октября (11–13 занятий – 22–26 ч)</i>	Поэтапное освоение и совершенствование разных элементов техники ориентирования на местности	Изучение символов карты	Самостоятельное прохождение отдельных этапов дистанций спортивного ориентирования
		Выбор вариантов движения	
		Чтение карты на разной скорости	
		Запоминание участков карты и местности	
		Определение и контроль расстояний	
		Контроль направления движения	
2. Модуль общей физической подготовки осеннего семестра; <i>часть октября – часть ноября (8–9 занятий – 16–18 ч)</i>	Развитие силовых и скоростно-силовых физических качеств мышц студентов, а также гибкости методами многократных повторений с небольшими усилиями – подтягивания, отжимания, наклоны, подъемы туловища		Улучшение результатов в сдаче контрольных нормативов силовых и скоростно-силовых физических качеств, гибкости ВФСК ГТО
	Развитие общей выносливости – кроссовая циклическая нагрузка		
3. Модуль лыжной подготовки осеннего семестра; <i>часть ноября – декабрь (11–13 занятий – 22–26 ч)</i>	Совершенствование техники лыжных ходов на основе устранения грубых индивидуальных ошибок: двухопорное скольжение на лыжах; короткий прокат на скользящей лыже; слабое отталкивание палками		Увеличение на каждом учебном занятии индивидуального объема циклической нагрузки на лыжах (км) – повышение общей выносливости
	Совершенствование лыжной техники при прохождении спусков и подъемов		
4. Модуль лыжной подготовки весеннего семестра; <i>февраль – часть марта (11–13 занятий – 22–26 ч)</i>	Совершенствование техники лыжных ходов на основе устранения грубых индивидуальных ошибок, выявленных в осеннем семестре, техники при прохождении спусков и подъемов		Повышение индивидуальной средней скорости циклической нагрузки на лыжах (мин.с/км) – повышение специальной выносливости
	Развитие специальной выносливости лыжной подготовки посредством переменного режима выполнения лыжной нагрузки		
5. Модуль общей физической подготовки весеннего семестра; <i>часть марта – часть апреля (8–9 занятий – 16–18 ч)</i>	Развитие быстроты (100 м) и скоростной выносливости (2 км, 3 км) – переменная кроссовая циклическая нагрузка		Улучшение результатов в сдаче контрольных нормативов качества быстроты, выносливости ВФСК ГТО
	Развитие силовых и скоростно-силовых физических качеств мышц студентов, гибкости		
6. Модуль спортивного ориентирования весеннего семестра; <i>часть апреля – май (11–13 занятий – 22–26 ч)</i>	Совершенствование в комплексе элементов техники ориентирования на местности и формирование навыков технико-тактических действий		Повышение индивидуальной скорости (мин.с/км) прохождения полных дистанций спортивного ориентирования – не ниже контрольных параметров

Для непосредственной проверки возможного внедрения в учебный процесс вуза данной блоковой структуры были сформированы экспериментальная и контрольная группы из студентов второго курса на базе ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет».

Группы были практически равнозначны по итогам обучения студентов на первом курсе на основе экспертной оценки техники лыжных ходов и посещаемости. В эксперименте участвовало 80 студентов, в каждой группе по 20 девушек и по 20 юношей. Эксперимент проводился с сентября 2018 по июнь 2019 г., в течение учебного года обе группы обучались согласно общему учебному плану по дисциплинам «Физическая культура и спорт», «Прикладная физическая культура и спорт» для бакалавров, но экспериментальная группа реализовывала программу обучения по приведенной в табл. 1 блоковой системе освоения учебной программы, а контрольная – по традиционной, которая была сформирована и реализовывалась на протяжении последнего десятилетия для студентов, проходящих только лыжную подготовку. Главные отличия в учебных программах экспериментальной и контрольной групп были следующими:

- в начале учебного года студенты экспериментальной группы осваивали технические навыки спортивного ориентирования, а контрольной группы – традиционно выполняли имитационные упражнения по совершенствованию техники лыжных ходов на основе фазовой структуры цикла движения;

- физические упражнения на развитие силы и гибкости из ВФСК ГТО у студентов контрольной группы выполнялись на занятиях комплексной направленности и эпизодически проводились на протяжении всего учебного года, в экспериментальной группе – они были скомплектованы в учебные блоки в межсезонье по 8–9 занятий подряд, где выполнялись методом многократных повторений с небольшими усилиями, в диапазоне 30–40 % от возможного индивидуального максимума;

- лыжная подготовка в контрольной группе сопровождалась выполнением общих мето-

дических задач по совершенствованию техники лыжных ходов, общей остановкой в движении всей группы и повторным объяснением нюансов лыжной техники, в экспериментальной – движение всегда было непрерывным для всех и методические указания по устранению лишь грубых ошибок в лыжной технике производились индивидуально, не останавливая студента.

По результатам проведения эксперимента были получены статистические данные (табл. 2) по посещаемости студентами контрольной и экспериментальной групп учебных занятий и средние объемы циклической лыжной нагрузки за одно занятие на развитие выносливости и совершенствование техники лыжных ходов.

Данные табл. 2 указывают на статистически достоверное ($p < 0,05$) повышение этих показателей в экспериментальной группе. Для студентов контрольной группы такого достоверного повышения не зафиксировано. К тому же в экспериментальной группе были зафиксированы более высокие показатели общей физической подготовленности по ряду тестов из ВФСК ГТО, что объясняется применяемыми методами развития силовых физических качеств – многократные повторения с небольшими усилиями в диапазоне 30–40 % от возможного индивидуального максимума, позволяющие в объеме одного занятия выполнять по несколько десятков повторений каждого упражнения.

Введенные в учебный процесс студентов экспериментальной группы модули спортивного ориентирования осенью и весной проводились на высоком эмоциональном подъеме и с желанием проходить участки дистанций самостоятельно, что и привело к росту посещаемости. В результате в конце формирующего этапа эксперимента все 100 % студентов, согласно «Фонду оценочных средств», на контрольном тестировании смогли самостоятельно пройти дистанцию (табл. 3). Полученные данные указывают на доступность освоения технических элементов ориентирования на местности и формирования технических навыков для самостоятельного прохождения дистанций в рамках учебного процесса.

Таблица 2

Показатели посещаемости и среднего объема циклической нагрузки на лыжах для студентов контрольной и экспериментальной групп на занятиях по дисциплине «Физическая культура и спорт» за период эксперимента

Table 2

Attendance rate and average cyclic skiing performance of the reference and experimental groups of students at the Physical Culture and Sports classes during the experiment

Показатели	M±m до экспер.	M±m после экспер.	M±m до экспер.	M±m после экспер.	t p	
	1	2	3	4	1–3	2–4
1. Посещаемость учебных занятий в осеннем семестре (%)	КГ (n=40), юноши и девушки 74,34±3,26		ЭГ (n=40), юноши и девушки 74,56±3,78		t=0,14 p>0,05	t=2,76 p≤0,01
	75,86±3,05		88,24±4,62			
	t=0,22 p>0,05		t=2,86 p≤0,01			
2. Посещаемость учебных занятий в весеннем семестре (%)	КГ (n=40), юноши и девушки 76,50±4,48		ЭГ (n=40), юноши и девушки 76,23±4,15		t=0,17 p>0,05	t=2,43 p≤0,05
	77,28±3,77		89,15±4,44			
	t=0,19 p>0,05		t=2,56 p≤0,05			
3. Средний объем циклической нагрузки на лыжах за одно занятие в осеннем семестре (км)	КГ (n=20), юноши 3,9±0,45		ЭГ (n=20), юноши 4,0±0,38		t=0,23 p>0,05	t=2,11 p≤0,05
	4,2±0,36		5,2±0,32			
	t=0,41 p>0,05		t=2,22 p≤0,05			
	КГ (n=20), девушки 2,8±0,24		ЭГ (n=20), девушки 2,9±0,26		t=0,19 p>0,05	t=2,15 p≤0,05
	3,0±0,18		3,8±0,22			
	t=0,46 p>0,05		t=2,13 p≤0,05			
4. Средний объем циклической нагрузки на лыжах за одно занятие в весеннем семестре (км)	КГ (n=20), юноши 4,1±0,36		ЭГ (n=20), юноши 4,2±0,30		t=0,15 p>0,05	t=2,13 p≤0,05
	4,3±0,32		5,4±0,38			
	t=0,53 p>0,05		t=2,16 p≤0,05			
	КГ (n=20), девушки 2,9±0,22		ЭГ (n=20), девушки 3,0±0,21		t=0,19 p>0,05	t=2,14 p≤0,05
	3,2±0,27		4,0±0,43			
	t=0,48 p>0,05		t=2,19 p≤0,05			

Таблица 3

Процентное соотношение результатов тестирования студентов экспериментальной группы на контрольных дистанциях спортивного ориентирования по шкале «Фонд оценочных средств»

Table 3

Performance of the experimental group students in the control orienteering distances based on the assessment scale in per cent

Студенты экспериментальной группы	Оценочные баллы				
	5	4	3	2	1
Девушки (n=20), чел.	2 (10 %)	1 (5 %)	3 (15 %)	6 (30 %)	8 (40 %)
Юноши (n=20), чел.	1 (5 %)	3 (15 %)	4 (20 %)	8 (40 %)	4 (20 %)

Заключение. Результативность внедрения модульной структуры построения программы обучения по дисциплине «Физическая культура и спорт» на основе поэтапного применения средств спортивного ориентирования, лыжной и общей физической подготовки достоверно подтверждена продолжительным экспериментальным периодом. Предложенная модульная структура может быть рекомендована к внедрению в учебный процесс студентов не-

физкультурного профиля в вузах, имеющих доступ к лыжным базам с лыжной трассой и небольшим лесным массивом, отображенным на спортивных картах. Это тем более актуально на фоне достаточно сложной эпидемиологической ситуации в стране, когда требование к занятиям физическими упражнениями студентов на открытом воздухе с соблюдением всех санитарных норм в процессе обучения становится практически обязательным.

Библиографический список

1. Андреев Т.А., Лукьянова Л.М., Попов А.П., Борисов Д.С., Тамаров И.С. Роль физической активности на открытом воздухе в повышении умственной работоспособности студентов // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2019. № 11 (177). URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_41495356_99685189.pdf (дата обращения: 02.10.2020).
2. Баранов В.В. Физическая культура и спорт в университетском комплексе как факторы формирования конкурентного ресурса студента // Теория и практика физической культуры. 2013. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/konkurentnyy-resurs-studenta-v-usloviyah-regionalnogo-universiteta/viewer> (дата обращения: 02.10.2020).
3. Близневская В.С. Оздоровительно-развивающая роль занятий спортивным ориентированием в студенческой среде // Вестник Томского государственного университета. 2006. № 292. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ozdorovitelno-razvivayuschaya-rol-zanyatij-sportivnym-orientirovaniem-v-studencheskoy-srede/viewer> (дата обращения: 02.10.2020).
4. Величко Т.И., Власов Г.В. Физическая подготовленность и здоровье современных студентов // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. 2018. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fizicheskaya-podgotovlennost-i-zdorovie-sovremennyh-studentov/viewer> (дата обращения: 02.10.2020).
5. Воронов Ю.С. Основы интеллектуальной подготовки в спортивном ориентировании // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2018. № 9 (163). URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_35740496_13399941.pdf (дата обращения: 02.10.2020).
6. Калганова Е.Ю. О необходимости формирования новых подходов к организации процесса обучения бакалавров по дисциплине «Физическая культура» в рамках ФГОС 3 поколения // Вестник МИТХТ. Сер.: Социально-гуманитарные науки и экология. 2014. Т. 1, № 3. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_24097128_75824258.pdf (дата обращения: 02.10.2020).
7. Ключникова Н.Н. Педагогическая технология применения спортивного ориентирования в системе физической культуры студентов военной кафедры вуза // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2007. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-tehnologiya-primeneniya-sportivnogo-orientirovaniya-v-sisteme-fizicheskoy-kultury-studentov-voennoy-kafedry-vuza/viewer> (дата обращения: 02.10.2020).
8. Колобков П.А. Реализация Стратегии развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 года как фактор системного подхода к развитию физической культуры и спорта среди населения страны в 2010–2011 годах // Россия – спортивная держава 2011: матер. междунар. спорт. форума. М., 2011.
9. Колодезникова С.И., Тарасов А.Е., Алексеев Стасов П.М. Проблемы и перспективы развития спортивного ориентирования в современных условиях // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2019. № 8 (174). URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_39417465_64009835.pdf (дата обращения: 02.10.2020).
10. Кочергин В.В. Спортивное ориентирование как средство воспитания физической культуры студента // Культура физическая и здоровье. 2006. № 2 (8).
11. Красавина В.Ф., Славнова М.Ю., Ушакова Т.М., Дешевых С.В., Шабан В.А. Некоторые аспекты личностно-ориентированной технологии обучения первокурсниц технике движения коньковым лыжным ходом на занятиях по физической культуре // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2019. № 6 (172). URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_38567163_31747109.pdf (дата обращения: 02.10.2020).

12. Мараховская О.В., Сафонова Ж.К. Технология обучения ходьбе на лыжах студентов общеподготовительных групп // Теория и практика физической культуры. 2010. № 8. URL: <http://naukarus.com/tehnologiya-obucheniya-hodbe-na-lyzhah-studentov-obshchepodgotovitelnyh-grupp> (дата обращения: 02.10.2020).
13. Маслов В.Н., Кравчук А.Л. Формирование программы по физическому воспитанию для студентов вузов // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 50-2. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_25296079_77999551.pdf (дата обращения: 02.10.2020).
14. Мелихов Я.П., Фролова Е.А. Формирование здорового образа жизни посредством занятий лыжным спортом // Молодой ученый. 2017. № 21 (155). URL: <https://moluch.ru/archive/155/44091/> (дата обращения: 02.10.2020).
15. Мельникова Л.В., Мельников Д.А., Захарова Е.А., Киселев В.А. Влияние занятий спортивным ориентированием на умственную работоспособность бакалавров физической культуры // Теория и практика физической культуры. 2020. № 3. С. 36–38. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42595108> (дата обращения: 02.10.2020).
16. Михайловский С.П., Громов М.М., Коваленко А.И. Спортивное ориентирование в системе профессиональной подготовки студентов-геологов // Теория и практика физической культуры. 2020. № 4. С. 38–39. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42667422> (дата обращения: 02.10.2020).
17. Севастьянов В.В., Куликов И.П. Возможности использования спортивного ориентирования в учебном процессе студентов высших учебных заведений // Культура физическая и здоровье. 2014. № 4 (51).
18. Cottrell J.R., Cottrell S.P. Outdoor skills education: what are the benefits for health, learning and lifestyle? // World Leisure Journal. 2020. № 62 (3). DOI: 10.1080/16078055.2020.1798051
19. Eccles D.W., Walsh S.E., Ingledew D.K. Visual attention in orienteers at different levels of experience // Journal of Sports Sciences. 2006. № 24 (1). DOI: 10.1080/02640410400022110
20. Eccles D.W. Thinking outside of the box: The role of environmental adaptation in the acquisition of skilled and expert performance // Journal of Sports Sciences. 2006. № 24 (10). P. 1103–1114. DOI: 10.1080/02640410500432854
21. Hilland T.A., Brown T.D., Fairclough S.J. The physical education predisposition scale: Preliminary tests of reliability and validity in Australian students // Journal of Sports Sciences. 2018. № 36 (4). DOI: 10.1080/02640414.2017.1308002
22. Jourand C., Adé D., Sève C., Komar J., Thouwarecq R. Dynamics of student interactions: an empirical study of orienteering lessons in physical education // Physical Education and Sport Pedagogy. 2018. № 23 (2). DOI: 10.1080/17408989.2017.1342790
23. Mottet M., Eccles D.W., Saury J. Navigation in outdoor environments as an embodied, social, cultural, and situated experience: An empirical study of orienteering // Spatial Cognition & Computation. 2016. № 16 (3). DOI: 10.1080/13875868.2016.1166229
24. Muñoz-Nieto A., Rodríguez-González P., González-Aguilera D., Mancera-Taboada J. New insights into the concept of orienteering maps // The Cartographic Journal. 2013. № 50 (1). DOI: 10.1179/1743277412Y.0000000006
25. Spittle M., Byrne K. The influence of Sport Education on student motivation in physical education // Physical Education and Sport Pedagogy. 2009. № 14 (3). DOI: 10.1080/17408980801995239

DESIGN AND IMPLEMENTATION OF A MODULAR TRAINING PROGRAM FOR THE PHYSICAL CULTURE AND SPORT DISCIPLINE TAKING INTO ACCOUNT SEASONAL NATURAL AND CLIMATIC CONDITIONS

S.V. Khudik (Krasnoyarsk, Russia)

D.A. Zavyalov (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. Today, when the epidemic raises specific requirements to the sanitary standards, teachers of the Physical Culture and Sports discipline need to take the maximum use of open spaces for their classes.

The most common exercises for the autumn and spring periods of the academic year are cross-country running for different distances, general and strength development exercises in outdoor sports grounds. During the stable snow cover period, physical education focuses on ski training. Such activities have been always used as a perfect way of preventing respiratory diseases and virus infections. The problem and the task set before the teaching staff is support and stimulation of the students' interest to outdoor training all year round, since only regular practice combined with knowledge in the sphere of physical culture and sports may develop a need for physical activity in the future. In this situation, it appears natural to add orienteering in the areas adjacent to the ski stadiums to the Physical Culture and Sports classes.

The purpose of the article is to develop a modular structure for building the program of the Physical Culture and Sports discipline for students of non-physical culture profile during year-round outdoor activities using orienteering means, ski and general physical training.

The methodology of the research includes the basic principles of physical education at higher educational institutions, methodological basics of physical development through ski training at the student age, the basics of embedding orienteering into the physical education process, analysis and generalization of the academic publications dedicated to the practical implementation of the Physical Culture and Sports discipline at higher educational institutions.

The research results allow us to state that the application of the modular structure of the program of

the Physical Culture and Sport academic discipline on the basis of two kinds of sports – ski training and orienteering, as well as the block of general physical training, which is mandatory in all training programs on this discipline is a more effective form for the implementation of this academic discipline. As a result of introducing this block structure there was an increase in the average attendance of physical education classes by students of the experimental group in the autumn semester from 74.56 ± 3.78 to 88.24 ± 4.62 , in the spring the numbers increased by 13-14% ($p < 0.05$), namely, from 76.23 ± 4.15 to 89.15 ± 4.44 . The results of strength tests from the Physical Training Standards (GTO) complex also significantly increased owing to the concentration of general physical training on a specially selected block, where these exercises were performed with multiple effortful repetitions not exceeding 30% – 40% of the possible individual maximum. In the ski training block, the students of the experimental group, on average, in each lesson were able to walk longer distance, longer by 29% by boys and by 32% by girls compared to the students of the control group. Orienteering block in autumn and spring allows students to fully master the competitive exercise in this sport.

Conclusion. The designed block-based structure may be recommended for implementation in the training program among university students majoring in non-sport subjects with access to skiing centers equipped with skiing tracks and some mapped forest area. This is especially relevant in the difficult epidemiological situation in the country when the need for open-air training among students complying with all the applicable sanitary standards becomes extremely acute.

Keywords: *students, training modules, Physical Culture and Sports discipline, open-air training, orienteering, ski training.*

References

1. Andreenko T.A., Lukyanova L.M., Popov A.P., Borisov D.S., Tamarov I.S. Role of open-air

physical activity in improvement of intellectual capacity of students // *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta* (Scientific Notes

- of the Lesgaft University). 2019. No. 11 (177). P. 15–17. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_41495356_99685189.pdf
2. Baranov V.V. Physical culture and sports at the university facilities as factors of development of students' competitive resources // *Teoriya i praktika fizicheskoy kultury* (Theory and practice of physical culture). 2013. No. 4. P. 100–103. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/konkurentnyy-resurs-studenta-v-usloviyah-regionalnogo-universiteta/viewer>
 3. Bliznevskaya V.S. Wellness-improving and developing role of orienteering classes in the student community // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta* (Bulletin of the Tomsk State University). 2006. No. 292. P. 178–183. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ozdorovitelno-razvivayuschaya-rol-zanyatij-sportivnym-orientirovaniem-v-studencheskoy-srede/viewer>
 4. Velichko T.I., Vlasov G.B. Physical fitness and health of today's students // *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Fizicheskaya kultura. Sport.* (News of the Tula State University. Physical Culture. Sport). 2018. No. 1. P. 16–20. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fizicheskaya-podgotovlennost-i-zdorovie-sovremennyh-studentov/viewer>
 5. Voronov Yu.S. Basic intellectual training for orienteering // *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta* (Scientific Notes of the Lesgaft University). 2018. No. 9 (163). P. 63–67. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_35740496_13399941.pdf
 6. Kalganova Ye.Yu. On the need for the development of new approaches to organizing the bachelors' training in Physical Culture according to the 3rd Generation Federal State Education Standard // *Vestnik MITKhT. Seriya: sotsialno-gumanitarnye nauki i ekologiya.* (Bulletin of the Moscow Institute of Fine Chemical Technologies. Series: Social and humanitarian sciences and ecology). 2014. Vol. 1, No. 3. P. 14–21. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_24097128_75824258.pdf
 7. Klyuchnikova N.N. Pedagogical technology of applying orienteering training in the Physical Education system of the Military Department students // *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta* (Scientific Notes of the Lesgaft University). 2007. No. 6. P. 45–48. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-tehnologiya-primeneniya-sportivnogo-orientirovaniya-v-sisteme-fizicheskoy-kultury-studentov-voennoy-kafedry-vuza/viewer>
 8. Kolobkov P.A. Implementation of the strategy for development of physical culture and sports in the Russian Federation during the period till 2020 as a factor of system approach to the development of physical culture and sports among the population in 2010-2011. In: *Proceedings of the International sport forum "Russia as a sports country"*. Moscow, 2011. P. 10–18.
 9. Kolodeznikova S.I., Tarasov A.E., Alekseev Stasov P.M. Problems and prospects of orienteering development in the modern context // *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta* (Scientific Notes of the Lesgaft University). 2019. No. 8 (174). P. 87–91. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_39417465_64009835.pdf
 10. Kochergin V.V. Orienteering as a means of physical education of students // *Kultura fizicheskaya i zdorovye* (Physical culture and sport). 2006. No. 2 (8). P. 38–39.
 11. Krasavina V.F., Slavnova M.Yu., Ushakova T.M., Deshevykh S.V., Shaban V.A. Some aspects of the personality-oriented technology of teaching the skating stride technique to first-year female students at the Physical Education classes // *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta* (Scientific Notes of the Lesgaft University). 2019. No. 6 (172). P. 136–139. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_38567163_31747109.pdf
 12. Marakhovskaya O.V., Safonova Zh.K. Technology of teaching cross-country skiing to students of general physical training groups // *Teoriya i praktika fizicheskoy kultury* (Theory and practice of physical culture). 2010. No. 8. P. 58–60. URL: <http://naukarus.com/tehnologiya-obucheniya-hodbe-na-lyzhah-studentov-obschepodgotovitelnyh-grupp>

13. Maslov V.N., Kravchuk A.L. University students' physical education program development // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya (Problems of modern pedagogical university). 2016. No. 50 (2). P. 97–103. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_25296079_77999551.pdf
14. Mikhaylovskiy S.P., Gromov M.M., Kovalenko A.I. Orienteering in the professional training system of Geology students // Teoriya i praktika fizicheskoy kultury (Theory and practice of physical culture). 2020. No. 4. P. 38–39. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42667422>
15. Melnikova L.V., Melnikov D.A., Zakharova E.A., Kiselev V.A. Orienteering contribution into the intellectual capacity of the bachelor students majoring in Physical Education // Teoriya i praktika fizicheskoy kultury (Theory and practice of physical culture). 2020. No. 3. P. 36–38. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42595108>
16. Melikhov Ya.P., Frolova Ye.A. Healthy lifestyle development through ski sports training // Molodoy uchenyy (Young scientists). 2017. No. 21 (155). P. 45–47. URL: <https://moluch.ru/archive/155/44091/>
17. Sevastyanov V.V., Kulikov I.P. Using orienteering in the learning process of higher education students // Kultura fizicheskaya i zdorovye (Physical culture and sport). 2014. No. 4 (51) P. 57–60.
18. Cottrell J.R., Cottrell S.P. Outdoor skills education: what are the benefits for health, learning and lifestyle? // World Leisure Journal. 2020. Is. 62 (3). P. 219–241. DOI: 10.1080/16078055.2020.1798051
19. Eccles D.W., Walsh S.E., Ingledew D.K. Visual attention in orienteers at different levels of experience // Journal of Sports Sciences. 2006. Is. 24 (1). P. 77–87. DOI: 10.1080/02640410400022110
20. Eccles D.W. Thinking outside of the box: The role of environmental adaptation in the acquisition of skilled and expert performance // Journal of Sports Sciences. 2006. Is. 24 (10). P. 1103–1114. DOI: 10.1080/026404105000432854
21. Hilland T.A., Brown T.D., Fairclough S.J. The physical education predisposition scale: Preliminary tests of reliability and validity in Australian students // Journal of Sports Sciences. 2018. Is. 36 (4). P. 384–392. DOI: 10.1080/02640414.2017.1308002
22. Jourand C., Adé D., Sève C., Komar J., Thouvarcq R. Dynamics of student interactions: an empirical study of orienteering lessons in physical education // Physical Education and Sport Pedagogy. 2018. Is. 23 (2). P. 134–149. DOI: 10.1080/17408989.2017.1342790
23. Mottet M., Eccles D.W., Saury J. Navigation in outdoor environments as an embodied, social, cultural, and situated experience: An empirical study of orienteering // Spatial Cognition & Computation. 2016. Is. 16 (3). P. 220–243. DOI: 10.1080/13875868.2016.1166229
24. Muñoz-Nieto A., Rodríguez-González P., González-Aguilera D., Mancera-Taboada J. New insights into the concept of orienteering maps // The Cartographic Journal. 2013. Is. 50 (1). P. 91–97. DOI: 10.1179/1743277412Y.0000000006
25. Spittle M., Byrne K. The influence of Sport Education on student motivation in physical education // Physical Education and Sport Pedagogy. 2009. Is. 14 (3). P. 253–266. DOI: 10.1080/17408980801995239

УДК 159.922

РАЗВИТИЕ САМОСОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

О.В. Груздева (Красноярск, Россия)

О.М. Вербианова (Красноярск, Россия)

Л.В. Арамачева (Красноярск, Россия)

О.В. Леганькова (Минск, Республика Беларусь)

Аннотация

Постановка проблемы и цель. Статья посвящена изучению становления и развития самосознания детей дошкольного возраста на современном этапе. Актуальность обусловлена изменениями в системе социально-психологических факторов, условий и предпосылок развития самосознания детей. Приводятся данные о развитии компонентов самосознания в старшем дошкольном возрасте, в том числе при осложненном варианте развития – у детей с ограниченными возможностями здоровья при нарушениях опорно-двигательного аппарата.

Материалы и методы исследования. Исследование по характеру является эмпирическим. Используются теоретические и эмпирические методы исследования, математические и статистические методы обработки данных (анализ описательных статистик, таблиц сопряженности и параметров распределения, t-критерий Стьюдента для зависимых и независимых выборок для параметрических данных, графические методы представления полученных данных). В рамках исследования были использованы методики для детей старшего дошкольного возраста: «Я-концепция» (И.П. Шахова) [Шахова, 1998]; «Лесенка» (С.Г. Якобсон, В.Г. Щур). Всего в исследовании принимали участие 74 ребенка старшего дошкольного возраста, из них 31 ребенок страдает нарушениями опорно-двигательного аппарата (сколиотическая осанка). Все испытуемые – русскоговорящие дети, посещающие бюджетные образовательные дошкольные учреждения городов Красноярск и Красноярского края (Железногорск, Зеленогорск, Ачинск, Боготол).

Результаты исследования, обсуждение. Результаты сравнительного эмпирического исследования позволили выделить некоторые особенности развития самооценки и самосознания здоровых и больных детей старшего дошкольного возраста.

1. Определено преобладание неадекватной завышенной самооценки у здоровых детей старшего дошкольного возраста, что является закономерным для данного возрастного периода. Осознание себя большинством здоровых детей происходит через выделение своей индивидуальности. У большинства здоровых детей выявлен самый простой вариант сформированности Я-концепции.

2. Дети с ограниченными возможностями здоровья (нарушения опорно-двигательного аппарата) чаще обладают заниженной и низкой самооценкой, относятся к себе и своим способностям преимущественно отрицательно в сравнении с их здоровыми сверстниками. Они чаще чувствуют себя отверженными и ощущают давление со стороны близких, имеют более сложный вариант развития Я-концепции.

Заключение. Приведены и описаны сведения о развитии компонентов самосознания здоровых и соматически больных детей в старшем дошкольном возрасте, свидетельствующие о наличии особенностей в развитии отдельных компонентов самосознания в зависимости от условий, обеспечивающих их становление и развитие.

Ключевые слова: дети, дошкольный возраст, самосознание, самооценка, нарушение опорно-двигательного аппарата, дети с ограниченными возможностями здоровья, соматически больные дети.

Постановка проблемы. Сегодня ребенок не такой, каким был его сверстник несколько десятилетий назад. Наблюдаются и фиксируются изменения в социальном и предметном пространствах его развития. Изменились

и являются другими ожидания взрослых, характер общения взрослых и детей [Вербианова, 2017; Груздева, 2019]. В последнее время чаще формулируются вопросы о балансе, путях и способах обеспечения развития индивидуального

и социального (общественного) компонентов в личности ребенка [Груздева, 2018; 2019; Леганькова, Сахаревич, 2018; Собкин, 2017; Семья как фактор..., 2018]. Эффективность решения данных вопросов определяется компетентностью педагогов и родителей, которые стоят у истоков формирования личности и самосознания детей [Борисенко, 2018; Вербианова, Груздева, 2017; Гогоберидзе, 2017; Груздева, 2019; Леганькова, Сахаревич, 2018; Леганькова, Душейко, 2019; Морозова, Викдорова, 2015]. Стержневой характеристикой личности выступает самосознание, становление и развитие которого начинается уже на ранних этапах дошкольного детства. Сегодня хорошо известны общие особенности становления самосознания ребенка [Мухина, 1997]. Тем не менее современные социальные перемены в обществе, семье, практике воспитания детей могут определить некоторые существенные изменения в развитии определенных структурных компонентов самосознания. Особый интерес здесь может иметь изучение феноменов самосознания не только здоровых, но и соматически больных детей в силу особой социальной ситуации развития таких детей [Ковалевский, 2018; Николаева и др., 2012; Груздева, 2019].

Теоретический анализ проблемы. Анализ данных в исследованиях по современному детству подтверждает наличие проблем воспитания и социализации / интеграции детей в современное российское общество. Вопросы становления самосознания детей в современных реалиях, несмотря на их чрезвычайную актуальность, в психологической и педагогической науке изучены недостаточно.

Одним из ведущих исследователей вопросов формирования и развития детского самосознания является В.С. Мухина [Мухина, 1997; Чеснокова, 1977]. В.С. Мухиной дано определение самосознанию, его структуре, компонентам. Отмечено, что «структуру самосознания личности формируют идентификация с телом, именем собственным, самооценка, выраженная в контексте притязания на признание; представление себя как представителя определенного пола; представление себя в аспекте психологи-

ческого времени (индивидуальное прошлое, настоящее и будущее); оценка себя в рамках социального пространства личности (права и обязанности в контексте конкретной культуры)» [Мухина, 1997]. Самосознание, в том числе его содержательная сторона как характеристика личности человека, постоянно развивается. Развитие и наполнение звеньев самосознания зависят от условий развития, социального контекста и формирующейся под его влиянием внутренней позиции самого человека [Мухина, 1997; Груздева, 2019]. В связи с этим сравнительные исследования в области формирования и становления самосознания детей очень актуальны и востребованы педагогической практикой.

Методологической и теоретической основой предпринятого исследования вопросов развития детского самосознания являются: системный (Б.Ф. Ломов), комплексный (Б.Г. Ананьев), деятельностный (С.Л. Рубинштейн) и личностно ориентированный (К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, А.А. Бодалев, А.В. Петровский, К. Роджерс, А. Маслоу) подходы; концепция становления личности и самосознания ребенка (В.С. Мухина, В.В. Столин и др.); положение о влиянии на онтогенез самосознания детей деятельности и общения (Л.С. Выготский, А.Я. Варга, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, А.С. Спиваковская, Д.Б. Эльконин и др.).

Результаты исследования. Осуществлен сбор эмпирических данных об особенностях развития компонентов самосознания детей старшего дошкольного возраста и их соматически больных сверстников (нарушения опорно-двигательного аппарата). Основное внимание было направлено на изучение сформированности параметров самооценки и изучение Я-концепции. Обследовано 74 ребенка старшего дошкольного возраста, из них 31 ребенок страдает нарушениями опорно-двигательного аппарата (сколиотическая осанка). Все испытуемые – русскоговорящие дети, посещающие бюджетные образовательные дошкольные учреждения городов Красноярск и Красноярского края (Железногорск, Зеленогорск, Ачинск, Боготол). Использовались методики: «Я-концепция» (И.П. Шахова), «Лесенка»

(в модификации С.Г. Якобсон, В.Г. Щур). Параметры самооценки и Я-концепции выбраны как наи-

более важные в становлении самосознания ребенка данного возраста (рис. 1).

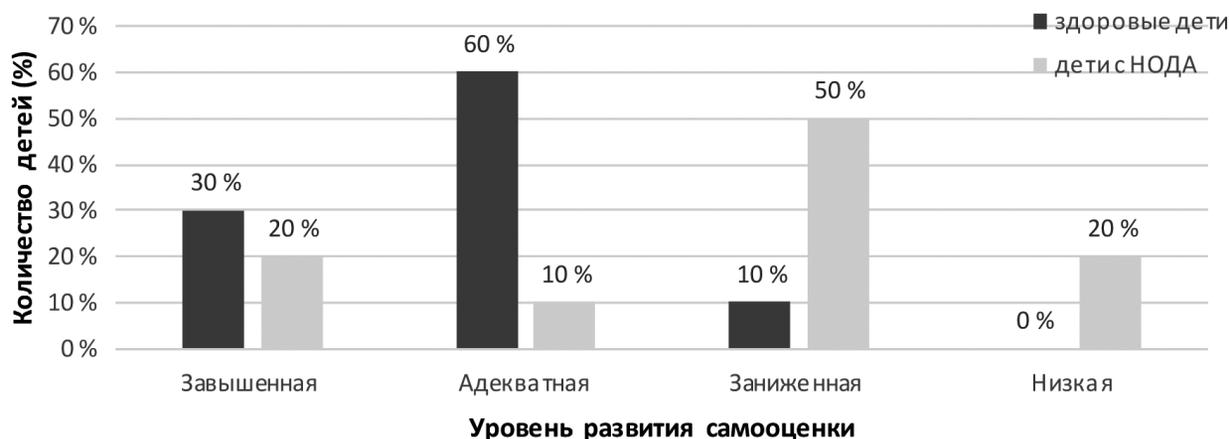


Рис. 1. Распределение выборочной совокупности детей исследуемых групп по уровню самооценки

Fig. 1. Distribution of sampled children from groups of interest according to their self-assessment levels

Определено:

– присутствие у большинства здоровых детей завышенной самооценки (81,25 %, методика «Лесенка»). При этом соматически больные дети (с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА)) старшего дошкольного возраста

имеют заниженную самооценку (70 %, методика «Лесенка»);

– наибольший весомый вклад в формирование самооценки детей вносят: 46,6 % – родители, 16,6 % – воспитатели; 6,6 % – сверстники группы или родственники; 33,3 % – другие неопределенные детьми лица.

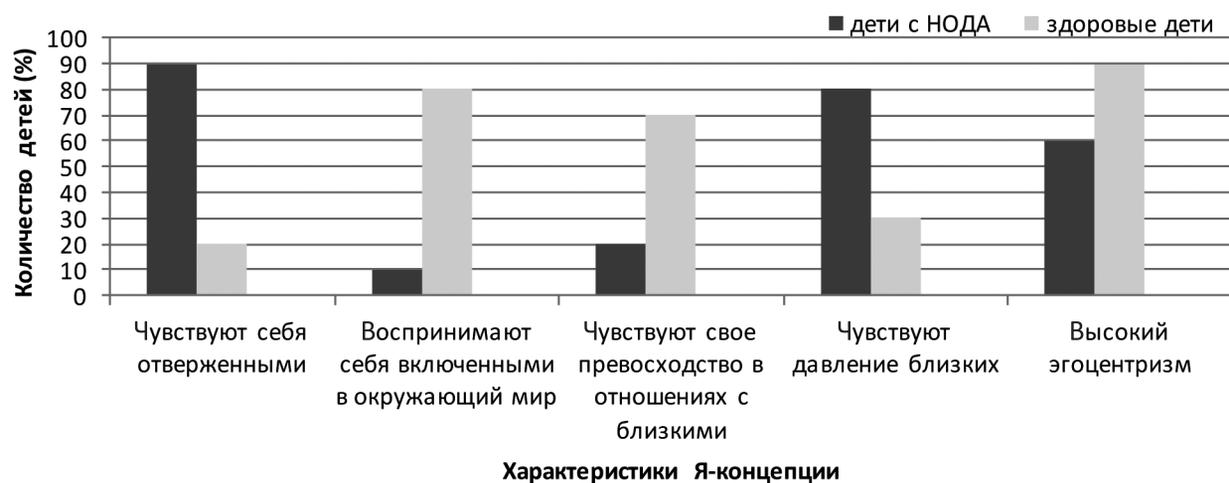


Рис. 2. Распределение выборочной совокупности детей исследуемых групп по выраженности характеристик Я-концепции

Fig. 2. Distribution of sampled children from groups of interest according to the degree of self-perspective characteristics

Выявлено:

– 80 % детей с НОДА и 30 % здоровых детей в отношениях с близкими людьми чувствуют их давление;

– 90 % детей с НОДА и 20 % здоровых детей воспринимают себя как отверженного или не за-

интересованного в социальных контактах, только 10 % детей с НОДА и 80 % здоровых детей воспринимают себя как включенного в окружающий мир;

– 80 % детей с НОДА и 70 % здоровых детей осознают свою индивидуальность;

– идентифицируют себя преимущественно с мамой 40 % детей с НОДА и 70 % здоровых детей;

– 60 % детей с НОДА и 90 % нормально развивающихся детей демонстрируют высокий эгоцентризм;

– выявлена более сложная структура Я-концепции у детей с НОДА (60 %), чем у здоровых детей (30 %).

