

DOI: 10.17853/1994-5639

Том 19, № 7. 2017

Сентябрь

16+

ISSN 1994-5639 (Print), 2310-5828 (on-line)

Vol. 19, № 7. 2017

September

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

The EDUCATION and SCIENCE journal

SCHOLARLY JOURNAL

Журнал основан в 1999 г.

Учредитель:

Российский государственный
профессионально-педагогический
университет

Журнал ориентирован на научное
обсуждение актуальных проблем
в сфере образования.

Журнал входит в Перечень периодических научных изданий, рекомендуемых ВАК для публикации основных результатов диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук по специальностям **13.00.00** – педагогические науки, **19.00.00** – психологические науки.

Журнал осуществляет научное рецензирование (двустороннее слепое) всех поступающих в редакцию материалов

Все рецензенты являются признанными специалистами по тематике рецензируемых материалов. Рецензии хранятся в издательстве и редакции в течение 5 лет. Редакция журнала направляет авторам представленных материалов копии рецензий или мотивированный отказ.

Журнал придерживается стандартов редакционной этики в соответствии с международной практикой редактирования, рецензирования, издания и авторства научных публикаций и рекомендаций Комитета по этике научных публикаций.

Журнал включен в системы Российского индекса научного цитирования (РИНЦ), ERIH PLUS, Ulrich's Periodicals Directory, Google Scholar, OCLC World Cat, Open Access Infrastructure for Research in Europe, Cross Ref, Oxford collection, РГБ, ВИНТИ РАН.

Журнал распространяется только по подписке. Подписной индекс **20462** в объединенном каталоге «Роспечать».

Journal founded in 1999

Founder:

Russian State Vocational Pedagogical
University

The journal is focused on research
discussion of current issues in education.

The journal is included into the list of periodicals publishing doctoral research outcomes and recommended by the Higher Attestation Commission in the following specialties for publication: **13.00.00** – pedagogical sciences, **19.00.00** – psychological sciences.

For complex expert evaluation all manuscripts undergo bilateral blind review

All reviewers are acknowledged experts in areas they are responsible for. Reviews are stored in the publishing house and publishing office during 5 years. Editorial staff sends to the authors of the submitted materials copies of reviews or a substantiated refusal.

Journal is registered in Russian Science citation index (RSci) and submits information about the published articles to RSci.

The journal adheres to the standards of editorial ethics in accordance with international practice, editing, reviewing, publishing and authorship of scientific publications and recommendations of the Committee on the ethics of scientific publications.

The journal is included in ERIH PLUS, Ulrich's Periodicals Directory, Google Scholar, OCLC World Cat, Open Access Infrastructure for Research in Europe, Oxford collection, Cross Ref, RSL, VINITI RAS.

The journal is distributed only by subscription, index **20462** in the **Rospechat** consolidated catalogue.

Образование и наука

Научный журнал

Том 19, № 7. 2017

Подписка в редакции по тел./факс:
(343) 211-19-73

Гл. редактор – академик РАО

В. И. Загвязинский

Зам. гл. редактора (отв. секретарь редакции) – **Н. Н. Давыдова**

Выпускающий редактор – **В. А. Мамина**

Редактор – **Т. В. Мухлынина**

Корректор – **О. А. Виноградова**

Переводчик – **А. С. Соловьева**

Верстка – **Н. А. Ушенина**

Адрес редакции:

620075, Россия, Екатеринбург,
ул. Луначарского, 85а

Тел.: +7 (343) 350 48 34

E-mail: editor@edscience.ru

<http://www.edscience.ru>

Подписано в печать 12.09.2017

Формат 70×108/16

Усл. печ. листов 10,8

Тираж: 300 экз.

Отпечатано в издательстве «РАРИТЕТ»

При цитировании ссылка на журнал

«Образование и наука» обязательна.

Материалы журнала доступны по лицен-

зии Creative Commons «Attribution»

(«Атрибуция») 4.0 Всемирная

(CC BY 4.0)

© РГППУ

The Education and Science Journal

Scholarly journal

Vol. 19, № 7. 2017

Subscription in editorial office tel/fax:
(343) 211-19-73

Editor in Chief – Academician of the Russian Academy of Education

Vladimir I. Zagvyazinsky

Deputy Chief Editor (Executive Editor) –

Natalia N. Davydova

Managing Editor – **Vera A. Mamina**

Editor – **Tamara V. Mukhlynina**

Corrector – **Olga A. Vinogradova**

Translator – **Anna S. Solovyeva**

DTP – **Natalia A. Ushenina**

Editorial Office:

85a, Lunacharskogo str., Yekaterinburg,
620075, Russia

tel.: +7 (343) 350 48 34

E-mail: editor@edscience.ru

<http://www.edscience.ru>

Signed for press on 12.09.2017

Format – 70×108/16

Circulation: 300 copies

Printed by Publishing House RARITET

When citing, references to The Education and Science Journal are mandatory.

All the materials of the “The Education and Science Journal” are available under Creative Commons «Attribution» 4.0 license (CC BY 4.0)

© RSVPU

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Владимир Ильич ЗАГВЯЗИНСКИЙ – главный редактор, академик РАО, д-р пед. наук, проф., ТюмГУ (Тюмень, Россия), e-mail: education@utmn.ru;

Айтжан Мухамеджанович АБДЫРОВ – академик Академии педагогических наук Республики Казахстан, д-р пед. наук, проф., АО «Казахский агротехнический университет им. С. Сейфуллина» (Астана, Казахстан), e-mail: abdyrov@rambler.ru;

Узокбой Шоимкулович БЕГИМКУЛОВ – д-р пед. наук, проф., ТашГПУ им. Низами (Ташкент, Узбекистан), e-mail: uzokboy@mail.ru;

Александр Григорьевич АСМОЛОВ – академик РАО, д-р психол. наук, проф. (Москва, Россия), e-mail: asmolov.a@firo.ru;

Дендев БАДАРЧ – д-р наук, проф., директор отдела социальной трансформации и межкультурного диалога ЮНЕСКО (Париж, Франция), e-mail: d.badarch@unesco.org;

Владислав Львович БЕНИН – д-р пед. наук, проф., БГПУ им. М. Акмуллы (Уфа, Россия), e-mail: sajan80@mail.ru;

Андрей Александрович ВЕРБИЦКИЙ – академик РАО, д-р пед. наук, проф., МГПУ (Москва, Россия), e-mail: asson1@rambler.ru;

Энтони ВИКЕРС – д-р физических наук, проф., университет Эссекса (Колчестер, Великобритания), e-mail: vicka@essex.ac.uk;

Бронислав Александрович ВЯТКИН – чл.-кор. РАО, д-р психол. наук, проф., ПГГПУ (Пермь, Россия), e-mail: bronslav.vyatkin@gmail.com;

Виталий Леонидович ГАПОНЦЕВ – д-р физ.-мат. наук, проф., РГППУ (Екатеринбург, Россия), e-mail: vlgar@mail.ru;

Мариз ДЕНН – д-р наук, проф., Университет Мишель де Монтень, (г. Бордо, Франция), e-mail: maryse.dennes@u-bordeaux3.fr;

Саймон МАКГРАФ – д-р наук, профессор, Ноттингемский университет (Ноттингем, Великобритания), e-mail: simon.mcgrath@nottingham.ac.uk;

Евгений Михайлович ДОРОЖКИН – д-р пед. наук, проф., ректор РГППУ (Екатеринбург, Россия), e-mail: evgeniy.dorjkin@rsvpu.ru;

Лариса Витальевна ЗАЙЦЕВА – д-р пед. наук, проф., РТУ (Рига, Латвия), e-mail: Larisa.Zaiceva@rtu.lv;

Альфия Фагаловна ЗАКИРОВА – д-р пед. наук, проф., ТюмГУ (Тюмень, Россия), e-mail: a.fgalovna@mail.ru;

Ирина Гелиевна ЗАХАРОВА – д-р пед. наук, проф., ТюмГУ (Тюмень, Россия), e-mail: izaharova@ef.ru;

Сергей Анатольевич ИВАЩЕНКО – д-р техн. наук, проф., БелНТУ (Минск, Белоруссия), e-mail: sivashenko@gmail.com;

Елена Эдуардовна КОВАЛЕНКО – д-р пед. наук, проф., ХИПА (Харьков, Украина), e-mail: Kovalenko_ea@gmail.com;

Кэрол КОУСТАЙ – д-р наук, проф., университет Мидлсекс (Лондон, Мидлсекс, Великобритания), e-mail: c.costley@mdx.ac.uk;

Эвальд Фридрихович ЗЕЕР – чл.-кор. РАО, д-р психол. наук, проф., РГППУ (Екатеринбург, Россия), e-mail: Kafedrappr@mail.ru;

Робин П. КЛАРК – д-р наук, проф., Университет Астон (Бирмингем, Великобритания), e-mail: r.p.clark@aston.ac.uk;

Виталий Анатольевич КОПНОВ – д-р техн. наук, проф., РГППУ (Екатеринбург, Россия), e-mail: kopnov@list.ru;

Яри ЛАУКИА – д-р, директор НААГА-HELIA, Университет прикладных наук (Хельсинки, Финляндия), e-mail: jari.laukia@haaga-helia;

Александр Наумович ЛЕЙБОВИЧ – чл.-кор. РАО, д-р пед. наук, проф., ФГУ ФИРО (Москва, Россия), e-mail: Lan2@firo.ru;

Евгения Сергеевна НАБОЙЧЕНКО – д-р психол. наук, проф., УрГПУ (Екатеринбург, Россия), e-mail: dhona@mail.ru;

Николай Николаевич НЕЧАЕВ – академик РАО, д-р психол. наук, МГУ (Москва, Россия), e-mail: nnnechaev@gmail.com;

Ольга Николаевна ОЛЕЙНИКОВА – д-р пед. наук, проф., РОО ЦИППО (Москва, Россия), e-mail: observatory@cvets.ru;

Василий Петрович ПАНАСЮК – д-р пед. наук, проф., ИПОВ РАО (Санкт-Петербург, Россия), e-mail: panasyukpqt@mail.ru;

Геннадий Михайлович РОМАНЦЕВ – академик РАО, д-р пед. наук, проф., РГППУ (Екатеринбург, Россия), e-mail: Gennadi.Romantsev@rsu.ru;

Елена Леонидовна СОЛДАТОВА – д-р психол. наук, проф., ЮУрГУ (Челябинск, Россия), e-mail: elena.l.soldatova@gmail.com;

Анна Ивановна СОРОКИНА – д-р психол. наук, проф., БГПУ им. М. Акмуллы (Уфа, Россия), e-mail: anvlad16@yahoo.com;

Эльвира Эвальдовна СЫМАНЮК – д-р психол. наук, проф., УрФУ (Екатеринбург, Россия), e-mail: ary.fmpk@rambler.ru;

Наталья Владимировна ТРЕТЬЯКОВА – д-р пед. наук, проф., РГППУ (Екатеринбург, Россия), e-mail: tretjakovnat@mail.ru;

Владимир Анатольевич ФЕДОРОВ – д-р пед. наук, проф., научный редактор, РГППУ (Екатеринбург, Россия), e-mail: fedorov@gmail.com;

Евгений Карлович ХЕННЕР – чл.-кор. РАО, д-р пед. наук, проф., ПГНИУ (Пермь, Россия), e-mail: ehenner@psu.ru;

Мурат Ашотович ЧОШАНОВ – д-р пед. наук, проф., Техасский университет в Эль Пасо (Техас, США), e-mail: mouratt@utep.edu;

Дилара Джуманиязовна ШАРИПОВА – д-р пед. наук, проф., ТашГПУ им. Низами (Ташкент, Узбекистан), e-mail: sharipovadd@gmail.com;

Юрий Александрович ШИХОВ – д-р пед. наук, проф., ИжГТУ (Ижевск, Россия), e-mail: profped@mail.ru.

EDITORIAL BOARD

Vladimir I. ZAGVYAZINSKY – Editor-in-Chief, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Pedagogy), professor, TyumSU (Tyumen, Russia), e-mail: education@utmn.ru;

Aitzhan M. ABDYROV – Academician of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan, Dr. Sci. (Pedagogy), professor, JSC «S. Seifullin Kazakh Agrotechnical university», Astana, Republic of Kazakhstan, e-mail: abdyrov@rambler.ru;

Alexandr G. ASMOLOV – Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), professor (Moscow, Russia), e-mail: asmolov.a@firo.ru;

Uzokboy S. BEGIMKULOV – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, TashSPU (Tashkent, Uzbekistan), e-mail: uzokboy@mail.ru;

Dendev BADARCH – Director of Division for Social Transformation and Intercultural Dialogue, UNESCO (Paris, France), e-mail: d.badarch@unesco.org;

Vladislav L. BENIN – Dr. Sci. (Cultural studies), professor, BashSPU (Ufa, Russia), e-mail: sajan80@mail.ru; benin@lenta.ru

Carol COSTLEY – PhD, Professor, Director, Institute for Work Based Learning, Middlesex University (London, UK), e-mail: c.costley@mdx.ac.uk;

Robin Paul CLARK – Dr. Sci. (Mechanical Engineering), professor, Aston University (Birmingham, UK), e-mail: r.p.clark@aston.ac.uk;

Murat A. CHOSHANOV – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, University of Texas (El Paso, USA), e-mail: mouratt@utep.edu;

Marize DENN – Dr. Sci., professor, Michel de Montaigne University, Bordeaux (France), e-mail: maryse.dennes@u-bordeaux3.fr;

Yevgenij M. DOROZHNIK – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, rector, RSVPU (Yekaterinburg, Russia), e-mail: evgeniy.dorozhnik@rsvpu.ru;

Vladimir A. FEDOROV – Deputy Editor-in-Chief, Dr. Sci. (Pedagogy), professor, RSVPU (Yekaterinburg, Russia), e-mail: vladimir.fedorov1950@rsvpu.ru;

Vitalij L. GAPONCEV – Dr. Sci. (Phys.-Math.), professor, RSVPU (Yekaterinburg, Russia), e-mail: vlgap@mail.ru;

Simon A. MCGRATH – PhD, Professor, Associate Head of School, School of Education, University of Nottingham (Nottingham, England), e-mail: simon.mcgrath@nottingham.ac.uk;

Yevgenij K. HENNER – Corresponding member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Pedagogy), professor, PSNRU (Perm, Russia), e-mail: ehenner@psu.ru;

Sergej A. IVASHCHENKO – Dr. Sci. (technical science), professor, STU (Minsk, Belarus), e-mail: sivashenko@gmail.com;

Vitaly A. Kopnov – Dr. Sci. (technical science), professor, RSVPU (Yekaterinburg, Russia), e-mail: kopnov@list.ru;

Elena E. KOVALENKO – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, KhIPA (Kharkov, Ukraine), e-mail: Kovalenko_ea@gmail.com;

Jari LAUKIA – Dr. Sci. (technical science), professor, Director of the HAAGA-HELIA, University of Applied Sciences (Helsinki, Finland), e-mail: jari.laukia@haaga-helia.fi;

Alexandr N. LEJBOVICH – Corresponding member of the Russian Academy of education, Dr. Sci. (Pedagogy), professor (Moscow, Russia), e-mail: Lan2@firo.ru;

Eugenia S. NABOYCHENKO – Dr. Sci. (Psychology), professor, USMU (Yekaterinburg, Russia), e-mail: dhona@mail.ru;

Nicholas N. NECHAEV – Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), professor, MSU (Moscow, Russia), e-mail: nnnechaev@gmail.com;

Olga N. OLEYNIKOVA – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, RPCEPS (Moscow, Russia), e-mail: observatory@cvets.ru;

Vasilij P. Panasyuk – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, IPOA of the Russian Academy of Education (St. Petersburg, Russia), e-mail: panasyukvpqm@mail.ru;

Gennadij M. ROMANTCEV – Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Pedagogy), professor, RSVPU (Yekaterinburg, Russia), e-mail: Gennadi.Romantsev@rsvpu.ru;

Dilara D. SHARIPOVA – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, TashSPU (Tashkent, Uzbekistan), e-mail: sharipovadd@gmail.com;

Yurij A. SHIKHOV – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, IzhSTU (Izhevsk, Russia), e-mail: profped@mail.ru;

Elena L. SOLDATOVA – Dr. Sci. (Psychology), professor, ChSU (Chelyabinsk, Russia), e-mail: elena.l.soldatova@gmail.com;

Anna I. SOROKINA – Dr. Sci. (Psychology), professor, BashSPU (Ufa, Russia), e-mail: anvlad16@yahoo.com;

Elvira E. SYMANYUK – Dr. Sci. (Psychology), professor, UFU (Yekaterinburg, Russia), e-mail: apy.fmpk@rambler.ru;

Nataliya V. TRETYAKOVA – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, RSVPU (Yekaterinburg, Russia), e-mail: tretjakovnat@mail.ru;

Andrej A. VERBITSKY – Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Pedagogy), professor, (Moscow, Russia), e-mail: asson1@rambler.ru;

Anthony J. VICKERS – PhD (Physics), professor, University of Essex (Colchester, Essex, UK), e-mail: vicka@essex.ac.uk;

Bronislav A. VYATKIN – Dr. Sci. (Psychology), professor, PSGPU (Perm, Russia), e-mail: bronslav.vyatkin@gmail.com;

Irina G. ZAHAROVA – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, TyumSU (Tyumen, Russia), e-mail: izaharova@ef.ru;

Alfia F. ZAKIROVA – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, TyumSU (Tyumen, Russia), e-mail: a.fgalovna@mail.ru;

Larisa V. ZAYTSEVA – Dr. Sci. (Technical science), professor, RSTU (Riga, Latvia), e-mail: Larisa.Zaiceva@rtu.lv;

Evald F. ZEER – Corresponding member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), professor, RSVPU (Yekaterinburg, Russia), e-mail: Kafedrapp@mail.ru.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ	9
Осмоловская И. М., Краснова Л. А. Проблема междисциплинарности в исследованиях процесса обучения	9
ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	25
Махотин Д. А. Развитие технологического образования школьников на переходе к новому технологическому укладу.....	25
Табанаква В. Д. Лингвистическое образование на фоне смены научной парадигмы	41
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	60
Абабкова М. Ю., Леонтьева В. А. Исследование эмоционального состояния студентов на основе метода биологической обратной связи.....	60
Жданова С. Ю., Печеркина А. В., Строканов А. А. Структура репрезентации состояния счастья у представителей российской и американской культур	77
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	97
Ефимова Г. З. Конкурентоориентированность и конкурентоспособность в оценке студенческой молодежи	97
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ.....	119
Гущина О. М., Михеева О. П. Массовые открытые онлайн-курсы в системе подготовки и повышения квалификации педагогических кадров	119
МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ.....	137
Каган Е. Б., Шадрина Ю. Ю. Вероятностное прогнозирование в курсе практики перевода	137
АСПЕКТЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ	157
Ревенко Е. М. Индивидуальные особенности студентов, выбравших в рамках физического воспитания разные виды двигательной активности	157
ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ.....	175
Шмачилина-Цибенко С. В., Бudyко Е. А. Этапы становления и развития лечебной педагогики в России и за рубежом	175

CONTENTS

METHODOLOGY PROBLEMS	9
Osmolovskaya I. M., Krasnova L. A. The Problem of Interdisciplinarity in Learning Process Studies	9
GENERAL EDUCATION	25
Mahotin D. A. The Development of Schoolchildren Technical Education in the Transition to a New Technological Paradigm	25
Tabanakova V. D. Scientific Paradigm Shift as the Background of Lan- guage Education	41
PSYCHOLOGICAL RESEARCH	60
Ababkova M. Yu., Leontieva V. L. Biofeedback as a Method for Stu- dents' Mental State Assessment	60
Zhdanova S. Yu., Pecherkina A. V., Strokanov A. A. The Structure of Happiness Representation for Russian and American Representatives.....	77
SOCIOLOGICAL RESEARCH	97
Efimova G. Z. Competitiveness and Competitive Orientations: Evaluati- on of Students.....	97
EDUCATIONAL TECHNOLOGIES	119
Gyshchina O. M., Mikheeva O. P. Massive Open Online Courses for Pe- dagogical Staff Training.....	119
TEACHING METHODS	137
Kagan Ye. B., Shadrina Yu. Yu. Probable Forecasting in the Course of Interpreting.....	137
ASPECTS OF HEALTH SAVING TECHNOLOGIES IN EDUCATION	157
Revenko E. M. Individual Characteristics of the Students Enrolled in Different Types of Motor Activity of Physical Education.....	157
HISTORY OF EDUCATION	175
Shmachilina-Tsybenko S., Bud'ko E. Stages of Formation and Develop- ment of Curative Pedagogics in Russia and Abroad.....	175

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ

УДК 37.01(37.02)

DOI: 10.17853/1994-5639-2017-7-9-24

ПРОБЛЕМА МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОСТИ В ИССЛЕДОВАНИЯХ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

И. М. Осмоловская¹, Л. А. Краснова²

Институт стратегии развития образования РАО, Москва (Россия).

E-mail: ¹osmolovskaya@instrao.ru; ²la-krasnova@rambler.ru

Аннотация. Введение. Для подавляющего большинства исследований в сфере образования характерны сближение и интеграция различных научных дисциплин. Этот факт объясняется тем, что для решения сложных дидактических проблем, таких как организация процесса обучения в информационно-образовательной среде, конструирование содержания образования и выбор дидактических средств в соответствии с психологическими изменениями нового подрастающего поколения в целях устойчивого развития общества в современных геополитических условиях и др., недостаточно ни моно-, ни даже полидисциплинарных изысканий, в которых ученые используют и интерпретируют знания из различных научных отраслей. Необходимы междисциплинарные исследования с единым предметом, взаимодополняемостью избранных методов, интегрированными теоретическими основаниями и результатами, которые внесут вклад во все науки, чей арсенал был задействован для решения поставленных задач.

Цель публикации – представить промежуточные итоги работы по выявлению и характеристике особенностей междисциплинарных исследований в области образования.

Методология и методики исследования. Авторами применялись общенаучные теоретические методы исследования: анализ, сопоставление, установление причинно-следственных связей и обобщение.

Результаты и научная новизна. Предпринята попытка разграничить понятия междисциплинарности, полидисциплинарности и трансдисциплинарности. Несмотря на то, что эти вопросы активно обсуждаются в области философии, четких и однозначных дефиниций данных терминов пока не существует, хотя имеются некоторые ориентиры, на которые опирается автор статьи. Сформулированы признаки междисциплинарного исследования.

Уточнены функции дидактики как науки. Обоснованы актуализация междисциплинарных исследований в сфере образования, необходимость формирования их специфического методологического аппарата и расширение исследовательского поля дидактики за счет других смежных наук и научных

направлений. В качестве примера рассматриваются психодидактические и когнитивно-дидактические исследования. Исходя из выведенных критериев междисциплинарности, сделан вывод о том, что когнитивная дидактика на данный момент не может претендовать на статус самостоятельной научной дисциплины. Однако выдвинуто предположение, что в дальнейшем дидактика и когнитивистика объединят исследовательские усилия на основе понимания общих проблем и осуществят онтологизацию новой научной реальности – когнитивную дидактику. Для реализации этой стратегической перспективы потребуются не только соединение интеллектуальных, но и привлечение организационных и управленческих ресурсов, вплоть до создания научных коллабораций (объединений).

Практическая значимость. Обозначение возможностей и границ применимости междисциплинарных исследований в области дидактики, создание их методологического аппарата позволят специалистам, занимающимся актуальными проблемами организации и осуществления обучения, справляться с многоаспектными, сложными задачами, которые не поддаются решению при моно- и полидисциплинарном подходе.

Ключевые слова: дидактика, междисциплинарные исследования, объект и предмет науки, психодидактика, когнитивно-дидактические исследования

Благодарности. Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» на 2017–2019 годы «Методологическое обеспечение междисциплинарных исследований в сфере образования» (№ 27.8520.2017/БЧ).

Для цитирования. Осмоловская И. М., Краснова Л. А. Проблема междисциплинарности в исследованиях процесса обучения // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 7. С. 9–24. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-7-9-24

THE PROBLEM OF INTERDISCIPLINARITY IN LEARNING PROCESS STUDIES

I. M. Osmolovskaya¹, L. A. Krasnova²

Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow (Russia).

E-mail: ¹osmolovskaya@instrao.ru; ²la-krasnova@rambler.ru

Abstract. Introduction. The process of convergence and integration of scientific disciplines involves research in the field of education. Polydisciplinary studies wherein the knowledge is integrated from various scientific disciplines, do not meet the requirements of the solution of complex didactic problems, such as organization of the educational process in the information and educational environment, the construction of education for sustainable development of society, education in modern geopolitical conditions, etc. Thus, the importance of interdisciplinary re-

search with a single subject matter, complementarity of research methods, integrated theoretical grounds and results, will make the contribution to all those scientific fields that are involved in assigned task solution.

The aim of the article is to present intermediate results on identification and characteristic features of interdisciplinary studies in the field of education.

Methodology and research methods. General scientific theoretical methods of research were used: analysis, comparison, fact-finding, generalization.

Results and scientific novelty. An attempt to differentiate the concepts of interdisciplinarity, polydisciplinarity and transdisciplinarity is made. In spite of the fact that these issues are actively discussed in the field of philosophy, there are no precise and unambiguous definitions of these terms; though, there is a research framework, the author of the article makes reference to. The features of an interdisciplinary study are formulated.

The functions of didactics as a scientific field are specified. Updating of interdisciplinary studies in education, need of formation of their specific methodologies and expansion of the research field of didactics by means of other interdisciplinary studies and scientific directions are proved. Psycho-didactic and cognitive-didactic studies are considered. Cognitive didactics at the moment does not seem to claim the status of independent scientific discipline as predicted by revealed criteria of interdisciplinarity. It should, however, be noted that in future didactics and cognitive science will combine research efforts on the basis of understanding of common problems and will carry out an ontologization of new scientific reality – cognitive didactics. Realization of this strategic prospect will require not only integration of intellectual resources, but also attraction of organizational and administrative ones, as well as creation of scientific collaborations (associations).

The received intermediate results demonstrate updating of cross-disciplinary researches in training, expansion of the research field of didactics at the expense of cross-disciplinary areas of scientific knowledge.

Practical significance. Possibilities and scopes for implementation of interdisciplinary studies in the field of didactics, designing of methodologies will allow the experts to deal with current problems of the organization and implementation of education, therefore, to resolve the problems that can not be solved in mono- and multidisciplinary studies.

Keywords: didactics, interdisciplinary studies, object and subject of science, psychodidactics, cognitive and didactic studies

Acknowledgements: The article is prepared within the framework of the state task of the Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education (2017–2019), “Methodological support and procedural guidelines of interdisciplinary studies in the sphere of education” (Project № 27.8520.2017/BCh).

For citation: Osmolovskaya I. M., Krasnova L. A. The problem of interdisciplinarity in learning process studies. *The Education and Science Journal*. 2017; 7 (19): 9–24. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-7-9-24

Введение

В настоящее время дидактика столкнулась с рядом вызовов, которые предъявляет ей современное общество. Жизнь человека становится все более динамичной, чаще возникает необходимость быстро принимать решения в ситуациях неопределенности, действовать в условиях недостатка или, наоборот, избытка данных и их противоречивости. Деятельность человека разворачивается в условиях многозадачности, для решения сложных проблем нужно обладать умением действовать в команде. К этому человека необходимо готовить.

Мощное развитие информационных и телекоммуникационных технологий (ИКТ), с одной стороны, изменяет условия человеческой жизни, а с другой стороны, требует нового построения процесса обучения. Перед дидактикой встают задачи всестороннего анализа, осмысления влияния информационных технологий на образовательный процесс и, соответственно, его конструктивной реорганизации. В педагогической действительности сейчас широко распространено применение ИКТ как средств обучения, делающих процесс познания более результативным, устраняющих его рутинные элементы. Но насколько повышается эффективность обучения при этом, окончательно пока не установлено. Сама сущность процесса обучения в условиях ИКТ до сих пор не изменилась. Как должен разворачиваться этот процесс и могут ли быть пропущены в нем или видоизменены какие-либо этапы, остается неясным.

Очевидны перемены в психологической сфере «поколения цифры»: преобладающим становится клиповое мышление обучающихся, мышление образами, одномоментное усвоение ограниченных фрагментов информации, неспособность воспринимать длительное, постепенно разворачивающееся повествование, схватывать логические переходы, следуя за автором. Как в связи с этим перестроить процесс обучения и нужно ли это делать; следовать ли за психологическими особенностями подрастающего поколения или корректировать их? На эти вопросы в настоящее время нет ответов.

Современная социокультурная ситуация актуализирует ко всему прочему проблемы влияния геополитики на образование, обучения мигрантов с целью их адаптации и аккультурации, экологического воспитания, образования для устойчивого развития общества и др.

Каковы должны быть стратегия и тактика обучения в этих условиях? Дидактика занимается поиском ответов на перечисленные вопросы, но исследования, осуществляемые сегодня в моно- или полидисциплинар-

ных рамках, не могут эффективно помочь справиться с назревшими проблемами в образовании – для этого необходимы междисциплинарные исследования, организация и проведение которых нуждаются в особом методологическом обеспечении.

В ходе предпринятой нами работы, которая находится только на начальной стадии, предполагается сформировать методологический аппарат междисциплинарных исследований, выявить их специфику и возможные границы. На первом этапе, результаты которого освещаются в данной статье, проведен поиск имеющихся междисциплинарных исследований в области образования, обозначено их соответствие критериям междисциплинарности и определены перспективы расширения границ дидактических изысканий.

Обзор литературы

Что такое междисциплинарность и чем она отличается от поли- и трансдисциплинарности? В области философии эти вопросы активно обсуждаются, однако точных и однозначных определений данных понятий нет, хотя имеются некоторые ориентиры, на которые можно в той или иной мере опереться [1, 2, 3, 4].

Так, В. С. Степин междисциплинарными науками называет те, в которых применяются понятийные средства и методы, выведенные и укоренившиеся в разных дисциплинах и синтезируемые в новой науке для решения ее специфических задач [5]. Подчеркнем, что для В. С. Степина междисциплинарные науки – это новые научные отрасли, в которых используются понятия и методы исследований различных дисциплин в решении собственных проблем.

Циркуляцию общих понятий как признак междисциплинарных исследований выделяет и Е. Н. Князева. Она понимает полидисциплинарность как характеристику исследования, в котором какой-либо феномен или объект изучается одновременно с разных сторон с привлечением арсенала нескольких научных дисциплин. Трансдисциплинарность же, по ее мнению, присуща изысканиям, которые идут «через», «сквозь» дисциплинарные границы [6, с. 373–374].

Идею шкалы междисциплинарности выдвигает Г. А. Тульчинский: междисциплинарные исследования могут быть представлены от интегрированной мозаики дисциплинарно точных описаний и объяснений до нового синтеза и возникновения новой научной дисциплины [7].

Рассматривая взаимодействие научных дисциплин в междисциплинарном исследовании, И. Т. Касавин отмечает, что одна из них может вы-

ступать как «целеполагающая дисциплина» (инициатор междисциплинарного взаимодействия), а другая – как «ресурсная» (материал междисциплинарного взаимодействия) [8].

Анализ работ, освещающих те или иные аспекты междисциплинарности, позволил нам выявить признаки междисциплинарного исследования.

1. *Общий предмет исследования.* Чаще всего такой предмет конструируется специально для конкретного междисциплинарного исследования и представляет собой гибрид, затрагивающий исследовательские поля участвующих в междисциплинарном изыскании наук.

2. *Взаимодополнение методов:* на равных правах в исследовании участвуют методы интегрирующихся наук.

3. *Теоретические основания исследования* принадлежат интегрирующимся наукам.

4. *Получаемый результат* междисциплинарного научного исследования не принадлежит одной научной дисциплине, он вносит вклад в те науки, которые были задействованы в исследовании или инициировали его.

Применительно к дидактике отметим, что традиционно она никогда не была монодисциплиной, ее можно назвать полидисциплинарной наукой. Для дидактики характерна интеграция знаний из разных научных областей: психологии, социологии, культурологии, возрастной физиологии и т. д. Отметим, что заимствование результатов из других научных отраслей не делает дидактику междисциплинарной, поскольку речь идет не о совместных с психологами, социологами и другими специалистами исследованиях, а только об использовании достижений других наук.

Обратим внимание еще на один момент, касающийся дидактики: прежде всего, мы рассматриваем ее именно как науку, а не как духовно-практическое знание, и как наука дидактика имеет свою специфику – прикладной аспект. Наряду с теоретическими положениями, возникающими в дидактике в ходе реализации ею теоретических функций (описательной, объяснительной, предсказательной), в ней есть большой блок конструктивно-технических построений, обусловленный осуществлением ею одноименной функции. На основе определенных теоретических оснований дидактика конструирует процесс обучения, разрабатывая содержание образования, формы и методы обучения.

Материалы и методы

Для того чтобы решить поставленную задачу по характеристике исследовательского поля современной дидактики и выявлению возможностей его расширения, нами были рассмотрены различные области научно-

го знания и отдельные труды, граничащие с дидактикой: психодидактика, кибердидактика, когнитивно-дидактические исследования, социодидактика и т. д.

Ниже в данной статье мы покажем изменение исследовательского поля изучения процесса обучения на примере психодидактики и когнитивно-дидактических исследований и попытаемся выяснить, являются ли психодидактика и когнитивная дидактика междисциплинарными научными областями.

В ходе работы нами применялись общенаучные теоретические методы исследования: анализ, сопоставление, выявление причинно-следственных связей, обобщение.

Результаты исследования

Междисциплинарное взаимодействие между психологией и педагогикой существует достаточно давно: подтверждением тому являются и труды классиков отечественной педагогики; появление в начале XX в. такой междисциплинарной науки, как «педология»; поиски Н. А. Менчинской способов и методов совершенствования процесса обучения на основе психологических закономерностей усвоения учебного материала учениками (подход, обозначенный В. И. Пановым как дидактико-психологический).

В 1984 г. была опубликована книга Э. Стоунса «Психопедагогика», а в 1997 г. – труд Л. М. Фридмана с аналогичным названием, где автор попытался решить с психологических позиций проблемы и исправить недостатки традиционной «бездетной» педагогики.

В настоящее время исследования в области психодидактики ведут Э. Г. Гельфман, М. А. Холодная, А. Н. Крутский, В. П. Лебедева, В. И. Панов, А. З. Рахимов, А. И. Савенков. Ряд ученых связывают необходимость развития данного направления изысканий с идеями развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова и построением процесса обучения, отвечающего требованиям интеллектуального развития учащихся.

Рассмотрим, как ученые определяют объект и предмет психодидактики. А. И. Савенков пишет: «Предмет психодидактики в наиболее общем виде можно определить так – изучение психологических закономерностей и механизмов воздействия на психику человека образовательной среды» [9, с. 12]. В более развернутом виде – изучение психологических закономерностей и механизмов целеполагания, разработки содержания, форм организации, методов и средств образовательной деятельности в процессах усвоения и передачи социально-культурного опыта.

В работе Э. Г. Гельфман и М. А. Холодной психодидактика представлена «как область педагогики, в рамках которой конструируются со-

держание, формы и методы обучения, основанные на интеграции психологических, методических и предметных (соответственно определенному учебному предмету) знаний с приоритетом использования психических закономерностей развития личности в качестве основы организации учебного процесса и образовательной среды в целом» [10, с. 37].

Как видим, в этих двух определениях акцент сделан на конструировании учебного процесса, что, с нашей точки зрения, сужает исследовательскую составляющую рассматриваемой научной области.

Попробуем сформулировать предмет психодидактики, исходя непосредственно из дидактических представлений. Прежде всего, укажем, что предмет дидактики определяется как процесс обучения, понимаемый как специально организованное, целенаправленное взаимодействие ученика и учителя с целью освоения первым содержания образования. Предмет же психологии – психика человека и животных. Очевидно, что по своей сущности данные предметы различаются: психика существует в реальности, вне зависимости от человеческой воли и желания; а процесс обучения специально конструируется в рамках деятельности педагогов.

Психодидактика берет на вооружение оба предмета изучения: из психологии – особенности психического развития человека; из дидактики – процесс обучения. В итоге получается гибридный предмет – изменения в психике человека под воздействием обучения. Иными словами, психодидактика нацелена на конструирование такого процесса обучения, который обеспечит развитие психики ребенка. Именно в этом заключается суть психодидактического подхода, который подробно рассматривает В. И. Панов [11, с. 62].

Изучение методов психодидактики и соотнесение их с психологическими и дидактическими методами позволяют сделать следующий вывод: невозможно четко разделить психологические и дидактические методы: например, наблюдение и эксперимент применяются в обеих науках, обретая в каждой свою специфику. То же самое относится к методам беседы, интервью, анализу продуктов деятельности, проективным и ассоциативным методам.

Можно предположить, что в аспекте выявления изменений в психике обучающегося будут использоваться психологические методы, а в конструировании процесса обучения – дидактические.

Из двух наук складывается теоретическая основа психодидактики: общие представления о процессе обучения (о его структуре, последовательности этапов, закономерностях обучения) заимствуются из дидактики; а теории развития личности обучающегося посредством обучения, на-

пример, таких авторов, как Н. А. Менчинская, В. В. Давыдов, П. Я. Гальперин, Ю. В. Громыко и т. д., – из психологии.

Результаты психодидактических исследований вносят вклад как в дидактику (создание различных моделей процесса обучения), так и в психологию (изучение развития обучающихся в тех или иных условиях).

Таким образом, психодидактика является междисциплинарной областью научного знания, находящейся в стадии становления.

Интегративная тенденция в современном познании выражается в появлении так называемой «когнитивной дидактики». Зарождение этого нового направления междисциплинарных исследований связано с возникновением во второй половине XX века комплекса научных дисциплин, который получил название «когнитивистика».

В современной науке когнитивистика представляет собой обширное междисциплинарное поле исследований, включающее теорию познания, когнитивную психологию, нейрофизиологию, когнитивную лингвистику, когнитивную антропологию и теорию искусственного интеллекта.

Объект изучения когнитивистики – процесс познания; предмет – различные аспекты познания: мыслительные процессы, происходящие в мозгу человека и выполняющие функцию рационального познания; способности, обеспечивающие познание; организация структур знания в познавательном процессе и их моделирование; системы репрезентации знаний; языковые образования, репрезентирующие когнитивные структуры; когнитивные стратегии; нейронная активность мозга в процессах познания [12, 13, 14, 15, 16, 17].

Побудительной причиной возникновения когнитивистики явилось осознание потребности в повышении производительности когнитивных процессов человека в связи с возрастанием рисков принятия ошибочных решений в условиях усложнения информационных потоков и увеличения их объемов.

Актуальность проблематики когнитивно-дидактических исследований определяется особенностями развития современной познавательной ситуации, которая поставила науки перед необходимостью взаимодействия – объединения исследовательских усилий в целях изучения сложных объектов и систем.

Традиционно дидактика исследует процесс обучения, который является разновидностью познавательного процесса, осуществляемого в специфических условиях и обеспечивающего ускоренный темп освоения явлений действительности. Разрабатывая теоретические основы процесса обучения, дидактика опирается на общие закономерности познавательной деятельности обучающейся личности.

Потребность дидактики выйти за рамки собственной дисциплинарности и вступить во взаимодействие с когнитивистикой вызвана объективной причиной: дидактика должна быть системой доказательного знания и надежно обосновывать конструируемые модели обучения. В связи с этим очевидно, что дидактика должна обладать сведениями о структуре и функциях мозга, представлениями о механизмах, лежащих в основе его деятельности при реализации познавательной деятельности обучающегося. В свою очередь, и когнитивные науки объективно заинтересованы во взаимодействии с дидактикой, поскольку нуждаются в практическом подтверждении обучающих воздействий на мозг.

В настоящее время в России исследования в этом русле ведут Л. В. Ахметова, Е. А. Вахтина, Р. В. Гурина, Т. М. Ковалева, С. М. Кожуховская, О. А. Кондратенко, Н. Н. Манько, А. Г. Рапуто, С. В. Сергеев, В. В. Сергивский, Е. В. Ткаченко, В. А. Углев, В. Э. Штейнберг и др.

Аналитический обзор современных отечественных работ по соответствующей тематике показал, что когнитивная дидактика на сегодняшний день представлена следующими исследовательскими направлениями:

- 1) когнитивное обучение, его методы, приемы и средства [18, 19];
- 2) когнитивные технологии обучения [20];
- 3) когнитивная визуализация дидактических объектов и их когнитивная проекция [21];
- 4) дидактический дизайн [22, 23].

Когнитивное обучение трактуется сейчас как обучение, направленное на когнитивное развитие обучающегося – совершенствование всей совокупности его умственных способностей и стратегий. Ученик рассматривается как познающая система, которая работает с определенным набором индивидуальных средств, увеличивающих и развивающих его когнитивные возможности. Подразумевается, что обучение должно быть ориентировано на активный процесс познания, для чего необходимо обеспечить содержательную сторону образования и внутреннюю активность учащихся с помощью стимуляции их собственных когнитивных структур обработки и преобразования поступающей учебной информации. Требуется оснастить ученика универсальными инструментами познания, а учителя – вооружить методами и средствами когнитивного обучения, к которым относятся эвристическое наблюдение, методы смыслового, символического и образного видения, дивергентные и информационно-коммуникативные карты, тест-карты, опорные схемы и др.

Когнитивные технологии обучения направлены на освоение обучающимися способов умственных действий с информацией в процессе ее

использования. Когнитивная визуализация дидактических объектов предполагает наглядное представление когнитивных схем (структур) в виде когнитивных карт, фреймов, семантических сетей, кластеров для быстрой ориентировки в поступающей учебной информации, ее понимания и анализа. Дидактический дизайн представлен разработкой емких визуальных изображений, позволяющих передать большой объем информации в сжатом и лаконичном виде.

Приведенная краткая характеристика направлений когнитивно-дидактических исследований позволяет говорить о том, что они в целом носят прикладной характер. Междисциплинарные связи выражаются в заимствовании идей, научных понятий и конструкторов когнитивистики для создания дидактических средств инструментального типа, что, несомненно, имеет важное значение для развития дидактики. Однако доминирование ресурсного характера связи хотя и позволяет дидактике выйти на новые рубежи, в «пограничные области» (Н. Н. Моисеев), но все же не приводит к появлению новой дисциплины.

Исходя из приведенных выше критериев междисциплинарности, можно утверждать, что когнитивная дидактика на данный момент не вправе претендовать на статус самостоятельной научной дисциплины. Подтверждением тому служит отсутствие междисциплинарного взаимодействия: единого сложноорганизованного предмета исследования, общей проблематики исследований, исследовательской программы, совместных проектов, взаимодополняющих методов исследования.

По всей вероятности, введение в научный оборот понятия «когнитивная дидактика» в ситуации, когда дидактика и когнитивные науки еще не достигли уровня системного синтеза, является преждевременным. Представляется целесообразным ограничиться понятием «когнитивно-дидактические исследования», обозначающим область междисциплинарных изысканий.

Допустимо предположение, что в дальнейшем дидактика и когнитивистика объединят исследовательские усилия на основе понимания общих проблем и осуществят онтологизацию новой научной реальности: когнитивную дидактику. Для реализации этой стратегической перспективы потребуется не только соединение интеллектуальных, но и привлечение организационных и управленческих ресурсов, вплоть до создания научных коллабораций (объединений).

Представляется, что начать междисциплинарный синтез следует с определения теоретической основы когнитивной дидактики. Со стороны дидактики в нее войдут представления о процессе обучения, а со стороны когнитивных наук – представления о когнитивных структурах человека.

Предстоит сформулировать общий объект исследования когнитивной дидактики. Очевидно, что таким объектом могут стать когнитивные (познавательные) способности обучающихся. Что касается предмета изучения когнитивной дидактики, то он должен представлять «гибридное» образование – модель интеграции (слияния) разнородных элементов дидактики и когнитивистики, объединенных в целостность, но сохраняющих дисциплинарные идентичности. Полагаем, что из дидактики в предмет исследования войдет процесс обучения, а из когнитивистики – когнитивные (познавательные) способности обучающихся. Таким образом, сложится единый предмет исследования – формирование когнитивных (познавательных) способностей обучающихся в процессе познания (обучения).

В арсенал взаимодополняющих методов когнитивно-дидактических исследований должны войти наблюдение, эксперимент, анализ продуктов деятельности обучающихся, нейровизуальные методы (ЭЭГ – электроэнцефалография, МРТ – магниторезонансная томография), позволяющие визуализировать изменения в когнитивной сфере обучающегося.

Результаты когнитивно-дидактических исследований характеризует выход за пределы дисциплинарности. Они призваны внести вклад в развитие как дидактики, так и когнитивистики: дидактика получит знания для проектирования моделей процесса обучения, адекватных когнитивным возможностям обучающихся и обеспечивающих их когнитивное развитие, а когнитивистика – данные об изменениях в когнитивных структурах мозга под влиянием обучения.

Появление когнитивно-дидактических исследований – это попытка ответа ученого сообщества на вызов наступившей информационной эпохи, которая стимулирует научный поиск в области фундаментальных знаний и разработку прикладных технологий.

Заключение

Представленный в статье материал позволяет сделать вывод о том, что достаточно явно в исследованиях процесса обучения наблюдается тенденция актуализации междисциплинарных исследований, благодаря чему расширяется исследовательское поле дидактики.

Анализ психодидактических исследований показывает, что по своему характеру они относятся к междисциплинарным, поскольку отвечают всем выделенным нами критериям междисциплинарности: имеют общий предмет исследования, используют взаимодополняющие методы, теоретические основания черпают из двух областей научного знания – дидактики и психологии, полученные результаты вносят вклад в обе интегрирующие

еся науки. Вместе с тем в психодидактике происходит неправомерное сужение функции дидактики до прикладной, нацеленной на проектирование содержания образования, форм и методов обучения с учетом психологических закономерностей.

Когнитивно-дидактические исследования в настоящий момент представляют собой лишь первоначальные опыты междисциплинарности. Сотрудничество дидактики и когнитивистики находится в стадии зарождения. Перспективы междисциплинарного синтеза этих двух научных направлений в значительной мере связаны с разработкой его методологических оснований, поиском новых проблемных исследовательских полей и способов усиления междисциплинарного взаимодействия.

Начало обсуждения междисциплинарных исследований процесса обучения может служить отправной точкой для более обстоятельной характеристики их специфики, разработки методологического инструментария таких исследований и этапов их проведения. В дальнейшем мы предполагаем провести ряд междисциплинарных исследований в сфере процесса обучения.

Список использованных источников

1. Ажимов Ф. Е. Что такое междисциплинарность сегодня? (Опыт культурно-исторической интерпретации зарубежных исследований) // Вопросы философии. 2016. № 11. С. 70–77.
2. Latucca L. R. Creating interdisciplinary: interdisciplinary research and teaching among college and university faculty. Nashville: Vanderbilt University Press, 2001.
3. Post R. Debating disciplinarity // Critical Inquiry. 2009. Vol. 35. № 4. P. 749–770.
4. Wellbery D. The general enters the library: a note on disciplines and Complexity // Critical Inquiry. 2009. Vol. 35. № 4. P. 982–994.
5. Степин В. С. О философских основаниях синергетики // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. Москва: Прогресс-Традиция, 2007. С. 96–102.
6. Князева Е. Н. Пробуждающее образование // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. Москва: Прогресс-Традиция, 2007. С. 369–387.
7. Тульчинский Г. Л. Междисциплинарность, метафизика и перспективы «глубокой семиотики». Философия культуры и уровни междисциплинарности // Перспективы метафизики: Классическая и неклассическая метафизика на рубеже веков / под ред. Г. Л. Тульчинского и М. С. Уварова. С.-Петербург: Алетейя, 2000. 415 с.
8. Касавин И. Т. Междисциплинарное исследование: к понятию и типологии // Вопросы философии. 2010. № 4. С. 61–73.
9. Савенков А. И. Психодидактика. Москва: Национальный книжный центр, 2012. 360 с.

10. Гельфман Э. Г., Холодная М. А. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся. С.-Петербург: Питер, 2006. 384 с.
11. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. С.-Петербург: Питер, 2007. 352 с.
12. Когнитивная наука: основы психологии познания: в 2 т. Москва: Смысл; Академия, 2006. 432 с.
13. Солсо Р. Когнитивная психология. С.-Петербург: Питер, 2006. 589 с.
14. Bermudez J. L. Cognitive Science. An Introduction to the Science of the Mind. Cambridge University Press, 2014. 553 p.
15. Carolyn P., Sobel P. L. The Cognitive Sciences: An Interdisciplinary Approach. SAGE Publications, 2014. 440 p.
16. Friedenberg J., Silverman G. Cognitive Science. An Introduction to the study of mind. Sage Publications, Inc. 2006. 531 p.
17. Thagard P. The cognitive science of science: explanation, discovery, and conceptual change. Cambridge, Mass.; London: MIT press., 2012. 365 p.
18. Ахметова Л. В. Методы когнитивного обучения: психолого-дидактический подход // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2009. Вып. 7 (85). С. 48–52.
19. Лоарер Э., Юто М. Когнитивное обучение: история и методы // Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы / под ред. Т. Галкиной, Э. Лоарера. Москва: Институт психологии РАН, 1997. С. 17–33.
20. Бершадский М. Е. Когнитивная образовательная технология: построение когнитивной модели учащегося и ее использование для проектирования учебного процесса // Школьные технологии. 2005. № 5. С. 73–83.
21. Манько Н. Н. Проективная визуализация дидактических объектов – детерминант развития обучающегося // Образование и наука. 2013. № 6. С. 90–105.
22. Инструментальная дидактика и дидактический дизайн: теория, технология и практика многофункциональной визуализации знаний: материалы 1-й Всероссийской научно-практической конференции, Москва – Уфа, 28 января 2013 г. Уфа: БГПУ им. М. Акмуллы, 2013. 290 с.
23. Ткаченко Е. В., Манько Н. Н., Штейнберг В. Э. Дидактический дизайн-инструментальный подход // Образование и наука. 2006. № 1. С. 58–65.

References

1. Azhimov F. E. What is interdisciplinarity today? (Experience of cultural and historical interpretation of foreign research). *Voprosy Filosofii = Issues of Philosophy*. 2016; 11: 70–77. (In Russ.)
2. Latucca L. R. Creating interdisciplinary: Interdisciplinary research and teaching among college and university faculty. Nashville: Vanderbilt University Press; 2001.
3. Post R. Debating disciplinarity. *Critical Inquiry*. 2009; 4 (35): 749–770.
4. Wellbery D. The general enters the library: a note on disciplines and Complexity. *Critical Inquiry*. 2009; 4 (35): 982–994.

5. Stepin V. S. Sinergeticheskaya paradigma. Sinergetika obrazovaniya = Synergetic paradigm. Synergetics of education. Moscow: Publishing House Progress-Tradiciya; 2007. p. 96–102. (In Russ.)
6. Knyazeva E. N. Sinergeticheskaya paradigma. Sinergetika obrazovaniya. [Synergetic paradigm. Synergetics of education]. Moscow: Publishing House Progress-Tradiciya; 2007. p. 369–387. (In Russ.)
7. Tul'chinskiy G. L. Perspektivy metafiziki: Klassicheskaya i neklassicheskaya metafizika na rubezhe vekov = Perspectives of metaphysics: Classical and non-classical metaphysics at the turn of the century. St.-Petersburg: Publishing House Aletejja; 2000. 415 p. (In Russ.)
8. Kasavin I. T. Interdisciplinary research: To the concept and typology. *Voprosy Filosofii* = *Issues of Philosophy*. 2010; 4: 61–73. (In Russ.)
9. Savenkov A. I. Psikhodidaktika = Psychodactics. Moscow: National Book Center; 2012. 36 p. (In Russ.)
10. Gel'fman E. G., Holodnaya M. A. Psikhodidaktika shkol'nogo uchebnika. Intellektual'noe vospitanie uchashchikhsya = Psychodidactics of the school textbook. Intellectual education of students. St.-Petersburg: Publishing House Piter; 2006. 384 p.
11. Panov V. I. Psikhodidaktika obrazovatel'nykh sistem: teoriya i praktika = Psychodactics of educational systems: Theory and practice. St.-Petersburg: Publishing House Piter; 2007. 352 p. (In Russ.)
12. Kognitivnaya nauka: osnovy psikhologii poznaniya: v 2 t. = Cognitive science: Basis of the psychology of cognition. In 2 volumes. Moscow: Publishing House Smysl, Akademija; 2006. 432 p. (In Russ.)
13. Solso R. Kognitivnaya psikhologiya = Cognitive psychology. St.-Petersburg: Publishing House Piter; 2006. 589 p. (In Russ.)
14. Bermudez J. L. Cognitive Science. An Introduction to the Science of the Mind. Cambridge University Press; 2014. 553 p.
15. Carolyn P., Sobel P. L. The Cognitive Sciences: An Interdisciplinary Approach. SAGE Publications; 2014. 440 p.
16. Friedenberg J., Silverman G. Cognitive Science. An Introduction to the study of mind. Sage Publications, Inc; 2006. 531 p.
17. Thagard P. The cognitive science of science: explanation, discovery, and conceptual change. Cambridge, Mass.; London: MIT press; 2012. 365 p.
18. Akhmetova L. V. Methods of cognitive learning: Psychological-didactic approach. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = *Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*. 2009; Issue 7 (85): 48–52. (In Russ.)
19. Loarer E., Yuto M. Kognitivnoe obuchenie: sovremennoe sostoyanie i perspektivy = Cognitive Learning: Current state and prospects]. Moscow: Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences; 1997. P. 17–33. (In Russ.)
20. Bershadsky M. E. Cognitive educational technology: the construction of the student's cognitive model and its use for the design of the educational process. *Shkol'nye tekhnologii* = *School technologies*. 2005; 5: 73–83. (In Russ.)

21. Manko N. N. Projective visualization of didactic objects – the determinant of development, learning. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2013; 6: 90–105. (In Russ.)

22. Instrumental didactics and didactic design: theory, technology and practice of multifunctional visualization of knowledge. *Instrumental'naja didaktika i didakticheskij dizajn: teorija, tehnologija i praktika mnogofunkcional'noj vizualizacii znanij: materialy I Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii = Tool Didactics and Didactic Design: Theory, Technology and Practice of Multipurpose Visualization of Knowledge. Materials of the First All-Russian Scientific and Practical Conference*; 2013 Jan 28; Moscow-Ufa. Ufa: Bashkir State Pedagogical University; 2013. 290 p. (In Russ.)

23. Tkachenko E. V., Man'ko N. N., Shteinberg V. E. Didactic design – instrumental approach. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2006; 1: 58–65. (In Russ.)

Информация об авторах:

Осмоловская Ирина Михайловна – доктор педагогических наук, заведующий лабораторией общих проблем дидактики Института стратегии развития образования РАО, Москва (Россия). E-mail: osmolovskaya@instrao.ru

Краснова Любовь Александровна – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории общих проблем дидактики Института стратегии развития образования РАО, Москва (Россия). E-mail: la-krasnova@rambler.ru

Статья поступила в редакцию 14.04.2017; принята в печать 16.08.2017.
Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Irina M. Osmolovskaya – Doctor of Pedagogical Sciences, Head of Laboratory of General Problems of Didactics, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow (Russia). E-mail: osmolovskaya@instrao.ru

Lyubov A. Krasnova – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Laboratory of General Problems of Didactics, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow (Russia). E-mail: la-krasnova@rambler.ru

Received 14.04.2017; accepted for publication 16.08.2017.
The authors have read and approved the final manuscript.

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.013.4

DOI: 10.17853/1994-5639-2017-7-25-40

РАЗВИТИЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ НА ПЕРЕХОДЕ К НОВОМУ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМУ УКЛАДУ

Д. А. Махотин

Московский городской педагогический университет, Москва (Россия).

E-mail: dmi-mahotin@yandex.ru

Аннотация. Введение. Переход общества к новому технологическому укладу приводит к социально-экономическим и технологическим изменениям, требующим своего отражения в сфере не только профессионального, но и общего школьного образования. Процессы модернизации содержания и технологий обучения особенно остро протекают в предметной области «Технология», которая является основой для формирования технологической культуры выпускников школ и успешного прохождение ими дальнейшей профессиональной подготовки.

Цель статьи – обосновать необходимость пересмотра содержания и выбора средств технологического образования в связи с формированием в обществе нового технологического уклада, изменением характера труда и базисных технологий производства.

Методология и методики. Методологической основой исследования явились концепции смены технологических укладов и типов организационной культуры, определяющие закономерности разнонаправленных кардинальных перемен в обществе в целом и в жизни отдельно взятого человека. В процессе работы автором применялись такие методы, как анализ существующего состояния системы технологического образования; постановка и концептуализация проблемы модернизации технологического обучения школьников; экспертный опрос; обобщение.