Сравнение результатов диагностики позволяет сделать выводы о том, что соматически больные дети чаще обладают заниженной самооценкой, нежели их здоровые сверстники.

При этом старшие дошкольники с НОДА чаще воспринимают себя как отверженных или не заинтересованных в социальных контактах, а также ощущают давление со стороны близких. Помимо этого, значительно меньшее количество дошкольников с НОДА демонстрируют высокий уровень эгоцентризма. Полученные результаты исследования Я-концепции старших дошкольников представлены на рис. 2.

Достоверность различий в результатах исследования характеристик самосознания групп здоровых и детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата подтверждена подсчетом *t*-критерия Стьюдента для зависимых и независимых выборок для параметрических данных.

В связи с важной ролью формирования адекватной самооценки, позитивного отношения к себе в дошкольном возрасте важно разработать определенные методы коррекции для тех детей, у которых выявлены описанные проблемы. Коррекционно-развивающую работу рекомендуем строить в следующих направлениях.

1. Работа с родителями. В старшем дошкольном возрасте родители оказывают значительное влияние на формирование у дошкольника позитивного самоотношения, уверенности в себе. Ребенок воспринимает себя опосредованно, через отношение родителей к нему: если родители чрезмерно его опекают, акцентируют внимание на его неудачах, это способствует формированию тревожности, негативного восприятия себя, отношению к себе как к неспособному. Формы работы могут быть как индивидуальными (консультации), так и групповыми (семинары по темам «Особен-

ности эмоционально-волевой сферы у дошкольников», «Влияние детско-родительских отношений на формирование самоотношения ребенка»).

2. Работа воспитателей. Одна из основных задач для воспитателя – повысить статусное положение дошкольника путем включения его в игровую деятельность, поручения задач, организации возможности участвовать в публичных выступлениях (спектакли, концерты).

3. Работа с ребенком. Предпочтение отдается групповым формам работы или совместным встречам (родители и ребенок), включающим тренинговые упражнения, элементы сказкотерапии, телесно-ориентированной терапии и игротерапии. Возможные упражнения: «Я – чемпион», «Роза и ромашка», «Комплименты», «Пряничная кукла» и многие другие.

Заключение. В ходе анализа проблемы выделены существующие противоречия между объективной потребностью современного общества в обеспечении развития личности и самосознания ребенка в семье и образовательном учреждении и отсутствием целостного представления об условиях становления (развития) самосознания современных дошкольников. Определено, что социальный контекст развития детей за последние 10–15 лет существенно изменился и отсутствуют научно обоснованные технологии развития самосознания в практике дошкольного образования. Приведены и описаны сведения о развитии компонентов самосознания здоровых и соматически больных детей в старшем дошкольном возрасте, свидетельствующие о наличии особенностей в развитии отдельных компонентов самосознания в зависимости от условий, обеспечивающих их становление и развитие.

1. В структуре самосознания детей старшего дошкольного возраста особое место и роль начинает занимать самооценка. По результатам исследования определено преобладание неадекватной завышенной самооценки у здоровых детей старшего дошкольного возраста, что является закономерным для данного возрастного периода. Осознание себя большинством здоровых детей происходит через выделение своей индиви-

дуальности, то есть в становлении личности и самосознания современного ребенка наибольший вес приобретают механизмы обособления над механизмом идентификации. (При существовавшем в детской психологии постулате о параллельном воздействии на становление личности двух механизмов – идентификации и обособления.) [Мухина, 1997]. Все это, на наш взгляд, больше формирует индивидуальное Я ребенка. Диагностические задания, позволяющие сделать общий вывод о развитости Я-концепции детей, свидетельствуют о сформированности у большинства детей самого простого варианта Я-концепции.

2. Дети с ограниченными возможностями здоровья (нарушения опорно-двигательного аппарата) чаще обладают заниженной и низкой самооценкой, относятся к себе и своим способностям отрицательно в сравнении с их здоровыми сверстниками. Они чаще чувствуют себя отверженными и ощущают давление со стороны близких, имеют более сложный вариант развития Я-концепции. Часто дети не понимают и не принимают задания, связанные с оценкой себя, своих действий или отвечают наобум.

3. Показана целенаправленная развивающе-коррекционная работа по формированию самосознания детей.

Библиографический список

1. Асмолов А.Г. Психология личности. М.: МГУ, 1990. 367 с.
2. Белановская О.В. Генезис Я-форм замещения у детей раннего возраста в условиях нормы и социальной депривации: дис. ... канд. психол. наук. Минск, 2000. С. 169–173.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968. 464 с.
4. Борисенко Ю.В. Становление психологической готовности к отцовству: психолого-педагогический контекст и технологии сопровождения: дис. ... д-ра психол. наук. Кемерово, 2018. URL: <https://kemsu.ru/upload/iblock/7f2/7f2c5ed1bb9ffe348666f7bbf2942928.pdf>
5. Веракса Н.Е. Понимание детского развития с позиции экологической теории У. Бронфенбреннера // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2014. № 10 (52). С. 56–59.
6. 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.
7. Вербианова О.М., Груздева О.В. Психология ребенка: младенчество, ранний и дошкольный возраст: учеб. пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2017.
8. Волосовец Т.В. Детствосбережение как главный вектор развития дошкольного образования в десятилетие детства // Научно-педагогическое обозрение. 2017. № 4 (18). С. 189–195.
9. Гогоберидзе А.Г. Сотрудничество семьи и детского сада: новые форматы партнерства // Семья и современный социум. СПб.: Социально-гуманитарное знание, 2017. С. 311–315. (Семья и дети в современном мире).
10. Горлова Н.А. Современные дошкольники: какие они? // Обруч: образование, ребенок, ученик. 2009. № 1. С. 3–6.
11. Груздева О.В. Развитие детей дошкольного возраста в контексте современной образовательной и социальной ситуации развития. Красноярск, 2018. 274 с.
12. Груздева О.В. Социальная ситуация становления и развития самосознания детей дошкольного возраста в современных условиях // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2019. № 1 (47). С. 80–87.
13. Канаев И.А. Отношение к другому в структуре самосознания: автореферат дис. ... канд. филос. наук. М., 2012. URL: <http://cheloveknauka.com/otnoshenie-k-drugomu-v-strukture-samosoznaniya>
14. Ковалевский В.А. Особенности развития личности часто болеющего ребенка // Семья как фактор развития личности ребенка дошкольного возраста: кол. монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2018. С. 91–94.

15. Леганькова О., Сахаревич А. Взаимодействие педагогических работников учреждения дошкольного образования с родителями как условие формирования представлений детей старшего дошкольного возраста о родителях и их функциях в семье // Пралеска. 2018. № 11. С. 55–58.
16. Леганькова О.В., Душейко М.Н. Образовательная среда учреждения дошкольного образования как фактор развития субъектности детей дошкольного возраста // Современное детство в пространстве науки и образовательной практики: матер. Междунар. науч.-практ. конф. и Форума молодых ученых, посвященных 100-летию Ин-та детства Герцен. ун-та, Санкт-Петербург, 24–26 апр. 2019 г. / Рос. гос. пед. ун-т; отв. ред. Е.И. Николаева. СПб., 2019. С. 70–75.
17. Морозова И.С., Викдорова Н.А. Роль типа родительского поведения в процессе становления психологической суверенности подростка // Вестник Кемеровского государственного университета. 2015. № 1-1 (61). С. 135–138.
18. Мухина В.С. Возрастная психология. М., 1997.
19. Николаева В.В., Арина Г.А., Леонова В.М. Взгляд на психосоматическое развитие ребенка сквозь призму концепции П.Я. Гальперина // Культурно-историческая психология. 2012. № 4. С. 67–72.
20. Поколение в памперсах, или Коллективный портрет современного дошкольника: круглый стол // Дошкольное образование. 2001. № 9. URL: <http://dob.1september.ru/2001/09/1.htm>
21. Семья как фактор развития личности ребенка дошкольного возраста: кол. монография / О.М. Вербианова, О.В. Груздева, Е.Ю. Дубовик Е.Ю., Е.А. Котова и др. Красноярск, 2018.
22. Собкин В.С. Роль социально-демографических факторов и родительской позиции в развитии ребенка-дошкольника // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22, № 2. С. 5–16.
23. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. М.: Наука, 1977. 144 с.
24. Шахова И.П. Практикум по лабораторным работам курса возрастной психологии. М.; Воронеж, 1998.
25. Якобсон С.Г., Адилова Л.Р. Становление ранних форм самосознания детей // Вопросы психологии. 2009. № 1. С. 12–22.
26. Hellbrugge Th. Munchener Funktionelle Entwicklungsdiagnostik Fortschritte der Sozialpaediatric. Munich, IIVL, 2011. P. 73–101.
27. Heymans P., Laak J., Podolski A. Developmental tasks: a cultural analysis of human development // Developmental tasks: toward a cultural analysis of human development. Dordrecht: Kluwer, 1994. P. 3–33.
28. Parke R.D., Buriel R. Socialisation in the family: Ethnic and ecological perspectives. In: Handbook of Child Psychology. Vol. 3: Social, Emotional, and Personality Development (5th Ed.) / W. Damon, N. Eisenberg (Eds.). New York: Wiley, 1998. P. 463–552.

DEVELOPMENT OF SELF-AWARENESS AMONG SENIOR PRESCHOOL CHILDREN

O.V. Gruzdeva (Krasnoyarsk, Russia)

O.M. Verbianova (Krasnoyarsk, Russia)

L.V. Aramacheva (Krasnoyarsk, Russia)

O.V. Lehankova (Minsk, the Republic of Belarus)

Abstract

Statement of the problem and purpose of the article. The article is devoted to the study of the formation and development of self-consciousness among preschool children at the present time. The relevance is due to changes in the system of socio-psychological factors, conditions and prerequisites for the development of children's self-awareness. The article describes the current context of children's development that affects formation and development of children's self-awareness, and also provides data on the development of components of self-awareness in the older preschool age, including complicated development among children with disabilities (disorders of the musculoskeletal system).

Materials and methods of research. The proposed study is empirical. Theoretical research methods were used: analysis, synthesis, generalization and systematization of scientific ideas; structural, functional and genetic analysis of the problem; empirical research methods included: psychodiagnostics methods (questionnaire, experimental); mathematical methods of data processing.

Research results. The results of a comparative empirical study allowed us to identify some features of the development of self-esteem and self-awareness among

healthy senior preschool age children and children with disabilities.

1. The predominance of inadequate overestimated self-esteem among healthy senior preschool children was determined, which is natural for this age period. Awareness of themselves by most healthy children occurs through highlighting their individuality. Most healthy children have the simplest version of the self-perspective formation.

2. Children with disabilities (disorders of the musculoskeletal system) often have very low and low self-esteem, treat themselves and their abilities mostly negatively, in comparison with their healthy peers. They often feel rejected and feel pressure from loved ones, have a more complex version of the development of the self-perspective.

Conclusion. Data on the development of components of self-consciousness among healthy and somatically challenged children of senior preschool age are presented and described, indicating the presence of features in the development of individual components of self-consciousness, depending on the conditions that ensure their formation and development.

Keywords: children, preschool age, self-awareness, self-esteem, socialization, children with disabilities, somatically challenged children.

References

1. Asmolv A.G. Psychology of personality. Moscow: MGU, 1990. 367 p.
2. Belanovskaya O.V. Genesis of I-forms of substitution among young children in the conditions of norm and social deprivation. PhD Thesis. Minsk, 2000. P. 169–173.
3. Bozhovich L.I. Personality and its formation in childhood. Moscow: Prosveshchenie, 1968. 464 p.
4. Borisenko Ju.V. Formation of psychological readiness for fatherhood: psychological and pedagogical context and technologies of support. DSc Thesis. Kemerovo, 2018. URL: <https://kemsu.ru/upload/iblock/7f2/7f2c5ed1bb9ffe348666f7bbf2942928.pdf>
5. Veraksa N.E. Understanding child development from the perspective of the ecological theory by U. Bronfenbrenner // *Sovremennoe doshkolnoe obrazovanie. Teorija i praktika* (Modern preschool education. Theory and practice). 2014. No. 10 (52). P. 56–59.
6. Verbianova O.M. Influence of family education style on the development of self-regulation among 6–7 year-old children // *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astaf'eva*. 2020. No. 54. P. 246–254.

- ogo universiteta im. V.P. Astafieva (Bulletin of the KSPU named after V.P. Astafiev). 2017. No. 1 (39). P. 129–133.
7. Verbianova O.M., Gruzdeva O.V. Psychology of the child: infancy, early and preschool age. Textbook. Krasnoyarsk: KGPU im. V.P. Astafieva, 2017. 128 p.
 8. Volosovets T.V. Childkeeping as the main vector of development for preschool education in the decade of childhood // Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie (Scientific and pedagogical review). 2017. No. 4 (18). P. 189–195.
 9. Gogoberidze A. G. Cooperation of family and kindergarten: new formats of partnership. In: Family and modern society. Family and children in the modern world series. Saint-Petersburg: Izdatelstvo "Sotsialno-gumanitarnoe znanie", 2017. P. 311–315.
 10. Gorlova N. A. Modern preschoolers: what are they? // Obruch: obrazovanie, rebenok, uchenik (Hoop: education, child, student). 2009. No. 1. P. 3–6.
 11. Gruzdeva O.V. Development of preschool children in the context of modern educational and social situation of development. Krasnoyarsk, 2018. 274 p.
 12. Gruzdeva O.V. Social situation of formation and development of self-consciousness among preschool children in modern conditions // Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astafieva (Bulletin of the KSPU named after V.P. Astafiev). 2019. No. 1 (47). P. 80–87.
 13. Kanaev I.A. Attitude to another in the structure of self-consciousness. PhD Thesis Summary. Moscow, 2012. URL: <http://cheloveknauka.com/otnoshenie-k-drugomu-v-strukture-samosoznaniya>
 14. Kovalevsky V.A. Features of personality development of a frequently ill child. In: Family as a factor in the development of a preschool child's personality. Collective monograph. Krasnoyarsk, 2018. P. 91–94.
 15. Legankova O., Sakharevich A. Interaction of teachers of preschool educational institutions with parents as a condition for forming ideas among older preschool children about parents and their functions in the family // Praleska. 2018, No. 11. P. 55–58.
 16. Legankova O.V., Dusheyko M.N. Educational environment of a preschool institution as a factor for development of subjectivity among older preschool children. In: Proceedings of the International scientific and practical conference and Forum of young scientists "Contemporary childhood in the space of science and educational practice". Saint-Petersburg, April 24–26, 2019. Saint-Petersburg: Russian State Pedagogical University, 2019. P. 70–75.
 17. Morozova I.S., Vikdorova N.A. The role of the type of parental behavior in the process of formation of psychological sovereignty of a teenager // Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta (Bulletin of the Kemerovo State University). 2015. No. 1-1 (61). P. 135–138.
 18. Mukhina V.S. Age psychology. Moscow: Akademia, 1997.
 19. Nikolaeva V.V., Arina G.A., Leonova V.M. A look at the psychosomatic development of a child through the prism of the concept of P. Ya. Galperin // Kulturno-istoricheskaya psihologiya (Cultural and historic psychology). 2012. No. 4. P. 67–72.
 20. Generation in diapers or a collective portrait of a modern preschool child. Round table // Doshkolnoe obrazovanie (Preschool education). 2001. No. 9. URL: <http://dob.1september.ru/2001/09/1.htm>. (access date: 25.09.2020).
 21. Verbianova O.M., Gruzdeva O.V., Dubovik E.Ju., Kotova E.V. et al. Family as a factor in the development of a preschool child's personality. Collective monograph. Krasnoyarsk: KGPU im. V.P. Astafieva, 2018.
 22. Sobkin V.S. The role of socio-demographic factors and parental position in the development of a preschool child. // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological science and education). 2017. Vol. 22. No. 2. P. 5–16.
 23. Chesnokova I.I. The problem of self-consciousness in psychology. Moscow: Nauka, 1977. 144 p.

24. Shakhova I.P. Practicum on laboratory work for the course on age psychology. Moscow; Voronezh, 1998. 137 p.
25. Jakobson S.G., Adilova L.R. Stanovlenie rannih form samosoznaniya detej [Formation of early forms of self-consciousness of children]. Voprosy psihologii. 2009. No. 1. P. 12–22.
26. Hellbrugge Th. Munchener Funktionelle Entwicklungsdiagnostik Fortschritte der Sozialpaediatric. Munich, IIVL, 2011. P. 73–101.
27. Heymans P., Laak J., Podolski A. Developmental tasks: a cultural analysis of human development // Developmental tasks: toward a cultural analysis of human development. Dordrecht: Kluwer, 1994. P. 3–33.
28. Parke R.D., Buriel R. Socialisation in the family: Ethnic and ecological perspectives. In: Handbook of Child Psychology. Vol. 3: Social, Emotional, and Personality Development (5th Ed.) / W. Damon, N. Eisenberg (Eds.). New York: Wiley, 1998. P. 463–552.

УДК 159.9

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ МАТЕРИНСКОГО ОТНОШЕНИЯ К ДЕТЯМ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ¹

Л.В. Арамачева (Красноярск, Россия)

Е.Р. Бадрутдинова (Красноярск, Россия)

О.В. Груздева (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. Авторы изучают особенности материнского отношения к детям младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи. В настоящее время фиксируется большое количество исследований влияния семьи на развитие ребенка, при этом практически отсутствуют исследования родительского отношения к детям, имеющим нарушения развития, в том числе к детям с тяжелыми нарушениями речи. Цель статьи – описать специфику материнского отношения к детям младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи и обосновать направление и содержание психолого-педагогической работы с данной категорией матерей.

Методологию исследования составляют научные концепции, отражающие общие и специфические закономерности психического развития детей, представленные в трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, В.В. Лебединского; исследования В.В. Ткачевой, характеризующие отношения родителей и детей в семьях, воспитывающих детей с нарушениями развития; работы А.Я. Варга, А.С. Спиваковской, Р.В. Овчаровой, Ю.Б. Гиппенрейтер, обосновывающие значимость психологического сопровождения семьи для обеспечения полноценного психического и личностного развития ребенка. В исследовании приняли участие 30 матерей, воспитывающих детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Психодиагностическим инструментом выступили: методика исследования родительского отношения, разработанная А.Я. Варга и В.В. Столиным, направленная на выявление преобладающего типа родительского отношения к ребенку; методика «Опросник детско-родительского эмоционального взаимодействия», предложенная Е.И. Захаровой, позволяющая оценить выраженность

таких показателей взаимодействия родителя с ребенком, как чувствительность, эмоциональное принятие, поведенческие проявления.

Результаты. Охарактеризованы особенности материнского отношения к детям младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Установлено, что матерям свойственно деструктивное отношение к ребенку: преобладающими типами родительского отношения являются «Авторитарная гиперсоциализация» и «Маленький неудачник», что указывает на стремление матерей осуществлять тотальный контроль за поведением ребенка, основываясь на убеждении, что ребенок слишком мал, незрел по сравнению со сверстниками, не приспособлен к самостоятельной жизни. При этом эмоциональное взаимодействие матерей с детьми характеризуется недостаточной выраженностью эмоционального принятия, способности оказывать эмоциональную поддержку ребенку.

Заключение. На основании выявленных особенностей родительского отношения к детям с тяжелыми нарушениями речи авторами предложена и обоснована система психолого-педагогической работы с матерями, предполагающая: информирование родителей об особенностях психического и личностного развития ребенка с тяжелым нарушением речи; освоение приемов эффективного общения с ребенком; установление доброжелательных отношений между родителем и ребенком. Основным содержанием указанной работы является психологическое просвещение, а также индивидуальное и групповое консультирование родителей.

Ключевые слова: материнское отношение, деструктивное родительское отношение, дети младшего школьного возраста, тяжелые нарушения речи, психолого-педагогическая работа.

¹ Статья подготовлена с использованием средств гранта Красноярского краевого фонда науки № 2020020505906 «Разработка и апробация типологической модели потребностей и затруднений современных родителей».

Постановка проблемы. Данные статистики показывают, что число детей, имеющих тяжелые нарушения речи (стойкие в своих проявлениях отклонения речевой системы при нормальном развитии слуха и интеллекта) неуклонно растет, в связи с чем возникает потребность всестороннего изучения факторов, определяющих развитие детей, в том числе специфики детско-родительских отношений [Родионова, Лагутин, Троицкая, 2019]. В условиях инклюзивного образования семья занимает одну из главных ролей в процессе социализации ребенка [Зайцев, 2016].

В настоящее время родитель становится субъектом образовательного процесса, непосредственно участвующим и оказывающим то или иное влияние на его реализацию [Вербинова, Груздева, 2020]. Ученые отмечают, что социализация и интеграция в социум ребенка с тяжелыми нарушениями речи без приобщения родителей к данному процессу влечет значительные трудности [Антилогова, Ждакаева, 2018]. В то же время, несмотря на общепризнанный факт значимости влияния семьи на развитие ребенка, современных исследований родительского отношения к детям, имеющим тяжелые нарушения речевого развития, недостаточно. Возникает противоречие между необходимостью психолого-педагогического сопровождения родителей ребенка с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) и дефицитом эффективных технологий работы с родителями в образовательной практике специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений.

По результатам исследований ряда ученых, среди психологических проблем, характерных для детей с ТНР, наиболее ярко проявляются пассивность, зависимость от окружающих, склонность к неконтролируемому поведению, повышенная раздражительность, готовность к проявлению агрессии, обидчивость, трудности в общении и установлении контактов с окружающими [Зайцев, 2016; Ватрич, 2018]. Поэтому актуальным является вопрос социально-психологической адаптации детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Фактором успеш-

ной адаптации ребенка к условиям школьного обучения является гармоничное родительское, и прежде всего материнское, отношение, поскольку мать является для ребенка наиболее значимым и близким взрослым, кроме того, именно мать чаще вовлечена в образовательный процесс ребенка [Родионова, Лагутин, Троицкая, 2019].

Цель статьи – охарактеризовать специфику материнского отношения к детям младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи и обосновать направления и содержание психолого-педагогической работы с данной категорией матерей.

Методология. В основу исследования положены научные позиции, отражающие закономерности психического развития нормально развивающегося ребенка и ребенка с ограниченными возможностями здоровья, представленные в трудах А.Н. Леонтьева, Л.С. Выготского, В.В. Лебединского; современные исследования, рассматривающие механизмы развития отношений родителей и детей А.Я. Варга, Р.В. Овчаровой, А.С. Спиваковской; Ю.Б. Гиппенрейтер; исследования В.В. Ткачевой, характеризующие детско-родительские отношения в семьях, с детьми, имеющими нарушения развития; работы А.С. Спиваковской, Р.В. Овчаровой, Ю.Б. Гиппенрейтер, обосновывающие значимость психологического сопровождения семьи в обеспечении полноценного психического и личностного развития ребенка.

Исследование проводилось на базе специальной (коррекционной) общеобразовательной школы г. Красноярск. Выборку составили 30 матерей, воспитывающих детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Психодиагностическим инструментом выступили:

1) методика исследования родительского отношения, разработанная А.Я. Варга и В.В. Столиным. Авторы определяют родительское отношение как систему разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей понимания характера и личности ребенка, его поступков. В опроснике представлены диагностические шкалы, позволяющие выявить преобладающие характеристики родительского отношения:

шкала «Принятие» – положительное эмоциональное отношение к ребенку, безусловное принятие, одобрение его интересов, учет потребностей; шкала «Отвержение» – негативное эмоциональное отношение к ребенку, а именно злость, раздражение, обида; шкала «Кооперация» – социально желательный образ отношения: заинтересованность жизнью ребенка, желание помочь, стремление к взаимодействию; шкала «Симбиоз» – отсутствие межличностной дистанции в общении: стремление удовлетворить любые потребности ребенка, оградить от трудностей, ощущение постоянной тревоги за ребенка; шкала «Авторитарная гиперсоциализация» – форма и направление контроля за поведением ребенка: навязывание своей воли, требование успехов; шкала «Маленький неудачник» – инфантилизация ребенка родителем: приписывание личностной несостоятельности, неумелости в сочетании со строгим контролем;

2) методика «Опросник детско-родительского эмоционального взаимодействия», предложенная Е.И. Захаровой. Данная методика позволяет оценить выраженность таких показателей взаимодействия родителя с ребенком, как чувствительность, эмоциональное принятие, поведенческие проявления.

Обзор литературы. В настоящее время в психологических исследованиях отмечается возрастание интереса к проблеме детско-родительских отношений. Указанную закономерность подчеркивают работы [Абульханова-Славская, Иваницкий, Мудрик², 2000] и других исследователей [Овчарова, 2003; Smith, 2010; Варга и др., 2017; Mayuri, Divya, Kiran, 2017; Jones и др., 2018].

Учеными Д. Боулби³, М. Эйнсворт доказано, что необходимым условием полноценного развития ребенка является значимый взрослый – родитель (прежде всего, мать).

² Абульханова-Славская К.А., Иваницкий А.М., Мудрик А.В. Проблемы комплексного изучения человека, психологии и педагогики в грантах РФФИ // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. 2000. № 2. С. 43–50. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41316267>

³ Боулби Д. Создание и разрушение эмоциональных связей. М., 2006. 238 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20087898>

Современные исследователи отмечают, что родители, воспитывающие ребенка с особенностями развития, сталкиваются с большим количеством трудностей, с которыми им не всегда удается справиться без посторонней помощи. Действенную помощь могут оказать близкие люди [Ткачева, 2016; Мустаева, Юрьева 2019; Сафонова, Карабанова, 2020; Плотникова, 2020], а также специалисты в области психолого-педагогического сопровождения семьи [Пастухова, 2006; Никишина, 2020].

В последние годы появились работы, в которых отражаются результаты изучения широкого спектра проблем семьи, воспитывающей ребенка с тяжелым нарушением речи. Интерес представляют работы И.С. Зайцева [Зайцев, 2016], Е.Ю. Темниковой [Темникова, 2016], И.А. Ватрич [Ватрич, 2018].

И.А. Ватрич указывает на необходимость поддержки таких семей, так как родители не всегда способны принять «непохожесть» своего ребенка на нормально развивающихся сверстников [Ватрич, 2018], отмечая, что имеющиеся современные образовательные ориентиры часто становятся дополнительным источником напряжения для родителей, усугубляя ситуацию [Sousa, 2011; Dyches et al., 2012; Peer Hillman, 2014; Гиппенрейтер, 2011; Варга и др., 2017; Спиваковская, 2017], и могут стать причиной нарушений в сфере супружеских взаимоотношений, искажений контактов родителей с социумом.

Исследователи рассматривают и психологические особенности матерей, воспитывающих детей с нарушениями развития, их восприятие своих детей, специфику эмоционального реагирования матери в процессе взаимодействия с ребенком. Можно назвать работы Г.Г. Филипповой⁴, Г.А. Мишиной⁵.

⁴ Филиппова Г.Г. Психология материнства: Сравнительно-психологический анализ: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 Общая психология, психология личности, история психологии. М., 2000. 453 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15984557>

⁵ Мишина Г.А. Пути формирования сотрудничества родителей с детьми раннего возраста с отклонениями в развитии: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. М., 1998. 18 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01000276417>

При всей значимости проблемы оптимизации детско-родительских отношений в семьях с детьми, имеющими тяжелые нарушения речи, программы психолого-педагогической работы с родителями в настоящее время являются немногочисленными, преимущественно авторскими [Темникова, 2016; Никишина, 2020]. Таким образом, мы планируем дополнить область уже имеющихся знаний результатами данного исследования.

Результаты исследования. Проанализируем результаты исследования, полученные с помощью методики А.Я. Варга, В.В. Столина. Эмпирические данные по шкале «Принятие» говорят о преобладании положительного эмоционального отношения к ребенку у матерей, их безусловном принятии своего ребенка, проявлении симпатии к нему (0,63 балла). Ребенок растет в атмосфере уважения к его интересам и увлечениям. Матери уважают индивидуальность своих детей. Они уверены, что любовь имеет в воспитании большее значение, чем дисциплина, стремятся проявлять «здоровое отношение» к недостаткам ребенка.

По шкале «Отвержение» отмечены повышенные показатели у незначительной части матерей (0,36 балла). Такие матери не могут выстроить с ребенком гармоничные взаимоотношения, они склонны сравнивать его с другими детьми, акцентируя внимание на недостатках своего ребенка.

Результаты по шкале «Кооперация», которая отражает социально желательный образ отношений, указывают на эмоциональную включенность значительной части матерей в жизнь ребенка (0,56 балла). При этом они поддерживают самостоятельность и инициативу ребенка, рассматривают детско-родительские отношения как возможность совместного развития (респонденты выразили согласие с утверждением: «Родители должны не только требовать послушания от ребенка, но и сами приспосабливаться к нему»).

Отмечены достаточно высокие значения по шкале «Симбиоз», отражающей стремление удовлетворить любые потребности ребенка (0,6 балла). Матери с преобладающим симбиоти-

ческим отношением к ребенку стараются быть ближе к нему, оградить от трудностей и неприятностей, с которыми он сталкивается. Респонденты выражают свое согласие с утверждением: «Главное, чтобы у ребенка было радостное, беззаботное детство», также матерями отмечено, что они «восхищаются своим ребенком».

Наиболее высокие показатели зафиксированы по шкале «Авторитарная гиперсоциализация» (0,7 балла), что позволяет сделать вывод о стремлении значительной части матерей осуществлять тотальный контроль за поведением ребенка. Матери, воспитывающие детей младшего школьного возраста с ТНР, воспитательный процесс в большей степени строят на запретах. Ребенку иногда дается возможность проявить самостоятельность в своих действиях, но о них всегда должен знать взрослый.

По шкале «Маленький неудачник» значения также повышены (0,68 балла). Матери демонстрируют тревогу по поводу несостоятельности своих детей, основываясь на убеждении, что их ребенок слишком мал, незрел по сравнению со сверстниками, не приспособлен к самостоятельной жизни.

Анализ выраженности характеристик эмоционального взаимодействия родителя с ребенком (с помощью методики Е.И. Захаровой) позволяет констатировать высокие показатели (2,8 балла) по параметру *чувствительность* (матери способны оценить эмоциональное состояние ребенка, понять его причины, готовы сопереживать ребенку). Параметр *эмоциональное принятие*, оценивающий чувства родителя, которые он проявляет в процессе взаимодействия с ребенком, самоотношение родителя, степень принятия ребенка, характеризуется сниженными относительно нормативных показателями выраженности (2,1 балла). *Поведенческие проявления* – третий параметр, оценивающий специфику эмоционального взаимодействия родителя с ребенком, предполагающий со стороны родителя оказание эмоциональной поддержки ребенку, умение адекватно оценивать и воздействовать на его эмоциональное состояние, также определяется достаточно низкими показателями (1,7 балла).

Анализируя характер эмоционального взаимодействия матери с ребенком младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи, можно отметить: матери могут адекватно воспринимать состояние ребенка, понимать причины его эмоционального состояния. В то же время эмоциональное принятие ребенка матерью обусловлено имеющимся характерными особенностями его развития (ограниченность словарного запаса, затруднения в понимании и использовании речи, недостатки звукопроизношения), при этом общение матери с ребенком часто формализуется и обуславливается в основном деятельностью по уходу за ним.

Наиболее благоприятными для ребенка и эффективными типами родительского отношения являются «Принятие» и «Кооперация» – это социально желательные образы материнского поведения. В таких условиях ребенок развивается гармонично [Арамачева, Дубовик, 2017]. Противоположными, неблагоприятными типами родительского отношения будут выступать прежде всего «Отвержение» и «Авторитарная гиперсоциализация». Ребенок в такой семье сталкивается с недоверием со стороны родителя и требованием безоговорочного послушания, что может привести к низкой самооценке, тревожности, трудностям социализации. К неэффективным типам родительского отношения относятся также «Симбиоз» и «Маленький неудачник». Матери, стараясь оградить своих детей от трудностей, не предоставляют им самостоятельности. Дети в таких семьях растут несамостоятельными, не имеют собственной точки зрения, им свойственно конформное поведение.

Рассматривая влияние родителей на развитие личности ребенка, ряд авторов выделяют конструктивный и деструктивный типы родительского отношения [Завьялова, Филатова, 2016]. При этом конструктивное отношение предполагает эмоциональную вовлеченность родителя в общение с ребенком, принятие ответственности за него, поддержание дружеских отношений с ним, что обеспечивает психологическое благополучие ребенка и формирование у него положительных личностных качеств

[Bermejo, Mujika, Iriarte, 2019; Вербианова, Груздева, 2020]. Конструктивное материнское отношение характеризуется прежде всего безусловным принятием ребенка.

Противоположностью конструктивного родительского отношения к ребенку выступает деструктивное. Для деструктивного родительского отношения характерны условное принятие ребенка либо его отвержение, стремление к симбиотической связи с ребенком, инфантилизация, проекция родителями собственных негативных качеств [Peer, Hillman, 2015].

На основе полученных результатов исследования нами установлено, что для матерей детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи характерно деструктивное отношение к ребенку. Проявление деструктивного отношения выступает негативным фактором развития детей.

Заключение. Проведенное исследование показывает необходимость психолого-педагогического сопровождения матерей, воспитывающих детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи, с целью оптимизации детско-родительских отношений как необходимого условия детского развития.

Для реализации данной работы нами разработан психолого-педагогический проект «Заботливая мама», который включает три содержательных блока: диагностический (предпроектный); консультационный (проектный) и аналитический.

В содержание диагностического блока входит проведение исследования сферы детско-родительских отношений в семьях с детьми, имеющими тяжелые нарушения речи. Диагностическими показателями выступают: родительское отношение к ребенку; родительские установки, способы взаимодействия родителя с ребенком.

Содержание консультационного блока включает:

1. Психологическое просвещение родителей с целью информирования об особенностях психического и личностного развития ребенка с тяжелым нарушением речи.

2. Тренинг для родителей «Как быть хорошим родителем?». Цель – осознание влияния конструктивного и деструктивного типов родительского отношения на развитие личности ребенка, освоение приемов эффективного общения с ребенком.

3. Детско-родительский тренинг «Общие интересы». Цель – способствовать установлению и развитию доброжелательных отношений между родителем и ребенком, формирование общности интересов.

Психолого-педагогическая работа на данном этапе предполагает также организацию индивидуального консультирования родителей (по запросу) с целью оказания помощи в вопросах выстраивания взаимоотношений и взаимодействия с ребенком, преодоления имеющихся трудностей.

В содержание аналитического блока входит повторная диагностика с целью выявления динамики показателей, характеризующих детско-родительские отношения.

Таким образом, анализ проведенного исследования показал, что матерям, воспитывающим детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи, свойственно преобладание деструктивного родительского отношения к ребенку. В образовательном учреждении, где обучаются дети с ТНР, необходимо выстраивать психолого-педагогическую работу с родителями (прежде всего, матерями), направленную на оптимизацию детско-родительских отношений, оказание психологической помощи семье.

Библиографический список

1. Антилогова Л.Н., Ждакаева Е.И. Коррекция деструктивных детско-родительских отношений // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2018. № 4 (21). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/korreksiya-destruktivnyh-detsko-roditelskih-otnosheniy>
2. Арамачева Л.В., Дубовик Е.Ю. Модель медико-социально-психологического сопровождения семей с часто болеющими детьми // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2017. № 1 (39). URL: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2017/03/28/c47d10c8a11d-0161ab6615417ae71f74/nauchnyiy-zhurnal-vestnik-kgpu-im-vp-astafeva-2017--1-39.pdf>
3. Варга А.Я., Маркитантова О.А., Черепанов Е. Семейные правила выживания: послания детям // Психология и психотерапия семьи. 2017. № 1. С. 14–23. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32555331>
4. Ватрич И.А. Комплексный подход к психолого-педагогической коррекции недостатков связной речи у детей с тяжелыми нарушениями речи // Молодой ученый. 2018. № 20 (206). С. 59–61. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=34928231>
5. Вербианова О.М., Груздева О.В. Влияние семьи на развитие целеполагания детей 5–6-летнего возраста // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2020. № 1 (51). С. 141–151. DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2020-51-1-191>
6. Гиппенрейтер Ю.Б. Уроки общения с ребенком // Эксперимент и инновации в школе. 2011. № 6. С. 65–70. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17303055>
7. Завьялова Н.Н., Филатова А.Ф. Конструктивное отношение матерей и отцов к ребенку дошкольного возраста: психологическая характеристика, диагностика, развитие // МНИЖ. 2016. № 7-3 (49). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/konstruktivnoe-otnoshenie-materey-i-ottsov-k-rebenku-doshkolnogo-vozrasta-psiologicheskaya-harakteristika-diyagnostika-razvitiye>
8. Зайцев И.С. Дети с тяжелыми нарушениями речи в социуме // Интегративные тенденции в медицине и образовании. 2016. Т. 1-1. С. 67–71. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26388388>
9. Мустаева К.С., Юрьева К.К. Специфика детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ: всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием: сб. науч. тр. / под ред. Г.Ю. Лизуновой. 2019. С. 375–381. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_36954393_46941201.pdf

10. Никишина Ю.А. Особенности психолого-педагогического сопровождения родителей детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Саратовского областного института развития образования. 2020. № 1 (21). С. 65–69. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42565263>
11. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства. М.: Ин-т психотерапии. 2003. С. 210. URL: <https://www.twirpx.com/file/303596/>
12. Пастухова Л.А. Коррекция детско-родительских отношений в семьях с детьми с особыми образовательными потребностями // Ярославский педагогический вестник. 2006. № 1 (46). С. 95–98. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_10365283_41123940.pdf
13. Плотникова Т.Ю. Проблемы психолого-педагогического сопровождения родителей детей с ограниченными возможностями здоровья // Научное отражение. 2020. № 2 (20). С. 52–55. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42833239>
14. Родионова А.Д., Лагутин Б.В., Троицкая Л.А. Эмоционально-личностная и коммуникативная сфера, родительское отношение и стили воспитания матерей детей с нарушенным развитием // Вестник психотерапии. 2019. № 70 (75). С. 118–129. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_38555230_99036996.pdf
15. Сафонова М.В., Карабанова Т.Р. Особенности построения детско-родительских отношений в семьях с родителями разного психологического типа, воспитывающих ребенка с нарушением интеллекта // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2020. № 2 (52). С. 167–182. DOI: 10.25146/1995-0861-2020-52-2-210
16. Спиваковская А.С. Тренинг речевой коммуникации в семейной терапии: жанры и технологии // Педагогическое образование и наука. 2017. № 5. С. 94–102. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32748053>
17. Темникова Е.Ю. Развитие детско-родительских отношений в семьях, имеющих детей с общим недоразвитием речи // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 3 (37). С. 115–119. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27124870>
18. Ткачева В.В. Современные технологии психологической помощи семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 4. С. 155. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26532946>
19. Bermejo M.E., Mujika A., Iriarte A. et al. Social and emotional competence as key element to improve healthy lifestyles in children: A randomized controlled trial // Journal of Advanced Nursery. 2019. Is. 75. P. 1764–1781. DOI: <https://doi.org/10.1111/jan.14024>
20. Dyches T.T. et al. Positive parenting of children with developmental disabilities: A meta-analysis // Research in Developmental Disabilities. 2012. Vol. 33, is. 6. P. 2213–2220. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.06.015>
21. Jones D.E., Feinberg M.E., Hostetler M.L., Roettger M.E., Paul I.M., Ehrental D.B. Family and child outcomes 2 years after a transition to parenthood intervention // Family Relations. 2018. Is. 67. P. 270–286. DOI: <https://doi.org/10.1111/fare.12309>
22. Mayuri K., Divya V., Kiran K. Parenting styles as perceived by parents and children // International Journal of Science and Research (IJSR). August 2017, vol. 6, is. 8. P. 978–982. URL: https://www.researchgate.net/publication/324522257_Parenting_Styles_as_Perceived_by_Parents_and_Children
23. Peer J.W., Hillman S.B. Stress and resilience for parents of children with intellectual and developmental disabilities: A review of key factors and recommendations for practitioners // Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities. 2014. Vol. 11, is. 2. P. 92–98. DOI: <https://doi.org/10.1111/jppi.12072>
24. Smith R. Total parenting // Educational Theory. 2010. Vol. 60, is. 3. P. 357–369. DOI: 10.1111/j.1741-5446.2010.00363
25. Sousa A.C. From refrigerator mothers to warrior heroes: The cultural identity transformation of mothers raising children with intellectual disabilities // Symbolic Interaction. 2011. Vol. 34, is. 2. P. 220–243. DOI: <https://doi.org/10.1525/si.2011.34.2.220>

STUDY OF MATERNAL ATTITUDES TO PRIMARY SCHOOL AGE CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

L.V. Aramacheva (Krasnoyarsk, Russia)

E.R. Badrutdinova (Krasnoyarsk, Russia)

O.V. Gruzdeva (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The authors study the characteristics of maternal attitudes towards children of primary school age with severe speech disorders. Currently, a large number of studies of the impact of the family on the development of the child are recorded, while there are practically no studies of parental attitudes towards children with developmental disorders, including children with severe speech disorders.

The purpose of the article is to describe the specifics of maternal attitudes to children of primary school age with severe speech disorders and to substantiate the directions and content of psychological and pedagogical work with this category of mothers.

The research methodology is composed of scientific concepts reflecting the general and specific laws of the mental development of children, presented in the works of L.S. Vygotsky, A.N. Leontiev, V.V. Lebedinsky; studies by V.V. Tkacheva, characterizing the relationship of parents and children in families raising children with developmental disabilities; works by A.Y. Varga, A.S. Spivakovskaya, R.V. Ovcharova, Y.B. Hippenreuter, substantiating the significance of psychological support of the family to ensure the full mental and personal development of the child. The study involved 30 mothers raising primary school age children with severe speech disorders. The psychodiagnostic tool was the methodology for studying parental attitudes, developed by A.Y. Varga and V.V. Stolin, aimed at identifying the predominant type of parental attitudes towards the child; the methodology "Questionnaire of child-parental emotional interaction", proposed by E.I. Zakharova,

which allows assessing the severity of such indicators of parent-child interaction as sensitivity, emotional acceptance, behavioral manifestations.

Research results. The peculiarities of maternal attitudes towards children of primary school age with severe speech disorders are described. It was established that mothers are characterized by a destructive attitude towards a child: the predominant types of parental relationship are "Authoritarian Hypersocialization" and "Little Loser", which indicates the desire of mothers to exercise total control over the behavior of the child, based on the belief that the child is too small, immature, compared to peers, is not adapted to independent life. At the same time, the emotional interaction of mothers with children is characterized by insufficient expression of emotional acceptance, the ability to provide emotional support to the child.

Conclusion. Based on the identified features of parental attitude to children with severe speech disorders, the authors proposed and substantiated a system of psychological and pedagogical work with mothers, which involves: informing parents about the features of mental and personal development of a child with severe speech disorder; mastering techniques of effective communication with the child; establishing a friendly parent-child relationship. The main content of this work is psychological education, as well as individual and group counselling of parents.

Keywords: *maternal attitude, destructive parental attitude, children of primary school age, severe speech disorders, psychological and pedagogical work.*

References

1. Antilogova L.N., Zhakaeva E.I. Correction of destructive child-parental relations // Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya (Bulletin of Omsk State Pedagogical University. Humanitarian research). 2018. No. 4 (21). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/korreksiya-destruktivnyh-detsko-roditelskih-otnosheniy>
2. Aramacheva L.V., Dubovik E.Yu. Model of medical, socio-psychological support of families with often sick children // Vestnik KGPU im. V.P. Astafieva (Bulletin of KSPU named after V.P. Astafiev). 2017. No. 1 (39). URL: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2017/03/28/c47d10c8a11d0161ab6615417ae71f74/nauchnyj-zhurnal-vestnik-kgpu-im-vp-astafeva-2017--1-39.pdf>

3. Varga A.Ya., Markitantova O.A., Cherepanov E. Family survival rules: messages to children // *Psikhologiya i psikhoterapiya semi* (Psychology and psychotherapy of the family). 2017. No. 1. P. 14–23. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32555331>
4. Vatrish I.A. Comprehensive approach to psychological and pedagogical correction of defects in coherent speech among children with severe speech disorders // *Molodoy uchenyy* (Young scientist). 2018. No. 20 (206). P. 59–61. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=34928231>
5. Verbianova O.M., Gruzdeva O.V. The influence of the family on the development of the goal among children of 5–6 years old // *Vestnik KGPU im. V.P. Astafieva* (Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev). 2020. No. 1 (51). P. 141–151. DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2020-51-1-191>
6. Gippenreiter Yu.B. Lessons in communication with a child // *Eksperiment i innovatsii v shkole* (Experiment and innovation at school). 2011. No. 6. P. 65–70. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17303055>
7. Zavyalova N.N., Filatova A.F. Constructive attitude of mothers and fathers to a child of pre-school age: psychological characteristic, diagnostics, development // *Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal* (International scientific research journal). 2016. No. 7-3 (49). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/konstruktivnoe-otnoshenie-materey-i-ottsov-k-rebenku-doshkolnogo-vozrasta-psihologicheskaya-harakteristika-diaagnostika-razvitiye>
8. Zaitsev I.S. Children with severe speech disorders in society // *Integrativnye tendentsii v meditsine i obrazovanii* (Integrative trends in medicine and education). 2016. Vol. 1-1. P. 67–71. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26388388>
9. Mustaeva K.S., Yuryeva K.K. Specifics of child-parental relations in families raising children with health limitations. In: Proceedings of the All-Russia scientific and practical conference with international participation “Value orientation of young people under conditions of contemporary modernization” / Edited by G.Yu. Lizunova. Gorno-Altaysk, 2019. P. 375–381. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_36954393_46941201.pdf
10. Nikishina Yu.A. Features of psychological and pedagogical support for parents of children with disabilities // *Vestnik Saratovskogo oblastnogo instituta razvitiya obrazovaniya* (Bulletin of the Saratov Regional Institute for the Development of Education). 2020. No. 1 (21). P. 65–69. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42565263>
11. Ovcharova R.V. Psychological support of parenthood. Moscow: Institut psikhoterapii, 2003. 210 p. URL: <https://www.twirpx.com/file/303596/>
12. Pastukhova L. A. Correction of child-parent relations in families with children with special educational needs // *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik* (Yaroslavl Pedagogical Bulletin). 2006. No. 1 (46). P. 95–98. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_10365283_41123940.pdf
13. Plotnikova T.Yu. Problems of psychological and pedagogical support for parents of children with disabilities // *Nauchnoe otrazhenie* (Scientific reflection). 2020. No. 2 (20). P. 52–55. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42833239>
14. Rodionova A.D., Lagutin B.V., Troitskaya L.A. Emotional-personal and communicative sphere, parental attitude and styles of education among mothers of children with impaired development // *Vestnik psikhoterapii* (Bulletin of psychotherapy). 2019. No. 70 (75). P. 118–129. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_38555230_99036996.pdf
15. Safonova M.V., Karabanova T.R. Features of building child-parental relations in families with parents of various psychological types raising a child with intellectual disability // *Vestnik KGPU im. V.P. Astafieva* (Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev). 2020. No. 2 (52). P. 167–182. DOI: [10.25146/1995-0861-2020-52-2-210](https://doi.org/10.25146/1995-0861-2020-52-2-210)
16. Spivakovskaya A.S. Training speech communication in family therapy: genres and technologies // *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka* (Pedagogical education and science). 2017. No. 5. P. 94–102. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32748053>

17. Temnikova E.Yu. Development of child-parent relations in families with children with general underdevelopment of speech // Vestnik KGPU im. V.P. Astafieva (Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev). 2016. No. 3 (37). P. 115–119. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27124870>
18. Tkacheva V.V. Modern technologies of psychological assistance to the family of a child with disabilities // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya (Modern problems of science and education). 2016. No. 4. P. 155. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26532946>
19. Bermejo M.E., Mujika A., Iriarte A. et al. Social and emotional competence as key element to improve healthy lifestyles in children: A randomized controlled trial // Journal of Advanced Nursery. 2019. Is. 75. P. 1764–1781. DOI: <https://doi.org/10.1111/jan.14024>
20. Dyches T.T. et al. Positive parenting of children with developmental disabilities: A meta-analysis // Research in Developmental Disabilities. 2012. Vol. 33, is. 6. P. 2213–2220. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.06.015>
21. Jones D.E., Feinberg M.E., Hostetler M.L., Roettger M.E., Paul I.M., Ehrental D.B. Family and child outcomes 2 years after a transition to parenthood intervention // Family Relations. 2018. Is. 67. P. 270–286. DOI: <https://doi.org/10.1111/fare.12309>
22. Mayuri K., Divya V., Kiran K. Parenting styles as perceived by parents and children // International Journal of Science and Research (IJSR). August 2017. Vol. 6, is. 8. P. 978–982. URL: https://www.researchgate.net/publication/324522257_Parenting_Styles_as_Perceived_by_Parents_and_Children
23. Peer J.W., Hillman S.B. Stress and resilience for parents of children with intellectual and developmental disabilities: A review of key factors and recommendations for practitioners // Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities. 2014. Vol. 11, is. 2. P. 92–98. DOI: <https://doi.org/10.1111/jppi.12072>
24. Smith R. Total parenting // Educational Theory. 2010. Vol. 60. Is. 3. P. 357–369. DOI: [10.1111/j.1741-5446.2010.00363](https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2010.00363)
25. Sousa A.C. From refrigerator mothers to warrior heroes: The cultural identity transformation of mothers raising children with intellectual disabilities // Symbolic Interaction. 2011. Vol. 34, is. 2. P. 220–243. DOI: <https://doi.org/10.1525/si.2011.34.2.220>

УДК 159.99

ОСОБЕННОСТИ УСТАНОВОК И ВОСПИТАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ РОДИТЕЛЕЙ РАЗНОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТИПА, ИМЕЮЩИХ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА¹

М.В. Сафонова (Красноярск, Россия)

Т.Р. Карабанова (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В статье представлен обзор теоретических положений и исследований, посвященных проблеме родительских установок и влияния их на воспитательный процесс детей с нарушением интеллекта. Детско-родительские отношения – это один из важнейших аспектов, изучаемых психологией семьи, психологией семейных отношений и возрастной психологией. Отмечается недостаток программ коррекции детско-родительских отношений в семьях с детьми с недоразвитием интеллекта. Цель статьи – выявить и охарактеризовать установки родителей разных психологических типов по отношению к своим «особенным» детям, а также особенности их моделей воспитания и воспитательских умений.

Методология исследования представлена основополагающими принципами психологии: системности, единства сознания и деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.), положениями о структуре и функциях детско-родительских отношений (Р.В. Овчарова, А.С. Спиваковская, Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис и др.); обобщением исследований об особенностях детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с нарушениями в развитии (Л.В. Кузнецова, И.И. Мамайчук, Ю.П. Поварёнков, Е.А. Савина, В.М. Сорокин, В.В. Ткачева, Л.М. Шипицына, О.Б. Чарова и др.); представлениями о семье как приоритетном институте социализации личности (И.С. Кон, А.В. Мудрик, М.И. Рожков). В нашем исследовании приняли участие 50 респондентов. Из них 40 родителей имеют ребенка с диагнозом задержка психического развития (ЗПР), у 10 родителей дети с легкой умственной отсталостью. Все дети обучаются в школе г. Красноярска, возрастная категория – 7–10 лет. Для диагностики осознаваемых и неосознаваемых установок родителей по отношению к своим детям, имеющим нарушение интеллекта, применялась методика «Незаконченные предложения», для выявления воспитательских способностей родителей – анкета В.В. Ткачевой «Определение воспитательских умений у родителей детей с отклонением в развитии». Для сравнения выборок использован U-критерий Манна – Уитни.

Результаты. Исследование показало, что установки родителей авторитарного психологического типа по отношению к своим детям тесно переплетаются с их личностными чертами. 80 % авторитарных родителей эмоционально принимают своих детей, а 20 % – отвергают. В этой группе 68 % родителей понимают, что у детей есть определенного рода проблемы, тогда как 32 % отказываются их понимать. Адекватные формы взаимодействия с детьми наблюдаются у 72 % авторитарных родителей. Взгляды невротических родителей на своих детей и на взаимоотношения с ними разнятся. В группе невротических родителей принимают своих детей 44 % респондентов, а отвергают – 56 %; понимают детские проблемы 78 %, не понимают – 22 %; адекватные формы взаимодействия у 67 %, неадекватные – у 33 %. Психосоматические родители положительно настроены к своим детям, желают им лучшего, видят их достоинства и недостатки. 75 % психосоматических родителей испытывают эмоциональную привязанность к своим детям, 25 % – отвержение. Практически все родители этой группы осознают проблемы своих детей – 94 %, а также применяют к детям адекватные методы воздействия – 87 %.

Заключение. Сделаны выводы, что представления и осознаваемые и неосознаваемые установки родителей разного психологического типа связаны с личностными особенностями детей с нарушением интеллекта. Показана взаимосвязь между воспитательскими умениями родителей и особенностями характерного для них доминирующего психологического типа. Авторами отмечается, что проблема отношений родителей с «особыми» детьми изучается достаточно давно, но программы коррекции этих отношений немногочисленны.

Ключевые слова: родители, дети с нарушением интеллекта, авторитарный психологический тип, невротический психологический тип, психосоматический психологический тип, эмоциональное принятие / отвержение ребенка, рациональное понимание / непонимание проблем ребенка, адекватные / неадекватные формы взаимодействия.

¹ Статья подготовлена с использованием средств гранта Красноярского краевого фонда науки № 2020020505906 «Разработка и апробация типологической модели потребностей и затруднений современных родителей».

Постановка проблемы. По статистическим данным Центра здоровья детей РАМН, сегодня 85 % детей рождаются с недостатками развития физического или интеллектуального плана, из них не менее 30 % нуждаются в комплексной реабилитации. Среди школьников такие дети составляют 20–30 %, а свыше 60 % из них относятся к группе риска.

В связи с этим возникает необходимость психолого-педагогического сопровождения таких детей в процессе их взросления, «вливания» в различные социальные группы при поступлении в образовательные учреждения и т.д. Но самым первым местом, где оказывается ребенок, становится его семья. Родителям, как правило, сложно принять то, что их ребенок отстает от сверстников в интеллектуальном развитии. Исходя из этого, во взаимодействии родителей и детей возникают различного рода проблемы и непонимания. Поэтому необходимость психолого-педагогической коррекции детско-родительских отношений в таких семьях является обоснованной.

Таким образом, возникает необходимость психологического сопровождения таких семей, а для этого важны не только стиль воспитания и отношение, но осознаваемые и неосознаваемые установки.

Проявляя свои воспитательские способности, родители так или иначе берут за основу собственные установки, непосредственно связанные с представлениями о родительстве. Многие психологи в исследованиях подчеркивают важность роли родительских установок в формировании и развитии личности ребенка. Ведь от того, каким образом складываются отношения детей и родителей, зависит как эмоциональная, так познавательная сфера ребенка.

Цель статьи – выявить и охарактеризовать установки родителей разных психологических типов по отношению к своим «особенным» детям, а также особенности их моделей воспитания и воспитательских умений.

В качестве *методологических оснований* исследования мы опирались на основопола-

гающие принципы психологии: системности, единства сознания и деятельности, разработанные в трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др., основные положения о структуре и функциях детско-родительских отношений, представленные в трудах Р.В. Овчаровой, А.С. Спиваковской, Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкиса, А.Я. Варги; современные исследования в области детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с нарушениями в развитии (Л.В. Кузнецова, И.И. Мамайчук, Ю.П. Поварёнков, Е.А. Савина, В.М. Сорокин, В.В. Ткачева, Л.М. Шипицына, О.Б. Чарова и др.); представления о семье как приоритетном институте социализации личности (И.С. Кон, А.В. Мудрик, М.И. Рожков). В исследовании приняли участие 50 родителей, 40 из которых имеют ребенка с задержкой психического развития, а 10 – с легкой умственной отсталостью возрастной категории 7–10 лет, которые обучаются в школе г. Красноярск.

Диагностический пакет состоит из 6 методик, 3 из которых предложены В.В. Ткачевой (анкета «Психологический тип родителя», социограмма «Моя семья», анкета «Определение воспитательных умений у родителей»). Также в исследовании применялись методика ОДРЭВ Е.И. Захаровой, сочинение «Я и мой ребенок», методика «Незаконченные предложения». Для сравнения выборок использован U-критерий Манна – Уитни.

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

Методика «Незаконченные предложения» позволяет выявить осознаваемые и неосознаваемые установки родителей по отношению к своим детям, имеющим нарушение интеллекта. Родителям было предложено 12 незаконченных высказываний. Согласно инструкции родители записывали первое, что подумали, при прочтении начала фразы. Все предложения мы условно поделили на 4 блока: восприятие родителями своих детей, особенности поведения детей, родительские ожидания, процесс детско-родительского взаимодействия, – что позволило

составить психологический портрет личности детей глазами родителей.

Для выявления воспитательских способностей родителей, а также связи между психологическим типом родителя и присущей ему модели воспитания была проведена анкета «Определение воспитательных умений у родителей детей с отклонением в развитии», разработанная В.В. Ткачевой. Анкета состоит из 22 вопросов, предполагающих однозначный («да» либо «нет») ответ, и позволяет оценить воспитательские умения родителей детей с нарушением интеллекта по трем шкалам: эмоциональное принятие / отвержение ребенка, рациональное понимание / непонимание проблем ребенка, адекватные / неадекватные формы взаимодействия.

Обзор научной литературы. Семья, имеющая ребенка с нарушением интеллекта, сталкивается с множеством трудностей и проблем, которые связаны как с личной ситуацией непринятия родителями того, что их ребенок имеет некоторые особенности, так и с общественной оценкой и обсуждениями. Часто родителям трудно преодолеть все это самим без посторонней помощи, поэтому они начинают либо замыкаться в себе, либо искать помощи извне. Такую поддержку могут оказать родственники, друзья, члены семьи [Ткачева, 2008; Смолякова, 2013; Blacher, Baker, 2007; Olsson, Hwang, 2001], а также хорошо подготовленные специалисты психологических служб [Бутина-Гречаная, 2010; Белоусова, 2013; Поташова, 2012]. В исследовании Б.С. Кроезе и др. показано: чем более обширной и более полезной является сеть поддержки, тем лучше психологическое благополучие и тем более позитивными представляются взгляды на родительство [Kroese et al., 2002].

Сложившееся отношение к жизни в целом, к себе и к обществу – это все то, что имеет важное значение для внутренней составляющей человека. Определяют его душевный мир установки и психологическая защита. Родителям особенно важно понять и осознать, какую роль в эмоционально-личностном разви-

тии ребенка играют родительские установки [Бекоева, Хуриева, 2014; Куницына, Юмкина, 2011; Радостева, 2013]. Исследования показывают, что позитивное отношение родителей и их психологическое благополучие играют важную роль в развитии детей с отклонениями в развитии [Shobana et al., 2014].

Термин «установка» трактуется разными учеными-исследователями по-разному. Есть мнение, что установка является синонимом понятия направленности, подразумевая, что это внутренняя позиция личности по отношению к социуму и всему, что его составляет (Л.И. Божович). С.К. Бондарева характеризует установку как повышенную готовность к действию, в основе которой лежит некоторая сложившаяся ранее определенность².

Таким образом, определяя, что такое родительские установки (директивы), можно сделать вывод, что это взгляды и представления родителей на то, что приемлемо и неприемлемо в обществе, которые впоследствии они осознаваемо либо неосознаваемо прививают своим детям. Дж. Каган рассматривает их как способы влияния родителей на детей, в том числе в ходе прямого взаимодействия [Kagan, 1999].

Родительские установки начинают зарождаться у будущих родителей преждевременно, когда они только планируют рождение ребенка. Глядя на других детей, общаясь с их родителями, они уже задумываются, каким они хотят видеть будущего ребенка, как они будут его воспитывать. Исходя из этого, родительские установки складываются из нескольких взаимосвязанных компонентов: ожидания, чувства, оценки, отношение родителей к своим детям [Родители..., 2003].

Эти компоненты могут быть как положительными, так и отрицательными, конструктивными и деструктивными. Рассмотрим типологии родительских установок, предложенные разными авторами [Тулупова, 2014].

² Неклюдова С.А. Связь типов родительских установок и проявлений у дошкольников тревожности: дис. ... магистр.: 030300.68. Екатеринбург, 2016. 143 с. URL: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/8952/2/Nekludova2.pdf>

А.А. Варга выделила следующие типы детско-родительских отношений в зависимости от их установок.

1. Принятие – позитивное отношение к ребенку, расположение к нему, заинтересованность в совместном времяпрепровождении.

2. Отвержение – восприятие ребенка негативное. Ребенок и все, что связано с ним, вызывает у родителя злость, агрессию.

3. Кооперация – доверие к ребенку, заинтересованность в его постоянном развитии, высокая оценка способностей.

4. Симбиоз – родитель постоянно старается ограждать ребенка от всего, тревожится за него, не дает ему самостоятельности.

5. Авторитарная гиперсоциализация – родители делают акцент на контроле проявления ребенком поведенческих реакций. Ребенок должен безоговорочно слушать родителей, стараться достигать успеха в различных областях, чтобы радовать своих авторитарных родителей.

6. Маленький неудачник – инфантилизация ребенка, приписывание ему личной и социальной несостоятельности.

Американские психологи Е.С. Шефер, Р.К. Белл выделили 23 признака, которые определяют типы детско-родительских отношений. Все эти признаки были объединены в три группы, первая из которых характеризуется тем, что между родителями и ребенком складывается оптимальный эмоциональный контакт; во второй – родитель и ребенок придерживаются слишком большой эмоциональной дистанции; в третьей – родители излишне концентрируются на ребенке, чрезмерно его опекают.

Отечественные психологи М. Безруких, С. Ефимова, Б. Круглов, Н. Кряжева занимались изучением типов негативного родительского отношения к ребенку, которые мешают его полноценному, всестороннему, гармоничному развитию [Аптикиева и др., 2014; Дубанова, 2012].

Детский психиатр М.И. Буянов занимался изучением дефектов родительского воспитания [Сизаева, Лисинецкая, 2012; Молчанова, 2014] и выделил следующие родительские установки.

1. «Золушка» – придирчивое отношение к ребенку. Ребенок становится робким, застенчивым, боящимся всего.

2. «Кумир» – выполняются все капризы и требования ребенка. Такие дети избалованы, ставят себя выше других.

3. Гиперопека – ребенок несамостоятельный, привыкший к тому, что все выполняется за него родителями.

4. Гипоопека – отсутствие контроля за ребенком, предоставление ему полной свободы.

5. «Кронпринц» – ребенку позволяют делать все, что ему заблагорассудится. Родители откупаются от него подарками, не занимаясь его воспитанием.

А. Добрович описывает родительские установки как «кумир семьи», «мамино (папино) сокровище», «паинька», «болезненный ребенок», «ужасный ребенок».

Одним из первых влияние родителей на развитие ребенка рассматривал Э. Берн в своей концепции транзактного анализа. Позднее его последователи Мэри и Роберт Гулдинги выделили 12 родительских директив и описали их влияние на развитие личности ребенка. Все осознаваемые и неосознаваемые родительские директивы непосредственно влияют на процесс построения детско-родительских отношений, который не всегда выстраивается благоприятным способом для обеих сторон [Горлова, 2010; Кучуб, 2010].

Программы коррекции детско-родительских отношений немногочисленны и носят авторский характер (А.А. Осипова, А.И. Захаров, Р.В. Овчарова, Н.Ю. Синегина). Все они предложены для родителей, чьи дети не имеют интеллектуальных нарушений. Программы коррекции детско-родительских отношений в семьях с детьми, имеющими нарушение интеллекта, еще более малочисленны и тоже носят авторский характер [Пастухова, 2006; Багдасарьян³, 2000;

³ Багдасарьян И.С. Межличностные отношения в семье, имеющей умственно отсталого ребенка: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10. Нижний Новгород, 2000. 19 с. URL: <https://www.disscat.com/content/mezhlichnostnye-otnosheniya-v-seme-imeyushchei-umstvenno-otstalogo-rebenka>

Костицын⁴, 2003; Мишина⁵, 2000]. В зарубежных исследованиях достаточно давно обсуждается важность общих консультативных услуг семьям, воспитывающим детей с интеллектуальными нарушениями, касающихся не столько заботы о здоровье ребенка и его способностях, сколько общих аспектов психологического функционирования ребенка и семейной ситуации в целом [Hilton, 1985].

Результаты исследования. В настоящей статье мы представляем результаты исследования осознаваемых и неосознаваемых установок родителей по отношению к своим «особенным» детям, которое было проведено при помощи проективной методики «Незаконченные предложения».

Первый блок незаконченных предложений был направлен на оценку восприятия родителями своего ребенка. В результате было выявлено, что большинство родителей авторитарного психологического типа (72 %) ассоциируют своих детей с такими словами, как радость, счастье, драгоценность, «лучик солнца», «все, что у меня есть», «целый мир». Согласно этому можно сделать вывод, что такие родители расположены к своим детям, принимают их такими, какие есть, испытывают к ним чувство любви, нежности, умиления. Они воспринимают своих детей как самое дорогое и ценное, как то, что делает их жизнь ярче и счастливее.

Но среди авторитарных родителей есть и те (28 %), кто, выражая свои мысли о ребенке, употребляют такие слова, как «одно сплошное волнение», «особенный, не такой, как все», «звезда, но пока тусклая». Одна мама назвала своего сына мультипликационным героем, дополнив предложение: «Для меня мой ребенок –

Лунтик», – дав пояснение, что он такой же наивный, доверчивый и потерянный, как этот персонаж.

Эти высказывания сложно оценить однозначно. С одной стороны, такие родители понимают, что их дети имеют некоторые особенности, заметно отличающие их от других. Но с другой – называя ребенка особенным, звездой, они показывают, что для них, как для родителей, дети, несмотря ни на что, успешны, ценны и любимы.

Также, отмечая положительные стороны своих детей, многие родители (84 %) указывали, что детям присущи доброта, духовная красота, творческая одаренность, смелость, дружелюбие. Эти высказывания наполнены любовью к детям, показывают, что родители видят в детях хорошее, оценивают их с позитивной стороны.

При описании того, что им не нравится в их детях, многие родители (92 %) делали акцент на их скрытности, недоверии к родителям, неумении общаться со сверстниками, некоторой отреченности от мира и общественной жизни. Авторитарные родители преподносят себя как достаточно сильную, уверенную в себе личность, следовательно, им трудно принять, что их ребенок может позиционировать себя с противоположной им стороны. Скрытность и недоверие детей сопоставимы с тем, что некоторым родителям данного психологического типа свойственно проявлять холодность по отношению к ребенку, о чем мы писали в предыдущей нашей статье [Сафонова, Карабанова, 2020].

Второй блок предложений был направлен на оценку родителями особенностей поведения их детей. Часть авторитарных родителей (60 %) отмечают, что их дети, находясь в обществе сверстников, часто чувствуют себя неспокойно, стесняются первыми подойти, начать диалог, теряются. Их беспокоит, что дети замыкаются в себе, сторонятся общества, комфортнее чувствуют себя рядом с родителем. Возможно, что такое поведение детей обусловлено тем, что их родители достаточно властные и самоуверенные по натуре, что дает ребенку поддержку и уверенность в защите в случае, если ему самому тяжело справиться со сложившейся ситуацией.

⁴ Костицын Н.Л. Родительские установки как фактор личностного самоопределения в ранней юности: на примере старшеклассников с ограниченными возможностями здоровья: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Хабаровск, 2003. 24 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/roditelskie-ustanovki-kak-faktor-lichnostnogo-samoopredefeniya-v-rannei-yunosti-na-primere-s/read>

⁵ Мишина Г.А. Пути формирования сотрудничества родителей с детьми раннего возраста с отклонениями в развитии: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. М., 2000. 18 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01000276417>

Другая часть авторитарных родителей (40 %) описывают поведение детей зависимым от ситуации, в которой находится ребенок. Если сверстники настроены доброжелательно, то и ребенок ведет себя подобающим образом. Но если кто-то начинает проявлять признаки агрессии, несдержанности, то «особенные» дети вполне способны постоять за себя, проявляя вспыльчивость по отношению к обидчику, отстаивая свою позицию. Они способны, как и другие, принимать на себя лидирующую роль, стараясь привлечь детей к играм по их правилам. Такое поведение детей тоже сопоставимо с поведением их родителей в обществе. В нашей предыдущей статье мы описывали, что авторитарные родители не всегда в силах сдерживать себя, предпочитают быть услышанными и замеченными.

Третий блок незаконченных предложений был направлен на изучение ожиданий родителей от своего ребенка. Здесь родители авторитарного психологического типа (96 %) заканчивали фразу «Я хотел бы, чтобы мой ребенок...» такими словами, как «стал успешным в жизни», «умел с легкостью справляться с трудностями», «был увереннее в себе», «был целеустремленным», «учился на одни пятерки» и тому подобное. Родители этой группы нацелены на то, чтобы их дети получили все необходимое для преодоления имеющихся трудностей, смогли преодолеть то, что пока не совсем получается, справиться со своими страхами, достичь желаемых высот. Такая позиция родителей по отношению к детям приветствуется, но есть вероятность того, что их желания несоизмеримы с реальными возможностями детей. Поэтому психологическая работа должна быть направлена в том числе на принятие особенностей ребенка, формирование адекватных требований и ожиданий.

В четвертом блоке мы оценивали взгляд родителей на личное умение выстраивать отношения со своими детьми. Здесь родители (88 %) в основном отмечали, что процесс взаимодействия с детьми для них выстраивается без каких-либо трудностей. Все родители

описывали, что совместное времяпрепровождение с ребенком не является тягостным для них, а, наоборот, приносит радость, удовольствие. Свои взаимоотношения они называют добрыми, дружелюбными, ласковыми, трепетными. Это является показателем того, что родители не сторонятся своих детей, стараются выстраивать доверительные отношения, основанные на привязанности и любви.

Также среди высказываний были такие единичные фразы (12 %), которые звучали как «Когда мы с ребенком проводим время вместе, то я стараюсь быть примером во всем», «Я становлюсь лучше», «Я бываю вспыльчива». Здесь мы видим три разных мнения, где в первом родителе позиционирует себя как главного, авторитетного человека, на которого можно смело равняться. Во втором случае родитель, говоря, что становится лучше, отмечает, что общение с ребенком благоприятно сказывается на нем самом. В третьем же родителе отмечает сложности во взаимодействии. Это показывает, что родители авторитарного психологического типа не всегда стабильны в своем настроении на взаимодействие, что, вероятнее всего, связано с их эмоциональным состоянием в момент общения с ребенком.

Таким образом, установки авторитарных родителей по отношению к своим детям тесно переплетаются с их личностными характеристиками. Они стараются привить ребенку все то, что свойственно им самим, при этом не всегда реально воспринимая возможности и особенности своего «особого» ребенка. Следовательно, работая с данной группой родителей, необходимо делать акцент на том, что они не должны предъявлять к детям завышенные требования, учитывать их реальные способности, принимать то, что интересы ребенка не всегда совпадают с родительскими.

Теперь рассмотрим, какими видят себя и своих детей родители невротического психологического типа.

Выражая мысли о своем ребенке, такие родители (89 %) указывают, что они часто расстраиваются, испытывают тревогу, опасаются

чего-то неблагоприятного. При этом они отмечают, что их дети важны для них, говоря, что «для меня мой ребенок самый лучший, самый любимый, самый дорогой». Такие чувства вызваны тем, что родители этой группы эмоционально нестабильны. Они сами находятся в ситуации постоянных опасений, переживаний, страхов, перенося это на восприятие своих детей. Такие родители не отрицают личную значимость детей, но показать это им не всегда удается, так как личная нервозность и неуверенность часто преобладают над проявлением позитивных эмоций.

Говоря о том, что им нравится в их детях, часть родителей (44 %) отвечали, что это спокойствие, сдержанность, т.е. то, чего не хватает самим родителям в силу проявлений невротического психологического типа. Также они указывали, что им нравится в детях доброта, любовь к родным. Большинство же родителей этой группы (56 %) дополняли фразу «Мне нравится в моем ребенке» одним словом: «всё». Такая позиция родителей указывает на то, что им трудно реально оценить положительные стороны своего ребенка, увидеть хорошее, позитивное начало.

Фразу «Мне не нравится в ребенке» по большей мере (78 %) заканчивали словами: плаксивость, боязнь многого, что его окружает, неуспешность в учебе, безынициативность, безразличие к интересам других. Эти слова являются отражением личностной позиции самих родителей. Их взгляд на детей можно назвать такими словами, как «маленький неудачник». Они видят недостатки своих детей, не осознавая, что сами прививают им такое отношение к себе и ко всему, что находится вокруг них.

Поведение своих детей невротические родители оценивают неоднозначно. Часть из них (55 %) склоняются к тому, что их дети веселы и жизнерадостны в общении со сверстниками, не боятся проявить себя, но другая часть (45 %) считают, что их ребенок в обществе является отреченным, отверженным, не умеющим выстраивать контакт, отвергающим заинтересованность к совместным играм с другими

детьми. Снова мы видим дисбаланс во взглядах невротических родителей на поведенческую сторону детей, который проявляется от «успешного коммуникабельного ребенка» до «обиженного и необщительного».

Ожидания родителей этой группы от своих детей (88 %) сводятся к одному: «Я хотела бы, чтобы мой ребенок был увереннее в себе и в своих силах». Эта фраза говорит, что родители не в силах помочь своим детям, так как не проявляют четкой родительской позиции. Они склонны к тому, чтобы дети сами умели справляться со всеми трудностями, с которыми сталкиваются, но при этом научить их этому родителям достаточно сложно.

В плане выстраивания отношений с детьми невротические родители (78 %) склонны думать, что эти отношения позитивные, так как описывают их словами «добрые, дружелюбные, доверительные». Себя во время общения с детьми родители чувствуют спокойно, весело. Такая позиция очень интересна, так как родители этой группы часто не могут выстроить полноценный контакт, выбрать правильную тактику. Возможно, что здесь они позиционируют взаимодействие со своими детьми не с точки зрения реальности, а с точки зрения желаемого результата.

Таким образом, подводя итог, можно заметить, что взгляды невротических родителей на своих детей и на взаимоотношения с ними разнятся. Мы видим некоторую неопределенность родителей в их личном мнении. Исходя из полученных данных, необходимо работать над снятием тревожности у невротических родителей, над устранением их страхов, повышением уровня уверенности в себе и своих силах, над умением оказывать детям нужную им поддержку.

Далее представим взгляд родителей психосоматического психологического типа на своих «особенных» детей.

Родители данной группы (100 %) воспринимают своих детей такими, какие они есть, не указывая на то, что у ребенка есть какие-либо недостатки. Дополняя высказывание «Для меня мой ребенок...», они говорят, что он самый любимый, самый лучший, идеальный, хороший,

умелый и тому подобное. Когда они говорят о своих чувствах по отношению к ребенку, выражают их словами: счастье, теплота, фразы: «я скучаю, когда его нет рядом», «я волнуюсь, как он» и т.д. Такие слова показывают, что родители проявляют заботу по отношению к своему ребенку, не испытывают к нему негативных чувств, не ставят его в рамки «не такой, как все».

В качестве положительных черт своих детей они (94 %) называют примерно то же, что и родители двух предыдущих групп, указывая на доброту детей, нежность, ласку по отношению к родителям.

Описывая негативную сторону своих детей, родители данного психологического типа (87 %) указывают, что им не нравится, что их дети часто грустны, выглядят обиженными, незаинтересованы в какой-либо деятельности, чувствуют себя комфортнее, находясь наедине с самим собой, а не с кем-либо другим. Психосоматические родители тоже привыкли все свои переживания скрывать от других, держать все в себе. Вероятнее всего, дети копируют их модель поведения в ситуации, когда их что-то беспокоит.

Оценивая поведенческую сторону, родители этой группы (94 %) отмечают, что их дети любят общаться со сверстниками, играть в совместные игры. Они дружелюбно настроены по отношению к другим, коммуникабельны. Здесь мы видим некоторое расхождение во взгляде на своего ребенка родителей с разных сторон. С одной стороны, их настораживает то, что дети

замкнуты, но описывая их взаимоотношения с другими детьми, они говорят, что ребенок чувствует себя вполне успешным и раскрепощенным. Тогда, можно предположить, что настроение детей психосоматических родителей достаточно переменчиво, от подавленного до вполне жизнерадостного.