Результаты и научная новизна. Обоснованы потребность и неизбежность обновления содержания и средств технологического образования, которое определяет качество будущей профессиональной подготовки обучающихся в соответствии с меняющимися требованиями рынка труда, последними достижениями в области техники и технологий, служит гарантией сохранения конкурентоспособности экономики страны в глобальных масштабах социально-экономического и технологического развития мирового производства. описа-

ны закономерности изменений технологической подготовки под влиянием смены технологических укладов (промышленных революций). Раскрыта сущность отвечающих вызовам времени содержания и средств технологического обучения. Предложены меры реализации такого обучения.

Практическая значимость. Материалы статьи могут быть использованы исследователями технологического образования школьников, авторами и разработчиками новых подходов и концепций модернизации содержания и технологий обучения в предметной области.

Ключевые слова: технологическое образование, смена технологических укладов, базисная технология, типы организационной культуры, содержание технологического образования, средства технологического образования

Для цитирования: Махотин Д. А. Развитие технологического образования школьников на переходе к новому технологическому укладу // Образование и наука. 2017, Т. 19. № 7. С. 25–40. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-7-25-40

THE DEVELOPMENT OF SCHOOLCHILDREN TECHNICAL EDUCATION IN THE TRANSITION TO A NEW TECHNOLOGICAL PARADIGM

D. A. Mahotin

Moscow City Teacher Training University, Moscow (Russia).

E-mail: dmi-mahotin@yandex.ru

Abstract. *Introduction.* The transition to a new technological regime leads to social-economic and technological changes that require representation not only in the sphere of professional education but also in general school education. Processes of modernization of the content and curriculum of general education particularly acute become applicable in the subject area “Technology”, which is the basis for formation of technological culture of the graduates and successful development of their professional education.

The aim of the publication is to justify the need for changes in the content and means of technological education in connection with the transition of society to a new technological structure, changing nature of work and basic production techniques.

Methodology and research methods. The methodological basis of the study was the concept of substitution of technological regime and the concept of change of organizational cultures that determine the regularities of changes in the means and nature of work in society. The research methods involve the analysis of the current state of the system of technological education; problem statement and conceptualization; expert survey, generalization.

Results and scientific novelty. The necessity of the content and means of technological education is proved. The mentioned above necessity defines the quality of future vocational training of students according to the changing requirements of labour market, the last achievements in the technical field and technologies; serves as a warranty of maintaining competitiveness of national economy in global scales of social-economic and technological development of world production. The common regularities of changes in technological education under the influence of change of technological regimes (industrial revolutions) are described. The essence of the contents and means of technological education is disclosed. The measures of such training implementation are proposed.

Practical significance. The article can be used by researchers of technological education of students; authors of new approaches and modernization concept development of technological education content.

Keywords: technological education, change of technological regimes, basic technology, types of organizational culture, content of technological education, means of technological education

For citation: Mahotin D. A. The development of schoolchildren technical education in the transition to a new technological paradigm. *The Education and Science Journal*. 2017; 7 (19): 25–40. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-7-25-40

Введение

Технологическое развитие общества оказывает серьезное влияние на экономические и социально-политические процессы. При установлении нового технологического уклада происходит смена базисных технологий и средств производства. На современном этапе речь идет об опережающем росте высокотехнологичных секторов экономики, переходе к «безлюдному» (робототизированному) производству, к перераспределению кадровых ресурсов из индустриальной сферы в сферы проектирования и дизайна, конструирования новых материалов и продукции с сопутствующим «размыванием» профессий и профессиональных сфер деятельности.

Смена технологических укладов происходит волнообразно, цикл доминирования каждого из них равен примерно 50 годам. В процессе зарождения очередного технологического уклада вытесняются предыдущие поколения машин и оборудования, принципиально изменяется инфраструктура производства, в связи с обновлением производственных технологических схем выпуска продукции, переменах целевой ориентации в инновационной деятельности формируется иная система ценностей, определяющих последующее развитие экономики и производства.

Сегодня технологическое образование школьников должно удовлетворять заказ экономики и производства на формирование личности, готовой

жить и трудиться в качественно новых условиях, которые не сводятся к умениям осваивать и эксплуатировать постоянно совершенствующиеся технику и технологии, а требуют способностей справляться с комплексом новых производственных задач – проектных, конструкторских, технологических, управленческих, предпринимательских; из этого следует, что проблеме создания образовательного продукта, отвечающего духу времени, следует решать интегративно, на основе использования материальных, передовых информационных и когнитивных технологий [1, 2].

Между тем, несмотря на переработку и внедрение в практику нескольких образовательных стандартов и программ общего образования, содержание технологической подготовки в российской школе не претерпело заметных трансформаций: оно по-прежнему осуществляется в соответствии с запросами и реалиями экономики и производства предыдущих (индустриальных) технологических укладов. Устаревшие или устаревающие средства технологического образования, среди которых наиболее важным является материально-техническая база мастерских и лабораторий, не позволяют учащимся на уроках технологии и во внеурочной деятельности в полной мере решать актуальные производственно-технологические и проектно-исследовательские задачи, хотя подобные попытки предпринимаются в отдельных школах, центрах дополнительного образования, центрах молодежного инновационного творчества (ЦМИТ) и детских технопарках [3–5].

Таким образом, основная проблема развития технологического образования школьников заключается в поиске его адекватного содержания и средств, отвечающих вызовам нового технологического уклада, отражающих существенно возросшие требования к уровню технологической культуры личности, которые базируются на представлениях о передовых производственных технологиях.

Обзор литературы

Структура технологического образования сложилась в 80-х гг. прошлого века на основе политехнического принципа, который подробно описан и проанализирован, например, в работах В. С. Леднева, П. Р. Атутова, В. А. Полякова и др. В качестве основных составляющих политехнического образования рассматривались:

- инструментальный (технический) компонент, определяющий общеобразовательное изучение техники;
- операционно-процессуальный (технологический) компонент, обуславливающий направления изучения технологий;

- технико-технологическая подготовка школьников в области наиболее распространенных видов деятельности безотносительно к специфике их будущей профессии.

В содержании технологического образования школьников, исходя из перечисленных компонентов, было выделено четыре направления:

- технический труд (технология обработки древесины, технология обработки металлов);
- обслуживающий труд (технология обработки тканей, технология обработки пищевых продуктов);
- сельскохозяйственный труд (технологии растениеводства и животноводства для обучающихся сельских школ);
- черчение.

Общими модулями для изучения предметной области «Технология» являлись и продолжают являться культура дома, семейная экономика, основы предпринимательства и метод проектов (проектирование) [5, 6].

Традиционно сложилась и логика освоения технологии обработки того или иного материала: требования охраны труда, основы материаловедения, основы машиноведения (техники), пооперационное овладение технологией, изготовление объектов труда, выполнение комплексных проектов, основы производства в данной отрасли.

Модульное построение учебных программ по гендерному принципу предполагало последовательное изучение предлагаемого содержания обучения в специализированных учебных мастерских (по деревообработке, обработке металлов, домоводству и кулинарии), концентрически повторяющееся с 5-го по 9-й классы [6, 7].

Формирование практических умений и навыков отражалось в конструкторско-технологической, а позже – в проектно-технологической системе практического обучения, в которых акцент делался на решении конструкторских, технологических и проектно-исследовательских задач в процессе изготовления объектов труда (проектов).

Усложнение учебного материала и видов решаемых задач происходило на основе изменений требований к объектам труда (количеству деталей, форме и качеству обработки, особенностям сборки изделия), а также к технологическим процессам (от ручных способов обработки материалов к электрифицированным, машинным и станочным).

Обновление содержания технологического образования за счет расширения видов обрабатываемых материалов, спектра изучаемых технологий и современных образцов техники в последнее время было практически невозможно из-за отсутствия соответствующего материально-технического обеспечения, нацеленности учебных программ на углубленное

изучение традиционных видов материалов, интеграции учебного материала в содержании обучения и существовавших учебниках. Единственным новым компонентом содержания технологического образования (по сравнению с трудовым обучением) стало выполнение учебно-творческих проектов, предполагающих комплексное решение проблемы и создание на основе знаний из разных научных (предметных) областей материального (а иногда информационного) продукта.

Как показывают исследования В. А. Кальней, Д. А. Махотина, Е. Г. Ряхимовой, периоды реформирования школьного технологического образования приходятся на первое десятилетие новых технологических укладов. Переломные годы, когда устанавливается очередной технологический уклад, происходит смена средств производства, распространяются и осваиваются новые базисные технологии, оказывающие влияние на все отрасли экономики и развивающуюся инфраструктуру, в отношении технологической подготовки школьников характеризуются:

- пересмотром места предметной области трудового обучения в структуре общего образования;
- обновлением предметного содержания подготовки;
- увеличением количества часов, выделяемых на изучение предметной области;
- обновлением методического и материально-технического обеспечения учебного процесса [8].

Эти меры связаны как с переоценкой значимости тех или иных отраслей экономики, сменой приоритетных направлений развития производственных технологий, так и с появлением новых профессий и/или изменением требований к профессиональной деятельности и профессиональной подготовке. Так, в советскую эпоху в содержании школьного обучения появились, например, разделы радиотехники, электротехники, робототехники; в настоящее время обязательным предметом в российских школах является «Информатика», а в детских технопарках есть возможность изучать нанотехнологии, биотехнологии, роботостроение, аэрокосмические технологии и пр.

В зарубежных странах, таких как Великобритания, Германия, Израиль и др., в программы по предмету «Технология» включены разделы по микроэлектронике, обработке энергии и перспективным направлениям энергетики.

Современная отечественная школа нацелена на развитие у учащихся инженерного (технологического) мышления и технических способностей, овладение школьниками универсальными видами деятельности – проектной, конструкторской, исследовательской и пр.

В настоящий момент развития общества, когда происходит переход к постиндустриальному укладу, назрела необходимость обосновать изменения содержания и средств технологического образования.

Материалы и методы

Методологической основой предпринятого нами исследования стали концепция смены технологических укладов в социуме и концепция изменения типов организационной культуры [9, 10], которые определяют характер трудовой деятельности человека, выбор используемых им средств и технологий на разных исторических этапах развития общества.

В процессе решения исследовательских задач использовались анализ существующего состояния системы технологического образования школьников; методы постановки и концептуализации проблемы модернизации этого направления обучения; экспертный опрос; обобщение полученных на его основе данных и в целом результатов исследования.

Результаты исследования

Актуализации проблемы поиска оптимального содержания и средств технологического образования, отражающих требования нового технологического уклада, способствовала разработка новой Концепции модернизации содержания и технологий преподавания предметной области «Технология» [9].

В ходе экспертного опроса, проведенного в августе 2016 г. в рамках обсуждения Концепции, респонденты обозначили основные причины необходимости изменения содержания технологического образования:

- несоответствие существующего содержания обучения школьников современным технологиям и материалам (43% опрошенных);
- низкий уровень технологической подготовки школьников, отражающийся на степени эффективности их профессиональной подготовки в колледжах и вузах (32%);
- предъявление новых требований со стороны современного общества и работодателей к грамотности и компетентности личности (30%);
- низкий статус предметной области «Технология» в школе и обществе (29%) [11, 12].

Содержание технологического образования следует рассматривать сквозь призму формирования трудового опыта личности на основе интеграции научных знаний естественных и гуманитарных наук, информатики, математики и искусства посредством:

- овладения универсальными видами деятельности (проектирования, исследования, управления);

- решения производственно-технологических задач (конструкторских, технологических, управленческих, предпринимательских) в условиях специально оборудованных учебных лабораторий и мастерских, реальных условиях производства;
- массового участия обучающихся в олимпиадной и конкурсной деятельности.

Процесс овладения обучающимися трудовым опытом лежит в плоскости формирования проектно-технологической культуры, которая в историческом разрезе является современным типом организационной культуры (по В. А. Никитину и А. М. Новикову). В обсуждаемой Концепции обоснованы четыре типа организационной культуры общества:

- 1) традиционная;
- 2) корпоративно-ремесленная;
- 3) профессиональная (научная);
- 4) проектно-технологическая [10].

Эти типы культуры непосредственно связаны с трудовыми и производственными процессами на том или ином этапе развития техники, технологий, научного знания и социальных отношений.

Для технологического образования школьников важно как отражение в содержании соответствующей предметной области проектно-технологической оргкультуры и современных технологий, так и процесс «прохождения» ребенком всех типов организационной культуры. Они не только существуют в используемых человеком традиционных технологиях (мы до сих пор пользуемся ножом, топором, молотком, вяжем морские узлы и пр.), но и позволяют развивать мелкую моторику, координацию, прикладные навыки использования ручных и электрифицированных инструментов, формировать культуру труда и личностные качества учащихся на деятельностной основе.

В современных условиях развития науки, технoзнания и производства сложно определить точный и полный перечень материалов, наиболее распространенных объектов техники и технологий, которые следует включить в содержание технологического образования. С одной стороны, детерминантой может служить структура технологического процесса, которая может рассматриваться и осваиваться учащимися на примере любой технологии обработки материалов или какой-либо комплексной технологии. Однако тогда большинство школьников будет лишено возможностей профессиональной ориентации в разных отраслях (сферах) производства и освоения разных операций и технологий, в том числе знакомства со сложившейся к настоящему времени технико-технологической базой и перспективами ее совершенствования.

С другой стороны, опыт реализации прогрессивных концепций STEM, STEAM, DASH-образования¹ и др. показывает, что активная созидательная деятельность субъекта в процессе свободно сконструированного им содержания учебного материала может реализовываться только на основе интеграции научных знаний естественных наук, математики, технологии и пр. [13]. Содержание образования должно формироваться, исходя из потребности овладения учащимися метапредметными компетенциями и обретения ими умений и навыков основных видов деятельности, связанных с осуществлением конструирования, проектирования, исследования, управления. В этом случае необходимым условием обучения становится насыщенная и интерактивная технологическая среда, позволяющая обучающимся проводить изыскания, конструировать, экспериментировать и выполнять разнообразные проекты.

В мировой практике выделяется семь основных подходов к построению содержания технологического образования. Это ориентации

- 1) на ремесленные навыки (ручной труд);
- 2) производство (производственные технологии);
- 3) дизайн;
- 4) высокие технологии;
- 5) совершенствование качества научных знаний посредством технологий;
- 6) ключевые компетенции (результаты образования);
- 7) инженерные концепции [14–16].

Содержания технологического образования сегодня должно позволять свободно проектировать учебные (рабочие) программы и нелинейно использовать материалы учебников в зависимости от изучаемых технологий, модулей и направлений технологического образования.

В проекте Концепции модернизации содержания и технологий обучения предметной области «Технология» [9] было выделено пять основных направлений технологической подготовки школьников (таблица).

Детерминантами при отборе содержания технологического образования могут выступать:

- фундаментальные понятия и концепции, отражающие технoзнание и его структуру: метатеоретическое, онтологическое, теоретическое,

¹ Концепции STEM (Science Technology Engineering Math), STEAM (Science Technology Engineering Art Math) – новые образовательные технологии, сочетающие в себе несколько предметных областей и использующиеся как инструмент формирования критического мышления, исследовательских компетенций и навыков работы в группе.

DASH (Developmental approaches in Science, Health and Technology) – развивающий подход к изучению дисциплин об окружающем мире и здоровье.

модельно-проективное и практическое знания, а также закономерности развития технических и технологических наук [17, 18];

- универсальные виды деятельности (они же мега- или социальные технологии), свойственные любому виду профессиональной деятельности: проектирование, конструирование, исследование и управление.

Направления технологической подготовки школьников
Directions of schoolchildren technological training

Направления, выделенные по основным сферам производства	Направления, выделенные по универсальным составляющим любой производственной деятельности
Инженерно-технологическое	Информационно-технологическое
Агротехнологическое	Нанотехнологическое
Сервис-технологическое	

В процессе проведения экспертной оценки нами были выделены следующие фундаментальные понятия: материалы, энергия, информация, техника (технические системы), технология (технологические процессы), проектирование, исследование, организация и управление, отношения (человек – техника, человек – технология, техника – технология), экономика и экология, прошлое и будущее технологии, инновационное творчество и изобретательство. Данные фундаментальные понятия позволяют свободно конструировать содержание учебного материала как разработчикам учебных (рабочих) программ, так и авторам учебников и учебно-методических комплектов по технологии, применяя при этом разную логику изложения содержания технологического образования, например на основе «сквозных линий», по укрупненным дидактическим единицам, по видам деятельности учащихся, по метапредметным и предметным результатам образования и пр.

Универсальные виды деятельности могут быть отражены в содержании технологического образования через структуру задач, решаемых обучающимися в процессе предметно-практической и проектно-технологической деятельности. Речь идет о собственно проектных, конструкторских, технологических, исследовательских, управленческих и предпринимательских задачах [19, 20].

Средства технологического образования, к которым относятся информационные, материально-технические, педагогические и другие активы, а также совокупность условий эффективной реализации содержания технологического образования тоже нуждаются в обновлении – приведении в соответствие с ключевыми результатами технологического образо-

вания, лежащими в области формирования проектно-технологической культуры учащихся [3, 4, 21].

Основными требованиями к разработке и выбору средств технологического образования являются:

- адекватность целям и основным направлениям содержания технологического образования;
- соответствие возрастным особенностям обучающихся, в том числе антропометрическим, физиологическим, санитарно-гигиеническим, психолого-педагогическим и пр.;
- обеспечение возможностей осуществления проектной и исследовательской деятельности обучающихся на уроках технологии и во внеурочной деятельности; формирования умений в сфере проектирования, исследования, конструирования, управления и пр.;
- обеспечение возможностей организации работы с одаренными детьми; проведения конкурсов научно-технического творчества и изобретательства; развития проектного и конструкторского мышления, предпринимательских качеств личности;
- направленность на развитие содержания технологического образования в сфере применения современных материалов и эксплуатации оборудования, использования высоких и перспективных технологий, организации непрерывного практического обучения на уровне формирования профессиональных компетенций.

Для эффективной реализации технологической подготовки школьников, с нашей точки зрения, необходимы следующие действия:

- разработка и реализация Концепции развития технологического образования в системе общего образования, включая дорожную карту по внедрению концепции в деятельность образовательных организаций;
- внесение соответствующих Концепции изменений в ФГОС начального общего, основного общего и среднего общего образования, примерные основные общеобразовательные программы начального общего и основного общего образования;
- обеспечение разработки и апробации основных и вариативных (рабочих) программ для учащихся 1–4-х, 5–9-х и 10–11-х классов по всем учебным предметам, модулям и курсам технологической подготовки, включая программы внеурочной деятельности и программы технологической практики;
- обеспечение разработки, общественно-профессиональной экспертизы и апробации новых УМК по технологии по всем учебным предметам, а также наиболее востребованным вариативным модулям технологичес-

кой подготовки, включая разработку основного (базового) учебника, вариативных рабочих тетрадей и методических пособий для учителя по всем направлениям технологической подготовки, с привлечением цифровых и мультимедийных ресурсов;

- разработка и реализация отражающих современное содержание обучения программ повышения квалификации для учителей технологии и педагогов, участвующих в реализации технологической подготовки обучающихся;

- обеспечение материально-технического оснащения технологического образования по всем учебным предметам и модулям с учетом региональной специфики и направлений технологической подготовки;

- создание в целях повышения эффективности технологического образования нормативно-правовых и организационных условий, предоставляющих более широкий спектр возможностей для социального партнерства образовательных учреждений с предприятиями и организациями, включающий:

- привлечение специалистов-производственников;

- использование материальной базы предприятий социальных партнеров при оснащении школьных кабинетов технологии, мастерских, для проведения технологической практики, экскурсий и др.;

- организация мониторинга качества технологического образования по следующим показателям:

- реализация вариативного содержания предметной области «Технология»;

- разработка и освоение программ дополнительного образования технико-технологического направления;

- привлечение школьников к участию в конкурсном и олимпиадном движениях и пр.

Средства технологического образования как совокупность необходимых объектов, требований и действий по воплощению в практике нового содержания технологического образования должны отвечать состоянию современного высокотехнологичного производства – той среде, в которой человек осуществляет реальную практическую деятельность.

Обсуждение и заключение

Изменение содержания и средств технологического образования вследствие перехода общества к новому технологическому укладу – процесс постоянный и неизбежный. Он определяет качество будущей профессиональной подготовки обучающихся в соответствии с меняющимися

требованиями рынка труда, последними достижениями в области техники и технологий, служит гарантией сохранения конкурентоспособности экономики страны в глобальных масштабах социально-экономического и технологического развития мирового производства.

Содержание и средства технологической подготовки в общеобразовательной школе, выделенные нами в результате исследования и описанные в данной статье, направлены на достижение основной цели – формирование проектно-технологической культуры обучающихся. Выпускники школ должны быть готовы жить и трудиться в высокотехнологичной среде, реализовывать свой личностный потенциал и накапливать трудовой опыт вне зависимости от избранной сферы профессиональной деятельности.

Для реализации нового содержания технологической подготовки в образовательных стандартах и программах общего образования необходимо, во-первых, разработать критерии отбора такого содержания и описать принципы, процедуры и логику конструирования учебного материала на основе фундаментальных понятий и последовательности овладения обучающимися универсальными видами деятельности. Во-вторых, следует произвести селекцию средств осуществления технологического обучения и выявить наиболее оптимальные из них. В-третьих, требуется разработать методические рекомендации для педагогов по применению современных методов и технологий в процессе урочной и внеурочной деятельности обучающихся.

Список использованных источников

1. Чистякова С. Н., Лернер П. С., Родичев Н. Ф., Кузина О. В., Кропьянская С. О. Профильное обучение и новые условия подготовки // Школьные технологии. 2002. № 1. С. 101–123.
2. Хотунцев Ю. А. Технологическое и экологическое образование и технологическая культура школьников. Москва: Эслан, 2007. 181 с.
3. Хотунцев Ю. А. Проблемы формирования технологической культуры учащихся // Педагогика. 2006. № 4. С. 10–15.
4. Хамитов И. С., Гумерова Г. С. Формирование технологической культуры школьников. Москва: МПГУ, 2010. 154 с.
5. Горбунова Т. В. Методика производственного обучения: курс лекций. Калуга: КГПУ им. К. Э. Циолковского, 2003. 100 с.
6. Агутов П. Р. Дидактика технологического образования. Москва: ИОСО, 1997. 285 с.
7. Махотин Д. А. Содержание технологического образования в российской школе: традиция и новации // East European Scientific Journal. Warsaw, Poland. 2016. № 5. С. 43–51.

8. Кальней В. А., Махотин Д. А., Ряхимова Е. Г. Цикличность развития технологического образования // Вестник Российской международной академии туризма. 2016. № 3. С. 61–68.
9. Научно-обоснованная концепция модернизации содержания и технологий обучения предметной области «Технология» / Российская академия образования [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.predmetconcept.ru/public/f48/download/4_4_Proekt_nauchno-obosn_konc_Tehnologija.pdf (дата обращения 10.02.2017 г.).
10. Новиков А. М. Постиндустриальное образование. Москва: Эгвес, 2008. 136 с.
11. Орешкина А. К., Махотин Д. А., Логвинова О. Н. Модернизация предметной области «Технология»: итоги экспертного обсуждения // Школа и производство. 2016. № 8. С. 3–5.
12. Khotuntsev Y. L., Mahotin D. A. Improving the content of the subject area «Technology» according to experts, parents and pupils // Bulletin of Institute of Technology and Vocational Education. 2016. № 14. P. 114–119.
13. Горинский С. Г. Технология и STEM-образование в школе // Современное технологическое образование в школе и педагогическом вузе: материалы XXI Международной конференции по проблемам технологического образования. Москва: МПГУ, 2015. С. 17–23.
14. Махотин Д. А., Кальней В. А. Современные подходы к развитию технологического образования в общеобразовательной организации // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 4 (53). С. 65–68.
15. Benchmarks for Science Literacy Project 2061. American Association for Advancement of Science. New York; Oxford: Oxford University Press, 1993. 418 p.
16. Technology Education for Teachers. Edited by P. John Williams. Hamilton, New Zealand: University of Waikato, 2012. 261 p.
17. Твердынин Н. М. Технознание и техносциум: взаимодействие в образовательном пространстве: монография. Москва: Социальный проект, 2008. 320 с.
18. Вульфсон С. И. Уроки профессионального творчества. Москва: Академия, 1999. 348 с.
19. Zeer E. F., Streltsov A. V. Technological Platform for Realization of Students' Individual Educational Trajectories in a Vocational School // IEJME-Mathematics Education. 2016. Vol. 11. № 7. P. 2639–2650.
20. Zinnatova M. V., Konovalova M. E., Makarova N. V. The Professional Transsspective of the Students in the Conflicting Realities of the Post-industrial Society // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Vol. 11. № 14. P. 6925–6933.
21. Махотин Д. А. Инженерная подготовка в технологическом образовании школьников // Казанский педагогический журнал. 2016. Т. 2. № 2 (117). С. 301–305.

References

1. Chistyakova S. N., Lerner S. P., Rodichev N. F., Kuzina O. V., Kropyv'yanskaja S. O. Specialized training, and new conditions of education. *Shkol'nye tehnologii* = *School Technologies*. 2002; 1: 101–123. (In Russ.)
2. Khotuntsev Y. L. Tehnologicheskoe i jekologicheskoe obrazovanie i tehnologiche-skaja kul'tura shkol'nikov = Technology and environmental education, and technological culture of students]. Moscow: Publishing House Eslan; 2007. 181 p. (In Russ.)
3. Khotuntsev Y. L. Problems of formation of technological culture of students. *Pedagogika* = *Pedagogy*. 2006; 4: 10–15. (In Russ.)
4. Khamitov I. S., Gumerova G. S. Formirovanie tehnologicheskoy kul'tury shkol'nikov = Formation of technological culture of students. Moscow: Moscow State Pedagogical University; 2010. 154 p. (In Russ.)
5. Gorbunova T. V. Metodika proizvodstvennogo obuchenija = Methodology of professional training. Kaluga: Kaluga State Pedagogical University named after K. E. Tsiolkovsky; 2003. 100 p. (In Russ.)
6. Atutov P. R. Didaktika tehnologicheskogo obrazovaniya = Didactics of technology education. Moscow: IOSO; 1997. 285 p. (In Russ.)
7. Mahotin D. A. The content of technological education In Russ. schools: traditions and innovations. *East European Scientific Journal*. 2016; 5: 43–51.
8. Kalney V. A., Mahotin D. A., Ryahimova E. G. The cyclical development of technological education. *Vestnik Rossijskoj mezhdunarodnoj akademii turizma* = *Vestnik RMAT*. 2016; 3: 61–68. (In Russ.)
9. Science-based concept of modernization of the content and technologies of teaching subject area “Technology” [Internet]. Moscow: Russian Academy of Education. 2016 [cited 2017 Feb 02]. 98 p. Available from: http://www.predmet-concept.ru/public/f48/download/4_4_Proekt_nauchno-obosn_konc_Tehnologija.pdf (In Russ.)
10. Novikov A. M. Postindustrialnoe obrazovanie = Post-industrial education. Moscow: Publishing House Jegves; 2008. 136 p. (In Russ.)
11. Oreshkina A. K., Mahotin D. A., Logvinova O. N. Modernization of the subject area “Technologist”: Results of the expert discussion. *Shkola i proizvodstvo* = *School and Production*. 2016; 8: 3–5. (In Russ.)
12. Khotuntsev Y. L., Mahotin D. A. Improving the content of the subject area “Technology” according to experts, parents and pupils. *Bulletin of Institute of Technology and Vocational Education*. 2016; 14: 114–119.
13. Gorinskiy S. G. Technology and STEM education in school. *Sovremennoe tehnologicheskoe obrazovanie v shkole i pedagogicheskom vuze: materialy XXI Mezhdunarodnoy konferentsii po problemam tehnologicheskogo obrazovaniya* = *Modern Technology Education in School and Pedagogical University. Materials of the 21st International Conference on the Issues of Technological Education*; 2015; Moscow. p. 17–23. (In Russ.)

14. Mahotin D. A., Kalney V. A. Modern approaches to the development of technological education in educational organizations. *Mir nauki, kulturyi, obrazovaniya* = *The World of Science, Culture, Education*. 2015; 4 (53): 65–68. (In Russ.)
15. Benchmarks for Science Literacy Project 2061. American Association for Advancement of Science. New York; Oxford: Oxford University Press; 1993. 418 p.
16. Technology Education for Teachers. Ed. by P. John Williams. New Zealand Hamilton: University of Waikato; 2012. 261 p.
17. Tverdyinin N. M. Teknoznanie i texnosocium: vzaimodejstvie v obrazovatel'nom prostranstve = Techno knowledge and society: Interaction in educational space. Moscow: Publishing House Social'nyj proekt; 2008. 320 p. (In Russ.)
18. Vul'fson S. I. Uroki professional'nogo tvorchestva = Lessons of professional creativity. Moscow: Publishing House Akademiya; 1999. 348 p. (In Russ.)
19. Zeer E. F., Streltsov A. V. Technological Platform for Realization of Students' Individual Educational Trajectories in a Vocational School. *IEJME-Mathematics Education*. 2016; 7 (11): 2639–2650.
20. Zinnatova M. V., Konovalova M. E., Makarova N. V. The Professional Transpective of the Students in the Conflicting Realities of the Post-industrial Society. *International Journal of Environmental and Science Education*. 2016; 14 (11): 6925–6933.
21. Mahotin D. A. Engineering training in the technological education of students. *Kazanskiy pedagogicheskij zhurnal* = *Kazan Pedagogical Journal*. 2016; Vol. 2, 2 (117): 301–305. (In Russ.)

Информация об авторе:

Махотин Дмитрий Александрович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионального развития педагогических работников Московского городского педагогического университета, Москва (Россия). E-mail: dmi-mahotin@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 11.01.2017; принята в печать 17.05.2017. Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author:

Dmitry A. Mahotin – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogical Specialists' Professional Training, Moscow City Teacher Training University, Moscow (Russia). E-mail: dmi-mahotin@yandex.ru

Received 11.01.2017; accepted for publication 17.05.2017.

The author has read and approved the final manuscript.

ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ НА ФОНЕ СМЕНЫ НАУЧНОЙ ПАРАДИГМЫ

В. Д. Табанакова

Тюменский государственный университет, Тюмень (Россия).

E-mail: z_mtra@utmn.ru

Аннотация. *Введение.* В последнее время произошла кардинальная переструктуризация университетской подготовки. В продиктованной экономическими интересами новой модели высшей школы лингвистическому образованию отводится едва ли не последнее место. Вложения в лингвистические проекты сегодня считаются нерентабельными. Лингвистическая составляющая в образовательных программах бакалавриата сведена до минимума и ориентирована на популяризацию знаний о языке как технологии коммуникации.

Цели публикации – проследить, каким образом смена общенаучной и лингвистической парадигм отразилась на состоянии отечественного лингвистического образования, и показать нереализованный потенциал знаний о языке.

Методология и методики. Для раскрытия сути обсуждаемой проблемы автором были использованы индуктивные методы, позволяющие интегрировать разные методологические подходы. Изложенное в статье исследование опирается, с одной стороны, на аналитический обзор отечественной периодики по проблемам лингвистического образования (обозреваются статьи, напечатанные за последние 15 лет), с другой – на философский ретроспективный анализ складывавшихся исторически и существующих форм науки, объективная смена которых обусловила прошлое, настоящее и будущее лингвистики и лингвистического образования в вузах.

Теоретическая значимость работы. Доказывается необходимость решения проблем высшего образования в философском аспекте, через взаимодействие научной и образовательной парадигм.

Результаты и научная новизна. Лингвистическое образование рассмотрено как отображение процесса конвергенции естественных, точных и гуманитарных наук. Философский анализ изменений научных парадигм – классической, неклассической и постнеклассической – позволил выявить закономерности смены лингвистических научных парадигм: структурной, коммуникативной, когнитивной, каждая из которых отражалась на трансформации набо-

ра функций лингвистического образования и содержания образовательных программ. Смена центробежного вектора развития науки на центростремительный обусловила разрушение системы российского фундаментального лингвистического образования, что, в частности, выражается в отсутствии в рамках данного направления подготовки концепции, ориентированной на использование всех функций языка. Однако автор напоминает о том, что естественный язык – это самая сложная, самая многофункциональная и самая многомерная знаковая система. Язык является одновременно и формой, и способом, и инструментом, и средством структурирования и систематизированного описания знаний. Искусственные машинные языки обеспечивают скорость и эффективность хранения, обработки и передачи информации, т. е. выполняют вспомогательную, инструментальную функцию, поскольку не являются средством трансляции мышления. Смысловая обработка информации осуществляется лингвистами «вручную», для чего требуются фундаментальные лингвистические знания о семантике, синтактике, прагматике языкового знака, о законах номинации, законах референции, закономерностях восприятия и воспроизведения, механизмах понимания и интерпретации и т. д.

Практическая значимость. Философское осмысление современной парадигмы научного лингвистического знания позволяет сделать вывод о необходимости поддержки фундаментального лингвистического образования на высоком уровне ради сохранения, реализации и полноценного развития всех уникальных функций естественного языка – как средства мышления, средства общения, как инструмента информационных технологий, как знаковой системы и, наконец, как феномена культуры.

Ключевые слова: смена научной парадигмы, лингвистика, фундаментальное лингвистическое образование, функции языка

Для цитирования: Табанакова В. Д. Лингвистическое образование на фоне смены научной парадигмы // Образование и наука. 2017. № 7 (19). С. 41–59. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-7-41-59

SCIENTIFIC PARADIGM SHIFT AS THE BACKGROUND OF LANGUAGE EDUCATION

V. D. Tabanakova

Tyumen State University, Tyumen (Russia).

E-mail: z_mtra@utmn.ru

Abstract. Introduction. Recently, there has been a cardinal restructuring of university preparation. Linguistic education takes up nearly the last position in the new model of the higher school dictated by economic interests. Investments in linguistic projects are considered as unprofitable today. The linguistic component

in educational programs of a bachelor degree is reduced to a minimum, and focused on language knowledge promoting as communication technologies.

The aim of the work purposes to trace how the scientific and the linguistic paradigm shift have an impact on the domestic linguistic education system, and to show the unrealized potential capacity of linguistic knowledge.

Methodology and research methods. The methodology of the offered research is based, on the one hand, upon the domestic periodical press review on the linguistic education problems for the last 15 years, on the other – on the philosophical analysis of science historical forms which change has caused the past, the present and the future of linguistics and linguistic education. The inductive methods to integrate different approaches are also used.

Theoretical significance. The author emphasizes the need to consider the problems of higher education in philosophical aspect, through the interaction of a scientific and educational paradigm.

Results and scientific novelty. At a time of global changes in domestic higher education the linguistic education is considered to be a display of the convergence process of natural sciences, technology and humanities. The philosophical study of the scientific paradigms – classical, non-classical and post-non-classical has revealed the regularities of the linguistic scientific paradigms – structural, communicative and cognitive. Each of the paradigms was traced in the frame of linguistic education functions alternation and constantly changing academic programs.

A new take on the U-turn of a centrifugal vector in science has obviously demonstrated the tendencies of the domestic linguistic education flimsiness: fundamental linguistic education tends to become popularized linguistic knowledge; there is no conception of linguistic education based on all the basic language functions.

However, the author notes the natural language to be the most difficult, most multipurpose and multidimensional sign system. Language simultaneously performs various functions: a form, way, tool, and means of structuring and systematized description of knowledge. Artificial computer languages provide the speed and efficiency of storage, processing and information transfer, i.e. perform tool function support not being a means of thought broadcasting. Semantic information processing is carried out by linguists «manually»; therefore, fundamental linguistic knowledge is required in the fields of semantics, syntactics, pragmatics of the language sign, laws of linguistic nominations, laws of references, regularities of perception and reproduction, mechanisms of understanding and interpretation, etc.

Practical significance. Philosophical conceptualization of a modern paradigm of scientific linguistic knowledge allows to draw a conclusion on the need of fundamental linguistic education support at the high level on behalf of preservation, realization and full development of all unique functions of a natural language as means of thinking and communication, a tool of information technologies and a sign system, and, at last, as a cultural phenomenon.

Keywords: scientific paradigm shift, linguistics, fundamental linguistic education, language functions

For citation: Tabanakova V. D. Scientific paradigm shift as the background of language education. *The Education and Science Journal*. 2017; 7 (19): 41–59. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-7-41-59

Введение

Фон любого события определяет его природу и характер. Слово «фон», содержащееся в заголовке нашей статьи, задает последовательность и логику изложенного далее исследования: смена научной парадигмы обуславливает современное состояние лингвистического образования и предопределяет его перспективы в социуме. Мотивацией такой постановки темы послужила кардинальная переструктуризация университетской подготовки, в том числе в рамках проекта «5 – 100». Продиктованная экономическими интересами новая модель высшей школы отводит лингвистическому образованию едва ли не последнее место. Вложения в лингвистические проекты сегодня считаются нерентабельными. Лингвистическая составляющая в образовательных программах бакалавриата сведена до минимума и ориентирована на популяризацию знаний о языке как технологии коммуникации. Все это заставляет задуматься о причинах сложившейся ситуации и ответить на вопрос: «Что дает лингвистическое образование и что оно может дать?».

Обзор литературы

Обзор периодических изданий за последние 15 лет позволяет обозначить наиболее актуальные проблемы лингвистической подготовки в вузе. Относительно данной темы нами было проанализировано около 50 статей, опубликованных в таких периодических изданиях, как «Высшее образование в России», «Вестник высшей школы», «Высшее образование сегодня», «Преподаватель XXI век», «Инновации в образовании», «Вестники» Московского, Томского и Оренбургского университетов, а также результаты исследований, размещенные в сборнике «Проблемы лингвистики и лингвистического образования», изданном в Тюменском университете в 2011 г. [1]. Появление большого количества публикаций о лингвистическом образовании в начале двухтысячных объясняется, прежде всего, тем, что именно в эти годы проходило активное обсуждение вопросов модернизации отечественных вузов в рамках Болонского процесса. Лингвистическое образование рассматривалось как инструмент и часть языковой профессиональной подготовки лингвистов [2, 3] и студентов нелингвистических специальностей [4, 5].

В статье О. Е. Богдановой и С. К. Гураль «Лингвистическое образование в условиях глобализации» была сделана попытка переосмысления содержания рассматриваемого направления обучения и его основных функций – познавательной, культуuroобразующей, политикообразующей, интегрирующей, ценностнообразующей [6].

Позже тему глобализации развили Е. С. Гриценко и А. В. Кирилина в статье «Язык и глобализация в контексте лингвистического образования (конструктивный подход)». Авторы предложили проект «Глобализация и язык: анализ современной социолингвистической ситуации на материале русского, английского и немецкого языков» [7, с. 72].

Той же теме посвящены работы Н. В. Янкиной «Аксиологизация лингвистического образования в университете» [8] и С. К. Гураль «Особенности лингвистического образования» [9].

К аспектам модернизации и глобализации некоторые авторы присовокупляли размышления о влиянии на лингвистическое образование процессов тотальной информатизации [10, 11]. Хотелось бы попутно отметить, как А. Л. Назаренко в статье «К вопросу об информатизации лингвистического образования» определяет функции современного вузовского преподавателя в эпоху информатизации: «Педагог перестает быть монополистом, он – воспитатель, исследователь, консультант, руководитель проектов» [11, с. 115]. Подчеркнем, что на первом месте стоит воспитательная функция, что свидетельствует о понимании автором ее приоритетности по отношению к обучению [12, с. 14].

Таким образом, последние полтора десятка лет были периодом осмысления происходивших и грядущих изменений в отечественном лингвистическом высшем образовании, при этом модальность обсуждения носила в основном констатирующий, описательный, но не экспланаторный характер. В публикациях, как правило, поднимались частные внутриотраслевые проблемы, связанные с разработкой инновационных технологий обучения русскому и иностранному языкам, с задачей формирования языковых компетенций, с организацией, модернизацией и обеспечением качества образовательного процесса [13, 14]. Лингвистическое образование рассматривалось как образовательная технология, обеспечивающая владение языком как средством коммуникации.

Мы предприняли попытку осмыслить положение, в котором находится современное лингвистическое образование, и его возможности с философских позиций, в контексте изменений научных парадигм, и взглянуть на ситуацию взаимодействия науки и образования в причинно-следственном ракурсе.

Процессы смены научной парадигмы уже не первый год и даже не первое десятилетие обсуждаются мировым научным сообществом. Еще в 1962 г. Томас Кун, выдающийся американский физик и философ, назвал это явление «сдвигом парадигмы» (a paradigm shift) и определил его как коренное изменение в фундаментальных понятиях и экспериментальных методах научных дисциплин¹.

Вопросы интегрированного знания поднимаются сегодня в рамках поиска решения проблемы конвергенции наук. В философской интернет-энциклопедии в словарной статье «Scientific Change» конвергенция описывается как междисциплинарная интеграция, стирающая границы между науками о живой природе (Life Sciences or Natural Sciences), естественными (Physical Sciences) и техническими науками (Engineering). Полученное интегрированное знание создает платформу для решения научных и социальных проблем².

Американские и европейские ученые уделяют внимание, главным образом, интеграции наук о природе и информационных технологий. Так, в отчете Совета по наукам о жизни (Board on Life Sciences) за май 2014 г. утверждается, что XXI столетие станет «веком биологии», впечатляющие успехи которой – от геномики до биоинформатики – приближают нас к пониманию молекулярных основ жизни³. Что касается гуманитарных дисциплин, то обычно к ним относят экономику и общественные науки, и никто не упоминает в этом контексте лингвистику. В определенной степени это объясняется тем, что западная фундаментальная лингвистика постепенно превратилась в компьютерное языкознание, что, в свою очередь, породило новую модель лингвистического образования за рубежом.

Методология и результаты исследования

Методология изложенного в данной статье исследования основывается на индуктивных методах, позволяющих проанализировать научную периодику, философскую основу поставленной проблемы, нормативные документы, собственный многолетний опыт учебно-методической и научно-исследовательской работы и обобщить разноуровневые подходы.

¹ Kuhn Thomas S. The Structure of Scientific Revolutions. Chicago: the university of Chicago press, 1962. Available at: <https://www.lri.fr/~mbl/Stanford/CS477/papers/Kuhn-SSR-2ndEd.pdf> (Accessed 29.04.17).

² Internet Encyclopedia of Philosophy. Available at: www.iep.utm.edu (Accessed 29.04.17).

³ Там же.

В словаре основных философских терминов С. А. Лебедева в статье «Исторические формы науки»¹ обозначены и охарактеризованы шесть этапов развития науки:

1) древняя преднаука (или пранаука (Вавилон, шумеры, Древний Египет);

2) античный тип науки (VII в до н. э. – III в. н. э.;

3) средневековая европейская наука (IV в. – XVI в.);

4) классическая наука (XVII – XIX вв.);

5) неклассическая наука (начало XX в. – 70-е гг. XX в.);

6) постнеклассическая наука (70-е гг. XX в. по настоящее время).

Последние три формы, на наш взгляд, непосредственно определяют закономерности перехода к новой теории познания. Чтобы подробно рассмотреть глобальные перемены, имеющие место в современной когнитивистике, кратко охарактеризуем каждую из этих трех форм.

В период *классической* науки гуманитарные дисциплины, как и естественные, постепенно освобождаются от влияния теологии и представляются как средство совершенствования человека и его самореализации. Методология классической науки включает количественные методы исследования, эксперимент, математическую модель объекта, дедуктивный метод построения научных теорий и критицизм. Именно на этом этапе происходит институализация науки, создаются профессиональные научные сообщества со своими уставами, возникают научные и учебные заведения нового типа. Таким образом, складывается центробежная структура разветвленного научного знания, которая проецируется и на экономику и образование, что в конечном счете позднее, в XX веке, приводит к сильной раздробленности сфер деятельности и узкой специализации научного знания и образования.

Во второй половине XIX в. складывается *неклассическая* наука с новыми философскими основаниями, своей онтологией, гносеологией и методологией. Методология неклассического научного знания выражается в отсутствии универсального научного метода, плюрализме научных методов и средств, ориентации на интуицию и когнитивный конструктивизм. Происходит формирование новой системы «наука – техника – технология».

В конце XX в. зарождается новая форма – *постнеклассическая* (или неонеклассическая, или постмодернистская) наука. Ее предмет исследования – преимущественно сверхсложные и эволюционные системы. Лиде-

¹ Лебедев С. А. Философия науки: Словарь основных терминов. Москва: Академический Проект, 2004. 320 с.

рами постнеклассической науки становятся такие отрасли, как биология, экология, глобалистика, области знания о человеке. Социальным основанием постнеклассической науки является необходимость экологического и гуманитарного контроля над научно-техническим развитием, уменьшение его негативных последствий для настоящего и будущего человечества. В современной науке и обществе осуществляются компьютерная, телекоммуникационная и биотехнологическая революции.

Обобщая характеристики трех исторических форм науки, можно выделить определяющие смену парадигмы научного знания положения, которые в нашем случае будут выступать предпосылками изменений в системе лингвистического образования.

1. Однозначный характер научных законов, эмпирическая проверяемость и логическая доказательность научного знания, а также дедуктивный метод построения научных теорий и критицизм обусловили центробежную структуру научного знания, которая в XX в. стала причиной партикуляризма научной деятельности, узкой специализации научного знания, включая лингвистическое. Подтверждение тому можно найти, например, в «Словаре лингвистических терминов» О. С. Ахмановой (М., 1969), где статья «Лингвистика» включает описание более 50 разделов, направлений и дисциплин.

2. Научно-техническая революция XX в. и утверждение системы «наука – техника – технология» породили новую разветвленную модель научно-технического и гуманитарного образования. В этот период развиваются структурная, прикладная и математическая лингвистика.

3. Утверждение постнеклассической исторической формы науки, направленной на создание сверхсложных и эволюционных систем, сопровождается интеграцией естественнонаучного, гуманитарного и точного знания при явном доминировании в высшем образовании информационных технологий. В системе высшего лингвистического образования появляются направление 45.04.04 Интеллектуальные системы в гуманитарной сфере и такие специальности, как «Лингвистика и новые информационные технологии», «Компьютерная лингвистика».

В заключение статьи «Исторические формы науки» из упомянутого выше словаря С. А. Лебедева отмечается, что будущее науки определяется ее глобализацией. И это «будущее» уже стало нашим «настоящим», а процессы интеграции естественнонаучного и гуманитарного знания и их философское осмысление происходят на наших глазах. Так, в марте 2012 г. в Институте философии РАН состоялась всероссийская научная конференция «Проблема сознания в междисциплинарной перспективе», на кото-

рой выступали философы, психологи, нейрофизиологи, кибернетики, медики, биологи, а также представители других гуманитарных и технических дисциплин из разных регионов страны. Интегративный характер вынесенных на обсуждение исследований особенно ярко прослеживается в подходе к понятию «сознание» в контексте НБИКС – нано-, био-, инфо-, когно- и социо-гуманитарных дисциплин и технологий [15].

Еще одним очень выразительным примером взаимопроникновения естественных и гуманитарных наук является тот факт, что базовая терминология генетики – это лингвистическая терминология. Вдумаемся, например, в название статьи «Геном как (гипер)текст: от метафоры к теории» [16]. За этой формулировкой стоит не просто многозначность и омонимичность языковой формы, но процессуальное сходство языковой и биологической систем. Вот как пишет об этом С. Т. Золян: «С самого начала зарождения генетики было осознано глубинное сходство между языком и процессами обработки и передачи генетической информации. Аналогии между языком и геномом лежат на поверхности. Именно благодаря им в свое время была сформирована исходная терминология генетики» [17, с. 114–115].

В рамках смены общей научной парадигмы этапы развития лингвистики как науки могут быть описаны как смена лингвистических научных парадигм: структурной, коммуникативной, когнитивной.

Структурная лингвистика, как всякая другая наука, во второй половине XX в. прокладывала себе путь в производство и развивалась как прикладная отрасль. В этой связи законным было формирование и развитие таких направлений лингвистики, как общее и прикладное терминоведение; общая и специальная лексикография (терминография), в том числе и электронная; теория и практика перевода (в том числе компьютерного); корпусная лингвистика; лингвистическое обеспечение автоматизированных поисковых систем; математическая лингвистика; лингвосомиотика; автоматическая обработка естественного языка. Все эти направления закладывались в рамках специальности «структурная, прикладная и математическая лингвистика» (так она называлась в 50–60-х гг. XX в.). Нужно отметить, что по этой специальности в масштабах страны всегда готовились «штучные» специалисты: в ЛГУ и МГУ группы набирались по 12–14 человек, что, естественно, обусловило наше отставание в прикладных лингвистических исследованиях. Сегодня же именно эти направления во многом определяют уровень лингвистического образования как фундамента в овладении информационными технологиями.

Коммуникативная лингвистика стала основой образовательных программ подготовки специалистов по иностранным языкам: лингвисти-

ческая подготовка в вузах осуществлялась не сама по себе, а в тандеме с методикой преподавания иностранных языков, что закрепилось в термине «лингводидактика». Нужно отметить, что отечественная школа методики преподавания иностранных языков второй половины XX в. считалась и действительно была сильнейшей.

При этом лингвистика как специальность долгое время оставалась «за кадром» – она отсутствовала как специальность. По окончании вуза в дипломы вписывалась квалификация «филолог». Это объясняется тем, что статус науки лингвистика приобретала постепенно. В 70-х гг. XX в., с преобразованием педагогических институтов в университеты, в дипломы выпускников к слову «филолог» добавили «преподаватель иностранного языка и литературы». В 1997 г. появилось первое поколение стандартов по направлению «Лингвистика и межкультурная коммуникация». В 2000 г., на рубеже веков, Министерство образования Российской Федерации ввело второе поколение стандартов по лингвистическим специальностям, а позднее – третье.

Смена квалификации *иностранные языки* на квалификацию *лингвист* носит закономерный характер и обусловлена, с одной стороны, основными направлениями и тенденциями развития лингвистики, с другой – необходимостью для современного специалиста успешной межкультурной, межъязыковой и межнаучной коммуникации и постоянно развивающимися информационными технологиями. Чем основательнее и глубже знание о языке, тем успешнее и эффективнее мы используем язык во всех его функциях. Такой путь прошла коммуникативная лингвистика, отрабатывая тезис «лингвистическое образование обеспечивает качественно новый уровень владения языком как знаковой системой».

Примечательно, что в процессе реструктуризации системы гуманитарного образования в начале двухтысячных с большим трудом разводились понятия *лингвист* и *филолог*, *лингвистика* и *филология*, *лингвистическое* и *филологическое образование*. Попробуем разобраться в отличиях понятий «лингвистика» и «филология». Самый простой способ развести их – проследить их разное употребление в речи (по закону отражения) и в языке (по закону отображения). Функция отражения реализуется напрямую, и мы обнаруживаем ее в том, как мы говорим. Понятия «филология» и «лингвистика», действительно, по-разному используются в речи. Мы говорим *наука лингвистика*, но *филологические науки*; имеется множество дериватов от слова лингвистика: лингвокультурология, линводидактика, психолингвистика, нейролингвистика и т. д., но мы не образуем производных от слова «филология». По закону отображения для того, что-

бы выявить разное содержание понятий, необходимо обратиться к их определениям, в которых мы увидим отличительные признаки каждого понятия. В дефиниции отличие начинается с родовидового признака. В отечественных общих и специальных (кстати, лингвистических, а не филологических) словарях лингвистика обычно определяется как наука о языке, а филология как совокупность, содружество гуманитарных наук и дисциплин.

Отметим, что в зарубежных словарях лингвистика определяется как наука о языке, как научная дисциплина (*scientific study of language*) и как область знания (*the brunch of knowledge that deals with language*)¹, а филология – как наука или дисциплина о развитии языка². При этом филология подразделяется на классическую (*classical philology*) – научную дисциплину, изучающую научные тексты (*scholarly study of literary texts*); и современную – так называемую «сопоставительную» филологию, которая также называется исторической лингвистикой. Такие явные расхождения в определениях этих понятий у нас и за рубежом, безусловно, объясняют различия и в системах лингвистического образования. При этом необходимо помнить, что эквивалент термина «лингвистическое образование» в английском языке – *Language Education*, а все проблемы лингвистического образования – это проблемы обучения языкам.

Отличия лингвистики и филологии еще более отчетливо просматриваются в предмете их изучения. У лингвистики во всех словарных определениях предметом выступает язык. В то время как филология изучает «культуру какого-либо народа, выраженную в языке и литературном творчестве»³; «язык, литературу и культуру данного народа»; или «духовную культуру человека через языковой и стилистический анализ письменных текстов»⁴.

Интересно отметить, что вопросы, чем отличаются лингвистика и филология, лингвистическое и филологическое образование, лингвист и филолог, сегодня широко обсуждаются в интернет-пространстве в формате различных форумов и статей. Например, на сайте *thedifference.ru* →

¹ Oxford Concise Dictionary of Linguistics by P. H. Matthews. Oxford: Oxford University Press, 1997. 410 p.

² Oxford Advanced Learner's Dictionary. Oxford: Oxford University Press, fourth edition, 1989. 1579 p.

³ Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов. 2-е изд. Москва: Просвещение, 1976. 544 с.

⁴ Лингвистический энциклопедический словарь. Москва: Советская энциклопедия, 1990. 683 с.

Наука и образование → *Гуманитарные науки* от 20 сентября 2016 г. представлена статья, в которой общедоступным языком описываются отличия филолога от лингвиста. Вот небольшой фрагмент из данной статьи: «Главное отличие лингвиста от филолога в том, что для первого язык – объект изучения, а для второго – инструмент. Лингвистика исследует мир сознательного, опираясь на собственную методологию, литературоведение – мир бессознательного, делая ставку на интуицию. Рассматривая одно произведение, лингвист будет изучать форму (стиль речи, структуру предложений, качественный состав лексики), а филолог-литературовед – содержание (образы, характеры героев, сюжет, авторское отношение, историко-социальные предпосылки, художественные средства)».

Между тем еще в 40-х гг. прошлого века все акценты в этом вопросе были расставлены Л. Блаумфильдом, который разграничил задачи, стоящие перед филологами и лингвистами. Он достаточно точно сформулировал предмет исследования для лингвиста как «речь, ее форму и что за ней стоит, и какие факторы определяют использование этой формы» [18, с. 37]. Но если посмотреть на это «пересечение» как на закономерное явление, то можно объяснить его тем, что именно в этот период включился процесс глобализации гуманитарного знания. И именно тогда начала разворачиваться когнитивная парадигма, определяющая структуру и содержание лингвистического образования начала XXI в. – века информационных технологий.

Понятие «информационные технологии» становится доминирующим и встречается практически во всех лингвистических образовательных программах и научно-исследовательских проектах. Объем и содержание этого понятия формировались и синтезировались из лингвистических и математических терминов XX века: информационно-поисковые системы (ИПС) с их лингвистическим обеспечением; автоматизированные системы управления (АСУ), программное обеспечение, компьютерные технологии и т. д. Если обратиться к истокам развития информационных технологий в лингвистических терминах, то можно выйти на понятие «искусственные языки», под которыми понимаются знаковые системы, создаваемые для тех областей, где применение естественного языка менее эффективно или невозможно.

Искусственные языки сегодня включают в себя все специализированные языки, которые принято условно подразделять на языки науки и языки человеко-машинного общения. Последние, типа EduPad (современный инструмент коллаборации), чрезвычайно распространены в обществе, особенно среди студентов, и становятся неотъемлемой частью образовательных технологий.

Таким образом, интегрирующим звеном науки и информационных технологий выступает понятие «язык». Самое востребованное в настоящее время свойство языка – это его информационная емкость, т. е. его способность хранить, обрабатывать, оформлять, интерпретировать и передавать информацию. В этом смысле лингвистическое образование сегодня можно рассматривать как универсальную информационную технологию.

Однако специальности «Лингвистика и информационные технологии», «Прикладная лингвистика» в формате полноценного пятилетнего специалитета существовали только в ведущих вузах Москвы (МГУ, МГЛУ, РГГУ) и Санкт-Петербурга (СПбГУ, РГПУ им. Герцена). С переходом на систему «бакалавриат – магистратура» они практически исчезают как специалитет и, классифицированные по разным направлениям, по-прежнему остаются только в столичных вузах. Например, бакалавриат и магистратура по компьютерной лингвистике осуществляются по направлению «Фундаментальная и прикладная лингвистика» в РГГУ, ВШЭ, МГУ, МГЛУ; бакалавриат по направлению «Лингвистика» со специализацией «Прикладная, компьютерная и математическая лингвистика», а также магистерская программа «Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии» есть в СПбГУ. К этому списку столичных вузов можно добавить только Дальневосточный федеральный университет, где есть направление «Фундаментальная и прикладная лингвистика» по профилям обучения «Языковые технологии»; «Профессиональные рабочие языки» и «Фундаментальная лингвистика».

Следует обратить внимание на то, что сама лингвистика как наука о естественных языках значительно отличается от лингвистики XX века. К настоящему моменту она вобрала в себя математику, философию, логику, теорию коммуникации, информатику, семиотику, физику и физиологию, социологию, психологию, этнографию, культурологию. Интеграция этих наук с языкознанием оформилась в соответствующие отрасли современной лингвистики: нейролингвистику, математическую лингвистику, логическую семантику, экспериментальную фонетику, вычислительную лингвистику, лингвокультурологию, психолингвистику, этнолингвистику, социолингвистику, когнитивную лингвистику, семиолингвистику.

Открытым остается только вопрос, кто придет на смену поколения лингвистов-профессионалов, если фундаментальная подготовка в должном объеме не закладывается в образовательные программы? Для того чтобы убедиться в этом, мы обратились к образовательным стандартам специалитета (ГОС 620100 – Лингвистика и межкультурная коммуникация от 14 марта 2000 г.) и бакалавриата (ФГОС-3 от 7 августа 2014 г.)

и сделали сопоставительный срез объема профессионального лингвистического компонента. В обоих стандартах объектами профессиональной деятельности являются теория иностранных языков и иностранные языки и культуры. Для того чтобы сравнить объемы этих программ, потребовалось произвести определенные расчеты, а именно:

- перевести зачетные единицы, так называемые «зеты», используемые в программах бакалавриата, в часы;
- вычесть из общего объема часов часы на самостоятельную работу студентов, чтобы определить только аудиторные часы, так как аудиторные и внеаудиторные часы в разных программах распределяются по-разному.

В результате мы получили следующее. Объем специальных дисциплин программы специалитета составил 2329 часов – теория в объеме 550 часов и практика в объеме 1779 часов. Объем профессиональных дисциплин программы бакалавриата составляет 1433 часов, из которых 186 часов теории и 1247 часов практики. При этом реальные цифры в каждом конкретном вузе могут отличаться, поскольку в соответствии со стандартом бакалавриата объем, содержание и порядок реализации дисциплин определяется образовательной организацией самостоятельно. И, нужно сказать, вузы используют свое право для планомерного уменьшения часов по дисциплинам лингвистического цикла. Например, в Тюменском государственном университете с 2017–2018 учебного года на дисциплину «Практика иностранного языка» на первом курсе бакалавриата «Лингвистике» отведено всего 273 часа, в то время как еще в прошлом учебном году было 504 часа.

Нужно помнить, что естественный язык – это самая сложная, самая многофункциональная, самая «расплывчатая» и, следовательно, самая многомерная знаковая система. В то же время именно она является и формой, и способом, и инструментом, и средством структурирования и систематизированного описания знаний. Искусственные машинные языки обеспечивают скорость и эффективность хранения, обработки и передачи информации, но не надо забывать, что они выполняют только вспомогательную, инструментальную функцию, поскольку не являются средством мышления. Смысловая обработка информации осуществляется лингвистами «вручную». Для этого требуются фундаментальные лингвистические знания о семантике, синтактике, прагматике языкового знака, о законах номинации, законах референции, закономерностях восприятия и воспроизведения, механизмах понимания и интерпретации и т. д.

Таким образом, структурная, коммуникативная и когнитивная парадигмы в лингвистике призваны отразить и отобразить основные функции

естественного языка: гносеологическую, коммуникативную, когнитивную, информационную и культууроформирующую. При этом, как было показано выше, смена парадигм прослеживается в смене лидерства той или иной функции, определяющей, в свою очередь, систему лингвистического образования на разных этапах развития. Так, на современном этапе конвергенции естественных, гуманитарных наук и информационных технологий доминирующей становится гносеологическая функция языка. Об этом писали О. Е. Богданова и С. К. Гураль еще в 2007 г.: «Смена коммуникативной детерминанты на гносеологическую как в отношении окружающего мира, так и в отношении себя как языковой личности в условиях становления особого типа информационного общества позволит не только обеспечить востребованность лингвистического образования в краткосрочной перспективе, но и обеспечит его преемственность в будущем» [6, с. 35].

Обсуждение и заключение

Итак, поступательная смена общенаучных парадигм привела систему лингвистического образования в стране к современному состоянию. Центробежная структура классического знания стала причиной раздробленности сфер деятельности и узкой специализации лингвистического образования, в свою очередь, продуктом неоклассической науки явилась новая модель научно-технического и гуманитарного образования, что объясняет появление специальности «Структурная, прикладная и математическая лингвистика». И, наконец, постнеклассическая форма науки обусловила интеграцию естественнонаучного, гуманитарного и точного знания, что выразилось в появлении таких образовательных программ, как «Лингвистика и новые информационные технологии» и «Компьютерная лингвистика».

В рамках смены общей научной парадигмы происходила смена структурной, коммуникативной и когнитивной лингвистических научных парадигм, которые представляют в лингвистическом образовании комплекс основных функций естественного языка: гносеологической, коммуникативной, когнитивной, информационной и культууроформирующей.

Сравнительный анализ стандартов специалитета и бакалавриата по направлению «Лингвистика» показывает, что система фундаментального лингвистического образования в стране практически разрушена. Сегодня полное трехступенчатое образование (бакалавриат, магистратура, аспирантура) является привилегией ведущих столичных университетов.

Мы должны признать, что слепое следование российской высшей школы положениям болонской модели тормозит развитие отечественного

лингвистического образования и препятствует интегративным процессам в науке и образовании. Представляется, что отечественная лингвистика может вписаться в современную научную парадигму и занять в ней достойное и подобающее ей по праву место только при условии поддержки высокого уровня фундаментального лингвистического образования, обеспечивающего развитие знания о языке, охватывающего все его функции, базирующегося на той уникальной многосложной миссии, которую выполняет язык в человеческом сообществе: *язык как средство мышления, язык как средство общения, язык как информационная технология, язык как знаковая система и язык как национальная культура.*

Список использованных источников

1. Проблемы лингвистики и лингвистического образования: сборник научных статей / ответственный редактор Л. А. Чубарова. Тюмень: Тюменский государственный университет, 2011. 256 с.
2. Иеронова И. Модернизация профессиональной подготовки лингвистов-переводчиков // *Alma mater*. 2005. № 3. С. 58–60.
3. Барышникова Н. Г. Управление качеством лингвистического образования в контексте новой российской образовательной политики // *Формирование инновационного потенциала вузов в условиях Болонского процесса: материалы международной научно-методической конференции*, 2007. Тюмень: Тюменский государственный университет, 2007. С. 370–375.
4. Бушунев Н. Лингвистическое образование – всем студентам! // *Высшее образование в России*. 2005. № 11. С. 89–91.
5. Телегин Д. В. Лингвистическое образование в «течение жизни» как инструмент реализации задач Болонского процесса // *Формирование инновационного потенциала вузов в условиях Болонского процесса: материалы международной научно-методической конференции*, 2007. Тюмень: Тюменский государственный университет, 2007. С. 138–140.
6. Богданова О. Е., Гураль С. К. Лингвистическое образование в условиях глобализации // *Вестник Томского государственного университета*. 2007. № 296. С. 31–35.
7. Гриценко Е. С., Кирилина А. В. «Язык и глобализация» в контексте лингвистического образования (конструктивистский подход) = *Language and globalization as a problem of language education* // *Высшее образование в России*. 2011. № 3. С. 69–75.
8. Янкина Н. В. Аксиологизация лингвистического образования в университете // *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2011. № 2. С. 401–406.
9. Гураль С. К., Нагель О. В. Особенности лингвистического образования // *Проблемы обеспечения качества современного образовательного процесса: сборник научных статей*. Тюмень, 2011. С. 54–56.

10. Есенина Н. Е. Влияние процессов информатизации на лингвистическое образование // Высшее образование в России. 2012. № 5. С. 159–162.
11. Назаренко А. А. К вопросу об информатизации лингвистического образования // Вестник Московского университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2010. № 1. С. 114–121.
12. Загвязинский В. И. О ценностно-ориентационных основаниях образовательной системы страны // Образование и наука. 2016. № 6 (135). С. 11–22.
13. Sturikova M. V., Albrekht N. V., Kondyurina I. M., Rozhneva S. S., San-kova L. V., Morozova E. S. Formation of Future Specialists' Communicative Competence in Language Disciplines Through Modeling in Game of Professional Situations // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Vol. 11 (15). P. 7826–7835.
14. Evtugina A. A., Simonova M. V., Fedorenko R. V. Teaching Conversational Language Skills to Foreign Students: Blended Learning and Interactive Approaches // IEJME-Mathematics Education. 2016. Vol. 11 (8). P. 2925–2936.
15. Ковальчук М. В., Нарайкин О. С., Яцишина Е. Б. Конвергенция наук и технологий – новый этап научно-технического развития // Вопросы философии. 2013. № 3. С. 3–11.
16. Золян С. Т., Жданов Р. И. Геном как (гипер)текст: от метафоры к теории // Критика и семиотика. 2016. № 1. С. 60–84.
17. Золян С. Т. Вновь о соотносительности языка и генетического кода // Вопросы языкознания. 2016. № 1. С. 114–132.
18. Блумфилд Л. Язык. Благовещенск: Благовещенский гуманитарный колледж им. И. А. Бодуэна де Куртенэ, 1999. 604 с.

References

1. Problemy lingvistiki i lingvisticheskogo obrazovaniya = Problems of linguistics and linguistic education. Ed. by L. A. Chubarova. Tyumen: Tyumen State University; 2011. 256 p. (In Russ.)
2. Iyeranova I. Modernization of vocational training of linguists-translators. *Alma Mater*. 2005; 3: 58–60. (In Russ.)
3. Baryshnikova N. G. Quality management of linguistic education in the context of new Russian educational policy. *Formirovanie innovacionnogo potenciala vuzov v usloviyah Bolonskogo processa: materialy mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoy konferencii* = *Formation of Innovative Capacity of Higher Education Institutions in the Conditions of Bologna Process: Materials of the International Scientific and Methodical Conference*; 2007; Tyumen. Tyumen: Tyumen State University; 2007. p. 370–375. (In Russ.)
4. Bushunev N. Linguistic education to all students! *Vysshee obrazovanie v Rossii* = *Higher Education in Russia*. 2005; 11: 89–91. (In Russ.)
5. Telegin D. V. Linguistic education “during life” as the instrument of realization of problems of Bologna Process. *Formirovanie innovacionnogo potenciala vuzov v usloviyah Bolonskogo processa: materialy mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoy konferencii* = *Formation of Innovative Capacity of Higher Education Instituti-*

ons in the Conditions of Bologna Process: Materials of the International Scientific and Methodical Conference; 2007; Tyumen. Tyumen: Tyumen State University; 2007. p. 138–140. (In Russ.)

6. Bogdanova O. E., Gural S. K. Linguistic education in the conditions of globalization. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of Tomsk State University*. 2007; 296: 31–35. (In Russ.)

7. Gritsenko E. S., Kirilina A. V. “Language and globalization” in the context of linguistic education (constructivist approach) = Language and globalization as a problem of language education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2011; 3: 69–75. (In Russ.)

8. Yankina N. V. Axiologization of linguistic education at university. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of Orenburg State University*. 2011; 2: 401–406. (In Russ.)

9. Gural S. K., Nagel O. W. Osobennosti lingvisticheskogo obrazovaniya = Features of linguistic education. Problemy obespecheniya kachestva sovremenno-go obrazovatel'nogo processa = Problems of ensuring quality of modern educational process collection of scientific articles. Tyumen, 2011; p. 54–56.

10. Yesenina N. E. Influence of processes of informatization on linguistic education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2012; 5: 159–162. (In Russ.)

11. Nazarenko A. L. To a question of informatization of linguistic education. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19, Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya = Bulletin of Moscow University. Series 19. Linguistics and Cross-Cultural Communication*. 2010; 1: 114–121. (In Russ.)

12. Zagvyazinsky V. I. About valuable and orientation bases of educational system of the country. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2016; 6 (135): 11–22. (In Russ.)

13. Sturikova M. V., Albrekht N. V., Kondyurina I. M., Rozhneva S. S., Sankova L. V., Morozova E. S. Formation of future specialists' communicative competence in language disciplines through modeling in game of professional situations. *International Journal of Environmental and Science Education*. 2016; Vol. 11 (15): 7826–7835.

14. Evtyugina A. A., Simonova M. V., Fedorenko R. V. Teaching conversational language skills to foreign students: blended learning and interactive approaches. *IEJME-Mathematics Education*. 2016; Vol. 11 (8): 2925–2936.

15. Kovalchuk M. V., Naraykin O. S., Yatsishina E. B. Convergence of sciences and technologies – a new stage of scientific and technical development. *Voprosy Filosofii = Questions of Philosophy*. 2013; 3: 3–11. (In Russ.)

16. Zolyan C. T., Zhdanov R. I. Gen as (hyper) text: from a metaphor to the theory. *Kritika i semiotika = Criticism and Semiotics*. 2016; 1: 60–84. (In Russ.)

17. Zolyan S. T. Again about correlation of language and a genetic code. *Voprosy yazykoznaniya = Linguistics Questions*. 2016; 1: 114–132. (In Russ.)

18. Bloomfield L. Yazyk = Language. Blagoveshchensk: Blagoveshchensk Humanitarian College named after J. N. I. Baudouin de Courtene, 1999; 604 p. (In Russ.)

Информация об авторе:

Табанакова Вера Дмитриевна – профессор, доктор филологических наук, профессор кафедры английской филологии и перевода института филологии и журналистики Тюменского государственного университета, Тюмень (Россия). E-mail: Z_mtra@utmn.ru

Статья поступила в редакцию 29.03.2017; принята в печать 16.08.2017.
Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author:

Vera D. Tabanakova – Professor, Doctor of Philological Sciences, Professor, Department of English Philology and Translation, Institute of Philology and Journalism, Tyumen State University, Tyumen (Russia). E-mail: Z_mtra@utmn.ru

Received 29.03.2017; accepted for publication 16.08.2017.
The author has read and approved the final manuscript.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 37.022

DOI: 10.17853/1994-5639-2017-7-60-76

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ МЕТОДА БИОЛОГИЧЕСКОЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ

М. Ю. Абабкова¹, В. Л. Леонтьева²

*Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого,
Санкт-Петербург (Россия).*

E-mail: ¹ababkova_myu@spbstu.ru, ²leontieva_vl@spbstu

Аннотация. *Введение.* В современный образовательный процесс все активнее внедряются нейротехнологии, созданные с учетом принципов функционирования нервной системы. Использование устройств на основе нейротехнологий дает возможность создавать новые образовательные продукты, расширять содержание образования посредством перехода от текстового, графического и звукового наполнения содержания образовательного процесса к использованию тактильного, моторного, эмоционального и иного контента. Одной из наиболее перспективных для области образования нейротехнологий является метод биологической обратной связи (БОС), который позволяет определить состояние обучающихся и изменения тех или иных их физиологических процессов и, исходя из полученных данных, скорректировать образовательный процесс, улучшить его качество и результативность.

Цель описанной в статье экспериментальной работы – выявление перспективных возможностей применения метода биологической обратной связи в исследованиях в сфере образования.

Методология и методики. Авторами статьи было проведено пилотное исследование с использованием метода БОС для изучения влияния технологий активного обучения на психофизиологическое состояние студентов специальности «Реклама в связи с общественностью». Для формирования фокус-групп студентов (контрольной и экспериментальной) использовались методика РЕН; для обработки результатов – психофизиологическая методика CMS. В ходе работы применялись метод сравнительного анализа, индукция и обобщение.

Результаты. Для оперативного изучения текущего психологического состояния по психофизиологическим признакам и эффекта от воздействия активных методов обучения на состояние психики студентов по данным кар-

диоритмограммы была получена объективная картина свойств психического состояния обучающихся в реальном времени.

Основными результатами пилотного исследования явились количественные (в процентах) значения параметров текущего психического и психологического состояний испытуемых, отражающие степень выраженности таких свойств, как общий адаптивный ресурс, степень подвижности (лабильности) психических процессов, невротичность, продуктивность психики и др. (всего 19 параметров). Была определена степень сходства или различия состояния учащихся с имеющимися образцами (эталоны) оптимального состояния. Результаты замеров показали, что в экспериментальной группе адаптивность выше, а значения аффективности, невротичности, раздражительности, epileptoidности, ригидности ниже эталонных.

Научная новизна. На основе полученных данных установлено, что применение активных методов обучения в отличие от традиционных является более эффективным с точки зрения воздействия на самочувствие, адаптивность и продуктивность психики студентов. Благодаря позитивному эмоциональному фону обучающиеся легче решают творческие и мыслительные задачи, лучше усваивают сложный учебный материал.

Практическая значимость. Материалы пилотного исследования могут оказать помощь при диагностике эмоционального состояния учащихся во время занятий; в совершенствовании организации образовательного процесса и в изучении вопросов мотивации получения студентами знаний, требующихся для предстоящей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: метод биологической обратной связи, нейрообразование, нейротехнологии, текущее психологическое состояние, кардиоритмограмма, методы активного обучения, самочувствие, эмоциональная сфера, адаптивность

Для цитирования: Абабкова М. Ю., Леонтьева В. А. Исследование эмоционального состояния студентов на основе метода биологической обратной связи // Образование и наука. 2017, Т. 19. № 7. С. 60–76. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-7-60-76

BIOFEEDBACK AS A METHOD FOR STUDENTS' MENTAL STATE ASSESSMENT

M. Yu. Ababkova¹, V. L. Leontieva²

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Saint-Petersburg (Russia).

E-mail: ¹ababkova_myu@spbstu.ru, ²leontieva_vl@spbstu

Abstract. Introduction. Neurotechnologies based on the principles of a nervous system functioning are being introduced into modern educational process more and more actively. Neurotechnology-based devices give the chance to develop new educational products; to enlarge the content of education by means of transition from text,

graphic and sound content filling of educational process to use of tactile, motor, emotional, and other content. One of the most perspective neurotechnologies for the field of education is the method of biofeedback (BF) which enables to define students' mental state, change various physiological processes proceeding from the obtained data, correct educational process, and improve its quality and effectiveness.

The aim of the present publication is to identify the opportunities of the biofeedback method application for educational purposes.

Methodology and research methods. A pilot study on the basis of biofeedback technique was conducted in order to study the influence of active learning methods on students' mental state mastering in specialty "Advertising and Public Relations". H. Eysenck's PEN Model was used to form focus-groups (control and experimental); psychophysiological technique CMS (Current Mental State) was applied for results processing. Also, such methods as comparative analysis, induction and generalization were used.

Results. A true picture of psychological attributes of students' mental condition has been received for efficient studying of the current psychological state on psychophysiological functions, and training active methods impact on a condition of mentality of students according to the results of cardiorythmogram.

The main results of a pilot research were quantitative data (as percentage points) of the current mental and psychological conditions of examinees. The obtained results have reflected the degree of attributes manifestation such as general adaptive resource, degree of mobility (lability) of mental processes, neuroticism, efficiency mentality, etc. (only 19 parameters). The degree of similarity or distinction of students' mental state according to the available samples (standards) has been defined. It should, however, be noted that the adaptability of experimental group turned out to be higher; on the contrary, the indicators of affectivity, neuroticism, irritability, epileptoidness, and rigidity are likely to be lower.

Scientific novelty. It is proved that application of active methods of training unlike traditional ones is more effective in terms of impact on health, adaptability and efficiency of mentality of students. Thanks to a positive emotional background, students easier solve creative and cogitative tasks, and acquire a difficult training material better.

Practical significance. The materials of the pilot study can be useful for diagnostics of students' emotional state during their coursework; elaboration of the educational process organization; studying the issues of students' motivation while studying.

Keywords: biofeedback technique, neuroeducation, neurotechnology, current mental state, cardiorythmogram, methods of active learning, well-being, emotional sphere, adaptability

For citation: Ababkova M. Yu., Leontieva V. L. Biofeedback as a method for students' mental state assessment. *The Education and Science Journal*. 2017; 7 (19): 60–76. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-7-60-76

Введение

Биологическая обратная связь (biofeedback) – это процедуры, в ходе которых человеку с помощью микропроцессорной или компьютерной техники предъявляется информация о состоянии и изменении тех или иных его физиологических процессов. Метод биологической обратной связи (далее – БОС), первоначально оформившийся как лечебное направление в 1960-е гг. в США, в настоящее время занимает особое место в современных исследованиях в широком спектре отраслей [1, с. 66–69]. Важной неклинической сферой использования метода БОС является педагогика, где с его помощью решаются вопросы повышения эффективности обучения, развития творческих способностей и др. [2].

Нейротехнологии, включающие БОС, все активнее внедряются в современный образовательный процесс [3, с. 221–242]. Рынок оценки и тренировки когнитивных способностей, который в 2013 г. составлял 1,7 млрд долларов, к 2018 г. должен вырасти, по прогнозам специалистов, до 5,7 млрд долларов [4].

Обзор литературы

Развитие высокотехнологичной педагогики связано среди прочего с такими ключевыми когнитивными технологиями будущего, как нейроинтерфейсы, Нейронет и биологическая обратная связь. Использование устройств на основе нейротехнологий позволит создавать новые образовательные продукты, расширить содержание образования посредством перехода от текстового, графического и звукового наполнения содержания образовательного процесса к использованию тактильного, моторного, эмоционального и иного контента. Разработка и тиражирование физиологичных интерфейсов, позволяющих использовать для совершенствования осуществляемой деятельности в корпоративном маркетинге, медицине, спорте, игровой отрасли и в других сферах потенциал всего тела (сканеров положения тела и выражений лица – Kinect, LeapMotion, MYO и др.), направлений взгляда (Eye Tribe); контролеров текущего состояния здоровья (пульса, давления); мониторов уровня физической активности (Fitbit, Jawbone), электроэнцефалографических устройств для отправки сообщений (Emotiv), неизбежно приведут в недалеком будущем к распространению этого инструментария в сфере образования¹.

¹ Будущее образования: глобальная повестка [Электрон. ресурс] // Global Education Futures Forum. Режим доступа: http://edu2035.org/pdf/GEF.Agenda_ru_full.pdf (дата обращения: 10.03.2017).

В настоящее время нейроизысканиями в области образования, в том числе на основе биологической обратной связи, активно занимаются The Centre for Educational Neuroscience (Центр образовательной нейробиологии), The International Mind, Brain, and Education Society (Международное общество изучения мозга и образования) и сообщество исследователей в области образования [5].

В зарубежных университетах активно задействуется арсенал нейротехнологий в процессе планирования, подготовки и реализации образовательных программ. Перспективам прикладного применения БОС-методов в сфере образования посвящены, в частности, статьи D. Oman, S. L. Shapiro, C. E. Thoresen, T. G. Plante, T. Flinders, P. Ratanasiripong, N. Ratanasiripong, D. Kathalae [6, 7]

Недавно проведенный опрос учителей в Великобритании показал, что почти 90% из них считают подобные исследования важными для проектирования и разработки образовательных программ [8]. Согласно другому опросу, предпринятому в США, 9 из 10 учителей-респондентов полагают, что нейробиология как наука важна в педагогической деятельности; 8 из 10 педагогов указали, что согласны сотрудничать с нейробиологами, которые занимаются исследованиями в сфере образования [9].

Несмотря на то, что образовательная нейробиология существует в течение довольно длительного периода времени, еще многое предстоит сделать для продвижения результатов нейроисследований в образовательный процесс. Для улучшения функционирования системы образования на основе данных нейронауки и более глубокого понимания значимости последних для педагогики требуется открытый диалог между профессиональными представителями этих двух отраслей. Одно из направлений сотрудничества рассматривается в междисциплинарном контексте «биология – нейронаука – когнитивная нейронаука – психология – исследования в образовании – организация образовательного процесса» [10, с. 9–27].

Сейчас БОС-методики в образовании используются для достижения высокой функциональной способности участников учебного процесса, оптимизации их физической или умственной деятельности и т. д. Учителям (преподавателям) и учащимся предлагаются курсы БОС для общего оздоровления и гармонизации работы нервной и сердечно-сосудистой систем. К примеру, в университетах Японии методики БОС применяются во время сессий для снятия тревожности у студентов. В школах штата Южная Дакота (США) данные методики внедрены в рамках программы «Осознание себя посредством тренировки методами БОС» [11]. А благотворитель-

ный фонд Melinda&Bill Gates Foundation, приоритетным направлением деятельности которого является совершенствование системы образования, одобрил в 2011 г. выдачу гранта Университету Клемсон (Clemson University – штат Южная Каролина, США) для проведения пилотного исследования вовлеченности студентов в процесс обучения посредством изменения гальванического сопротивления кожи [12].

Российские специалисты, как и зарубежные коллеги, активно ведут разработки исследовательских проектов на основе метода БОС. Так, одно из мониторинговых исследований адаптированности студентов к обучению в Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого показало, что осложнение процесса адаптации студентов к обучению в техническом вузе может быть связано не только с особенностями их эмоциональной и коммуникативной сферы, но и с различными недостатками в развитии их интеллектуальных способностей, важнейшими из которых являются логическое, абстрактное и пространственное инженерное мышление [13].

В рамках другого проекта изучалось актуальное психическое состояние старшеклассников в условиях интерактивного обучения. Были выявлены значимые различия в самочувствии, активности и настроении на занятиях с применением интерактивных методов освоения нового учебного материала [14].

На основе диагностики методом БОС физиологических изменений у студентов в условиях учебного стресса разрабатываются способы коррекции стрессовых состояний, связанных с обучением [15, с. 62–65].

Целенаправленное аппаратное наблюдение за психофизиологическим состоянием учащихся позволяет выяснять, какое время суток и какие условия наиболее эффективны для обучения; настраивать индивидуальные режимы учебного процесса; эффективно управлять состояниями студентов и преподавателей¹.

Таким образом, метод БОС можно использовать как средство обучения индивидуальному способу оздоровления, как инструмент, позволяющий готовить к жизни здоровое поколение, как совокупность приемов, форм и методов обучения без ущерба для индивидуального здоровья, как эффективную методику для оценки педагогических технологий [16, с. 974–977; 17, с. 167–172].

¹ Будущее образования: глобальная повестка [Электрон. ресурс] // Global Education Futures Forum. Режим доступа: http://edu2035.org/pdf/GEF.Agenda_ru_full.pdf (дата обращения: 10.03.2017).

Материалы и методы

В мае 2016 г. на базе кафедры «Реклама и связи с общественностью» Гуманитарного института и кафедры «Физическая культура и адаптация» Института физической культуры, спорта и туризма Санкт-Петербургского политехнического университета было предпринято пилотное исследование, цель которого состояла в изучении возможности применения аппаратных методов для диагностики состояния студентов на основе БОС. Известно, что активному вовлечению обучающихся в учебный процесс и более эффективному усвоению ими учебного материала способствуют положительный эмоциональный фон учебно-познавательной деятельности. Интересное содержание учебного материала, привлекательные и эстетичные иллюстрации, нетривиальные методы и приемы обучения, возбуждающие воображение творческие задания, комфортный климат в группе (аудитории) – т. е. все, что вызывает позитивный эмоциональный отклик, стимулирует работу студентов, улучшает восприятие учебной информации, способствует ее лучшему запоминанию, а значит, повышает результативность образования [18, с. 13–17].

Нами была поставлена задача выявить влияние интерактивных методов обучения на эмоциональную сферу студентов.

В ходе исследования оценивалось эмоциональное состояние учащихся 2-го курса направления «Реклама и связи с общественностью» на практических занятиях по дисциплине «Поведение потребителей».

В качестве метода сбора информации об эмоциональном состоянии студентов использовалась психофизиологическая методика CMS (Current Mental State – текущее психологическое состояние), реализованная в виде программно-аппаратного комплекса (ПАК). В основу данного метода положены представления о текущем (оперативном) психическом состоянии испытуемых. Методика CMS позволяет получить объективную оценку свойств психического состояния по данным кардиоритмограммы, а также оперативно определить текущее психологическое состояние, проконтролировать изменения на разных отрезках времени и измерить эффекты различных воздействий на психику [19, с. 84-93].

Программно-аппаратный комплекс включал микрокардиоанализатор и программу CMS. В результате обследования были получены количественные значения параметров (шкалы) текущего психического состояния обследуемых, по которым определялась степень сходства или различия состояния студентов с имеющимися образцами (эталоны), а также с рядом состояний с известными отклонениями, например изменением

настроения, психического тонуса, темпа психических процессов, уровня бодрости, уверенности, возбужденности и др. [20].

В настоящее время выявлено, что даже при воздействии одинаковых раздражителей человек воспринимает информацию избирательно, в зависимости от типа его эмоциональной системы [21, с. 19]. Эмоции способствуют не только лучшему восприятию различной информации, но и более эффективному обучению, поскольку воздействуют на обмен веществ и на общий гормональный фон, что, в свою очередь, влияет на продуктивность действий и на принятие решений [21, с. 23].

Для участия в пилотном исследовании были сформированы две группы студентов, одинаковые по численному составу, близкие по возрастному и гендерному признакам. Кроме того, участники групп должны были иметь сходное распределение по психологическим параметрам, для выявления которых использовался опросник PEN¹.

Опросник содержал 100 вопросов, на которые испытуемые должны ответить «да» либо «нет», и измерял такие психические свойства, как нейрорепсихическая лабильность, экстраверсия и психотизм. В результате подготовительного этапа были выделены две фокус-группы студентов – экспериментальная и контрольная, по 10 человек в каждой.

В рамках основного этапа исследования в обеих группах непосредственно перед пилотным БОС-обследованием проводились практические занятия по дисциплине «Поведение потребителей» с применением различных педагогических технологий.

Для экспериментальной фокус-группы в рамках занятия была организована командная работа по 3–4 человека над творческими заданиями. В отведенное время командам необходимо было придумать и показать рекламу товара с использованием предложенных экспериментаторами несвязанных слов. Второе задание заключалось в определении содержания текста рекламного видеоролика, который демонстрировался без звука.

Для контрольной фокус-группы был проведен обычный семинар с докладами студентов на предложенные преподавателем темы. Активное обсуждение докладов и полемика не допускались.

После занятия каждая фокус-группа прошла обследование с помощью психофизиологической методики CMS. По окончании обследования данные фокус-групп студентов были внесены в компьютер и обработаны (рис. 1).

¹ Опросник PEN [Электрон. ресурс] Режим доступа: <http://azps.ru/tests/2/tt23.html> (дата обращения: 10.03.2017).

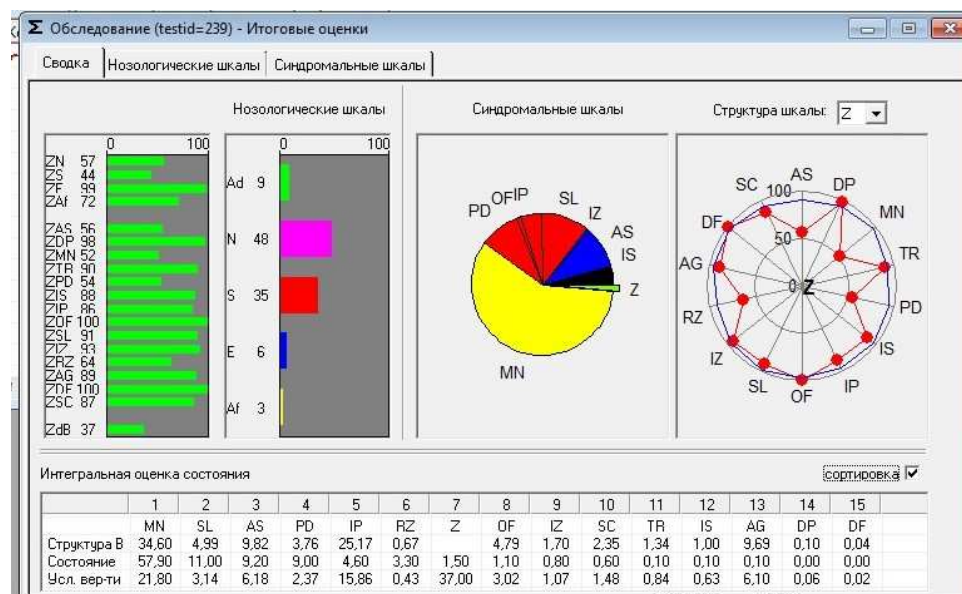


Рис. 1. Скриншот экрана ПАК CMS

Fig. 1. PAC CMS screenshot

Результаты пилотного исследования

На основании полученных данных была построена таблица с итоговыми значениями 19 показателей (шкал) для обеих фокус-групп студентов. В каждой группе были вычислены средние значения каждого из показателей и сопоставлены с эталонами (рис. 2).

Общая компенсация состояния студенческих групп. Данные показатели отражают резерв управления психической деятельностью, оптимальность адаптивной регуляции (и адаптации) психики. Количественная характеристика свойства соответствует значениям выраженного его отклонения. У контрольной группы наблюдалось большее ограничение резерва адаптивности в текущем состоянии по сравнению с эталоном нормы ($Ad_2=19,8$, $Z_2=16,7$), чем в экспериментальной группе ($Ad_1=29$, $Z_1=20,4$).

Самочувствие (психическое и телесное). По этому показателю зафиксировано не очень хорошее самочувствие и состояние телесного и психического комфорта в обеих группах (шкала Ip , значения 10,5 и 4,1 соответственно), что объясняется временем проведения пилотного исследования – концом учебного года и в связи с этим накопившейся общей усталостью.

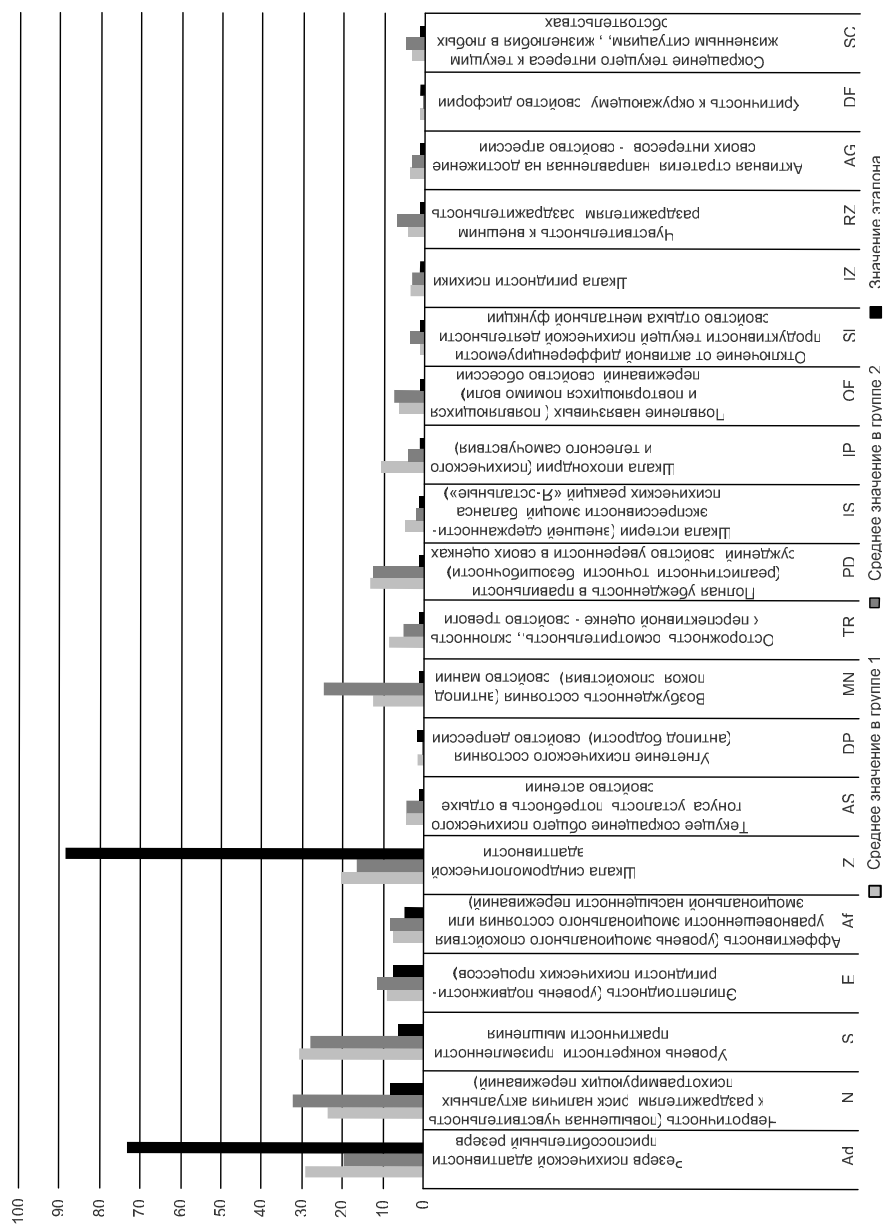


Рис. 2. Сравнительная диаграмма результатов фокус-групп и эталонного значения
Fig. 2. Comparative graph of results of focus groups and reference value

Эмоциональная сфера. Показатель отражает характер эмоционального отношения к переживаниям и эмоциональную окраску переживаний (уравновешенность, интенсивность эмоций).

В обеих группах была выявлена умеренная степень общего эмоционального (и, следовательно, косвенно-волевого, мыслительного и т. д.) психического напряжения (шкала Af, значения 7,4 и 8,4 соответственно), однако у экспериментальной группы это значение показателя оказалось меньше. Были также отмечены снижение бодрости, склонность к серьезности и озабоченность при общем высоком уровне позитивного настроения (шкала DP, значения 1,7 и 0,5 соответственно).

Отклонения от эталона в экспериментальной группе меньше, чем в контрольной. Студенты этой группы после выполнения творческих заданий на занятиях продемонстрировали ярко выраженную степень текущей возбужденности, оживления и напряжения эмоций, увеличения активности двигательной сферы и темпа речи, повышения самооценки по сравнению с эталоном (шкала MN₁ = 12,5). Тем не менее в контрольной группе показатель степени текущей возбужденности оказался в два раза больше (шкала MN₂ = 25).

Текущее ограничение уверенности, избыточное стремление к осторожности, проявление опасений, тревожности было зафиксировано в обеих группах (шкала TR, значения 8,8 и 5,3 соответственно; шкала IS, значения 4,8 и 1,8 соответственно). В то же время контрольная группа продемонстрировала некоторую степень ограничения текущей спонтанности и продуктивности психики при отражении реальности (шкала SL, значения 1,1 и 3,6 соответственно) по сравнению с эталоном.

Перцептивно-мыслительная сфера. Показатели отражают особенности восприятия и мышления. Выявленное отклонение от эталона связано с несколько повышенным риском наличия актуальных психотравмирующих переживаний, легкого ограничения защищенности и обострения чувствительности в обеих группах, однако у студентов контрольной группы оно было выше (шкала N, значения 23,6 и 32,4 соответственно). Выраженная степень снижения конкретности (практичности и реалистичности) мышления у участников экспериментальной группы была выше, чем в контрольной группе (шкала S, значения 30,6 и 27,9 соответственно).

В обеих группах по окончании практических занятий отмечена средняя степень снижения самокритичности в суждениях и поступках (шкала PD, значения 13,2 и 12,5 соответственно), а также средняя степень выраженности навязчивых переживаний (OF₁=6,2 и OF₂=7,5 соответственно). В контрольной группе наблюдалась некоторая степень огра-

ничения текущей спонтанности, дифференцирования и продуктивности психики при отражении реальности; в экспериментальной этот показатель был близок к норме (шкала SL, значения 1,1 и 3,6 соответственно).

Волевая сфера. Показатели, относящиеся к данной сфере, отражают преимущественно направленность, силу и темп психических реакций. В обеих группах зафиксирована легкая степень замедления подвижности психических реакций, однако у студентов контрольной группы она была выражена сильнее (шкала E, показатели 9 и 11,5 соответственно; шкала IZ, показатели 3,6 и 3,2 соответственно). Обе группы продемонстрировали несколько ограниченный психический тонус, связанный с ощущением вялости и утомления (шкала AS, значения 4,4 и 4,5, соответственно). У учащихся контрольной группы наблюдалась большая текущая сдержанность эмоций, уравновешенность баланса «Я – Остальные», чем у испытуемых экспериментальной группы (шкала IS, значения 4,8 и 1,8 соответственно).

Результаты замеров показали более высокую адаптивность и более низкую аффективность студентов контрольной группы, что связано с более привычными условиями на учебном занятии. Однако установленные показатели невротичности и раздражительности, эпилептоидности и ригидности в экспериментальной группе были ниже, чем в контрольной (23,6 и 32,4 против 11,5 и 9 соответственно).

Заключение

На основании проведенного пилотного исследования можно сделать вывод о том, что применение активных методов обучения, в отличие от традиционных, является более эффективным с точки зрения воздействия на эмоции, самочувствие, адаптивность и продуктивность психики учащихся. Эмоциональный фон благодаря использованию интерактивных методов обучения в экспериментальной группе был лучше. Студентам было легче решать творческие и мыслительные задачи, поскольку они предоставлялись в увлекательной форме.

Результаты исследования могут служить не только для формирования положительного эмоционального фона на учебных занятиях, но и для контроля эмоционального возбуждения учащихся в процессе применения интерактивных методов обучения, поскольку между эмоциональным возбуждением и эффективностью деятельности человека существует зависимость: слишком слабая эмоциональная возбужденность не обеспечивает должной мотивации деятельности, а слишком сильная разрушает и дезорганизует ее [22].

Следует отметить, что к концу учебного года, когда проводился эксперимент, в обеих группах присутствовала усталость. Для таких периодов можно рекомендовать учащимся методы саморегуляции психического состояния, использующиеся при стрессе.

Для более глубокого изучения влияния формы занятий на учащихся необходимо провести повторные исследования, скорректировать их дизайн (увеличить число исследуемых групп, провести замеры состояний до и после учебных занятий, использовать кластерный анализ для анализа результатов). Дальнейшие исследования с применением методов БОС помогут ответить на важные для успешного решения проблем организации образовательного процесса вопросы о сознательном и бессознательном восприятии содержания учебного материала; о мотивации студентов, их эмоциональном состоянии и задействовании ресурсов памяти; об оптимальном расписании занятий, чередовании «активных» и «пассивных» занятий (например, физической культуры и лекций); о времени, необходимом для восстановления (разрядки) после трудных занятий, зачетов и экзаменов.

Список использованных источников

1. Иващенко О. И. Перспективы использования метода биологической обратной связи в нейротерапии хронических заболеваний // Научно-практическая конференция. Опыт лечения и диагностики. К 20-летию клинической больницы МСЧ № 1 АМО ЗИЛ. Москва, 2001. С. 66–69.
2. Кунельская Н. А., Резакова Н. В., Гудкова А. А., Гехт А. Б. Метод биологической обратной связи в клинической практике // Журнал неврологии и психиатрии [Электрон. ресурс]. 2014. № 8. С. 46–50. Режим доступа: <http://www.mediasphera.ru/issues/zhurnal-nevrologii-i-psikhiatrii-im-s-s-korsakova/2014/8/downloads/ru/031997-7298201487> (дата обращения: 10.03.2017).
3. Абабкова М. Ю., Леонтьева В. А. Нейромаркетинг в образовании: возможности и вызовы новых технологий // Конфликтология: ежеквартальный научно-практический журнал. 2016. № 1. С. 221–242.
4. Анализ состояния и динамики мирового рынка нейротехнологий [Электрон. ресурс] // Сибирский фронт. Экспертно-аналитический портал. Режим доступа: http://sibfrontier.ru/wp-content/uploads/2015/04/RVK_Analiz-sostoyaniya-i-dinamiki-mirovogo-ryinka-neyrotehnologiy_2015.pdf (дата обращения: 10.03.2017).
5. Абабкова М.Ю. Технологии нейромаркетинга в образовании: монография. Санкт-Петербург: Фонд развития конфликтологии, 2017. 242 с.
6. Oman D., Shapiro S. L., Thoresen C. E., Plante T. G., Flinders T. Meditation Lowers Stress and Supports Forgiveness Among College Students: A Randomized Controlled Trial // Journal of american college health. 2008. Vol. 56. № 5.

P. 569–578. Available at: https://www.academia.edu/1121114/Meditation_lowers_stress_and_supports_forgiveness_among_college_students_A_randomized_controlled_trial (Accessed 16 February 2017).

7. Ratanasiripong P., Ratanasiripong N., Kathalae D. Biofeedback Intervention for Stress and Anxiety among Nursing Students: A Randomized Controlled Trial // ISRN Nursing. 2012. P. 1–5. doi: 10.5402/2012/827972. Available at: http://www.heartmath.com/wp-content/uploads/2014/04/biofeedback_intervention_stress_nursing_students.pdf (Accessed 16 February 2017).

8. Howard-Jones P. Neuroscience and Education: A Review of Educational Interventions and Approaches Informed by Neuroscience // Education Endowment Foundation, Millbank, UK. 2014. Full Report and Executive Summary. Available at: https://educationendowmentfoundation.org.uk/uploads/pdf/NSED_Lit-Review_Final.pdf (Accessed 10 March 2017).

9. Simmonds A. How neuroscience is affecting education: Report of teacher and parent surveys. London: Wellcome Trust, 2014. Available at: <https://wellcome.ac.uk/sites/default/files/wtp055240.pdf> (Accessed 10 March 2017).

10. Schwartz D. L., Blair K. P., Tsang J. M. How to build educational neuroscience: Two approaches with concrete instances // British Journal of Educational Psychology. Monograph. 2012. Series II (8). P. 9–27.

11. Варганова Т. С. Применение метода биологической обратной связи в практике зарубежного здравоохранения, социальной помощи и образования // Общие вопросы применения БОС: сборник статей. Санкт-Петербург: АО «Биосвязь», 2008.

12. Трайндл А. Нейромаркетинг: Визуализация эмоций. Москва: Альпина Бизнес Букс, 2017. 114 с.

13. Пискун О. Е. Влияние особенностей интеллекта на адаптацию студентов к обучению в техническом вузе // Ученые записки. 2011. № 11 (81). С. 123–126.

14. Ковалевская Е. В. Актуальное психическое состояние старшеклассников в условиях интерактивного обучения [Электрон. ресурс] // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 7. № 2. С. 48–58. Режим доступа: <http://psyedu.ru/journal/2015/2/Kovalevskaya.html> (дата обращения: 10.03.2017).

15. Юматова Ю. В. Изучение корреляций психофизиологических особенностей студентов в условиях учебного стресса // Наука и образование: новое время. 2015. № 5 (10). С. 62–65.

16. Леонтьева В. А. Профессиональное «выгорание» персонала вуза на примере сотрудников Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого // Здоровье – основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения. 2015. Т. 10. № 2. С. 974–977.

17. Силантьева О. В. Технологии биологической обратной связи (БОС) в работе психолога образования // Актуальные проблемы науки и образования: Теория и практика. VI региональная научно-практическая конференция с международным участием: сборник научных трудов. Москва: Петит, 2015. С. 167–172.

18. Абабкова М. Ю., Леонтьева В. Л. Адаптация иностранных студентов на семинарских занятиях в мультикультурных группах // Россия в глобальном мире. 2014. № 5 (28). С. 13–17.

19. Пискун О. Е., Петрова Н. Н., Фролов Б. С., Овечкина И. В., Бондарчук И. А. Опыт применения методики объективной оценки текущего психологического состояния и свойств личности ПАК CMS для оценки уровня адаптации и риска кризисных состояний студентов иностранного факультета СПбГТУ // Кризисные состояния: современные подходы к оказанию специализированной медицинской помощи: сборник научных статей. 2016. С. 84–93.

20. Гафуров Б. Г., Махкамова Н. У., Овечкина И. В. Экспериментальное исследование применимости ПАК «CMS» в неврологической клинике // Неврология. 2000. № 4. С. 6–12. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://bsfrolov.narod.ru/publication_files/Nevropatology.pdf (дата обращения: 10.03.2017).

21. Hebb D. O. The organization of behavior: a neuropsychological theory. New York, 2002.

References

1. Ivashchenko O. I. The prospects of biofeedback implementation for neurotherapy. *Nauchno-prakticheskaya konferenciya. Opyt lecheniya i diagnostiki. K 20-letiyu klinicheskoy bol'nicy MSCH № 1 AMO ZIL = Scientific and Practical Conference. Experience of Treatment and Diagnostics. To the 20 anniversary of a hospital of MSCh No. 1 AMO ZIL*. Moscow; 2001. p. 66–69. (In Russ.)

2. Kunel'skaya N. L., Rezakova N. V., Gudkova A. A., Gekht A. B. A feedback method in clinical practice. *Zhurnal neurologii i psikiatrii = Journal of Neurology and Psychiatry* [Internet]. 2014 [cited 2017 Mar 10]; 4: 46–50. Available from: <http://www.mediasphera.ru/issues/zhurnal-nevrologii-i-psikhiatrii-im-s-s-korsakova/2014/8/downloads/ru/031997-7298201487> (In Russ.)

3. Ababkova M. Yu., Leontieva V. L. Neuromarketing in education: Opportunities and issues of new technologies. *Konfliktologiy = Conflictology*. 2016; 1: 221–242. (In Russ.)

4. Analiz sostoyaniya i dinamiki mirovogo rynka nejrotekhnologij = Analysis of the world market dynamics in neurotechnologies. *Sibirskij frontir. Jekspertno-analiticheskij portal = Siberian frontier. Expert and analytical portal*. 2015 [cited 2017 Mar 10]. Available from: http://sibfrontier.ru/wp-content/uploads/2015/04/RVK_Analiz-sostoyaniya-i-dinamiki-mirovogo-ryinka-nejrotekhnologiy_2015.pdf (In Russ.)

5. Ababkova M. Yu. Technologies of neuromarketing in education. St. Petersburg: Fund of Development of Conflictology; 2017. 242 p.

6. Oman D., Shapiro S. L., Thoresen C. E., Plante T. G., Flinders T. Meditation lowers stress and supports forgiveness among college students: A randomized controlled trial. *Journal of American College Health* [Internet]. 2008 [cited 2017 Feb 16]; Vol. 56, 5: 569–578. Available from: https://www.academia.edu/1121114/Meditation_lowers_stress_and_supports_forgiveness_among_college_students_A_randomized_controlled_trial

7. Ratanasiripong P., Ratanasiripong N., Kathalae D. Biofeedback intervention for stress and anxiety among nursing students: A randomized controlled trial.

ISRN Nursing [Internet]. 2012 [cited 2017 Feb 16]: 1–5. Available from: http://www.heartmath.com/wp-content/uploads/2014/04/biofeedback_intervention_stress_nursing_students.pdf DOI: 10.5402/2012/827972

8. Howard-Jones P. Neuroscience and Education: A Review of Educational Interventions and Approaches Informed by Neuroscience. Full Report and Executive Summary. *Education Endowment Foundation, Millbank, UK* [Internet]. 2014 Jan [cited 2017 Mar 10]. Available from: https://educationendowmentfoundation.org.uk/uploads/pdf/NSED_LitReview_Final.pdf

9. Simmonds A. How neuroscience is affecting education: Report of teacher and parent surveys. London: Wellcome Trust; 2014 [cited 2017 Mar 10]. Available from: <https://wellcome.ac.uk/sites/default/files/wtp055240.pdf>

10. Schwartz D. L., Blair K. P., Tsang J. M. How to build educational neuroscience: Two approaches with concrete instances. *British Journal of Educational Psychology*. 2012; Series II (8): 9–27.

11. Vartanova T. S. *Primenenie metoda biologicheskoy obratnoj svyazi v praktike zarubezhnogo zdravoohraneniya, social'noj pomoshchi i obrazovaniya* = Application of a method of biological feedback in practice of foreign health care, social help and education. *Obshchie voprosy primeneniya BOS = Biofeedback implementation in foreign healthcare, social care and education*. St.-Petersburg: Publishing House SPbZAO Biosvyaz'; 2008. (In Russ.)

12. Trajndl A. *Nejromarketing: Vizualizaciya ehmocij = Neuromarketing: Visualization of emotions*. Moscow: Publishing House Al'pina Biznes Buks; 2007. 114 p. (In Russ.)

13. Piskun O. E. Influence of characteristics of intelligence on the adaptation of students studying at the technical higher school. *Uchenye zapiski = Scientific Notes*. 2011; 11 (81): 123–126. (In Russ.)

14. Kovalevskaya E. V. The current mental state of school students in online learning conditions. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru = Psychological Science and Education psyedu.ru* [Internet]. 2015 [cited 2017 Mar 10]; Vol. 7, 2: 48–58. Available from: <http://psyedu.ru/journal/2015/2/Kovalevskaya.html> (In Russ.)

15. Yumatova Yu. V. Studying the correlations of psycho-physiological characteristics of the students in stress. *Nauka i obrazovanie: novoe vremya = Science and Education: Modern Times*. 2015; 5 (10): 62–65. (In Russ.)

16. Leontieva V. L. Professional burnout of university staff members in the context of Peter the Great Saint-Petersburg polytechnic university. *Zdorov'e – osnova chelovecheskogo potenciala: problemy i puti ih resheniya = Health Basis of Human Potential: Problems and Ways of Their Decision*. 2015; 2 (10): 974–977. (In Russ.)

17. Silant'eva O. V. Biofeedback for educational psychologist. *Aktual'nye problemy nauki i obrazovaniya: Teoriya i praktika. VI regional'naja nauchno-prakticheskaja konferencija s mezhdunarodnym uchastiem: sbornik nauchnyh trudov = Current Problems of Science and Education: Theory and Practice. The 6th Regional Scientific and Practical Conference with the International Participation: Collection of Scientific Works*; 2015; Moscow. Moscow: Publishing House Petit; 2015. P. 167–172. (In Russ.)

18. Ababkova M. Yu., Leontieva V. Foreign students' adaptation method via training in multicultural groups. *Rossiya v global'nom mire = Russia in the Global World*. 2014; 5 (28): 13–17. (In Russ.)

19. Piskun O. E., Petrova N. N., Frolov B. S., Ovechkina I. V., Bondarchuk I. L. Opyt primeneniya metodiki ob"ektivnoj ocenki tekushchego psichologicheskogo sostoyaniya i svoystv lichnosti PAK CMS dlya ocenki urovnya adaptatsii i riska krizisnyh sostoyaniy studentov inostrannogo fakul'teta SPbGTU = Technique for objective assessment of current mental state and personality traits to determine adaptation level of students SPbGTU. *Krizisnye sostoyaniya: sovremennyye podhody k okazaniyu specializirovannoy medicinskoj pomoshchi = Crisis states: modern approaches to rendering specialized medical care*. 2016. p. 84–93. (In Russ.)

20. Gafurov B. G., Mahkamova N. U., Ovechkina I. V. Current mental state method in neurological clinic. *Neurologiya = Neurology* [Internet]. 2000 [cited 2017 Mar 10]; № 4: 6–12. Available from: http://bsfrolov.narod.ru/publication_files/Nevropatology.pdf (In Russ.)

21. Hebb D. O. The organization of behavior: A neuropsychological theory. New York; 2002.

Об авторах:

Абабкова Марианна Юрьевна – кандидат экономических наук, доцент кафедры рекламы и связей с общественностью Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого, Санкт-Петербург (Россия). E-mail: ababkova_myu@spbstu.ru

Леонтьева Вероника Леонидовна – кандидат технических наук, доцент кафедры рекламы и связей с общественностью Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого, Санкт-Петербург (Россия). E-mail: leontieva_vl@spbstu.ru

Статья поступила в редакцию 03.03.2017; принята в печать 17.05.2017. Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Marianna Yu. Ababkova – Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Department of Advertising and PR, Institute of Humanities, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St.-Petersburg (Russia). E-mail: ababkova_myu@spbstu.ru

Veronica L. Leontieva – Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Department of Advertising and PR, Institute of Humanities, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St.-Petersburg (Russia). E-mail: leontieva_vl@spbstu.ru

Received 03.03.2017; accepted for publication 17.05.2017.

The authors have read and approved the final manuscript.

СТРУКТУРА РЕПРЕЗЕНТАЦИИ СОСТОЯНИЯ СЧАСТЬЯ У ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РОССИЙСКОЙ И АМЕРИКАНСКОЙ КУЛЬТУР

С. Ю. Жданова¹, А. В. Печеркина²

*Пермский государственный национальный исследовательский университет,
Пермь (Россия).*

E-mail: ¹svetlanaur@gmail.com; ²pecherkina.a@gmail.com

А. А. Строканов

Линдонский государственный колледж, Линдонвилль (США).

E-mail: alexandre.strokanov@lsc.usc.edu

Аннотация. Введение. Психологическое состояние обучающихся оказывает непосредственное влияние на их способность и готовность справляться с трудностями обучения, во многом обуславливает успешность образовательного процесса и его результативность. В связи с этим актуализируется поиск методов и определение целей психологической диагностики, без данных которой проблематично осуществлять педагогическое сопровождение. Кроме прочего, на фоне увеличивающихся темпов и масштабов международной и межкультурной мобильности педагогу следует учитывать в своей деятельности менталитет и ценностные установки представителей различных культур, в том числе их понимание счастья и личного благополучия.