Родители данной группы (87 %) в качестве пожелания своим детям писали фразы: «Я хотела бы, чтобы мой ребенок никогда не грустил», «был жизнестойким», «всегда был счастлив» и т.д. – что говорит о желании психосоматических родителей позитивной и активной жизненной позиции для своих детей. Свои взаимоотношения с детьми психосоматические родители (100 %) называют добрыми, открытыми, доверительными. Совместное времяпрепровождение им приятно, оно увлекательно и полезно.

Подводя итог взглядам родителей психосоматического психологического типа на своих детей, мы видим, что они положительно настроены к ним, желают им лучшего, видят их достоинства и недостатки. Необходимо поддерживать данную позицию родителей, а также работать над их умением выражать свои эмоции открыто, не держать все в себе.

Мы описали установки родителей разных психологических типов по отношению к своим «особенным» детям. Также нам показалось интересным исследовать их воспитательские умения в соответствии с их доминирующим психологическим типом (табл.).

Определение воспитательских умений у родителей детей с отклонением в развитии

Identification of parenting skills among parents of children with developmental disabili

Психологический тип родителя	Шкалы анкеты					
	Эмоциональное принятие / отвержение ребенка		Рациональное понимание / непонимание проблем ребенка		Адекватные / неадекватные формы взаимодействия	
	кол-во род-лей	%	кол-во род-лей	%	кол-во род-лей	%
Авторитарный	20/5	80/20	17/8	68/32	18/7	72/28
Невротический	4/5	44/56	7/2	78/22	6/3	67/33
Психосоматический	12/4	75/25	15/1	94/6	14/2	87/13

Рассмотрим более детально взаимосвязь воспитательских умений родителей и особенности характерного для них доминирующего психологического типа (рис.).

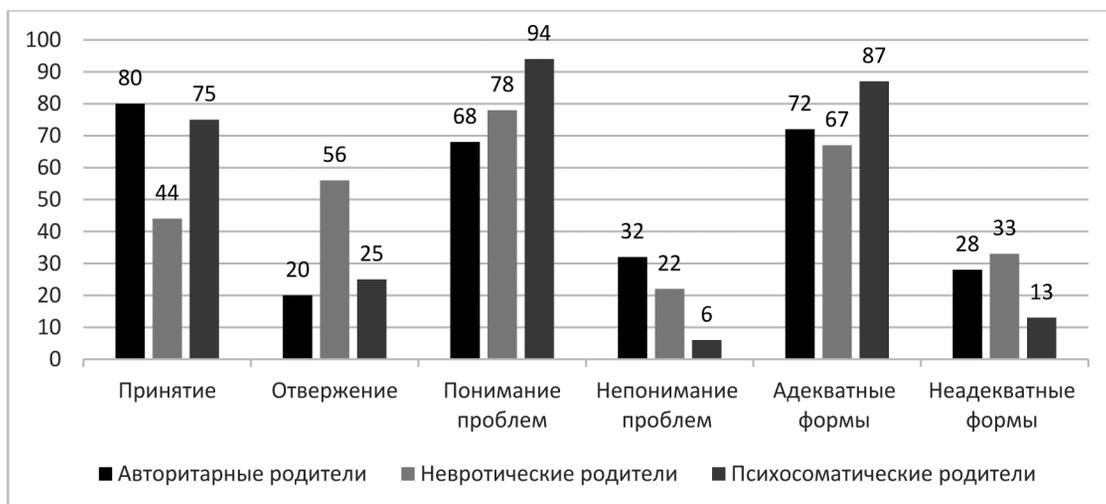


Рис. Распределение респондентов разного психологического типа по шкалам проявления воспитательских умений, %

Fig. Distribution of respondents of different psychological types according to the scales of parenting skills, %

Мы видим, что 80 % авторитарных родителей эмоционально принимают своих детей, а 20 % – отвергают. В этой группе родителей 68 % понимают, что у детей есть определенного рода проблемы, тогда как 32 % отказываются их понимать. Адекватные формы взаимодействия с детьми наблюдаются у 72 % авторитарных родителей, а у 28 % – неадекватные формы взаимодействия.

Таким образом, можно сделать вывод, что большинство авторитарных родителей принимают своих детей со всеми достоинствами и недостатками, выстраивая процесс взаимодействия с ними так, чтобы дети чувствовали себя в комфортной и благоприятной обстановке. Они понимают, что у детей возникают различного рода проблемы, оказывают помощь в их решении. Следовательно, эта часть родителей выстраивает воспитательный процесс в соответствии с потребностями и запросами своих детей.

Настораживает то, что часть родителей авторитарного психологического типа не понимают проблем своего ребенка, а также выстраивают воспитательный процесс, применяя неадекватные формы взаимодействия. В нашей предыдущей статье мы уже указывали, что авторитарные родители могут оказывать на ребенка психоло-

гическое давление, использовать в воспитательных целях брань, окрик и тому подобное.

В группе невротических родителей принимают своих детей 44 % респондентов, а отвергают – 56 %; понимают детские проблемы 78 %, не понимают – 22 %; адекватные формы взаимодействия у 67 %, неадекватные – у 33 %.

Здесь мы наблюдаем, что большинство родителей невротического психологического типа отвергают своих детей, так как не знают, как их правильно воспитывать, не имея стойкой личной родительской позиции. Отсюда применяются и неадекватные формы взаимодействия, которые отмечаются у небольшого количества родителей этой группы.

75 % психосоматических родителей испытывают эмоциональную привязанность к своим детям, 25 % – отвержение. Практически все родители этой группы осознают проблемы своих детей (94 %), а также применяют к детям адекватные методы воздействия (87 %).

Учитывая все показатели по шкалам анкеты, мы можем сделать вывод, что психосоматические родители имеют наиболее выработанную воспитательскую позицию, адекватно воспринимая своих детей и их особенности.

Заключение

1. Установки авторитарных родителей по отношению к своим детям тесно переплетаются с их личностными характерными чертами. Они стараются привить ребенку все то, что свойственно им самим, при этом не всегда реально воспринимая возможности и особенности своего «особого» ребенка. Следовательно, работая с данной группой родителей, необходимо делать акцент на том, что важно предъявлять к детям адекватные требования, учитывать их реальные способности, принимать то, что интересы ребенка не всегда совпадают с родительскими.

2. Взгляды невротических родителей на своих детей и на взаимоотношения с ними разнятся. Мы видим некоторую неопределенность родителей в их личном мнении. Необходимо работать над снятием тревожности у невротических родителей, над устранением их страхов, повышением уровня уверенности в себе и своих силах, над умением оказывать детям нужную им поддержку.

3. Психосоматические родители положительно настроены по отношению к своим детям, желают им лучшего, видят их достоинства и недостатки. Необходимо поддерживать данную позицию родителей, а также работать над их умением выражать свои эмоции открыто, не держать все в себе.

4. Психосоматические родители имеют наиболее выработанную воспитательскую позицию, адекватно воспринимая своих детей и их особенности.

В дальнейшем планируется проведение корреляционного анализа, который позволит установить взаимосвязь между всеми показателями проводимого нами исследования. Понимание взаимосвязей между доминирующим психологическим типом родителей, их убеждениями, представлениями и установками, а также воспитательскими умениями позволит правильно планировать и осуществлять психолого-педагогическую работу по сопровождению семей, воспитывающих детей с нарушением интеллекта.

Библиографический список

1. Аптикиева Л.Р., Аптикиев А.Х., Бурсакова М.С. Семья как фактор личностного развития ребенка // Вестник ОГУ. 2014. № 7. С. 185–190. URL: http://vestnik.osu.ru/2014_7/32.pdf
2. Бекоева М.И., Хуриева М.Ю. Институт родительства как психолого-педагогический феномен: материнское и отцовское воспитание // Вестник Северо-Осетинского государственного университета. 2014. № 3. С. 127–132. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_23101169_36004311.pdf
3. Белоусова Н.С. Психолого-педагогические технологии коррекции детско-родительских отношений // Педагогическое образование в России. 2013. № 3. С. 103–107. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologopedagogicheskie-tehnologii-korreksii-detsko-roditelskih-otnosheniy/viewer>
4. Бутина-Гречаная С.В. Теоретические подходы к анализу детско-родительских отношений // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Сер.: Педагогика и психология. 2010. № 5. С. 244–247. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-podhody-k-analizu-detsko-roditelskih-otnosheniy/viewer>
5. Горлова Е.Л. Родительская компетентность: подходы к изучению и развитию // Вестник РГГУ. 2010. № 2. С. 214–223. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/roditelskaya-kompetentnost-podhody-k-izucheniyu-i-razvitiyu-1/viewer>
6. Дубанова В.А. Теоретические подходы к изучению детско-родительских отношений // Вестник Бурятского государственного университета. 2012. № 5. С. 64–68. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_17800552_93387277.pdf
7. Куницына В.Н., Юмкина Е.А. Семейный уклад в социально-психологическом аспекте // Современные проблемы образования. 2011. № 4. С. 24–31. URL: <https://science-education.ru/pdf/2012/4/188.pdf>
8. Кучуб Н.А. Семья как ценность развивающегося социума и личности // Вестник ОГУ. 2010. № 11. С. 42–50. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/semya-kak-tsennost-razvivayuschegosya-tsosiuma-i-lichnosti/viewer>

9. Молчанова Е.В. Психологические аспекты детско-родительских отношений // Психология и педагогика: методика и проблемы. 2014. № 3. С. 83–87. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-aspekty-detsko-roditelskih-otnosheniy/viewer>
10. Пастухова Л.А. Коррекция детско-родительских отношений в семьях с детьми с особыми образовательными потребностями // Ярославский педагогический вестник. 2006. № 1 (46). С. 95–98. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_10365283_58345010.pdf
11. Поташова И.И. Содержание профильно-компетентностной подготовки специалистов к работе с семьями, воспитывающими ребенка с ОВЗ, в системе высшего образования // Психология и психотехника. 2012. № 7. С. 55–61. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-i-soderzhanie-kompetentnostnogo-podhoda-v-professionalnoy-podgotovke-spetsialistov-k-rabote-s-detmi-s-osobymi-obrazovatelnyimi/viewer>
12. Радостева А.Г. Родительство как психологическое явление. Факторы, влияющие на его формирование // Вестник ПГГПУ. Сер. № 1: Психологические и педагогические науки. 2013. № 1. С. 100–108. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_21570509_38054635.pdf
13. Родители и дети: Психология взаимоотношений / под ред. Е.А. Савиной, Е.Ю. Смирновой. М.: Когито-Центр, 2003. 230 с. URL: http://pallas-crb.su/download/kabinet_psihologa/dlya_roditelei/deti_%20i_%20roditeli.pdf
14. Сафонова М.В., Карабанова Т.Р. Особенности построения детско-родительских отношений в семьях с родителями разного психологического типа, воспитывающих ребенка с нарушением интеллекта // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2020. № 2 (52). С. 167–182. URL: <http://vestnik.kspu.ru/index.php/vestnik/article/view/298>
15. Сизаева В.Э., Лисинецкая А.А. Проблема детско-родительских отношений и их влияние на представления о своей семье // Наука и современность. 2012. № 1. С. 162–166. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_20867014_75572945.pdf
16. Смолякова О.А. Особенности кризисных периодов в семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями // Актуальные вопросы современной психологии: матер. II Междунар. науч. конф. (Челябинск, февраль 2013 г.). Челябинск: Два комсомольца, 2013. С. 110–112. URL: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/81/3366/>
17. Ткачева В.В. Семья ребенка с отклонениями в развитии: Диагностика и консультирование / под науч. ред. И.Ю. Левченко. М.: Книголюб, 2008. 144 с. URL: http://pedlib.ru/Books/5/0172/5_0172-1.shtml
18. Тулупова О.В. Основные подходы к изучению детско-родительских отношений в зарубежной психолого-педагогической литературе // Перспективы науки. 2014. № 1 (52). С. 157–159. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_21315822_42229440.pdf
19. Харитоновна Т.И. Обзор основных методов коррекции детско-родительских отношений в отечественной психологии // Символ науки. 2016. № 11. С. 185–187. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obzor-osnovnyh-metodov-korreksii-detsko-roditelskih-otnosheniy-v-otechestvennoy-psihologii/viewer>
20. Blacher J., Baker B.L. Positive impact of intellectual disability on families // American Journal on Mental Retardation. 2007. Is. 112. P. 330–348. URL: <https://www.pubfacts.com/detail/17676958/Positive-impact-of-intellectual-disability-on-families>
21. Hilton D. Counseling parents of children who have intellectual disabilities // Early Child Development and Care. 1985. Is. 22. P. 19–35. DOI: 10.1080/0300443850220102
22. Kagan J. The role of parents in children's psychological development // Pediatrics. 1999. July. No. 104 (Supplement 1). P. 164–167. URL: https://pediatrics.aappublications.org/content/104/Supplement_1/164

23. Kroese B.S., Hussein H., Clifford C., Nazia A. Social support networks and psychological well-being of mothers with intellectual disabilities // *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. December, 2002. Vol. 15, is. 4. P. 324–340. URL: <https://doi.org/10.1046/j.1468-3148.2002.00128.x>
24. Olsson M.B., Hwang C.P. Depression in mothers and fathers of children with intellectual disability // *Journal of Intellectual Disability Research*. 2001. Is. 45. P. 535–543. URL: <http://dx.doi.org/10.1046/j.1365-2788.2001.00372.x>
25. Shobana M. et al. Comparative study on attitudes and psychological problems of mothers towards their children with developmental disability // *East Asian Archives of Psychiatry*. 2014. Vol. 24, is. 1. P. 16. URL: <https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=231654915287808;res=IELHEA>

DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2020-54-4-248>

FEATURES OF ATTITUDES AND PARENTING SKILLS AMONG PARENTS OF DIFFERENT PSYCHOLOGICAL TYPES WHO HAVE A CHILD WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

M.V. Safonova (Krasnoyarsk, Russia)

T.R. Karabanova (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The article provides an overview of theoretical positions and research on the problem of parental attitudes and their impact on the educational process of children with intellectual disabilities. Child-parent relationships are one of the most important aspects studied by family psychology, family relations psychology, and age psychology. There is a lack of programs for correcting child-parent relationships in families with children with intellectual disabilities.

The purpose of the article is to identify and characterize the attitudes of parents of different psychological types towards their “special” children, as well as the features of their upbringing models and parenting skills.

Research materials and methods. The research methodology is represented by the fundamental principles of psychology: consistency, unity of consciousness and activity (L.S. Vygotsky, A.N. Leontiev, S.L. Rubinstein, etc.), provisions on the structure and functions of child-parent relations (R.V. Ovcharova, A.S. Spivakovskaya, E.G. Eidemiller, V.V. Justitskis, etc.); generalization of research on the features of child-parent relations in families raising children with developmental disabilities (L.V. Kuznetsova, I.I. Mamaichuk, Yu.P. Povarenkov, E.A. Savina, V.M. Sorokin, V.V. Tkacheva, L.M. Shipitsyna, O.B. Charova, etc.); ideas about the family as a priority institution of socialization of the individual (I.S. Kon, A.V. Mudrik, M.I. Rozhkov). Our study involved 50 respondents. Of these, 40 parents have a child with a diagnosis of mental retardation, 10 parents have children with mild mental retardation. All children are enrolled in school in Krasnoyarsk, age category is 7–10 years old. To diagnose the conscious and unconscious attitudes of parents towards their children with intellectual disabilities, the method “Unfinished sentences” was used, and to identify the parenting abilities of parents, V.V. Tkacheva’s questionnaire “Determining the parenting skills among parents of children with developmental disabilities” was used. To compare the samples, the Mann Whitney U-test

was used, and the correlation analysis was based on the calculation of the Spearman correlation coefficient.

Research results. The study showed that the attitudes of parents of an authoritarian psychological type towards their children are closely intertwined with their personal traits. 80 % of authoritarian parents emotionally accept their children, and 20 % reject them. In this group, 68 % of parents understand that their children have certain problems, while 32 % refuse to understand them. Adequate forms of interaction with children are observed in 72 % of authoritarian parents. Neurotic parents have different views on their children and their relationships with them. In the group of neurotic parents, 44 % of respondents accept their children, and 56 % reject them; 78 % understand children’s problems, 22 % do not understand; 67 % have adequate forms of interaction, and 33 % have inadequate ones. Psychosomatic parents have a positive attitude towards their children, wish them the best, and see their advantages and disadvantages. 75 % of psychosomatic parents experience emotional attachment to their children, 25 % – rejection. Almost all parents in this group are aware of their children’s problems (94 %), and also apply appropriate methods of influence to their children (87 %).

Conclusion. It is concluded that the representations and conscious and unconscious attitudes of parents of different psychological types are associated with the personal characteristics of children with intellectual disabilities. The relationship between the educational skills of parents and the characteristics of their dominant psychological type is shown. The authors note that the problem of parents’ relations with “special” children has been studied for a long time, but there are few programs for correcting these relations.

Keywords: *parents, children with intellectual disabilities, authoritarian psychological type, neurotic psychological type, psychosomatic psychological type, emotional acceptance / rejection of the child, rational understanding / misunderstanding of the child’s problems, adequate / inadequate forms of interaction.*

References

1. Aptikieva L.R., Aptikiev A.H., Bursakova M.S. Family as a factor of personal development of a child // Vestnik OGU (OSU Bulletin). 2014. No. 7. P. 185–190. URL: http://vestnik.osu.ru/2014_7/32.pdf
2. Bakoeva M.I., Khurieva M.Y. The institution of parenthood as a psychological and pedagogical

- phenomenon: maternal and paternal parenting // Vestnik Severo-Osetinskogo gosudarstvennogo universiteta (Bulletin of the North Ossetian State University). 2014. No. 3. P. 127–132. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_23101169_36004311.pdf
3. Belousova N.S. Psychological and pedagogical technologies of correction of child-parent relations // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii (Teacher education in Russia). 2013. No. 3. P. 103–107. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-tehnologii-korreksii-detsko-roditelskih-otnosheniy/viewer>
 4. Butina-Grechanaya S.V. Theoretical approaches to the analysis of child-parent relations // Uchenye zapiski Zabaykalskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psikhologiya (Scientific notes of the TRANS-Baikal state University. Series: Pedagogy and psychology). 2010. No. 5. P. 244–247. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-podhody-k-analizu-detsko-roditelskih-otnosheniy/viewer>
 5. Gorlova E.L. Parental competence: approaches to study and development // Vestnik RGGU (RSUH Bulletin). 2010. No. 2. P. 214–223. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/roditelskaya-kompetentnost-podhody-k-izucheniyu-i-razvitiyu-1/viewer>
 6. Dubanova V.A. Theoretical approaches to the study of child-parent relations // Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta (Bulletin of the Buryat State University). 2012. No. 5. P. 64–68. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_17800552_93387277.pdf
 7. Kunitsyna V.N., Yumkina E.A. Family life in the socio-psychological aspect // Sovremennye problemy obrazovaniya (Modern problems of education). 2011. No. 4. P. 24–31. URL: <https://science-education.ru/pdf/2012/4/188.pdf>
 8. Kuchub N.A. Family as a value of a developing society and an individual // Vestnik OGU (OSU Bulletin). 2010. No. 11. P. 42–50. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/semya-kak-tsennost-razvivayuschegosya-sotsiuma-i-lichnosti/viewer>
 9. Molchanova E.V. Psychological aspects of child-parent relations // Psychology and pedagogy: methods and problems. 2014. No. 3. P. 83–87. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-aspekty-detsko-roditelskih-otnosheniy/viewer>
 10. Pastukhova L.A. Correction of child-parent relations in families with children with special educational needs // Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik (Yaroslavl Pedagogical Bulletin). 2006. No. 1 (46). P. 95–98. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_10365283_58345010.pdf
 11. Potashova I.I. Content of profile-competence training of specialists to work with families raising a child with disabilities in the higher education system // Psikhologiya i psikhotehnika (Psychology and psychotechnics). 2012. No. 7. P. 55–61. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-i-soderzhanie-kompetentnostnogo-podhoda-v-professionalnoy-podgotovke-spetsialistov-k-rabote-s-detmi-s-osobyami-obrazovatelnyimi/viewer>
 12. Radosteva A.G. Parenting as a psychological phenomenon. Factors influencing its formation // Vestnik PGGPU (Bulletin of PGGPU). Series # 1. Psychological and pedagogical Sciences. 2013. No. 1. P. 100–108. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_21570509_38054635.pdf
 13. Parents and children: Psychology of relationships / Ed. by E.A. Savina, E.Yu. Smirnova. Moscow: Kogito-Tsentr, 2003. 230 p. URL: http://pallas-crb.ru/download/kabinet_psihologa/dlya_roditelei/deti%20i%20roditeli.pdf
 14. Safonova M.V., Karabanova T.R. Features of building child-parent relationships in families with parents of different psychological types, raising a child with intellectual disabilities // Vestnik KGPU im. V.P. Astafieva (Bulletin of the KSPU named after V.P. Astafiev). 2020. No. 2 (52). P. 167–182. URL: <http://vestnik.kspu.ru/index.php/vestnik/article/view/298>
 15. Sizaeva V.E., Lisinetskaya A.A. The problem of child-parent relations and their influence on the image of their family // Nauka i sovremennost (Science and modernity). 2012. No. 1.

- P. 162–166. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_20867014_75572945.pdf
16. Smolyakova O.A. Features of crisis periods in families raising children with disabilities. In: Proceedings of the II International scientific conference “Topical issues of modern psychology” (Chelyabinsk, February 2013). Chelyabinsk: Dva komsomoltsa, 2013. P. 110–112. URL: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/81/3366/>
 17. Tkacheva V.V. Family of a child with developmental disabilities: Diagnostics and counseling / Ed. by I.Y. Levchenko. Moscow: Knigolyub, 2008. 144 p. URL: http://pedlib.ru/Books/5/0172/5_0172-1.shtml
 18. Tulupova O.V. Main approaches to the study of child-parent relations in foreign psychological and pedagogical literature // Perspektivy nauki (Prospects of science). 2014. No. 1 (52). P. 157–159. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_21315822_42229440.pdf
 19. Kharitonova T.I. Review of the main methods of correction of child-parent relations in Russian psychology // Simvol nauki (International scientific journal “Symbol of science”). 2016. No. 11. P. 185–187. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obzor-osnovnyh-metodov-korreksii-detsko-roditelskih-otnosheniy-v-otechestvennoy-psihologii/viewer>
 20. Blacher J., Baker B.L. Positive impact of intellectual disability on families // American Journal on Mental Retardation. 2007. Is. 112. P. 330–348. URL: <https://www.pubfacts.com/detail/17676958/Positive-impact-of-intellectual-disability-on-families>
 21. Hilton D. Counseling parents of children who have intellectual disabilities // Early Child Development and Care. 1985. Is. 22. P. 19–35. DOI: 10.1080/0300443850220102
 22. Kagan J. The role of parents in children’s psychological development // Pediatrics. July, 1999. No. 104 (Supplement 1). P. 164–167. URL: https://pediatrics.aappublications.org/content/104/Supplement_1/164
 23. Kroese B.S., Hussein H., Clifford C., Nazia A. Social support networks and psychological well-being of mothers with intellectual disabilities // Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities. December, 2002. Vol. 15, is. 4. P. 324–340. URL: <https://doi.org/10.1046/j.1468-3148.2002.00128.x>
 24. Olsson M.B., Hwang C.P. Depression in mothers and fathers of children with intellectual disability // Journal of Intellectual Disability Research. 2001. Is. 45. P. 535–543. URL: <http://dx.doi.org/10.1046/j.1365-2788.2001.00372.x>
 25. Shobana M. et al. Comparative study on attitudes and psychological problems of mothers towards their children with developmental disability // East Asian Archives of Psychiatry. 2014. Vol. 24, is. 1. P. 16. URL: <https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=231654915287808;res=IELHEA>

УДК-81

ВАЛЛИЙСКИЕ ТОПОНИМЫ КАК ОТРАЖЕНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО И ЭТНОКУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ КЕЛЬТОВ НА ТЕРРИТОРИИ УЭЛЬСА

Т.Б. Исаева (Красноярск, Россия)

В.М. Пашин (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. После длительного процесса формирования кельтские языки стали одной из наиболее интенсивных групп в индоевропейской семье языков. В VI–VII вв. происходит вытеснение кельтов и, как следствие, кельтского языка с территории Британии германскими племенами и их языками. В связи с этим особый интерес представляют лингвистические артефакты, доказывающие пребывание тех или иных кельтских племен на определенных территориях, в частности на территории Уэльса, куда в ходе исторических завоеваний была отброшена значительная часть кельтских племен, которые были не порабощены англосаксами. Объектом лингвистического анализа послужили современные топонимы Уэльса, включая лингвистическое и этнокультурное наследие кельтов в диахронии.

Цель статьи – выявление и демонстрация кельтского субстрата в современной валлийской ойконимии на территории Уэльса с точки зрения доказательства сохранения древнего лингвосоциального наследия кельтов.

Методология исследования включает в себя использование метода целенаправленного поиска топонимических единиц, содержащих кельтский субстрат, индуктивный метод, используемый для изучения обширного количества ойконимов и создания категориальной классификации в соответствии со значениями названий, сравнительно-исторический метод, позволивший сделать обоснованные выводы, касающиеся происхождения со-

временных валлийских ойконимов под влиянием англо-саксонского вторжения, и метод этимологического анализа для установления происхождения отдельных топонимов.

Результаты исследования. В результате исследования кельтского топонимического слоя было выявлено, что северо-западная часть Уэльса была менее всего подвержена англосаксонскому влиянию в диахронии и местное население кельтского происхождения сумело сохранить свою уникальную этнокультурную идентичность. Сохранение древнего этнокультурного наследия кельтов необходимо как для понимания распространения языковой экспансии английского языка в древний период на определенной территории, так и для погружения в лингвокультурную, лингвокогнитивную картину мира, отраженную в ойконимах.

Заключение. Все названия населенных пунктов Уэльса, особенно в его северо-западной части, остаются без изменений с древнейших времен. Несмотря на попытки вытеснения кельтского языка и давления со стороны англосаксонских завоевателей, экспансия английского была приостановлена благодаря сопротивлению предков современных валлийцев, что выражено преобладанием кельтского субстрата в исконных топонимах Уэльса.

Ключевые слова: *английский язык, кельтские языки, топоним, ойконим, лингвокультурная идентичность, лингвосоциальные контакты, англосаксонское завоевание, этнокультурное наследие, кельтский языковой субстрат.*

Постановка проблемы. Постоянно расширяющееся влияние английского языка в сферах межкультурного взаимодействия, деловой коммуникации и межгосударственного общения по всему миру позволяет назвать этот процесс неумолимым за-

хватом языкового пространства [Бондаренко, 2015, с. 55]. Скорость распространения английского языка на текущем этапе практически не осложнена географическим положением стран, культурным противодействием или религиозной борьбой из-за широкого приме-

нения информационных технологий. При наполнении словарного состава языка в лексической системе формируется лингвосоциальная действительность [Абрамян, 2016, с. 74]. Словарный состав английского языка подвержен постоянному изменению и стремительному развитию, так как процесс языкового взаимопроникновения происходит перманентно [Абрамова, 2016, с. 65]. Однако если обратить внимание на топонимические названия местности, названия городов, лощин, рек, озер и других объектов в западной части острова Британии, становится очевидным, что в словарном составе английского языка присутствуют определенные иноязычные заимствования с учетом региональных вариантов этого языка [Filppula et al., 2008, p. 241], в том числе описывающих военное дело, которым особенно славились древние воинственные племена, и простой быт, отражение которого можно найти в предметах археологии [Dodgshon, Butlin, 1990, p. 45–48]. С одной стороны, опрометчиво утверждать, что английский язык исконно содержал такое количество обозначений, ведь изначально в словарном составе древнеанглийского языка имелось до 3 % заимствований от общего количества слов [Kastovsky, 1992, с. 294]. Заимствование остальных происходило после многочисленных завоеваний Британского острова в результате экономических, политических и культурных связей (И.В. Арнольд, 2012). Особый интерес в этом плане представляет Уэльс, в VII–VIII вв. до н.э. являвшийся конгломератом независимых кельтских королевств, в котором до сих пор названия населенных пунктов имеют валлийский вариант. Из этого следует, что в эпоху англо-саксонского завоевания экспансия английского языка была не столь стремительной из-за серьезного противоборства кельтских народов Британии, сумевших сохранить самоидентичность с продолжающимися языковыми контактами, несмотря на гегемонию захватчиков, что, в свою очередь, не остановило процесс заимствования [Tristram, 1999, с. 29–31].

Таким образом, *цель* исследования – установить лингвистическую и этнокультурную

взаимосвязь топонимических названий с их кельтским происхождением на основе конкретного лингвистического материала в определенной географической области Британии. Следовательно, без знакомства с историей кельтов, обитавших на территории Британии, и применения диахронного анализа «культурно-языковых контактов» [Абрамова, 2015, с. 5] с учетом событий, связанных с серьезными изменениями в жизни кельтов, которые формировали языковое наследие, наблюдаемое в современную эпоху, будет затруднительно установить соответствие топонимических названий местности и конкретного этноса.

Кельты – группа народов, говорившая на кельтских языках и в древности населявшая часть Западной Европы. К этой группе относят бретонцев, гэлов, галатов, валлийцев и других [Леру, Гюйонварх, 2001, с. 10]. Кельты – первый народ, заселивший земли к северу от Альп. Для античных историков это название противопоставляло кельтов другим племенам, очерчивая определенную общность, например, разделяя иберов и германцев [Filip, 1976, p. 2–3]. Эти различия также проявляются при взаимодействии человека с явлениями и физическими объектами и заключаются в существовании уникальных концептов в картине мира этноса [Болдырев, 2014, с. 23]. Концептуально наполненный опыт этноса реализуется через внедрение значений в лексические и грамматические языковые единицы, что в дальнейшем при синтезе множества значений организует языковую картину мира [Сидоров, 2010, с. 144]. Концептуальная и языковая картины мира неразрывно связаны и транслируют область этнокультурной информации в текущую действительность, описывая особенности закрепления смысла в понятиях, именах и терминах [Гнаповская, 1998, с. 71]. Формирование смысла обусловлено культурными традициями и происходит по правилам этноса, который эти традиции устанавливают [Lewis, 2018, p. 9]. Тем самым названия населенных пунктов любого вида составляют омонимный фрагмент смысловой и ноэтической динамики преобразования картины мира

в зависимости от базовых лингвокогнитивных и лингвокультурологических концептов и ценностей конкретного этноса [Заверткина, 2012 с. 4]. В том числе динамике подвержена и культура со всеми ее составляющими, что отражается в процессе создания и развития ойконимов. Ойконимия представляет собой часть топонимической науки о названиях и именах собственных населенных пунктов. Неотъемлемым свойством ойконимии является сохранение фрагментов утраченных картин мира, зафиксированных в ойконимной лексике без возможности их нахождения в какой-либо другой [Заверткина, 2014, с. 3–4]. Утрата этой лексики может происходить из-за возможной смены культурной парадигмы или катастрофических процессов в древних государствах, кардинальным образом способных менять мировоззрение, ассимилировать целые общины и заставлять народы менять свое место обитания. Одним из таких процессов называют «*language shift*», при котором происходит «процесс и результат утраты этносом этнического языка». Одним из серьезных последствий «языкового сдвига» может быть полная утрата более «слабого» языка. В случае с языками англосаксов и кельтов в некоторых регионах после длительного политического господства англосаксов произошла стремительная «гибель», утрата кельтского языка [Tristram, 1999, p. 16].

Методология. Следовательно, с помощью инструментов ойконимии можно установить связь Западной Британии – Уэльса с племенами кельтов, насытивших ойконимами свое место обитания и оставивших языковое наследие после смены культурной парадигмы на этой территории [Заверткина, 2014, с. 5–6]. Исследование ойконимов с использованием этимологического и диахронного анализа позволит установить их первичное значение на основе обычаев кельтов, в том числе получится проследить динамику процессов категоризации и концептуализации при назывании поселений в период захватнических набегов.

В топонимах субстратной лексики, хранящих культурные коды, часто зашифровывалось

то, как определенная общность людей соотносит себя с тем или иным этносом. Под субстратом понимается язык, побежденный другим языком в результате их взаимодействия и борьбы в пределах единой территории, при этом не имеет значение, выжил ли в результате этой борьбы язык аборигенов или язык захватчиков [Жучкевич, 1980, с. 104].

Шотландцев, валлийцев и ирландцев традиционно считают наследниками кельтской культуры, а англичан – потомками англо-саксонской [Левчук, 2012, с. 119]. Как гласят исторические свидетельства, около V в. н.э. племена саксов, англов и ютов высадились на территорию современной Британии и за годы военных столкновений, блокады, культурного противостояния покорили племена кельтов, среди которых были скотты и бритты. Названия современных частей Британии отражают этническую принадлежность древних кельтских племен. Слово «Англия» происходит от одного из германских племен-завоевателей – англов, живших на полуострове Angeln. Ирландские племена называли эту местность «*Sasana*», а англичан – «*Sasanach*», в языке гэллов полуостров называли «*Sasunn*», а в английском – «*Sasunnach*». Таким образом, можно установить, что под влиянием вооруженного вторжения англосаксы имели колоссальное воздействие на процесс присвоения имен соответствующим землям и народам. Слово «*welsh*», что в переводе означает «валлиец, валлийский», имеет германские корни, происходит от древнеанглийского «*wealth*» и переводится как «чужак, иноземец», иногда может трактоваться как «раб», что ярко демонстрирует отношение покорителей к захваченному народу. Сами кельты называли Уэльс *Cymru*, что с кельтского переводится как «товарищество», и это подтверждает, что Уэльс являлся конгломератом независимых кельтских королевств и захватчики не сумели полностью ассимилировать или поработить данный этнос. И даже сейчас девиз у Уэльса: «*Cymru am byth*» («Уэльс навсегда») – ярко демонстрирует стойкое лингвокультурологическое наследие древних кельтов.

Результаты. При использовании метода целенаправленного поиска топонимических единиц было установлено, что древние кельтские племена с острова Британии присваивали названия элементам ландшафта в соответствии с характерными географическими признаками, которые сохранились по сей день и не подверглись влиянию стремительно расширяющегося английского языка.

Среди этих объектов были озера, реки, леса, холмы. У кельтского слова «dūn», которое присутствует в ряде географических названий, может быть несколько значений: холм, замок, форт, город (An Dùn, Dùn a' Vhealaich). Валлийские топонимы Sean-Àirigh или Sean-Allt, содержат элемент «sean» – «старый». В топониме Gaerwen Bron-gwyn можно увидеть фрагмент «gwyn» – «белый». Слово «tywyn» – «песчаный берег, дюны» – встречается в таких названиях, как Tywyn, Llanfihangel-y-nnhwyn. Слово «ogof» – «пещера» – является частью слов Bryn-yr-ogof, Ogof Ddu. Валлийское «llyn / lin / luh» – «озеро» (шотл. loch) – встречается во многих топонимах, например Maes-llyn Crymlyn. Географические названия Inverglenn и Glen Albyn содержат элемент «gleann» («glen»), что означает «долина». «Ham» («hamm») имеет значение «усадебный дом» или «луг» (Cauldham, Tynningham), «ley» – «лес, поляна» (Oaklea, Rashboglea), а «torr / pen / crug» – «холм» (Tòrr a' Bhacain, Tòrr a' Chruidh). Также в топонимах встречаются варианты кельтского слова «гора»: «pen» в Уэльсе и «ben» в Шотландии Pen-y-bont-fawr, Penfro, Ben Nevis, Ben More, Beinn Fhada [Owen, 2015].

В валлийских названиях вместе с английскими словами до сих пор присутствуют местные аналоги, имеющие такое же топографическое значение. Эти названия сохранились с времен кельтов и используются в современном английском языке, что, в свою очередь, делает валлийский язык частью группы кельтских языков (Эктор, 2012). Возможные примеры: Aberystwyth, Blaenau Ffestiniog, Bangor, Machynlleth and Llandudno. Тем не менее в некоторых топонимах присутствуют орфографи-

ческие или фонетические преобразования – Caerphilly (Caerffili), Raglan (Rhaglan), Treorchy (Treorci), Barry (Y Barri) and Merthyr Tydfil (Merthyr Tudful) [Owen, 2015]. Хотя английский вариант не исключает заимствования напрямую из исконного валлийского названия, которое можно модифицировать и адаптировать так, чтобы стало понятно современному носителю английского языка. Впрочем, существует ряд топонимов, которые различаются в английском и уэльском. В частности, Уэльс (Wales) – Cymru, Ньюпорт (Newport) – Casnewydd, Бридженд (Bridgend) – Pen-y-bont. На территории Уэльса официально установлено двуязычие с сохранением ливерпульского диалекта английского языка, поэтому все обозначения на улицах должны быть двуязычными. Очередность написания названия (сверху валлийский или английский топоним) решается на местном уровне. Соответственно, в районах, где большая часть населения говорит на потомке кельтского языка, валлийское название пишется первым. Например, в северо-западном и западном графствах носителями валлийского языка являются свыше половины населения, ведущего преимущественно рыболовный промысел и занимающегося сельским хозяйством [Абрамова, 2015, с. 19]. Данная пропорция также демонстрирует, что английское господство в древний период подвергло валлийский язык ограничениям в использовании. Однако диалекты, на которых говорят в северных графствах, находились вне влияния английского языка вплоть до XIX в., но под воздействием образовательных целей и индустриализации английский стал повсеместно внедряться [Борисова, 2019, с. 85]. Валлийский язык не прекратил существование вместе с уникальными ойконимами и сегодня в лингвокогнитивной картине мира валлийцев стал символом этнического соответствия своим предкам – кельтам.

Из вышеизложенного материала можно заключить, что множество валлийских топонимов имеет кельтские корни [Абрамова, 2015, с. 67] (табл. 1–6):

Таблица 1

Топонимы со значением «водная местность, залив, бухта»

Table 1

Toponyms meaning "water area, bay, creek"

Валлийский элемент	Топоним	Кельтское значение или современный эквивалент
Aber	Abergwaun	река Гвон, «рыбный дворик»
	Aberhonddu	река Хонду, торговый город Брекон
Glan	Rhaglan	«берег реки», поселение Раглан
Porth	Porthaethwy	«переправа народа Детви», мост Менай
Rhos	Rhosan-ar-Wy	«болотистая местность», город Росс-на-Ви

Таблица 2

Топонимы со значением «деревня, поселение»

Table 2

Toponyms meaning "village, settlement"

Валлийский элемент	Топоним	Кельтское значение или современный эквивалент
Tref	Trefynwy	город на реке Минви
	Tref-y-clawdd	город возле дамбы Оффы
	Trefaldwyn	город, возведенный Болдуеном, норманским владыкой
	Trefdraeth	«новый острог», город возле побережья

Таблица 3

Топонимы со значением «долина, ущелье, низина»

Table 3

Toponyms meaning "plain, gorge, valley"

Валлийский элемент	Топоним	Кельтское значение или современный эквивалент
Llan	Llanfair-ym-Muallt	«коровьи луга»
Cumb	Cumbria	низменность

Таблица 4

Топонимы со значением «крепость, острог»

Table 4

Toponyms meaning "castle, fortress"

Валлийский элемент	Топоним	Кельтское значение или современный эквивалент
Caer	Caergybi	форт святого Кюби
Cas	Casnewydd	ню-Порт
	Cas-gwent	замок Гвента, город Чепстоу
Castell	Castell-nedd	«форт на реке Нит»

Таблица 5

Топонимы со значением «остров»

Table 5

Toponyms meaning "island"

Валлийский элемент	Топоним	Кельтское значение или современный эквивалент
Ynys	Ynys Môn	остров Anglesey
	Ynys Enlli	остров Bardsey, основанный племенным вождем Бардом

Таблица 6

Топонимы со значением «холм, вершина»

Table 6

Toponyms meaning "hill, top"

Валлийский элемент	Топоним	Кельтское значение или современный эквивалент
Bryn	Brynbuga	«холм Буги»
Bar	Barr	вершина холма
Bre	Bredon	холм
Wyd	Yr Wyddfa	«курган» и «снежный холм»
	Yr Wyddgrug	«высокий холм», «погребальный курган с каменной пирамидой»
Pen	Penarlâg	«высота, богатая пасущимся скотом»
Torr	Torhill, Torcross	высокая гора, пик горы

Выводы. Исследовав кельтский топонимический слой на территории Уэльса, можно установить, что древние названия в некотором роде отражают мировосприятие народа, а именно: уникальный процесс построения лингвокультурных концептов, единое когнитивное пространство этноса со средой обитания, представление этнической группы в виде фрагмента целостного мироздания и глубокое желание предотвратить потерю этнокультурных традиций, чтобы сохранить древние кельтские слова. Топонимические ойконимы демонстрируют когнитивную проекцию объекта, его опосредованное восприятие в сознании древнего кельта, влияющее на понимание образа этого объекта человеком современной эпохи. Очевидно, что топоним, включающий в себя данные, относящиеся к языковым, географическим, историческим и мифологическим концептам, непосредственно раскрывает культурную идентичность этноса.

Проанализированный лингвистический материал дает возможность установить, что древние племена кельтов, которые проживали на территории Уэльса, при создании топонимов учитывали и использовали особенности местного ландшафта, что влияло на формирование лингвистической картины мира.

Список источников

1. Валлийские корни названий местности в Британии [Электронный ресурс]. URL: <https://getoutside.ordnancesurvey.co.uk/guides/the-welsh-origins-of-place-names-in-britain/> (дата обращения: 18.08.2020).
2. Валлийская топонимика [Электронный ресурс]. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Welsh_toponymy#cite_note-hwo-3/ (дата обращения: 18.08.2020).

Библиографический список

1. Абрамова Е.И. Англо-кельтские культурно-языковые контакты в диахронии и синхронии. М.: Издатель Мархотин П.Ю., 2015. 118 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01007994774> (дата обращения: 12.07.2020).

2. Абрамова Е.И. Кельтицизмы в современном английском языке как отражение англо-кельтских языковых контактов // Иностранные языки в высшей школе. 2016. № 2 (37). С. 64–71. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26693418> (дата обращения: 15.04.2020).
3. Абрамян С.А. Англоязычный политический дискурс в межкультурном контексте. Ереван: Изд-во ЕГУ, 2016. 534 с. URL: http://publishing.yasu.am/files/Samvel_Abrahamyan.pdf (дата обращения: 05.06.2020).
4. Алос-и-Фонт Э. Социальное возрождение валлийского языка // Вестник ЧГУ. 2012. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnoe-vozhrozhdenie-valliyskogo-yazyka> (дата обращения: 26.09.2020).
5. Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика. Введение в когнитивную лингвистику: курс лекций / Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина, Рос. Ассоциация лингвистов-когнитологов. Изд. 4-е, испр. и доп. Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2014. 236 с. URL: <https://b-ok.cc/book/2658143/fe94ef> (дата обращения: 16.07.2020).
6. Бондаренко В.Е. Особенности функционирования английского языка как lingua franca в России // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2015. № 16 (727). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-funktsionirovaniya-angliyskogo-yazyka-kak-lingua-franca-v-rossii> (дата обращения: 02.09.2020).
7. Борисова Н. «Борьба за язык» в Уэльсе // Современная Европа. 2019. № 2 (87). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/borba-za-yazyk-v-uelse> DOI: <http://dx.doi.org/10.15211/soveurope220198494>
8. Гнаповская Л. Социолингвистический аспект функционирования имени собственного (на материале английской антропонимии) // Studia methodologica. Тернополь. 1998. Вып. 4. С. 70–75. URL: <https://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream-download/123456789/62871/5/Gnapovska.pdf> (дата обращения: 05.06.2020).

9. Жучкевич В.А. Общая топонимика: учеб. пособие для геогр. фак-тов. вузов. 3-е изд., перераб. Минск: Выш. шк., 1980. 287 с. URL: <https://ru.b-ok.xyz/book/3207797/45e6b1> (дата обращения: 29.08.2020).
10. Заверткина Е.В. Ойконимия и ее ингерентные особенности // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 2: Филология и искусствоведение. 2012. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/oykonimiya-i-eyo-ingerentnye-osobennosti> (дата обращения: 04.09.2020).
11. Заверткина Е.В. Ойконимный фрагмент модели мира социума Камбрии англосаксонского периода // Russian Journal of Education and Psychology. 2014. № 2 (34). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/oykonimnyy-fragment-modeli-mira-sotsiuma-kambrii-anglosaksonskogo-perioda> <http://dx.doi.org/10.12731/2218-7405-2014-2-19>
12. Левчук В.В. Кельтский языковой элемент в британских топонимах // Весник МДПУ імя І.П. Шамякіна. 2012. № 2 (35). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/keltskiy-yazykovoy-element-v-britanskih-toponimah> (дата обращения: 16.08.2020).
13. Леру Ф., Гуйонварх К.Ж. Кельтская цивилизация / пер. с фр. Г.В. Бондаренко, Ю.Н. Стефанова; науч. ред. Г.В. Бондаренко. СПб.: Культурная Инициатива, 2001. 271 с. URL: <https://b-ok.cc/book/474734/f012d9> (дата обращения: 27.06.2020).
14. Сидоров Е.В. Речевая коммуникация: фундаментальные необходимости. М.: Изд-во РГСУ, 2010. 154 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19965812> (дата обращения: 20.08.2020).
15. Dodgshon R.A., Butlin R.A. A historical geography of England and Wales. 2 ed. London: Academic Press, 1990. 589 p. URL: <https://b-ok.cc/book/2277900/915e44> (дата обращения: 10.08.2020).
16. Filip J. Celtic civilization and its heritage. Prague, 1976. URL: https://booksafe.net/download/filip_yan-keltskaya_civilizaciya_i_ee_nasledie-163322.epub (дата обращения: 11.07.2020).
17. Filppula M., Klemola J., Paulasto H. English and Celtic in contact. London: Routledge, 2008. 312 p. URL: <http://en.bookfi.net/book/711075> (дата обращения: 12.07.2020).
18. Kastovsky D. Semantics and vocabulary. In: The Cambridge history of the English language. Vol. 1. Cambridge, 1992. P. 290–407. URL: <https://www.cambridge.org/core/books/cambridge-history-of-the-english-language/semantics-and-vocabulary/CD05AA639A161664D-D95798CA248CC31> DOI: <https://doi.org/10.1017/CHOL9780521264747.006> (дата обращения: 12.07.2020).
19. Lewis W. What's in an English place-name? In: A History of England in its Place-names. 2nd Edition. Brazen Head Publishing, 2018. 296 p. URL: <https://ru.scribd.com/read/394890418/What-s-in-an-English-Place-name-A-History-of-England-in-its-Place-Names-A-History-of-English-Names-2> (дата обращения: 24.08.2020).
20. Owen H.W. The place-names of Wales. 2nd ed. Wales: University of Wales Press, 2015. 136 p. URL: <https://www.goodreads.com/book/show/23258452-the-place-names-of-wales> (дата обращения: 04.07.2020).
21. Tristram H. How Celtic is standard English? // Публикации ин-та лингвист. исслед. Рос. акад. наук. СПб.: Наука, 1999. URL: https://rusneb.ru/catalog/000200_000018_RU_NLR_b_ik_200381/ (дата обращения: 11.09.2020).

WELSH TOPONYMS AS REFLECTION OF LINGUISTIC AND ETHNOCULTURAL LEGACY OF THE CELTS WITHIN THE TERRITORY OF WALES

T.B. Isaeva (Krasnoyarsk, Russia)

V.M. Pashin (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The Celtic languages are formed as one of the primary groups within the Indo-European language family. The 6th – 7th centuries saw the exodus of the Celts, as well as the Celtic language by the Germanic tribes and their languages from the territory of Britain pushed. Along with that we had our special interest riveted on linguistic artifacts which support the assumption about some Celtic tribes to staying within certain territories, particularly, within the territory of Wales, where during historical conquests, a considerable number of the Celtic tribes were pushed back to avoid the fate of being enslaved by the Anglo-Saxons. The object of linguistic analysis was the contemporary toponyms of Wales, including the linguistic and ethnic-cultural legacy of the Celts within the diachrony.

The purpose of the article is to reveal and show the Celtic substrate in contemporary Welsh oikonymy within the territory of Wales as a proof of the preservation of the ancient lingo-social legacy of the Celts.

The research methodology includes method of searching for particular toponymical units, which include the Celtic substrate, inductive method in finding a great number of oikonyms for creation of categorical classification according to the meaning of the name, comparative historical method, and the method of etymological analysis.

Research results. The preservation of ancient ethnic-cultural legacy of the Celts and its distinctive interpretation are needed for understanding the movement of the English language expansion on a certain territory during the ancient period and immersion into the lingo-cultural, lingo-cognitive image of the world reflected in oikonyms. As a result of exploring the Celtic toponymic layer, it was found out that the north-western part of Wales was less influenced by the Anglo-Saxon invaders in diachrony and the local population of Celtic origin were able to preserve their unique ethnic-cultural identity.

The conclusion. All names of places in Wales, especially the ones that are located in the north-western part remain unchanged from ancient times. Despite the attempts to push out the Celtic language and pressure on the part of the Anglo-Saxon invaders the expansion of the English language was halted by the courageous actions of the ancestors of the contemporary Welsh people. Today, this is reflected in the prevailing Celtic substrate among genuine Wales' toponyms.

Key words: *english language, Celtic languages, toponym, oikonym, linguocultural identity, linguosocial contacts, Anglo-Saxon invasion, ethnic-cultural legacy, Celtic language substrate.*

Source texts

1. Welsh toponymy. URL: <https://getoutside.ordnancesurvey.co.uk/guides/the-welsh-origins-of-place-names-in-britain/>
2. The Welsh origins of place names in Britain. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Welsh_toponymy#cite_note-hwo-3/

References

1. Abramova E.I. Anglo-Celtic language-cultural contacts within diachrony and synchrony. Moscow: Izdatel Markhotin P.Yu., 2015. 118 p. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01007994774>
2. Abramova E.I. Celticisms in contemporary English as a reflection of Anglo-Celtic language contacts // *Inostrannye yazyki v vyshey shkole* (Foreign languages in higher education). No. 2 (37). 2016. P. 64–71. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26693418>
3. Abramyan S.A. English political discourse within the intercultural context. Erevan: Izdatelstvo EGU, 2016. 534 p. URL: http://publishing.yu.am/files/Samvel_Abrahamyan.pdf
4. Alos-i-Font E. Welsh language resurrection // *Vestnik ChGU* (Bulletin of the Chuvashia State University). 2012. No. 2. URL: <https://cyber->

- leninka.ru/article/n/sotsialnoe-vozhrozhdenie-valliyskogo-yazyka
5. Boldyrev N.N. Cognitive semantics. Introduction to cognitive linguistics: Lectures / RF Ministry of Education and Science; Tambov State University named after G.R. Derzhavin; Russian Association of Cognitive Linguists. 4th Edition. Tambov: Izdatelskiy dom TGU im. G.R. Derzhavina, 2014. 236 p. URL: <https://b-ok.cc/book/2658143/fe94ef>
 6. Bondarenko V.E. English language functioning features as lingua franca in Russia // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki (Vestnik of the Moscow State Linguistic University. Education and pedagogical sciences). 2015. No. 16 (727). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-funktsionirovaniya-angliyskogo-yazyka-kak-lingua-franca-v-rossii>
 7. Borisova N. "Battle for language" in Wales // Sovremennaya Evropa (Contemporary Europe). 2019. No. 2 (87). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/borba-za-yazyk-v-uelse> DOI: <http://dx.doi.org/10.15211/soveurope220198494>
 8. Gnapovskaya L. Sociolinguistic aspect of proper name functioning (based on the material of English anthroponymy) // Studia methodologica. Ternopol. Issue 4. 1998. P. 70–75. URL: <https://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream-download/123456789/62871/5/Gnapovska.pdf>
 9. Zhuchkevich V.A. General toponymy: textbook for geography departments at higher institutions. 3rd Edition. Minsk: Vysshaya shkola, 1980. 287 p. URL: <https://ru.b-ok.xyz/book/3207797/45e6b1>
 10. Zavertkina E.V. Oikonymy and its inherent features // Vestnik Adygeyskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2: Filologiya i iskusstvovedenie (Bulletin of the Adygea State University. Series 2: Philology and art criticism. 2012. No. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/oykonimiya-i-eyo-ingerentnye-osobennosti>
 11. Zavertkina E.V. Oikonymic fragment of the world's model for the Cambrian society of the Anglo-Saxon period // Russian Journal of Education and Psychology. 2014. No. 2 (34). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/oykonimnyy-fragment-modeli-mira-sotsiuma-kambrii-anglosaksonskogo-perioda> <http://dx.doi.org/10.12731/2218-7405-2014-2-19>
 12. Levchuk V.V. Celtic language element in British toponyms // Mozyrskiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet imeni I.P. Shamyakina (Bulletin of the Mozyr State Pedagogical University named after I.P. Shamyakin). 2012. No. 2 (35). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/keltskiy-yazykovoy-element-v-britanskikh-toponimah> (access date: 16.08.2020).
 13. Le Roux F., Guyonvarc'h Ch.-J. Celtic civilization / Translated from French by G.V. Bondarenko, Y.N. Stefanova. Edited by G.V. Bondarenko. Saint-Petersburg: Kulturnaya Initsiativa, 2001. 271 p. URL: <https://b-ok.cc/book/474734/f012d9>
 14. Sidorov E.V. Speech communication: fundamental needs. Moscow: Izdatelstvo RGSU, 2010. 154 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19965812>
 15. Dodgshon R.A., Butlin R.A. A historical geography of England and Wales. 2 ed. London: Academic Press, 1990. 589 p. URL: <https://b-ok.cc/book/2277900/915e44>
 16. Filip J. Celtic civilization and its heritage. Prague, 1976. URL: https://bookscafe.net/download/filip_yan-keltskaya_civilizaciya_ii_ee_nasledie-163322.epub
 17. Filppula M., Klemola J., Paulasto H. English and Celtic in contact. London: Routledge, 2008. 312 p. URL: <http://en.bookfi.net/book/711075>
 18. Kastovsky D. Semantics and vocabulary. In: The Cambridge history of the English language. Vol. 1. Cambridge, 1992. P. 290-407. URL: <https://www.cambridge.org/core/books/cambridge-history-of-the-english-language/semantics-and-vocabulary/CD05AA639A161664D-D95798CA248CC31> DOI: <https://doi.org/10.1017/CHOL9780521264747.006>

19. Lewis W. What's in an English place-name? In: A History of England in its Place-names. 2nd Edition. Brazen Head Publishing, 2018. 296 p. URL: <https://ru.scribd.com/read/394890418/What-s-in-an-English-Place-name-A-History-of-England-in-its-Place-Names-A-History-of-English-Names-2>
20. Owen H.W. The place-names of Wales. 2nd ed. Wales: University of Wales Press, 2015. 136 p. URL: <https://www.goodreads.com/book/show/23258452-the-place-names-of-wales>
21. Tristram H. How Celtic is Standard English? In: Publications of the Institute of linguistic research of the Russian Academy of Sciences. Saint-Petersburg: Nauka, 1999. P. 29–31. URL: https://rusneb.ru/catalog/000200_000018_RU_NLR_b_ik_200381/

УДК 81-13

АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ ПЕРСПЕКТИВИЗАЦИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ДИСКУРСИВНОГО КОНСТРУИРОВАНИЯ

Н.Н. Казыдуб (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В современной лингвистике укрупняется проблема ориентирующего взаимодействия адресанта и адресата при конструировании дискурса в координатах актуальной социокультурной ситуации. Особое внимание уделяется изучению воздействующего потенциала речевой коммуникации как пространства решения социальных задач и разрешения межличностных и межкультурных противоречий. В фокус методологической рефлексии помещается управление коммуникативными процессами, ориентированными на достижение определенного перлокутивного эффекта посредством оказания иллокутивного воздействия на целевую аудиторию. Решение обозначенной выше задачи лежит в плоскости разработки когнитивных механизмов, моделирующих дискурсивное пространство в соответствии с принципом продвижения заложенного в программу воздействия когнитивного сценария в сознание интерпретатора речевого сообщения.

Цель исследования состоит в рассмотрении и экспликации методологического потенциала аксиологической перспективизации как когнитивной операции, содержанием которой является конструирование аксиологического переживания адресата в координатах, заданных интенциональностью адресанта.

Методология исследования базируется на систематизации и включении в инструментарий настоящей работы теоретических положений о динамической природе когнитивного освоения и дискурсивного конструирования мира, аксиологической обоснованности систем когнитивной и дискурсивной обработки информации, прагматической нагруженности языковых знаков, участвующих в передаче речевого сообщения.

Результаты исследования. В работе уточнены понятия аксиологической перспективы и аксиологической перспективизации. Аксиологическая перспектива определяется как образ будущего, ядро которого формируется содержанием ценностного концепта, выполняющего роль триггера эмоциональных переживаний, запускающих процесс конструирования реальности, конгруэнтной культурологически мотивированному образу-ценности. Аксиологическая

перспективизация представляет собой процесс построения аксиологической перспективы посредством включения в дискурсивное пространство имен ценностных концептов и формирования пропозиций, моделирующих иллокутивный потенциал ключевой аксиологемы имени дискурсообразующего концепта. В ходе исследования выявлены лингвокогнитивные механизмы, обеспечивающие построение аксиологической перспективы в соответствии со сценарием преобразования ценностных паттернов адресата для формирования пространства общих интересов участников дискурсивного взаимодействия.

Заключение. Проблема ориентирующего воздействия в процессе конструирования дискурсивного пространства приобретает значимость в связи с рассмотрением речевой коммуникации как пространства взаимодействия языковых личностей, реализующих различные интенциональности.

Следовательно, востребованной является система ориентирования участников коммуникации в консенсуальной области взаимодействий относительно целей и стратегий их достижения. Ориентирующее воздействие осуществляется на разных уровнях дискурсивного конструирования, включая аксиологический уровень. Поиск инструментов методологического описания аксиологического воздействия вводит в проблемное поле исследования понятия аксиологической перспективы и аксиологической перспективизации. Содержание этих понятий раскрывает сущность дискурсивного воздействия, формируемого иллокутивной силой аксиологического образа и сценарием воплощения этого образа в реальности, осмысливаемом в терминах аксиологической перспективизации. В качестве операциональных механизмов дискурсивного конструирования на основе построения аксиологической перспективы выступают когнитивные сценарии: выдвижение, вовлечение адресата в деятельность, моделируемую адресантом, модализация, позитивизация, рефрейминг.

Ключевые слова: аксиологическая перспектива, аксиологическая перспективизация, когнитивная, когнитивные механизмы, дискурс, дискурсивное конструирование, выдвижение, модализация, позитивизация, рефрейминг.

Постановка проблемы. Многомерность современного мира порождает сложные коммуникативные среды, конституируемые разнообразными когнитивными сценариями и дискурсивными практиками. В этом контексте приобретает особую значимость проблема ориентирования языковых личностей в консенсуальной области взаимодействий. Важным вектором лингвистической рефлексии становится выявление речевых стратегий и языковых средств, ориентированных на оказание дискурсивного воздействия на адресата в рамках реализации определенной коммуникативной цели. Задача формирования эффективного инструментария, обеспечивающего реализацию коммуникативной цели, вводит в проблемное поле исследования понятия перспективы как образа будущего положения дел или состояния языковой личности – объекта ориентирующего воздействия. В исследовательское пространство вводится также понятие перспективизации как проектирования маршрута продвижения к намеченной цели на основе определения и включения в дискурсивное пространство когнитивных аттракторов в режиме параллельной или последовательной актуализации их языковых репрезентантов.

Методология исследования заключается в теоретической разработке понятия аксиологической перспективизации как инструмента дискурсивного воздействия на основе обобщения результатов научного поиска в областях: когнитивного моделирования социокультурной и языковой реальности [Лакофф, 2004; Wierzbicka, 1997; Croft, Cruse, 2004; Trnka, Poláčková Šolková, Tavel, 2018]; аксиологического описания когнитивных процессов, языковых репрезентаций и дискурсивных практик [Васильева и др., 2017; Викулова и др., 2018; Казыдуб 2017]; управления сложными коммуникативными средами, порождаемыми динамическим взаимодействием разнообразных культурных кодов и языковых систем [Казыдуб, 2018; 2019; Civitillo et al., 2017; Collins, Porras, 1996; Creuzer, Mühlbacher, von Wallpach, 2018; Soylu Yalcinkaya et al., 2018; Lustig, Koester, 2010;

Montana, Charnov, 2000]; дискурсивного конструирования социальных ситуаций и событий [Плотникова, 2014; 2019; Chang Wong Yung, 2019; Reynolds, 2019; Schiffrin, 1994; Spolsky, 1998]; прагматической организации социального взаимодействия [Brown, Levinson, 1987; Levinson, 1995; Yule, 1996].

С учетом значимости аксиологической составляющей речевой коммуникации построение перспективы ориентирующего воздействия обязательно включает выбор и комбинирование культурных концептов и личностных смыслов адресата для конструирования эмоционального переживания, смоделированного отправителем речевого сообщения. С этой позиции представляется правомерной методологическая разработка понятия аксиологической перспективы как ценностного содержания образа будущего.

Аксиологическая перспектива основывается на соизмерении коллективного (культурно-исторического) и индивидуального опыта переживания языковой личностью социального контекста. Антропологическая природа контекста раскрывается в определении Д. Шиффрин, где под контекстом понимается мир, наполненный людьми, продуцирующими знание, обладающими социальной, культурной и личной идентичностью и взаимодействующими в различных социально и культурно значимых ситуациях [Schiffrin, 1994, p. 363–364]. Понятие аксиологической перспективы позволяет сопоставить репертуар аксиологических концептов, находящихся в распоряжении языковой личности при ее вхождении в дискурсивное пространство, и конечный набор аксиологических активов, обеспечивающих прогнозируемый результат дискурсивного воздействия (подробнее о понятии аксиологической перспективы см. [Казыдуб, 2017]).

Процесс построения аксиологической перспективы получает методологическое описание в терминах аксиологической перспективизации как системы позиционирования (размещения) на определенных участках дискурса имен аксиологических (ценностных) концептов в качестве опорных вех, встраивающих адресата

в систему координат адресанта, что служит основанием для формирования коммуникативной солидарности и, соответственно, обеспечивает запланированный перлокутивный эффект. Для аксиологической перспективизации важное значение имеет принцип конгруэнтности культурных кодов, регулирующих диапазон интерпретаций на уровне отправителя и на уровне получателя речевого сообщения. Несовпадение культурных кодов порождает неприятие дискурса адресатом или конструирование негативного дискурса реагирования, что значительно снижает пенетрационный потенциал ценностных смыслов, заложенных в программе речевого воздействия, и препятствует их интериоризации адресатом. Конгруэнтность кодов обеспечивается процедурами сопоставления и согласования интерпретативных решений участников коммуникации в рамках преодоления асимметрии когнитивных структур и языковых репрезентаций. Инструментами преодоления такой асимметрии могут быть метакомментарии, пояснения, экспликации.

В настоящей работе обосновывается статус аксиологической перспективизации как инструмента конструирования дискурса, ориентированного на формирование в сознании адресата мотивационной структуры (намерения совершить заложенное в иллокутивном задании действие) посредством реализации определенного когнитивного сценария. Дискурсивное конструирование рассматривается как часть социального конструирования мира и представляет собой дискурсивную репрезентацию актуальной ситуации реального мира в динамике его преобразования и развития. Согласно С.Н. Плотниковой, базовым для понимания сущности дискурсивного конструирования является теоретическое положение о том, что «в процессе конструирования мир создается говорящим или пишущим как «мир-со-мной», т.е. свойства этого мира зависят от говорящего / пишущего, что отличает «мир-со-мной» от «мира-без-меня», подвергаемого не конструированию, а мониторингу» [Плотникова. 2014, с. 41]. Из этого следует, что процесс конструирования социальной

реальности обусловлен прагматическими мотивами: его характер определяется позициями (точками зрения) участников коммуникативного события. Дискурсивно значимой становится позиция концептуализатора – языковой личности, формирующей дискурс на основе исчисления концептов, обеспечивающих эффективность дискурсивного воздействия. В условиях построения перспективы ядерную позицию занимает концепт ВИДЕНИЕ (VISION). Этот концепт включает два основных компонента: ключевую идеологию (core ideology), конструируемую ключевой целью (core purpose) и совокупностью ключевых ценностей (core values), и образ будущего (envisioned future), содержанием которого становятся значительная масштабная цель (audacious goal) и четкое описание (vivid description) маршрута достижения цели – дескрипция-аттрактор, интерпретируемая в терминах мотивирующего фактора [Collins, Porras, 1996]. Видение формирует область прогнозирования, в рамках которой имеет место конструирование когнитивной репрезентации, предшествующей исполнению. Сопряжение ключевых ценностей и ключевых целей формируется посредством актуализации имен ценностных концептов – аксиологем. Аксиологемы реализуют ориентирующую функцию: они «высвечивают» значимые смыслы, что служит цели формирования позитивного контекста и решает задачу вовлечения адресата в события, порождение и развитие которых определяется планами адресанта. Аксиологическое обоснование целеполагания эксплицируется посредством лингвоаксиологического анализа, сущность которого состоит в извлечении ценностных (социально значимых) смыслов из языковых знаков. В качестве примера приведем описание ключевых целей известных корпораций в [Collins, Porras, 1996]. Структура такого описания содержит два компонента: ядро, формируемое ценностным концептом, и область задач, встроенных в аксиологическую перспективу путем актуализации имени ядерного концепта (табл.).

Включенность аксиологического компонента в когнитивные структуры целеполагания

Цели и ценности корпоративной культуры

Table

Corporate Culture Goals and Values

Имя компании	Ключевая цель	Ключевая (ые) ценность (и)
3M	To solve unsolved problems innovatively	Innovation (s) / Инновация (и)
Cargill	To improve the standard of living around the world	Improvement / Улучшение (качества жизни)
Fannie May	To strengthen the social fabric by continually democratizing home ownership	Democracy / Демократия
Hewlett-Packard	To make technical contributions for the advancement and welfare of humanity	Advancement / Прогресс Welfare / Благополучие
Mary Kay Cosmetics	To give unlimited opportunity for women	Opportunity / Возможность (Шанс)
Mc Kinsey & Company	To help leading corporations and governments be more successful	Leadership / Лидерство Success / Успех

раскрывает аксиологические мотивы социальной, в том числе дискурсивной, деятельности. Следовательно, процессы конструирования и интерпретации речевых сообщений обязательно включают операции исчисления аксиологических показателей, оценку таких показателей исходя из собственного когнитивного опыта и, в случае положительной оценки, включение этих показателей в свое когнитивное пространство в качестве потенциальных ресурсов для построения аксиологической перспективы дискурсивного события.

В рамках аксиологической перспективизации укрупняется прагматическая функция ценностных концептов, приобретающих статус дискурсивных аттракторов, обеспечивающих продвижение соответствующей точки зрения в сознание целевой аудитории. Приведем пример.

(1) *Anniversary? No, no, it's not our anniversary. But what I'm proposing, it's not so far off. Because I want to do something very romantic. I want to serenade her, Properly, Venice style. That's where you come in. You play your guitar, I sing. We do it from a gondola, we drift under the window, I sing up to her. We're renting a palazzo not far from here. The bedroom window looks over the canal. After dark, it'll be perfect. You and me in a gondola, she comes to the window. All her favourite numbers. <...> Just three or four songs, that's what I have in mind* [Ishiguro¹, 2009, p. 12].

В приведенном выше фрагменте дискурса аксиологическая перспектива формируется содержанием ценностного концепта ROMANTIC LOVE / РОМАНТИЧЕСКАЯ ЛЮБОВЬ (romantic – making you have feelings of love and excitement [MED², 2007, p. 1293]). Адресантом активизируется прецедентный когнитивный сценарий Venice style / Венецианский стиль. Это – культурный код, содержащий в себе указание на прототипический формат романтического свидания. Компоненты этого сценария объективируются пропозициональным рядом: *I want to serenade her. – You play your guitar, I sing. – We do it from a gondola, we drift under the window, I sing up to her.* Языковая репрезентация включает глагольные (*serenade, play, sing*) и именные (*guitar, gondola, palazzo, canal, bedroom window*) лексемы, передающие действия и обозначающие предметы, ассоциируемые с прототипическим образом романтического свидания. Детализация этого образа расширяет диапазон его эмоционального переживания и, соответственно, повышает степень вовлеченности адресата в деятельность по реализации плана адресанта.

Аксиологическая перспективизация представляет собой синергийный процесс: построение перспективы осуществляется путем динамического взаимодействия ряда лингвокогнитивных механизмов: выдвигания, модализации, позитивизации, рефреймирования.

¹ Ishiguro K. Crooner // Nocturnes. Five Stories of Music and Nightfall. London, Faber and Faber, 2009. P. 3–33.

² Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. 2nd edition. Oxford: Macmillan, 2007. 1748 p.

Выдвижение представляет собой перемещение в значимую позицию имени ценностного концепта, формирующего аксиологическую перспективу дискурса. Проанализируем фрагмент дискурса.

(2) <...> *what awaited her in Geneva was the complete breakdown of the Scarlatti inheritance. The legally assessed value of every asset controlled by the Scarlatti industries. What made it deadly was her manoeuvreability. And opposite each block of wealth was a commitment to purchase. These commitments were spelled out, and they could be executed instantaneously by a cable of her attorneys.*

And well they should be.

Each block was followed not by the usual two columns designating assessed value and sales value – but three columns. This third column was an across-the-board cut, which guaranteed the buyer a minor fortune with its transaction. Each signified a mandate to purchase that could not be refused. It was the highest level of finance, returned through the complexities of banking to the fundamental basis of economic incentive. Profit [Ludlum³, 1982, p. 305–306].

Этот дискурс содержит описание сценария нейтрализации деструктивных планов оппонента посредством включения в дискурсивное пространство концепта PROFIT (profit – 1 BUSINESS money that you make by selling some thing or from your business, especially the money that remains after you have paid all your business costs; 2 the advantage that you get from a situation [MED⁴, 2007, p. 1184]), содержание которого воплощает аксиологически непреодолимую для целевой аудитории силу (*a mandate to purchase that could not be refused; the fundamental basis of economic incentive*). Фокусная аксиологема – *profit* – помещена в сильную (финальную) позицию, приобретая тем самым статус аксиологической перспективы, построение которой осуществляется в режиме насыщения дискурсивного пространства

аксиологически маркированными языковыми знаками: *asset, commitment, fortune, incentive, manoeuvreability, value*. Включение ряда значимых смыслов, обективированных ключевыми словами культуры [Wierzbicka, 1997], в аксиологическую перспективу дискурса позволяет прогнозировать успех иллокутивного воздействия.

Инспирация представляет собой механизм акционального воздействия, восходящий к потребности языковой личности в социальном одобрении своей деятельности. Инспирация организует мотивирующий контекст путем актуализации оценочных дескрипций, транслирующих социальное признание креативной деятельности, что становится источником позитивных переживаний: вдохновения, радости, энтузиазма. Например:

(3) *Then the woman said:*

‘That melody you were singing a moment ago. We heard it up there, just in the wind at first. I loved the way it fell at the end of each line.

‘Thanks,’ I said. ‘It’s something I’m working on. Not finished yet.’

‘Your own composition? Then you must be very gifted! Please do sing your melody again, as you were before’ [Ishiguro⁵, 2009, p. 30].

Маркерами инспирации выступают комплиментарные пропозиции (*I loved the way it fell at the end of the line. Then you must be very gifted*), встроенные в аксиологическую перспективу CREATIVITY / ТВОРЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ личности.

Модализация – процесс передачи интенционального состояния посредством модальных операторов. Адресант транслирует внутреннее переживание актуальной ситуации, раскрывает для адресата свой внутренний мир. Такая стратегия выполняет функцию вовлечения реципиента в когнитивное пространство отправителя речевого сообщения и, соответственно, решает задачу конструирования солидарности как основы коммуникативного сотрудничества. Иллюстрацией служит приведенный ниже фрагмент дискурса.

⁵ Ishiguro K. Crooner // Nocturnes. Five Stories of Music and Nightfall. London, Faber and Faber, 2009. P. 3–33.

³ Ludlum R. The Scarlatti Inheritance. New York: Bantan Books, 1982. 354 p.

⁴ Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. 2nd edition. Oxford: Macmillan, 2007. 1748 p.

(4) *I'm no longer a major name. Now I could just accept that and fade away. Live on past glories. Or could I say, no, I'm not finished yet. In other words, my friend, I could make a comeback. Plenty have in my position and worse. But a comeback's no easy game. You have to be prepared to make a lot of changes, some of them hard ones. You change the way you are. You even change some things you love* [Ishiguro⁶, 2009, p. 30].

Активация пропозиций, содержащих модальные операторы, вписывается в формат управления дискурсом с помощью «мягкой» силы. Воздействующий потенциал модальных операторов реализуется в вероятностных моделях, сохраняющих для интерпретатора возможность сделать свой коммуникативный выбор.

Позитивизация заключается в целенаправленном конструировании позитивного мира, улучшении образа актуальной ситуации путем активации положительно маркированных языковых знаков и речевых иллокуций. Приведем пример.

(5) *Such a marvellous view! A marvellous view, a marvellous lunch, a marvellous country! <...> We had considered driving on to Wales this afternoon. But your Malvern Hills are so wonderful, I really think we might stay here in this district for the remaining three days of our vacation. If Sonia agrees, I will be overjoyed* [Ishiguro⁷, 2009, p. 102].

Насыщение дискурса экспрессивными лексемами (*marvellous, wonderful, overjoyed*) и эмоционально заряженными иллокуциями (*Such a marvellous view! A marvellous view, a marvellous lunch, a marvellous country!*) преобразовывает образ реального (не столь блестящего) контекста. В данном случае аксиологическая перспектива формируется оптимистичным взглядом на мир и идеологией позитивного мышления.

Рефреймирование – перемоделирование когнитивного пространства адресата посредством преобразования аксиологической перспективы дискурса за счет преодоления нега-

тивных переживаний реципиента речевого сообщения и продвижения позитивных когнитивных сценариев, восходящих к базовым ценностям лингвокультуры. Например:

(6) *'If Tilo were here', she said, 'he would say to you, never be discouraged. He would say, of course, you must go to London and try and form your band. Of course you will be successful. That is WHAT Tilo would say to you. Because this is his way* [Ishiguro⁸, 2009, p. 102].

Адресант формирует аксиологическую перспективу успеха путем переориентирования адресата, замещения неэкологичных (блокирующих достижение цели) пропозиций экологичными (открывающими возможности для реализации его планов) когнитивными моделями: *never be discouraged; you must go to London and try and form your band; you will be successful*.

В процессе дискурсивного конструирования аксиологической перспективы имеет место преобразование аксиологических концептов в операциональные схемы (линий действия). Приведем пример.

(7) *One of the characteristics of the aristocrat is the extreme sentiment he feels towards his house and his inheritance. His wife is expected to feel the same. When the Marchionness of Travistok recently expressed her boredom at running Woburn her father-in-law's sharp reaction was quoted in the Daily Mail:*

'If you marry some guy with a title, you have a duty and a responsibility to carry on what his ancestors did in the past. She was perfectly aware of what she was getting into. Trouble is she's an only child' [Cooper⁹, 1999, p. 23].

В приведенном выше фрагменте дискурса эксплицируется связь ценностных концептов HOUSE и INHERITANCE, характерных для определенной социальной среды (аристократов), и ожиданий в отношении поведенческих схем участников социального взаимодействия в такой среде: *you have a duty and a responsibility to carry on what his ancestors did in the past*. Сопря-

⁶ Ishiguro K. Crooner // Nocturnes. Five Stories of Music and Nightfall. London, Faber and Faber, 2009. P. 3–33.

⁷ Ishiguro K. Malvern Hills // Nocturnes. Five Stories of Music and Nightfall. London, Faber and Faber, 2009. P. 87–125.

⁸ Ishiguro K. Malvern Hills // Nocturnes. Five Stories of Music and Nightfall. London: Faber and Faber, 2009. P. 87–125.

⁹ Cooper J. Class. London: Corgi Books, 1999. 366 p.

жение ценностных концептов и акциональных моделей является одной из сущностных характеристик аксиологической перспективизации, нацеленной на выполнение коммуникативного задания и решение коммуникативной проблемы.

Результаты. В формате методологического рассмотрения проблемы дискурсивного конструирования реальности обоснован эвристический потенциал понятий «аксиологическая перспектива» и «аксиологическая перспективизация». Смоделировано когнитивное содержание аксиологической перспективизации как процесса формирования когнитивного сценария, воплощающего актуальную для участника(ов) коммуникации цель, в структуру которой включена ценностная категория. Эксплицированы лингвокогнитивные механизмы, форматирующие аксиологическую перспективизацию в зависимости от модуса ориентирующего воздействия.