Современные психологические исследования обнаруживают значимые различия в показателях счастья и удовлетворенности жизнью у представителей различных культур. Однако диагностический инструментарий, применяемый в таких исследованиях, строится преимущественно на модели, сложившейся в американской психологии. В связи с этим встает вопрос о том, в какой степени образ счастья соотносится в российской и американской культурах.

Цели работы, описанной в статье, заключаются в изучении репрезентации состояния счастья у американских и российских студентов и в определении инвариантных и вариативных составляющих в структуре репрезентации.

Методология и методики исследования. На первом этапе работы осуществлялся теоретический анализ и разработка онтологии предметной области «Психология счастья». Далее было проведено эмпирическое исследование репрезентаций у американских и российских студентов. Основным методом

сбора данных являлось нарративное интервью, для получения нарратива о счастье использовался метод ранних воспоминаний личности. Последующая обработка вербальных характеристик производилась с применением сегментарного контент-анализа, невербальных компонентов репрезентации – с помощью методики анализа жестовых единиц К. Мюллер. Для статистического анализа данных были использованы коэффициент ϕ – углового преобразования Фишера, коэффициент корреляции ϕ и кластерный анализ.

Результаты и научная новизна. Было выделено три мультимодальных кластера, в структуру которых вошли вербальные и невербальные характеристики устного нарратива о счастье, индивидуальные характеристики (пол, возраст), свойства личности (экстраверсия – интроверсия), учитывались также особенности профессионального обучения (курс и специальность). Установлено, что данные кластеры инвариантны и проявляются в репрезентации состояния счастья вне зависимости от принадлежности к культуре. Вариативность в устном нарративе о счастье выражается в частоте обращения к категориям, составляющим кластеры, а также в некоторых изменениях в структуре кластеров в связи с возрастом. В частности, российские студенты чаще обращались к категориям, описывающим ценности семьи и семейного благополучия, и чаще использовали невербальные единицы, демонстрирующие стремление к удержанию эмоционального состояния. Американские студенты в большей степени были склонны к выбору вербальных единиц, связанных с достижениями в деятельности, и невербальных категорий (периферийных жестов), указывающих на важность отношений с другими людьми. Вербальные и невербальные единицы, отражающие взаимодействие с социальным контекстом, в одинаковой степени были представлены в выборках российских и американских респондентов.

Практическая значимость. Материалы публикации могут быть учтены при выборе методов психолого-педагогического сопровождения обучающихся; при разработке программ тренингов, нацеленных на повышение у студентов университетов и колледжей уровня субъективного благополучия и удовлетворенности жизнью. Результаты исследования также могут стать основой для практических рекомендаций по повышению эффективности межкультурной коммуникации и безопасности межличностного взаимодействия, а опыт применения методики анализа жестовых единиц может быть полезен при создании автоматизированной системы анализа эмоционального состояния личности на основе видеофрагментов.

Ключевые слова: позитивная психология, репрезентация, счастье, субъективное благополучие, нарратив, невербальное поведение

Для цитирования: Жданова С. Ю., Печеркина А. В., Строканов А. А. Структура репрезентации состояния счастья у представителей российской и американской культур // Образование и наука. 2017. Т. 19. № 7. С. 77–96. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-7-77-96

THE STRUCTURE OF HAPPINESS REPRESENTATION FOR RUSSIAN AND AMERICAN REPRESENTATIVES

S. Yu. Zhdanova¹, A. V. Pecherkina²

*Perm State National Research University, Perm (Russia).
E-mail: ¹svetlanaur@gmail.com; ²pecherkina.a@gmail.com*

A. A. Strokanov

*Lyndon State College, Lyndonville (USA).
E-mail: Alexandre.strokanov@lsc.vsc.edu*

Abstract. *Introduction.* Emotional state of students exerts direct impact on their ability and readiness to cope with challenges when studying, gives rise to the success of educational process and its effectiveness. In this regard, the search of methods and determination of the tasks of psychological diagnostics is brought into focus. Above all, the teacher should consider mentality and valuable attitudes of representatives of various cultures, including their understanding of happiness and personal well-being in the activity against the background of the increasing scales of the international and interethnic mobility.

The development of Russian psychology has recently acquired the direction of positive psychology, the focus of which is happiness and positive functioning of the individual. Modern research reveals significant differences in the indicators of happiness and satisfaction with life between representatives of different cultures. However, the diagnostic tools used in such studies are based primarily on the model of happiness image that has been developed in American psychology. In this connection, the question arises as to what extent the image of happiness in American culture correlates with the image of happiness in Russian culture.

The aim of this work is to study the representation of happiness between representatives of American and Russian culture, the definition of invariable and variable components in the structure of representation.

Methodology and research methods. The study included several stages. At the first stage, the theoretical analysis and development of the ontology of the subject area "Psychology of Happiness" was carried out. At the second stage, an empirical study of the representations of American and Russian respondents was carried out. The main method of data collection was a narrative interview; a method of early personal memories was used to obtain the narrative of happiness. Subsequent processing of verbal characteristics was carried out using segmental content analysis. The K. Muller's technique of sign analyzing was used for non-verbal characteristics. Statistical analysis of the data was based on the use of the coefficient of ϕ -angular Fisher transform, correlation coefficient ϕ , and cluster analysis.

Results and scientific novelty. Three multimodal clusters were selected, the structure of each included verbal and non-verbal characteristics of the oral narrative of happiness, individual characteristics (gender, age), and personality traits (extraversion-introversion). It is shown that these clusters are invariant and are manifested in the representation of the state of happiness, regardless of belonging to culture. The variability in the oral narrative of happiness is manifested in the differences in the frequency of access to the categories represented in the clusters identified, as well as in minor changes in the structure of clusters due to age. In particular, the Russian students more often appealed to the categories describing values of family and family well-being, as well as they used the non-verbal units showing aspiration to deduction of emotional state. The American students were more inclined to the choice of the verbal units connected with achievements in activity, and non-verbal categories (peripheral gestures) indicating importance of the relations with other people. The verbal and non-verbal units, reflecting interaction with a social context, have been equally presented in the sample of the Russian and American respondents' representations.

Practical significance. The materials of the present publication can be taken into account when choosing methods of work in the framework of positive psychotherapy, as well as in developing training programs aimed at raising the level of subjective well-being, happiness and satisfaction with life. The obtained results are the basis for the development of practical recommendations for improving the effectiveness of intercultural communication, the security of interpersonal interaction. The experience of using the method of analyzing the sign units can be the basis for developing an automated system for analyzing the emotional state of an individual based on video fragments.

Keywords: positive psychology, representation, happiness, subjective well-being, narrative, non-verbal behavior

For citation: Zhdanova S. Yu., Pecherkina A. V., Strokanov A. A. The structure of happiness representation for Russian and American representatives. *The Education and Science Journal*. 2017; 7 (19): 77–96. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-7-77-96

Введение

Для сферы образования крайне важной проблемой является обеспечение благоприятного психологического климата в той среде и на том пространстве, где происходят коммуникации педагога и учащегося и осуществляется процесс познания. Психологическое состояние обучающихся оказывает непосредственное влияние на их способность и готовность справляться с трудностями обучения, во многом обуславливает успешность образовательного процесса и его результативность. Кроме прочего, на фоне активизировавшейся и продолжающей наращивать темпы меж-

дународной и межэтнической мобильности населения педагогу следует учитывать в своей деятельности менталитет и ценностные установки представителей различных культур, в том числе их представления о том, что значит счастье и личное благополучие.

В современной психологической науке сегодня можно наблюдать «сдвиг» исследовательской парадигмы от «психологии болезни» к «психологии здоровья». До недавнего времени преобладающим в исследованиях был подход, объектом внимания которого являлась психическая дисфункция. Как отмечает в своих работах Д. Майерс, аналитический обзор психологических публикаций за период с 1887 по 1999 г. показывает, что исследований, посвященных изучению отрицательных эмоций, было предпринято в 14 раз больше, чем тех, в которых были отражены позитивные аспекты функционирования личности. Психологическая наука была в большей степени обращена к проблемным психическим состояниям, сосредоточившись на изучении того, каким образом можно избавить личность от негативных переживаний и как можно «вылечить» психические отклонения [1].

В начале 2000 гг. психологи подвергли пересмотру подходы к оптимальному функционированию личности. В связи с особой значимостью профилактической работы по снижению уровня психических расстройств пришло понимание необходимости укрепления психологической силы, продуктивной направленности личности. Направление позитивной психологии, основы которой были заложены М. Селигманом, М. Чиксентмихайи и Д. Майерсом, становится все более актуальным среди исследователей. Своей целью позитивная психология ставит построение позитивных качеств личности [2, 3].

Вопреки распространенному мнению, позитивная психология не противопоставляет себя другим направлениям исследовательской деятельности, а рассматривает позитивное функционирование личности как некоторый континуум, включающий в себя разные по окрашенности эмоциональные переживания и состояния. Особому анализу подвергается понятие «счастье», которое в ранних работах позитивных психологов определяется как состояние преобладания позитивного настроения и позитивного взгляда в будущее. Сегодня состояние счастья преимущественно ассоциируется с обыденными представлениями и часто заменяется понятием «благополучие». Так, американские авторы (М. Селигман, Д. Майерс) предлагают определять счастье как субъективное благополучие, поскольку для каждой личности оно (счастье) связано с индивидуальным опытом эмоций, ощущений и образных представлений. Однако отказ от обращения к понятию «счастье» не означает прекращения исследований данного феномена.

Американская традиция, положенная в основу позитивной психологии, получила широкое распространение и развитие в других культурах, в частности в отечественной психологии. Однако опирающиеся на данную концепцию современные психологические исследования обнаруживают значимые различия в среднестатистических показателях счастья и удовлетворенности жизнью у представителей различных стран, схожих по своему экономическому и политическому устройству [4]. Можно предположить, что существуют сформированные культурой разные способы мышления, которые опосредуют различия в понимании того, что представляет собой концепт счастья.

Проблемным в описываемой ситуации является вопрос о валидности исследований, в которых сопоставляются уровни счастья и субъективного благополучия у представителей разных стран, поскольку понимание и значение данных концептов может существенно варьироваться в зависимости от культурной принадлежности. Таким образом, конструкт, разработанный психологами США на основе представлений о счастье, сформированных в американской культуре, может существенно отличаться от такового в российской психологии, построение которого связано с особенностями российских реалий. Поэтому закономерным является вопрос о возможности сопоставления разных культур и стран по уровню счастья и благополучия, а также о возможности разработки единого подхода к пониманию феномена счастья.

В связи с этим актуальным представляется изучение феноменологии рассматриваемого состояния, а также репрезентации обозначающего его понятия представителями различных культур. Теоретическая значимость такого исследования заключается не только в расширении предметного поля описываемого концепта, но также в выяснении качественных различий в определениях образа счастья в связи с культурной принадлежностью. На основе описываемой проблемной ситуации была сформулирована цель настоящего исследования – разработка онтологии предметной области «психология счастья», а также определение образа счастья в российской и американской культурах, выявление инвариантной и вариативной составляющих в структуре образа. Отметим, что в данной работе был применен мультикомпонентный анализ структуры образа счастья, а в качестве предмета исследования выступали вербальные и невербальные характеристики в структуре образа счастья.

Эмпирической предпосылкой настоящего исследования стало предположение Р. Харрисона о том, что представители разных культур в межличностной коммуникации отличаются по частоте использования и степе-

ни выразительности языковых единиц (вербальных и невербальных)¹. В действительности многие авторы (например, Р. Харрисон, М. Аргайл) подчеркивают, что особенности любой национальной культуры содержатся и проявляются через универсальную знаковую систему – язык. В связи с этим различия в репрезентации состояния счастья у представителей российской и американской культур рассматривались на уровне вербального и невербального описания состояния счастья. Также оценивалась взаимосвязь указанных характеристик в устном нарративе о счастье.

Обзор литературы

Проблема счастья и субъективного благополучия довольно часто становилась предметом внимания психологов и философов начиная с античных времен. Направление развития представлений о счастье в психологии соответствует траектории развития философских подходов к пониманию данного феномена. Так, счастье можно рассматривать в контексте объективного подхода, анализируя уровень благополучия, степень реализации личностью своего потенциала (К. Рифф, К. Кейёс) [5]. Субъективистский подход предполагает рассматривать счастье с точки зрения субъективных ощущений (Э. Динер, Д. Майерс, М. Селигман) [1, 2, 6], а также его смысловой наполненности (Р. Эммонс, Л. Кинг) [7].

Данные исследования отражают две традиции в изучении феноменологии концепта счастья – эвдемонистическую и гедонистическую.

Гедонистический подход, получивший развитие в рамках когнитивной и поведенческой психологии, определяет счастье как получение удовольствия или избегание неудовольствия. Удовольствие в данном контексте – не только физическая характеристика, но также результат достижения чего-либо значимого для субъекта. В рамках гедонистической концепции ключевой является идея о том, что субъективное благополучие и счастье есть результат оценивания людьми их жизни, полученный на основе сопоставления самого себя с другими людьми, собственными идеалами и своим прошлым.

Эвдемонистический подход, разрабатываемый преимущественно в гуманистической психологии, определяет состояние счастье как процесс, отражающий полноту самореализации личности, включенность ее в социальное взаимодействие, развитие собственной индивидуальности. Наличие двух парадигм в понимании феноменологии концепта счастья

¹ Harrison R. P. Beyond words: An introduction to nonverbal communication. Englewood cliffs, NJ. 1974. 474 p.

привело к интеграции основных представленных в них идей. Таким образом, счастье рассматривается как ценность, степень удовлетворенности жизнью (субъективное благополучие) или как аффективное состояние (чувство или эмоция).

Результаты современных зарубежных эмпирических исследований указывают на необходимость учета смысловых и личностных компонентов при изучении феноменологии счастья и невозможность объяснить данное состояние, опираясь исключительно на внешние критерии.

Подход С. Любомирски, К. Шелдона и Д. Шкаде, являющийся на сегодняшний день одним из наиболее распространенных в рамках позитивной психологии, предлагает объединить факторы, влияющие на переживание счастья по «модели пирога» [8]. В данной модели отражены три группы факторов, влияющих на субъективное ощущение счастья. Показано, что критерий внешних условий, характеризующий уровень жизни, объясняет всего лишь 10% вариативности индивидуального уровня счастья. Личностные особенности, в том числе связанные с наследственными факторами, – до 50% вариативности. Остальные 40% приходятся на фактор деятельности человека, в котором объединены особенности отношений с близкими людьми, жизненные цели и включенность в деятельность [8]. Последняя группа факторов является предметом исследования в рамках нашей работы.

О существовании качественных различий в субъективном определении состояния счастья говорится также в работах И. Динера и С. Ойши [9]. Результаты исследований, полученные этими авторами, показывают, что при достижении определенного уровня материальной обеспеченности взаимосвязь между показателями материального достатка и субъективного ощущения счастья оказывается незначимой. Данный подход соотносится с «моделью пирога», подтверждая гипотезу о том, что всего десятая часть дисперсии индивидуального ощущения счастья определяется достатком, более значимыми оказываются личностные и деятельностные компоненты. Как отмечает Д. А. Леонтьев, «начиная с определенного уровня материального благосостояния счастье перестает зависеть от него и начинает определяться другими факторами. Это уже счастье-максимум, индивидуальное, связанное со смыслом, деятельностью и добродетелью; именно его Аристотель называл эвдемонией. Оно уже зависит от самого человека, от его усилий по организации собственной жизни и отношений с другими людьми» [10]. Идея счастья как деятельности ярко представлена в «теории потока» М. Чиксентмихайи, в которой субъективное ощущение счастья определяется самим процессом выполнения чего-либо значимого.

Методологический анализ существующих зарубежных подходов в отечественной психологии представлен в работах Д. А. Леонтьева. Обобщая содержание работ западных коллег, автор, в свою очередь, предлагает разделять две реальности в феноменологии концепта счастье или разграничивать два «вида» счастья. В качестве одной грани данного феномена выступает «счастье дефицитарное», называемое также субъективным благополучием, определяемое «возможностями удовлетворения потребностей и чертами личности, от которых зависит способность полноценно наслаждаться позитивными сторонами жизни» [11]. Вторая грань, или второе состояние, – «бытийное счастье», или «переживание», которое отражает меру реализованности смысла жизни» [10].

Зарубежные эмпирические исследования преимущественно опираются на представление о счастье как о субъективном благополучии и в настоящее время почти не затрагивают вопросов феноменологии рассматриваемого явления. Можно говорить о преобладании социологического подхода, в котором ключевой идеей становится определение детерминант счастья [12].

В отечественной психологии доминирует подход, в рамках которого счастье рассматривается как оптимальное переживание, связанное с ценностными и смысловыми ориентациями. Предметом внимания исследователей становятся представления о счастье в связи с полом и возрастом [13], принадлежностью к культуре [14], региональными и индивидуальными различиями, а также инварианты источников счастья [15]. Есть авторы, которые рассматривают счастье и субъективное благополучие как компоненты психического здоровья личности [16].

Несмотря на особый интерес исследователей, обращенный к изучению концепта счастья, данный феномен не анализировался с позиции его содержательного наполнения в сознании субъекта, а также того, каким образом состояние счастья переживается человеком. Между тем нам представляется интересным вопрос о том, какова структура концепта счастья, какие характеристики являются инвариантными, не зависящими от внешних факторов, а какие – вариативными. Таким образом, целью настоящей работы стало изучение репрезентации состояния счастья как процесса, отражающего особенности переживания состояния счастья, в связи с принадлежностью к культуре, а также в связи с индивидуальными характеристиками:

- индивидуальными (пол, возраст);
- свойствами личности (экстраверсии – интроверсии);
- особенностями профессионального обучения (курс, специальность).

Объектом исследования в настоящей статье является репрезентация состояния счастья; предметом – вербальные и невербальные характеристики в устном нарративе о счастье, данные студентами – представителями российской и американской культур.

Материалы и методы

Исследование осуществлялось в несколько этапов. На первом этапе разрабатывалась онтология предметной области «Психология счастья». На основе работы с литературными источниками на материале словарных дефиниций было определено понятийное ядро концепта «счастье».

Следующим этапом исследования стало изучение вербальной и невербальной репрезентации состояния счастья у представителей различных культур. Эмпирическое исследование проводилось в 2013–2015 гг. В исследовании приняли участие 60 российских студентов Пермского государственного национального исследовательского университета (29 девушек, 31 юноша; средний возраст – 20,3 года) и 44 американских студента Линдонского государственного колледжа (Lyndon State College) и университета Дельта (Delta State University) (16 девушек, 28 юношей; средний возраст – 20,4 года).

Основным методом сбора данных являлось нарративное интервью. С целью получения нарратива о счастье был применен метод ранних воспоминаний личности (метод ретроспективного самоотчета). Респондентам предлагалось вспомнить ситуацию, в которой они чувствовали себя счастливыми, и рассказать об этом. Все рассказы с разрешения участников исследования записывались на видео с целью их дальнейшего анализа. На основании полученных записей были сделаны скрипты интервью, создан мультимодальный корпус устных и невербальных нарративов о счастье.

Вербальные характеристики в устном нарративе о счастье были проанализированы на основе скриптов видеоинтервью с применением метода контент-анализа. Для обработки невербальных характеристик в устном нарративе о счастье использовался метод анализа жестовых единиц Корнелии Мюллер [17]. Для выявления значимых различий и проведения сравнительного анализа по частоте использования вербальных и невербальных языковых единиц применялся критерий χ^2 – углового преобразования Фишера.

Следующим этапом стало определение взаимосвязей между вербальными и невербальными характеристиками в устном нарративе о счастье, а также выделение мультимодальных кластеров в связи с индивидуальными характеристиками: индивидуальными (пол, возраст), свойствами личности

(экстраверсия – интроверсия), особенностями профессионального обучения (курс, специальность). Для изучения свойств личности использовался опросник «Big Five Inventory» (John et al., 2008; John et al., 1991) в русскоязычной адаптации С. А. Щебетенко.

Результаты исследования

Теоретический анализ показал, что центральной категорией в построении онтологии предметной области «Психология счастья» является структурный узел «счастье». Следующий уровень характеризуется понятиями «объект» и «субъект». Объективная составляющая представлена категориями «причины», «источники счастья», «цели», «проявления в деятельности: вербальные, невербальные». Субъективная составляющая включает в себя непосредственные переживания (аффективную составляющую), проявляется в форме рефлексивной оценки (когнитивная составляющая). Переживание состояния счастья происходит на индивидуном, личностном, социально-психологическом уровнях индивидуальности.

Анализ вербальных и невербальных компонентов репрезентации состояния счастья у российских и американских респондентов позволил выявить инвариантную и вариативную компоненты в структуре образа счастья.

В ходе исследования было обнаружено, что на вербальном уровне в репрезентации состояния счастья как для российских, так и для американских студентов центральной оказалась категория включенности в деятельность. В нарративе российских студентов в большей мере присутствовала ориентация на результат деятельности. Американские студенты больше значения уделяли самому процессу переживания состояния счастья. Это подтверждается тем, что, описывая состояние счастья и связывая его с достижениями в деятельности, американцы говорили об особом эмоциональном состоянии «внутренней гармонии». Данный факт согласуется с положениями работ М. Чикесентмихайи: состояние «потока» (счастья) человек ощущает благодаря успешному выполнению трудных задач деятельности [8].

Акцентирование внимания на достижениях в деятельности, преодолении трудных ситуаций в основном характерно, как показывают результаты исследования, для лиц мужского пола в американской выборке. Девушки в большей мере внимание уделяют отношениям, в том числе с противоположным полом.

Вариативность в вербальной репрезентации состояния счастья проявилась в следующих особенностях. Российские студенты чаще обраща-

лись к таким категориям, как «рождение ребенка» ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 4,580$; $p \geq 0,01$), «путешествие» ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 3,271$; $p \geq 0,01$), «занятие любимым делом» ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 1,800$; $p \geq 0,05$). На основании этого можно предположить, что состояние счастья для российских респондентов обусловлено характеристиками личностного и социально-психологического уровней индивидуальности (семейным благополучием, семейными ценностями).

В вербальной репрезентации американских студентов чаще встречались категории «отношения с противоположным полом» ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,034$; $p \geq 0,01$), «достижения» (в учебе, работе или в иной деятельности) ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 3,441$; $p \geq 0,01$). Интересным представляется тот факт, что американские респонденты, описывая состояния счастья, отмечали ощущение переполняющего их физического тепла (например, «happiness is warmth» – «счастье – это тепло»; «happiness is something overwhelming» – «счастье – это что-то переполняющее»), что может свидетельствовать о том, что для американцев состояние счастья связано с проявлением индивидуального уровня индивидуальности [18].

Результатом анализа невербальной репрезентации состояния счастья у российских и американских студентов стало определение инвариантной и вариативной составляющих в структуре образа счастья. Была определена группа жестовых единиц, которые проявляются в невербальной репрезентации вне зависимости от культурной принадлежности. В жестовом описании обе группы обращали ладонь тыльной стороной кверху ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,450$; $p \geq 0,05$), кисть была развернута ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 1,301$; $p \geq 0,05$), пальцы расслаблены. Движение совершалось к центру ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 0,261$; $p \geq 0,05$) и носило дугообразный, круговой характер ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 0,803$; $p \geq 0,05$), сами движения были медленными и плавными [19]. Можно предположить, что изучаемое состояние переживается как состояние внутреннего спокойствия, удовлетворенности, отсутствия тревоги. Репрезентируя счастье, человек склонен раскрывать ладони и запястья, транслируя свои чувства.

Вариативные характеристики в невербальной репрезентации состояния счастья у американских студентов проявились в использовании жестов, направленных от тела ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 4,441$; $p \leq 0,01$), от центра ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,893$; $p \leq 0,01$); ладонь была обращена тыльной стороной вниз ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,438$; $p \leq 0,01$), движения носили прямой характер ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,438$; $p \leq 0,01$). Соотнося жестовые единицы с устным нарративом, можно сделать предположение о том, что данные невербальные особенности способствуют лучшей передаче потокового состояния переживания счастья.

Устный нарратив о счастье у американских учащихся сопровождался жестами, имеющими центральное расположение ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,791$; $p \leq 0,01$).

Большинство жестовых единиц, использованных респондентами, находилось в области груди ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 4,292$; $p \leq 0,01$). Данная жестикуляция хорошо соотносится с тем, что американские студенты, описывая причины переживания состояния счастья, указывают на отношения с другими людьми, для них счастье – ощущение тепла, которое исходит от центра тела.

Жестовые особенности, проявившиеся в устном нарративе о счастье у российских респондентов, характеризовались тем, что жесты были направлены к телу ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,148$; $p \leq 0,05$), имели круговое направление ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,64$; $p \leq 0,01$) и располагались на периферии ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 1,954$; $p \leq 0,05$), рука была напряжена ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,046$; $p \leq 0,05$). Подобная жестикуляция отражает завершенность и ориентацию на результат, представленные в устной репрезентации состояния счастья.

Еще одна особенность, выявленная в ходе исследования, – использование жестов, относящихся к зоне периферии. В. А. Лабунская отмечает, что в русской культуре принято использование широких жестов, демонстрирующих доброту и открытость. Кроме того, эта особенность определяется различным отношением народов к пространству. В России нет четкого следования делению пространства на интимную, личную, социальную и общественную зоны. Коммуникация может осуществляться на небольших дистанциях, при которых происходит пересечение зон, при этом для самих коммуникаторов это не доставляет дискомфорта. Важно отметить, что данная особенность характеризует не только репрезентацию состояния счастья, но и в целом специфику языка жестов в России [20].

Следующим этапом стало изучение особенностей вербальных и невербальных характеристик в устном нарративе о счастье с опорой на свойства личности. Достоверные корреляционные связи были обнаружены между экстраверсией и следующими категориями вербальной репрезентации: «встреча с родными» ($r = 0,544$, $p < 0,05$); «достижения в деятельности, учебе» ($r = 0,687$, $p < 0,01$); «отношения с противоположным полом» ($r = 0,687$, $p < 0,01$). Очевидно, состояние счастья у экстравертов коррелирует с включенностью в эмоциональные отношения с другими.

Анализ взаимосвязи вербальных и невербальных характеристик с возрастом выявил тенденции к изменению содержательных представлений о счастье на разных этапах онтогенетического развития. Так, обнаружилось, что у студентов начальных курсов ощущения счастья обусловлено отношениями с противоположным полом и личными достижениями. Старшекурсники в вербальном нарративе чаще отмечают категории достижений.

На заключительном этапе был проведен кластерный анализ с целью определения и систематизации кластеров вербальных и невербальных харак-

теристик в устном нарративе о счастье в связи с принадлежностью к определенной культуре, а также индивидуальными характеристиками: индивидуальными, свойствами личности, особенностями профессионального обучения.

На основе полученных результатов было выделено три мультимодальных кластера вербальных и невербальных характеристик в устном нарративе представлений о счастье.

В структуру первого кластера вошли вербальные категории, отражающие значимые события, такие как «свадьба», «рождение ребенка», «отношения с семьей», а также жестовые характеристики «плоская кисть», «кулак», «соединенные пальцы», «соприкасающиеся пальцы». Жестовые движения направлены к телу, располагаются в центре относительно говорящего.

Содержательно интерпретируя полученные по первому кластеру данные, можно сделать вывод о том, что вошедшие в него категории связаны с ценностями семьи и семейным благополучием; видимо, по этой причине высокие корреляции с вербальными категориями получили те жестовые единицы, в которых выражалось стремление к удержанию эмоционального состояния, поддержанию физического тепла, сомкнутые пальцы в жестовых единицах расценивались как показатель близости участников описываемых ситуаций. Сами жесты занимали меньше пространства, носили не такой интенсивный характер, были направлены к центру, к телу говорящего, на основании чего состояние счастья можно выразить через такие метафоры, как «удовлетворение», «поток».

В данный кластер был также включен показатель интроверсии: для интровертов вероятнее всего определение счастья через события, происходящие в их близком окружении, например в семейной системе. Используемые невербальные единицы подчеркивают их личностные свойства.

Структуру второго кластера представляют вербальные категории, преимущественно связанные с достижениями: «праздник», «достижения в учебе», «достижения в деятельности», а также соответствующие им жестовые единицы «развернутая кисть», «кисть развернутая с дугообразными пальцами», «плоская кисть с отстоящим большим пальцем». Сами жесты имеют периферийное положение, направлены к центру жестового пространства. В данный кластер вошло также такое свойство личности, как экстраверсия.

На основании этого было выдвинуто предположение: люди, обладающие экстравертной направленностью, склонны описывать состояние счастья в категориях, связанных с общественно значимыми событиями, результатами которых могут быть достижения, установление контактов с новыми людьми, привлечение внимания. В данном случае счастье определяется через деятельность и активную включенность говорящего в эту

деятельность. На уровне невербальных характеристик данная тенденция подчеркивается применением периферийных жестов, направленных к центру жестового пространства, развернутыми кистями, которые свидетельствуют об открытости говорящего. Также стоит отметить, что количество жестов, предъявляемых за единицу времени, в данном случае было больше, чем в случае описания других событий.

В третий кластер были включены вербальные категории «путешествия», «отношения с противоположным полом», а также их невербальные индикаторы – «расслабленная кисть», «ориентация ладони вниз», «ориентация ладони вверх». Данные категории имеют более широкий социальный контекст, связаны со знакомством с чем-то новым, ориентацией вовне, что проявляется в невербальном описании. Жесты направлены от центра тела; располагаются относительно жестового пространства слева и справа на периферии, имеют дугообразный или круговой характер движения как показатель цикличности процесса взаимодействия.

Выделенные кластеры являются инвариантными мультимодальными объединениями вербальных и невербальных характеристик в устном нарративе представлений о счастье. На основе указанной кластеризации анализировались особенности устного нарратива о счастье в связи с принадлежностью человека к конкретной культуре, а также в связи с его индивидуальными характеристиками.

Различия заключались в том, что для российских студентов более характерным оказался первый кластер, в котором представлены семейные ценности, в то время как для американских студентов – второй, описывающий состояние счастья через процесс и результат достижений.

Было установлено, что критерии, входящие в выделенные три кластера, по мере взросления респондентов изменяются незначительно. Так, у студентов младших курсов вербальная категория «отношения с противоположным полом» входит в первый кластер, который включает категории семейного благополучия и семейных ценностей. У студентов старших курсов данная категория относится к третьему кластеру, что соответствует более четкой дифференциации отношений, которая возникает в более позднем возрастном периоде.

Обсуждение и заключения

Таким образом, в результате проведенного исследования было выделено три мультимодальных кластера, в каждый из которых вошли вербальные и невербальные характеристики репрезентации состояния счастья, а также свойства личности (экстраверсия – интроверсия). Было до-

казано, что данные кластеры являются инвариантными и проявляются в репрезентации состояния счастья вне зависимости от возраста и принадлежности человека к определенной культуре. Вариативность в устном нарративе о счастье выражается в различиях частоты обращения к категориям, представленным в выявленных кластерах, а также в незначительных изменениях в структуре кластеров в связи с возрастом.

Первый кластер, в структуру которого входят вербальные единицы, описывающие ценности семьи и семейного благополучия, а также невербальные единицы, характеризующиеся стремлением к удержанию эмоционального состояния, в большей степени присутствовал в репрезентации состояния счастья российских респондентов.

Американские студенты чаще обращались к категориям, вошедшим в структуру второго кластера. Данный кластер включает в себя вербальные единицы, связанные с достижениями в деятельности, а также невербальные категории – периферийные жесты, направленные к центру.

Третий кластер был в одинаковой степени представлен в описании состояния счастья российскими и американскими респондентами и включал в себя вербальные и невербальные единицы, отражающие взаимодействие с социальным контекстом.

В целом полученные данные свидетельствуют о взаимосвязи вербальных и невербальных компонентов в устном нарративе о счастье, специфике их проявления в связи с индивидуальными характеристиками (полом, возрастом), свойствами личности (экстраверсия – интроверсия), спецификой обучения, а также особенностями культуры.

Материалы публикации могут быть учтены при выборе методов психолого-педагогического сопровождения обучающихся в рамках позитивной психотерапии; при разработке программ тренингов, нацеленных на повышение у студентов университетов и колледжей уровня субъективного благополучия и удовлетворенности жизнью. Результаты исследования также могут стать основой для практических рекомендаций по повышению эффективности межкультурной коммуникации и безопасности межличностного взаимодействия, а опыт применения методики анализа жестовых единиц может быть использован для создания автоматизированной системы анализа эмоционального состояния личности на основе видеофрагментов.

Список использованных источников

1. Myers D. G. The funds, friends, and faith of happy people // *American Psychologist*. 2000. Vol. 55. № 1. P. 56–67.

2. Селигман М. Новая позитивная психология: научный взгляд на счастье и смысл жизни / пер. с англ. Москва: София, 2006. 368 с.
3. Чиксентмихайи М. Поток: психология оптимального переживания. Москва: Смысл; Альпина нон-фикшн, 2011. 464 с.
4. Аргайл М. Психология счастья. С.-Петербург: Питер, 2003. 271 с.
5. Ryff C. D., & Keyes C. L. M. The structure of psychological well-being revisited // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1995. № 69. P. 719–727.
6. Diener E. & Biswas-Diener R. The science of optimal happiness. Boston: Blackwell Publishing, 2008.
7. King L. Are We there yet? What happened on the way to the demise of positive psychology // K. Sheldon, T. Kashdan, M. Steger (eds). *Designing positive psychology: Taking stock and moving forward*. Oxford: Oxford University Press, 2011. P. 439–446.
8. Sheldon K., Lyubomirsky S. How to increase and sustain positive emotion: The effects of expressing gratitude and visualizing best possible selves // *The Journal of Positive Psychology*. № 2. 2007. P. 73–82.
9. Oishi S. & Diener E. Goals, culture, and subjective well-being // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2001. № 27. P. 1674–1682.
10. Леонтьев Д. А. К антропологии счастья: состояние благополучия и путь радости // *Человек*. 2011. № 5. С. 34–46.
11. Леонтьев Д. А. Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному // *Вопросы психологии*. 2011. № 1. С. 12–41.
12. Ciarrochi J., Parker P., Kashdan T. Hope and emotional well-being: A six-year study to distinguish antecedents, correlates, and consequences // *The Journal of Positive Psychology*. 2015. № 10. P. 520–532.
13. Джидарьян И. А. Психология счастья и оптимизма. Москва: Институт психологии РАН, 2013. 268 с.
14. Виничук Н. В. Счастье в представлении китайских и российских студентов: сравнительный анализ // *Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке*. 2008. № 4. С. 58–62.
15. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Что надо для счастья: культурные, региональные и индивидуальные различия и инварианты источников счастья // *Вестник КРАНЦ. Гуманитарные науки*. 2006. № 2. С. 3–12.
16. Петров В. Г., Злыгостева К. В. Счастье и психологическое благополучие в структуре ресурсной модели психического здоровья // *Бюллетень Восточно-Сибирского научного центра Сибирского отделения Российской академии медицинских наук*. 2015. № 4 (104). С. 79–83.
17. Muller C. Iconicity and gesture // *Oralite et Gestualite: Communication Multimodale, Interaction*. Peris: L'Harmattan, 1998. P. 321–328.
18. Zhdanova S., Shavkunova A., Mishlanova S., Zhdanova D., Polyakova S. Verbal and Nonverbal Characteristics in the Students' Oral Narrative about Happiness // *Mediterranean Journal of Social Sciences*. 2015, June. Vol. 6. № 3, Supplement 5. P. 233–239.
19. Жданова С. Ю., Шавкунова А. В. Исследование невербальной репрезентации состояния счастья у представителей различных культур (на примере

российских и американских студентов) // В мире научных открытий. 2015. № 5.3 (65), С. 1109–1118.

20. Лабунская В. А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание. Ростов-н/Д: Феникс, 1999. 608 с.

References

1. Myers D. G. The funds, friends, and faith of happy people. *American Psychologist*. 2000; 1 (55): 56–67. (In English)
2. Seligman M. Novaya pozitivnaya psihologiya: Nauchnyj vzglyad na schast'e i smysl zhizni = New positive psychology: A scientific look at happiness and the meaning of life. Translated from English. Moscow: Publishing House Sofiya; 2006. 368 p. (In Russ.)
3. Chiksentmihaji M. Potok: psihologiya optimal'nogo perezhivaniya = Flow: The psychology of optimal experience. Moscow: Publishing House Smysl, Al'pina non-fikshn; 2011. 464 p. (In Russ.)
4. Argajl M., Psihologiya schast'ya = Psychology of happiness. Moscow; St.-Petersburg: Publishing House Argajl, Piter; 2003. 271 p. (In Russ.)
5. Ryff C. D. & Keyes C. L. M. The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1995; 69: 719–727. (In English)
6. Diener E. & Biswas-Diener R. The science of optimal happiness. Boston: Blackwell Publishing; 2008. (In English)
7. King L. Are We there yet? In ed. K. Sheldon, T. Kashdan, M. Steger. What happened on the way to the demise of positive psychology. Designing positive psychology: Taking stock and moving forward. Oxford: Oxford University Press; 2011. p. 439–446. (In English)
8. Sheldon K., Lyubomirsky S. How to increase and sustain positive emotion: The effects of expressing gratitude and visualizing best possible selves. *The Journal of Positive Psychology*. 2007; 2: 73–82. (In English)
9. Oishi S. & Diener E. Goals, culture, and subjective well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2001; 27: 1674–1682. (In English)
10. Leont'ev D. A. To anthropology of happiness: The state of well-being and the path of joy. *Chelovek = Human*. 2011; 5: 34–46. (In Russ.)
11. Leont'ev D. A. New guidelines for understanding the personality in psychology: From the necessary to the possible. *Voprosy psihologii = Psychology Issues*. 2011; 1: 12–41. (In Russ.)
12. Ciarrochi J., Parker P., Kashdan T. Hope and emotional well-being: A six-year study to distinguish antecedents, correlates, and consequences. *The Journal of Positive Psychology*. 2015; 10: 520–532. (In English)
13. Dzhidar'yan I. A. Psihologiya schast'ya i optimizma = Psychology of happiness and optimism. Moscow: Institut psihologii RAN; 2013. 268 p. (In Russ.)
14. Vinichuk N. V. Happiness in the presentation of Chinese and Russian students: a comparative analysis. *Social'nye i gumanitarnye nauki na Dal'nem Vostoke = Social and Human Sciences in the Far East*. 2008; 4: 58–62. (In Russ.)
15. Leont'ev D. A., Rasskazova E. I. What is necessary for happiness: cultural, regional and individual differences and invariants of happiness sources. *Vest-*

nik KRANC. *Gumanitarnye nauki = Herald KRANC. Humanitarian Sciences*. 2006; 2: 3–12. (In Russ.)

16. Petrov V. G., Zlygosteva K. V. Happiness and psychological well-being in the structure of the resource model of mental health. *Byulleten' Vostochno-Sibirskogo nauchnogo centra Sibirskogo otdeleniya Rossijskoj akademii medicinskih nauk = Bulletin of the East Siberian Scientific Center of the Siberian Branch of the Russian Academy of Medical Sciences*. 2015; 4 (104): 79–83. (In Russ.)

17. Muller C. Iconicity and gesture. *Oralite et Gestualite: Communication Multimodale*. Interaction. Peris: L'Harmattan; 1998. p. 321–328. (In English)

18. Zhdanova S., Shavkunova A., Mishlanova S., Zhdanova D., Polyakova S. Verbal and non-verbal characteristics in the students' oral narrative about happiness. *Mediterranean Journal of Social Sciences*. 2015, June; 3 (6), Supplement 5: 233–239. (In English)

19. Zhdanova S. Yu., Shavkunova A. V. Research of non-verbal representation of happiness in representatives of different cultures (by the example of Russian and American students). *V mire nauchnyh otkrytij = In the World of Scientific Discoveries*. 2015; 5.3 (65): 1109–1118. (In Russ.)

20. Labunskaya V. A. *Ekspressiya cheloveka: obshchenie i mezhlchnostnoe poznanie = Expression of man: communication and interpersonal knowledge*. Rostov-on-Don: Publishing House Feniks; 1999. 608 p. (In Russ.)

Информация об авторах:

Жданова Светлана Юрьевна – доктор психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии развития Пермского государственного национального исследовательского университета, Пермь (Россия). E-mail: svetlanaur@gmail.com

Печеркина Анна Викторовна – аспирант, ассистент кафедры психологии развития Пермского государственного национального исследовательского университета, Пермь (Россия). E-mail: pecherkina.a@gmail.com

Строканов Александр Алексеевич – Ph.D, профессор истории, директор Института русского языка, истории и культуры Линдонского государственного колледжа, Линдонвилль (США, штат Вермонт). E-mail: Alexandre.strokanov@lsc.vsc.edu

Статья поступила в редакцию 11.04.2017; принята в печать 16.08.2017.
Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Svetlana Yu. Zhdanova – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Developmental Psychology, Perm State National Research University, Perm (Russia). E-mail: svetlanaur@gmail.com

Anna V. Pecherkina – Postgraduate Student, Assistant of the Department of Development Psychology, Perm State National Research University, Perm (Russia). E-mail: pecherkina.a@gmail.com

Alexander A. Strokanov – Ph.D, Professor of History, Director of the Institute of Russian Language, History and Culture, Lyndon State College, Lyndonville (USA, Vermont). E-mail: Alexandre.strokanov@lsc.vsc.edu

Received 11.04.2017; accepted for publication 16.08.2017.

The authors have read and approved the final manuscript.

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 316.351

DOI: 10.17853/1994-5639-2017-7-97-118

КОНКУРЕНТООРИЕНТИРОВАННОСТЬ И КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ В ОЦЕНКЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Г. З. Ефимова

Тюменский государственный университет, Тюмень (Россия).

E-mail: g.z.efimova@utmn.ru

Аннотация. Введение. В современных социально-экономических условиях воспитание конкурентоспособного студента является стратегически значимой задачей системы высшего профессионального образования. Личностная конкурентоспособность и конкурентоориентированность – приоритетное качество будущего специалиста для успешного осуществления дальнейшей трудовой деятельности.

Цель представленного в статье исследования – изучение факторов формирования конкурентоориентированности и критериев оценки конкурентоспособности студенческой молодежи в российском обществе.

Методология и методики. Обобщены результаты теоретических исследований отечественных и зарубежных исследователей; произведены вторичный анализ данных по результатам социологических исследований и анализ официальных статистических данных. На основе статистических методов одной из версий программы IBM SPSS Statistics 23 обработаны и изучены результаты социологического опроса, предпринятого в 2017 г. в форме анкетирования, в котором приняли участие 1196 студентов учреждений высшего и среднего профессионального образования Тюменской области.

Результаты и научная новизна. Установлено, что, чем старше студент, тем более конкурентоспособным он себя ощущает. Выявлено, что четверть студентов, принявших участие в опросе, в основном представителей сильного пола, считают себя конкурентоспособными. У этих респондентов зафиксировано наличие продолжительной дистанции целеполагания – в каждом третьем случае они имеют планы профессионального роста на пять и более лет, что позволяет им выстроить привлекательные конкурентные стратегии.

Обнаружено, что уровень конкурентоспособности прямо пропорционально связан с такими переменными, как «принадлежность к социальному

слою», «общая удовлетворенность жизнью», «самооценка здоровья», «стремление вести здоровый образ жизни». Студенты, ориентированные на конкуренцию, смотрят на будущее с уверенностью и оптимизмом. Представители данной категории учащихся чаще стремятся демонстрировать собственные способности ради того, чтобы вызывать восхищение коллег и друзей; считают, что к делу следует подходить творчески; любят неожиданности, веселье, приключения, склонны к риску. Неконкурентоспособные, согласно собственным оценкам, молодые люди, напротив, как правило, стараются быть простыми и скромными, не привлекать к себе внимания; полагают, что необходимо соблюдать установленные правила, даже если в этот момент за ними никто не наблюдает; избегают возможности осуждения окружающими их людьми.

Трехкратный, а иногда пятикратный разрыв между некоторыми показателями, выведенными на основе ответов на разные блоки анкеты конкурентоспособных и неконкурентоспособных по самоощущениям студентов, свидетельствует о сформированности принципиально различных жизненных стратегий.

Практическая значимость. Выделенные факторы формирования конкурентоориентированности и критерии оценки конкурентоспособности могут служить основой для разработки организационно-управленческих решений в системе профессионального образования.

Ключевые слова: студент, высшее образование, среднее профессиональное образование, социальная мобильность, компетентность, конкурентоориентированность, конкурентоспособность, конкурентоустойчивость, человеческий капитал, профессиональная компетентность

Благодарности. Статья подготовлена в рамках выполнения государственного задания Минобрнауки России «Формирование конкурентоориентированности и конкурентоспособности молодежи в российском обществе в контексте современной социокультурной динамики» проект № 28.2941.2017/4.6 (руководитель – академик РАО, доктор философских наук, профессор, научный руководитель Тюменского государственного университета Г. Ф. Шафранов-Куцев).

Для цитирования: Ефимова Г. З. Конкурентоориентированность и конкурентоспособность в оценке студенческой молодежи // Образование и наука. 2017. Т. 19. № 7. С. 97–118. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-7-97-118

COMPETITIVENESS AND COMPETITIVE ORIENTATIONS: EVALUATION OF STUDENTS

G. Z. Efimova

Tyumen State University, Tyumen (Russia).

E-mail: g.z.efimova@utmn.ru

Abstract. *Introduction.* Education of a competitive student is a strategically significant problem of the system of higher education in modern social and economic conditions. Personal competitiveness and competitive orientations – priority quality of future expert for successful future professional experience.

The aim of the present research is to study factors of competitive orientations formation and criteria for evaluation of competitiveness of student's youth in the Russian society.

Methodology and research methods. Results of theoretical researches of Russian and foreign researchers are generalized; secondary analysis of data based on results of sociological researches and analysis of official statistical data are carried out. The results of the sociological survey undertaken in 2017 on the basis of statistical methods were processed and studied by the instrumentality of IBM SPSS Statistics 23 program; 1196 students of institutions of higher and secondary vocational education of the Tyumen region took part.

Results and scientific novelty. It is stated that senior students feel themselves more competitive. It is revealed that a quarter of students who took part in the survey, generally men, count themselves competitive. A continuous distance of goal-setting is recorded among these respondents; in every third case they have plans of professional growth for five and more years that allows them to build attractive competitive strategy.

The level of the competitiveness is directly connected with such indicators as "social stratum", "overall life satisfaction", "self-esteem of health", "tendency to lead a healthy lifestyle" and "the level of trust in the surrounding people". Mostly the students oriented on competition look into the future with confidence and optimism.

Respondents focused on the competitiveness were more tend to demonstrate their abilities and cause admiration, have a creative approach towards work, be ready for surprises, risk and adventures. At the same time, uncompetitive respondents try to be "simple and modest, not to attract attention to themselves"; focused on abidance by rules; avoid condemnation by the people surrounding them.

Triple, and sometimes, fivefold gap between some indicators received on the basis of response for different block questions of the questionnaire among competitive and noncompetitive students, demonstrates formation of essentially various vital strategy.

Practical significance. The emphasized factors of the formation of competitive orientations and criteria of competitiveness evaluation can provide a framework for the development of organizational and managerial decisions in the system of professional education.

Key words: student, higher education, secondary professional education, social mobility, competence, competitiveness, competitive orientations, human capital, professional competence

Acknowledgements: The article is prepared within the framework of the state task of the Russian Ministry of Education and Science "Formation of youth

competitiveness in the Russian society in the context of modern sociocultural dynamics”, project № 28.2941.2017/4.6 (Project Head: Academician of the Russian Academy of Education, Doctor of Philosophy, Professor, Scientific Head of Tyumen State University, G. F. Shafranov-Kutsev).

For citation: Efimova G. Z. Competitiveness and competitive orientations: evaluation of students. *The Education and Science Journal*. 2017; 7 (19): 97–118. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-7-97-118

Введение

XXI век провозглашен эпохой общества знаний. Согласно Всемирному докладу по мониторингу образования, опубликованному ЮНЕСКО, в нынешнем столетии образованию отводится ключевая роль: его уровень, качество и доступность будут определять не только судьбу отдельного человека, но и жизнь планеты в целом. В документах ООН оговаривается: «Одного образования недостаточно для создания более устойчивого будущего; однако без образования и обучения в интересах устойчивого развития мы не сможем достичь этой цели»¹.

Некоторые аналитики в качестве одного из основных элементов общества знаний называют конкурентоспособность государственных образовательных систем². Для обеспечения высокого уровня конкурентоспособности стратегически важными являются инвестиции в сферу образования (прежде всего высшего), здоровья и качества жизни личности.

Важный показатель, опосредованно влияющий на конкурентоспособность населения той или иной страны, – средняя ожидаемая продолжительность обучения в течение предстоящей жизни. В 2000 г. она составляла 13,9 года; к 2009 г. выросла до 15,7 года. Показатель держался на данном уровне до 2014 г., незначительно повышаясь до 15,8 года лишь в 2012 г. [1, с. 28].

Следующий важный критерий конкурентоспособности государства – доступность высшего образования. Студенческая молодежь – это социальная группа, которая представляет основной интеллектуальный потенциал страны. От качественных характеристик данной социальной

¹ Десятилетие образования в интересах устойчивого развития / ООН. 2002 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://ru.unesco.org/node/263843>

² Хорошилов А. В. Развитие ключевых компетентностей общества знаний как платформа долгосрочного сотрудничества ИИТО и ИТ-индустрии // <http://www.iite.unesco.org/files/conference2010/Khoroshilov-%C3%90%C2%A1%C3%90%C2%B5%C3%90%C2%BA%C3%91%E2%80%A0%C3%90%C2%B8%C3%91%C2%8F%203.pdf>.

страты и ее численности во многом зависит конкурентоспособность государства в ближайшие два-три десятилетия.

Согласно отчету ОЭСР, Россия, наряду с Канадой, входит в число стран, имеющих самые высокие показатели по числу людей с высшим образованием [2]. Согласно статистическим исследованиям, в возрастной когорте от 25 до 64 лет вузовский диплом имеет 54% населения; от 25 до 34 лет – 58%; от 55 до 64 лет – 50%¹.

Обращает на себя внимание общемировая тенденция поступательной динамики популярности образования, в том числе высшего, несмотря на то, что в 2015 г. по сравнению с 2014 г. численность студентов в мире сократилась на 2,5% (составила 515,9 млн человек)². Причина снижения связана с экономической и политической нестабильностью во многих странах. Однако уже в 2016 г. общее количество студентов составляло 516,7 млн человек. А. Р. Кузнецова и В. А. Ягафарова отмечают, что «рост численности студентов университетов во всем мире – закономерный процесс, способствующий прогрессивному экономическому развитию стран» [3, с. 31]. В ближайшие годы значительное увеличение числа студентов может поддерживаться благодаря информатизации образования, развитию дистанционных технологий и международной студенческой мобильности.

Повышенный интерес населения к высшему образованию и стремление получить его порождает и ряд негативных тенденций, среди которых массовизация высшего образования, снижающая его качество. Во многих странах уже отмечается нехватка рабочих мест для специалистов с вузовскими дипломами, что ведет в краткосрочной перспективе к проблемам с трудоустройством по окончании университетов и несоответствию уровня образования занимаемой должности. Также наблюдается конкуренция между университетами как «соперничество за лучших преподавателей и студентов, а значит – за будущих работодателей выпускников» [4].

Внимание в обществе к вопросам развития образования обусловлено его высокой конкурентоемкостью. От уровня образованности населения страны зависит развитие всех без исключения социальных институтов, в особенности уровень экономики и культуры. Нарастает социальная скорость и увеличиваются масштабы мобильности, ожидаемой от индивида. Соревновательность и конкуренция становятся неотъемлемым атрибу-

¹ Education at a Glance, OECD, 2015. Available from: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-at-a-glance-2015_eag-2015-en#page1

² В 2015 г. численность студентов в мире сократилась на 2,5% и составила 515,9 млн человек // Сайт «РосБизнесКонсалтинг»: www.marketing.rbc.ru/news_research/02/02/2017/562950001115778.shtml

том всех сфер жизни. Ответная реакция подрастающего поколения – ориентация на новые формы поведения, изменение ценностных ориентиров, потребностей и мировоззренческих позиций.

Социальный институт образования (прежде всего профессионального) является ключевым фактором, определяющим формирование конкурентного потенциала личности и общества в целом, социального и человеческого капитала. Справедливо замечание: «Недостаточная конкурентоспособность человеческого капитала – одна из основных проблем, сдерживающих социально-экономическое развитие России. Поэтому исследование социологических проблем конкурентоспособности населения (особенно – молодого поколения), факторов, ее формирующих, имеет чрезвычайно важное значение»¹.

Необходимым катализатором развития конкурентоспособности является развитый человеческий капитал. Без него невозможно успешное функционирование общества и государства, даже при наличии внушительных запасов природных ресурсов и высокого экономического потенциала. Ключевая задача современной системы образования на всех его ступенях – подготовка компетентных специалистов, обладающих необходимыми качествами для ответа на вызовы времени, готовностью оперативно реагировать на изменяющуюся действительность и успешно адаптироваться к ней. Особое внимание должно уделяться нацеленности специалистов, начиная со студенческого периода, на перманентное улучшение профессиональных качеств, непрерывное расширение перспектив самореализации, формированию готовности объединяться в команды для синергетического эффекта совместной деятельности.

Обзор литературы

Изучением вопроса конкурентоспособности занимались экономисты (Е. А. Резанович, П. И. Ананченко, О. В. Борисова и др.); представители зарубежного менеджмента (М. Мескон, Дж. Адаир, М. Альберт, Ф. Хедоури и др.) и отечественные специалисты по менеджменту (О. С. Виханский, А. П. Егоршин, А. Я. Кибанов и др.); психологи (М. Н. Арцев, Д. В. Ненашев, А. С. Ушакова и др.); педагоги (О. В. Киржбаум², А. В. Львов, О. В. Перевозова и др.) [5]. Непосредственно конкурентоспособности студентов посвящены работы таких авторов, как A. Droppe, B. Soderfeldt [6],

¹ Шафранов-Куцев Г. Ф., Ефимова Г. З. Формирование конкурентных качеств личности – основная задача системы образования // Alma-Mater. 2017. № 10.

² Киржбаум О. В. Повышение конкурентоспособности выпускников вузов на рынке труда: организационный аспект: дис. ... канд. экон. наук. Омск, 2007. 218 с.

R. B. King, D. M. McInerney [7], J. Antonio Garcia-Martinez, C. Gutierrez-Hita, J. Sanchez-Soriano [8], Tang Shi-Ming, Shi Fang-Miao, Chen Xi [9].

Как видим, изучение аспектов конкуренции и конкурентоспособности на национальном, корпоративном и личностном уровнях происходит на границах между экономикой, социологией, менеджментом, психологией и другими науками. Однако более активно данные термины применяются в отношении экономики и производственной сферы. Считаем, что социологические, управленческие и педагогические аспекты конкуренции и конкурентоспособности часто необоснованно упускаются, выпадая из научного анализа. Сконцентрируемся далее преимущественно на социологическом анализе интересующего нас вопроса.

В большинстве определений понятия «конкуренция» предусматривается наличие обязательного соревновательного процесса, в результате которого выявляется победитель (конкурентоспособный товар, услуга, работник и т. д.). Специфика социологического понимания конкурентной борьбы заключается в том, что «она мыслится как социальное действие, ориентированное на других участников рынка, а не как соперничество разрозненных и независимых акторов» [10]. Соответственно, отличительная черта конкурентной деятельности – достижение высоких результатов в сравнении с конкурентом (реальным / абстрактным).

При рассмотрении конкуренции с социологической точки зрения важно оценить базовые предпосылки конкурентной борьбы (H. White) [11]:

- формируя стратегии поведения, акторы принимают в расчет действия друг друга;
- субъекты рынка зависят друг от друга;
- между участниками рынка происходит широкий обмен информацией.

В рамках социологической трактовки в процессе конкурирования агенты вступают в социальные связи, и на успешность конкурентного процесса помимо наличия знаний и профессиональных навыков оказывает влияние обладание индивидом подобными связями. Важным элементом эффективной стратегии конкурентных отношений являются социальные сети: «Если индивид имеет мощную поддержку в виде большого количества социальных связей и участия в социальных сетях, то он имеет возможность получать информацию из различных источников и <...> быть более конкурентоспособным»¹.

И, разумеется, наиболее успешными агентами на рынке труда являются индивиды, обладающие определенным человеческим (образование,

¹ Герасимчук Д. Н. Социальный капитал как фактор конкуренции субъектов регионального рынка труда: дис. ... канд. социол. наук. Южно-Сахалинск. 2015. С. 50.

навыки и умения) и социальным капиталом. Таким образом, инвестиции в человеческий и социальный капитал – самые выигрышные стратегии повышения личностной конкурентоспособности.