Заключение. Дискурсивное конструирование как процесс ориентирующего взаимодействия и / или воздействия вписывается в перспективу, смоделированную участниками коммуникации. Такая перспектива фундируется ценностными категориями, входящими в аксиологический фонд лингвокультуры, что дает основание включить понятия аксиологической перспективы и аксиологической перспективизации в инструментарий методологического описания дискурсивного конструирования. Аксиологическая перспектива определяется как образ, воплощающий целевое назначение дискурса, организованного вокруг ценностного концепта. Построение аксиологической перспективы моделируется в терминах аксиологической перспективизации. Ее содержание конституируется набором лингвокогнитивных механизмов (выдвижения, инспирации, модализации, позитивизации и рефрейминга), обеспечивающих реализацию когнитивного сценария, восходящего к базовым ценностям лингвокультуры.

Аксиологическая перспективизация объективируется посредством параллельной или последовательной активации имен ценностных концептов с широким диапазоном их когнитивных и прагматических эффектов.

Библиографический список

1. Васильева С.П., Васильев А.Д., Мамаева Т.В., Шибаев М.В. Жизненные ценности студентов и преподавателей: лингвоаксиологическое исследование / Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2017. № 3 (41). С. 137–149. DOI: <http://dx.doi.org/10.25146/1995-0861-2017-41-3-13>
2. Викулова Л.Г., Серебренникова Е.Ф., Вострикова О.В., Герасимова С.А. Лингвистический аксиологический анализ лексем *valeur / value*: сравнительно-сопоставительный подход // Филологические науки. 2018. № 1. С. 3–13. DOI: 120339/PhS.1-18.003
3. Казыдуб Н.Н. Аксиологическая перспектива как элемент проектирования образовательной среды // *Crede Experto*: транспорт, общество, образование, язык. 2017. Вып. 4. URL: <http://ce.if-mstuca.ru/index.php/130000/axio> (дата обращения: 14.09.2020).
4. Казыдуб Н.Н. Коадаптация языковых личностей в межкультурной коммуникации // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2018. № 4 (46). С. 145–154. DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2018-46-4-97>
5. Казыдуб Н.Н. Профессиональная коммуникация в билингвальной образовательной среде: принципы и стратегии // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2019. № 3. (49). С. 196–204. DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2019-49-3-155>
6. Лакофф Дж. Женщины, огонь и опасные вещи: Что категории языка говорят нам о мышлении / пер. с англ. И.Б. Шатуновского. М.: Языки славянской культуры, 2004. 792 с.
7. Плотникова С.Н. Дискурсивное конструирование как теоретическое понятие // Известия ВГСПУ. Сер.: Филологические науки. 2014. № 5 (90). С. 41–46.
8. Плотникова С.Н. Роль интерпретирующего дискурса в организации коммуникативного сообщества // Русистика и компаративистика: сб. науч. тр. по филологии. М.: Книгодел, 2019. Вып. XIII. С. 304–312. DOI: 10.25688/2619-0656.2019.13.20
9. Brown P., Levinson S.C. Politeness: some universals in language usage (*Studies in intercul-*

- tural sociolinguistics). Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 345 p.
10. Chang Wong Yung. Media discourse and perception of game regulatory issues // *The communication review*. 2019. Vol. 22, № 2. P. 139–161. DOI: <https://doi.org/10.1080/10714421.2019.1581046>
 11. Civitillo S., Schachner M., Juang L., Van de Vijver F.J.R., Handrick A., Noack P. Towards a better understanding of cultural diversity approaches at school: A multi-informant and mixed-methods study // *Learning, Culture and Social Interaction*. 2017. Vol. 12. P. 1–14. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.09.002>
 12. Collins J.C., Porras J. Building your company's vision // *Harvard Business Review*. 1996. Vol. 74, № 5. P. 65–77.
 13. Creuzer M., Mühlbacher, H., von Wallpac S. Home in the re-making: Immigrants' transcultural experiencing of home // *Journal of Business Research*. 2018. Vol. 91. P. 334–341. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jbusres.2017.10.047>
 14. Croft W., Cruse D.A. *Cognitive linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. 356 p.
 15. Hudson R.A. *Sociolinguistics*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. 279 p.
 16. Levinson S.C. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. 420 p.
 17. Lustig M.V., Koester J. *Intercultural competence: Interpersonal communication across cultures*. 6th ed. Boston: Pearson Education Inc., 2010. 388 p.
 18. Montana P.J., Charnov B.H. *Management*. 3rd ed. New York: Barron's Educational Series, Inc., 2000. 541 p.
 19. Reynolds Ch. Building theory from media ideology: Coding for power in journalistic discourse // *Journal of Communication Inquiry*. 2019. Vol. 43 (1). P. 47–49. DOI: [10.1177/0196859918774797](https://doi.org/10.1177/0196859918774797)
 20. Schiffrin D. *Approaches to discourse*. Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell, 1994. 470 p.
 21. Soylu Yalcinkaya N., Branscombe N.R., Gebauer F., Niedlich C., Hakim N.H. Can they ever be one of us? Perceived cultural malleability of refugees and policy support in host nations // *Journal of Experimental Social Psychology*. 2018. P. 125–133. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2018.03.018>
 22. Spolsky B. *Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1998. 128 p.
 23. Trnka R., Poláčková Šolková I., Tavel P. Component of cultural complexity relating to emotions: A conceptual framework // *New Ideas in Psychology*. 2018. Vol. 51. P. 27–33. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2018.05.001>
 24. Wierzbicka A. *Understanding cultures through their key words: English, Russian, Polish, German and Japanese*. New York; Oxford: Oxford University Press, 1997. 317 p.
 25. Yule G. *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press, 1996. 138 p.

AXIOLOGICAL PERSPECTIVIZATION AS A TOOL OF DISCOURSE CONSTRUCTION

N.N. Kazydub (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The problem of discourse construction with the emphasis on linguistic interactions as tools for solving communicative tasks is in the mainstream of modern linguistics. It involves elaborating methodological concepts that reveal the nature and principles of cognitive management in the discourse space built to reach a communicative goal through creating communicative solidarity. Since discourse construction processes are motivated and shaped primarily by value concepts it is logical to model them in terms of axiological perspectivization.

The purpose of the article is to substantiate and exemplify the role of axiological perspectivization as a cognitive operation aimed at winning the addressee's empathy by activating value concepts that are relevant both culturally and personally.

The methodology of the research bases on findings in the spheres of axiology, cognitive linguistics, discourse analysis, pragmatics, strategic communication. The interdisciplinary approach to the study of axiological perspectivization is motivated by the complex nature of the processes involved in discourse construction.

Research results. Within the framework of discourse construction, the notions of axiological perspective and axiological perspectivization have been elaborated. The role of these notions as methodological tools for shaping linguistic interactions in view of the communicative goal set by the sender of the mes-

sage has been substantiated. The axiological perspectivization is modelled as the process of creating an image that activates culture-based value concepts and involves the addressee in the activities planned by the addresser. The contribution of cognitive mechanisms (foregrounding, modalization, positivization, reframing) to the formation and realization of the axiological perspective has been exemplified

Conclusions. This study presents a research into the problem of axiological foundations and support systems of discourse construction. Increasingly, the use of value concepts as building blocks of axiological perspectivization is a critical factor for positive feedback and, therefore, effective communication. The study widens the range of methodological tools for discourse construction by elaborating the notions of axiological perspective and axiological perspectivization and specifying cognitive mechanisms involved in producing a value-charged effect on the addressee. The process of axiological perspectivization is constituted by cognitive scripts of foregrounding, modalization, positivization and reframing that are represented by functionally appropriate language means including axiologemes, i.e. linguistic signs that incode key values of the society and cultural groups within the society.

Keywords: *axiological perspective, axiological perspectivization, cognition, cognitive mechanisms, discourse, discourse construction, foregrounding, modalization, positivization, reframing.*

References

1. Vasilyeva S.P., Vasilyev A.D., Mamaeva T.V., Shibaev M.V. Life values of teachers and students: linguoaxiological research // Vestnik KGPU im. V.P. Astafieva (Bulletin of KSPU named after V.P. Astafiev). 2017. No. 3 (41). P. 137–149. DOI: <http://dx.doi.org/10.25146/1995-0861-2017-41-3-13>
2. Vikulova L.G., Serebrennikova E.F., Vostrikova O.V., Gerasimova S.A. Linguistic axiological analysis of the lexems valeur / value: comparative-contrastive approach // Filologicheskie nauki (Philological sciences). 2018. No. 1. P. 3–13. DOI: 10.20339/PhS.1-18.003
3. Kazydub N.N. Axiological perspective as a constituent of educational environment project // Crede Experto: transport, society, education, language. 2017. No. 4. URL: <http://ce.if-mstuca.ru/index.php/130000/axio>
4. Kazydub N.N. Coadaptation of linguistic personalities in intercultural communication // Vestnik KGPU im. V.P. Astafieva (Bulletin of KSPU named after V.P. Astafiev). 2018. No. 4 (46). P. 145–154. DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2018-46-4-97>
5. Kazydub N.N. Professional communication in bilingual educational environment: principles and strategies // Vestnik KGPU im. V.P. Astafie-

- va (Bulletin of KSPU named after V.P. Astafiev). 2019. No. 3. (49). P. 196–204. DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2019-49-3-155>
6. Lakoff G. Women, fire and dangerous things: What categories reveal about the mind: translated from the English language by I.V. Shatunovsky. Moscow: Yazyki slavyanskoy kulturi, 2004. 792 p.
 7. Plotnikova S.N. Discursive construction as theoretical knowledge // *Izvestiya VGSPU. Ser. Filologicheskie nauki (News of the Volgograd State Social and Pedagogical University. Philological Sciences)*. 2014. No. 5 (90). P. 41–46.
 8. Plotnikova S.N. The role of interpretative discourse in the organization of communication community. In: *Russian Philology and Comparative Studies: international collection of scientific papers on philology*. Moscow: Knigodel, 2019. Is. 13. P. 304–312. DOI: 10.25688/2619-0656.2019.13.20
 9. Brown P., Levinson S.C. Politeness: some universals in language usage (Studies in intercultural sociolinguistics). Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 345 p.
 10. Chang Wong Yung. Media discourse and perception of game regulatory issues // *The communication review*. 2019. Vol. 22, No. 2. P. 139–161. DOI: <https://doi.org/10.1080/10714421.2019.1581046>
 11. Civitillo S, Schachner M., Juang L., Van de Vijver F.J.R., Handrick A., Noack P. Towards a better understanding of cultural diversity approaches at school: A multi-informant and mixed-methods study // *Learning, Culture and Social Interaction*. 2017. Vol. 12. P. 1–14. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.09.002>
 12. Collins J.C., Porras J. Building your company's vision // *Harvard Business Review*. 1996. Vol. 74, No. 5. P. 65–77.
 13. Creuzer M., Mühlbacher, H., von Wallpac S. Home in the re-making: Immigrants' transcultural experiencing of home // *Journal of Business Research*. 2018. Vol. 91. P. 334–341. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jbusres.2017.10.047>
 14. Croft W., Cruse D.A. *Cognitive linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. 356 p.
 15. Hudson R.A. *Sociolinguistics*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. 279 p.
 16. Levinson S.C. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. 420 p.
 17. Lustig M.V., Koester J. *Intercultural competence: Interpersonal communication across cultures*. 6th ed. Boston: Pearson Education Inc., 2010. 388 p.
 18. Montana P.J., Charnov B.H. *Management*. 3rd ed. New York: Barron's Educational Series, Inc., 2000. 541 p.
 19. Reynolds Ch. Building theory from media ideology: Coding for power in journalistic discourse // *Journal of Communication Inquiry*. 2019. Vol. 43 (1). P. 47–49. DOI: 10.1177/0196859918774797
 20. Schiffrin D. *Approaches to discourse*. Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell, 1994. 470 p.
 21. Soylu Yalcinkaya N, Branscombe N.R., Gebauer F., Niedlich C., Hakim N.H. Can they ever be one of us? Perceived cultural malleability of refugees and policy support in host nations // *Journal of Experimental Social Psychology*. 2018. P. 125–133. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2018.03.018>
 22. Spolsky B. *Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1998. 128 p.
 23. Trnka R., Poláčková Šolková I., Tavel P. Component of cultural complexity relating to emotions: A conceptual framework // *New Ideas in Psychology*. 2018. Vol. 51. P. 27–33. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2018.05.001>
 24. Wierzbicka A. *Understanding cultures through their key words: English, Russian, Polish, German and Japanese*. New York; Oxford: Oxford University Press, 1997. 317 p.
 25. Yule G. *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press, 1996. 138 p.

УДК 81-2

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЭВФЕМИЗМОВ В ЗАГОЛОВКАХ СТАТЕЙ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ТЕМАТИКИ В РОССИЙСКИХ ПЕЧАТНЫХ СМИ

А.А. Курделяс (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В статье рассматриваются особенности функционирования эвфемизмов и анализируются наиболее вероятные интенции их использования в заголовках российских печатных СМИ. Цель статьи – исследовать особенности функционирования русскоязычных эвфемизмов, используемых в заголовках отечественных печатных СМИ.

Методологию исследования составляют анализ и обобщение научно-исследовательских работ отечественных и зарубежных ученых в области лингвокультурологии, лексикологии и стилистики, отбор лексического материала, структурно-семантический анализ эвфемистических единиц и интерпретация интенциональных стратегий рассматриваемых единиц.

Результаты. Установлены основные факторы, способствующие применению эвфемизмов в заголовках современных печатных российских СМИ.

Указаны наиболее употребительные способы эвфемизации, приведены результаты количественного анализа использованных вероятных интенций.

Заключение. Проведенное исследование эвфемизации речи и ее вероятных интенций в сфере печатных СМИ позволяет прояснить особенности и тематическую специфику анализируемого явления. Сформулированы основные движущие типы требований к использованию эвфемизмов в современных печатных русскоязычных СМИ, выделена приоритетная тема, которая чаще всего подвергается эвфемизации и диктует появление новых антифразисных выражений, указан наиболее употребительный способ образования эвфемизма, приведены результаты количественного анализа по преобладанию использованных вероятных интенций.

Ключевые слова: эвфемизмы, СМИ, медиалингвистика, интенция, лингвопрагматика, заголовки статей, эвфемизация речи.

Постановка проблемы. Исследования эвфемизации речи в современной лингвистике описывают закономерности функционирования эвфемистических наименований. Язык определяется как продукт культуры: употребляемый в обществе язык отражает общую культуру народа. Более того, язык является частью культуры, он представляет собой один из ее элементов. Таким образом, язык рассматривается как фундамент, предназначенный для установления на его основе структур, иногда и более сложных, но аналогичного ему типа, соответствующих культуре, рассматриваемой в ее различных аспектах [Леви-Стросс, 2001, с. 72]. Как правило, подобная специфика наиболее заметна на лексико-семантическом уровне. Одним из воплощений современного языка, обладающим культурно значимым наполнением, является

дискурс СМИ. Заполняя досуг человека и информируя его о различных фактах в собственной интерпретации, СМИ оказывают влияние и на современную культуру [Майорова, 2016, с. 54]. Тексты масс-медиа могут служить примером повседневного речеупотребления, а также принимают участие в процессах словотворчества. В сознании аудитории по-прежнему присутствуют внушавшиеся десятилетиями представления о СМИ как рупоре и неременном атрибуте высшей государственной власти, никогда не ошибающейся, обладающей истиной в последней инстанции, поэтому и словоупотребление в СМИ зачастую еще воспринимается в качестве авторитетной нормы [Васильев, 2003, с. 5].

В современной русской публичной речи достаточно отчетливо проявляется тенденция к процессу эвфемизации. Эвфемизмы как лексико-

семантические единицы широко применяются в речи СМИ в роли значимых компонентов дискурса. Следует учитывать взаимовлияние динамичных изменений социокультурного фона и публичных речекommunikативных процессов. Эвфемизация оказывается довольно распространенным и эффективным средством реализации феномена политкорректности, представляя собой набор вербальных средств, используемых с целью минимизировать возможность конфликтов в поликультурном обществе путем установления специальных правил речевого этикета, табуирования ряда слов и выражений. В совокупности это позволяет декорировать малоприятные реалии. При исследовании эвфемизации речи важно понимать, что семантические параметры лексической замены напрямую зависят от намерения высказывания. Следует также отметить, что задача интерпретации эвфемизмов имеет свои особенности, поскольку адресант не предупреждает аудиторию о том, что именно он «эвфемизирует», стремясь, однако, транслировать и внушить аудитории именно его оценку упоминаемых фактов.

В настоящей статье рассмотрим особенности функционирования эвфемизмов и проанализируем вероятные интенции их использования в заголовках ряда отечественных печатных СМИ. Выделяется проблема интерпретации эвфемистических намерений. Цель статьи – исследовать особенности функционирования русскоязычных эвфемизмов, используемых в заголовках отечественных печатных СМИ.

Методологию исследования составляют теоретические положения, представленные в работах ряда ученых: В.В. Колесов, К. Леви-Стросс, Н.И. Формановская, Б.А. Ларин, А.М. Кацев, Л.П. Крысин, С.Г. Кара-Мурза, А.Д. Васильев, Л.Н. Саакян, Е.П. Сенчикина, Х.А. Роусон, Р.В. Холдер, Дж.С. Нимэн. Данная исследовательская работа предполагает использование следующих методов: анализ научной литературы для теоретического обоснования концепции работы, описательный метод, метод лексикографического анализа, подразумевающий отбор специализированных словарей эвфемизмов и рассмотрение их словарных статей, метод отбора лексиче-

ского материала, основанного на сборе лингвистических данных на уровне словосочетаний и предложений, рассматриваемых на материалах печатных заголовков СМИ, метод структурно-семантического анализа лексических единиц и анализ эвфемистических стратегий, подразумевающий объяснение вероятных интенций и роли эвфемизмов в коммуникации, метод культурологической интерпретации единиц.

Обзор научной литературы проведен на основе анализа научных работ, рассматривавших явление эвфемизации речи, которое стало предметом активного изучения в лингвистике XX–XXI вв. К определению понятий «эвфемизм» и «эвфемизация речи» неоднократно обращались такие авторы, как Б.А. Ларин [Ларин, 1977], Д.Н. Шмелев [Шмелев, 1979], Л.П. Крысин [Крысин, 1994], Р.В. Холдер [Holder, 1995], С.Г. Кара-Мурза [Кара-Мурза, 2008], Л.Н. Саакян [Саакян, 2010].

Б.А. Ларин называет эвфемизмами “подставные”, но дозволенные и пристойные наименования, отвлекающие от узнавания, превращающие злые действия в благоприятные или безвредные [Ларин 1977, с. 102]. Эвфемизмы – слова или выражения, служащие в определенных условиях для замены таких обозначений, которые представляются говорящему нежелательными, не вполне вежливыми, слишком резкими [Шмелев 1979, с. 199]. В словаре лингвистических терминов [Розенталь, Теленкова¹ 1976, с. 256] эвфемизм описывается как смягчающее обозначение какого-либо предмета или явления, более мягкое выражение вместо грубого. Эвфемизмы определяют также как эмоционально нейтральные слова или выражения, употребляемые вместо синонимичных им слов или выражений, представляющих говорящему неприличными, грубыми или нетактичными. Эвфемизмы характеризуются высокой степенью подвижности. Ими заменяются также табуизированные и архаичные названия [ЛЭС², 2002, с. 680].

¹ Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. М., 1976.

² Ярцева В.Н. Лингвистический энциклопедический словарь (ЛЭС). М.: Большая Рос. энцикл., 2002. 709 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21282370> (дата обращения: 20.10.2020).

При рассмотрении дискурса СМИ на предмет использования эвфемизмов заслуживает внимания позиция С.Г. Кара-Мурзы, который вводит понятие «слова-амебы» – термины, обладающие магическим воздействием на сознание, имеющие на себе отпечаток авторитета науки [Кара-Мурза, 2006]. Подобное явление рассматривает А.Д. Васильев [Васильев, 2003], используя понятие «слово-мифоген», а также термины «лексические фантомы», «слова-символы», – особенности, сегодняшнего телевизионного дискурса. Изучены и некоторые особенности словоупотребления в средствах массовой информации, описаны манипулятивные приемы эвфемизации речи, включаемые в сферу «игр в слова» [Васильев, 2013]. Установление ведущих тем эвфемизации речи и их сферы бытования, а также формулирование основополагающих целей использования эвфемизмов и классификаций по различным принципам были рассмотрены в работах Л.П. Крысина [Крысин, 1994]. В работах Е.П. Сеничкиной³ выдвинута классификация рассматриваемого явления по степени эвфемизации речи, описаны единые условия употребления эвфемизмов, определяемые различными факторами [Сеничкина, 2012]. Л.Н. Саакян [Саакян, 2010] приводит хронологический порядок периодов активности эвфемизации речи, устанавливаемый в зависимости от социокультурных доминант. Проблематика нашего исследования основывается на одной из позиций, в которой выделяется важнейшая проблема речевого взаимодействия – проблема вероятных интенций употребления эвфемизмов [Саакян, Северская, 2015].

Рассматривая явление тесной взаимосвязи лексико-семантических компонентов и языка культуры, следует отметить работы В.В. Колесова [Колесов, 2004], который уделяет внимание языковой модели ментальности. Он утверждает, что особенности народной ментальности выражены главным элементом – языком. В исследованиях Н.А. Николиной и А.В. Колесниченко

³ Сеничкина Е.П. Словарь эвфемизмов русского языка. М.: Флинта, 2008. 458 с.

уделяется внимание важности роли заголовка как ключа и отправной точки к пониманию содержания текста адресатом. Заголовок активизирует восприятие читателя и направляет его внимание к тому, что будет изложено далее [Николина, 2007]. Его функциональность обусловлена прежде всего высокой вероятностью прочтения. Если внимание читателей привлечь при помощи заголовка не удалось, статья, скорее всего, окажется непрочитанной, поэтому неудачный заголовок может обесценить все усилия, затраченные на написание хорошего материала, и на вербализацию заголовка зачастую уходит не меньше времени, чем на написание самой статьи [Колисниченко, 2008].

Обобщая рассматриваемые дефиниции исследуемого термина, следует отметить, что понятие «эвфемизм» рассматривается как альтернатива для неприличных, грубых, постыдных, запрещенных, неприемлемых с точки зрения принятых норм морали слов и выражений. Эвфемистические слова и словосочетания обладают такими признаками, как манипулятивность, активно воздействующая на сознание аудитории, смягчение высказывания, вуалирование семантического компонента [Курделяс, 2020, с. 24].

Результаты исследования. В данной статье анализируются наиболее употребительные заголовки за период 2010–2020 гг. одной тематической группы – экономика государства. В качестве материала для исследования были привлечены заголовки статей, опубликованных в популярных русскоязычных газетах, таких как «Независимая газета», «Ведомости», «Коммерсантъ», «Российская газета», «Аргументы и факты», «РБК». Для проведения исследования было отобрано 100 примеров русскоязычных заголовков на различные тематические блоки – экономическая деятельность, политика государства, военная деятельность, общественная деятельность и другие, что позволяет вполне детально представить разнообразие и специфику исследуемого явления. Из 100 проанализированных заголовков нами было отобрано 6 наиболее употребительных эвфемизмов в различных заголовках на экономическую тематику.

1. Отрицательный рост. «Производительность труда показала отрицательный рост» (Kommersant daily, 2010). Эвфемистическое выражение образовано синтаксическим способом, путем столкновения противоречащих компонентов, представленных в виде оксюморона, так как слова *рост* и *отрицательность* – несовместимые понятия. Словосочетание используется для указания на скрытые здесь адекватные обозначения *экономический спад, кризис, провал*. Подобная словесная уловка является изящной заменой прямого описания экономической проблемы за счет вуалирования семантики, что как раз и служит интенцией данного заголовка. Аналогичные формулировки присутствуют и в других случаях: «Неактивный рост» (Kommersant daily, 2010), «Финансы и страхование». «Задержавшийся рост» (Kommercheskie vesti, 2011), «Темпы роста снижаются» (Нижегородские новости, 2010).

2. Либерализация. «Валютный курс на либерализацию» (РБК, 2018). В статье содержится информация о повышении процентных ставок ЦБ РФ при кредитовании, об ограничении перемещения капитала из России, о жестких ограничениях и последующих дополнительных издержках. Эвфемизм *либерализация* относится к политико-экономической тематике. «Либерализация цен – это эвфемизм, который прикрывает банальное повышение цен, связанное с гиперинфляцией и хаосом в области ценового регулирования. Фактически уничтоженная легкая промышленность, сельское хозяйство в глубочайшем кризисе, кризис неплатежей и взаиморасчеты предприятий, приводившие к тому, что предприятия закрывались, – все это лишь малые примеры тех итогов, к каким привела бездумная и резкая либерализация цен»⁴. Истинная семантика слова «либерализация» выглядит следующим образом: «Либерализация – снятие или ослабление ограничений, предоставление свободы действий. *Л.цен.Л.нравов*»⁵.

⁴ Беляр А. Толковый словарь демократического новояза и эвфемизмов. 2007. 321 с. URL: https://www.studmed.ru/beloyar-a-i-dr-sost-tolkovyy-slovar-demokraticeskogo-novoyaza-i-efemizmov_b59b8fcb915.html (дата обращения: 20.10.2020).

⁵ Крысин Л.П. Толковый словарь иноязычных слов: ок. 25 000 слов и словосочетаний. М.: Рус. яз. 1998. С. 565.

Данный термин используется вместо понятия *гиперинфляция, ужесточение процессов экономического регулирования*. Цель использования – декорирование истинности явления в жизни экономики, которое несет в себе очевидно негативные последствия для населения, а также соблюдение коммуникативной уместности, предотвращающей психологическое напряжение аудитории.

3. Уязвимая дееспособность. Заголовок «Мониторинг. Уязвимая дееспособность» (Kommersant daily, 2016) содержит эвфемизм *уязвимый*, который используется вместо прилагательных *бедный, слабозащищенный*, обычно применяется для указания на несовершеннолетних и лиц пенсионного возраста, а также бездомных (Холдер, 2002). «Уязвимый – 1. Таковой, что легко уязвить, обидеть. *Уязвимое самолюбие*. 2. Слабый, мало защищенный. *Уязвимые места. Уязвимая часть доклада* (слабая, плохо аргументированная)»⁶. Представленная лексико-семантическая единица образована путем метафоризации и используется с целью избежать прямого указания на тяжелое положение граждан. Слово используется по принципу психологической уместности. Примеры подобного использования эвфемизма можно найти в заголовках других статей: Законы. «Для социально уязвимых» (Липецкая газета, 2010), «В поддержку уязвимых категорий граждан» (Алтайская правда, 2020).

3. Неработающие граждане / Экономически неактивное население. «Каждый пятый неработающий россиянин поправился на самоизоляции» (Коммерсантъ, 2020). «Трудовой потенциал экономически неактивного населения невелик» (Коммерсантъ, 2015). В данных примерах используются синтагмы *экономически неактивное население* и *неработающий россиянин*, которые заменяют прилагательное *безработный* (Холдер, 2002). Внутренние формы каждого из этих сочетаний воспринимаются по-разному; ср. «*безработный* – лишенный возможности получить работу,

⁶ Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. М.: Азбуковник, 1999.

заработок'»⁷ – и *неработающий* – см. «*работать* – 1) 'заниматься каким-либо делом, применяя свой труд; трудиться'; 2) 'трудясь, создавать, совершенствовать или изучать что-либо'; 3) 'заниматься каким-либо трудом, обеспечивая или обслуживая кого-, что-либо'» (МАС); соответственно, если *безработный* лишен кем-то или в силу каких-то обстоятельств возможности трудиться (оставлен без работы), то *неработающий*, скорее всего, сам избрал себе такой статус: не работает, потому что не хочет [Васильев 2013, с. 549]. Замечена мотивирована вероятной попыткой подмены понятий для нейтрализации возможного негативного впечатления от реальной ситуации.

4. Финансовая турбулентность. «Спасение от *турбулентности*. Поправки в Конституцию защитят россиян» (Аргументы и факты, 2018). «Путин рассчитывает, что экономика РФ переживет *турбулентность* и окрепнет» (Независимая газета, 2020). Перед нами пример процесса эвфемизации, образованного путем метафоризации значения, где табуированное слово *кризис* было заменено на *турбулентность*. В своем истинном терминологическом значении семантика слова *турбулентность* представлена в следующем виде: «Явление, наблюдаемое во многих течениях жидкостей и газов и заключающееся в том, что в этих течениях образуются многочисленные вихри различных размеров, вследствие чего их гидродинамические и термодинамические характеристики (скорость, температура, давление, плотность) испытывают хаотические флуктуации и потому изменяются от точки к точке и во времени нерегулярно»⁸. Мы можем наблюдать, что слово использовано в непривычном сочетании, искажает и маскирует подлинную действительность, для которой характерны серьезные проблемы в экономике. Таким образом, словосочетание *финансовая турбулентность* используется вместо *экономическая нестабильность*, *финансовый кризис*.

⁷ Евгеньева А.П. Малый академический словарь (МАС). М.: Русский язык, 1981–1984. URL: https://enc.biblioclub.ru/Encyclopedia/118_malyj_akademicheskij_slovar

⁸ Прохоров А.М. Большой энциклопедический словарь. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Большая Рос. энцикл.; СПб.: Норинт, 1997, 1999, 2001, 2004. 1456 с.

5. Секвестр. «Вот такой секвестр» (Российская газета, 2014). В рассматриваемом случае содержится эвфемизм *секвестр*, «СЕКВЕСТР, -а, м. В праве нек-рых стран: запрещение пользования каким-н. имуществом, налагаемое органами власти. Наложить с. на имущество» [Ожегов, Шведова, 1999]. Представлено в виде слова-мифогена, которое используется, чтобы указать на процесс реструктуризации государственного бюджета с целью сокращения отдельных расходных статей. Более общий смысл – запрещение или ограничение, налагаемое государственной властью на распоряжение каким-либо имуществом (денежными средствами). В Российской Федерации этот термин был введен после целого ряда экономических кризисов и ставит своей цельюкрытие преступных явлений [Белояр, 2007]. В данном примере мы наблюдаем процесс введения терминоида, который выступает инструментом манипуляции общественным мнением. Очевидным является факт специального использования подобных слов-амеб с их кажущейся «научностью», затуманивающих истинный смысл происходящего, индуцирующего негативную реакцию, и употребляется, когда следует говорить о таком распоряжении бюджетными средствами, которое заведомо нанесет ущерб широким слоям населения.

6. Лоббирование. «Вы бы кому отдали подряд на лоббирование?» (Ведомости 2018). В данном примере используется эвфемизм-термин *лоббирование*, «Лоббирование – ср. 1. процесс действия по гл. лоббировать 2. Результат такого действия»⁹. Эвфемизм обозначает действия государственных органов, направленные на поддержку отдельных отраслей и сфер экономики регионов, предприятий, продиктованные не объективной необходимостью, а заинтересованностью, иногда – подкупом должностных лиц, иными словами, коррупцией. «Лоббисты в лице представителей власти способствуют своим подопечным в получении выгодных и благоприятных условий экономической и коммерческой деятельности, в созда-

⁹ Ефремова Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка: в 3 т. М.: АСТ, 2006. 1165 с.

нии и регистрации новых организаций и в подавлении конкурентов. Широко известна практика, когда крупный бизнесмен баллотируется в депутаты с единственной целью – использовать полученные возможности для прикрытия и развития своего бизнеса. Подобные услуги могут называться «развитием цивилизованных взаимоотношений между обществом и властью, построенных на общих принципах государственности и демократии». В практике лоббирования широко применяется подкуп должностных лиц, при котором заинтересованные коммерческие структуры „приобретают” голоса депутатов» [Белояр, 2007]. Таким образом, малоизвестное аудитории слово *лоббирование* прикрывает собой явление *коррупции* и создает эффект имитации законности, хотя на самом деле один из эпизодов ситуаций содержит в себе явление незаконной деятельности, маскируемой употреблением эвфемизма.

Заключение. Исследования эвфемизмов в современной лингвистике раскрывают их манипулятивные особенности. Лингвистический анализ показал, что использование эвфемизмов обусловлено требованиями к соблюдению принципа психологической уместности, при котором главной особенностью является применение «транквилизирующего» эффекта, способствующего исключению негативной реакции со стороны аудитории. Наиболее частой интенцией эвфемизмов в рассматриваемых заголовках является маскировка обозначаемой реалии. Популярность этого способа объясняется тем, что он позволяет коммуникатору размыть границы фактов за счет вуалирования истинного значения слова.

Библиографический список

1. Березович Е.Л. Язык и традиционная культура: этнолингвистические исследования. М.: Индрик, 2007. 599 с. URL: <https://dlib.eastview.com/browse/doc/20036715> (дата обращения: 20.10.2020).
2. Васильев А.Д. Игры в слова. Манипулятивные операции в текстах СМИ. СПб.: Златоуст, 2013. 660 с. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/igry-v-slova-manipulyativnaya-evfemizatsiya> (дата обращения: 20.10.2020).
3. Васильев А.Д. Слово в российском телеэфире. Очерки новейшего словоупотребления. М.: Флинта-Наука, 2003. 224 с. URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=461013> (дата обращения: 20.10.2020).
4. Кара-Мурза С.Г. Манипуляция сознанием. М.: Эксмо, 2008. 862 с. URL: <http://www.kara-murza.ru/manipul.html> (дата обращения: 20.10.2020).
5. Колесниченко А.В. Практическая журналистика: учеб. пособие. М.: Изд-во Моск. унта, 2008. 191 с. URL: <http://www.iprbookshop.ru/13304.html> (дата обращения: 20.10.2020).
6. Колесов В.В. Язык и ментальность. СПб.: Петерб. Востоковедение, 2004. 237 с. URL: <http://vvkolesov.ru/portfolio/yazyk-i-mentalnost/> (дата обращения: 20.10.2020).
7. Крысин Л.П. Эвфемизмы в современной русской речи. М.: Русистика, 1994. 49 с. URL: <http://philology.ru/linguistics2/krysin-94.htm> (дата обращения: 20.10.2020).
8. Курделяс А.А. Эвфемизация в современных СМИ (на материале газетных заголовков) // Сибирский филологический форум. 2020. № 1 (9). С. 23–31. DOI: <https://doi.org/10.25146/2587-7844-2020-9-1-34>
9. Ларин Б.А. Об эвфемизмах. История русского языка и общего языкознания. М., 1977. 110 с. URL: <https://www.academia.edu/15259814> (дата обращения: 20.10.2020).
10. Леви-Стросс К. Структурная антропология. М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. 512 с. URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=36120>
11. Майорова А.В. Языковая культура современных средств массовой информации // Филологические науки в России и за рубежом: матер. IV Междунар. науч. конф. (Санкт-Петербург, декабрь 2016 г.). СПб.: Свое издательство, 2016. С. 54–56. URL: <https://moluch.ru/conf/phil/archive/233/11364/> (дата обращения: 20.10.2020).
12. Николина Н.А. Филологический анализ текста: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обучающ. по спец. «Русский язык и литера-

- тура». М.: Академия, 2007. 268 с. URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=83376> (дата обращения: 20.10.2020).
13. Саакян Л.Н., Северская О.И. Эвфемия в межкультурной коммуникации // Верхневолжский филологический вестник. 2015. № 3. С. 75–81. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_25579125_50801522.pdf (дата обращения: 20.10.2020).
14. Саакян Л.Н. Эвфемия и дисфемия: языковые стратегии смягчения и дискредитации высказываний // РЯШ. 2010. № 4. С. 57–62. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_13616729_48422982.PDF (дата обращения: 20.10.2020).
15. Сенчикова Е.П. Эвфемизмы русского языка: спецкурс: учеб. пособие. М.: Флинта, 2012. 121 с. URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=115128> (дата обращения: 20.10.2020).
16. Шмелев Д.Н. Эвфемизм. Русский язык. М.: Изд-во Энциклопедия, 1979. 879 с. URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=211594> (дата обращения: 20.10.2020).
17. Шмидт О.Ю. Большая советская энциклопедия. М.: 1926–1947. URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_008028141/ (дата обращения: 20.10.2020).
18. Holder R.W. A Dictionary of euphemisms. Bath: Bath University Press, 1995. 432 p.

FEATURES OF EUPHEMISMS FUNCTIONING IN RUSSIAN PRINTED MEDIA HEADLINES

A.A. Kurdelyas (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The article examines the features of the functioning of euphemisms and analyzes the most likely intentions of their use in the headlines of the Russian printed media.

The purpose of the article is to study functioning of the Russian-language euphemisms found in the headlines of the Russian printed media.

The methodology of the study includes analysis and synthesis of research works by Russian and international scientists in the field of cultural linguistics, lexicology and stylistics, collection of lexical material, structural and semantic analysis of euphemistic units and interpretation of intentional strategies for the units under consideration.

Research results. The main factors contributing to the use of euphemisms in the headlines of modern Russian printed media are identified; the most common

methods of euphemization are indicated; the quantitative analysis results for the applied probable euphemistic intentions are presented.

Conclusion. The study of speech euphemization and probable euphemistic intentions in the field of printed media makes it possible to clarify the features and thematic specifics of the analyzed phenomenon. The main driving types of requirements for the use of euphemisms in modern printed Russian-language media are formulated. The priority topic, which is most often euphemized and causes the emergence of new antiphrasis expressions, is identified. The most common way of euphemism formation is indicated. The quantitative analysis results are given on the prevalence of certain probable euphemistic intentions.