В научной литературе нет четкого разграничения таких понятий, как «профессиональная компетентность», «конкуренция», «конкурентоспособность», «конкурентоустойчивость», «конкурентоориентированность» и «социально-профессиональная мобильность» и обозначаемых ими категорий, а также не установлены смысловые и содержательные взаимосвязи между данными понятиями. Соответственно, рассмотрение вопроса конкурентоориентированности студенческой молодежи необходимо начать с уточнения ключевых терминов.

И. В. Терелянская полагает, что «конкурентоспособность конкретного специалиста на рынке труда определяется более совершенной, по сравнению с другими, системой знаний, умений, навыков и профессионально значимых качеств, более высокой квалификацией, способностью быстро адаптироваться к реальной действительности и более эффективно выполнять профессиональные функции и роли» [12].

А. В. Львов и О. В. Перезовова трактуют конкурентоспособность как «интегративное профессионально-личностное качество в совокупности когнитивного, деятельностного, профессионально-личностного компонентов, отражающее уровень развития профессиональной компетентности, соответствующий требованиям рынка труда и позволяющий претендовать на занятие вакансии и успешную деятельность» [13, с. 55].

В узкой трактовке конкурентоспособность часто отождествляется с соответствием работника требованиям рынка труда, позволяющим ему претендовать на определенные вакансии. Однако некоторые авторы выделяют личную и карьерную конкурентоспособность. Нередко конкурентоспособность используют как синоним жизненного успеха, успешности [14], но есть работы, в которых подчеркивается, что это разные понятия [15].

Наиболее точное, с нашей точки зрения, определение содержится в «Практикуме по социально-психологическому тренингу» Парыгина Б. Д. и соавторов: конкурентоспособность – это «комплексное свойство, присущее человеку и состоящее из психофизических ресурсов (здоровье, возраст, внешность, уровень интеллекта) и нравственных аспектов (ценностные ориентиры и их иерархия, верования и их система, личные запреты и ограничения). Основу данного свойства составляют высокий профессионализм, психологическая готовность к конкурентной борьбе за свое существование и социальные особенности личности» [16].

Для конкурентоспособной личности характерно стремление и способность к высокому качеству и эффективности своей деятельности,

а также к лидерству в условиях состязательности, соперничества и напряженной борьбы со своими конкурентами [5, с. 26].

А. В. Львов и О. В. Перезовова обращают внимание на такой значимый критерий конкурентоспособности, как «конкурентоустойчивость», определяя его как способность и готовность работника «поддерживать собственную профессиональную компетентность, развивать достигнутый уровень конкурентоспособности, что позволяет пролонгированно превосходить потенциальных и реальных соперников на рынке труда вне зависимости от динамики и характера перемен под влиянием социально-экономических и научно-технологических факторов» [там же]. По результатам мониторинга образовательных и трудовых траекторий выпускников отмечается, что «три четверти менеджеров (74%) не обладают конкурентоустойчивостью» [13, с. 52].

Базовое, основополагающее понятие для названных выше качеств – профессиональная компетентность, которая является «интегративным качеством, способностью и готовностью <...> к профессиональной успешности, конкурентоспособности и социально-профессиональной мобильности, состоящим из системы проявленных компетенций, включающих подсистемы адекватных знаний, навыков, профессиональных умений, освоенных обобщенных способов профессиональных действий и профессионально важных качеств» [5].

Конкурентоориентированность предлагается трактовать в качестве начального этапа развития профессиональной компетентности. Если человек ориентирован на то, чтобы быть лучшим в выбранной сфере деятельности, то это станет лучшим мотивом наращивания его компетентности в профессии.

Вместе с тем высокая квалификация не всегда является гарантом конкурентоспособности. Однако верно и обратное – конкурентоспособный специалист (с высокой долей вероятности) обладает качественными, актуальными профессиональными знаниями и навыками, а в случае их отсутствия и/или устаревания знает, где найти нужную информацию (обратиться за помощью к другому профессионалу или самому получить необходимую дополнительную квалификацию).

А. В. Львов и О. В. Перезовова считают, что конкурентоориентированность – «интегративное качество, способность и готовность <...> ставить перед собой уже на начальном этапе обучения четкие профессиональные ориентиры, профессиональные задачи, развивать особое мотивационно-ценностное отношение к деятельности, состоящее из системы проявленных компетенций, включающих подсистемы адекватных знаний, навыков, професси-

ональных умений, освоенных обобщенных способов профессиональных действий и профессионально важных качеств» [13, с. 54].

В работах С. Д. Резника и членов его исследовательского коллектива конкурентоориентированность определяется как направленность мышления на необходимость постоянной борьбы за собственное выживание, успех и продвижение в реалиях современного мира, рынка труда и динамики требований инновационной экономики, а также как обладание технологиями данной борьбы [15, 17]. Утверждается, что конкурентоориентированность студента «предшествует в развитии личности формированию ее конкурентоспособности» [18, с. 18] и представляет собой «результат комплексного влияния на объект конкурентоориентирования со стороны внешней среды» [19].

Таким образом, конкурентоориентированность студента находит продолжение в конкурентоспособности выпускника [20, с. 221]. На студента как на «объект конкурентоориентирования» во время обучения оказывают влияние:

- внутривузовские факторы (учебная и внеучебная деятельность);
- факторы внешней среды (родители, родственники, друзья и знакомые, окружение по месту жительства);
- факторы внешней среды, не связанные с учебной деятельностью студента, определяющие его поведение за пределами вуза.

Помимо этого конкурентоориентированность определяется общественной, политической, социально-экономической активностью студента.

Недостаточная конкурентоориентированность проявляется в нежелании выходить на рынок труда и перманентно развивать компетенции. Ее результатом становится социальный инфантилизм.

На основании кратко изложенного анализа сущности и взаимосвязи понятий можно сделать вывод, что конкурентоспособность – закономерный результат конкурентоориентированности, основанной на профессиональной компетентности, и базовый элемент конкурентоустойчивости.

Материалы и методы

В апреле – июле 2017 г. коллективом социологической лаборатории Тюменского государственного университета было проведено исследование, в котором приняли участие 1196 студентов учреждений высшего и среднего профессионального образования, проживающих в городах Тюменской области: Тюмени (963 человека), Тобольске (135 человек), Ишиме (98 человек). В выборку также вошли 164 участника XVI слета лучших академических групп России (22 студенческих групп из разных регионов страны). Слет проводился в Тюмени в мае 2017 г.

Тип выборки можно охарактеризовать как многоступенчатый, районированный, квотный пропорциональный. Ошибка выборки составила 3,1%, что обеспечивало достаточную надежность полученных данных. Генеральная совокупность численности обучающихся образовательных организаций среднего профессионального образования по программам подготовки специалистов среднего звена (очной формы обучения) составила 13 900 человек, высшего образования (также очной подготовки) – 26 309 человек.

Методом исследования был избран анкетный опрос по месту обучения.

Для анализа полученных данных использовались статистические методы лицензионной версии программы IBM SPSS Statistics 23.

Результаты исследования

Процесс накопления конкурентоспособности человека оценить достаточно сложно и в первом приближении при всей субъективности это можно сделать, основываясь на личной самооценке респондента. Примером методологической состоятельности такого подхода к мониторингу сложных социальных процессов и личностных позиций являются исследования стратификационной структуры российского общества, где именно личностная самооценка выступала одним из четырех факторов, определяющих место человека в социальной иерархии [21].

Выяснилось, что в среднем по выборке конкурентоспособными (вариант ответа «да») считают себя 25% студентов. Респонденты, выбравшие варианты ответа «скорее да, чем нет» и «скорее нет, чем да», были отнесены нами к категории «сомневающихся» (70%). «Неконкурентоспособными» (ответ «нет») себя назвали 3% студентов.

Распределение ответов по гендерному признаку показало, что девушки в большей степени склонны сомневаться в собственной конкурентоспособности (75% из них выбрали варианты ответа «скорее да, чем нет» и «скорее нет, чем да»), чем юноши (среди них сомневающихся оказалось две трети – 64%). Представители мужского пола значительно чаще отмечали свою конкурентоспособность (вариант ответа «да») – 33%, что в 1,4 раза выше аналогичного показателя среди респондентов женского пола – 23%.

Как уже отмечалось выше, важное качество конкурентоспособной личности – дистанция целеполагания, выраженная в среднесрочном и долгосрочном планировании карьерных перспектив и жизни в целом.

Среди «неконкурентоспособных» студентов каждый пятый не имеет планов на будущее и живет лишь сегодняшним днем (22%). Отсутствуют планы и у 8% «конкурентоспособных».

У «конкурентоспособных» в 34% случаев есть планы «на пять лет и более»; среди «сомневающихся» таковых 25%; среди «неконкурентоспособных» долгосрочные планы есть у 22% студентов.

Российскими исследователями (С. Д. Резник, Е. С. Коноваловой и др.) отмечается несформированность жизненных целей у большинства молодежи в возрасте 18–25 лет. У современных студентов «нет устойчивых жизненных ориентиров, они зачастую мыслят не категориями дальнейшего эффективного трудоустройства по специальности, а интересами краткосрочной потребности в получении зачетов, экзаменов и диплома о высшем образовании» [18, с. 18], что подтверждают полученные нами данные.

Для сравнения полученных нами данных с результатами, выявленными другими учеными, обратимся к итогам опроса, проведенного исследовательским коллективом под руководством С. Д. Резника, в котором участвовали 400 студентов [19]. Было обнаружено, что нет планов на жизнь у 9% респондентов, имеются планы на ближайший год у 29%, на 3 года – у 31%, на 3–5 лет – у 24%, на всю жизнь – у 10% опрошенных. О низкой дистанции целеполагания также свидетельствуют и результаты, полученные И. В. Терелянской: «На предложение назвать свои цели большинство опрошенных ответили – успешно сдать экзамены» [12, с. 27].

Остановимся подробнее на связи трех переменных – самоопределении уровня конкурентоспособности, планов на будущее и ступени обучения. Среди респондентов, обучающихся в вузах Тюменской области и имеющих жизненные планы на пять лет и более, больше четверти опрошенных считают себя конкурентоспособными (27%). Аналогичная категория респондентов выявлена среди обучающихся в учреждениях среднего профессионального образования: о собственной конкурентоспособности эти участники опроса утверждали в 1,44 раза чаще (39% случаев). Распределение ответов респондентов, приехавших в Тюмень на слет лучших студенческих групп России, представлено на рис. 1. В данной группе опрошенных среди планирующих собственную жизненную перспективу на пять лет и более каждый второй считает себя конкурентоспособным (54%).

В зависимости от города проживания в период обучения конкурентоспособными себя назвали 25% студентов Тюмени; 23% – Тобольска; 16% – Ишима. Студенты лучших групп российских вузов в основном из крупных городов в каждом третьем (!) случае назвали себя конкурентоспособными (35%). На основании этих данных можно сделать предположение, что эффективность формирования конкурентоспособности прямо пропорциональна численности города, в котором обучается студент.

Уровень конкурентоспособности также связан с самочувствием респондента. Студенты, охарактеризовавшие себя как «конкурентоспособные», в 78% случаях оценивают свое здоровье как «очень хорошее» и «хо-

рошее»; среди «неконкурентоспособных» аналогичный показатель составляет лишь 40%, а в категории сомневающихся – 68%.



Рис. 1. Распределение ответов респондентов на вопросы
«Как бы Вы охарактеризовали свои горизонты планирования жизни»
в зависимости от степени образования, % к числу опрошенных

Fig. 1. Respondents' answers to questions
“How would you characterize the horizons of life planning?”
depending on a stage of education, % of respondents' number

Для добросовестной конкуренции, которая направлена на благо общества и не во вред самому человеку, важно отношение к своему здоровью, перманентная и эффективная забота о его поддержании и сохранении. На вопрос о том, важно ли вести здоровый образ жизни, среди «конкурентоспособных» выбрали вариант ответа «важно» 77%, среди «сомневающихся» – 70%, а среди «неконкурентоспособных» – 48%, т. е. менее чем в половине случаев.

Среди студентов, считающих себя конкурентоспособными, более половины (54%) относят себя к патриотам – вариант ответа «да»; среди «сомневающихся» или «неконкурентоспособных» таких 36% и 30% соответственно. Конкурентоспособные студенты в 74% случаев указали, что их беспокоит будущее России; такой же ответ дали 58% «сомневающихся» и 53% «неконкурентоспособных».

Прослеживается связь конкуренции с успеваемостью – среди отличников каждый третий считает себя конкурентоспособным (34%), среди респондентов, которые учатся на «хорошо и отлично», – 23%, среди получающих преимущественно оценки «хорошо» и «удовлетворительно» – 20%.

Конкурентоспособные респонденты в основном смотрят на будущее с уверенностью и оптимизмом – 71%. В категориях «сомневающих» и «неконкурентоспособных» данный показатель равняется 40% и 24%, соответственно. При взгляде на будущее «неконкурентоспособные» респонденты, согласно анкетам, испытывают смешанные чувства – 33%; неуверенность, сопряженную с тревогой, – 27%; а 15% вовсе не задумывались над этим вопросом. У «сомневающих» на первом месте также находятся смешанные чувства – 49%.

Доля полагающих себя конкурентоспособными студентов, по самооценке относящихся к высшему социальному слою, составляет 44%; в слое «выше среднего» – 36%; в «среднем» слое – 23%, в «ниже среднего» и «низшем» – лишь 18%. В последней названной группе доля «неконкурентоспособных» максимальная – 4%, по сравнению с 1–2% в прочих социальных категориях. Это подтверждает гипотезу, что высокий социальный уровень семьи во многом определяет восходящую межпоколенческую мобильность детей и их возрастающую конкурентоспособность.

На рис. 2 показано распределение ответов респондентов на вопрос о желаемых качествах, которые должны будут характеризовать их жизнь по прошествии десяти лет. Для удобства анализа и более четкого разграничения мнений категория «сомневающие в собственной конкурентоспособности» удалена нами из графика, так как их позиция равнялась преимущественно средним арифметическим значениям между точками зрения, предъявленными «конкурентоспособными» и «неконкурентоспособными».

Как видно на рис. 2, наибольший разрыв в оценках конкурентоспособных и неконкурентоспособных респондентов обнаружился по следующим показателям воображаемого будущего:

- представлений себя на руководящей должности: каждый второй конкурентоспособный студент (55%) рассчитывает занять руководящий пост через 10 лет профессиональной деятельности, а среди неконкурентоспособных таковых нашлось лишь 12%;
- материально обеспеченными себя видят 74 и 39% соответственно;
- собираются вести здоровый образ жизни 69 и 34%;
- надеются иметь хорошие возможности для отдыха и развлечений 68 и 28% опрошенных в соответствии с распределением на группы.

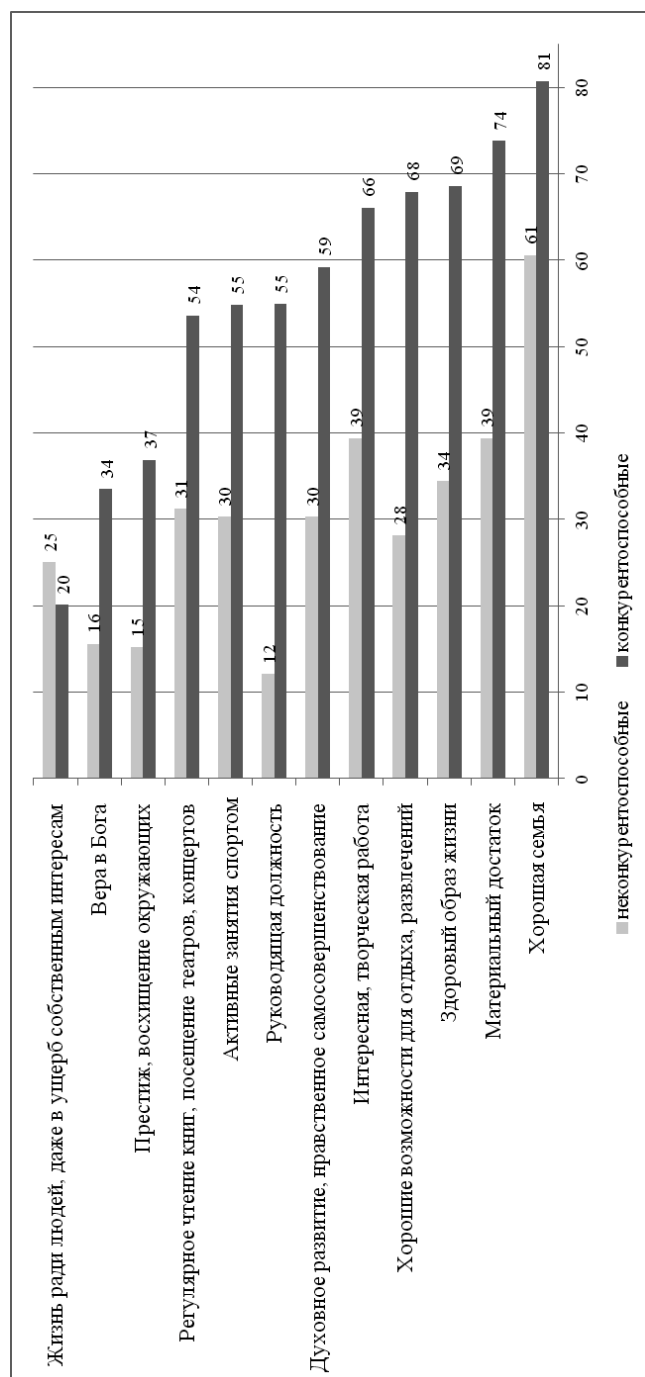


Рис. 2. Распределение ответов респондентов на вопрос:

«Представьте себя через десять лет. Какие характеристики, по Вашему мнению, будут присущи Вашей жизни?» в зависимости от конкурентоспособности, % к числу опрошенных

Fig. 2. Respondents' answers to the question:

"Imagine yourself in ten years. What characteristics, in your opinion, will be inherent in your life?", depending on competitiveness, % of respondents' number

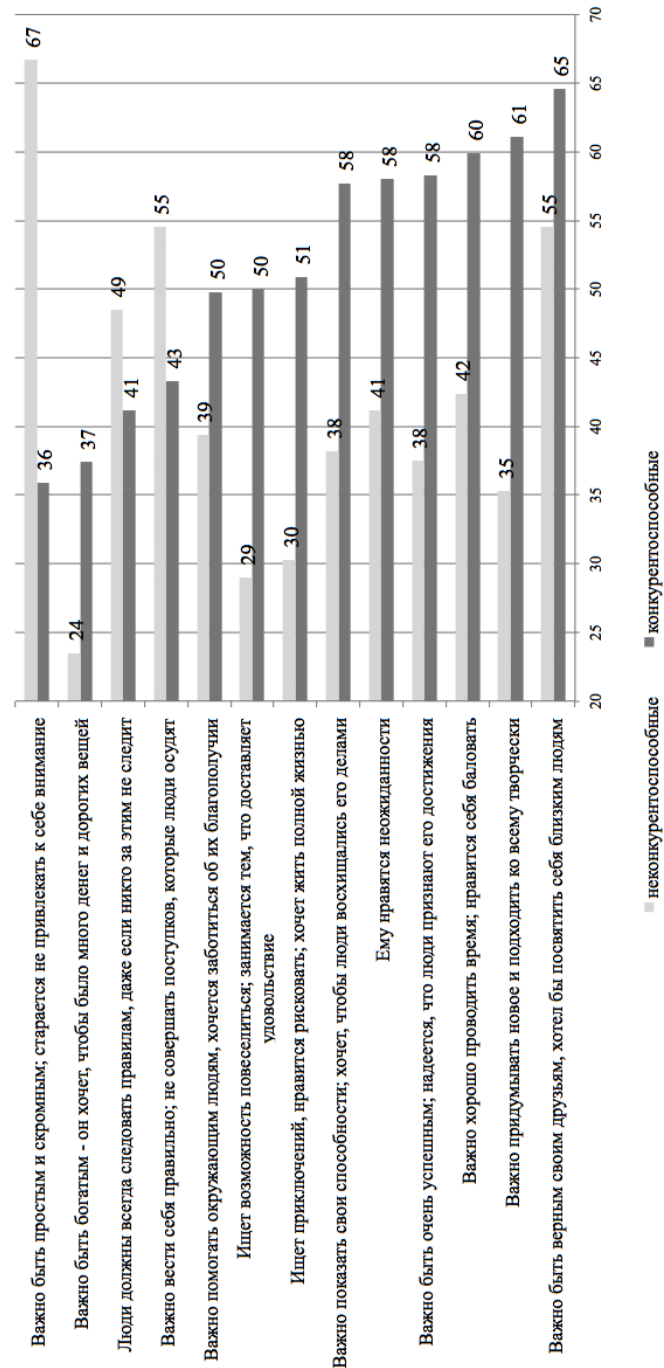


Рис. 3. Распределение ответов респондентов на вопрос «Укажите, насколько каждое из описаний похоже или не похоже на вас» (вариант ответа «похоже на меня») в зависимости от конкурентоспособности, % к числу опрошенных

Fig. 3. Respondents' answers to the question "Please, point out which of these descriptions are similar or not similar to you" (possible answer «it is similar to me»), depending on competitiveness, % of respondents' number

Далее респондентам предлагалось определить, насколько отдельные заранее сформулированные описания характеристик людей совпадают с их качествами. На рис. 3 размещены только те позиции, по которым были обнаружены различия, превышающие ошибку выборки в ответах конкурентоспособных и неконкурентоспособных испытуемых. Выделенные характеристики были разделены на свойственные в наибольшей степени для конкурентоспособных и типичные для неконкурентоспособных студентов, а категория «сомневающиеся в собственной конкурентоспособности» была изъята из схемы, как и при анализе ответов на предыдущий вопрос, по той же причине.

Наибольшие различия в ответах двух групп испытуемых отмечены по следующим характеристикам перечня:

- лишь 36% конкурентоспособных студентов стараются быть «простыми и скромными, не привлекать к себе внимания»; среди неконкурентоспособных таких в два раза больше;
- 41% конкурентоспособных и 49% неконкурентоспособных ориентированы на соблюдение правил;
- 43 и 55% соответственно избегают осуждения окружающими их людьми;
- для 58% респондентов, ориентированных на конкуренцию, против 38% неконкурентоспособных важно демонстрировать личные способности и вызывать восхищение у окружающих;
- 61% против 35% соответственно считают, что к делу необходимо подходить творчески;
- 58 и 41% положительно относятся к неожиданностям;
- 50 и 29% ищут возможности повеселиться и получить удовольствие;
- 51% считающих себя конкурентоспособными студентов и 30% полагающих, что они неконкурентоспособны, любят риск и приключения.

Заключение

На основании полученных результатов социологического исследования конкурентоспособности и конкурентоориентированности студенческой молодежи можно сделать несколько выводов.

1. Среди студентов, участвовавших в анкетировании, лишь каждый четвертый отнес себя к конкурентоспособным, в основном это были представители сильного пола. Наибольшее число конкурентоспособных, согласно самооценке, респондентов выявлено в учреждениях среднего профессионального образования. Причиной этому может быть более четкое

осознание учащимися данной категории перспектив своей дальнейшей трудовой деятельности, личных карьерных перспектив и ощущение востребованности на рынке труда.

2. У конкурентоспособных респондентов отмечено наличие более длинной дистанции целеполагания – в каждом третьем случае они заявляли о том, что имеют планы профессионального и личностного роста на пять лет и более. В отношении значительно более долгой жизненной перспективы они способны выстроить привлекательные конкурентные стратегии.

3. Обнаружена значимая корреляция трех переменных – самоопределения уровня конкурентоспособности, планов на будущее и ступени обучения. Среди респондентов, обучающихся в вузах Тюменской области и имеющих жизненные планы на пять лет и более, больше четверти считают себя конкурентоспособными. В собственной конкурентоспособности убежден и каждый третий из опрошенных, обучающихся в учреждениях среднего профессионального образования и обладающих долгосрочными планами на будущее.

4. Уровень личной конкурентоспособности студента прямо пропорционально связан с такими переменными, как принадлежность к социальному слою, общая удовлетворенность жизнью, самооценка здоровья, стремление вести здоровый образ жизни.

5. Студенты, ориентированные на конкуренцию, в основном смотрят на будущее с уверенностью и оптимизмом (три четверти респондентов данной группы).

6. Респонденты, полагающие, что они конкурентоспособны, видят себя через десять лет на руководящей должности, добившимися материального достатка, ведущими здоровый образ жизни и обладающими возможностями для хорошего отдыха и развлечений. Разрыв в 3–5 раз между показателями, выведенными на основе ответов на данный блок анкеты конкурентоспособных и неконкурентоспособных по самооощениям студентов, свидетельствует о сформированности принципиально различных жизненных стратегий.

7. Респонденты, ориентированные на конкуренцию, чаще стремятся демонстрировать собственные способности, чтобы вызывать восхищение окружающих; считают, что к делу следует подходить творчески; любят неожиданности, веселье, приключения, склонны к риску. Неконкурентоспособные, согласно собственным оценкам, молодые люди, напротив, как правило, стараются быть простыми и скромными, не привлекать к себе внимания; ориентированы на соблюдение правил, даже если в этот момент за ними никто не наблюдает; избегают случаев осуждения их од-

нокурсниками, друзьями, знакомыми, коллегами, родственниками или просто окружающими людьми.

Выделенные факторы формирования конкурентоориентированности и критерии оценки конкурентоспособности могут служить основой для разработки организационно-управленческих решений в системе профессионального образования.

Список использованных источников

1. Гохберг Л. М., Забатурина И. Ю., Ковалева Н. В. и др. Индикаторы образования 2016: статистический сборник. Москва: НИУ ВШЭ, 2016. 320 с. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: https://www.hse.ru/data/2016/03/21/1128209800/Индикаторы_образования_2016.pdf
2. Громов А. Д., Платонова Д. П., Семенов Д. С., Пырова Т. А. Доступность высшего образования в регионах России. Москва: НИУ ВШЭ, 2016. 32 с. (Современная аналитика образования. № 8) [Электрон. ресурс]. Режим доступа: https://ioe.hse.ru/data/2017/01/30/1114281696/CAO%208_финал-электронный.pdf
3. Кузнецова А. Р., Ягафарова В. А. Образование как ключевой фактор повышения конкурентоспособности страны // Высшее образование сегодня. 2013. № 1. С. 31–33.
4. Бесчасная А. А., Бесчасный А. А. Выбор профессии и качество образования как факторы успешной профессиональной карьеры выпускников вузов // Теория и практика общественного развития [Электрон. ресурс]. 2017. № 1. С. 16–21. Режим доступа: http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnal/2017/1/sociology/beschasnaya-beschasny.pdf
5. Львов Л. В., Перевозова О. В. Формирование конкурентоспособности менеджеров в компетентностно-контекстной системе профессионального образования: монография. Москва: СГУ, 2010. 250 с.
6. Droppe A., Soderfeldt B. What is academic quality? On the decline of academic autonomy // Sociologisk Forskning. 2010. Т. 47. № 3. Р. 57–74.
7. King R. B., McInerney D. M., Watkins D. A. Competitiveness is not that bad... at least in the East: Testing the hierarchical model of achievement motivation in the Asian setting // International journal of intercultural relations. 2012. Т. 36. № 3. Р. 446–457.
8. Antonio Garcia-Martinez J., Gutierrez-Hita C., Sanchez-Soriano J. Competitiveness, cooperation, and strategic interaction a classroom experiment on oligopoly // Revista internacional de sociologia. 2012. Т. 70. № 1. Р. 167–187.
9. Tang Shi-Ming, Shi Fang-Miao, Chen Xi. Career Competitiveness of College Graduates: Issues and Problem Solving // International Conference on Sociology and Psychology (ICSP). Местоположение: Changsha, PEOPLES R CHINA, 2015. Р. 171–175.
10. Радаев В. В. Что такое конкуренция? // Экономическая социология [Электрон. ресурс]. 2003. С. 16–25. Режим доступа: https://ecsoc.hse.ru/data/2011/12/08/1208204948/ecsoc_t4_n2.pdf#page=16

11. White H. C. *Markets from Networks: Socioeconomic Models of Production*. Princeton: Princeton University Press, 2002. P. 38–79.
12. Терелянская И. В. Исследование конкурентоспособности студентов вуза как интегральной характеристики личности // *Высшее образование сегодня*. 2012. № 4. С. 26–28.
13. Львов А. В., Перевозова О. В. Содержание феномена «конкурентоустойчивость» в профессиональном образовании // *Вестник Челябинской государственной агроинженерной академии*. 2014. Т. 67/2. С. 52–57.
14. Андреев В. И. *Конкурентология: учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности*. Казань: Центр инновационных технологий, 2013. 468 с.
15. Резник С. Д. Кто научит студента жить? // *Высшее образование в России*. 2015. № 1. С. 146–152.
16. Парыгин Б. Д. и др. *Практикум по социально-психологическому тренингу*. С.-Петербург: Изд-во В. А. Михайлова, 2000. 352 с.
17. Резник С. Д., Коновалова Е. С., Сочилова А. А. *Конкурентоориентированность и конкурентоспособность студенческой молодежи России. Опыт, проблемы, перспективы*. Москва: Инфра-М, 2013. 213 с.
18. Резник С. Д., Коновалова Е. С. К проблеме конкурентоориентирования студентов высших учебных заведений // *Экономическое возрождение России*. 2012. № 1. С. 18–26.
19. Резник С. Д., Черниковская М. В., Сочилова А. А. *Конкурентоориентированность и конкурентоспособность выпускника вуза: опыт, перспективы научного поиска* // *Проблемы современной экономики*. 2013. № 3 (47). С. 399–402.
20. Занаев С. С. *Конкурентоспособность и конкурентоориентированность как педагогические категории* // *Вестник Чеченского государственного университета*. 2015. № 4. С. 221–225.
21. Горшков М. К., Тихонова Н. Е. Средний класс как социальная база обеспечения конкурентоспособности России [Электрон. ресурс] // *Россия реформирующаяся: Ежегодник – 2005* / отв. ред. А. М. Дробизева. М.: Институт социологии РАН, 2006. С. 10–43. Режим доступа: http://www.civisbook.ru/files/File/Srednij_klass_kak_socialnaya_baza.pdf

References

1. Gokhberg L. M., Zabaturina I. Yu., Kovaleva N. V., et al. *Indikatory obrazovaniya: 2016 Statisticheskij sbornik = Indicators of education: 2016 statistical collection* [Internet]. Moscow: Natsional'nyy issledovatel'skiy universitet "Vysshaya shkola ekonomiki"; 2016 [cited 2017 Aug 1]. 320 p. Available from: https://www.hse.ru/data/2016/03/21/1128209800/Indikatory_obrazovaniya_2016.pdf (In Russ.)
2. Gromov A. D., Platonova D. P., Semenov D. S., Pyrova T. L. Availability of the higher education in regions of Russia. *Sovremennaya analitika obrazovaniya = Modern Analytics of Education* [Internet]. 2016 [cited 2017 Aug 1]; 8: 32 p. Available from: https://ioe.hse.ru/data/2017/01/30/1114281696/SAO%208_final_elektronnyy.pdf (In Russ.)

3. Kuznetsova A. R., Yagafarova V. A. Education as key factor of increase in competitiveness of the country. *Vysshee obrazovanie segodnya = Higher Education Today*. 2013; 1: 31–33. (In Russ.)
4. Beschasnaya A. A., Beschasnyy A. A. Choice of profession and quality of education as factors of successful professional career of university graduates. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya = Theory and Practice of Social Development* [Internet]. 2017 [cited 2017 Aug 1]; 1: 16–21. Available from: http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2017/1/sociology/beschasnaya-beschasny.pdf (In Russ.)
5. L'vov L. V., Perevozova O. V. Formirovanie konkurentosposobnosti menedzherov v kompetentnostno-kontekstnoy sisteme professional'nogo obrazovaniya = Formation of competitiveness of managers in the competence-based and contextual system of professional education. Moscow: SGU; 2010. 250 p. (In Russ.)
6. Droppe A., Soderfeldt B. What is academic quality? On the decline of academic autonomy. *Sociologisk Forskning*. 2010; 47 (3): 57–74.
7. King R. B., McInerney D. M., Watkins D. A. Competitiveness is not that bad... at least in the East: Testing the hierarchical model of achievement motivation in the Asian setting. *International Journal of Intercultural Relations*. 2012; 36 (3): 446–457.
8. Antonio Garcia-Martinez J., Gutierrez-Hita C., Sanchez-Soriano J. Competitiveness, cooperation, and strategic interaction a classroom experiment on oligopoly. *Revista internacional de sociologia*. 2012; 70 (1): 167–187.
9. Tang Shi-Ming, Shi Fang-Miao, Chen Xi. Career Competitiveness of College Graduates: Issues and Problem Solving. *International Conference on Sociology and Psychology (ICSP)*; 2015; Changsha, PEOPLES R CHINA. p. 171–175.
10. Radaev V. V. What is the competition? *Ekonomicheskaya sotsiologiya = Economic sociology* [Internet]. 2003 [cited 2017 Aug 1]; 4 (2): 16–25. Available at: https://ecsoc.hse.ru/data/2011/12/08/1208204948/ecsoc_t4_n2.pdf#page=16 (In Russ.)
11. White H. C. Markets from networks: Socioeconomic models of production. Princeton: Princeton University Press; 2002. p. 38–79.
12. Terelyanskaya I. V. Research of competitiveness of students of higher education institution as integrated characteristic of the personality. *Vysshee obrazovanie segodnya = Higher Education Today*. 2012; 4: 26–28. (In Russ.)
13. L'vov L. V., Perevozova O. V. The maintenance of a phenomenon «competitiveness» in professional education. *Vestnik Chelyabinskoy gosudarstvennoy agroinzhenernoy akademii = Bulletin of the Chelyabinsk State AgroEngineering Academy*. 2014. Tom 67/2: 52–57. (In Russ.)
14. Andreev V. I. Konkurentologiya. Uchebnyy kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya konkurentosposobnosti = Competitiveness studies: Training course for creative self-development of competitiveness. Kazan: Tsentr innovatsionnykh tekhnologiy; 2013. 468 p. (In Russ.)
15. Reznik S. D. Who will teach the student to live? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2015; 1: 146–152. (In Russ.)
16. Parygin B. D. Praktikum po sotsial'no-psikhologicheskomu treningu = Workshop on social psychologically training. St.-Petersburg: V. A. Mikhaylov's Publishing House; 2000. 352 p. (In Russ.)

17. Reznik S. D., Konovalova E. S., Sochilova A. A. Konkurentoorientirovanost' i konkurentosposobnost' studencheskoy molodezhi Rossii = Competitive orientations and competitiveness of student's youth of Russia. Opyt, problemy, perspektivy = Experience, problems, prospects. Moscow: Publishing House NITs Infra-M; 2013. 213 p. (In Russ.)

18. Reznik S. D., Konovalova E. S. The problem of students' competitiveness in higher educational institutions. *Ekonomicheskoe vozrozhdenie Rossii* = *Economic Renovation of Russia*. 2012; 1: 18–26. (In Russ.)

19. Reznik S. D., Chernikovskaya M. V., Sochilova A. A. Competitive orientations and competitiveness of the university graduates: Experience, prospects of scientific search. *Problemy sovremennoy ekonomiki* = *Problems of Modern Economics*. 2013; 3 (47): 399–402. (In Russ.)

20. Zanaev S. S. Competitiveness and competitive orientations as pedagogical categories. *Vestnik Chechenskogo gosudarstvennogo universiteta* = *Bulletin of Chechen State University*. 2015; 4: 221–225. (In Russ.)

21. Gorshkov M. K., Tikhonova N. E. Middle class as social base of ensuring competitiveness of Russia. *Rossija reformirujushhajasja: Ezhegodnik – 2005* = *Russian Reformation: Annals – 2005* [Internet]. 2006 [cited 2017 Aug 1]; 5: 10–43. Available from: http://www.civisbook.ru/files/File/Srednij_klass_kak_socialnaya_baza.pdf (In Russ.)

Информация об авторе:

Ефимова Галина Зиновьевна – кандидат социологических наук, доцент, заведующая социологической лабораторией кафедры общей и экономической социологии Тюменского государственного университета, Тюмень (Россия). E-mail: g.z.efimova@utmn.ru

Статья поступила в редакцию 26.03.2017; принята в печать 16.08.2017.
Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author:

Galina Z. Efimova – Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor, Head of Sociological Laboratory, Department of General and Economic Sociology, Tyumen State University, Tyumen (Russia). E-mail: g.z.efimova@utmn.ru

Received 26.03.2017; accepted for publication 16.08.2017.
The author has read and approved the final manuscript.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 377.112

DOI: 10.17853/1994-5639-2017-7-119-136

МАССОВЫЕ ОТКРЫТЫЕ ОНЛАЙН-КУРСЫ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

О. М. Гущина¹, О. П. Михеева²

Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия).

E-mail: ¹g_o_m@tltu.ru, ²ol_pav_mi@mail.ru

Аннотация. *Введение.* В условиях тотальной информатизации общества, кардинальных технологических изменений, укрепляющейся взаимосвязи образования, науки и производства, активного внедрения в практику профессиональных стандартов все более пристальным становится внимание общества к проблеме подготовки и совершенствования квалификации кадров. Существующая система повышения квалификации педагогических работников нуждается в реорганизации и модернизации. Актуальным становится поиск соответствующих современным реалиям форматов, моделей и технологий непрерывного обучения и переобучения специалистов сферы образования.

Цель статьи – показать возможности инновационной технологии организации дистанционного обучения в виде массовых открытых онлайн-курсов (МООКов), предназначенных для повышения квалификации педагогов.

Методы исследования. В ходе работы использовались методы системного анализа, синтез и обобщение. Описан эксперимент по разработке и апробации онлайн-курсов.

Результаты и научная новизна. Уточнено понятие «массовый открытый онлайн-курс», рассматриваемое как форма электронного удаленного обучения, которое осуществляется на базе образовательного мультимедийного контента и в котором в интерактивном режиме участвует большое количество слушателей. Показаны преимущества МООК в организации гибридных форм дистанционного обучения: подобные курсы позволяют сочетать плановые онлайн-взаимодействия обучающихся с лекторами и тьюторами, массовые дискуссии на злободневные профессиональные темы, офлайн-изучение записей учебных материалов и самостоятельную сетевую работу слушателей.

Представлена модель повышения квалификации педагогических кадров на основе МООК и реализации принципов открытого образования: откры-

той платформы, открытого расписания, открытого обучения, открытой аттестации. Обозначены основные подходы к формированию новой образовательной среды с использованием МООК как инновационной платформы подготовки и повышения квалификации педагогических кадров. Кратко изложен опыт апробации МООКов, разработанных в Тольяттинском государственном университете.

Практическая значимость. Авторы убеждены, что массовые открытые онлайн-курсы – перспективная форма электронного обучения в сетевых профессиональных сообществах. Предложенная инновационная модель повышения квалификации педагогических кадров позволяет оперативно претворять в жизнь передовые педагогические идеи и применять средства обучения, созданные на основе современного информационного и коммуникационного инструментария. Данная технология может быть использована менеджерами межотраслевых институтов повышения квалификации и профессиональной переподготовки кадров.

Ключевые слова: индивидуально-образовательный маршрут обучения, дистанционные образовательные технологии, модель повышения квалификации педагогических кадров, массовый открытый онлайн-курс, информационно-образовательная среда, принципы открытого образования

Благодарности: Авторы статьи выражают признательность А. А. Андрееву, доктору педагогических наук, профессору кафедры «ИКТ в образовании» Межотраслевого института повышения квалификации и профессиональной переподготовки кадров (МИПК), оказавшему консультационную помощь по вопросам сетевой педагогики и качества онлайн-курсов; и благодарят рецензентов и редакционную коллегию журнала «Образование и наука» за возможность опубликовать результаты проведенных научных исследований.

Для цитирования: Гущина О. М., Михеева О. П. Массовые открытые онлайн-курсы в системе подготовки и повышения квалификации педагогических кадров // Образование и наука. 2017. Т. 19. № 7. С. 119–136. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-7-119-136

MASSIVE OPEN ONLINE COURSES FOR PEDAGOGICAL STAFF TRAINING

O. M. Gyshchina¹, O. P. Mikheeva²

Togliatti State University, Togliatti (Russia).

E-mail: ¹g_o_m@ttsu.ru, ²ol_pav_mi@mail.ru

Abstract. Introduction. At the present time much attention of the society is fixed more and more to the problem of qualification improvement of pedagogical staff on account of total informatization of society, cardinal technological changes,

becoming stronger interrelation of education, science and production, and active introduction in practice of professional standards. The existing system of professional development of pedagogical staff stands in need of reorganization and modernization. The search of the formats corresponding to modern realities, models and technologies of continuous training and retraining of education experts is becoming urgent today.

The *aim* of the article is to show the possibilities of innovative forms of distance learning, realized in the form of a massive open online course (MOOC), for the training and continuous training of pedagogical staff.

Methodology and research methods. The methods involve system-based analysis, synthesis, and generalization.

Results and scientific novelty. The concept «mass open online course» (MOOC) is clarified. MOOC is considered as a form of electronic distance training carried out on the basis of educational multimedia content, and wherein a large number of participants are involved online. The advantages of MOOC in the organization of hybrid forms of distance learning are shown: these online courses enable to combine planned online interactions of students with lecturers and tutors; mass discussions on topical professional subjects; offline study of records of training materials, and independent participants' online coursework.

The model of professional development of pedagogical staff on the basis of MOOC and realization of the principles of open education is presented: open platform, open schedule, open training, and open certification. The main approaches to the formation of new educational environment based on MOOC are designated as an innovative platform of preparation and professional development of pedagogical staff. The experience of Togliatti State University of MOOC approbation is briefly summarized.

Practical significance. The authors consider MOOC as a future-oriented form of e-learning in network professional communities. The proposed innovative model of professional development of pedagogical staff allows to quickly realize the progressive pedagogical ideas, and to apply the tutorials created on the basis of modern information and communication tools. This model can be used by managers of inter-industry institutes of professional development and professional retraining of personnel.

Keywords: individual educational route of training, distance educational technologies, model of further training of pedagogical staff, mass open online course, information educational environment, principles of open education

Acknowledgements: The authors are grateful to A. A. Andreyev, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of ICT in Education, Interbranch Institute for Professional Advancement and Continuing Education, who gave consulting help concerning network pedagogics and online courses quality. Also, the authors express their gratitude to all the reviewers and "The Education

and Science Journal” Editorial Board for the opportunity to publish the results of the present scientific research.

For citation: Gyshchina O. M., Mikheeva O. P. Massive open online courses for pedagogical staff training. *The Education and Science Journal*. 2017; 7 (19): 119–136. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-7-119-136

Введение

Пристальное внимание общества к проблеме подготовки и повышения квалификации кадров, в том числе для сферы образования, вызвано нарастающим потоком новой научной информации; кардинальными изменениями в области техники и технологий; все более укрепляющейся взаимосвязью образования, науки и производства; активным внедрением в практику профессиональных стандартов.

В системе повышения квалификации специалистов наблюдается постепенный сдвиг от централизованной модели обучения к горизонтальным сетевым взаимодействиям, что требует не только совершенного владения информационно-коммуникационными технологиями, но и создает предпосылки для выбора индивидуально-образовательных маршрутов.

Гибридные формы электронного обучения при подготовке и повышении квалификации педагогических работников сочетают:

- самостоятельную сетевую работу слушателей с открытыми образовательными ресурсами в процессе освоения курса;
- дистанционную форму планового онлайн-взаимодействия с лекторами и тьютором;
- дискуссионные обсуждения профессиональных проблем посредством видеовзаимодействия, коллективного общения в сети (на форумах, в чатах и блогах);
- офлайн-изучение записей состоявшихся лекций, просмотр учебных роликов.

Проблема организации непрерывного, гибкого, результативного и качественного повышения квалификации педагогических кадров в значительной степени может быть решена благодаря использованию в ходе обучения

- дистанционных образовательных технологий (ДОТ) [1, с. 502];
- интерактивной сетевой деятельности, интегрирующей возможности формального, неформального образования и самообразования, опосредованного современными информационно-коммуникационными технологиями и реализуемого на основе компетентно-деятельностного подхода [2, с. 80].

Возможность выбора дистанционных курсов обучения, предлагаемых различными организациями и специалистами, позволяет педагогу повысить свой уровень знаний в той или иной области, сформировать готовность к эффективному самостоятельному проектированию образовательной среды в соответствии с современными требованиями [3, с. 37].

Для повышения квалификации педагогических кадров может быть использована модель МООКов (массовых открытых онлайн-курсов), которая основывается на личностно-ориентированном и компетентностном подходах. Данная модель включает:

- цели и задачи обучения, определяющие основные направления в выборе образовательной траектории;
- закономерности, принципы и этапы подготовки и проведения курсов;
- механизмы и ресурсное обеспечение взаимодействия участников образовательного процесса;
- прогнозируемые позитивные результаты обучения, выражающиеся в повышении уровня квалификации педагогических кадров.

Обзор литературы

Существует немало зарубежных и отечественных исследований, освещающих различные теоретические и практические аспекты разработки, внедрения и освоения МООК.

Например, В. Н. Кухаренко в своей работе делает акцент на том, что МООК «основывается на активном участии сотен и тысяч студентов, которые сами организуют свое взаимодействие в соответствии с целями обучения, предварительными знаниями и навыками, а также общими интересами» [4, с. 94].

М. Ebner, E. Lackner, M. Корр считают МООК трендовым явлением в электронном образовании [5, с. 216].

Ряд авторов описывает МООК как «интернет-курс с интерактивным участием и открытым доступом» [6, с. 105], который, являясь «высшей точкой современного сетевого обучения, может дать толчок к формированию профессиональных сетевых сообществ, а также расширению международных контактов преподавателей высших учебных заведений» [7, с. 154].

А. А. Андреев предлагает организационно-педагогическую характеристику российских открытых образовательных ресурсов и массовых открытых дистанционных (онлайн) курсов и обосновывает необходимость приоритета этого направления в развитии современного отечественного образования [8, с. 151]. МООК повышает самостоятельность и мотивацию

педагогов в приобретении навыков, необходимых для профессиональной деятельности в глобальном цифровом мире.

J. Ross, C. Sinclair, J. Кнох, S. Bayne, H. Macleod анализируют роли преподавателя в MOOK, которые, по их мнению, существенно отличаются от функций педагога в традиционном обучении. В зависимости от типа MOOK преподаватель может быть тренером, куратором содержания, модератором обучения или фасилитатором [9].

На наш взгляд, наиболее точное и полное представление о сущности массовых открытых онлайн-курсов дает определение, которое содержится в статье «Терминологические проблемы электронного обучения» О. П. Михеевой. Исследователь утверждает, что «MOOK – это форма электронного обучения на базе открытого (общедоступного) интернет-курса с использованием электронного образовательного мультимедийного контента, интерактивного взаимодействия пользователей и поддержки сообщества преподавателей, ассистентов и студентов, при массовом участии последних» [10, с. 769].

MOOK обеспечивает формирование необходимой познавательной среды и направлен на решение следующих задач:

- дать каждому обучающемуся равные возможности для самообразования и выбора алгоритма обучения, т. е. для определения индивидуальной траектории приобретения новых знаний, требующихся навыков, умений и повышения квалификации;
- обеспечить преподавание учебного материала необходимыми информационными ресурсами в доступной и удобной электронной форме;
- реализовать возможности инновационных педагогических идей по организации проектно-исследовательской деятельности обучаемых в рамках выбранного учебного курса;
- сформировать условия для замены авторитарного стиля научного руководства (традиционной педагогической системы обучения) на демократический стиль, принятый в новой образовательной среде, где используются современные электронные средства коммуникации;
- стимулировать развитие у обучаемых личностных интеллектуальных качеств и умений, направленных на поиск необходимой информации и преобразование ее в знания.

При разработке MOOK особое внимание уделяется таким практическим вопросам, как:

- выбор наиболее целесообразного и актуального типа курса;
- учет ключевых факторов – дидактических, технических и административных;

- структура основных элементов;
- педагогические и методические составляющие онлайн-курсов с учетом предъявляемых к ним требований в XXI веке, основанных на принципах критического мышления и сотрудничества, осуществления непрерывного самообразования и умения работать в коллективе [11].

По поводу перспектив развития МООК среди авторов нет единодушия.

Есть публикации, в которых на основе анализа уже имеющихся результатов обучения слушателей МООКов [12, с. 11] выражается недоверие к данному способу образования [13, с. 372] и отмечается недостаточная разработанность общих педагогических принципов для массового внедрения подобной технологии [14, с. 130].

Другие исследователи, напротив, выступают явными пропагандистами внедрения МООК в практику подготовки и переподготовки педагогов.

Например, Г. В. Можаяева описывает педагогические и организационные условия, необходимые для эффективной реализации МООК, существующие способы их монетизации, а также представляет позитивные результаты деятельности по разработке и осуществлению МООК-технологий в Национальном исследовательском Томском государственном университете [15, с. 61].

В. Сараев делится своими соображениями о возможности применения МООК в российском профессиональном образовании, перечисляет положительные стороны получения знаний посредством таких курсов, однако указывает и на вероятные риски, которые присущи электронному дистанционному обучению [16, с. 19].

И. Ю. Травкин выделяет и анализирует актуальные направления развития российских проектов МООК [17, с. 94].

S. Meisenhelder рассматривает обсуждаемую разновидность обучения как мировое экономическое и социальное явление, достаточно убедительно показывая широкие возможности МООК в образовании взрослых и при повышении квалификации [18].

О. П. Михеева излагает опыт создания и апробации МООКов, также подтверждающий продуктивность технологии при обучении большого количества слушателей [19, с. 586].

Некоторые авторы (см., например, [20, с. 89]) полагают, что широкое распространение массовых онлайн-курсов, являющихся богатейшими коллекциями лекций, учебных и контрольных заданий, превосходных компьютерных демонстраций изучаемого материала, неизбежно приведет к формированию новой образовательной парадигмы с максимальным использованием информационных и дистанционных технологий и созданию

единой глобальной информационно-образовательной среды [21, с. 75]. Эта среда позволит каждому желающему совершенно бесплатно изучить любой предмет или курс (дисциплину) в удобное время и комфортном для обучающегося темпе.

Многообразие точек зрения на перспективы применения, распространения и развития МООК свидетельствует о продолжающемся поиске оптимальных и доступных практик повышения квалификации специалистов, в том числе педагогических работников.

Результаты исследования

Среди ключевых положительных особенностей МООК, связанных с реализацией принципов непрерывности и индивидуализации образования, можно выделить массовость, цельность, прохождение обучения в онлайн-режиме и открытость курсов, заключающуюся не просто в наглядной эксплицитной демонстрации фрагментов учебного материала, но и в предоставлении актуальных для слушателя проблемных практических заданий, в мощной коммуникативной составляющей, выраженной в наличии постоянной обратной связи, помощи при контроле осваиваемых знаний и предоставлении по мере необходимости и возникающих затруднений у обучающегося индивидуальных онлайн-консультаций. Наконец, немаловажным привлекательным фактором для прохождения педагогическими работниками курсов повышения квалификации посредством МООК является возможность получения сертификата в случае успешного завершения обучения [22, с. 242].

Модель повышения квалификации педагогических кадров с использованием МООК может быть представлена на основе принципов открытого образования (рис. 1), которые сводятся к следующему:

- *открытое расписание*: обучающиеся имеют возможность совмещать различные образовательные ресурсы, выстраивать собственную логику занятий и/или последовательность освоения учебно-методических комплексов по разным дисциплинам для того, чтобы удовлетворять свои индивидуальные запросы в полном объеме;
- *открытое обучение*: преподаватели, тьюторы и/или обучающиеся могут через различные виды деятельности генерировать новые идеи и делиться ими в процессе обучения;
- *открытая аттестация*: оценивание достигнутых результатов преподавателями, самим слушателем и другими обучающими своих коллег производится в процессе обучения, т. е. имеется возможность самооценивания, группового контроля или взаимооценивания участниками учебного процесса успехов друг друга;

- *открытая платформа*: возможность поддерживать динамическое и интерактивное профессиональное общение в открытом образовательном пространстве, принимая личное участие в создании и обеспечении эффективного функционирования привлекательного, интуитивно-понятного и стабильного пользовательского интерфейса для преподавателей и обучающихся.



Рис. 1. Модель повышения квалификации педагогических кадров с использованием МООК на основе принципов открытого образования
Fig. 1. A model of pedagogical staff professional development using MOOC on the basis of principles of open education

Модель повышения квалификации с использованием МООК включает:

- входное тестирование, которое предусматривает оценку профессиональной компетентности педагога. По результатам входной проверки выбирается проблемное поле и формулируются образовательные задачи курса повышения квалификации;
- разработку индивидуальной образовательной программы (выбор актуальных для изучения тем и учебных модулей). Основой составления программы являются выявленные в результате входного тестирования профессиональные затруднения;
- реализацию индивидуальной образовательной программы повышения квалификации. В ходе освоения курса у педагога могут возникнуть новые профессиональные интересы, удовлетворить которые он может, вновь обратившись к модульному депозитарию, выбрав следующие темы модулей и пройдя дополнительное обучение с заключительным тестированием (такой учебный процесс можно представить в виде цепочки: «обучение – рефлексия – обучение – рефлексия – ...»).

Подтверждением результативности воплощения в практике теоретической концепции МООК для подготовки и повышения квалификации педагогических работников является апробация на территории России и стран СНГ трех онлайн-курсов: «Информационная и медийная грамотность учителя в рамках реализации профессионального стандарта педагога», «Массовые открытые онлайн-курсы в ландшафте современного образования: теория и практика» и «Информационно-компьютерная компетентность как компонент профессиональной подготовки педагога». Эти МООКи были разработаны преподавателями Тольяттинского государственного университета и апробировались в период с 2014 по 2017 г. Общая численность слушателей составила 2000 человек.

МООК «Информационная и медийная грамотность учителя в рамках реализации профессионального стандарта педагога» был представлен тремя блоками, каждый из которых выполнял задачу по формированию одной из профессиональных педагогических информационно-коммуникативных компетентностей (ИКТ-компетентностей).

Данный онлайн-курс преследовал цель овладения общепользовательской ИКТ-компетентностью в объеме, представленном в профессиональном стандарте педагога и указанном в рекомендациях ЮНЕСКО. Курс предназначался для преподавателей учебных заведений, педагогов дополнительного образования и методических работников системы образования, желающих повысить свой профессиональный уровень в рамках стандарта педагога по направлению «Общепользовательская ИКТ-компетентность».

Педагоги стремились повысить уровень собственной компьютерной грамотности в плане использования онлайн-инструментов и прикладных программ в профессиональной деятельности: онлайн- и оффлайн-общения, сотрудничества с коллегами, создания учебных и методических материалов.

МООК «Массовые открытые онлайн-курсы в ландшафте современного образования: теория и практика» давал обучающимся представления об основах сетевой педагогики и теории массового онлайн-обучения. Педагоги овладевали практическими навыками самостоятельного создания МООК.

Предлагаемый учебный курс включал три этапа бучения:

- знакомство с теоретическими основами МООК;
- создание авторских мини-МООКов на базе бесплатной площадки Canvas;
- теоретическое и практическое освоение правил продвижения разработанных онлайн-курсов.

Целевой аудиторией курса являлись преподаватели вузов, колледжей, школ; педагоги дополнительного образования; работники библиотек, методисты, учителя-предметники и студенты педагогических направлений подготовки различных образовательных учреждений.

МООК «Информационно-компьютерная компетентность как компонент профессиональной подготовки педагога» был направлен на формирование профессиональных, информационных, компьютерных и коммуникативных компетенций преподавателей, педагогов дополнительного образования и методических работников системы образования. Целью курса стало овладение слушателями практическими приемами эффективного использования основного потенциала информационных технологий для решения практико-ориентированных задач предметной области.

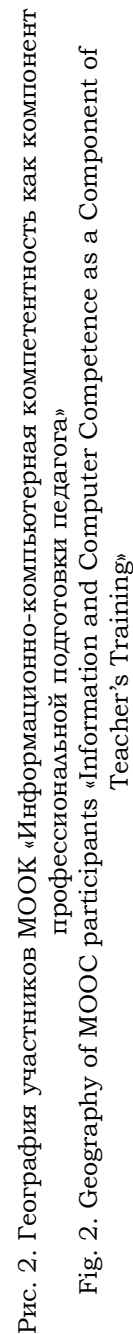
Разработанные МООКи были организованы по принципу неформального обучения, а для их реализации использовалась профессиональная платформа Canvas, основополагающим критерием выбора которой при создании массовых онлайн-курсов стало наличие ее бесплатной облачной версии, не имеющей ограничений по количеству участников учебного процесса и времени хранения материалов курса.

Многофункциональность Canvas позволяет создавать и осуществлять профессиональные образовательные онлайн-курсы, в том числе и для массового обучения. Кроме того, платформа предоставляет дополнительные возможности, такие как проведение вебинаров для малых групп слушателей (до пятидесяти человек); рассылку сообщений всем обучающимся; взаимооценивание заданий с комментированием проверяющего; автоматизированную проверку большинства заданий, в том числе творческого типа.

Подключение сервисов сторонних производителей – Google-документов, Slideshare, Prezi, RealTimeBoard, Quizlet, Википедии и еще более ста разнообразных интернет-ресурсов – позволяет организовать совместную работу слушателей курса в лучших традициях онлайн-обучения.

Широкий спектр образовательных услуг, предоставляемых избранной нами платформой Canvas, с привлечением вспомогательных электронных ресурсов, не только обеспечил качественное и востребованное повышение квалификации педагогических работников, но и способствовал формированию профессионального учебного сообщества как на огромной российской территории, так и за ее пределами (рис. 2).

Апробация МООКов продемонстрировала широкий диапазон возможностей онлайн-обучения и, по сути, безграничность охвата участников организованного подобным образом учебного процесса.



Анализируя организационную состоятельность МООКов для педагогических работников и подводя итоги реализации курсов, мы отметили высокий уровень образовательной активности онлайн-слушателей (рис. 3а) и творческий характер их познавательной деятельности, выразившийся прежде всего в самостоятельном креативном создании учебно-методических материалов (рис. 3б).

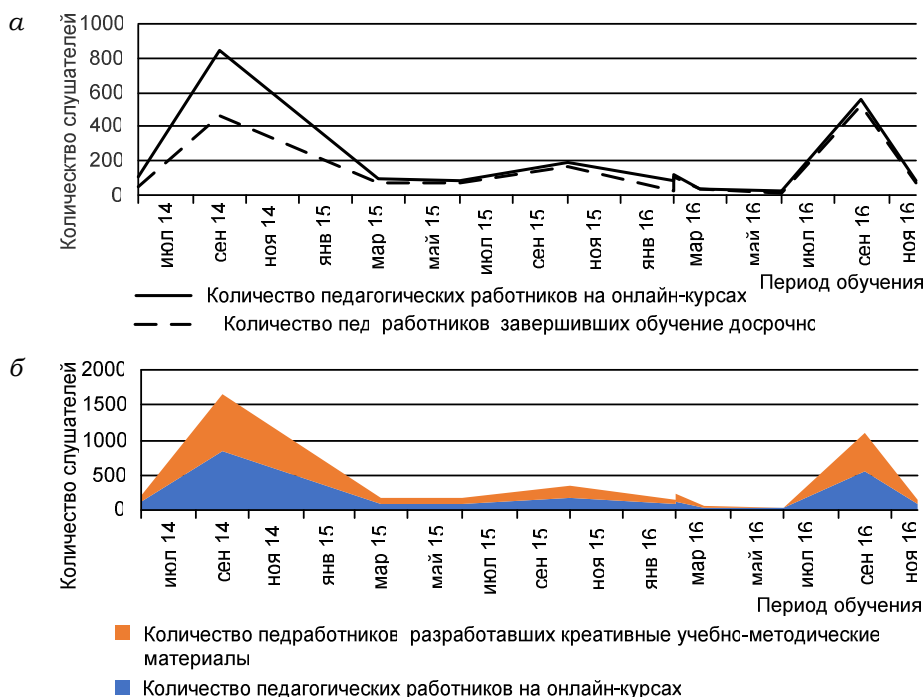


Рис. 3. Анализ активности слушателей МООК «Информационно-компьютерная компетентность как компонент профессиональной подготовки педагога»

Fig. 3. Analysis of the activity of teachers in MOOC «Information and computer competence as a component of teacher training»

На рис. 3а представлен график активности педагогических работников, обучающихся на онлайн-курсах. График наглядно показывает, что большинство слушателей завершили обучение досрочно, а это свидетельствует о повышенном интересе педагогических работников к такой форме обучения и их образовательной активности. На рис. 3б отображена статистика разработанных учебно-методических материалов педагогическими работниками, проходившими обучение на онлайн-курсах, которая

показала, что в ходе подобного обучения формируется креативность и познавательный интерес, обусловленный повышением активности и самостоятельности в обучении.

Следует подчеркнуть, что в ходе обучения в полной мере были задействованы мотивационные, инструментальные и когнитивные ресурсы учителей, что определило их способность к решению личностно значимых познавательных и практических задач. Выделим несколько наиболее важных, на наш взгляд, результатов массового онлайн-обучения педагогов.

Результат 1 – обретение слушателями умений и навыков реализации в условиях открытой информационно-образовательной среды педагогических технологий и применения средств обучения, созданных на основе современного информационного и коммуникационного инструментария.

Результат 2 – сформированная готовность педагогов осуществлять технологическое проектирование МООК с учетом особенностей дидактических принципов открытого образования.

Результат 3 – развитие способностей организации обучения в сети Интернет с использованием различных форм и методов работы, основанных на принципах распределенного сотрудничества, интеграции, вхождения в мировое сетевое образовательное сообщество.

Результат 4 – получение знаний о формировании при помощи информационных технологий целостной картины педагогического процесса с учетом планируемых результатов обучения.

Заключение

В условиях тотальной информатизации общества и внедрения в практику профессиональных стандартов от преподавателей требуется не только совершенное владение информационно-коммуникационными технологиями, но и умение организовать учебно-воспитательный процесс на инновационном уровне. Понимая конъюнктуру современного рынка образовательных услуг, педагоги становятся активными участниками интеллектуальных онлайн-курсов.

Неформальное обучение в формате МООК, ориентированное на максимальное использование технических и программных возможностей современных информационных технологий, сервисов сетевого и мобильного взаимодействия, задает новый вектор инновационного развития системы подготовки и повышения квалификации педагогических работников. Опыт реализации технологии МООК, доказавший эффективность данной модели непрерывной профессиональной подготовки, заставляет пересмотреть концепцию организации образовательной деятельности и привес-

ти ее в соответствии с требованиями и тенденциями развития социума. Исходя из описанных в статье результатов апробации МООКов полагаем, что массовые открытые онлайн-курсы – перспективная форма электронного обучения в сетевых профессиональных сообществах, которая может быть рекомендована для широкого распространения в системе повышения квалификации педагогов.

Список использованных источников

1. Чупрунова Е. А. Использование дистанционных образовательных технологий в повышении квалификации педагогических работников // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского. 2011. № 26. С. 502–505.
2. Жижина И. В. Организационно-содержательные условия стажировочной деятельности в системе повышения квалификации // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2015. № 3 (19). С. 79–82.
3. Копытова Н. Е. Массовые открытые онлайн-курсы повышения квалификации педагогов // Гаудеамус. 2015. № 2 (26). С. 37–41.
4. Кухаренко В. Н. Инновации в e-Learning: массовый открытый дистанционный курс // Высшее образование в России. 2011. № 10. С. 93–99.
5. Ebner M., Lackner E., Kopp M. How to MOOC? A pedagogical guideline for practitioners // The International Scientific Conference eLearning and Software for Education. 2014. P. 215–222.
6. Лебедева М. Б. Массовые открытые онлайн-курсы как тенденция развития образования // Человек и общество. 2015. № 1 (42). С. 105–108.
7. Бугайчук К. А. Массовые открытые дистанционные курсы: история, типология, перспективы // Высшее образование в России. 2013. № 3. С. 148–155.
8. Андреев А. А. Российские открытые образовательные ресурсы и массовые открытые дистанционные курсы // Высшее образование в России. 2014. № 6. С. 150–155.
9. Ross J., Sinclair C., Knox J., Bayne S. & Macleod H. Teacher Experiences and Academic Identity: The Missing Components of MOOC // Pedagogy' Journal of Online Learning and Teaching. 2014. Vol. 10. № 1. P. 57–69.
10. Михеева О. П. Терминологические проблемы электронного обучения // Труды Международной научно-технической конференции «Перспективные информационные технологии (ПИТ 2016)». 2016. С. 768–771.
11. Guàrdia L., Maina M., & Sangrà A. MOOC design principles: A pedagogical approach from the learner's perspective // ELearning Papers. 2013. № 33 (4). P. 1–6. Available from: <http://www.openeducationeuropa.eu/en/download/file/fid/27126> (Accessed 22.01.2017).
12. Maureen Ebben, Julien S. Murphy. Unpacking MOOC scholarly discourse: a review of nascent MOOC scholarship // Learning, Media and Technology. 2014. № 39 (3). P. 1–18. Available from: <http://dx.doi.org/10.1080/17439884.2013.878352> (Accessed 12.02.2017).

13. Jon Baggaley MOOC rampant // Distance Education. 2013. Vol. 34. № 3. P. 368–378. Available at: <http://dx.doi.org/10.1080/01587919.2013.835768> (Accessed 29.01.2017).
14. Clarà M., Barberà E. Learning online: massive open online courses (MOOCs), connectivism, and cultural psychology // Distance Education. 2013. Vol. 34. № 1. P. 129–136.
15. Можаяева Г. В. Массовые онлайн-курсы: новый вектор в развитии непрерывного образования // Открытое и дистанционное образование. 2015. № 2 (58). С. 56–65.
16. Сараев В. Неленинский университет миллионов // Эксперт. 2014. № 28 (907). С. 14.
17. Травкин И. Ю. Актуальные направления развития российских проектов МООК // Информационные технологии в науке и образовании: материалы Международной научно-практической конференции, март – апрель 2014 г., Москва. Москва: НОУ ИКТ, 2014. С. 94–96.
18. Meisenhelder S. MOOC mania // Thought & Action. 2013. Available at: <https://www.nea.org/assets/docs/HE/TA2013Meisenhelder.pdf> (Accessed 19.02.2017).
19. Михеева О. П. Массовые открытые онлайн-курсы в системе дополнительного профессионального образования // Электронное обучение в непрерывном образовании. 2015. Т. 1. № 1 (2). С. 579–587.
20. Костюк Ю. А., Левин И. С., Фукс А. А., Фукс И. А., Янковская А. Е. Массовые открытые онлайн-курсы – современная концепция в образовании и обучении // Вестник Томского государственного университета. 2014. № 1 (26). С. 89–98.
21. Moore M. G. Independent Learning, MOOCs, and the Open Badges Infrastructure // American Journal of Distance Education. 2013. Vol. 27. Issue 2. P. 75–76.
22. Bal V., Mozhaeva G. Modern tendencies in education development: experience of National Research Tomsk State University in MOOC creation. Triple Helix XII International Conference «The Triple Helix and Innovation Based Economic Growth: New Frontiers and Solutions», Tomsk, Russia, September 11–13, 2014. Proceedings. Tomsk: Publishing Office of Tomsk State University of Control Systems and Radioelectronics, 2014. P. 241–244.

References

1. Chuprunova Ye. A. The use of distance educational technologies in the professional development of teachers. *Izvestiya PGPU im. V. G. Belinskogo = News of PSPU named after V. G. Belinsky*. 2011; 26: 502–505. (In Russ.)
2. Zhizhina I. V. Organizational and content conditions of probation in the system of professional development. *Professional'noye obrazovaniye v Rossii i za rubezhom = Professional Education in Russia and Abroad*. 2015; 3 (19): 79–82. (In Russ.)
3. Kopytova N. Ye. Massive open online courses for teachers. *Gaudeamus*. 2015; 2 (26): 37–41. (In Russ.)

4. Kukharensko V. N. Innovations in e-learning: A massive open distance course. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii = Higher Education in Russia*. 2011; 10: 93–99. (In Russ.)
5. Ebner M., Lackner E., Kopp M. How to MOOC? – A pedagogical guideline for practitioners. *The International Scientific Conference eLearning and Software for Education*. 2014. p. 215–222.
6. Lebedeva M. B. Massive open online courses as a development trend of education. *Chelovek i obshchestvo = Human and Society*. 2015; 1 (42): 105–108. (In Russ.)
7. Bugaychuk K. L. Massive open distance courses: History, typology, perspectives. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii = Higher Education in Russia*. 2013; 3: 148–155. (In Russ.)
8. Andreyev A. A. Russian open educational resources and mass open online courses. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii = Higher Education in Russia*. 2014; 6: 150–155. (In Russ.)
9. Ross J., Sinclair C., Knox J., Bayne S. & Macleod H. Teacher Experiences and Academic Identity: The Missing Components of MOOC. *Pedagogy' Journal of Online Learning and Teaching*. 2014; 1 (10): 57–69.
10. Mikheyeva O. P. Terminological problems of e-learning. *Trudy Mezhdunarodnoy nauchno-tekhnicheskoy konferentsii "Perspektivnyye informatsionnyye tekhnologii (PIT 2016)" = Proceedings of the International Scientific and Technical Conference «Perspective Information Technologies (PIT 2016)»*; 2016; p. 768–771. (In Russ.)
11. Guàrdia L., Maina M., & Sangrà A. MOOC design principles: A pedagogical approach from the learner's perspective. *ELearning Papers* [Internet]. 2013 [cited 2017 Jan 22]; 33 (4): 1–6. Available from: <http://www.openeducationeuro-pe.eu/en/download/file/fid/27126>
12. Maureen Ebben, Julien S. Murphy. Unpacking MOOC scholarly discourse: A review of nascent MOOC scholarship. *Learning, Media and Technology* [Internet]. 2014 [cited 2017 Feb 12]; 39 (3): 1–18. Available from: <http://dx.doi.org/10.1080/17439884.2013.878352>
13. Jon Baggaley. MOOC rampant. *Distance Education* [Internet]. 2013 [cited 2017 Jan 29]; 3 (34): 368–378. Available from: <http://dx.doi.org/10.1080/01587919.2013.835768>
14. Clarà M., Barberà E. Learning online: Massive open online courses (MOOCs), connectivism, and cultural psychology. *Distance Education*. 2013; 1 (34): 129–136.
15. Mozhayeva G. V. Massive online courses: a new vector in the development of continuing education. *Otkrytoye i distantsionnoye obrazovaniye = Open and Distance Education*. 2015; 2 (58): 56–65. (In Russ.)
16. Sarayev V. Non-Lenin University of the millions. *Ekspert: zhurnal = Expert: Journal*. 2014; 28 (907): 14. (In Russ.)
17. Travkin I. Yu. Current trends in the development of Russian projects. *Informatsionnyye tekhnologii v nauke i obrazovanii. Materialy konferentsii. Mezhdunarodnaya nauchn.-prakt. konferentsiya, mart – aprel' 2014 g. Moskva. Moscow: Izd-vo NOU IKT = Information Technologies in science and education. Materials of*

the Conference. *International Scientific-Practical Conference; 2014 Mar – Apr; Moscow. Moscow: Publishing of LEU ICT; 2014. p. 94–96. (In Russ.)*

18. Meisenhelder S. MOOC mania. Thought & Action [Internet]. 2013 [cited 2017 Mar 12]. Available from: <https://www.nea.org/assets/docs/HE/TA2013Meisenhelder.pdf>

19. Mikheyeva O. P. Massive open online courses in the system of additional vocational education. *Elektronnoye obucheniye v nepreryvnom obrazovanii = E-learning in Continuing Education*. 2015; Vol. 1; 1 (2): 579–587. (In Russ.)

20. Kostyuk Yu. L., Levin I. S., Fuks A. L., Fuks I. L., Yankovskaya A. Ye. Massive open online courses – a modern concept in education and training. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of Tomsk State University*. 2014; 1 (26): 89–98. (In Russ.)

21. Moore M. G. Independent Learning, MOOCs, and the Open Badges Infrastructure. *American Journal of Distance Education*. 2013; 27 (2): 75–76.

22. Bal V., Mozhaeva G. Modern tendencies in education development: Experience of National Research Tomsk State University in MOOC creation. *Proceedings of Triple Helix XII International Conference “The Triple Helix and Innovation Based Economic Growth: New Frontiers and Solutions”*; 2014 Sep 11–13; Tomsk. Tomsk: Publishing Office of Tomsk State University of Control Systems and Radio Electronics; 2014. p. 241–244.

Информация об авторах:

Гущина Оксана Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры прикладной математики и информатики Тольяттинского государственного университета, Тольятти (Россия). E-mail: g_o_m@tltsu.ru

Михеева Ольга Павловна – старший преподаватель кафедры прикладной математики и информатики Тольяттинского государственного университета, Тольятти (Россия). E-mail: ol_pav_mi@mail.ru

Статья поступила в редакцию 19.03.2017; принята в печать 16.08.2017. Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Oksana M. Gyshchina – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Applied Mathematics and Computer Science, Togliatti State University, Togliatti (Russia). E-mail: g_o_m@tltsu.ru

Olga P. Mikheeva – Senior Lecturer, Department of Applied Mathematics and Computer Science, Togliatti State University, Togliatti (Russia). E-mail: ol_pav_mi@mail.ru

Received 19.03.2017; accepted for publication 16.08.2017.

The authors have read and approved the final manuscript.

МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ

УДК 811.111; 378.16

DOI: 10.17853/1994-5639-2017-7-137-156

ВЕРОЯТНОСТНОЕ ПРОГНОЗИРОВАНИЕ В КУРСЕ ПРАКТИКИ ПЕРЕВОДА

Е. Б. Каган, Ю. Ю. Шадрина

Институт международных связей, Екатеринбург (Россия).

E-mail: lena-kagan@yandex.ru; yunona.shadrina@mail.ru

Аннотация. Введение. Переводческая деятельность носит эвристический характер и задействует когнитивные структуры сознания переводчика. При подготовке студентов-переводчиков особое внимание уделяется развитию их навыка вероятностного прогнозирования подлежащего переводу иноязычного текста.

Цели изложенного в статье исследования – осмысление процесса антиципации с позиции когнитивной модели перевода и разработка комплекса упражнений, направленных на развитие прогностических способностей студентов-переводчиков при работе с газетными статьями, содержащими метафорические заголовки.

Методология и методы. Работа базируется на компетентностном подходе к подготовке студентов-переводчиков и комплексе взаимосвязанных научных методов, основным из которых является психолингвистический эксперимент. При помощи количественных данных охарактеризованы особенности восприятия газетных текстов по их метафорическим заголовкам.

Результаты и научная новизна. На основе проведенного эксперимента по прогнозированию содержания текстов газетных статей с метафорическими заголовками сделан вывод о том, что главным условием предсказуемости содержания публикации является ожидание, основанное на восприятии ее названия. Показано, что вероятностное прогнозирование как профессиональная компетенция будущего переводчика формируется в процессе учебной деятельности при интеграции усилий различных кафедр языкового вуза. Предложены примеры конкретных упражнений по развитию антиципации студентов при изучении ими курса «Практика перевода».

Практическая значимость. Результаты исследования могут быть использованы преподавателями иностранных языков, работающими как в языковых, так и в неязыковых вузах, при обучении студентов различных специальностей переводу иноязычных текстов.

Ключевые слова: когнитивная модель перевода, эвристический характер деятельности, вероятностное прогнозирование, эффект ожидания, метафорические заголовки

Для цитирования: Казан Е. Б., Шадрина Ю. Ю. Вероятностное прогнозирование в курсе практики перевода // Образование и наука. 2017. Т. 19. № 7. С. 137–156. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-7-137-156

PROBABLE FORECASTING IN THE COURSE OF INTERPRETING

Ye. B. Kagan, Yu. Yu. Shadrina

Institute of International Relations, Ekaterinburg (Russia).

E-mail: lena-kagan@yandex.ru; yunona.shadrina@mail.ru

Abstract. *Introduction.* Translation practice has a heuristic nature and involves cognitive structures of consciousness of any interpreter. When preparing translators, special attention is paid to the development of their skill of probable forecasting.

The aim of the present publication is to understand the process of anticipation from the position of the cognitive model of translation, development of exercises aimed at the development of prognostic abilities of students and interpreters when working with newspaper articles, containing metaphorical headlines.

Methodology and research methods. The study is based on the competence approach to the training of students-translators, the complex of interrelated scientific methods, the main of which is the psycholinguistic experiment. With the use of quantitative data the features of the perception of newspaper texts on their metaphorical titles are characterized.

Results and scientific novelty. On the basis of the conducted experiment to predict the content of newspaper articles with metaphorical headlines it is concluded that the main condition of predictability is the expectation. Probable forecasting as a professional competence of a future translator is formed in the process of training activities by integrating efforts of various departments of any language university. Specific exercises for the development of anticipation of students while studying the course of translation and interpretation are offered.

Practical significance. The results of the study can be used by foreign language teachers of both language and non-language universities in teaching students of different specialties to translate foreign texts.

Keywords: cognitive model of translation, the heuristic nature of the activity, probable prediction, the effect of expectations, metaphorical titles

For citation: Kagan Ye. B., Shadrina Yu. Yu. Probable forecasting in the course of interpreting. *The Education and Science Journal*. 2017; 7 (19): 137–156. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-7-137-156

Введение

Смена парадигмы образования, заключающаяся в переходе от предметноориентированной к компетентностной модели подготовки бакалавров / специалистов, сопровождалась поиском возможных вариантов наиболее точного описания компетенций, которыми должен обладать выпускник высшей школы, в том числе выпускник-переводчик. Хорошим попутчиком на пути решения этого вопроса стал Болонский процесс.

Анализируя Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС) по специальности 45.05.01 Перевод и переводоведение¹, можно прийти к выводу, что он базируется

- на понимании компетентности как «доскональном знании своего дела, существа выполняемой работы, сложных связей, явлений и процессов, возможных способов и средств достижения намеченных целей» [1].
- принципе диалога культур.

Гуманитарные дисциплины, изучаемые будущими переводчиками, как и гуманитарное образование в целом, способствуют формированию духовно целостной личности и играют важную роль в понимании другого мировоззрения, иных взглядов и ценностей. Корифеем российского гуманитарного знания академик Д. С. Лихачев был убежден, что неспособность к культурному взаимопониманию и к диалогу культур стала причиной межэтнических войн и международных конфликтов в XX веке [2].

Согласно ФГОС область профессиональной деятельности выпускников-переводчиков, освоивших программу специалитета, включает межкультурную коммуникацию в сферах межгосударственных отношений, обеспечения обороны и безопасности государства, законности и правопорядка. Иными словами, в поликультурном социуме в эпоху глобализации переводчик является, с одной стороны, носителем идентичности отдельно взятой нации, с другой – представителем нового типа людей, которые избегают непонимания и конфронтации, а в ходе диалога «нащупывают» приемлемые, близкие взгляды на мир и происходящие в нем события.

Вопросы подготовки специалистов-переводчиков активно обсуждаются учеными и педагогами-практиками, в том числе и потому, что переводческая деятельность – деятельность особого рода. В. Н. Комиссаров определяет перевод как «вид языкового посредничества, при котором содер-

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 45.05.01 Перевод и переводоведение (уровень специалитета). [Электрон. ресурс] Режим доступа: https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjw5KTm_brTAhWCHpoKHTpoADMQFggkMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.mrsu.ru%2Fru%2Fgetfile.php%3FID%3D77889&usg=AFQjCNGevHuY0T9P842_vGFkcS5hkr1xIw (дата обращения 15.04.2017).

жание иноязычного текста оригинала передается на другой язык путем создания на этом языке коммуникативно равноценного текста» [3, с. 246].

С позиции когнитивной лингвистики, переводческий процесс не является линейной передачей содержания исходного текста посредством механического набора языковых трансформаций, а представляется как «активизация ментальной сущности переводчика, когнитивных структур его сознания» [4, с. 63].

Фразеологические, метафорические, идиоматические выражения являются наиболее сложными для перевода, и, следовательно, обучению переводу этих языковых единиц должно уделяться особое внимание. Выявлению факторов, затрудняющих адекватный перевод студентами газетных статей с метафорическими заголовками, был посвящен наш психолингвистический эксперимент, позволивший скорректировать содержание учебных курсов на факультете лингвистики и межкультурной коммуникации Института международных связей (Екатеринбург).

Обзор литературы

Согласно ФГОС по специальности 45.05.01 Перевод и переводоведение, выпускник, освоивший программу специалитета, должен обладать рядом профессиональных компетенций, среди которых в целях нашего исследования выделим:

- способность проводить лингвистический анализ текста / дискурса на основе системных знаний современного этапа и истории развития изучаемых языков;
- способность адекватно применять правила построения текстов на рабочих языках для достижения их связности, последовательности, целостности на основе композиционно-речевых форм;
- умение осуществлять предпереводческий анализ письменного и устного текста, способствующий точному восприятию исходного высказывания, прогнозированию вероятного когнитивного диссонанса и несоответствий в процессе перевода, и знание методов и приемов их преодоления;
- способность применять переводческие трансформации для достижения необходимого уровня эквивалентности и репрезентативности при выполнении всех видов перевода¹.

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 45.05.01 Перевод и переводоведение (уровень специалитета) [Электрон. ресурс]. Режим доступа: https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjw5KTm_brTAhWCHpoKHTpoADMQFggkMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.mrsu.ru%2Fru%2Fgetfile.php%3FID%3D77889&usg=AFQjCNGevHuY0T9P842_vGFkcS5hkr1xIw (дата обращения 15.04.2017).

Перевод как лингвистическая наука достаточно молод, ему немногим более 50 лет. За эти годы переводоведение приобрело статус науки с многогранным объектом исследования, в рамках которой произошло переосмысление самой сущности перевода. Традиционная теория перевода определяла перевод как процесс перекодирования единиц исходного языка на единицы языка перевода. Активно развивающаяся в настоящее время когнитивная модель перевода (В. Н. Комиссаров, В. И. Хайруллин, М. Я. Цвиллинг и др.) базируется на идее о том, что его процесс на всех этапах носит эвристический, подчас интуитивный характер, который предполагает последовательный выбор наиболее адекватного первоисточнику варианта из целого ряда возможностей разного типа. В основе выбора инварианта перевода лежат сложные когнитивные процессы, связанные с оперированием знаниями, умениями и навыками. Интуиция переводчика может подсказать ему неожиданные и весьма успешные решения переводческих проблем. Интуитивность перевода – это лишь одна сторона проявления профессиональной компетенции переводчика [5]. По мнению В. Н. Комиссарова, процесс перевода – сочетание строго логических, алгоритмизированных операций и интуитивно-эвристических действий. Иными словами, непредсказуемые озарения, догадки, ассоциации, имеющие место при переводе, основаны на тезаурусе когнитивного опыта переводчика [6, с. 99].

Отличительной чертой российской школы когнитивистики (А. Г. Баранов, О. А. Корнилов, Е. С. Кубрякова, А. А. Леонтьев, Ю. А. Сорокин, Ю. С. Степанов, Е. Ф. Тарасов, Л. О. Чернейко и др.) является особое внимание к организации и функционированию знаний в процессе перевода, к культурной обусловленности когнитивных процессов. В. И. Хайруллин, исследуя природу связей культурных и когнитивных факторов в переводе, пришел к выводу, что для решения переводческих задач в первую очередь важны способы структурирования знаний, отражающих взаимосвязи между первостепенными в когнитивном плане категориями: материальным объектом (живым и неживым), пространством, временем и действием¹.

В когнитивной модели перевода особое значение уделяется вопросам развития прогностической способности, сущности процесса антиципации. В работах Г. А. Бакулиной, А. В. Брушлинского О. К. Тихомирова, Б. Ф. Ломова, Е. Н. Суркова и др. подчеркивается, что антиципация является компонентом мыслительной деятельности, с ее помощью «осущест-

¹ Хайруллин В. В. Лингвокультурологические и когнитивные аспекты перевода: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Москва, 1995. С. 14.

вляется такое отражение действительности, в результате которого в мозгу человека не только фиксируются и соответствующим образом словесно оформляются состояние окружающей среды и значения тех или иных воздействий в момент непосредственного восприятия, но и просматриваются их динамика, тенденции развития, вероятные связи и отношения в предстоящем будущем» [7].

Выделяется три основные функции антиципации: когнитивная, регулятивная, коммуникативная. В применении к речевой деятельности субъекта, деятельности переводчика в частности, вероятностное прогнозирование раскрывается через понятия «языковая вероятность», «речевая вероятность». По А. А. Леонтьеву, вероятностное прогнозирование обеспечивает в каждой отдельной ситуации выдвижение речевых моделей, которые могли бы быть использованы в обозначенных условиях, с обязательным предстоящим выбором одной из них как наиболее оптимальной и приемлемой для данной ситуации. Выдающийся российский психолог и лингвист писал: «Говорящий человек должен превратить вероятность одного варианта, одного исхода в единицу, аннулировав вероятности всех других вариантов, всех других исходов»¹.

Для нашего исследования интерес представляют работы Т. В. Вшивковой, в частности ее статья «Экспериментальное моделирование антиципации при понимании иноязычного текста». Исследователь подчеркивает, что на речемыслительном уровне существенным для антиципации является использование знаков, знаковых систем, созданных человеком, в которых зафиксирован его обобщенный опыт. «Упрощенный принцип прогнозирования сводится к тому, что на основе языковых средств текста строится гипотеза о его содержании. В ходе осмысления поступающих языковых средств она либо корректируется, уточняется и подтверждается, либо отвергается и выдвигается новая. Другими словами, на основе языковых средств текста отбирается некоторая схема, являющаяся отражением прошлого опыта, которая как бы накладывается на текст. Происходит как бы «узнавание, угадывание» неизвестного через известное, что помогает, облегчает осмыслить неизвестное» [8].

При подготовке переводчиков, по мнению И. Н. Рехме, необходимо осознавать, что переводческий процесс не линейен. «Начиная с этапа понимания и интерпретации текста, переводчик задействует когнитивные структуры подсознания, проводящие анализ и синтез поступающей информации языкового и неязыкового содержания с передачей смысловых трансформаций различного порядка» [9, с. 149].

¹ Основы теории речевой деятельности / под ред. А. А. Леонтьева. Москва: Наука, 1974. С. 33.

Обучая студентов переводу газетных статей, преподаватель неизбежно вынужден принимать во внимание особенности политического и газетного дискурса. Чутко реагируя на социальные перемены в обществе, газеты предлагают своим читателям тексты, которые содержат не только авторскую интерпретацию политической и социальной ситуации, но и определенный набор языковых средств, используемых создателями текстов для языкового оформления своих позиций.

Одним из важнейших признаков языка современных СМИ является метафоричность. По меткому высказыванию В. Г. Костомарова, по дискурсу СМИ можно говорить о «языковом вкусе эпохи»¹.

С точки зрения когнитивной лингвистики (М. Джонсон, Дж. Лакофф, Р. Ланкагер, М. Тернер, У. Чейф; Н. Д. Арутюнова, А. Н. Баранов, Н. Н. Болдырев, В. З. Демьянков, В. И. Карасик, Ю. Н. Караулов, Ю. С. Степанов, Е. С. Кубрякова, В. В. Петров, Т. Г. Скребцова, А. П. Чудинов и др.), метафору принято определять как «(основную) ментальную операцию, как способ познания, категоризации, концептуализации, оценки и объяснения мира» [10, с. 45].

В основе процесса метафоризации лежит взаимодействие фреймов, т. е. определенных когнитивных структур, организующих мысли, восприятие, эмоции, процесс познания [11, 12]. В свою очередь, в основе метафоры лежат не значения слов, а концепты – оперативные содержательные единицы «памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга, отраженные в человеческой психике» [13, с. 19]. Языковая картина мира, по сути, является репрезентацией концептуальной системы человека и обусловлена физическим, ментальным и духовным опытом, отчасти универсальным, отчасти национально специфичным [14–16]. Как подчеркивает Ю. С. Степанов, существование альтернативных концептуальных систем обусловлено фундаментальной человеческой способностью к концептуализации опыта².

В процессе своей деятельности, которая носит характер межкультурной коммуникации, переводчик должен соотносить категориальный аппарат культуры-донора с категориальным аппаратом культуры-реципиента через призму собственной когнитивной системы, из чего следует, что, владея когнитивными механизмами категоризации, присущими его собственной культуре, он должен овладеть «чужим» культурно специфическим концептуальным аппаратом [17, с. 162].

¹ Костомаров В. Г. Русский язык на газетной полосе. Москва, 1971. 268 с.

² Степанов Ю. С. Константы: Словарь русской культуры. Москва: Языки русской культуры, 1997. С. 75.

Метафора – своеобразный «сгусток культуры» и «законсервированный» источник информации, она используется в газетном заголовке как экспрессема, что является одним из приемов повышения выразительности заголовка и усиления его смысловой нагрузки. Вопрос о выразительности газетного заголовка как самостоятельной языковой единицы наиболее полно рассмотрен в работах О. И. Богословской, В. П. Дроздовского, В. Г. Костомарова, Э. А. Лазаревой, Н. Р. Махневой, В. М. Ронгинского, А. А. Сафонова, Г. Я. Солганика и др.

В. Г. Костомаров считает, что сосуществование стандартных и экспрессивных единиц в газете обусловлено потребностью интеллектуального и эмоционального воздействия на читателя. Согласно учению о вариантной интерпретации действительности¹ вербализация мысли предполагает категоризацию отраженного в сознании фрагмента действительности, а выбор языковых средств диктуется системой ценностной ориентации, когда на первый план выступают концептуальные, образные и эмоциональные характеристики. Корректное понимание переводчиком заголовка газетной публикации в значительной степени способствует адекватному пониманию и передаче информации всего исходного текста средствами другого языка.

Материалы и методы

Разделяя взгляды на перевод как когнитивный процесс, в 2008–2010 гг. мы провели психолингвистическое исследование². Была поставлена задача определить, используя экспериментальный метод, насколько читатели способны по метафорическому заголовку газетной публикации предсказать ее содержание. Эксперимент проводился с использованием теста дифференцированного выбора. В нем приняли участие 300 человек: 100 россиян, 100 американцев и 100 британцев в возрасте 20–35 лет, без разделения на группы по признаку пола и рода деятельности. Материалом для эксперимента послужили публикации российской, американской и британской прессы.

Информантам было предложено три задания. В первом из пятнадцати реальных заголовков газетных статей предлагалось выбрать пять наиболее привлекательных. При этом в список заголовков, во избежание так

¹ Баранов А. Н., Паршин П. Б. Языковые механизмы вариативной интерпретации действительности как средство воздействия на сознание // Роль языка в средствах массовой коммуникации: сборник обзоров. Москва, 1986. С. 100–133.

² Материалы исследования изложены в диссертационном исследовании Каган Е. Б. Метафорические заголовки в российской, американской и британской прессе: когнитивный, текстовый и психолингвистический аспекты: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2012. 23 с.

называемого «парадокса наблюдателя» [18, с. 34], были включены заголовки газетных статей, содержащие и не содержащие метафоры. Во втором задании участникам эксперимента было предложено высказать свое мнение о содержании статей с метафорическими заголовками; в третьем – определить тематику газетной публикации с метафорическим заголовком двойной актуализации. Время на выполнение заданий не ограничивалось.

Поясним, что метафорические заголовки двойной актуализации представляют собой отдельные предложения, в рамках которых актуализируются метафоры из разных сфер-источников. Метафорические единицы, относящиеся к разным сферам-источникам в приводимых ниже примерах заголовков, подчеркнуты одной и двумя линиями:

- «Налоговый климат в РФ оздоровился» («Новая Газета», 24.10.2010);
- «Спекулянты пробивают дно в корзине» («Коммерсантъ», 30.01.2009);
- «Stable Money Is the Key to Recovery» («New York Times», 28.05.2010);
- «Dancing at the volcano's edge» («Economist», 18.02.2010).

Остановимся подробнее на описании второго задания. Респондентам были предложены 15 заголовков статей по 5 названий из российских, американских и британских газет, по которым им было необходимо высказать мнение о тематике и проблематике публикаций.

Задание 2. После каждого заголовка напишите о чем, по Вашему мнению, повествует статья. Не используйте слова из заголовка (кроме имен собственных).

Россия

1. Градусник Чурова (председатель Центризбиркома)
2. Китай и Чавес ведут интернет-войну
3. Энергетический пасьянс
4. Урожай горит с холодной головой
5. Немецкий «локомотив» набирает скорость

США

1. Wall Street's Extreme Sport
2. A Bumpy Road Ahead
3. Kiev Chameleon – Yulia Tymoshenko.
4. Why World Leaders Have Missed the Boat
5. This Week in Conservative Media: Obama Sits on the Afghan Fence

Великобритания

1. M&S hopes for ace card
2. Police to clear migrants from their «jungle»
3. Georgia: Shooting yourself in both feet
4. Apple's self-inflicted bruises take the shine off its untouchable brand
5. Economic dominoes are still falling

Используя метод статистического анализа, мы выделили три группы ответов респондентов:

- по метафорическому заголовку правильно предсказаны тема и проблемы, поднимаемые в публикации;
- по метафорическому заголовку правильно предсказана общая тематика публикации;
- по метафорическому заголовку тема публикации определена неверно.

Например, в статье «Немецкий “локомотив” набирает скорость» («Независимая газета», 17.08.2010) речь идет о выходе Германии из кризиса. Автор публикации пишет: «Возвратившуюся вчера из отпуска бундесканцлерин Ангелу Меркель ждали в Берлине две новости. Приятная состояла в том, что экономика преодолевает кризис и демонстрирует рост. Другая – в том, что это не приносит политических дивидендов ни ее партии, ни правительству. Поставки германской продукции на внешние рынки опять движутся в сторону рекордных показателей. Однако Financial Times Deutschland признает, что “в качестве главной движущей силы подъема вновь оказывается экспорт”».

Ответы информантов о том, что в публикации говорится о «Германии как европейском лидере, выходящем из мирового кризиса» или об «экономическом росте в Германии» и подобные расценивались как правильные (первый тип ответов). Если участники эксперимента утверждали, что статья повествует «об усилении влияния Германии в зоне ЕС» или «об увеличении темпов развития» и т. п., значит, они сумели предугадать только общую тематику публикации (второй тип ответов). В случае, когда респонденты заявляли, что речь идет о «влиянии Германии, которое охватывает все больше сфер на территории Европы» или, например, о том, что «Германия пробивается в чемпионат мира по футболу», ответы признавались неправильными (третья группа).

Отметим, что по ряду статей гипотез о содержании публикаций оказалось немного, по другим разброс «прогнозов» был достаточно широким. Например, по метафорическому заголовку американской статьи «Kiev Chameleon – Yulia Tymoshenko» («Newsweek», 02.07.2009) 56% информантов правильно ответили, что речь в ней шла об умении Юлии Тимошенко подстраиваться под любую ситуацию и поворачивать ее в желаемую для нее сторону. Еще 36% участников эксперимента правильно предопределили общую тематику публикации.

По метафорическому заголовку статьи «Урожай горит с холодной головой» («Московский комсомолец», 16.07.2010) информанты выдвинули следующие версии ее содержания:

- «Жара в России в 2010 году»;

- «Люди намеренно поджигают свой урожай»;
- «Торф тлеет при выпавшем снеге»;
- «После лесных пожаров, добравшихся до села, последовало обильное похолодание»;
- «Пожар уничтожил посевы»;
- «Бездействие властей по отношению к пожарам».

В действительности статья была посвящена предстоящему рассмотрению в Госдуме законопроекта об агростраховании.

Сопоставительный анализ восприятия метафорических заголовков газетных статей респондентами трех стран позволил сделать ряд выводов.

Результаты исследования

Главным условием предсказуемости является ожидание, которое может быть реализованным или нереализованным (оправданным или обманутым, по классификации Э. А. Лазаревой¹). По итогам эксперимента к оправданным ожиданиям были отнесены ответы респондентов первой и второй групп, т. е. те, в которых по метафорическим заголовкам были правильно predeterminedены тема и проблемы, поднимаемые в публикации, а также те, в которых была правильно предсказана общая тематика.

На нижеприведенной диаграмме (рис. 1) представлены общие итоги анализа ответов респондентов по второму заданию.

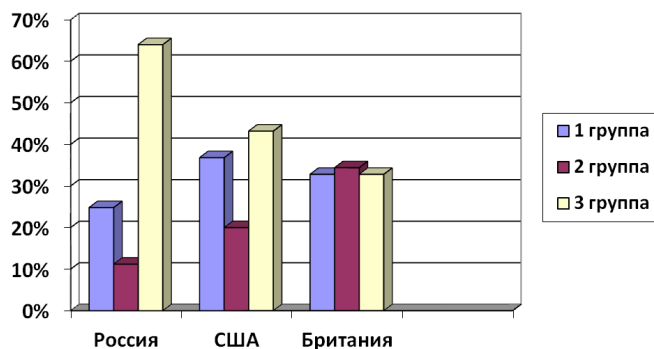


Рис. 1. Ожидания читателей-респондентов
Fig. 1. Readers' anticipations

¹ Лазарева Э. А. Системно-стилистические характеристики газеты. Екатеринбург: Уральский университет, 1993. 168 с.

Один и тот же метафорический заголовок породил у респондентов эффект оправданного или обманутого ожидания, что свидетельствует, с одной стороны, об общечеловеческой природе когнитивных процессов, с другой – о наличии различных уровней развитости прогностических способностей у разных людей. Для значительной части участников эксперимента содержание статей с метафорическими заголовками осталось непредсказуемым (рис. 2).

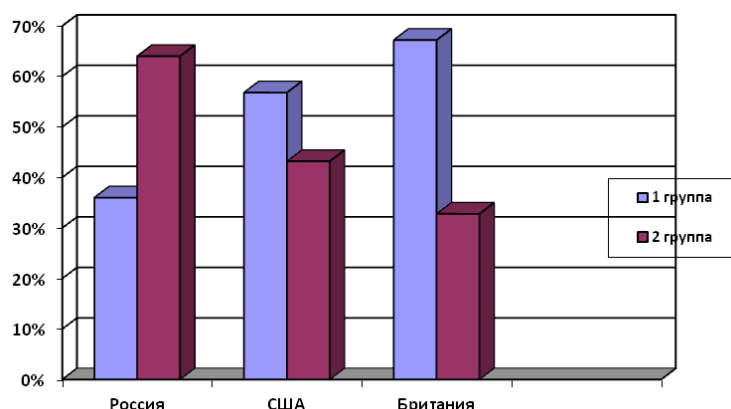


Рис. 2. Соотношение оправданного и обманутого ожидания респондентов при выполнении второго задания
Fig. 2. The ratio of justified and failed expectations when performing the second task

Анализ ответов респондентов по третьему заданию (рис. 3), в котором для прогнозирования содержания статей информантам были предложены газетные заголовки двойной актуализации, показал, что значительная часть испытуемых выдвинула неправильные гипотезы о содержании статей. Метафора представляет собой своеобразный «мостик» от знакомого к незнакомому [19], и чем сложнее оказалось это «знакомое», тем труднее было построить «мостик» к неизвестному.

Результаты изложенного в данной статье исследования в определенной степени способствовали междисциплинарной интеграции усилий преподавателей разных кафедр по подготовке будущих переводчиков. Метафоры как лексические единицы изучаются в курсе практики перевода, специфика культурных концептов и национальных концептосфер – в курсе теории перевода, особенности газетного дискурса – на занятиях по стилистике. В рамках учебной дисциплины «Практика письменного перево-

да» студенты накапливают опыт переводческой (квазипереводческой) деятельности, выполняя специально подобранные упражнения.

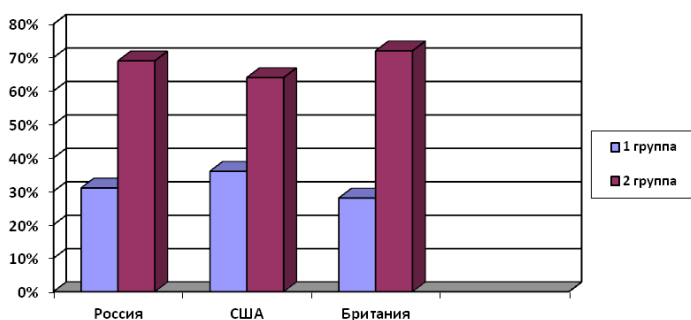


Рис. 3. Соотношение оправданного и обманутого ожидания респондентов при выполнении третьего задания

Fig. 3. The ratio of justified and failed expectations when performing the third task

Приведем пример по работе над прогнозированием содержания конкретного газетного текста «Rescuing Myanmar’s farmers from the debt trap» (<http://www.economist.com/news/finance-and-economics/21720632-microfinance-its-infancy>) на занятиях в группах 401 и 501 Института международных связей.

Прежде чем начать непосредственно переводить текст, студент-переводчик должен его проанализировать. Анализ начинается с разбора заголовка. Под руководством преподавателя студенты определяют, что заголовок содержит имя собственное «Myanmar» («Мьянма»). Фоновые знания студентов могут подсказать им, что Мьянма – это государство в Юго-Восточной Азии, расположенное в западной части полуострова Индокитай (ранее Бирма). Но, как показывает практика, только единицы студентов знают об этом. Тем не менее наличие грамматической конструкции, содержащей существительное в притяжательном падеже «Myanmar’s», однозначно указывает учащимся на то, что фермеры (farmers) имеют отношение к кому-то или чему-то под названием Myanmar. Продолжая анализ лексических единиц заголовка, студенты определяют тип метафоры, содержащейся в нем. Они должны прийти к выводу, что «debt trap» («долговая западня») является финансовой метафорой.

Также подробно проводится анализ подзаголовка «With microfinance in its infancy, hopes still depend on a lumbering state bank». Преподаватель акцентирует внимание студентов на денотативном и коннотативном значении лексических единиц, особое выделяя лексемы «infancy» («младенче-

ство») и «lumbering» («двигающийся тяжело, неуклюже; предоставляющий ссуду»). Следует подчеркнуть, что перевод любого текста на занятиях со студентами имеет своей целью не только и не столько получение удачного перевода, сколько формирование у них навыка быстрого выделения общих и специфических переводческих проблем, которые должны быть учтены при выборе варианта перевода. На уровне подзаголовка выделяется проблема многозначности лексемы «lumber» и наличие антропологической метафоры «infancy».

Прогнозирование содержания газетной статьи продолжается посредством анализа помещенной в газете иллюстрации (рис. 4). Студенты, особенно те, у кого преобладает визуальное восприятие информации, представляют свое видение ситуации примерно следующим образом: уборка риса проводится женщинами вручную; это тяжелый труд; скорее всего действие происходит в бедной азиатской стране.



Рис. 4. Иллюстрация к анализируемой студентами газетной статье

Fig. 4. An illustration to the article analyzed by the students

Анализ заголовка, подзаголовка и иллюстрации дает возможность обучающимся спрогнозировать тему статьи, но не конкретно, а как тему-понятие, по определению А. И. Новикова¹. Тема-понятие позволяет очер-

¹ Новиков А. И. Семантика текста и ее формализация. Москва: Наука, 1983. 216 с.

тить некоторый круг возможных гипотез по поводу содержания газетного текста. Вот некоторые формулировки, которые были предложены студентами при выполнении описываемого задания:

- «Статья повествует о том, что найдены пути решения финансовых проблем фермеров»;
- «Правительство следит за тем, чтобы фермеры не погрязли в долгах, и старается избежать подобной ситуации»;
- «Фермеры поселения имеют проблемы с долгами, а кто-то спас их каким-то образом»;
- «Проблемы в сельском хозяйстве, задолженности фермеров»;
- «Государство оказало финансовую помощь фермерам Мьянма в погашении долгов».

Безусловно, у профессионального переводчика на анализ заголовка и подзаголовка уходят считанные секунды, у студентов такая работа занимает несколько минут. Как отмечают Л. А. Нефедова и И. Н. Ремхе, «рассматривая действия профессионального переводчика с позиции психолингвистики, стоит предположить, что переводчик, как правило, работает на опережение. С одной стороны, через органы слуха и зрения он воспринимает текст оригинала, подвергая его анализу, вычлняя элементарные блоки смысла. Параллельно с этим происходит антиципация (вероятностное прогнозирование) не только ситуации в целом, но, возможно, и языкового представления текста. Все зависит от компетенции и профессиональных навыков переводчика. В любом случае, если в процессе понимания текста переводчик, оценив ситуацию и фреймовое окружение полученной информации в тексте оригинала, может мысленно, с относительной долей вероятности, спроецировать его на текст перевода, то скорость поиска ассоциативных связей между фреймовым представлением и языковыми формами выражения скажется на скорости выполнения самого перевода. Все зависит, на наш взгляд, от скорости поисковой реакции, происходящей в сознании переводчика, и от прочности установленных корреляционных отношений, позволяющих осуществить мысленное соотнесение ситуативного (неязыкового) и языкового оформления» [20].

Спрогнозировав содержание и возможные проблемы, поднимаемые в газетной публикации, студенты, после предпереводческой работы непосредственно над текстом статьи под руководством преподавателя, продолжают переводить ее самостоятельно. Выбор синтетического вида аудиторной деятельности осуществляется преподавателем, главным образом исходя из фактора ограниченности времени.

Обсуждение и заключение

Проведенное исследование позволяет резюмировать, что профессиональная компетентность будущих переводчиков формируется в процессе учебной целенаправленной деятельности при синергии усилий различных кафедр. Кроме того, как подчеркивает М. Я. Цвиллинг, успех при подготовке переводчиков может быть достигнут только за счет одновременного использования трех взаимосвязанных факторов, которые условно можно обозначить терминами «социальная практика», «профессиональная подготовка», «самосовершенствование»¹.

С точки зрения когнитивистики, процесс перевода носит эвристический характер. На предпереводческом этапе осуществляется познавательная деятельность, в основе которой лежат когнитивные процессы и которая направлена на выбор переводчиком инварианта перевода. На переводческом этапе происходит сопоставление и переход информации от адресанта к адресату через переводчика-транслятора. При этом каждый из трех участников коммуникации обладает собственной когнисферой.

Адекватное понимание текста в значительной степени обусловлено развитостью у человека особой когнитивной способности антиципации или прогнозирования. Для развития этой способности в программах языковых высших учебных заведений существует несколько учебных курсов. Принимая во внимание современность и специфичность языка газетного дискурса, включая его метафоричность, преподавателю перевода необходимо фокусироваться на подборе специальных языковых, речевых и коммуникативных упражнений, определяя цели и четко выстраивая структуру каждого занятия.

Основным резервуаром, из которого переводчик черпает концептуализированные и категоризированные особым образом знания, является память. Дальнейшие исследования по проблематике статьи, на наш взгляд, могли бы быть связаны с изучением процесса извлечения из памяти ментальных репрезентаций, скорости формирования ассоциативных связей при переводе с одного языка на другой.

Список использованных источников

1. Нечаев Н. Н., Резницкая Г. И. Формирование коммуникативной компетенции как условие становления профессионального сознания специалиста // Вестник УРАО. 2002. № 1. С. 3–21.
2. Лихачев Д. И. Достояние человечества // Известия. 2006, 23 мая.

¹ Цвиллинг М. Я. Требования к личности устного переводчика и проблемы профессиональной подготовки // Перевод и лингвистика текста. Москва: ВЦП, 1994. С. 132.

3. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение. Москва: ЭТС, 2001. 424 с.
4. Munday J. *Introducing Translation Studies: Theories and Applications*. N. Y.: Routledge, 2008. 236 p.
5. Комиссаров В. Н. Когнитивные аспекты перевода // *Перевод и лингвистика текста*. Москва. 1994. С. 20–21.
6. Комиссаров В. Н. Интуитивность перевода и объективность переводоведения // *Язык. Поэтика. Перевод: сборник научных трудов МГЛИ*. Москва, 1996. Вып. 426. С. 93–102.
7. Бакулина Г. А. Сущность и роль антиципации в педагогическом процессе // *Педагогика* [Электрон. ресурс]. 2010. № 10. С. 17–21. Режим доступа: <http://portalus.ru> (дата обращения 20. 04. 2017).
8. Вшивкова Т. В. Экспериментальное моделирование антиципации при понимании иноязычного текста // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2015. № 4 (46). Ч. 1. С. 44–47.
9. Рехме И. Н. К вопросу о когнитивной ситуации понимания как этапа переводческого процесса // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2013. № 1 (19). С. 148–151.
10. Будаев Э. В., Чудинов А. П. *Зарубежная политическая метафорология*. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2008. 248 с.
11. Чудинов А. П., Будаев Э. В., Дзюба Е. В., Кошкарлова Н. Н., Кондратьева О. Н., Никифорова М. В., Пирожкова И. С., Руженцева Н. Б., Солопова О. А. *Теория и методика лингвистического анализа политического текста: монография*. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2016. 303 с.
12. Карасик В. И. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс: монография*. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.
13. Будаев Э. В. *Становление когнитивной теории метафоры // Лингвокультурология*. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2007. Вып. 1. С. 16–32.
14. Керимов Р. Д. *Текстильные концептуальные метафоры в политическом дискурсе ФРГ // Политическая лингвистика*. Екатеринбург. 2007. Вып. 3. С. 96–107.
15. Stockwell P. *Contemporary Stylistics (Contemporary Studies in Linguistics)*. USA. 2010. 302 p.
16. Geeraerts D., Cuypkens H. *Cognitive Linguistics*. USA. Oxford university press. 2007. 1365 p.
17. Усачева А. Н. Когнитивный аспект межкультурной коммуникации // *Коммуникативные аспекты современной лингвистики и лингводидактики: материалы Межрегиональной научной конференции, Волгоград, 4 февраля 2009 г.* Волгоград: Волгоградское научное издательство, 2009. С. 159–163.
18. Гришаева Л. И. *Прецедентные феномены как культурные скрепы (к типологии прецедентных феноменов) // Феномен прецедентности и преемственность культур*. Воронеж: Воронежский государственный университет, 2004. С. 15–46.

19. Steen G. J. Towards a Procedure for Metaphor Identification // *Language and Literature*. 2002. № 11 (1) P. 17–33.

20. Нефедова Л. А., Ремхе И. Н. К вопросу о психолингвистическом методе изучения переводческого процесса «мысли вслух» для выявления когнитивной составляющей перевода // *Вестник Челябинского государственного университета*. 2013. № 12–2. С. 259–266. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-psiholingvisticheskom-metode-izucheniya-perevodcheskogo-protssessa-mysli-vsluh-dlya-vyyavleniya-kognitivnoy-ixzz4eVUw9Y3M> (дата обращения 16.04.2017).

References

1. Nechaev N. N., Reznitskaya G. I. The formation of communicative competence as a condition of development of professional consciousness experts. *Vestnik URAO = Bulletin of the University of the Russian Academy of Education*. 2002; № 1: 3–21. (In Russ.)

2. Likhachev D. I. Heritage of mankind. *Izvestiya*. 2006 May 23. (In Russ.)

3. Komissarov V. N. *Sovremennoe perevodovedenie = Modern translation studies*. Moscow: Publishing House «ETS»; 2001. 424 p. (In Russ.)

4. Munday J. *Introducing Translation Studies: Theories and Applications*. N. Y.: Routledge; 2008. 236 p.

5. Komissarov V. N. *Kognitivnye aspekty perevoda = Cognitive aspects of translation. Perevod i lingvistika teksta = Translation and text linguistics*. Moscow: 1994. p. 20–21. (In Russ.)

6. Komissarov V. N. The intuitiveness of translation and the objectivity of theory. *Jazyk. Pojetika. Perevod: sbornik nauchnyh trudov MGLI = Language. Poetics. Translation: Collection of Scientific Works MSLI*. 1996; Vol. 426: 93–102. (In Russ.)

7. Bakulina G. A. The nature and role of anticipation in the pedagogical process. *Pedagogika = Pedagogics* [Internet]. 2010 [cited 2017 Apr 20]; 10: 17–21. Available from: <http://portalus.ru> (In Russ.)

8. Vshivkova T. V. Experimental modeling of anticipation in the understanding of foreign text. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki = Philological Sciences. Questions of the Theory and Practice*. 2015; 4 (46) Part 1: 44–47. (In Russ.)

9. Rekhme I. N. To the question about the cognitive situation of understanding as a stage in the translation process *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki = Philological Sciences. Questions of the Theory and Practice*. 2013; 1 (19): 148–151. (In Russ.)

10. Budaev E. V., Chudinov A. P. *Zarubezhnaja politicheskaja metaforologija = Foreign political metaphorology*. Yekaterinburg: Ural State Pedagogical University; 2008. 248 p. (In Russ.)

11. Chudinov A. P., Budaev E. V., Dzuba E. V., Koksharova N. N., Kondratjeva O. N., Nikiforova M. V., Pirozhkova I. S., Ruzhentzeva N. B., Solopova O. A. *Teorija i metodika lingvisticheskogo analiza politicheskogo teksta = The*

theory and methodology of linguistic analysis of a political text. Yekaterinburg: Ural State Pedagogical University; 2016. 303 p. (In Russ.)

12. Karasik V. I. Jazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs = The language circle: Personality, concepts, discourse. Volgograd: Publishing House Peremenna; 2002. 477 p. (In Russ.)

13. Budaev E. V. Formation of cognitive theory of metaphor. *Lingvokulturologiya* = *Cultural Linguistics*. 2007; Vol. 1: 16–32. (In Russ.)