Keywords: *euphemisms, mass media, media linguistics, intention, linguopragmatics, headlines, speech euphemization.*

References

1. Berezovich E.L. Language and traditional culture: Ethnolinguistic studies. M.: Indrik, 2007. 599 p. URL: <https://dlib.eastview.com/browse/doc/20036715>
2. Vasiliev A.D. Word games. Manipulative operations in media texts. Saint Petersburg: Zlatoust, 2013. 660 p. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/igrы-v-slova-manipulyativnaya-evfemizatsiya>
3. Vasiliev A.D. Word in the Russian telebroadcasting. Essays on the latest usage of words. M.: Izdatelstvo Flint-Nauka, 2003. 224 p. URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=461013>
4. Kara-Murza S.G. Manipulation of consciousness. M.: Eksmo, 2008. 862 p. URL: <http://www.kara-murza.ru/manipul.html>
5. Kolesnichenko A.V. Practical journalism. Textbook. M.: Izdatelstvo Moskovskogo universiteta, 2008. 191 p. URL: <http://www.iprbookshop.ru/13304.html>
6. Kolesov V.V. Language and mentality. SPb.: Peterburgskoe Vostokovedenie, 2004. 237 p. URL: <http://vvkolesov.ru/portfolio/yazyk-i-mentalnost/>
7. Krysin L.P. Explanatory dictionary of foreign words. About 25,000 words and collocations. Moscow: Russky yazyk, 1998. 846 p.
8. Kurdelyas A.A. Euphemization in modern mass media (based on newspaper headlines) // Sibirskiy filologicheskiiy forum (Siberian philological forum). 2020. No. 1 (9). P. 23–31. DOI: <https://doi.org/10.25146/2587-7844-2020-9-1-34>
9. Larin B.A. About euphemisms. History of the Russian language and general linguistics. M., 1977. 110 p. URL: <https://www.academia.edu/15259814>
10. Lévi-Strauss C. Structural anthropology. M., 2001. 512 p. URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=36120>
11. Mayorova A.V. Language culture of modern mass media. In: Proceedings of the IV International scientific conference "Philological sciences in Russia and abroad" (Saint-Petersburg, December 2016). Saint-Petersburg: Svoyo izda-

- telstvo, 2016. P. 54–56. URL: <https://moluch.ru/conf/phil/archive/233/11364/>
12. Nikolina N.A. Philological analysis of the text: a textbook for Russian language and Literature students of higher educational institutions. Moscow: Akademia, 2007. 268 p. URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=83376>
13. Sahakyan L.N, Severskaya O.I. Euphemia in intercultural communication // Verkhnevolzhskiy filologicheskiiy vestnik (Verkhnevolzhsky Philological Bulletin). 2015. № 3. P. 75–81. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_25579125_50801522.pdf
14. Sahakyan L.N. Euphemia and dysfemia: language strategies for mitigating and discrediting statements // Russky yazyk v shkole (Russian Language at School). 2010. № 4. P. 57–62. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_13616729_48422982.PDF
15. Senichkina E.P. Euphemisms of the Russian language: Optional course textbook. Moscow: Flinta, 2012. 112 p. URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=115128>
16. Shmelev D.N. Euphemism. Russian language. M.: Izdatelstvo Entsiklopedia, 1979. 879 p. URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=211594>
17. Shmidt O.Yu. Great Soviet Encyclopedia. Moscow: 1926–1947. URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_008028141/
18. Holder R.W. A Dictionary of euphemisms. Bath: Bath University Press, 1995. 432 p.

УДК: 7967012.68

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗАДЕРЖКИ ДЫХАНИЯ В СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКЕ ДЕТЕЙ 10–12 ЛЕТ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ ИХ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ВЫНОСЛИВОСТИ

А.А. Ржанов (Ангарск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В статье описан альтернативный и доступный в применении способ гипоксической тренировки посредством задержки дыхания на вдохе и выдохе как инструмент развития выносливости. Актуальность темы – в отсутствии способа, развивающего выносливость и гипоксические характеристики с щадящим воздействием на частоту сердечного сокращения (ЧСС) и доступного в применении.

Методология. Используя гипоксические пробы Штанге и Генчи (задержка дыхания на вдохе и выдохе по секундомеру) как маркеры, определяющие развитие выносливости, организуем эксперимент. Поделит 24 юношей-волейболистов в возрасте 10–12 лет на две группы, экспериментальную и контрольную, по 12 человек с единообразным уровнем спортивной подготовленности. Данные в вводных пробах Штанге как среднее арифметическое в контрольной группе показали 1 минуту 8 секунд, в пробах Генчи – 31 секунду. В экспериментальной группе – 48 секунд в пробах Штанге и 25 секунд в Генчи, что подтвердило однородность подготовки в развитии выносливости. Эксперимент продолжался три месяца, за это время экспериментальная группа выполняла упражнения с задержкой дыхания на вдохе и выдохе, регламентированные по времени 20 и 7 секунд макси-

мально в коридоре выполнения, а контрольная тренировалась в обычном режиме. По завершении эксперимента были взяты пробы аналогично вводным. Средний результат времени задержки дыхания у контрольной группы изменился на 4 секунды в пробах Генчи и Штанге по отношению к собственным результатам, а результаты экспериментальной группы по отношению к собственным выросли на 1 минуту 13 секунд в пробе Штанге и на 23 секунды в пробе Генчи. Значение проб детализированы в таблице.

Результаты. В результате исследования экспериментальная группа превзошла контрольную в пробах с задержкой дыхания на вдохе (Штанге) – 47 секунд и с задержкой на выдохе (Генчи) – 31 секунду, что подтверждает на практике значимость гипоксических тренировок с регламентированной задержкой дыхания, развивающих выносливость.

Заключение. Проведенный эксперимент доказывает эффективность альтернативной гипоксической тренировки с регламентированной задержкой дыхания на вдохе и выдохе и способствует дальнейшему изучению инструмента, имеющего доступность в материально-техническом использовании.

Ключевые слова: задержка дыхания, кислородное голодание, выносливость, функциональное состояние, максимальное потребление кислорода.

Постановка проблемы. Влияние гипоксических тренировок на показатели выносливости [Фероян, 2016, с. 105] исследованы, и методы интервальных гипоксических нагрузок применяются в подготовке спортсменов высокого класса. Задержка дыхания как альтернативный способ гипоксических тренировок [Шелков, Щербинина, Баканов, 2019, с. 84–86; Черкасов, 2016, с. 83–88] малоприменим, и его долгосрочные эффекты до конца не изучены. В водных видах спорта регулярные за-

держки дыхания на вдохе приводят к брадикардийному виду дыхания, кроме пониженной частоты сердечного сокращения (ЧСС) [Ибрагимов, Васенков, Илюшин, 2017, с. 87], развивают способность интервально повышать и понижать VO_{2max} – максимальное потребление кислорода (МПК) [Рылова, Биктимирова, Назаренко, 2015, с. 149] – за счет адаптивных мер организма, вырабатываемых устойчивостью к гипоксии. Синхронное плавание, фридайвинг – виды спорта, где способность задерживать дыхание

за счет постоянных гипоксических нагрузок составляет более пяти минут.

Цель статьи – изучить возможность использования задержки дыхания как инструмент, развивающий выносливость с щадящим воздействием на ЧСС со строгим ограничением времени при нагрузках во избежание негативных последствий.

Обзор научной литературы. Ряд специалистов предлагают использовать задержку дыхания и дыхательные упражнения как лечебный курс (Ю.А. Андреев, Ю.Б. Буланов, Н.А. Агаджанян и др.).

Регламентированные задержки дыхания как метод, способствующий развитию выносливости, предложил В.В. Чемов (2010), В.Р. Горст (2007) описывает адаптационные возможности организма при задержке дыхания.

Для применения задержки дыхания в спортивной тренировке юных волейболистов были изучены все возможные негативные и позитивные процессы [Соколов, Разживина, 2013, с. 79–101; Биктимирова, Рылова, Самойлов, 2014, с. 50–53; Кубряк, 2017, с. 105–107]. Задержка дыхания на вдохе соответствует пробам Штанге, задержка на выдохе – пробам Генчи [Колормолук, Войтюк, 2016, с. 92], используется для определения работоспособности человека или его выносливости. При задержке дыхания происходит «нырятельный рефлекс», который защищает головной мозг от недостатка кислорода, уровень кислорода в тканях головного мозга увеличивается за счет повышающегося кровотока, сосуды головного мозга расширяются. В периферии тела, наоборот, сужаются сосуды, уменьшается приток крови к мышцам, повышаются артериальное давление, температура тела, концентрация углекислого газа в крови (повышая метаболизм и синтез аминокислот), понижается ЧСС, увеличивается обмен веществ [Орел, Тамбовцева, Туркова, 2017, с. 89–92].

Вред организму от длительного кислородного голодания может наносить только холодно-тропное дыхание как негативное следствие гипоксии, чего можно избежать, сократив задержку дыхания при нагрузках до 15–20 секунд на вдохе и 5–7 секунд на выдохе.

Методология. Контрольная и экспериментальная волейбольные группы детей 10–12 лет составом по 10 человек в каждой были протестированы в начале эксперимента для определения однородности показателей в пробах Штанге с задержкой дыхания на вдохе и пробой Генчи с задержкой на выдохе. Средний показатель в пробе Штанге составил 58 секунд, в пробе Генчи – 28 секунд. Вводное тестирование на однородность гипоксических показателей проб Штанге и Генчи имеет превосходство по среднему арифметическому в контрольной группе на 20 и 6 секунд.

Следующий этап: в течение трех месяцев экспериментальная группа подвергалась гипоксическим тренировкам, развивающим способность выполнять упражнения на задержке дыхания с регламентом по времени; контрольная группа тренировалась в обычном режиме без применения задержек дыхания.

Упражнения для экспериментальной группы.
Упражнение 1

1. Ускорение от угла волейбольной площадки по диагонали под сеткой с задержкой дыхания на выдохе (5–7 секунд).

2. Челночный бег через все игровое поле с возвратом к ближайшей линии с задержкой дыхания на вдохе (15–20 секунд).

Упражнение 2

Каждый игрок работает с мячом от лицевой отметки. По сигналу тренера на задержке дыхания выполняется 10 выпрыгиваний, отжиманий, выталкиваний ногами и т.д., далее, продолжая задерживать воздух, выполнить силовую подачу (15–20 секунд).

Упражнение 3

Каждый игрок работает с мячом от лицевой отметки. По очереди из зоны № 1 с задержкой дыхания на выдохе выполняют удар мячом в пол из-за головы двумя руками, догоняют его приемом снизу и, продолжая задерживать воздух, выполняют атаку, скидку, передачу и т.д. в прыжке через сетку (5–7 секунд).

Упражнение 4

Связующий в зоне № 2 стоит в упоре лежа, задержав дыхание на вдохе, игрок выполняет

удар мячом в пол из зоны № 1 в сторону сетки на задержке дыхания на вдохе и готовится принимать мяч, отправленный связующим в падении или без него, далее готовится и выполняет атаку с передачи связующего. Дышать начинают оба только по завершении атаки (15–20 секунд).

Таким образом, упражнения усложнились, делался акцент на функциональной нагрузке [Руненко, Талабум, Ачкасов, 2010, с. 65–72; Кылосов и др., 2018, с. 85–90] с элементами психомоторики: внимание, реакция [Ржанов, Несмеянов, Матросова, 2020, с. 86–88], вестибулярная устойчивость [Ржанов, Матросова, Тигунцев, 2020, с. 6–8], не увеличивая время на вдохе и задерживая дыхание более чем на 20 секунд на вдохе и более чем на 7 секунд – на выдохе.

Замечания во время тренировок, касающиеся экспериментальной группы: быстрая утомляемость, более обильное потоотделение, более продолжительные паузы на отдых [Рямова, Розенфельд, 2008, с. 31–35]. Нарушений вестибу-

лярной устойчивости и равновесия не наблюдалось, как и изменений в других психомоторных реакциях: внимание, координация, реакция.

В заключительной фазе эксперимента для достоверности влияния задержки дыхания на развитие функциональной выносливости повторно проведены замеры в пробах Штанге и Генчи.

Результаты исследования. Результат в пробах имеет превосходство по среднему арифметическому в контрольной группе на 20 и 6 секунд. После трех месяцев гипоксических тренировок показатели экспериментальной группы выросли по отношению к собственным вводным результатам в среднем на 1 минуту 13 секунд (Штанге) и 28 секунд (Генчи). Изменение средних значений экспериментальной группы по отношению к контрольной составило 49 секунд в пробе Штанге и 26 секунд в пробе Генчи, что свидетельствует о значительном изменении в устойчивости к гипоксическим нагрузкам и, соответственно, развитию выносливости (табл.).

Результаты проб контрольной и экспериментальной групп до и после тренировочного воздействия Results for tests of the control and experimental groups before and after the training effect

Пробы	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	до эксперимента	после эксперимента	до эксперимента	после эксперимента
Штанге	0,48	2,01	1,08	1,12
Генчи	0,25	0,58	0,31	0,27

Вводное тестирование гипоксических показателей проб Штанге и Генчи имеет превосходство по среднему арифметическому в контрольной группе на 20 и 6 секунд. После трех месяцев тренировочного воздействия показатели экспериментальной группы выросли по отношению к собственным вводным результатам в среднем на 1 минуту 13 секунд (Штанге) и 28 секунд (Генчи). Изменение средних значений в экспериментальной группе к контрольной составило 49 секунд в пробе Штанге и 26 секунд в пробе Генчи.

Рассчитаем t-критерий (Стьюдента) для достоверности результатов проб:

Штанге: $n_1 = 10$; $x_1 = 2,01$; $n_2 = 10$; $x_2 = 1,12$; $\delta_1 = 0,17$; $\delta_2 = 0,19$; t (экспер.) = 4,972, сравним: с t (табличным): $4,972 > 2,228$.

Генчи: $n_1 = 10$; $x_1 = 0,58$; $n_2 = 10$; $x_2 = 0,27$; $\delta_1 = 1,8$; $\delta_2 = 1,9$; t (экспер.) = 3,312 $> 2,228$.

Это говорит о преимуществе эксперимента и подтверждает достоверность результатов.

Кроме запланированного результата в исследовании на повышение работоспособности и выносливости, упражнение применимо для формирования волевых способностей юных спортсменов.

Заключение. В результате проведенного эксперимента средние показатели проб Штанге и Генчи группы, подвергаемой гипоксическим тренировкам, выросли по отношению к контрольной, что свидетельствует о позитивном влиянии упражнений на выносливость с щадящим воздействием на ЧСС. Задержка дыхания на вдохе и выдохе применима в тренировочном процессе как инструмент, вырабатывающий волевые способности и повышающий работоспособность и выносливость.

Дальнейшее изучение тренировок на задержке дыхания требует углубленного медицинского контроля:

анализ крови на содержание углекислоты; изменения показателя МПК (максимального потребления кислорода);

изменения продолжительности аэробного коридора до перехода в анаэробный; изменения показателей клеточного питания и других механизмов адаптации организма во время нагрузок такого рода.

Библиографический список

1. Биктимирова А.А., Рылова Н.В., Самойлов А.С. Применение кардиореспираторного нагрузочного тестирования в спортивной медицине // Практическая медицина. Современные вопросы диагностики. 2014. № 3 (79). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primeneniye-kardiorespiratornogo-nagruzochnogo-testirovaniya-v-sportivnoy-meditsine/pdf> (дата обращения: 15.09.2020).
2. Ибрагимов И.Ф., Васенков Н.В., Илюшин О.В. Измерения показателей частоты сердечных сокращений растущего организма при резко усиленной двигательной активности // Журнал Баумана. 2017. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izmeneniya-pokazateley-chastoty-serdechnyh-sokrascheniy-rastuschego-organizma-pri-rezko-usilennoy-dvigatelnoy-aktivnosti/pdf> (дата обращения: 15.09.2020).
3. Колормолюк Н.С., Войтюк Н.Р. Особенности адаптации дыхательной системы футболистов и борцов в тренировочном процессе // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. 2016. Т. 1, № 94 / 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-adaptatsii-dyhatelnoy-sistemy-futbolistov-i-bortsov-v-trenirovochnom-protseste/pdf> (дата обращения: 15.09.2020).
4. Кубряк О.В. Гипоксическая тренировка // Физиотерапия, бальнеология и реабилитация. 2017. № 16 (2). DOI: <http://dx.doi.org/10.18821/1681-3456-2017-16-2-107-111>
5. Кылосов А.А., Деньмухомедова Д.А., Шахмирова А.Ш., Сборцева Т.В. Влияние утомления от однократной тренировочной нагрузки на быстроту зрительно-моторной реакции волейболисток // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2018. № 4. URL: <https://elibrary.ru/contents.asp?id=37176881> (дата обращения: 15.09.2020).
6. Орел В.Р., Тамбовцева Р.В., Туркова Е.А. Влияние сосудистой нагрузки сердца и его сократимости на ЧСС у спортсменов // Вестник новых медицинских технологий. 2017. DOI: 12737/25245
7. Ржанов А.А., Матросова Е.Н., Тигунцев С.А. Вестибулярная устойчивость и равновесие как обязательный атрибут координационной подготовленности волейболистов // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2020. № 3. С. 6–8. URL: <http://www.teoriya.ru/ru/node/12078> (дата обращения: 15.09.2020).
8. Ржанов А.А., Несмеянов А.И., Матросова Е.Н. Психомоторный латентный период и развитие внимания как элемента, влияющего на общие психомоторные показатели волейболиста // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Сер.: Гуманитарные науки. 2020. № 04. DOI: 10.37882/2223-2982.2020.04.25
9. Руненко С.Д., Таламбум Е.А., Ачкасов Е.Е. Исследование и оценка функционального состояния спортсменов: учеб. пособие. М.: Профиль, 2010. С. 72. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-sovremennyh-apparatno-programmnyh-kompleksov-dlya-izucheniya-osobennostey-adaptatsii-organizma-k-fizicheskim-nagruzkam/pdf> (дата обращения: 15.09.2020).
10. Рылова Н.В., Биктимирова А.А., Назаренко А.С. Уровень максимального потребления кислорода как показатель работоспособности спортсменов, специализирующихся в различных видах спорта // Практическая медицина. 2015. С. 147–150. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uroven-maksimalnogo-potrebleniya-kisloroda-kak-pokazatel-rabotosposobnosti-sportsmenov-spetsializiruyuschih-sya-v-razlichnyh-vidah/pdf> (дата обращения: 15.09.2020).

11. Рямова К.С., Розенфельд А.С. Особенности дыхания митохондрий при гипоксии и ацидозе // Интегрированная физиология. Образование, здравоохранение, физическая культура. Вып. 16 // Вестник ЮУрГУ. 2008. № 19. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-dyhaniya-mitohondriy-pri-gipoksii-i-atsidoze/pdf> (дата обращения: 15.09.2020).
12. Соколов Е.В., Разживина И.М. Индивидуально-типологические особенности состояния вентиляционной функции легких и биомеханических факторов дыхания у детей 9–13 лет в зависимости от состояния здоровья // Новые исследования. 2013. № 1 (34). С. 79–101. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/individualno-tipologicheskie-osobennosti-sostoyaniya-ventilyatsionnoy-funktsii-legkih-i-biomehanicheskikh-faktorov-dyhaniya-u-detey-9/pdf> (дата обращения: 15.09.2020).
13. Соколов Е.В. Функциональное состояние системы дыхания у подростков 12 лет // Новые исследования. 2014. № 3 (40). С. 47–55. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/funktsionalnoe-sostoyanie-sistemy-dyhaniya-u-podrostkov-12-let/pdf> (дата обращения: 15.09.2020).
14. Фероян Э.В. Сравнительная оценка функциональных показателей кардиореспираторной системы юных велосипедистов различного возраста // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2016. Т. 11, № 1. С. 102–113. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitel'naya-otsenka-funktsionalnyh-pokazateley-kardiorespiratornoy-sistemy-yunyh-velosipedistov-razlichnogo-vozrasta/pdf> (дата обращения: 15.09.2020).
15. Черкасов Р.М. Инновационные методы развития выносливости // Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. Т. 8, № 3/1. DOI: 10.17748/2075-9908-2016-8-3/1-209-212
16. Шелков М.В., Щербинина Ф.А., Баканов М.В. Влияние гипоксической тренировки на показатели гомеостаза у конькобежцев в подготовительном периоде // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2019. Т. 7-1. DOI: 10.24411/2500-1000-2019-11375
17. Colombani P., Wenk C., Kunz I., Krahenbuhl S., Kuhnt M., Arnold M., Frey-Rindova P., Frey W., Langhans W. Effects of L-carnitine supplementation on physical performance and energy metabolism of endurance trained athletes: a double-blind crossover field study // European Journal of Applied Physiology and Occupational Physiology. 1996. Vol. 73, № 5. P. 434–439. DOI: 10.1007/BF00334420
18. Jeppesen J., Kiens B. Regulation and limitations to fatty acid oxidation during exercise // The Journal of Physiology. 2012. Vol. 590, is. 5. P. 1059–1068. DOI: 10.1113/jphysiol.2011.225011

APPLICATION OF BREATHHOLD IN SPORTS TRAINING OF 10–12 YEAR OLD CHILDREN AS A WAY TO INCREASE THEIR FUNCTIONAL ENDURANCE

A.A. Rzhanov (Angarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The article describes an alternative and affordable method of hypoxic training through holding the breath on inhalation and exhalation, as a tool for developing endurance.

The relevance of the topic is in the absence of a method that develops endurance and hypoxic characteristics with a sparing effect on heart rate (HR) and availability in use.

Research methodology (materials and methods). Using hypoxic tests of Stange and Genchi (holding the breath on the inhale and exhale by the stopwatch), as markers that determine the development of endurance, we arranged the experiment. We divided 24 young men of volleyball players aged 10–12 into two groups, experimental and control, 12 people in each group with a uniform level of sports fitness. The arithmetic mean of indices in the introductory Stange samples in the control group and in the Genchi samples showed 1 minute 8 seconds and 31 seconds, respectively. In the experimental group, there were 48 seconds in the Barbell samples and 25 seconds in the Genchi samples, confirming the uniformity of training in the development of endurance. The experiment lasted three months, during which time the experimental group underwent breathing exercises on inhalation and exha-

lation, regulated by the time of 20 and 7 seconds, maximum in the corridor of execution, and the control group trained in the normal mode. At the end of the experiment, samples were taken, similar to the introductory ones. The average result of the breath holding time in the control group changed by 4 seconds in the Genchi and Stange samples, in relation to their own results, and the results of the experimental group in relation to their own results increased by 1 minute 13 seconds in the Stange sample and by 23 seconds in the Genchi sample. The values of the samples are detailed in Table.

Research results. As a result of the study, the experimental group exceeded the control group in the samples with breath-holding during inhalation (Stange) by 47 seconds and breath-holding during exhalation (Genchi) by 31 seconds. This practically confirms the significance of hypoxic training with regulated breath holding to develop endurance.

Conclusion. The experiment proves the effectiveness of alternative hypoxic training with regulated breath holding during inhalation and exhalation and contributes to the further study of the tool, which is available for material and technical use.

Key words: *breath holding, oxygen starvation, endurance, functional state, maximum oxygen consumption.*

References

1. Biktimirova A.A., Rylova N.V., Samoilov A.S. Application of cardiorespiratory stress testing in sports medicine // *Prakticheskaya meditsina. Sovremennye voprosy diagnostiki (Practical medicine. Modern issues of diagnostics)*. 2014. No. 3 (79). P. 50–53.
2. Ibragimov I.F., Vasenkov N.V., Ilyushin O.V. Measurements of heart rate indicators in a growing organism with sharply increased physical activity // *Uchenye zapiski KGAVM im. N.E. Bauman (Scientific Notes of the Kazan State Academy of Veterinary Medicine named after N.E. Bauman)*. 2017. No. 3. P. 86–89.
3. Kolormolyuk N.S., Voityuk N.R. Peculiarities of adaptation of the respiratory system of wrestling football players in the training process // *Fizicheskaya kultura. Sport. Turizm. Dvigatel'naya rekreatsiya (Physical Culture. Sport. Tourism. Motor recreation)*. 2016. Vol. 1. No. 94/3.
4. Kubryak O.V. Hypoxic training // *Fizioterapiya, balneologiya i reabilitatsiya (Physiotherapy, balneology and rehabilitation)*. 2017. No. 16 (2). P. 107–111. DOI: <http://dx.doi.org/10.18821/1681-3456-2017-16-2-107-111>
5. Kylosov A.A., Denmukhomedova D.A., Shakhmirova A.Sh., Sbornik T.V. Influence of fatigue from a single training load on the speed of visual-motor reaction among female volleyball players // *Vestnik Surgut'skogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta (Bulletin*

- of the Surgut State Pedagogical University). 2018. No. 4. P. 85–90.
6. Oryol V.R., Tambovtseva R.V., Turkova E.A. Influence of vascular load of the heart and its contractility on heart rate among athletes // Vestnik novykh meditsinskikh tekhnologiy (Bulletin of New Medical Technologies). 2017. No. 1. P. 89–92. DOI: 12737/25245
 7. Rzhanov A.A., Matrosova E.N., Tiguntsev S.A. Vestibular stability and balance as an obligatory attribute of the coordination readiness of volleyball players // Fizicheskaya kultura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka (Physical culture: upbringing, education, training). 2020. No. 3. P. 6–8.
 8. Rzhanov A.A., Nesmeyanov A.I., Matrosova E.N. Psychomotor latency and the development of attention as an element affecting the general psychomotor performance of a volleyball player // Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Seriya: Gumanitar'nye nauki (Modern science: topical problems of theory and practice. Series: Humanitarian sciences). 2020. No. 4. P. 86–88. DOI: 10.37882 / 2223-2982.2020.04.25
 9. Runenko S.D., Talambum E.A., Achkasov E.E. Research and assessment of the functional state of athletes: textbook. Moscow: Profil, 2010. 72 p.
 10. Rylova N.V., Biktimirova A.A., Nazarenko A.S. The level of maximum oxygen consumption as an indicator of the performance of athletes specializing in various sports // Prakticheskaya meditsina (Practical medicine). 2014. No. 9 (85). P. 147–150.
 11. Ryamova K.S., Rozenfeld A.S. Features of mitochondrial respiration during hypoxia and acidosis // Bulletin of South Ural State University. 2020. Special Issue 16 "Integrated physiology. Education, health care, physical education". No. 19. P. 31–35.
 12. Sokolov E.V., Razzhivina I.M. Individual-typological features of the state of lungs ventilation function and biomechanical factors of respiration among 9-13-year-old children depending on the state of health // Novye issledovaniya (New research). 2013. No. 1 (34). P. 79–101.
 13. Sokolov E.V. The functional state of the respiratory system among 12-year-old adolescents // Novye issledovaniya (New research). 2014. No. 3 (40). P. 47–55.
 14. Feroyan E.V. Comparative assessment of functional indicators of the cardiorespiratory system among young cyclists of different ages // Pedagogiko-psikhologicheskie i medikobiologicheskie problemy fizicheskoy kul'tury i sporta (Pedagogical-psychological and medical-biological problems of physical culture and sports). 2016. Vol. 11, No. 1. P. 102–113.
 15. Cherkasov R.M. Innovative methods of endurance development // Historical and Social Educational Ideas. 2016. Vol. 8, No. 3 (1). P. 83–88. DOI: 10.17748 / 2075-9908-2016-8-3 / 1-209-212
 16. Shelkov M.V., Shcherbinina F.A., Bakanov M.V. The influence of hypoxic training on homeostasis indicators among speed skaters in the preparatory period // International Journal of Humanities and Natural Sciences. 2019. Vol. 7-1. P. 84–86. DOI: 10.24411 / 2500-1000-2019-11375
 17. Colombani P., Wenk C., Kunz I., Krahenbuhl S., Kuhnt M., Arnold M., Frey-Rindova P., Frey W., Langhans W. Effects of L-carnitine supplementation on physical performance and energy metabolism of endurance trained athletes: a double-blind crossover field study // European Journal of Applied Physiology and Occupational Physiology. 1996. Vol. 73, No. 5. P. 434–439. DOI: 10.1007/BF00334420
 18. Jeppesen J., Kiens B. Regulation and limitations to fatty acid oxidation during exercise // The Journal of Physiology. 2012. Vol. 590, is. 5. P. 1059–1068. DOI: 10.1113/jphysiol.2011.225011

УДК 372.881.161.1

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В РОССИИ И В КИТАЕ

А. Юйсифу (Санкт-Петербург, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. Статья посвящена сравнительному анализу учебных программ по русскому языку в вузах Китая и России на примере китайской «Учебной программы по русскому языку для высших учебных заведений» (2012) и российской «Лингводидактической программы по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень (А1). Базовый уровень (А2). Первый сертификационный уровень (В1)» (2017). Основные разделы учебной программы, связанные с описанием целей и содержания обучения, выступают в качестве ориентира как для преподавателей, так и для авторов учебников. При этом учебные программы по русскому языку, по которым обучают китайских студентов в вузах России и Китая, отличаются по своему наполнению. Цель статьи – сравнение целей и содержания преподавания русского языка китайским студентам в Китае и России.

Методология (материал и методы). Материалом исследования послужили китайская «Учебная программа по русскому языку для высших учебных заведений», выпущенная Издательством исследований и обучения иностранным языкам Китая, и «Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень (А1).

Базовый уровень (А2). Первый сертификационный уровень (В1)». В процессе исследования использовался метод сравнительно-сопоставительного анализа.

Результаты. В ходе исследования были выявлены сходства и различия целей и содержания обучения аспектам языка и видам речевой деятельности китайских студентов в двух странах, сделана попытка объяснить эти сходства и различия. Результаты исследования могут быть использованы в преподавании русского языка китайским студентам.

Заключение. Установлено, что трудности, испытываемые китайскими студентами при изучении русского языка в вузах России, носят не только субъективный, но и объективный характер. Они определены условиями обучения (в языковой среде или вне ее) и разными лингводидактическими традициями. Это выявляется в ходе анализа учебных программ, по которым китайских студентов обучают русскому языку: авторы китайской программы делают упор на обучение грамматике и письменной речи, авторы российской – на обучение устной речи.

Ключевые слова: *сравнительный анализ, русский язык, учебная программа, цели и содержание обучения РКИ, методика обучения русскому языку, Китай, Россия.*

Постановка проблемы. Учебная программа является важнейшим документом, регламентирующим учебный процесс и, по мнению Т.М. Балыхиной и Чжао Юйцзян, влияющим на его качество [Балыхина, Чжао Юйцзян, 2010]. Ее основные разделы, связанные с описанием целей и содержания обучения, выступают в качестве ориентира как для преподавателей, так и для авторов учебников. При этом учебные программы по русскому языку, по которым обучают китайских студентов в вузах России и Китая, отличаются по своему на-

полнению. Они во многом обусловлены спецификой обучения в языковой среде и вне ее, а также различными лингводидактическими традициями. В целях обеспечения качества подготовки студентов необходимо их согласование или, по крайней мере, взаимный учет. Для этого и проводится сопоставление целей и содержания обучения в российской и китайской учебных программах по русскому языку.

Современная российская политика в области образования предполагает, что обязательным для всех вариантов обучения должен быть

федеральный образовательный стандарт¹, тогда как учебные программы, по которым обучают в школах и вузах, могут быть разными. Однако разработчики рабочих программ и учебно-календарных планов всегда ориентируются на какой-нибудь образец, как правило, на опубликованную программу какого-либо вуза. В качестве одного из таких образцов для обучения русскому языку как иностранному выступает «Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному»², которая лежит в основе организации обучения китайских студентов на подготовительных факультетах и отделениях в разных вузах России. Для сравнения выбрана изданная в Пекине «Учебная программа по русскому языку для высших учебных заведений», являющаяся типовой для вузов Китая³. Результаты их сравнения могут быть актуальными, в частности для преподавателей, которые знакомы с российской учебной программой по русскому языку для иностранцев, но не знакомы с китайской и не владеют информацией о специфике целей и содержания обучения РКИ в Китае.

Обзор научной литературы. Теория учебных программ по иностранным языкам в более или менее системном виде отражена в ряде англоязычных публикаций [Dubin, Olshtain, 1986; McGrath, 2002; Nation, Macalister, 2010; Richards, 2013; Tomlinson, 2012; 2014]. В российской научной литературе на протяжении многих лет разрабатывались вопросы теории содержания общего среднего образования [Скаткин, Краевский, 1981; Теоретические основы..., 1983; 1989], включавшие и обоснование содержания обучения ино-

странному языку. Существуют работы, посвященные непосредственно анализу содержания обучения иностранному языку [Лапидус, 1986; Гальскова, 2004; Иностраннный язык..., 2009; Татаринова, 2018; Амитрова, Нелюбина, Комарова, 2016; Чернышов, 2014; Калинина, Остринская, Эстерман, 2019; Волкова, 2014]. Ряд работ посвящен содержанию обучения русскому языку как иностранному [Андрюшина, 2011; Андрюшина и др., 2013; 2018; Клобукова, Битехтина, Нахабина и др., 2015; Иванова, Клобукова, Нахабина и др., 2015].

Проблеме создания учебных программ по иностранным языкам посвящена работа Р.В. Дражан [Дражан, 2011]. Краткие сведения об эволюции советских и российских учебных программ по русскому языку как иностранному приведены в монографии Л.В. Московкина и А.Н. Щукина [Московкин, Щукин, 2013], а об эволюции китайских учебных программ – в монографии Ли Хунминь, Лю Нань и Чжан Чуньбо [Ли Хунминь и др., 2015]. Однако аналитических работ, в которых был бы проведен сравнительный анализ российских и китайских учебных программ по русскому языку, в настоящее время не существует.

Целью исследования является сравнение российской и китайской учебных программ по русскому языку (уровни А1, А2, В1).

В основе исследования лежит предположение о том, что сравнение целей и содержания обучения русскому языку в России (в русской языковой среде) и в Китае (в иноязычной языковой среде) позволит, с одной стороны, выявить общие, универсальные черты учебных программ, а с другой – найти их различия, учет которых может способствовать оптимизации обучения русскому языку в двух странах.

Методология (материал и методы). Материалом исследования послужили китайская «Учебная программа по русскому языку для высших учебных заведений», выпущенная Издательством исследований и обучения иностранным языкам Китая⁴, и «Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень (А1). Базовый уровень (А2). Первый сертификационный

¹ Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 23.08.2020).

² Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень (А1), базовый уровень (А2), первый сертификационный уровень (В1): учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обучающихся по направлению 050300 Филологическое образование / З.И. Есина и др. 3-е изд. М.: РУДН, 2017. 185 с.

³ Учебная программа по русскому языку для высших учебных заведений: учеб.-метод. комиссия по русскому языку Всекитайской учебно-методической комиссии по иностранным языкам. 2-е изд. Пекин: Изд-во исследования и обучения иностранным языкам, 2012. 380 с. (на китайском языке).

⁴ Учебная программа. Указ соч.

уровень (B1)»⁵. «Лингводидактическая программа» была составлена большим межвузовским коллективом авторов и впервые опубликована в 2001 г. Она была основана на программе по русскому языку для студентов подготовительных факультетов вузов СССР⁶ и учитывала опыт лингводидактических описаний первых трех уровней владения языком, накопленный в конце 1990-х гг. Программа переиздавалась в 2010, 2013 и 2017 гг. Четвертое издание этой программы⁷ отличается от предыдущих небольшими дополнениями. Китайская «Учебная программа по русскому языку для высших учебных заведений» является типовой программой для вузов Китая.

В процессе исследования использовался метод сравнительно-сопоставительного анализа, позволяющий выявить сходства и различия в целях и содержании обучения русскому языку как иностранному в России и в Китае.

Результаты исследования

1. Общая характеристика китайской и российской учебных программ

Китайская учебная программа предназначена для студентов, обучающихся по специальности «Русский язык» в вузах Китая. Она рассчитана на 4 года и включает материал для начального и продвинутого этапов обучения. Курс русского языка в китайских вузах по программе для начального этапа обучения рассчитан на 960 часов⁸. Это рекомендуемое количество учебных часов, вузы могут, исходя из своих потребностей, его сократить или увеличить.

Российская учебная программа разработана для студентов подготовительных факультетов и отделений, на которых обучаются иностранные граждане, ранее не изучавшие русский язык или владеющие им в объеме элементарного или базового уровня. Она рассчитана в среднем на 810 учебных часов (диапазон в зависимости от профиля вуза – от 770

до 850 часов)⁹. В программе выделены три последовательных уровня владения русским языком (элементарный, базовый и первый сертификационный, или, в соответствии с европейской шкалой, уровни A1, A2, B1).

Несмотря на то что количество планируемых часов на обучение русскому языку в Китае на 110–190 часов больше, чем в России, в рамках начального этапа обучения планируется достижение примерно одинаковых результатов (уровня B1). Покажем это на примерах.

2. Результаты сравнения требований к владению аспектами языка

Сравнение требований к владению аспектами языка показало следующее.

1. Содержание обучения фонетике (то есть обучение произношению, ударению, ритмике и интонации) в двух программах в основном одно и то же¹⁰. Требования к целям обучения фонетике в российской учебной программе выше, чем в китайской. Например, в ней требуются наличие у студентов умения исправлять ошибки в произношении по ходу высказывания, отсутствие фонематических ошибок¹¹, в китайской же программе требуется элементарная правильность¹².

2. Содержание обучения морфологии, словообразованию, синтаксису в китайской и русской программах также сходно, то есть в обеих программах представлены одни и те же грамматические темы¹³. Кроме того, в обеих программах представлен грамматический материал в виде семантических блоков, служащих средством выражения отношений: уступительных, условных, целевых, причинно-следственных, пространственных, временных, необходимости и возможности¹⁴. Требования к целям обучения грамматике в российской учебной программе ниже, чем в китайской. Например, по китайской программе студенты должны не только овладеть основными

⁵ Лингводидактическая программа... Указ. соч.

⁶ Программа по русскому языку для студентов-иностранцев, обучающихся на подготовительных факультетах вузов СССР. М.: Русский язык, 1984. 80 с.

⁷ Лингводидактическая программа... Указ. соч.

⁸ Учебная программа... Указ соч., с. 5.

⁹ Лингводидактическая программа... Указ. соч., с. 4.

¹⁰ Лингводидактическая программа... Указ. соч., с. 82–83; Учебная программа... Указ соч., с. 16–18.

¹¹ Лингводидактическая программа... Указ. соч., с. 82.

¹² Учебная программа... Указ соч. С. 3.

¹³ Лингводидактическая программа... Указ. соч., с. 78–100; Учебная программа... Указ соч., с. 42–53.

¹⁴ Лингводидактическая программа... Указ. соч., с. 95–99; Учебная программа... Указ соч., с. 52.

знаниями в области морфологии, синтаксиса и словообразования, но и познакомиться с грамматической системой русского языка для выражения той или иной речевой интенции¹⁵. По российской программе студенты должны усваивать грамматический материал, достаточный для участия в речевом общении в пределах ограниченного числа тем и ситуаций¹⁶.