14. Kerimov R. D. Textual concept metaphors in FRG political discourse. *Politicheskaja lingvistika* = *Political Linguistics*. 2007; Vol. 3: 96–107. (In Russ.)

15. Stockwell P. Contemporary Stylistics (Contemporary Studies in Linguistics). USA; 2010. 302 p.

16. Geeraerts D., Cuyckens H. Cognitive Linguistics. USA: Oxford University Press; 2007. 1365 p.

17. Usacheva A. N. The cognitive aspect of intercultural communication. *Kommunikativnye aspekty sovremennoj lingvistiki i lingvodidaktiki: materialy Mezhr regional'noj nauchnoj konferencii* = *Communicative Aspects of Modern Linguistics and Didactics: Proceedings of Interregional Scientific Conference*; 2009 Feb 4; Volgograd. Volgograd: Volgograd Scientific Publishing House; 2009. p. 159–163. (In Russ.)

18. Grishaeva L. I. Precedentnye fenomeny kak kul'turnye skrepy (k tipologii precedentnyh fenomenov) = The Phenomenon of precedent and the continuity of cultures. Fenomen precedentnosti i preemstvennost' kul'tur = Precedent phenomena as cultural ties (to the typology of precedent phenomena). Voronezh: Voronezh State University; 2004. p. 15–46. (In Russ.)

19. Steen G. J. Towards a Procedure for Metaphor Identification. *Language and Literature*. 2002; 11 (1): 17–33.

20. Nefedova L. A., Remkhe I. N. The question of the psycholinguistic method of studying the translation process of «thinking aloud» to identify the cognitive component of translation. *Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo universiteta* = *Bulletin of Chelyabinsk State University* [Internet]. 2013 [2017 Apr 16]; № 12–2: 259–266. Available from: <http://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-psiholingvisticheskom-metode-izucheniya-perevodcheskogo-protssessa-mysli-vsluh-dlya-vyyavleniya-kognitivnoy#ixzz4eVUw9Y3M> (In Russ.)

Информация об авторах:

Каган Елена Борисовна – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой перевода Института международных связей, Екатеринбург (Россия). E-mail: lena-kagan@yandex.ru

Шадрина Юнона Юрьевна – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой английского языка Института международных связей, Екатеринбург (Россия). E-mail: yunona.shadrina@mail.ru

Статья поступила в редакцию 12.03.2017; принята в печать 16.08.2017.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Yelena B. Kagan – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of Department of Translation, Institute of International Relations, Ekaterinburg (Russia). E-mail: lena-kagan@yandex.ru

Yunona Yu. Shadrina – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of English Language Department, Institute of International Relations, Ekaterinburg (Russia). E-mail: yunona.shadrina@mail.ru

Received: 12.03.2017; accepted for publication 16.08.2017.

The authors have read and approved the final manuscript.

АСПЕКТЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 796.011.1

DOI: 10.17853/1994-5639-2017-7-157-174

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ, ВЫБРАВШИХ В РАМКАХ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ РАЗНЫЕ ВИДЫ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ

Е. М. Ревенко

Сибирский государственный автомобильно-дорожный университет, Омск (Россия)

E-mail: revenko.76@mail.ru

Аннотация. Цель изложенного в статье исследования – изучить степень выраженности двигательных, интеллектуальных способностей и мотивации к двигательной активности студентов, занимающихся физкультурой в группах разных спортивных специализаций.

Методология и методы исследования. В ходе эксперимента двигательные способности учащихся изучались посредством измерения силы, силовой выносливости, скоростно-силовой способности, скоростной способности и общей выносливости. Оценка общего интеллекта (ОИ) производилась посредством теста Р. Амтхауэра в адаптации Л. А. Ясюковой. Формально-динамические свойства индивидуальности исследовались с использованием методики ОФДСИ (опросника формально-динамических свойств индивидуальности) М. Русалова. Уровень мотивации реализации двигательной активности определялся на основе авторского опросника. Метод статистической обработки информации позволил выявить корреляционные связи между двигательными способностями и ОИ студентов-первокурсников.

Результаты. Установлены статистически значимые различия в проявлении индивидуальных особенностей студентов-первокурсников, выбравших для занятий физкультурой разные виды двигательной активности. Студенты, отдавшие предпочтение настольному теннису, уступают учащимся, занимающимся борьбой, в проявлении определенных (силовых) двигательных способностей и мотивации к двигательной активности, но в то же время показывают сравнительно более высокие показатели определенных интеллектуальных способностей. Для играющих в настольный теннис характерны формально-

динамические свойства индивидуальности, отражающие меньшую психомоторную активность (интегральный показатель ИПА – индекс психомоторной активности), в сравнении с учащимися, предпочитающими борьбу. Представленный материал дает основание утверждать, что спортивно-ориентированный подход имеет опреопределенный потенциал в аспекте повышения эффективности физического воспитания учащихся, различающихся индивидуальными особенностями возрастного развития.

Научная новизна. Экспериментальным путем впервые получены научные данные о выраженных различиях в мотивации к двигательной активности, проявлении двигательных и интеллектуальных способностей, а также формально-динамических свойств личности студентов, выбравших для занятий физическим воспитанием разные виды двигательной активности.

Практическая значимость. Результаты настоящего исследования служат научным обоснованием внедрения дифференцированного и спортивно-ориентированного подходов в образовательные курсы физического воспитания с учетом индивидуальных особенностей возрастного развития обучающихся.

Ключевые слова: физическое воспитание, выбор вида двигательной активности, двигательные и интеллектуальные способности, индивидуально-психологические особенности

Благодарности. Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ (проект № 16–16–55007) и Правительства Омской области.

Для цитирования: Ревенко Е. М. Индивидуальные особенности студентов, выбравших в рамках физического воспитания разные виды двигательной активности // Образование и наука. 2017. Т. 19. № 7. С. 157–174. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-7-157-174

INDIVIDUAL CHARACTERISTICS OF THE STUDENTS ENROLLED IN DIFFERENT TYPES OF MOTOR ACTIVITY OF PHYSICAL EDUCATION

E. M. Revenko

Siberian Automobile and Highway University, Omsk (Russia).

E-mail: revenko.76@mail.ru

Abstract. The aim of this study was to examine intensity of motor and intellectual abilities and motivation for physical activity of students engaged in physical education in different sports groups.

Methodology and research methods. Motor abilities of the students were assessed by measuring: hand, strength endurance, speed-power abilities, speed ability and general stamina. Assessment of general intelligence (GI) was carried

out by R. Amthauer's test in the adaptation of L. A. Yasjukova. Formal-dynamic characteristics of the individuality (FDCI) were studied using the technique of FDCI feedback form proposed by V. M. Rusalov. Assessment of motivation to implement motor activity was performed using the author's questionnaire. The method of statistical information processing has allowed the author to reveal correlation communications between motor abilities and GI of first-year students.

Results. Significant differences in the manifestation of the individual students' characteristics choosing practicing in different types of physical activity are experimentally established. In particular, students who chose table tennis, are inferior to the students who went in for wrestling in the manifestation of certain (power), motor skills, motivation for physical activity, but at the same time show relatively higher rates of certain intellectual abilities.

Formal-dynamic traits of individuality are peculiar to students involved in table tennis, reflecting lower psychomotor activity (integrated indicator PDI - Psychomotor Development Index), in comparison with students who prefer fighting. The material presented provides a basis to argue that sports-oriented approach has some potential in the aspect of increase of efficiency of students' physical education, distinguished by individual characteristics of age specific development.

Scientific novelty. Scientific findings on distinct differences in motivation to physical activity, manifestation of motor and mental abilities, and also formal and dynamic characteristics of the individuality of students who have chosen different types of physical activity have been experimentally obtained for the first time.

Practical significance. The results of the present study provide the scientific rationale for the introduction of differentiated and sports-oriented approaches in the organization of physical education, taking into account individual characteristics of the age specific development of students.

Keywords: physical education, choice of type of motor activity, motor and intellectual abilities, individual psychological characteristics

Acknowledgements: The research was carried out with financial support from Russian Humanitarian Scientific Foundation № 16-16-55007 and the Government of Omsk Region.

For citation: Revenko E. M. Individual characteristics of the students enrolled in different types of motor activity of physical education. *The Education and Science Journal*. 2017; 7 (19): 157–174. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-7-157-174

Введение

Активный поиск путей совершенствования системы физического воспитания продиктован низкой эффективностью традиционной системы этого направления образования, не позволяющей решать задачи фор-

мирования физической подготовленности и повышения мотивации к соответствующим занятиям у подрастающего поколения [1–11]. Сложившаяся ситуация пагубно отражается на способности молодежи вести здоровый образ жизни и, как следствие, приводит к ухудшению здоровья подрастающего поколения [12–19]. В настоящее время группой исследователей разработан и апробирован спортивно-ориентированный подход к организации физического воспитания, основанный на конверсии спортивных технологий в сферу физической культуры [1, 2, 20, 21, 22].

Одним из главных требований данного подхода является предоставление учащимся возможности выбора спортивной специализации. Эта новация активно внедряется в практику высшего образования, что проявляется, в частности, в разделении учебной дисциплины «Физическая культура» на две: «Физическая культура» и «Элективные курсы по физической культуре». В рамках последней студенты имеют возможность выбрать для занятий тот или иной вид двигательной активности.

Наличие альтернативы специализации принципиально важно, поскольку студенты могут заниматься физической культурой в рамках того вида двигательной активности (вида спорта), требования которого в большей степени соответствуют имеющимся у них индивидуальным предрасположенностям, склонностям и природным задаткам к развитию способностей, у которых, как отмечал Е. П. Ильин, единое основание – типологические особенности проявления свойств нервной системы [23]. Если выбор основан на склонности, то, скорее всего, у обучающегося будут выражены и соответствующие задатки, необходимые для развития способностей, обуславливающих успешное освоение и реализацию физкультурной деятельности в рамках того или иного вида двигательной активности.

Подчеркивая исключительную важность внедрения инновационных подходов, следует признать, что на сегодняшний день индивидуальные особенности студентов, являющиеся «внутренними условиями развития» и выступающие важными факторами эффективности образовательного процесса, изучены недостаточно. Исследовательская работа в этом направлении проводится Н. В. Пешковой, которая выявила определенные различия личностных особенностей студентов, предпочитающих заниматься различными видами двигательной активности в рамках спортивно-ориентированного физического воспитания [21].

В организации системы физического воспитания до последнего времени основное внимание уделялось технологиям внешних воздействий в соответствии с возрастными особенностями, и в меньшей степени эти воздействия соотносились с индивидуально-психологическими особенностями

тями учащихся. При этом не вызывает сомнений, что объяснить природу индивидуального развития только на уровне анализа возрастных изменений (проявлений) в принципе невозможно [24]. По мере взросления индивидуальные различия не сглаживаются, а, напротив, становятся более выраженными, что, в свою очередь, приводит к размыванию границ возрастных периодов. Следовательно, повышение эффективности физического воспитания при разработке инновационных подходов диктует необходимость учета не столько возрастных норм, сколько *индивидуальных особенностей возрастного развития* [24].

В ранее проведенном нами исследовании были установлены различия в соотношении развития двигательных и интеллектуальных способностей учащихся 6–11-х классов общеобразовательных школ и студентов 1–3-х курсов вуза [25, 26]. Выяснилось, что во всех возрастных выборках юношам с меньшим проявлением общего интеллекта свойственны более высокие уровни и динамика развития двигательных способностей (физической подготовленности), и, напротив, при большем проявлении общего интеллекта чаще встречаются низкие уровни и динамика формирования двигательных способностей. Эти данные свидетельствуют об асинхронном онтогенезе двигательных способностей и интеллекта, что можно интерпретировать как проявление *индивидуальных особенностей возрастного развития*. В подростковом возрасте и ранней юности у обучающихся различаются темпы приближения к уровню зрелости функций: у одних раньше проявляется и доминирует интенсивное развитие двигательной сферы, у других – интеллектуальной.

Мы предположили, что в рамках спортивно-ориентированного подхода могут создаваться в определенной степени дифференцированные условия организации физического воспитания обучающихся, отвечающие индивидуальным особенностям их возрастного развития. В настоящем исследовании ставилась задача выявления выраженности двигательных и интеллектуальных способностей, мотивации к реализации двигательной активности студентов-первокурсников, выбравших в рамках занятий по дисциплине «Элективные курсы по физической культуре» разные виды занятий.

Материал и методы исследования

В проведенном в 2016–2017 гг. исследовании приняли участие 55 студентов-первокурсников (юношей) Сибирского государственного автомобильно-дорожного университета.

Исходя из выбранного студентами вида двигательной активности в рамках учебной дисциплины «Элективные курсы по физической культуре» мы сформировали две подгруппы:

- изъявившие желание заниматься настольным теннисом (27 человек),
- выбравшие борьбу (28 человек).

Важно подчеркнуть, что студенты не являлись действующими спортсменами, представителями указанных видов спорта, не имели спортивных разрядов, а на основании своего личного выбора (предпочтения) занимались в той или иной группе исключительно в рамках академических занятий по физическому воспитанию 4 часа в неделю.

Двигательные способности учащихся изучались посредством измерения:

- *силы* (кистевая и станковая динамометрия);
- *силовой выносливости* (подтягивание на перекладине, сгибание – разгибание рук в упоре на брусьях);
- *скоростно-силовой способности* (прыжок в длину с места);
- *скоростной способности* (бег на 100 м, «челночный» бег 3 по 10 м);
- *общей выносливости* (бег на 1000 м).

Оценка *общего интеллекта* (ОИ) осуществлялась посредством теста Р. Амтхауэра в адаптации Л. А. Ясюковой¹. Формально-динамические свойства индивидуальности исследовались с использованием методики ОФДСИ В. М. Русалова². Были отобраны следующие показатели:

- эргичность моторная (ЭРМ);
- эргичность интеллектуальная (ЭРИ);
- подвижность моторная (ПМ);
- подвижность интеллектуальная (ПИ);
- скорость моторная (СМ);
- скорость интеллектуальная (СИ).

А также интегральные показатели:

- индекс психомоторной активности (ИПА);
- индекс интеллектуальной активности (ИИА).

Другие показатели методики ОФДСИ в данной статье не приводятся, так как по ним не выявлено значимых различий. Определение мотивации к реализации двигательной активности осуществлялось на основе специально разработанного авторского опросника.

¹ Ясюкова Л. А. Тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра (IST): методическое руководство. С.-Петербург: ИМАТОН, 2002. 80 с

² Русалов В. М. Опросник формально-динамических свойств индивидуальности (ОФДСИ): методическое пособие. Москва: ИП РАН, 1997. 50 с.

Метод статистической обработки информации позволил выявить корреляционные связи между двигательными способностями и ОИ студентов-первокурсников.

Результаты исследования

В одной из предыдущих наших работ [27] представлен материал, в котором отражены данные корреляционного анализа взаимосвязей двигательных способностей и ОИ у студентов-первокурсников (принявших участие в настоящем исследовании), в результате которого установлены определенные значимые связи. Так, отрицательно коррелируют с уровнем ОИ:

- проявления силы (кистевая динамометрия правой, левой рук и станковая динамометрия): $r = -0,377$, $P \leq 0,01$; $r = -0,360$, $P \leq 0,01$; $r = -0,359$, $P \leq 0,01$ соответственно;
- проявление силовой выносливости (подтягивание на перекладине): $r = -0,300$, $P \leq 0,05$;
- скоростно-силовая способность: $r = -0,278$, $P \leq 0,05$.

В отношении скоростной способности (бег на 100 м) статистически значимых связей с уровнем ОИ не выявлено, хотя в целом можно отметить пусть и крайне слабую, но все же аналогичную отрицательную связь ($r = -0,191$).

Исходя из приведенных данных можно утверждать, что вне зависимости от силы корреляции между изучаемыми двигательными способностями и уровнем ОИ наблюдаются отрицательные связи. Это свидетельствует о том, что в рассматриваемом возрастном периоде существует выраженный гетерохронизм развития, проявляющийся в неодновременном становлении (созревании) отдельных функциональных систем организма в процессе онтогенеза, в результате чего наблюдается доминирование либо двигательных, либо интеллектуальных функций.

Более высокая мотивация к реализации двигательной активности зафиксирована у лиц с меньшим уровнем ОИ, но более высокими проявлениями двигательных способностей, и наоборот. Так, у юношей с меньшим уровнем ОИ мотивация к реализации двигательной активности выше, чем у учащихся полярной группы с большим проявлением ОИ ($76,22 \pm 9,16$ против $69,44 \pm 9,93$; $P \leq 0,05$) [12].

Дифференцированное рассмотрение проявлений двигательных, интеллектуальных способностей и выраженности мотивации реализации двигательной активности у студентов, выбравших различные виды двигательной активности, позволяет отметить у них определенные различия. Так, в демонстрации высоких показателей перечисленных выше двигательных способностей доми-

нируют молодые люди, занимающиеся борьбой (табл. 1). Представители этой группы на высоком уровне статистической значимости превосходят студентов, занимающихся настольным теннисом, в проявлении силы, силовой выносливости и скоростно-силовой способности. Однако относительно скоростной способности различие имеет ту же направленность, но ее выраженность не достигает уровня статистической значимости.

Таблица 1

Проявления двигательных способностей у студентов, выбравших разные виды двигательной активности

Table 1

Manifestation of motor abilities of the students enrolled in different types of motor activity

Двигательные проявления	Студенты, занимающиеся		<i>t</i> -критерий Стъюдента
	настольным теннисом	борьбой	
	$M_1 \pm m$	$M_2 \pm m$	
Кистевая динамометрия правой руки	41,85 ± 5,62	48,86 ± 8,20	3,64**
Кистевая динамометрия левой руки	38,56 ± 5,97	46,25 ± 8,48	3,83**
Становая динамометрия	122,52 ± 19,04	145,79 ± 22,36	4,08**
Подтягивание на перекладине	9,74 ± 4,88	14,25 ± 2,82	4,10**
Сгибание – разгибание рук в упоре на брусьях	9,59 ± 5,90	15,96 ± 4,01	4,58**
Прыжок в длину с места	230,67 ± 17,83	241,54 ± 9,62	2,75**
«Челночный бег» 3 по 10 м	7,94 ± 0,30	7,84 ± 0,27	1,27
Бег на 100 м	14,22 ± 0,77	13,93 ± 0,40	1,73
Бег на 1000 м	3,99 ± 0,52	3,96 ± 0,32	0,25

Примечание. Здесь и в последующих таблицах:

* достоверность различий на уровне значимости $P \leq 0,05$;

** $P \leq 0,01$.

В проявлении интеллектуальных способностей между студентами двух групп также имеются определенные различия, но выражены они в меньшей степени. Так, студенты-первокурсники, занимающиеся настольным теннисом, превосходят учащихся, занимающихся борьбой, в проявлениях способностей к абстрагированию (С2), к вынесению логических суждений (С3), объемно-геометрическому анализу (С8). Различия по отмеченным способностям статистически значимы ($P \leq 0,05$) (табл. 2).

Полученные данные о степени выраженности двигательных и интеллектуальных способностей студентов, выбравших для занятий разные

спортивные специализации, дополняют ранее полученную информацию о соотношении развития двигательной и интеллектуальной сфер личности в подростковом возрасте и юности [25]. В динамике формирования отмеченных функций прослеживается устойчивая явственная асинхронность – следствие гетерохронизма развития как одной из отличительных черт индивидуального развития человека.

Таблица 2

Проявление интеллектуальных способностей у студентов, выбравших разные виды двигательной активности

Table 2

Manifestation of intellectual abilities of the students enrolled in different types of motor activity

Интеллектуальные проявления	Студенты, занимающиеся		t-критерий Стьюдента
	настольным теннисом	борьбой	
	$M_1 \pm m$	$M_2 \pm m$	$M_1 - M_2$
Субтест 1	$9,96 \pm 2,72$	$8,86 \pm 2,24$	1,61
Субтест 2	$10,89 \pm 1,74$	$9,29 \pm 2,61$	2,64*
Субтест 3	$9,96 \pm 2,71$	$8,14 \pm 2,79$	2,41*
Субтест 4	$6,85 \pm 2,01$	$7,11 \pm 3,33$	0,34
Субтест 5	$10,15 \pm 3,80$	$9,11 \pm 3,05$	1,10
Субтест 6	$13,11 \pm 4,26$	$11,32 \pm 3,69$	1,63
Субтест 7	$9,89 \pm 3,38$	$8,82 \pm 2,23$	1,35
Субтест 8	$12,41 \pm 3,14$	$10,46 \pm 3,17$	2,24*
Субтест 9	$16,37 \pm 3,65$	$14,82 \pm 3,51$	1,57
Общий интеллект (ОИ)	$99,59 \pm 17,13$	$87,93 \pm 15,27$	2,61*

На фоне отмеченных особенностей в проявлении двигательных и интеллектуальных способностей у студентов, занимающихся в группах с разными спортивными специализациями, прослеживаются различия и в мотивации к двигательной активности. У студентов, занимающихся настольным теннисом, она значительно меньше по сравнению со студентами, занимающимися борьбой ($70,11 \pm 11,45$ против $76,89 \pm 6,98$; $P \leq 0,05$).

В целях раскрытия природы индивидуальных особенностей возрастного развития, выражающихся в неравномерности формирования двигательных и интеллектуальных способностей, ранее нами были изучены типологические свойства нервной системы учащихся [28]. Было выяснено, что юношам с лучшей физической подготовленностью, но с меньшим уровнем ОИ свойственны более сильная нервная система и преобладание возбуждения по внутреннему балансу. Данные проявления свойств нервной системы лежат в основе более выраженной потребности в двигательной активности [23].

Изучение корреляционных связей формально-динамических свойств индивидуальности с проявлениями двигательных способностей, мотивации к двигательной активности и уровнем ОИ подтверждает наличие выраженного гетерохронизма, обнаруживающегося, в частности, в несовпадении развития двигательных и интеллектуальных способностей в процессе взросления. Так, свойства, отражающие специфику активности психомоторной сферы, ЭРМ, ПМ, СМ и ИПА, положительно коррелируют практически со всеми изучаемыми двигательными способностями, а также с мотивацией к двигательной активности (в большинстве случаев связи на уровне значимости $P \leq 0,01$) (табл. 3).

Таблица 3

Корреляционные связи формально-динамических свойств индивидуальности (ФДСИ) с двигательными способностями, мотивацией к двигательной активности и уровнем общего интеллекта (ОИ) у студентов

Table 3

Correlations of students' formal-dynamic characteristics of the individuality with their motor abilities, motor activity motivation and level of general intelligence

ФДСИ	Становая динамометрия	Подтягивание на перекладине	Прыжок в длину с места	Бег на 100 м	Бег на 1000 м	Мотивация к двигательной активности	Уровень ОИ
ЭРМ	477**	590**	508**	522**	391**	620**	- 320*
ЭРИ	- 051	015	- 071	- 025	040	- 176	427**
ПМ	262	503**	245	282*	344*	357**	- 279*
ПИ	- 010	026	- 018	032	084	- 024	384**
СМ	410**	532**	419**	495**	350**	518**	- 337*
СИ	043	059	- 102	- 015	084	- 100	509**
ИПА	470**	658**	481**	529**	439**	611**	- 377**
ИИА	- 008	040	- 080	- 005	084	- 126	540**

Примечание. Нули и запятые опущены. В связи с тем, что отрицательная корреляция с беговыми показателями, измеряемыми временными интервалами (бег на 100, 1000 м), свидетельствует о положительной связи с соответствующими двигательными способностями (скоростной способностью, общей выносливостью), в корреляционной плеяде знак корреляции изменен на противоположный. Следовательно, фактически связь с показателями бега на 100, 1000 м следует понимать не как временное значение прохождения дистанции, а как проявление соответствующей способности.

Показательны противоположные по направленности корреляционные связи формально-динамических свойств индивидуальности, указанных в табл. 3, с уровнем ОИ. В свою очередь, свойства, отражающие функционирование интеллектуальной сферы, ЭРИ, ПИ, СИ, а также интегральный показатель ИИА на статистически значимом уровне положительно связаны с уровнем ОИ (на уровне значимости $P \leq 0,01$).

Анализируя разнонаправленные связи типологических свойств нервной системы, выведенные нами ранее [28], и формально-динамических свойств индивидуальности с развитием двигательных и интеллектуальных способностей, мы пришли к выводу о том, что индивидуальные особенности возрастного развития, формируясь исключительно в деятельности, связаны и с индивидуально-психологическими особенностями взрослеющей личности. Последние входят в совокупность «внутренних условий» развития, которые, по мнению С. А. Рубинштейна, не сводятся только к биологическим факторам, а понимаются как своеобразный сплав природных предпосылок и сформированных в процессе жизнедеятельности и воспитания индивидуальных особенностей и качеств личности [29].

Сравнение выраженности формально-динамических свойств индивидуальности студентов-первокурсников, занимающихся в рамках физического воспитания настольным теннисом и борьбой, позволило установить, что у первых на статистически значимом уровне ниже проявляются свойства, отражающие активность в психомоторной сфере: ЭРМ и ИПА ($P \leq 0,01$) (табл. 4). При этом ПМ и СМ также выражены в меньшей степени, но уровень различий не достигает статистической значимости.

Таблица 4

Проявление формально-динамических свойств индивидуальности (ФДСИ) у студентов, выбравших разные виды двигательной активности

Table 4

Manifestation of formal-dynamic characteristics of the individuality among students enrolled in different types of motor activity

ФДСИ	Студенты, занимающиеся		<i>t</i> -критерий Стьюдента
	настольным теннисом	борьбой	
	$M_1 \pm m$	$M_2 \pm m$	$M_1 - M_2$
ЭРМ	32,04 ± 6,83	36,36 ± 4,07	2,78**
ЭРИ	30,89 ± 5,19	29,61 ± 4,63	0,95
ПМ	32,85 ± 5,63	35,36 ± 3,65	1,91
ПИ	30,44 ± 5,15	30,0 ± 3,61	0,36
СМ	32,63 ± 5,59	34,86 ± 3,40	1,75
СИ	32,81 ± 5,26	31,96 ± 4,27	0,65
ИПА	97,52 ± 14,98	106,57 ± 8,52	2,69**
ИИА	94,15 ± 13,58	91,57 ± 9,12	0,81

Обсуждение и заключение

Можно констатировать, что на фоне отрицательных связей между двигательными и интеллектуальными способностями имеются определенные отличия в их проявлении в зависимости от выбранных учащимися спортивных специализаций. Студенты, предпочитающие заниматься настольным теннисом, уступают студентам, занимающимся борьбой, в проявлении определенных (силовых) двигательных способностей, мотивации к двигательной активности, но в то же время показывают сравнительно более высокие показатели интеллектуальных способностей. Студенты, играющие в настольный теннис, напротив, на статистически значимом уровне показали меньшую мотивацию к реализации двигательной активности, в сравнении с сокурсниками, занимающимися борьбой.

Посредством корреляционного анализа установлены разнонаправленные связи формально-динамических свойств индивидуальности, с одной стороны, с проявлениями двигательных способностей и мотивации к двигательной активности, с другой – с уровнем ОИ у студентов-первокурсников. Так, свойства, отражающие уровень психомоторной активности, положительно коррелируют с двигательными способностями и мотивацией к двигательной активности, но в то же время данные индивидуальные особенности отрицательно коррелируют с уровнем ОИ. Это свидетельствует о том, что индивидуальные особенности возрастного развития, выражающиеся в асинхронном развитии двигательных и интеллектуальных способностей в подростковом и юношеском возрастах (с преобладанием развития либо двигательной, либо интеллектуальной сферы), связаны с нейро- и психодинамическими уровнями индивидуальности.

Дифференцированный анализ выраженности формально-динамических свойств индивидуальности, в зависимости от избранного студентами вида двигательной активности, показал, что для обучающихся, занимающихся настольным теннисом, характерны свойства, отражающие меньшую психомоторную активность (интегральный показатель ИПА), в сравнении с учащимися, предпочитающими заниматься борьбой.

Таким образом, обобщая представленный в работе материал, можно заключить, что студенты, выбравшие для занятий по физическому воспитанию разные виды двигательной активности, существенно различаются как в проявлении двигательных и интеллектуальных способностей, так и в проявлении мотивации к реализации двигательной активности и формально-динамических свойств индивидуальности. При этом важно подчеркнуть, что в группы настольного тенниса и борьбы студенты вошли в результате самостоятельного выбора, они не являлись действующими

спортсменами и не имели спортивных разрядов, а годом ранее в общеобразовательной школе занимались на уроках «Физическая культура» без разделения по видам двигательной активности на основе традиционного программно-нормативного подхода.

Выявленные индивидуальные особенности возрастного развития студентов-первокурсников формировались в процессе жизнедеятельности, воспитания и реализации учебной деятельности (в том числе физкультурной). Очевидно, что значимые различия выделенных нами показателей не могли не испытывать влияния «внутренних факторов», в том числе задатков к развитию тех или иных способностей.

Наличие выраженных различий в изучаемых в ходе эксперимента показателей у студентов, предпочитающих заниматься разными видами двигательной активности, свидетельствует о том, что выбор последней учащимися во многом продиктован их индивидуальными особенностями. В частности, занятия настольным теннисом предпочли юноши с более слабыми физической подготовленностью и мотивацией к двигательной активности, но обладающие сравнительно более высоким уровнем ОИ. Занятия борьбой выбрали студенты с лучшей физической подготовленностью, большей мотивацией к двигательной активности, но сравнительно меньшим уровнем ОИ. Следовательно, индивидуальные предпочтения, реализуемые в ходе выбора вида двигательной активности, обуславливали объединение в группах студентов со схожими индивидуальными особенностями. Это создает определенные благоприятные условия для эффективной реализации как физического воспитания в целом, так и формирования положительной мотивации к занятиям физическими упражнениями в частности.

На основе изложенных материалов экспериментальной работы можно заключить, что спортивно-ориентированный подход имеет потенциал в плане повышения эффективности физического воспитания обучающихся, обладающих индивидуальными особенностями возрастного развития.

Список использованных источников

1. Бальсевич В. К., Лубышева А. И., Прогонюк А. Н., Мустафина А. Н., Стрельцова Н. Я. Новые векторы модернизации систем массового физического воспитания детей и подростков общеобразовательной школы // Теория и практика физической культуры. 2003. № 4. С. 56–59.
2. Лубышева А. И. Спортсизация образования от научной идеи к инновационной практике // Научно-педагогические школы в сфере спорта и физического воспитания: материалы I Всероссийской научно-практической конференции. Москва: РГУФКСМиТ, 2016. С. 32–42.

3. Пасек М., Михайловска-Савчин М., Новак-Залеска А. Посещаемость занятий по физическому воспитанию и ее связь с отношением к физкультуре и отдельными биологическими и социальными факторами с учетом проведения занятий в полевых условиях и школьных залах // Теория и практика физической культуры. 2014. № 8. С. 44–48.
4. Спирин В. К., Кузьмина Н. А., Болдышев Д. Н., Риссамакина И. А. Индивидуализированная спортивно-ориентированная система оценивания физической подготовленности учащихся // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2013. № 2. С. 23–26.
5. Ревенко Е. М., Сальников В. А. Физическое воспитание и индивидуальные особенности возрастного развития // Образование и наука. 2017. № 2. С. 160–179.
6. Чурганов О. А., Шелков О. М., Малинин А. В., Маточкина А. А., Бальсевич В. К., Лубышева Л. И. Международная программа «Здоровье и поведение детей школьного возраста» // Теория и практика физической культуры. 2014. № 4. С. 2–5.
7. Grasten A., Yli-Piipari S., Watt A., Jaakkola T., Liukkonen J. Effectiveness of school-initiated physical activity program on secondary school students' physical activity participation // J Sch Health. 2015. № 85 (2) P. 125–134.
8. Grasten A., Watt A. Perceptions of Motivational Climate, Goal Orientations, and Light to Vigorous-intensity Physical Activity Engagement of a Sample of Finnish Grade 5 to 9 Students // International Journal of Exercise Science. Current Issue. 2016. Vol. 9, Issue 3. P. 291–305.
9. Szakaly Z. et al. Physique, body composition and motor performances in Hungarian students // Scientific notes of the Lesgaft University. 2016. № 3 (133). P. 267–274.
10. Theodosiou A., Papaioannou A. Motivational climate, achievement goals and metacognitive activity in physical education and exercise involvement in out-of-school settings // Psychol Sport Exerc. 2006. № 7. P. 361–379.
11. Yli-Piipari S. The development of students' physical education motivation and physical activity: A 3.5-year longitudinal study across Grades 6 to 9. Doctoral thesis. University of Jyväskylä. 2011. 119 p.
12. Савина Л. Н. К вопросу о состоянии здоровья современных российских школьников // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. 2009. № 14 (18). С. 88–91.
13. Синявский Н. И., Фурсов А. В., Кизаев О. Н., Гергеа Н. Н. Содержание недельной двигательной активности студенческой молодежи и ее самоанализ // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2016. № 4. С. 8–9.
14. Blair S. N., Brodney S. Effects of physical inactivity and obesity on morbidity and mortality: current evidence and research issues // Med. Sci. Sports. Exerc. nov. 1999. № 11 (31). P. 646.
15. Dobbins M. et al. Effective practices for school-based tobacco use prevention // Preventive Medicine. 2008. № 46 (4). P. 289–297.

16. Farrell S. W., Kampert J. B., Kohl H. W., Barlow C. E., Macera C. A., Paffenbarger R. S., Gibbons L. W., Blair S. N. Influences of cardio respiratory fitness levels and other predictors on car-diovascular disease mortality in men // *Med. Sci. Sports Exerc.* 1998. № 6 (30). P. 899–905.
17. Fedyakin A. A., Kortava Z. G. Nordic walking health-improving and training impact on the human body // *European Researcher.* 2012. № 11–2 (34). P. 1941–1946.
18. Fedorov V. A., Tretyakova N. V. Quality management of educational institutions in protecting students' health: conceptual and structural-functional innovations // *Scientific Bulletin of National Mining University.* 2015. № 6 (150). P. 134–143.
19. Tretyakova N. V., Fedorov V. A., Abramov D. V, Kalimulin D. M. Educational Institution Health Service Management: Key Aspects of Communication and Interaction Within the Team. *IEJME-Mathematics Education.* 2016. № 11 (8). P. 2841–2857.
20. Бальсевич В. К., Лубышева Л. И. Спортивно ориентированное образование: образовательный и социальный аспекты // *Теория и практика физической культуры.* 2003. № 5. С. 19–22.
21. Пешкова Н. В. Особенности личностных характеристик студентов, занимающихся различными видами двигательной активности в рамках спортизации физического воспитания // *Теория и практика физической культуры.* 2016. № 11. С. 89–91.
22. Спирин В. К., Болдышев Д. Н., Риссамакина И. А., Мавренкова Е. А. Физическое воспитание на основе вида спорта – новый вектор организации физкультурной активности детей, подростков, молодежи // *Теория и практика физической культуры.* 2013. № 5. С. 19–22.
23. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 464 с.
24. Сальников В. А., Ревенко Е. М. Возрастной фактор в структуре индивидуального развития // *Теория и практика физической культуры.* 2014. № 4. С. 98–103.
25. Ревенко Е. М., Сальников В. А. Взаимосвязи двигательных и умственных способностей в процессе взросления: монография. Омск: СибАДИ, 2014. 392 с.
26. Ревенко Е. М., Зелова Т. Ф. Выраженность динамики физической подготовленности в процессе взросления у учащихся, различающихся уровнем интеллекта // *Образование и наука.* 2016. № 7. С. 152–164.
27. Ревенко Е. М. Индивидуальные особенности возрастного развития и мотивация к реализации двигательной активности студентов // *Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта.* 2017. № 2. С. 205–211.
28. Ревенко Е. М. Изменение критериев оценивания учащихся как условие повышения мотивации к урокам физической культуры // *Образование и наука.* 2016. № 1. С. 118–132.
29. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 712 с.

References

1. Bal'sevich V. K., Lubysheva L. I., Progonjuk L. N., Mustafina L. N., Streltsova N. Y. New vectors of modernization of systems of mass physical education of children and adolescents of the secondary school. *Teorija i praktika fizicheskoj kul'tury = Theory and Practice of Physical Culture*. 2003; 4: 56–59. (In Russ.)
2. Lubysheva L. I. Sports oriented education from scientific ideas to innovative practice. *Nauchno-pedagogicheskie shkoly v sfere sporta i fizicheskogo vospitanija: materialy I Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii = Scientific and Pedagogical School in the Field of Sports and Physical Education. Materials of the 1st All-Russian Scientific-Practical Conference*. Moscow: RSUFCSMiT; 2016. p. 32–42.
3. Pasek M., Mikhailovsk-Savchyn M., Nowak-Saleska A. Attendance in physical education and its relationship with respect to physical education and individual biological and social factors with regard to conducting classes in the field and school halls. *Teorija i praktika fizicheskoj kul'tury = Theory and Practice of Physical Education*. 2014; 8: 44–48. (In Russ.)
4. Spirin V. K., Kuzmina N. A., Boldyshev D. N., Rassamakin I. A. Individualized sports-oriented system of evaluation of physical preparedness of students. *Fizicheskaja kul'tura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka = Physical Culture: Upbringing, Education, Training*. 2013; 2: 23–26. (In Russ.)
5. Revenko E. M., Salnikov V. A. Physical education and individual characteristics of the age specific development. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2017; 2: 160–179. DOI:10.17853/1994-5639-2017-2-160-179. (In Russ.)
6. Churganov O. A., Shelkov O. M., Malinin A. V., Matochkina, A. A., Bal'sevich V. K., Lubysheva L. I. International programme «Health and behaviour of school-age children». *Teorija i praktika fizicheskoj kul'tury = Theory and Practice of Physical Education*. 2014; 4: 2–5. (In Russ.)
7. Grasten A., Yli-Piipari S., Watt A., Jaakkola T., Liukkonen J. Effectiveness of school-initiated physical activity program on secondary school students' physical activity participation. *J Sch Health*. 2015. 85 (2): 125–134. (Translated from English)
8. Grasten A., Watt A. Perceptions of Motivational Climate, Goal Orientations, and Light to Vigorous-intensity Physical Activity Engagement of a Sample of Finnish Grade 5 to 9 Students. *International Journal of Exercise Science*. Current Issue. 2016; 9, Issue 3: 291–305. (Translated from English)
9. Szakaly Z. et al. Physique, body composition and motor performances in Hungarian students. *Scientific notes of the Lesgaft University*. 2016; 3: 267–274. (Translated from English)
10. Theodosiou A., Papaioannou A. Motivational climate, achievement goals and metacognitive activity in physical education and exercise involvement in out-of-school settings. *Psychol Sport Exerc*. 2006; 7: 361–379. (Translated from English)

11. Yli-Piipari S. The development of students' physical education motivation and physical activity: A 3.5-year longitudinal study across Grades 6 to 9. Doctoral thesis. University of Jyväskylä. 2011. 119 p. (Translated from English)
12. Savina L. N. The question of the condition of the modern Russian school. *Izvestija Penzenskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni V. G. Belinskogo* = *News of the Penza State Pedagogical University of V. G. Belinsky*. 2009; 14: 88–91. (In Russian)
13. Sinyavsky N. I. et al. The content of weekly motor activity of students and its self-examination. *Fizicheskaja kul'tura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka* = *Physical Culture: Upbringing, Education, Training*. 2016; 4: 8–9. (In Russ.)
14. Blair S. N., Brodney S. Effects of physical inactivity and obesity on morbidity and mortality: current evidence and research issues. *Med. Sci. Sports Exerc.* 1999; 11: 646. (Translated from English)
15. Dobbins M. et al. Effective practices for school-based tobacco use prevention. *Preventive Medicine*. 2008; 46: 289–297. (Translated from English)
16. Farrell S. W. et al. Influences of cardio respiratory fitness levels and other predictors on cardiovascular disease mortality in men. *Med. Sci. Sports Exerc.* 1998; 6: 899–905. (Translated from English)
17. Fedyakin A. A., Kortava Z. G. Nordic walking health-improving and training impact on the human body. *European Researcher*. 2012; 11–2: 1941–1946. (Translated from English)
18. Fedorov V. A., Tretyakova N. V. Quality management of educational institutions in protecting students' health: conceptual and structural-functional innovations. *Scientific Bulletin of National Mining University*. 2015; 6: 134–143. (Translated from English)
19. Tretyakova N. V., Fedorov V. A., Abramov D. V., Kalimulin D. M. Educational institution health service management: Key aspects of communication and interaction within the team. *IEJME-Mathematics Education*. 2016; 11: 2841–2857. (Translated from English)
20. Bal'sevich V. K., Lubysheva L. I. Sports oriented education: educational and social aspects. *Teorija i praktika fizicheskoj kul'tury* = *Theory and Practice of Physical Education*. 2003; 5: 19–22. (In Russ.)
21. Peshkova N. V. Peculiarities of personal characteristics of students engaged in various types of motor activity in the framework of this principle of physical training. *Teorija i praktika fizicheskoj kul'tury* = *Theory and Practice of Physical Education*. 2016; 11: 89–91. (In Russ.)
22. Spirin V. K., Boldyshev D. N., Rassamakin I. A., Mavrenkov E. A. Physical education based on sport – a new vector of the organization of physical activity of children, adolescents, and youth. *Teorija i praktika fizicheskoj kul'tury* = *Theory and Practice of Physical Education*. 2013; 5: 19–22. (In Russ.)
23. Ilyin E. P. Differential psychophysiology. St.-Petersburg: Publishing House Piter; 2001. 464 p. (In Russ.)
24. Sal'nikov V. A., Revenko E. M. The Age factor in the structure of individual development. *Teorija i praktika fizicheskoj kul'tury* = *Theory and Practice of Physical Education*. 2014; № 4: 98–103. (In Russ.)

25. Revenko E. M., Salnikov V. A. Vzaimosvjazi dvigatel'nyh i umstvennyh sposobnostej v processe vzroslenija = Interconnection of motor and mental abilities in the process of growing up. Omsk: SibADI; 2014. 392 p. (In Russ.)

26. Revenko E. M., Selova T. F. Intensity of the dynamics of physical preparedness in the process of students growing up with different levels of intelligence. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2016; 7: 152–164. DOI: 10.17853/1994–5639–2016–7-152–164. (In Russ.)

27. Revenko E. M. Individual characteristics of developmental age and the motivation to implement motor activity of students. *Uchenye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta = Scientific Notes. Lesgaft University*. 2017; 2: 205–211. (In Russ.)

28. Revenko E. M. Modification of student assessment criteria as a condition of motivation increasing for physical education lessons. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2016; 1: 118–132. DOI: 10.17853/1994–5639–2016–1-118–132. (In Russ.)

29. Rubinstein S. L. Osnovy obshhej psihologii = Foundations of general psychology. St.-Petersburg: Publishing House Piter; 2000. 712 p. (In Russ.)

Информация об авторе:

Ревенко Евгений Михайлович – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой физвоспитания Сибирского государственного автомобильно-дорожного университета, Омск (Россия). E-mail: revenko.76@mail.ru

Статья поступила в редакцию 15.02.2017; принята в печать 17.05.2017.
Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author:

Evgeniy M. Revenko – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of Physical Education Department, Siberian Automobile and Highway University, Omsk (Russia). E-mail: revenko.76@mail.ru

Received 15.02.2017; accepted for publication 17.05.2017.
The author has read and approved the final manuscript.

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.013

DOI: 10.17853/1994-5639-2017-7-175-193

ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛЕЧЕБНОЙ ПЕДАГОГИКИ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

С. В. Шмачилина-Цибенко

*Краснодарский университет МВД России, Краснодар (Россия).
E-mail: shmachilinacibenko@mail.ru*

Е. А. Будько

*Крымский филиал Краснодарского университета МВД России,
Симферополь (Россия).
E-mail: kate.budko@mail.ru*

Аннотация. Введение. В связи с акцентированием в современном обществе ценности каждой личности, способной внести свой посильный вклад в прогрессивное экономическое, технологическое, интеллектуальное развитие цивилизации, актуализируются гуманистические задачи реабилитации и успешной социализации детей с пограничными психическими состояниями и особыми потребностями, возникающими по причине различных отклонений от норм физического и интеллектуального развития. Данные задачи призвана решать лечебная педагогика – интегративное научное направление, возникшее на стыке педагогики, психологии и медицины.

Цели статьи – представить ретроспективный анализ становления и тенденций развития лечебной педагогики в России и за рубежом; раскрыть этапы ее развития и акцентировать значимость наследия трудов российских и европейских ученых, оказавших наибольшее влияние на формирование рассматриваемого научно-практического направления педагогических исследований.

Методология и методики. Методологическую основу работы составила совокупность общенаучных методов познания: анализ, синтез, дедукция, индукция и обобщение.

Результаты и научная новизна. На основе изучения исторических источников, психолого-педагогических и медицинских публикаций и документов выделены и описаны с точки зрения аксиологического и антропологического подходов этапы становления лечебной педагогики, трудности на пути ее развития как интегративной научной отрасли. Подтверждены ценность и жизнеспособность научных идей великих педагогов и антропологов прошлого, в частности положений их концепций формирования гуманной лечебно-

педагогической среды. Обозначено исследовательское поле современной лечебной педагогики, которое включает изучение вопросов здоровьесбережения; реабилитации физического и психического самочувствия ребенка; поиск оптимальных способов душевно-духовной организации его жизни, методов, активизирующих внутренние силы и резервы ученика, лечебно-профилактических мер по предотвращению так называемых дидактогенных заболеваний; разработку технологий и техник содействия освоению детьми навыков психогигиены, релаксации, формирования потребности в здоровой и репродуктивной жизни. Лечебно-педагогическая деятельность в настоящее время находит широкое применение в инклюзивном образовании, в социальной терапии, в практике сопровождения детей, испытывающих трудности в обучении, и детей с девиантным поведением.

Сделан вывод о том, что работы по лечебной педагогике, изданные в последнее время, объединяет общность убеждения авторов в том, что лечебно-оздоровительную педагогическую деятельность следует рассматривать через призму интегративно-оздоровительных и образовательных средств, направленных на эмоционально-позитивное взаимодействие педагога с ребенком.

Практическая значимость. Результаты исследования и введенные в научный оборот факты могут быть интересны и полезны преподавателям при подготовке общих и специальных курсов по истории образования и педагогики, а также учителям, воспитателям, социальным педагогам и реабилитологам.

Ключевые слова: лечебная педагогика, этапы становления и развития, лечебно-педагогическая деятельность, дети с пограничными психическими состояниями, педагогическая интеграция, аномальные дети

Для цитирования: Шмачилина-Цибенко С. В., Будько Е. А. Этапы становления и развития лечебной педагогики в России и за рубежом // Образование и наука. 2017. Т. 19. № 7. С. 175–193. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-7-175-193

STAGES OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF CURATIVE PEDAGOGICS IN RUSSIA AND ABROAD

S. V. Shmachilina-Tsybenko

Krasnodar University of Ministry of Internal Affairs of Russia, Krasnodar (Russia).

E-mail: shmachilinacibenko@mail.ru

E. A. Bud'ko

Crimean Branch of Krasnodar University of Ministry of Internal Affairs of Russia, Simferopol (Russia).

E-mail: kate.budko@mail.ru

Образование и наука. Том 19, № 7. 2017 / The Education and Science Journal. Vol. 19, № 7. 2017

Abstract. *Introduction.* Nowadays, humanistic problems of rehabilitation and successful socialization of children with border mental state and special needs arising because of various deviations from norms of physical and intellectual development are brought into focus due to the emphasis of value of each personality capable to make strong contribution to progressive economic, technological, and intellectual development of civilization. The problems listed above can be solved through the use of Curative Pedagogics (CP). CP is an integrative scientific direction which has appeared at the intersection of such disciplines as pedagogics, psychology, and medicine.

The aim of the article is to present retrospective analysis of formation and development of CP trends in Russia and abroad; open the stages of its development from the point of view of axiological and anthropological approaches; demonstrate the heritage significance of works of the Russian and foreign scientists, which influence on formation and development of anthroposophical curative education have proved to be the most important one.

Methodology and research methods. The methodological basis of the study was a set of general scientific methods of obtaining knowledge: analysis, synthesis, deduction, induction, and generalization.

Results and scientific novelty. Having studied historical sources, psychological-pedagogical and medical publications and documents, the stages of formation of CP and challenges on the way of its development as an integrative scientific branch are highlighted and characterized from the point of view of axiological and anthropological approaches. The value and viability of scientific ideas of great educators and anthropologists of the past are confirmed; in particular, their thesis about formation of the humane medical and pedagogical environment. The research field of modern CP is designated: studying the questions of health-saving; rehabilitations of physical and mental well-being of a child; search of optimum ways of internal and spiritual arrangement of children life; search of methods making active internal forces and resources of a pupil; treatment-and-prophylactic measures for prevention of the so-called didactogenetic diseases; designing of technologies and methods for children skills development of psychohygiene, relaxation, formation of need for healthy and reproductive life. Today, medical and pedagogical activity finds a widespread application in inclusive education, social therapy, and practice of work with children experiencing challenges in education, and children with deviant behavior.

The thesis on CP having been published recently, allow the authors of the present article to prove their views that health-related pedagogical activity should be considered through the prism of integrative-recreational and educational methods oriented on emotional and positive “teacher – child” interaction.

Practical significance. The results of the study and scientific facts can be interesting and useful to teachers while designing general and special History of Education and Pedagogy courses and, as well as teachers, educators, social workers, recreation therapists.

Keywords: curative pedagogics (CP), stages of formation and development, curative-pedagogical activity, children with border mental state, pedagogical integration, abnormal children

For citation: Shmachilina-Tsybenko S., Bud'ko E. Stages of formation and development of curative pedagogics in Russia and abroad. *The Education and Science Journal*. 2017; 7 (19): 175–193. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-7-175-193

Введение

Становление и развитие лечебной педагогики тесно связано с историческими, социокультурными, этнографическими традициями и особенностями того или иного народа, его духовно-нравственными воззрениями, представлениями о человеке и человеческих ценностях.

Одной из доминирующих проблем в области современной лечебно-педагогической деятельности в цивилизованных странах является создание благоприятных условий для воспитания, обучения и успешной социализации детей с пограничными психическими состояниями и особыми потребностями в связи с различными отклонениями от норм физического и интеллектуального развития. Обращение к истории лечебной педагогики позволяет спрогнозировать будущее этой отрасли, являющейся сопредельным с педагогикой, психологией и медициной перспективным направлением научного знания.

Обзор литературы

В работах российских и зарубежных ученых, выдающихся психологов, врачей, педагогов, специалистов в области дефектологии и коррекционной педагогики, таких как А. С. Выготский, В. П. Кащенко, И. В. Маляревский, Г. Я. Трошин, И. Георгенс, Г. Дейнхард, Н. Н. Малофеев, Н. М. Назарова, Ф. Л. Ратнер, О. В. Трошин, А. И. Фурсенко и др., лечебная педагогика представлена с точки зрения гуманизма.

Мы предприняли попытку синтезировать с позиций антропологического и аксиологического подходов имеющееся научное наследие, связанное с лечебной педагогикой, и содержание соответствующих по тематике современных исследований, в том числе диссертационных. Ретроспективный анализ, сочетающийся с осмыслением последних достижений, новых концепций и свежих идей в интересующей нас сфере, позволяет интегрировать ценностные и сущностные характеристики изучаемых процессов и явлений, выстроить психолого-педагогическое знание как науку, исследующую «человеческое в человеке», постигающую идеалы человеческого бытия.

Материалы и результаты исследования

В истории становления и развития лечебной педагогики выделяется несколько периодов.

Начальный этап (XIV – начало XIX в.) связан с осмыслением практики лечебно-педагогической деятельности и формированием лечебно-педагогической мысли.

Предпосылки зарождения лечебной педагогики в Европе наметились еще в эпоху Возрождения и Реформации (XIV–XVII вв.).

Гуманистическую идею о праве на обучение детей, отличающихся особенностями характера и степенью умственного развития, с точки зрения педагогики впервые обосновал Ян Амос Коменский (1592–1670). Им была разработана типология детей, базирующаяся на взаимообусловленности их интеллектуального развития и поведения, и введен термин *remedium* – «лечебное средство». Великий чешский педагог-гуманист рассматривал данное средство в качестве воспитательного воздействия или мероприятия, к которым следует прибегать в тех случаях, когда обычные методы не способствуют «воспитанию нравственности и благочестия»¹.

Выдающийся британский педагог и философ Дж. Локк (1632–1704) в работе «Мысли о воспитании», размышляя о проблеме «детских дефектов», также рекомендовал использовать методы нравственного воздействия против «ненадлежащего поведения» и против невоспитанности².

Первые научные представления о лечебной педагогике как науке начинают формироваться в Европе к началу XIX в. под влиянием событий Великой Французской революции, позволивших переоценить гражданские права и положение людей с физическими и умственными дефектами. Гуманное отношение к таким детям, научный подход к их заболеваниям способствовали открытию государственных школ для слепых и глухих детей, медицинских лечебниц для детей-кретинов и детей с глубокой умственной отсталостью.

Французскими врачами-психиатрами Я. Р. Перейра (1715–1780), Ф. Пинель (1745–1826), Ж. Эскироль (1772–1840), Ж. Итар (1775–1838), швейцарцами педагогом-гуманистом И. Г. Песталоцци (1746–1827) и психиатром Г. Гюггенбюлем (1816–1863), французским врачом и педагогом Э. Сегеном (1812–1880) и др. была разработана система медико-педагоги-

¹ Коменский Я. А. Великая дидактика. Москва: Просвещение, 1988.

² Локк Дж. Сочинения в трех томах. Цифровая библиотека по философии [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000460/index.shtml> (дата обращения: 10.10.2015).

ческой помощи для умственно отсталых и брошенных детей. Она предусматривала обучение и трудовое и физическое воспитание на основе применения специальных упражнений-тренировок, направленных на развитие сенсорных функций и движений [1, с. 243–251].

Ведущая тенденция, которая характеризовала зарождение и распространение лечебной педагогики в России в XVIII – начале XIX в., заключалась в ярко выраженной практикоориентированности и заимствовании западноевропейской модели обучения и воспитания детей с проблемами развития и здоровья. Созданные в этот исторический период воспитательные дома и смешанные приюты для детей-сирот и глухих детей, опытное училище и школа для глухонемых и слепых детей стали первыми учебно-воспитательными учреждениями специальной направленности.

На начальном этапе становления лечебной педагогики как межотраслевого знания происходила интеграция педагогики с медициной при явном доминировании последней, с опорой на ее научно-практическую базу и терминологию. Это объясняется, во-первых, уже сложившейся в медицине к тому времени классификацией встречающихся нарушений в развитии детей, во-вторых, накопленным в течение столетий значительным запасом конкретных средств медицинской помощи растущему человеку с целью преодоления этих нарушений [2, с. 24–26].

Второй этап (середина – конец XIX в.) – развитие ведущих идей и научных концепций лечебной педагогики, оформление ее как науки.

К середине XIX в. складываются предпосылки для выделения в структуре педагогического знания раздела, в рамках которого изучаются возможности лечебно-педагогической поддержки детей, проблемы психофизического развития которых не разрешимы медицинскими способами.

В России представители общественно-педагогического движения (В. Г. Белинский, Н. Ф. Бунаков, Н. А. Добролюбов, Н. А. Корф, Н. Г. Чернышевский и др.) поднимают вопросы о выявлении причин и факторов нездоровья детей и предлагают решать их средствами физического воспитания, созданием приемлемых санитарно-гигиенических условий, необходимых для полноценного детского учебного труда [3, с. 107]. Публикуется и становится популярной антропологическая концепция К. Д. Ушинского, основное ядро которой составляет объективное представление о человеке как социокультурной ценности, существе целостном и противоречивом¹.

¹ Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии: собр. соч. в 6 т. Т. 5. Москва: Педагогика, 1990. С. 34–38.

Понятие «лечебная педагогика» впервые было употреблено немецкими педагогами И. Георгенсом и Г. Дейнхардом в 1861 г. в книге «Введение и обоснование общей лечебно-педагогической науки», вошедшей в состав двухтомного труда «Лечебная педагогика с особым рассмотрением идиотии и учреждений для идиотов». В разработанной учеными концепции был определен статус лечебной педагогики как научной отрасли общей педагогики, в которой важная роль отводилась знаниям из области медицины. Лечебная педагогика рассматривалась как система, представляющая собой интегрированное знание, основанное на междисциплинарных связях педагогики и медицины, включающее необходимую помощь детям и направленное на реконструкцию традиционного воспитания и обучения [4].

Термин «лечебная педагогика» получил широкое распространение в немецкоязычных странах Европы. Лечебная педагогика начинает утверждаться как наука, занимающаяся разработкой особых приемов и средств обучения и воспитания, отличных от общей педагогики.

В течение XIX в. в России и за рубежом в содержательном аспекте лечебной педагогики шло накопление педагогического опыта в контексте ценностного отношения к детям, имеющим физические, психические и социальные ограничения и нарушения.