3. Отбор лексики тесно связан с представленными в программах темами общения, демонстрирующими использование лексических единиц в пределах каждой темы¹⁷. В российской программе сфера повседневного общения представлена 10 темами¹⁸, а в китайской – 21 темой¹⁹. Несмотря на то что количество лексических тем в китайской программе больше, чем в российской, содержание большинства лексических тем в обеих программах одно и то же. В программах представлены такие сходные темы, как «Рассказ о себе: учеба, детство, работа, семья, интересы», «Друзья и знакомые», «Учеба, работа, профессия», «Система образования», «Изучение иностранных языков, изучение русского языка», «Свободное время, отдых, увлечения (спорт, искусство, путешествие)», «Город, столица страны», «Страна, культура», «Известные деятели науки и культуры», «Экология: природа и человек». При этом существуют различия: кроме похожих тем, представленных в программах, в китайской программе представлены еще такие темы, как «Питание и кухня», «Покупка: магазины, товары, интернет-покупка», «Жилище: гостиница, квартира, общежитие», «Дорога и виды транспорта», «Разговор по телефону», «Интернет, сайты, компьютер», «У врача: аптека и больница», а в российской – «География», «История», «Экономика». Требования к целям обучения лексике в российской программе ниже, чем в китайской. Лексический мини-

мум по российской программе составляет 3000 слов (2300 слов общего владения и 700 слов, обслуживающих общеобразовательные учебные дисциплины по профилю вузовской подготовки студентов)²⁰. Лексический минимум по китайской программе составляет 3300–3800 слов (из них 2200–2400 слов относится к активной и 1100–1400 слов к пассивной части словаря, то есть это слова, которые учащиеся знают, слышат и встречаются в тексте, но редко употребляют)²¹.

3. Результаты сравнения требований к владению видами речевой деятельности

Обе программы предполагают обучение студентов ведению диалога с собеседником, пересказу и интерпретации текстов, выражению своего мнения по содержанию прослушанного или прочитанного текста²². При этом в российской программе требования, предъявляемые к аудитивным умениям, выше, чем в китайской. У студентов должно быть сформировано умение понять на слух информацию, содержащуюся в монологическом высказывании (тему, основную идею, главную и дополнительную информацию каждой смысловой части сообщения) при однократном предъявлении с достаточной полнотой, глубиной и точностью²³. За то же время обучения по китайской программе у студентов должно быть сформировано умение определять основную тему и извлекать ключевую информацию из аудиотекста²⁴.

В российской программе требования к умениям говорения также выше, чем в китайской. Китайская программа требует сформировать у студентов умение участвовать в диалоге или предъявить монологическое высказывание в рамках изученных тем, то есть студентам дается время для подготовки²⁵. Российская программа требует наличия у студентов умения строить

¹⁵ Учебная программа... Указ соч., с. 51.

¹⁶ Лингводидактическая программа... Указ. соч., с. 84–94.

¹⁷ Щукин А.Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном: учеб.-метод. пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2012. 784 с.

¹⁸ Лингводидактическая программа... Указ. соч., с. 14–17.

¹⁹ Учебная программа... Указ соч., с. 19–22.

²⁰ Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 23.08.2020).

²¹ Учебная программа... Указ соч., с. 3.

²² Учебная программа... Указ соч., с. 38; Лингводидактическая программа... Указ. соч., с. 81.

²³ Лингводидактическая программа... Указ. соч., с. 78.

²⁴ Учебная программа... Указ соч., с. 31.

²⁵ Учебная программа... Указ соч., с. 11.

монологическое высказывание продуктивно-репродуктивного характера и выражать коммуникативное намерение в достаточно широком наборе речевых ситуаций²⁶. При этом темы и ситуации общения, представленные в обеих программах, в основном одни и те же.

Требования к изучающему и ознакомительному чтению по завершении начального этапа обучения в обеих программах одинаковы. В основном одинаковы и требования к письменной речи: рекомендуется обучать студентов письменному изложению прочитанного или прослушанного текста, а также составлению письменных монологических высказываний по пройденным темам²⁷. В отличие от российской, китайская программа содержит требование обучать студентов написанию деловых текстов²⁸ и формировать у них умение писать под диктовку краткие тексты, сложность которых ниже, чем сложность изученных текстов²⁹, в российской программе такие требования отсутствуют.

Обсуждение. Российская и китайская учебные программы для начального этапа обучения русскому языку содержат много общего. Это означает, что или их авторы опирались на одни и те же источники, или китайская программа по ряду параметров была согласована с российской. Однако, несмотря на эти общие черты, обе программы имеют и свою специфику.

В китайской программе по русскому языку требования к преподаванию русской грамматики выше, чем в российской. Это позволяет объяснить, почему китайские преподаватели придают особое внимание грамматическому аспекту языка. Такие более высокие требования, возможно, обусловлены влиянием китайских лингводидактических традиций [Бобрышева, 2001]. Несмотря на внедрение в преподавание иностранных языков в Китае ряда зарубежных методических концепций, большинство преподавателей и студентов считают, что именно изучение грамматики является основой владения языком.

Требования к уровню сформированности умений устной речи в российской программе выше, а к уровню сформированности умений письменной речи ниже, чем в китайской программе. Возможно, именно поэтому и в процессе обучения русскому языку китайских студентов в России больше внимания уделяется устной речи, а в Китае – письменной. Это также объясняет, почему китайские студенты, начинавшие изучать русский язык в Китае, приехав в Россию, боятся говорить и испытывают меньше проблем при составлении письменных текстов.

Интерес авторов китайской программы к письменной, а не к устной речи, с одной стороны, объясняется спецификой обучения вне языковой среды [Быкова, 2010]. С другой – здесь также оказывается очевидным влияние китайских лингводидактических традиций: в школьном обучении китайскому языку основное внимание уделяется именно письменному литературному языку, который объединяет носителей разных диалектов.

Заключение. Преподаватели, обучающие китайских студентов русскому языку в вузах России, должны иметь в виду, что трудности, испытываемые студентами, носят не только субъективный, но и объективный характер. Они вызваны условиями обучения (в языковой среде или вне ее) и разными лингводидактическими традициями. Это выявляется в ходе анализа учебных программ, по которым китайских студентов обучают русскому языку: авторы китайской программы делают упор на обучение грамматике и письменной речи, авторы российской – на обучение устной речи. Китайские студенты чувствовали бы себя комфортнее, если бы российские преподаватели это учитывали. Вместе с тем они испытывали бы меньше проблем в процессе устного общения с носителями русского языка, если бы китайские преподаватели уделяли больше внимания обучению устной речи.

Библиографический список

1. Амитрова М.В., Нелюбина Е.А., Комарова Е.Ю. Содержание обучения иностранному языку и его влияние на формирование социально

²⁶ Лингводидактическая программа... Указ. соч., с. 80.

²⁷ Лингводидактическая программа... Указ. соч., с. 79.

²⁸ Учебная программа... Указ соч., с. 40.

²⁹ Учебная программа... Указ соч., с. 12.

- значимых качеств для профессиональной деятельности у студентов технического вуза // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2016. № 4 (17). С. 32–35.
2. Андрияшина Н.П. Лексические минимумы по русскому языку как иностранному: проблема отбора лексических и фразеологических единиц // *Проблемы истории, филологии, культуры*. 2011. № 3 (33). С. 648–652.
 3. Андрияшина Н.П., Афанасьева И.Н., Дунаева Л.А. и др. Лексический минимум третьего уровня общего владения РКИ как новая ступень развития российской государственной системы тестирования // *Динамика языковых и культурных процессов в современной России*. 2018. № 6. С. 1359–1364.
 4. Андрияшина Н.П., Афанасьева И.Н., Дунаева Л.А. и др. Структура лексического минимума как компонента российской государственной системы тестирования // *Язык, сознание, коммуникация*. М.: МГУ, 2013. С. 26–32.
 5. Балыхина Т.М., Чжао Юйцзян. От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления. 2-е изд. М.: Изд-во РУДН, 2010. 344 с.
 6. Бобрышева И.Е. Учет национальных лингвометодических традиций в обучении русскому языку иностранцев: на примере Китая. М.: Компания Спутник+, 2001. 112 с.
 7. Быкова О.П. Обучение русскому языку как иностранному в иноязычной среде (на примере южнокорейских университетов). М.: Гос. ин-т русского яз. им. А.С. Пушкина, 2010. 224 с.
 8. Волкова Е.А. Категория «содержание обучения» в системе преподавания профессионально ориентированного иностранного языка и культуры // *Молодой ученый*. 2014. № 8 (67). С. 772–775.
 9. Гальскова Н.Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам // *Иностранные языки в школе*. 2004. № 1. С. 3–7. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35608604> (дата обращения: 25.08.2020).
 10. Дражан Р.В. Методологические подходы к построению учебных программ по иностранному языку в отечественном и зарубежном образовании // *Lingua mobilis*. 2011. № 7 (33). С. 145–150. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-podhody-k-postroeniyu-uchebnyh-programm-po-inostrannomu-yazyku-v-otechestvennom-i-zarubezhnom-obrazovanii> (дата обращения: 28.08.2020).
 11. Иванова А.С., Клобукова Л.П., Нахабина М.М. и др. Лингвометодические основы разработки требований к уровню владения русским языком иностранными гражданами, желающими получить в России разрешение на работу или патент // *Вестник Центра международного образования Московского государственного университета. Филология. Культурология. Педагогика. Методика*. 2015. № 3. С. 54–61.
 12. Иностранный язык в системе школьного филологического образования (концепция) / И.Л. Бим и др. // *Иностранные языки в школе*. 2009. № 1. С. 4–8. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12137489> (дата обращения: 23.08.2020).
 13. Калинина М.С., Остринская Н.Н., Эстерман М.А. Содержание обучения иностранным языкам в контексте реализации ФГОС // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2019. № 1. С. 94–102.
 14. Клобукова Л.П., Битехтина Г.А., Нахабина М.М. и др. Лингводидактическое описание элементарного уровня общего владения русским языком как иностранным: структура, содержание, функции // *Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: матер. XIII Конгресса МАПРЯЛ*. СПб.: МАПРЯЛ, 2015. С. 472–476.
 15. Лapidус Б.А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе. М.: Высшая школа, 1986. 143 с.
 16. Ли Хунминь, Лю Нань, Чжан Чуньбо. Исследование инноваций в теории и практике преподавания русского языка. Пекин: Изд-во Синьхуа, 2015. 109 с.

17. Московкин Л.В., Щукин А.Н. История методики обучения русскому языку как иностранному. М.: Русский язык. Курсы, 2013. 400 с.
18. Скаткин М.Н., Краевский В.В. Содержание общего среднего образования: Проблемы и перспективы. М.: Знание, 1981. 96 с.
19. Татарина М.Н. Отбор и организация эмоционально-ценностного компонента содержания иноязычного образования. Киров: Вятский государственный университет, 2018. 164 с.
20. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М.: Педагогика, 1989. 316 с.
21. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М.: Педагогика, 1983. 352 с.
22. Чернышов С.В. Эмоциональный аспект содержания обучения иностранным языкам // Язык и культура. 2014. № 4 (28). С. 203–210.
23. Dubin F., Olshtain E. Course design: Developing programs and materials for language learning. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. 208 p.
24. McGrath I. Materials evaluation and design for language teaching. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2002. 310 p.
25. Nation I.S.P., Macalister J. Language curriculum design. New York; London: Routledge, Taylor & Francis, 2010. 224 p.
26. Richards J.C. Curriculum approaches in language teaching: Forward, central, and backward design // RELC Journal. 2013. No. 44 (1). P. 5–33. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0033688212473293>
27. Tomlinson B. (ed.). Developing materials for language teaching. 2nd ed. London; New Delhi, New York, Sydney: Bloomsbury, 2014. 561 p.
28. Tomlinson B. (ed.) Materials development in language teaching. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. 472 p.

COMPARATIVE ANALYSIS OF EDUCATIONAL PROGRAMS IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN RUSSIA AND IN CHINA

A. Yusufu (Saint Petersburg, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The article is devoted to a comparative analysis of educational programs in the Russian language at universities in China and Russia on the example of the Chinese “Curriculum for the Russian language for higher educational institutions” (2012) and the Russian “Linguodidactic program in Russian as a foreign language. Elementary level (A1). Basic level (A2). The first certification level (B1)” (2017). The main sections of the curriculum, related to the description of the goals and content of training, act as a guideline for both teachers and authors of textbooks. At the same time, Russian language curricula aimed at Chinese students at universities in Russia and China differ in their content.

The purpose of the article is to compare the goals and content of teaching Russian to Chinese students in China and Russia.

Methodology (material and methods). The material of the research was the Chinese “Curriculum for the Russian language for higher educational institutions” published by the Publishing House for Research and Teaching Foreign Languages of China and the “Linguodidactic Program in Russian as a Foreign Language. Elementary

level (A1). Basic level (A2). First certification level (B1)”. In the course of the study, the method of comparative analysis was used.

Research results. The study revealed the similarities and differences in the goals and content of teaching aspects of the language and types of speech activity for Chinese students in two countries, an attempt was made to explain these similarities and differences. The research results can be used in teaching Russian to Chinese students.

Conclusion. It has been established that the difficulties experienced by Chinese students in the study of the Russian language in Russian universities are not only subjective, but also objective. They are conditioned by the conditions of education (in the linguistic environment or outside it) and different linguodidactic traditions. This is revealed in the course of the analysis of the curriculum aimed at Chinese students studying Russian language: the authors of the Chinese program focus on teaching grammar and writing, while the authors of the Russian program emphasize on teaching oral speech.

Key words: *comparative analysis, Russian language, curriculum, goals and content of teaching RFL, methods of teaching Russian, China, Russia.*

References

1. Amitrova M.V., Nelyubina E.A., Komarova E.Yu. The content of teaching a foreign language and its influence on the formation of socially significant qualities for professional activity among students of a technical university // *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogiki i psikhologiya* (Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology). 2016. No. 4 (17). P. 32–35.
2. Andryushina N.P. Lexical minimums in Russian as a foreign language: the problem of the selection of lexical and phraseological units // *Problemy istorii, filologii, kultury* (Problems of history, philology, culture). 2011. No. 3 (33). P. 648–652.
3. Andryushina N.P., Afanasyeva I.N., Dunaeva L.A. et al. Lexical minimum of the third level of general knowledge of RFL as a new stage in the development of the Russian state testing system // *Dinamika yazykovykh i kulturnykh protsessov v sovremennoy Rossii* (Dynamics of linguistic and cultural processes in modern Russia). 2018. No. 6. P. 1359–1364.
4. Andryushina N.P., Afanasyeva I.N., Dunaeva L.A. et al. The structure of the lexical minimum as a component of the Russian state testing system // *Yazyk, soznanie, kommunikatsiya* (Language, consciousness, communication). M.: MGU, 2013. P. 26–32.
5. Balykhina T.M., Zhao Yujiang. From methodology to ethnomethodology. Teaching the Russian language to the Chinese students: problems and ways to overcome them. 2nd ed. M.: RUDN Publishing House, 2010. 344 p.

6. Bobrysheva I.E. Taking into account national linguo-methodological traditions in teaching Russian to foreigners: On the example of China. M.: Sputnik + Company, 2001. 112 p.
7. Bykova O.P. Teaching Russian as a foreign language in a foreign language environment: (on the example of South Korean universities). M.: Gos. in-t russkogo yaz. im. A.S. Pushkina, 2010. 224 p.
8. Volkova E.A. Category "content of education" in the system of teaching a professionally oriented foreign language and culture // *Molodoy uchenyy (Young Scientist)*. 2014. No. 8 (67). P. 772–775.
9. Galskova N.D. Intercultural learning: the problem of goals and content of teaching foreign languages // *Иностранные языки в школе (Foreign languages at school)*. 2004. No. 1. P. 3–7. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35608604>
10. Drazhan R.V. Methodological approaches to the construction of foreign language curricula in Russian and foreign education // *Lingua mobilis*. 2011. No. 7 (33). P. 145–150. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-podhody-k-postroeniyu-uchebnyh-programm-po-inostrannomu-yazyku-v-otechestvennom-i-zarubezhnom-obrazovanii>
11. Ivanova A.S., Klobukova L.P., Nakhabina M.M. et al. Linguo-methodological foundations for the development of requirements for the level of Russian language proficiency by foreign citizens wishing to obtain a work permit or a patent in Russia // *Vestnik Tsentra mezhdunarodnogo obrazovaniya Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya. Kul'turologiya. Pedagogika. Metodika (Bulletin of the Center for International Education of Moscow State University. Philology. Culturalogy. Pedagogy. Methodology)*. 2015. No. 3. P. 54–61.
12. Bim I.L. et al. Foreign language in the system of school philological education (concept) // *Inostrannye yazyki v shkole (Foreign languages at school)*. 2009. No. 1. P. 4–8. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12137489>
13. Kalinina M.S., Ostrinskaya N.N., Esterman M.A. The content of teaching foreign languages in the context of the implementation of the Federal State Educational Standard // *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta (Bulletin of the Volgograd State Pedagogical University)*. 2019. No. 1. P. 94–102.
14. Klobukova L.P., Bitekhtina G.A., Nakhabina M.M. et al. Linguodidactic description of the elementary level of general knowledge of Russian as a foreign language: structure, content, functions. In: *Proceedings of the XIII Congress of MAPRYAL "Russian language and literature in the space of world culture"*. SPb.: MAPRYAL, 2015. P. 472–476.
15. Lapidus B.A. Problems of the content of language teaching in a language university. M.: Vysshaya shkola, 1986. 143 p.
16. Li Hongmin, Liu Nan, Zhang Chunbo. Research of innovations in the theory and practice of teaching the Russian language. Beijing: Xinhua Publishing House, 2015. 109 p.
17. Moskovkin L.V., Shchukin A.N. History of the methodology of teaching Russian as a foreign language. M.: Russkiy yazyk. Kursy, 2013. 400 p.
18. Skatkin M.N., Kraevsky V.V. The content of general secondary education: Problems and prospects. M.: Znanie, 1981. 96 p.
19. Tatarinova M.N. Selection and organization of the emotional-value component of the content of foreign language education. Kirov: Vyatskiy gosudarstvennyy universitet, 2018. 164 p.
20. Theoretical foundations of the learning process in the Soviet school / Ed. by V.V. Kraevsky, I.Ya. Lerner. M.: Pedagogika, 1989. 316 p.
21. Theoretical foundations of the content of general secondary education / Ed. by V.V. Kraevsky, I.Ya. Lerner. M.: Pedagogika, 1983. 352 p.
22. Chernyshov S.V. Emotional aspect of the content of teaching foreign languages // *Yazyki kultura (Language and culture)*. 2014. No. 4 (28). P. 203–210.

23. Dubin F., Olshtain E. Course design: Developing programs and materials for language learning. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. 208 p.
24. McGrath I. Materials evaluation and design for language teaching. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2002. 310 p.
25. Nation I.S.P., Macalister J. Language curriculum design. New York; London: Routledge, Taylor & Francis, 2010. 224 p.
26. Richards J.C. Curriculum approaches in language teaching: Forward, central, and backward design // RELC Journal. 2013. No. 44 (1). P. 5–33. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0033688212473293>
27. Tomlinson B. (ed.). Developing materials for language teaching. 2nd ed. London; New Delhi, New York, Sydney: Bloomsbury, 2014. 561 p.
28. Tomlinson B. (ed.) Materials development in language teaching. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. 472 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

АРАМАЧЕВА Людмила Викторовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики детства, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: ludvik_76@mail.ru

БАДРУТДИНОВА Елизавета Рашидовна – обучающийся магистратуры, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: elizaveta.badrutdinova@mail.ru

БОЧАРОВА Юлия Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, проректор по науке и сетевому взаимодействию, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: bjulija1305@yandex.ru

БРЮХОВСКИХ Людмила Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3171-1983>; e-mail: ladakspu@mail.ru

БЭК Енчжун – старший преподаватель института филологии и языковой коммуникации, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: kiseling@daum.net

ВЕРБИАНОВА Ольга Михайловна – кандидат биологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики детства, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: verbianova@kspu.ru

ВЛАДИМИРОВА Ольга Николаевна – доктор экономических наук, профессор кафедры экономики и менеджмента, КГПУ им. В.П. Астафьева; профессор кафедры бухгалтерского учета, анализа и аудита, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: olga.ovladimirova24@yandex.ru

ГАВРИЛЬЧЕНКО Григорий Семенович – кандидат экономических наук, доцент кафедры экономики и менеджмента, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: gavrgrig@mail.ru

ГРИНБЕРГ Георгий Михайлович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры систем автоматического управления, Сибирский государственный университет науки и технологий им. М.Ф. Решетнёва (Красноярск); e-mail: grinberg_gm@mail.ru

ГРУЗДЕВА Ольга Васильевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики детства, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: olgagruzdevka@mail.ru

ДОРОШЕНКО Елена Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и информационных технологий в образовании, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: odnokolova77@mail.ru

ДБЯЧУК Анна Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: dzanna@mail.ru

ЗАВЬЯЛОВ Дмитрий Александрович – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики борьбы КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: biopedagog@yandex.ru

ИСАЕВА Татьяна Борисовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: tat08082008@yandex.ru

КАЗЫДУБ Надежда Николаевна – доктор филологических наук, профессор кафедры английского языка, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: nadejda_kazydoub@mail.ru

КАРАБАНОВА Татьяна Романовна – аспирант кафедры психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: karabanova_tanya@mail.ru

КОНДРАШОВА Елена Дмитриевна – доцент кафедры физической культуры и валеологии, Сибирский государственный университет науки и технологий им. М.Ф. Решетнёва (Красноярск); ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1455-8139>; e-mail: kondrashova2013@list.ru

КУЙДИНА Елизавета Евгеньевна – студент бакалавриата, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: lizak1502@gmail.com

КУРДЕЛЯС Анастасия Андреевна – аспирант кафедры общего языкознания, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: shagratka@icloud.com

ЛАРИОНОВА Любовь Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры географии и методики обучения географии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: geolar@mail.ru

ЛЕГАНЬКОВА Ольга Викторовна – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой общей и детской психологии, Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка (Минск, Республика Беларусь);
e-mail: legankova@bspu.by, leganykova@gmail.com

ЛОГИНОВ Денис Васильевич – доцент кафедры физической культуры и валеологии, Сибирский государственный университет науки и технологий им. М.Ф. Решетнёва (Красноярск); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0142-3473>; e-mail: deniska-loginov-1900@mail.ru

МАМАЕВА Анастасия Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8755-7618>; e-mail: avmama_eva@mail.ru

МАРТИРОСОВА Татьяна Александровна – доктор педагогических наук, доцент кафедры физической культуры и валеологии, Сибирский государственный университет науки и технологий им. М.Ф. Решетнёва (Красноярск); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2193-3120>; e-mail: tat.martirosova@yandex.ru

ПАШИН Всеволод Михайлович – магистрант факультета иностранных языков, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: jereminwetup@yandex.ru

РЖАНОВ Алексей Александрович – аспирант, Иркутский национальный исследовательский технический университет; тренер по волейболу, Спортивная школа олимпийского резерва «Ангара» (Ангарск); e-mail: volley-angarsk@ya.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

СИТНИЧУК Сергей Сергеевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретических основ физического воспитания, КГПУ им. В.П. Астафьева; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6618-5816>; e-mail: Sitnichuk.1987@mail.ru

СЫСОЕВА Екатерина Валентиновна – старший преподаватель, Вологодская государственная молочно-хозяйственная академия им. Н.В. Верещагина; e-mail: kyssoeva1@yandex.ru

ХУДИК Сергей Валерьевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической культуры института физической культуры, спорта и туризма, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: khudik83@mail.ru

ЧАЩИНА Ольга Владимировна – директор средней школы № 1 им. В.И. Сурикова (Красноярск); e-mail: inetola@mail.ru

ЧЕРЕПАНОВА Алёна Ивановна – обучающийся первого курса магистратуры института физической культуры, спорта и здоровья им. И.С. Ярыгина, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: cherepanova_9898@inbox.ru

ШАДРИН Александр Иванович – доктор экономических наук, профессор кафедры географии и методики обучения географии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: shadrin18061@yandex.ru

ЮЙСУФУ Айиша – аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет; ORCID: 0000-0002-3272-2847; e-mail: st080633@student.spbu.ru

ЯКОВЛЕВА Татьяна Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и информационных технологий в образовании, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: yakovlevta@yandex.ru

Credits

ADOLF Vladimir A. – DSc (Pedagogy), Professor, Director of the Institute of Physical Culture, Sports and Health named after I.S. Yarygin, Head of the Department of Pedagogics, KSPU named after V.P. Astafiev; Scopus ID: 57195936008; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8959-5546>; e-mail: adolof@kspu.ru

ARAMACHEVA Lyudmila V. – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Childhood Psychology and Pedagogy, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: ludvik_76@mail.ru

BADRUTDINOVA Elizaveta R. – Master Candidate, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: elizaveta.badrutdinova@mail.ru

BOCHAROVA Yulia Yu. – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Pro-Rector for Research and Networking Cooperation, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: bjulija1305@yandex.ru

BRYUKHOVSKIKH Lyudmila A. – PhD (Pedagogy), Department of Correctional Pedagogy, Institute of Social and Humanitarian Technologies, KSPU named after V.P. Astafiev; ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3171-1983>; e-mail: ladakspu@mail.ru

BAEK Yongjun – Senior Lecturer, Institute of Philology and Language Communication, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: kiseling@daum.net

VERBIANOVA Olga M. – PhD (Biology), Associate Professor, Department of Childhood Psychology and Pedagogy, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: verbianova@kspu.ru

VLADIMIROVA Olga N. – DSc (Economics), Professor, Department of Economics and Management, KSPU named after V.P. Astafiev; Department of Accounting, Analysis and Auditing, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: olga.ovladimirova24@yandex.ru

GAVRILCHENKO Grigory S. – PhD (Economics), Associate Professor, Department of Economics and Management, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: gavrgrig@mail.ru

GRINBERG Georgy M. – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Automated Systems Management, Reshetnev Siberian State University of Science and Technology (Krasnoyarsk); e-mail: grinberg_gm@mail.ru

GRUZDEVA Olga V. – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology and Childhood Pedagogics, KSPU named after V.P. Astafiev (Krasnoyarsk); e-mail: gruzdeva@kspu.ru

DOROSHENKO Elena G. – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Information Science and Technologies in Education, KSPU named after V.P. Astafiev (Krasnoyarsk); e-mail: odnokolova77@mail.ru

DYACHUK Anna A. – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology, KSPU named after V.P. Astafiev (Krasnoyarsk); e-mail: dzanna@mail.ru

ZAVYALOV Dmitry A. – DSc (Pedagogy), Professor, Department of Wrestling Theory and Methods, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: biopedagog@yandex.ru

ISAEVA Tatyana B. – PhD (Philology), Department of English Language, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: tat08082008@yandex.ru

KAZYDUB Nadezhda N. – DSc (Philology), Professor, Department of English Language, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: nadejda_kazydoub@mail.ru

KARABANOVA Tatyana R. – PhD Candidate, Department of Psychology, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: karabanova_tanya@mail.ru

KONDRASHOVA Elena D. – Associate Professor, Department of Physical Culture and Valeology, Reshetnev Siberian State University of Science and Technology (Krasnoyarsk); ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1455-8139>; e-mail: kondrashova2013@list.ru

KUYDINA Elizaveta E. – Bachelor Candidate, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: lizak1502@gmail.com

KURDELYAS Anastasia A. – PhD Candidate, Department of General Linguistics, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: shagratka@icloud.com

LARIONOVA Lyubov Yu. – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Geography and Methods of Teaching Geography, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: geolar@mail.ru

LEGANKOVA Olga V. – PhD (Psychology), Associate Professor, Head of the Department of General and Child Psychology, Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank (Minsk, Republic of Belorussia); e-mail: legankova@bspu.by, leganykova@gmail.com

LOGINOV Denis V. – Associate Professor, Department of Physical Culture and Valeology, Reshetnev Siberian State University of Science and Technology (Krasnoyarsk); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0142-3473>; e-mail: deniska-loginov-1900@mail.ru

MAMAIEVA Anastasia V. – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Correctional Pedagogy, Institute of Social and Humanitarian Technologies, KSPU named after V.P. Astafiev; ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8755-7618>; e-mail: mamaevatv@yandex.ru

MARTIROSOVA Tatyana A. – DSc (Pedagogy), Associate Professor, Department of Physical Culture and Valeology, Reshetnev Siberian State University of Science and Technology (Krasnoyarsk); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2193-3120>; e-mail: tat.martirosova@yandex.ru

PASHIN Vsevolod M. – Master Candidate, Department of Foreign Languages, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: jereminwetup@yandex.ru

RZHANOV Aleksey A. – PhD Candidate, Irkutsk National Research Technical University; Volleyball Coach, Angara Sports School of Olympics (Angarsk); e-mail: volley-angarsk@ya.ru

SAFONOVA Marina V. – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: marina.safonova@mail.ru

SITNICHUK Sergey S. – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Theoretical Fundamentals of Physical Education, KSPU named after V.P. Astafiev; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6618-5816>; e-mail: Sitnichuk.1987@mail.ru

SYSOIEVA Yekaterina V. – Senior Lecturer, Vologda State Dairy Farming Academy named after N.V. Vereshchagin; e-mail: ksysoeva1@yandex.ru

KHUDIK Sergey V. – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Physical Culture, Institute of Physical Culture Sport and Tourism, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: khudik83@mail.ru

CHASHCHINA Olga V. – Principal of the Surikov Secondary School No. 1 (Krasnoyarsk); e-mail: inetola@mail.ru

CHEREPANOVA Alyona I. – Master Candidate in Physical Culture and Health-Saving Technologies Institute of Physical Culture, Sports and Health named after I.S. Yarygin, KSPU named after V.P. Astafiev (Krasnoyarsk); e-mail: cherepanova_9898@inbox.ru

SHADRIN Aleksandr I. – DSc (Economics), Professor, Department of Geography and Methods of Teaching Geography, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: shadrin18061@yandex.ru

YUSUFU Aiyisha – PhD Candidate, Saint-Petersburg State University; ORCID: 0000-0002-3272-2847; e-mail: st080633@student.spbu.ru

YAKOVLEVA Tatyana A. – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Information Science and Information Technologies in Education, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: yakovlevta@yandex.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

INFORMATION FOR AUTHORS

В «Вестнике КГПУ им. В.П. Астафьева» публикуются основные научные результаты исследований научных школ, диссертационных исследований на соискание ученой степени доктора и кандидата наук, статьи преподавателей и аспирантов, которые ведут активные научные поиски в области педагогических, психологических и филологических наук. Полнотекстовая электронная версия статей публикуется в Научной электронной библиотеке *elibrary*, выставляется в системе научной электронной библиотеки «КиберЛенинка» и во всероссийской электронно-библиотечной системе издательства «Лань».

С целью повышения авторского и журнального индекса цитирования публикациям журнала присваивается идентификатор DOI – индексируемая ссылка к постоянному местонахождению статьи для получения необходимой информации о ней.

К рассмотрению (рецензированию) допускаются рукописи, соответствующие приведенным ниже требованиям.

Рукописи статей необходимо оформлять в соответствии с международными профессиональными требованиями к научной статье: объем не менее 0,5 печатного листа (20 000 знаков), шрифт Times New Roman, кегль 14, интервал 1,5.

Текст рукописи статьи должен иметь следующую *структуру*: постановка проблемы, цель статьи, обзор научной литературы по проблеме, методология (материалы и методы), результаты исследования, заключение (выводы в соответствии с целью статьи, авторский вклад).

При цитировании обязательно указание ссылок на *все* источники из списка литературы: «...» [Иванов, 2017, с. 119].

Названия таблиц, рисунков обязательно сопровождаются *переводом на английский язык*, что позволяет повысить читаемость статей для зарубежных авторов.

Bulletin of KSPU named after V.P. Astafiev publishes the main scientific results of research of scientific schools, doctoral or PhD theses, articles of teachers and graduate students who do active scientific research in the field of pedagogical, psychological and philological sciences. A full-text electronic version of the articles is published in the Scientific Electronic Library *elibrary*, is exhibited in the system of the scientific electronic library «KiberLeninka» and in the all-Russian electronic library system «Lan».

In order to increase the author's and journal citation index, the publications of the journal are assigned the identifier DOI that is an indexed link to the permanent location of the article for obtaining the necessary information about it.

Only manuscripts that meet the following requirements are allowed for consideration (review).

Manuscripts of the articles must be made in accordance with international professional requirements for a scientific article with a volume of at least 0.5 of printed sheet (20,000 characters), Times New Roman font, size 14, interval 1.5.

The text of the manuscript of the article must have the following *structure*: statement of the problem, purpose of the article, review of scientific literature on the problem, methodology (materials and methods), research results, conclusions (conclusions in accordance with the purpose of the article, author's contribution).

When citing, it is necessary to provide references to *all* sources from the list of references, «...» [Ivanov, 2017, p. 119].

The names of tables and figures are necessarily accompanied by a *translation into English*, which makes it possible to increase the readability of articles for foreign authors.

К рукописи статьи прилагаются публикуемые сведения *на русском и английском языках*:

– *заглавие* – содержит название статьи, инициалы и фамилию автора / авторов, УДК;

– *адресные сведения об авторе* – указываются место работы, занимаемая должность, ученая степень, почтовый рабочий адрес с указанием индекса города, страна, адрес электронной почты (*все сведения предоставляются полностью*);

– *аннотация статьи* – краткое изложение основного содержания статьи и ее обобщающих результатов (не менее 200 слов / 1 500 знаков).

Требования к содержанию и структуре аннотации

В аннотации сохраняется структура статьи: постановка проблемы, цель статьи, методология (материалы и методы), результаты исследования, выводы в соответствии с целью статьи, авторский вклад; ключевые слова (10–15). Соответственно на английском языке: statement of the problem, purpose of the article, methodology (materials and methods), research results, conclusions in accordance with the purpose of the article, author's contribution, keywords (10–15).

Пристатейный список литературы (не менее 25 научно-исследовательских источников (научные статьи, монографии), из них не менее 30 % зарубежных (*Scopus*, *Web Of Science*), за последние 3–5 лет с указанием DOI для всех источников при его наличии) оформляется в алфавитном порядке в соответствии с требованиями ГОСТ Р 7.0.5–2008 и международными стандартами, принятыми редакцией (References); данные по каждому источнику предоставляются в соответствии с оригинальным переводом названия статьи, названием журнала, в т.ч. и транслитерацией фамилий авторов; ссылки в тексте оформляются в квадратных скобках, содержат фамилию автора, год издания и страницы цитируемой работы. Ссылки на другие виды источников (архивную, нормативную, публицистическую, справочную, учебно-методическую литературу, словари, авторефераты диссертаций...) оформляются внутри текста статьи подстрочными ссылками.

The manuscript is accompanied by the published information *in Russian and English*:

– *title* – contains the title of the article, initials and surname of the author / authors, UDC;

– *address information about the author* – the place of work, position, academic degree, postal work address with a city index, country, e-mail address (*all information is provided in full without abbreviations*);

– *abstract of the article* – a brief summary of the main content of the article and its summarizing results (no less than 200 words / 1 500 characters).

Requirements for the content and structure of the abstract

The structure of the article is preserved in the abstract: statement of the problem, purpose of the article, methodology (materials and methods), research results, conclusions in accordance with the purpose of the article, author's contribution; keywords (10–15).

A reference list (at least 25 scientific research sources such as scientific articles, monographs), of which at least 30 % are foreign ones (*Scopus*, *Web Of Science*) for the last 3 to 5 years, indicating DOI for all sources if available), is made in alphabetical order in accordance with the requirements of GOST R 7.0.5-2008 and in accordance with international standards adopted by the editors (References); data for each source are provided in accordance with the original translation of the title of the article, the name of the journal, including transliteration of the names of authors; Links in the text are made in square brackets, contain the author's surname, year of publication and pages of the work cited. References to other types of sources (archival, normative, publicistic, reference, educational and methodical literature, dictionaries, abstracts of theses...) are made inside the text of the article by subscript links.

Accompanying information to the article

Author's summary is a summary of the main information about the author and the content of the article being published, which is a summary of the publication.

Сопроводительные сведения к статье

Авторское резюме – изложение основных сведений об авторе и содержании публикуемой статьи, являющееся рефератом публикации.

*Структура авторского резюме**1. На русском языке*

УДК

Ф.И.О. автора

Сведения об авторе

Название статьи

Аннотация

Ключевые слова

2. На английском языке

Ф.И.О. автора

Сведения об авторе

Название статьи

Аннотация

Ключевые слова

Требования, предъявляемые к авторским резюме:

- ясность / понятность, полнота, лаконичность отражения сведений об авторе и статье;
- соответствие требованиям структурных элементов;
- полнота изложения аннотации (наличие проблемы и цели, методологии, результатов, заключения);
- наличие и качество авторского резюме на английском языке (качество перевода).

Рецензирование статей

Редакцией журнала приняты международные стандарты *одностороннего слепого и двустороннего слепого рецензирования*.

Срок рецензирования – 1 месяц со дня представления статьи. В случае отрицательной экспертизы назначается второй рецензент. Вопрос о публикации статей решается на заседании редколлегии. На основании экспертизы специалистов статьи могут быть отклонены. Результаты экспертизы доводятся до сведения авторов. Отклоненные статьи предлагается доработать и представить в очередной номер журнала.

Общий *срок редакционной подготовки* статьи составляет **2 месяца**.

*Structure of the author's resume**1. In Russian*

UDC

Full name of the author

Information about the author

Article title

Abstract

Keywords

2. In English

Full name of the author

Information about the author

Article title

Abstract

Keywords

Requirements for author's resumes:

- clarity / clearness, completeness, brevity of reflection of information about the author and the article;
- compliance with the requirements of structural elements;
- completeness of the presentation of the abstract (the presence of a problem and purpose, methodology, results, conclusions);
- availability and quality of the author's resume in English (quality of translation).

Reviewing Articles

The editorial board adopted the international standards of one-sided blind and two-way blind peer review.

The review period is **1 month** from the day of submission of the article. In case of negative expertise, a second reviewer is appointed. The issue of the publication of articles is decided at a meeting of the editorial board. Based on the examination of experts, articles can be rejected. The results of the expertise are brought to the attention of the authors. The rejected articles are proposed to be finalized and submitted to the next issue of the journal.

The general term of the editorial preparation of the article is 2 months.

Научное периодическое издание

**ВЕСТНИК КРАСНОЯРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА им. В.П. АСТАФЬЕВА**

2020. № 4 (54)

Журнал

Редактор М.А. Исакова
Корректор Ж.В. Козупица
Редактор английского текста Т.М. Софронова
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 10.12.20. Формат 60x84 1/8.

Усл. печ. л. 23,25. Бумага офсетная.

Тираж 1 000 экз. Заказ № 12-РИО-002

Отпечатано с готовых оригинал-макетов
в типографии «Литера-принт», Красноярск, ул. Гладкова, д. 6,
т. 8 (391) 295-03-40