В этот период реконструируется система образовательных организаций для детей с аномалиями психики и здоровья, расширяется сеть учреждений для детей, оставшихся без попечения родителей, благотворительными организациями проводятся масштабные образовательные эксперименты. Все эти события демонстрируют утверждение научно-педагогического принципа лечебной педагогики, который, по мнению Л. С. Выготского, можно охарактеризовать как переход от больнично-лекарственной к творчески положительной педагогике, с опорой на философский фундамент общей педагогики¹.

Третий этап (конец XIX– начало XX в.) – развитие лечебной педагогики как самостоятельного направления педагогики.

Качественный скачок научной мысли в данный исторический период связан с бурным развитием естественных наук и формированием материалистических взглядов в биологии.

К проблеме лечебной педагогики обращается целая плеяда видных ученых: Л. С. Выготский, В. П. Кащенко, А. Ф. Лазурский, И. В. Маляревский, Г. И. Россолимо, И. А. Сикорский, Г. Я. Трошин и др. С их именами

¹ Выготский Л. С. Собр. соч. в 6 т. Т. 5. Москва: Педагогика, 1983. С. 74.

связаны важные научные исследования, повлиявшие на дальнейший процесс развития рассматриваемой нами сферы.

Особого внимания с позиций антропологического подхода заслуживает научная и лечебно-педагогическая деятельность Г. Я. Трошина (1874–1938) – автора антрополого-гуманистической концепции аномального детства. Ее основная идея состоит в необходимости изучения личности ребенка, а не болезни. Ученый приходит к заключению о том, что развитие нормальных и ненормальных детей идет по одним законам, разнятся лишь способы их развития [5, с. 77–85]. В своих размышлениях Г. Я. Трошин развивает идеи К. Д. Ушинского и настаивает на необходимости целостного глубокого изучения физиологической, психологической и социальной природы человека с целью найти там еще не использованные ресурсы для воспитания. Сравнительный анализ закономерностей психического развития обычных детей и детей с патологиями позволил Г. Я. Трошину утверждать, что патологическое развитие не является сугубо специфическим, а представляет собой отклонение от нормы. Именно поэтому главной задачей специальной лечебной педагогики должно быть приближение условий воспитания и обучения к «норме развития».

Ценный вклад в становление и развитие лечебной педагогики был сделан врачом, педагогом и дефектологом В. П. Кащенко (1870–1943), который считается основоположником коррекционной педагогики в России. Он дал обоснование лечебно-педагогическому подходу к перевоспитанию дефективных детей средствами лечебной педагогики; четко сформулировал цель лечебной педагогики – органическое развитие «исключительного» ребенка в рамках комплексного лечебно-педагогического процесса. В. П. Кащенко рассматривал лечебную педагогику как область общей педагогики, направленную «прежде всего на детей, обучение которых проходит в общеобразовательной школе, а «исключительность» является лишь вторичным признаком». По В. П. Кащенко, лечебная педагогика должна быть направлена не только на излечение «исключительного» в воспитательном отношении ребенка, но и на его последующую реабилитацию как социально полезного члена общества [6, 7].

В конце XIX в. вновь произошел всплеск внимания прогрессивных слоев общества к проблемам социального здоровья человека, его физического и нравственного совершенствования и оздоровления. Начинает зарождаться оздоровительно-воспитательная практика. Сначала в Швейцарии, а затем в других европейских странах появляются загородные учреждения в виде дачных или школьных «вакационных колоний» для учеников со слабым здоровьем с целью его восстановления и укрепления при

помощи свежего воздуха, игр, физических упражнений и правильно организованного питания. В России данная миссия реализовалась сначала частными лицами Петербурга, а затем антропологом-педагогом, создателем научной системы физического воспитания и общественным деятелем В. С. Лесгафтом, открывшим летние оздоровительные колонии для часто болеющих и физически ослабленных детей младшего школьного возраста из социально неблагополучных семей [8, с. 158].

Таким образом, на третьем этапе были сформированы теоретические представления о сущности и содержании лечебной педагогики, о роли врача и педагога в процессе лечебно-педагогической практики воспитания личности «исключительного» ребенка, причем внимание акцентировалось на педагогическом аспекте методов и средств воздействия на воспитанника. Одновременно с этим шел поиск наиболее эффективных форм лечебно-педагогической помощи. Проблемы лечебной педагогики, оздоровления физически ослабленных детей и оздоровительно-воспитательной практики стали предметами публичного внимания и обсуждения.

Четвертый этап (начало – середина XX в.) – изменение статуса лечебной педагогики, переименование ее в дефектологию в России и специальную педагогику за рубежом.

В начале XX в. гуманистический и ценностно-антропологический подходы к реализации лечебной педагогики уступают свои позиции теории сегрегации. В теории педагогики появляются такие термины, как «дефективный ребенок», «аномальный ребенок», «умственно и морально отсталый ребенок», которые стремительно переносятся и на трудновоспитуемых детей.

Возвращение к антропологическому смыслу лечебной педагогики в 20–30-е гг. XX в. было инициировано учеными-педологами П. П. Блонским, А. С. Выготским, педагогами-гуманистами Я. Корчаком, А. С. Макаренко, В. Н. Сорокой-Росинским, С. Т. Шацким.

Педология противопоставляла клиницистскому подходу методы системно-комплексного анализа и патологическую модель развития, которая считается в педологии неизбежной частью знаний об общих закономерностях процесса формирования личности в соответствии с нормой. Определяющим фактором было то, что педология вновь выводила лечебно-педагогическую деятельность в открытое социальное пространство [9].

Я. Корчак, занимаясь вопросами воспитания детей с социально-психологическими проблемами, рассматривал лечебную педагогику как систему психолого-педагогического влияния, направленную на преодоление или ослабление негативных и формирование положительных качеств

личности. Основной задачей этой деятельности он считал создание условий, максимально обеспечивающих согласованное нравственное, физическое и психическое развитие отверженного ребенка и стимулирование его самовоспитуемой активности¹.

Придерживаясь реабилитационного принципа лечебно-педагогической деятельности в экспериментально-образовательной работе с социально-запущенными детьми, А. С. Макаренко, В. Н. Сорока-Росинский и С. Т. Шацкий пришли к схожим выводам. Они доказали значимость использования резервных сил организма, роль специально организованных внешних и социальных условий и коллективных действий, необходимость накопления у воспитанника личностного эмоционально-волевого опыта, эффективность трудового воспитания [10, с. 46].

Ученые настаивали на том, что лечебно-педагогические методы, реализуясь по-разному в медицине, педагогике, дефектологии и психологии, оказываются сходными функционально: они готовят почву для воссоздания и функционирования лечебной педагогики на принципах деятельностно-антропологического подхода.

Между тем в реальности развитие лечебной педагогики пошло по другому пути. Гуманистические идеи, представленные врачами-психиатрами, педологами и педагогами, не совпадали с политико-идеологическими установками, сложившимися в СССР во второй половине 30-х гг. XX века. Как сама проблема «исключительных детей с трудным характером», так и образовательные учреждения для них становятся закрытыми.

Лечебная педагогика в этот период обретает название дефектологии. В самостоятельные науки выделяются сурдопедагогика, занимающаяся аспектами обучения глухих и слабослышащих детей, и тифлопедагогика, занимающаяся проблемами воспитания и обучения лиц с нарушением зрения. Общепедагогическая тематика лечебной педагогики вытесняется из научных исследований дефектологов, а лечебная педагогика как наука в СССР практически перестает существовать [2, 3].

В европейских странах в 20–30-е гг. XX в. происходят события, которые можно охарактеризовать одновременно и как век открытий, и как век негативных тенденций. В 1924 г. на Международном конгрессе по лечебной педагогике, которая проходила в Мюнхене, получило поддержку чудовищное предложение об уничтожении или стерилизации «неполноценных» путем негативной селекции с целью предотвращения упадка нации [11, с. 29].

¹ Корчак Я. Как любить ребенка: Книга о воспитании. Москва: Политиздат, 1990. 493 с.

В противовес этим антигуманным настроениям австрийский мыслитель и педагог Р. Штайнер (1861–1925) развивает антропософские идеи лечебной педагогики, направленные на приобретение телесного и душевно-духовного здоровья. Подготовленный Р. Штайнером в 1924 г. «Лечебно-педагогический курс» стал фундаментом для последующего развития лечебной педагогики. Исследователь предложил несколько смелых для своего времени идей. Например, он полагал, что в работе с нездоровыми детьми следует использовать не только медикаментозные препараты и процедуры, но и методы воздействия посредством искусства: музыки, живописи, лепки, эвритмии – искусства художественного движения [12].

В эти же годы итальянский врач и педагог М. Монтессори (1870–1952) выделила три главных принципа антропологического подхода к лечебной педагогике:

- опора на индивидуальные особенности ребенка;
- обеспечение свободы развития;
- широкое применение сенсорного и физического воспитания для интеллектуального развития ребенка.

Лечебная педагогика в данном контексте представляет собой оптимальную модель, позволяющую воплотить в жизнь идею интегрированного воспитания и обучения детей с различными образовательными возможностями¹.

К этому же периоду относится научная деятельность Г. Хансельманна (1885–1960), швейцарского врача и педагога. Самыми известными его трудами являются «Введение в лечебную педагогику» (1930) и «Основные черты теории специальной (лечебной) педагогики» (1941), где уточняется определение лечебной педагогики, рассматриваемой как синонимичное понятие спецвоспитанию². Положения концепции Г. Хансельманна о социальной предопределенности дефекта, а также вывод о необходимости интеграции ребенка с отклонениями в развитии в детское сообщество перекликаются с воззрениями российских ученых А. С. Выготского, В. П. Кащенко, Г. Я. Трошина.

Несмотря на распространившуюся в Австрии и Германии идеологию национал-социализма, лечебная педагогика продолжала развиваться в этих странах практически до конца 40-х гг. XX в. Этому во многом способствовала деятельность К. Кенига (1902–1966) – австрийского врача

¹ Монтессори М. Дом ребенка. Метод научной педагогики. Москва, 1913. С. 154.

² Hanselmann H. Einführung in die Heilpädagogik. 7. Aufl. Zurich: Rotapfel, 1962. S. 14.

и антропософа, последователя идей Р. Штайнера, основавшего первую кэмпхиллскую школу для детей, нуждавшихся в специальном уходе.

В связи с переключением внимания ученых-дефектологов с анализа детской дефективности на изучение специфики социальной ситуации, во многом обуславливающей психическое и физическое состояние человека, со второй половины XX в. лечебную педагогику за рубежом все чаще начинают рассматривать как специальную педагогику [13, с. 15].

Пятый этап (вторая половина XX – начало XXI в.) – возрождение лечебной педагогики, ее развитие в условиях демократизации общества, рыночных отношений в экономике, кризисных явлений в производственных и социальных сферах.

Прогресс в эволюции общественного сознания в эти годы подтверждается принятием на европейском пространстве таких международных документов, как Всеобщая Декларация прав человека, Женевская Конвенция, соглашение «О защите прав человека», направленных на защиту жизни, свободы и прав человека, запрещение убийств и насилий.

Возрождение идей лечебной педагогики связано с деятельностью Ш. А. Амонашвили, Г. Аспергера, А. А. Дубровского, В. А. Сухомлинского, Т. Ф. Хелльбрюгге и др.

Австрийский педиатр и теоретик медицины Г. Аспергер (1906–1980) опубликовал в 1952 г. книгу «Лечебная педагогика» (Heilpädagogik), во введении к которой поднял важные вопросы о необходимости организации лечебно-педагогической диагностики и значимости для выбора лечебным педагогом стратегии профессиональных действий интерпретации диагноза подопечного с опорой на знания из области психиатрии, педиатрии, психологии, социологии и педагогики. По утверждению Г. Аспергера, перечисленные науки являются базовыми для лечебной педагогики, предоставляя ей помощь и необходимый инструментарий¹.

Идеи немецкого педиатра и педагога Т. Ф. Хелльбрюгга (1919–1991), связанные с заботой о ребенке и его здоровье, ранней диагностикой патологий, решением проблем детской загруженности в учебном заведении и дома, преодолением возрастной изоляции ребенка с нарушениями в развитии посредством общественного воспитания, нашли практическое воплощение в создании Мюнхенского детского центра. Концепция центра была ориентирована на раннее распознавание отклонений от нормы психического и физического состояния ребенка, его реабилитацию и всесто-

¹ Asperger H. Heilpädagogik. Einführung in die Psychopathologie des Kindes für Ärzte, Lehrer, Psychologen, Richter und Fürsorgerinnen. Wien; New York, 1952.

роннее развитие потенциальных способностей. Особая роль в центре отводилась педагогической интеграции [14].

Социально-политические преобразования в СССР в 1960–70-х гг. были направлены на гуманизацию общественных отношений и совершенствование личности советского человека. В педагогике стала утверждаться теория формального перевоспитания детей с проблемами.

Именно в этот период прошлого столетия, опираясь на антропологический подход и научные труды медиков, В. А. Сухомлинский (1918–1970) расширяет поле практического применения лечебной педагогики. Он рассматривает ее как обязательную отрасль педагогики, профилактическую составляющую учебно-воспитательного процесса, утверждает, что важнейшим трудом воспитателя является забота о здоровье ребенка. При этом ученый подчеркивает, что в качестве основной причины отставания в учебе детей является их плохое здоровье, которое выражается большей частью в незаметном недомогании, возможно скрытом за детской неугомонностью и подвижностью. В качестве системы психолого-педагогического влияния, направленного на преодоление или ослабление негативных и формирование положительных качеств личности, В. А. Сухомлинский предлагает концепцию «защитного воспитания». Как совокупность методов и приемов гуманной лечебной педагогики она являлась частью педагогической системы и была реализована педагогом в Павлышской школе¹.

В период 70–80-х гг. XX в. исследования ученых в сфере педагогики, психологии и медицины свидетельствуют о том, что время пребывания ребенка в школе зачастую негативно отражается на детском организме и вызывает нарушения его деятельности. У детей ухудшается осанка, снижается зрение, развиваются неврозы.

Обсуждая проблему детских болезней и связанных с ними осложнений, Ш. А. Амонашвили отмечает, что для того, чтобы ребенок находился в состоянии согласия с собой, духовной общности с миром, ощущал радость, любовь и уважение к окружающим, педагогика, формирующая личность учащегося с особенностями развития, должна быть одновременно и лечебной, и профилактической. Выдающийся педагог настаивает на более глубоких исследованиях в области лечебной педагогики, имея в виду не только разработку педагогических методов и лечения больных детей, но и поиск комплексных средств предупреждения и нейтрализации заболелания детей в ходе педагогического процесса [15, с. 22–23].

¹ Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Киев: Радянська школа, 1985. 288 с

Для развития лечебной педагогики в условиях санаторно-курортной деятельности много было сделано врачом и педагогом А. А. Дубровским (1926–2009). Рассматривая данный вид педагогики как специфическую отрасль, он всегда подчеркивал ее интегративный характер, отмечал реабилитационные возможности и указывал на необходимость использования оздоровительного потенциала среды. Ученый сформулировал принципы, вывел правила и разработал и описал эффективные приемы лечебно-педагогической деятельности на базе санаторного комплекса при работе с детьми с заболеваниями кожи, органов дыхания и отдельными формами ревматизма [16].

Внимание к теории и практике лечебной педагогики в отечественной литературе становится более пристальным и устойчивым в период кардинальных социальных и духовных перемен в российском обществе на рубеже XX–XXI вв. Термин «лечебная педагогика» вновь появляется в учебниках по общей, социальной, реабилитационной и специальной педагогике, в педагогических, медицинских, психологических словарях и энциклопедиях. Официальный статус получают Центры лечебной педагогики в различных городах России: Анапе, Красноярске, Краснодаре, Москве, Пскове, Самаре и др.

Утверждение в педагогике гуманистического подхода к воспитанию и обучению способствует поиску мер и методов, активизирующих внутренние силы и резервы ученика. Становится очевидной потребность педагогики в увеличении количества исследований, касающихся здоровьесбережения, реабилитации физического и психического здоровья ребенка, технологий и техник содействия развитию у него навыков психогигиены, релаксации, формирования потребности в здоровой и репродуктивной жизни. На современном этапе развития лечебная педагогика признается как перспективная отрасль науки и практики, в рамках которой совмещаются исследования системы лечебно-педагогического воздействия на личность школьника, благоприятствующие оптимизации учебно-воспитательного процесса, и изучение возможностей профилактических мер так называемых дидактогенных заболеваний.

Лечебная педагогика выполняет важную миссию при решении проблем социально-педагогической, коррекционной и реабилитационной деятельности. Будучи одним из направлений работы учителей, социальных и медицинских работников, социальных педагогов, психотерапевтов, реабилитологов, лечебная педагогика ищет и предлагает оптимальные способы душевно-духовной организации жизни ребенка на основе гуманистических, антропологических и интегративных принципов, реализация

которых способствует нивелированию конкретных проявлений страданий воспитанника с психологическими, психическими и физическими особенностями; содействует созданию эмоционально-положительной окружающей среды, благоприятной, комфортной атмосферы процесса социального воспитания детей в современных стрессовых условиях, что, безусловно, усиливает эффект лечебно-профилактической деятельности.

Работы по лечебной педагогике, изданные в последнее время, объединяет общность убеждения авторов в том, что лечебно-оздоровительную педагогическую деятельность следует рассматривать через призму интегративно-оздоровительных и образовательных средств, направленных на эмоционально-позитивное взаимодействие педагога с ребенком.

Так, Н. Ф. Маслова выделяет социально-педагогический и социокультурный аспекты оздоровления ребенка¹, Е. М. Мастюкова раскрывает интегративную сущность задач лечебной педагогики, направленных на реабилитацию детей раннего и дошкольного возраста, имеющих отклонения в развитии, и предлагает систему соответствующих методов и средств психолого-педагогической поддержки [17]. Существенный вклад в развитие теории и практики лечебной педагогики вносят исследования тюменской научной школы академика В. И. Загвязинского. В. К. Волкова доказывает эффективность интеграции образовательной и лечебно-оздоровительной деятельности в условиях детского реабилитационного центра, которая направлена на комплексную социально-педагогическую и медицинскую реабилитацию детей с аллергическими заболеваниями органов дыхания, органов пищеварения и кожи [18]. Н. А. Голиков научно обосновывает и показывает практические возможности перенесения психопрофилактической, реабилитационной работы из лечебных учреждений в учебные заведения, подчеркивая валеологическую направленность лечебной педагогики, а также необходимость использования интегративных оздоровительных и образовательных технологий в соответствии с возможностями и потребностями различных по состоянию здоровья и уровню развития детей [19].

Гуманистическая направленность российского образования создает благоприятные условия для осмысления опыта зарубежной лечебной педагогики. Неустаревающие идеи Р. Штайнера и М. Монтессори активно реализуются в повседневной деятельности детских садов, школ и учебных центров. С 1995 г. в Санкт-Петербурге при поддержке Медицинской секции Высшей гуманитарной школы в Дорнахе (Швейцария) функционирует Институт лечебной педагогики и социальной терапии, сотрудники ко-

¹ Маслова Н. Ф. Рабочая книга социального педагога. Ч. 2: Социальная педагогика и социальная работа: пособие для самообразования. Орел, 1995. 160 с.

торого заняты не только распространением передовых западных концепций в России, но и их переработкой и адаптацией к реалиям нашей страны. В настоящее время ведущей специализацией института является лечебно-педагогическое сопровождение детей, имеющих трудности в обучении, и детей с девиантным поведением. В Екатеринбурге в рамках международного лечебно-образовательного семинара «София» ведется подготовка сертифицированных специалистов по лечебной педагогике и социальной терапии [20].

Лечебно-педагогическая деятельность в настоящее время находит широкое применение в инклюзивном образовании и обучении.

Заключение

В целом педагогические идеи каждого этапа становления и развития лечебной педагогики внесли свою лепту в ее осмысление как интегративной психолого-педагогической отрасли, которая уже давно отличается от собственно дефектологических наук. Исследовательское поле лечебной педагогики охватывает проблемы, связанные с оздоровлением и реабилитацией детей, находящихся в пограничных психических состояниях; предупреждением, профилактикой и коррекцией в процессе воспитания, образования и самореализации заболеваний учащихся с различными физическими и психическими отклонениями, для чего специалистами разрабатываются и предлагаются комплексные меры воздействия на организм и личность воспитанников с использованием передовых достижений в педагогической сфере и смежных отраслях знания.

Список использованных источников

1. Кумарина Г. Ф., Назарова Н. М. Коррекционная педагогика и специальная педагогика: концептуальные основания дескрипторов // Понятийный аппарат педагогики и образования: сборник научных трудов. Вып. 3. Екатеринбург: СВ, 1998. С. 243–251.
2. Ратнер Ф. Л., Юсупова А. Ю. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей. Москва: ВЛАДОС, 2006. 89 с.
3. Новолодская Е. Г. Проблема здоровья подрастающего поколения в истории зарубежного и отечественного образования // Педагог. Наука, технология, практика. 1999. № 2. С. 107.
4. Фуряева Т. В., Яценко И. А. Россия и Германия: развитие коррекционной педагогики // Педагогика [Электрон. ресурс]. 2003. № 7. С. 98–104. Режим доступа: http://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1193140333&archive=1196815207&start_from=&ucat=& (дата обращения: 14.11.2015).

5. Белякова Л. Ю. Педагогическая деятельность и взгляды Г. Я. Трошина // Профессиональное образование. Казанский педагогический журнал. 2000. № 1 (18). С. 77–85.
6. Кащенко В. П. Нервность и дефектность в дошкольном и школьном возрасте. Москва: Школьная пресса, 2005. 144 с.
7. Кащенко В. П. Педагогическая коррекция. Исправление недостатков характера у детей и подростков: пособие для студентов средних и высших педагогических учебных заведений. Москва: Академия, 2000. 304 с.
8. Ревякина В. И. Сравнительный анализ социально-педагогических экспериментов В. С. Пирусского, В. П. Кащенко, С. Т. Шацкого (1895 – начало XX в.) // Вестник Томского государственного университета. 2013. № 375. С. 158.
9. Балашов Е. М. Последние годы советской педологии: политический аспект // Россия. Век двадцатый: сборник статей. С.-Петербург: Нестор-История, 2011. С. 291–313.
10. Лаврентьева З. И. Антроподинамическая концепция реабилитации: монография. Новосибирск: Светлица, 2008. 396 с.
11. Кениг К. Что такое лечебная педагогика? [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://bdn-steiner.ru> (дата обращения: 15.10.2015).
12. Штайнер Р. Курс лекций по лечебной педагогике / перевод с нем. И. Карташовой. Калуга: Духовное познание, 2015. 256 с.
13. Кениг К. Лечебно-педагогическая диагностика. Чебоксары: Антропософский центр социальной терапии, 2001. 192 с.
14. Хелльбрюгге Т. Концепция социально-педиатрической реабилитации развития // Мама: альманах. 1994. Вып. 1. С. 137–146.
15. Амонашвили Ш. А. Гуманная педагогика. Актуальные вопросы воспитания и развития личности. Кн. I. Москва: Амрита, 2010. 288 с.
16. Дубровский А. А., Фурсенко Л. И. Очерки лечебной педагогики: учебно-методическое пособие. Одесса: Астропринт, 1999. 198 с.
17. Мастюкова Е. М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст): советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особыми проблемами в развитии. Москва: ВЛАДОС, 1997. 304 с.
18. Волкова В. К. Лечебная педагогика в условиях детского реабилитационного центра. Тюмень: Вектор Бук, 2000. 152 с.
19. Голиков Н. А. Комплексная реабилитация учащихся в условиях полифункционального образовательного учреждения. Тюмень: Вектор Бук, 2003. 224 с.
20. Хольм П., Симакова В. Лечебная педагогика и социальная терапия // 60 параллель. 2008. № 4 (31). С. 140–142.

References

1. Kumarina G. F., Nazarova N. M. Korrekcionnaja pedagogika i special'naja pedagogika: konceptual'nye osnovanija deskriptorov = Correctional pedagogics and special pedagogics: Conceptual bases of descriptors. Ponjatijnyj apparat pedagogiki i obrazovanija = Conceptual framework of pedagogics and education. Vol. 3. Ekaterinburg: Publishing House SV; 1998. p. 243–251. (In Russ.)

2. Ratner F. L., Yusupov A. Yu. Integrirovannoe obuchenie detej s ogranichenymi vozmozhnostjami v obshhestve zdorovyh detej = Integrated education for children with disabilities in the society of healthy children. Moscow: Publishing House VLADOS; 2006. 89 p. (In Russ.)
3. Novolodskaya E. G. The problem of health of the younger generation in the history of foreign and domestic education. *Pedagog. Nauka, tehnologija, praktika* = *Educator. Science, Technology, and Practice*. 1999; 2: 107. (In Russ.)
4. Furyaeva T. V., Yatsenko I. A. Russia and Germany: Development of correctional pedagogy. *Pedagogika* = *Pedagogics* [Internet]. 2003 [cited 2015 Nov 14]; 7: 98–104. Available from: http://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1193140333&archive=1196815207&start_from=&ucat=& (In Russ.)
5. Belyakova L. S. Teaching activities and opinions of G. Ya. Troshin. *Professional'noe obrazovanie. Kazanskij pedagogicheskij zhurnal* = *Professional Education. Kazan Pedagogical Journal*. 2000; 1 (18): 77–85. (In Russ.)
6. Kashchenko V. P. Nervnost' i defektnost' v doskol'nom i skol'nom vozraste = Nervousness and deficiency in pre-school and school age. Moscow: Publishing House Shkol'naja Pressa; 2005. 144 p. (In Russ.)
7. Kashchenko V. P. Pedagogicheskaja korrekcija. Ispravlenie nedostatkov haraktera u detej i podrostkov = Pedagogical correction: Correction of children's and adolescents' character flaws. Moscow: Publishing House Akademija; 2000. 304 p. (In Russ.)
8. Revyakina V. I. Comparative analysis of the socio-pedagogical experiments of V. S. Pirussky, V. P. Kashchenko, S. T. Shatsky (1895 – beginning of the 20th century). *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta* = *Bulletin of Tomsk State University*. 2013; 375: 158. (In Russ.)
9. Balashov E. M. Poslednie gody sovetskoj pedologii: politicheskij aspekt = Last years of the Soviet pedagogy: Political aspect. Rossiya. Vek dvadcatyj = Russia. Twentieth century. St.-Petersburg: Publishing House Nestor-Istoriya; 2011. p. 291–313. (In Russ.)
10. Lavrenteva Z. I. Antropodinamicheskaja koncepcija reabilitacii = Anthropodynamical concept of rehabilitation. Novosibirsk: Publishing House Svetlitsa; 2008. 396 p. (In Russ.)
11. Kenig K. Chto takoe lechebnaja pedagogika? = What is curative education? [cited 2015 Oct 15]. Available from: <http://bdn-steiner.ru> (In Russ.)
12. Shtajner R. Kurs lekcij po lechebnoj pedagogike = A course of lectures on medical pedagogics. Translated from German by I. Kartashova. Kaluga: Publishing House Duhovnoe poznanie; 2015. 256 p. (In Russ.)
13. Kenig K. Lechebno-pedagogicheskaja diagnostika = Medical and pedagogical diagnostics. Cheboksary: Anthroposophic Social Therapy Center; 2001. 192 p. (In Russ.)
14. Hellbrugge Th. Concept of social and pediatric rehabilitation of development. *Mama: al'manah* = *Mother: Almanac*. 1994; 1: 137–146. (In Russ.)
15. Amonashvili Sh. A. Gumannaja pedagogika = Humane pedagogy. Aktual'nye voprosy vospitanija i razvitija lichnosti = Topical issues of education and

personal development. Book I. Moscow: Publishing House Amrita; 2010. 288 p. (In Russ.)

16. Dubrovskij A. A., Fursenko L. I. Ocherki lechebnoj pedagogiki = Sketches on medical pedagogics. Odessa: Publishing House Astroprint; 1999. 198 p. (In Russ.)

17. Mastjukova E. M. Lechebnaja pedagogika (rannij i doskol'nyj vozrast): sovety pedagogam i roditeljam po podgotovke k obucheniju detej s osobymi problemami v razvitanii = Medical pedagogics (early and preschool age): advice to teachers and parents on preparation for training of children with special problems in development. Moscow: Publishing House VLADOS; 1997. 304 p. (In Russ.)

18. Volkov V. K. Lechebnaja pedagogika v uslovijah detskogo reabilitacionnogo centra = Curative education in a rehabilitation center for children. Tyumen: Publishing House Vector Book, 2000; 152 p. (In Russ.)

19. Golikov N. Kompleksnaja rehabilitacija uchashhihsja v uslovijah polifunkcional'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdenija = Complex rehabilitation of students in a multifunctional educational institution. Tyumen: Publishing House Vector Book; 2003. 224 p. (In Russ.)

20. Hol'm P., Simakova V. Curative education and social therapy. *60 parallel' = 60 Parallel*. 2008; 4 (31): 140–142. (In Russ.)

Информация об авторах:

Шмачилина-Цибенко Светлана Витальевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики Краснодарского университета МВД России, Краснодар (Россия). E-mail: shmachilinacibenko@mail.ru

Будько Екатерина Александровна – психолог Крымского филиала Краснодарского университета МВД России, Симферополь (Россия). E-mail: kate.budko@mail.ru

Статья поступила в редакцию 19.03.2017; принята в печать 16.08.2017.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Svetlana V. Shmachilina-Tsybenko – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Psychology and Pedagogics, Krasnodar University of Ministry of Internal Affairs of Russia, Krasnodar (Russia). E-mail: shmachilinacibenko@mail.ru

Ekaterina A. Bud'ko – Psychologist, Crimean Branch of Krasnodar University of Ministry of Internal Affairs of Russia, Simferopol (Russia). E-mail: kate.budko@mail.ru

Received 19.03.2017; accepted for publication 16.08.2017.

The authors have read and approved the final manuscript.

.

ПАМЯТКА АВТОРАМ

Общие положения

Журналу предлагаются статьи, не публиковавшиеся ранее в других изданиях и соответствующие тематике журнала.

В соответствии с требованиями к научным публикациям в РФ, основной текст статьи должен содержать следующие необходимые элементы:

- постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными или практическими заданиями;
- анализ последних исследований и публикаций, где заложены основы решения данной проблемы, на которые опирается автор;
- выделение нерешенных ранее частей общей проблемы, которым посвящается данная статья;
- формулировка целей статьи;
- изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов;
- выводы из данного исследования и перспективы дальнейшего развития в этом направлении.

Требования к авторскому оригиналу

- Формат – MS Word.
- Гарнитура – Times New Roman.
- Размер шрифта (кегель) – **14**.
- Межстрочный интервал – **1,5**.
- Межбуквенный интервал – обычный.
- Абзацный отступ – **1,27**.
- Поля – все по **2 см**.
- Выравнивание текста по ширине.
- Переносы обязательны.
- Межсловный пробел – один знак.
- Допустимые выделения – курсив, полужирный.
- Внутритекстовые ссылки на включенные в список литературы работы приводятся в квадратных скобках с указанием номера источника в списке и номера страницы источника цитаты.
- Дефис должен отличаться от тире.
- Тире и кавычки должны быть одинакового начертания по всему тексту.
- При наборе не допускается стилей, не задаются колонки.
- Не допускаются пробелы между абзацами.
- Рисунки черно-белые и цветные, без полутонов, в векторных форматах WMF, EMF, CDR, AI, растровые изображения – в формате TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм, в реальном размере.
- Диаграммы из программ MS Excel, MS Visio должны быть представлены вместе с исходным файлом.

Компоновка текста

1. УДК (размер шрифта – 14 пунктов, полужирный, выравнивание – по левому краю)

2. Ф. И. О. авторов полностью, место работы, город, страна, электронный адрес (русскаяязычный вариант) (размер шрифта – 14 пунктов, полужирный, выравнивание – по правому краю)

3. Заголовок статьи (русскоязычный вариант) (размер шрифта – 14 пунктов, полужирный, выравнивание – по центру).

Заголовок статьи должен кратко (не более 10 слов) и точно отражать содержание статьи, тематику и результаты проведенного научного исследования.

Заголовок статьи должен быть информативным и привлекательным: формулировка заголовка должна кратко (не более 10 слов) и точно отражать содержание статьи, тематику и результаты проведенного научного исследования, а также уникальность научного творчества автора.

4. Аннотация (русскоязычный вариант) (размер шрифта – 12 пунктов, выравнивание – по ширине страницы).

Аннотация реферативно информирует о содержании публикации.

Структура аннотации:

Цель.

Методология и методики исследования.

Результаты.

Научная новизна.

Практическая значимость.

Объем аннотации 250–300 слов.

5. Ключевые слова (русскоязычный вариант) (размер шрифта – 12 пунктов, выравнивание – по ширине страницы).

6. Ф. И. О. авторов, степень, должность, место работы, город, страна, электронный адрес (англоязычный вариант) (размер шрифта – 14 пунктов, полужирный, выравнивание – по левому краю)

7. Название статьи (англоязычный вариант) (размер шрифта – 14 пунктов, полужирный, выравнивание – по центру)

8. Аннотация на английском языке (*Abstract*.) (размер шрифта – 12 пунктов, выравнивание – по ширине страницы)

Abstract paragraphing:

Aim and objectives (Цель)

Methodology and research methods (Методология и методики исследования)

.....

Results (Результаты).....

Theoretical contribution (Научная новизна)

Practical significance (Практическая значимость)

9. Ключевые слова на английском языке (*Keywords:*) (размер шрифта – 12 пунктов, выравнивание – по ширине страницы)

10. Благодарности. В этом разделе следует упомянуть людей, помогавших автору подготовить настоящую статью, организации, оказавшие финансовую поддержку. Хорошим тоном считается выражение благодарности анонимным рецензентам (*приводятся на русском и английском языках.*)

11. Основной текст. Объем текста – не менее 12–15 страниц (включая таблицы, рисунки и список литературы), размер шрифта – 14 пунктов, выравнивание – по ширине страницы.

Рукопись (основной текст) статьи может быть представлена на русском языке или английском языке. Основной текст должен быть разбит на определенные разделы, которым следует дать краткие заголовки. Структурирование текста может зависеть от направленности исследования (эмпирическое или теоретическое). Эмпирические исследования должны соответствовать формату IMRAD. Теоретические исследования могут носить авторскую логику изложения, в соответствии с порядком изложения аргументации.

Основной текст статьи излагается на русском или английском языках в определенной последовательности:

- 1) Введение (**Introduction**);
- 2) Обзор литературы (**Literature Review**);
- 3) Материалы и методы (**Materials and Methods**);
- 4) Результаты исследования и обсуждение (**Results и Discussion**);
- 5) Заключение (**Conclusion**).

Приведенные части требуется выделять соответствующими подзаголовками и излагать в данных разделах релевантную информацию.

1) **Введение (1–2 с.)** – постановка научной проблемы, ее актуальность, связь с важнейшими задачами, которые необходимо решить, значение для развития определенной отрасли науки или практической деятельности. Во введении должна содержаться информация, которая позволит читателю понять и оценить результаты исследования, представленного в статье, без дополнительного обращения к другим литературным источникам. При его написании автор, прежде всего, должен заявить общую тему исследования. Далее необходимо раскрыть теоретическую и практическую значимость работы. Во введении автор также обозначает проблемы, не решенные в предыдущих исследованиях, которые призвана решить данная статья. Кроме этого, в нем выражается главная идея публикации, которая существенно отличается от современных представлений о проблеме, дополняет или углубляет уже известные подходы к ней; обращается внимание на введение в научное обращение новых фактов, выводов, рекомендаций, закономерностей. Цель статьи вытекает из постановки научной проблемы.

2) **Обзор литературы (1–2 с.)**. Необходимо описать основные (последние по времени) исследования и публикации, на которые опирается автор; современные взгляды на проблему; трудности при разработке данной темы; выделение нерешенных вопросов в пределах общей проблемы, которым посвящена статья. Желательно рассмотреть 20–25 источников и сравнить взгляды авторов; часть источников должна быть англоязычной.

3) **Материалы и методы (1–2 с.)**. В данном разделе описываются процесс организации эксперимента, примененные методики, использованные аппаратура и инструментарий; даются подробные сведения об объекте исследования; указывается последовательность выполнения исследования и обосновывается выбор используемых методов (наблюдение, опрос, тестирование, эксперимент, лабораторный опыт, анализ, моделирование, изучение и обобщение и т. д.).

4) **Результаты исследования и обсуждение**. В этой части статьи должен быть представлен систематизированный авторский аналитический и статистический материал. Это основной раздел публикации, цель которого – при помощи анализа, обобщения и разъяснения данных доказать рабочую гипотезу (гипотезы). Результаты при необходимости подтверждаются иллюстрациями (таблицами, графиками, рисунками), которые представляют исходный материал или доказательства в свернутом виде. Важно, чтобы иллюстративная информация не дублировала уже приведенную в тексте, однако при этом сопровождалась необходимыми комментариями. Также должно быть обосновано, почему для анализа были выбраны именно эти данные. **Все названия, подписи и структурные элементы графиков, таблиц, схем и т. д. оформляются на русском и английском языках.** Представленные в статье результаты желательно сопоставить с предыдущими работами в этой области, которые предпринимались как автором, так и другими исследователями. Такое сравнение дополнительно раскроет новизну проведенной работы и придаст ей объективности.

5) **Заключение**. В этом разделе в сжатом виде повторяются главные мысли основной части работы. Всякие повторы излагаемого материала лучше оформлять новыми фразами, отличающимися от высказанных в основной части статьи. Необходимо сопоставить полученные результаты с обозначенной в начале работы це-

лю. В заключении суммируются итоги осмысления темы, делаются выводы, обобщения и рекомендации, вытекающие из работы, подчеркивается их практическая значимость, а также определяются основные направления для дальнейшего исследования в этой области. В заключительную часть статьи желательно включить прогноз развития рассмотренных аспектов проблемы.

12. Список литературы на русском языке – 20–30 источников, из них 4–5 зарубежных публикаций последних лет (после 2010 года). Список цитируемой в статье научной литературы формируется в соответствии с **порядком упоминания источников в тексте статьи**. (Размер шрифта – 12 пунктов, выравнивание – по ширине страницы.) В тексте статьи ссылки на использованные источники следует указывать арабскими цифрами согласно порядковому номеру библиографического описания источника в списке литературы. Порядковый номер ссылки и страницы цитируемого источника заключаются в квадратные скобки.

Примеры оформления литературы на русском языке

1. Белякова Е. Г. Смыслоориентированная педагогическая позиция // Педагогика. 2008. № 2. С. 49–54.
2. Загвязинский В. И. Наступит ли эпоха Возрождения? Стратегия инновационного развития российского образования. 2-е изд. Москва: Логос, 2015. 140 с.
3. Адамский А., Асмолов А. и др. Манифест «Гуманистическая педагогика: XXI века» // Учительская газета. 2015, 17 ноября. № 46.
4. Загвязинский В. И. Стратегические ориентиры развития отечественного образования и пути их реализации // Образование и наука. 2012. № 4 (93). С. 3–16. DOI:10.17853/1994-5639-2012-4-3-15
5. Platonova R. I., Levchenko T. V., Shkurko N. S., Cherkashina A. G., Kolo-deznikova S. I., Lukina T. N. Regional Educational Institutions With in Modern System of Education // IEJME-Mathematics Education. 2016. № 11 (8). P. 2937–2948.
6. Мухорьянова О. А., Недвижай С. В. Роль образовательных учреждений в развитии идеи социального предпринимательства среди молодежи [Электрон. ресурс] // Вестник Северо-кавказского гуманитарного института. 2015. № 3 (15). Режим доступа: [http://www.skgi.ru/userfiles/file/%e2%84%96%203\(15\).pdf](http://www.skgi.ru/userfiles/file/%e2%84%96%203(15).pdf) (дата обращения 18.02.2016).
7. Еремин Ю. В., Задорожная Е. И. Виртуальное обучение иностранному языку как один из способов решения проблемы компьютерной зависимости младших школьников // Герценовские чтения. Иностранные языки: материалы межвузовской научной конференции, 14–15 мая 2015 г. Санкт-Петербург: РГПУ им. А. И. Герцена, 2015. С. 265–266.

Список литературы на английском языке (REFERENCES)

Структура списка литературы на английском языке отличается от предписанной российским ГОСТом. При оформлении списка литературы на английском языке, следует придерживаться Ванкуверского стиля (Vancouver bibliographic style <http://guides.lib.monash.edu/citing-referencing/vancouver>). Названия журналов и конференций выделяются курсивом.

Примеры оформления литературы на английском языке

Описание статьи:

Format: Author AA, Author BB, Author CC, Author DD. Title of article. Abbreviated title of journal. Date of publication YYYY Mon DD; volume number(issue number); page numbers.

Автор, Автор, Автор. Название статьи. Название журнала. Дата публикации (Год, Мес, Дата); № выпуска: с.

Образование и наука. Том 19, № 7. 2017/The Education and Science Journal. Vol. 19, № 7. 2017

Examples:

Efimova S. A. Academic and professional qualifications of graduates of the system of secondary vocational education. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2016; 5 (134): 68–82. (In Russ.)

Horsburgh M., Ladmin R. & Williamson E. Multiprofessional learning: the attitudes of medical, nursing and pharmacy students to shared learning. *Blackwell Science Ltd MEDICAL EDUCATION*. 2001; 35 (9): 876–883.

Описание статьи из электронного журнала:

Format:

Author AA, Author BB. Title of article. Abbreviated title of Journal [Internet]. Date of publication YYYY MM [cited YYYY Mon DD]; volume number (issue number): page numbers. Available from: URL

Автор, Автор, Автор. Название статьи. Название журнала [Internet]. Дата публикации [cited YYYY abb. Month DD]; № выпуска: стр. Available from: URL

Examples:

Tishkov V. A. About the concept of the state national policy. *Bjulleten' Seti jetnologicheskogo monitoringa i rannego preduprezhdenija konfliktov = Bulletin of Network of Ethnological Monitoring and Early Warning of the Conflicts* [Internet]. 1996 [cited 2015 Nov 2]; № 9. Available from: http://valerytishkov.ru/cntnt/publikacii3/publikacii/o_konzepti.html (In Russ.)

Herrington TyAnna K. Crossing global boundaries: Beyond intercultural communication. *Journal of Business and Technical Communication* [Internet]. Published in Association with Iowa State University. 2010 [cited 2017 Apr 26]; 24 (4): 516–539. Available from: <https://doi.org/10.1177/1050651910371303>

Описание материалов конференций

Format:

Author AA. Title of paper. In: Editor AA, editor. Title of book. Proceedings of the Title of the Conference; Date of conference; Place of Conference. Place of publication: Publisher's name; Year of Publication. p. page numbers.

Автор. Название статьи. In: Редактор. Название сборника. Материалы конференции (название конференции); Дата конференции; Место проведения конференции. Место издания: Издательство; год публикации. с.

Examples:

Dorozhkin E. M., Kopnov V. A. & Romantsev G. M. Multistage system of vocational pedagogical education. In: *Proceedings of 2015 International Conference on Interactive Collaborative Learning, ICL 2015*; 2015 Sep 20–24; Firenze, Italy. p. 725–728.

Chapaev N. K. From cultural-pedagogical identity to educational import phase-out: issues of legitimizing the problem. In: *Kak nashe slovo otzovetsya: gumanitarnoye obrazovaniye v razvitii rossiyskogo sotsiuma i cheloveka: Sbornik materialov Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Chast' I–IV.* = *How Our Word Will Respond: Humanitarian Education in the Development of the Russian Society and People: Collection of Materials of the International Scientific-Practical Conference*, 2017 Mar 14–15, Moscow. Part I–IV. Moscow: MIIT; 2017. p. 555–570. (In Russ.)

Описание материалов конференций (Интернет)

Format:

Author AA. Title of paper. In: Title of Conference [Internet]; Date of Conference; Place of Conference. Place of publication: Publisher's name; Date of Publication [cited YYYY abb. Month DD]; p. page numbers. Available from: URL or Database Name.

Автор. Название статьи. In: Название конференции [Internet]; Дата конференции; Место проведения конференции. Место издания: Издательство; год публикации [cited YYYY Mon DD – дата обращения]; Стр.. Available from: (адрес доступа)

Example:

Potocnik J. European Technology Platforms: Making the Move to Implementation. In: *Conference on Social Sciences and Humanities – European Parliament. Seminar with Industrial Leaders of European Technology Platforms* [Internet]; 2005 Dec 16; Brussels. Brussels [cited 2016 Dec 10]. Available from: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/european-technology-platforms-makingmove-implementation>

Описание книги (монографии, сборники)

Format:

Author AA. Title of book. # edition [if not first]. Place of Publication: Publisher; Year of publication. Pagination.

Автор. Название книги. № издания. Место издания: Издательство; год публикации. стр.

Examples:

Khotuntsev Y. L. Tehnologicheskoe i jekologicheskoe obrazovanie i tehnologicheskaja kul'tura shkol'nikov = Technology and environmental education, and technological culture of students]. Moscow: Publishing House Eslan; 2007. 181 p. (In Russ.)

Bloom W. Personal identity, national identity and international relations. Cambridge University Press; 2011. 290 p.

Описание книги (Интернет)

Format:

Author AA. Title of web page [Internet]. Place of Publication: Sponsor of Website/Publisher; Year published [cited YYYY Mon DD]. Number of pages. Available from: URL DOI: (if available)

Автор АА, Автор ББ. Название книги. № издания. Место издания: Издательство; год публикации. Номер главы, Название главы; стр. главы.

Example:

Gokhberg L. M., Zabaturina I. Yu., Kovaleva N. V., et al. Indikatory obrazovaniya: 2016 Statisticheskiy sbornik = Indicators of education: 2016 statistical collection [Internet]. Moscow: Natsional'nyy issledovatel'skiy universitet «Vysshaya shkola ekonomiki»; 2016 [cited 2017 Aug 1]. 320 p. Available from: https://www.hse.ru/data/2016/03/21/1128209800/Indikatory_obrazovaniya_2016.pdf (In Russ.)

ВНИМАНИЕ: Нежелательны ссылки на диссертации и авторефераты диссертаций, авторам рекомендуется ссылаться на оригинальные статьи диссертантов по теме диссертационной работы, так как сами диссертации рассматриваются как рукописи и не являются печатными источниками.

AUTHOR GUIDELINES

Submitting articles

Authors are requested to submit their manuscripts as a single file **via e-mail attachment** to editor@edscience.ru.

The email should contain the author's mobile phone and e-mail address. Receipt will be confirmed by an automatically generated notification.

The Journal accepts for consideration manuscripts written either in Russian or in English. The submitted papers must present original research of fundamental or applied character and correspond to the Journal's scope.

The submitted articles should include the following essential components:

- Clear identification of the research purpose and its relevance to current scientific issues;
- Extensive analysis of previous research in the field;
- Detailed presentation of research materials and research findings;
- Research conclusions and implications for further research.

Formatting requirements:

- File format – MS Word;
- Font – Times New Roman;
- Font size – **14 pt**;
- Spacing – **1.5 lines**;
- Paragraph indention – **1.27 cm**;
- Margins – **2 cm**;
- Alignment – justified;
- Hyphenation mode – automatic;
- Emphasis – italic or bold;
- Text references – in square brackets with a reference number and quoted page number;
- Hyphens – distinguished from dashes;
- Dashes and inverted commas to be used consistently throughout text;
- Type styles and columns are to be avoided;
- No extra line spaces between paragraphs;
- Figures – black and white, without halftones, in graphic vector formats, such as WMF, EMF, CDR or AI;
- Raster (bitmap) – in TIFF, JPG formats at a minimum resolution of 300 dots per inch (dpi);
- Diagrams from MS Excel and MS Visio programs should be supplied in original file form.

Text Structure

1. UDC (refer to the Universal Decimal Classification <http://teacode.com/online/udc/>) (Font size 14, bold, left alignment)

2. Author information and affiliation (Font size 14, bold, left alignment)

Author information and affiliation should be presented in the following order: First name, middle name (initial), surname; Institution, city, country

Authors' names should be separated by commas.

3. Paper title (Font size 14, bold, centre alignment, upper case)

The title should be concise and informative (less than 10 words), clearly conveying the essential research findings.

4. Abstract (Font size 12, justified alignment)

The abstract plays the role of an enhanced title, providing essential information about the article content.

Abstract structure:

- *Aims and objectives*
- *Methodology and research methods*
- *Results*
- *Theoretical contribution*
- *Practical significance*

The abstract should be between 250 and 300 words in length.

For purely theoretical works, the abstract can be structured in a more flexible manner. For example, the *Methodology and research methods* section can be substituted for *Approach*.

5. Keywords (Font size 12, justified alignment)

Keywords are one of the most important factors in the discoverability of scientific articles indexed in bibliographic databases. The paper should contain a list of 5–10 **keywords**, which reflect the research problem, achieved results and applied terminology.

6. Body text (Font size – 14 points, justified alignment)

The paper should be between 15,000–40,000 characters, including tables, figures, references. In some exceptional cases, when the work represents great scientific value, larger manuscripts can be considered.

The manuscript (body text) of the article may be presented in Russian or in English. The manuscript should be divided into clearly defined sections. Subsections should be given a brief heading. Manuscripts should be structured according to whether their subject matter is of an empirical or theoretical nature. Empirical works must conform to the IMRAD format, whereas those having a theoretical character may be constructed following the relevant logic of argumentation.

Order of sections in the IMRAD format:

- 1) *Introduction*
- 2) *Literature Review*
- 3) *Materials and Methods*
- 4) *Results and Discussion*
- 5) *Conclusion*

1) **Introduction (1–2 pages)** announces the research problem and its relevance to current theoretical and practical issues in the field. It establishes the scope and context of the research by analysing the most relevant publications on the topic being investigated. The Introduction conventionally leads the reader from the general background information describing the current research focus in the field and specific terminology, through identification of a research problem or gap in the existing knowledge to a statement of the aims and objectives of the paper. It is of importance to highlight the potential outcomes and implications for further research.

2) **Literature review** (1–2 pages) critically surveys scholarly papers and other sources relevant to the problem being investigated. This section is designed to provide an overview of literature the author studied while researching the topic and to demonstrate how the work fits within a larger field of study. It is common practice to overview no less than 20–40 publications, with the majority of them to be retrieved from international English-language sources.

3) **Materials and methods** (1–2 pages) section presents actions taken to study the research problem and the rationale behind the application of specific procedures, such as observation, survey, test, experiment, analysis and modelling. This informati-

on should be detailed enough for an interested reader to understand the principles that allowed the researcher to select, process and analyse data pertaining to the phenomenon under study. This section provides the information by which the overall validity of the work can be judged. Where the study is aimed at developing a particular model, it should be detailed in this section.

4) **Results and Discussion (varies in length depending on the amount of information to be presented)** reports the findings of the study and provides their evidence-based interpretation. In this section, the working hypotheses underpinning the study are either confirmed or rejected. A comprehensive and objective description of the research results allows the reader to follow the logic of argumentation that the author applied when analysing the obtained data. It is important to be concise and avoid presenting information that is not critical to answering the research question. The research findings are conventionally supported by non-textual elements (tables and figures) in order to further explicate key results. The most significant results are given critical consideration in the text. It is desirable that the results presented in the article be compared with those obtained in other studies. Such comparisons can be helpful in describing the significance of the study in terms of how its findings fill existing gaps in the field. This section is considered to be the most important part of the research paper because it reveals the underlying meaning of the study and formulates a more profound understanding of the research problem under investigation.

5) **Conclusion (2–3 paragraphs)** is not a mere summary of research results; rather, it is a synthesis of main points. It highlights key findings by noting their important theoretical and practical implications. A synthesis of arguments presented in the text should be provided to demonstrate how they converge to address the research aim stated in the Introduction. Directions for future research should also be outlined.

7. References

(Font size – 14 points, justified alignment)

References should be formatted according to the Vancouver bibliographic style (refer to <http://guides.lib.monash.edu/citing-referencing/vancouver>).

This implies that:

- in-text references are given in square brackets using an Arabic numeral;
- a sequentially numbered reference list providing full details of the corresponding in-text reference is given at the end of the text.

Bibliographic description of a book

Format:

Author AA. Title of book. # edition [if not first]. Place of Publication: Publisher; Year of publication. Pagination.

Examples:

Khotuntsev Y. L. Tehnologicheskoe i jekologicheskoe obrazovanie i tehnologicheskaja kul'tura shkol'nikov = Technology and environmental education, and technological culture of students]. Moscow: Publishing House Eslan; 2007. 181 p. (In Russ.)

Bloom W. Personal identity, national identity and international relations. Cambridge University Press; 2011. 290 p.

Bibliographic description of a book retrieved from the Internet

Format:

Author AA. Title of web page [Internet]. Place of Publication: Sponsor of Website/Publisher; Year published [cited YYYY Mon DD]. Number of pages. Available from: URL DOI: (if available)

Example:

Gokhberg L. M., Zabaturina I. Yu., Kovaleva N. V., et al. Indikatory obrazovaniya: 2016 Statisticheskiy sbornik = Indicators of education: 2016 statistical collection [Internet]. Moscow: Natsional'nyy issledovatel'skiy universitet «Vysshaya shkola ekonomiki»; 2016 [cited 2017 Aug 1]. 320 p. Available from: [https://www.hse.ru/data/2016/03/21/1128209800/Indikatory obrazovaniya 2016.pdf](https://www.hse.ru/data/2016/03/21/1128209800/Indikatory_obrazovaniya_2016.pdf) (In Russ.)

Bibliographic description of a conference paper**Format:**

Author AA. Title of paper. In: Editor AA, editor. Title of book. Proceedings of the Title of the Conference; Date of conference; Place of Conference. Place of publication: Publisher's name; Year of Publication. p. page numbers.

Examples:

Dorozhkin E. M., Kopnov V. A. & Romantsev G. M. Multistage system of vocational pedagogical education. In: *Proceedings of 2015 International Conference on Interactive Collaborative Learning, ICL 2015*; 2015 Sep 20–24; Firenze, Italy. p. 725–728.

Chapaev N. K. From cultural-pedagogical identity to educational import phase-out: issues of legitimizing the problem. In: *Kak nashe slovo otzovetsya: gumanitarnoye obrazovaniye v razvitiy rossiyskogo sotsiuma i cheloveka: Sbornik materialov Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Chast' I–IV.* = *How Our Word Will Respond: Humanitarian Education in the Development of the Russian Society and People: Collection of Materials of the International Scientific-Practical Conference*, 2017 Mar 14–15, Moscow. Part I–IV. Moscow: MIIT; 2017. p. 555–570. (In Russ.)

**Bibliographic description of a conference paper
retrieved from the Internet****Format:**

Author AA. Title of paper. In: Title of Conference [Internet]; Date of Conference; Place of Conference. Place of publication: Publisher's name; Date of Publication [cited YYYY abb. Month DD]; p. page numbers. Available from: URL or Database Name.

Example:

Potocnik J. European Technology Platforms: Making the Move to Implementation. In: *Conference on Social Sciences and Humanities – European Parliament. Seminar with Industrial Leaders of European Technology Platforms* [Internet]; 2005 Dec 16; Brussels. Brussels [cited 2016 Dec 10]. Available from: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/european-technology-platforms-makingmove-implementation>

Bibliographic description of a journal article (periodicals)

Format: Author AA, Author BB, Author CC, Author DD. Title of article. Abbreviated title of journal. Date of publication YYYY Mon DD; volume number(issue number): page numbers.

Examples:

Efimova S. A. Academic and professional qualifications of graduates of the system of secondary vocational education. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2016; 5 (134): 68–82. (In Russ.)

Horsburgh M., Ladmin R. & Williamson E. Multiprofessional learning: the attitudes of medical, nursing and pharmacy students to shared learning. *Blackwell Science Ltd MEDICAL EDUCATION*. 2001; 35 (9): 876–883.

Bibliographic description of a journal article (periodicals) retrieved from the Internet

Format:

Author AA, Author BB. Title of article. Abbreviated title of Journal [Internet]. Date of publication YYYY MM [cited YYYY Mon DD]; volume number (issue number): page numbers. Available from: URL

Examples:

Tishkov V. A. About the concept of the state national policy. *Bjulleten' Seti jetnologicheskogo monitoringa i rannego preduprezhdenija konfliktov* = *Bulletin of Network of Ethnological Monitoring and Early Warning of the Conflicts* [Internet]. 1996 [cited 2015 Nov 2]; № 9. Available from: http://valerytishkov.ru/cntnt/publikacii3/publikacii/o_konzepzi.html (In Russ.)

Herrington TyAnna K. Crossing global boundaries: Beyond intercultural communication. *Journal of Business and Technical Communication* [Internet]. Published in Association with Iowa State University. 2010 [cited 2017 Apr 26]; 24 (4): 516–539. Available from: <https://doi.org/10.1177/1050651910371303>