

DOI: 10.17853/1994-5639

Том 22, № 4. 2020

Апрель

16+

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

Vol. 22, № 4. 2020

April

# 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 Scopus, WoS ESCI (Clarivate Analytics), 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 was 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 Scopus, WoS ESCI (Clarivate Analytics), 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 **Rospachat** consolidated catalogue.

---

---

**Образование и наука**

*Научный журнал*

**Том 22, № 4. 2020**

Подписка в редакции по тел./факс:  
+7(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-корректор – **О. А. Виноградова**

Переводчик – **А. С. Соловьева**

Верстка – **Н. А. Ушенина**

**Адрес редакции:**

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

Тел.: **+7 (343) 211 19 73**

E-mail: **editor@edscience.ru**

**http://www.edscience.ru**

Подписано в печать 26.02.2020

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. 22, № 4. 2020**

Subscription in editorial office tel/fax:  
+7(343) 211-19-73

Editor-in-Chief – Academician of the Rus-  
sian Academy of Education

**Vladimir I. Zagvyazinsky**

Deputy Chief Editor (Executive Editor) –

**Natalia N. Davydova**

Managing Editor – **Vera A. Mamina**

Editor-Corrector – **Olga A. Vinogradova**

Translator – **Anna S. Solovyeva**

DTP – **Natalia A. Ushenina**

**Editorial Office:**

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

Тел.: **+7 (343) 211 19 73**

E-mail: **editor@edscience.ru**

**http://www.edscience.ru**

Signed for press on 26.02.2020

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](mailto: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](mailto:abdyrov@rambler.ru);

**Панайотис АНГЕЛИДЕС** – д-р наук, проф., Университет Никозии (Никозия, Кипр), e-mail: [angelides.p@unic.ac.cy](mailto:angelides.p@unic.ac.cy);

**Наталья Леонидовна АНТОНОВА** – д-р социол. наук, доцент, УрФУ (Екатеринбург, Россия), e-mail: [n.l.antonova@urfu.ru](mailto:n.l.antonova@urfu.ru);

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

**Надежда Александровна АСТАШОВА** – д-р пед. наук, проф., БГУ (Брянск, Россия), e-mail: [nadezda.astashova@yandex.ru](mailto:nadezda.astashova@yandex.ru);

**Евгения Станиславовна БАРАЗГОВА** – д-р филос. наук, УИУ РАН-ХиГС при Президенте РФ, (Екатеринбург, Россия), e-mail: [Evg.barazgova@mail.ru](mailto:Evg.barazgova@mail.ru);

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

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

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

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

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

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

**Соня ГУМАРЕС** – д-р социол. наук, проф., Федеральный университет Рио Гранде де Сол (Рио Гранде де сол, Бразилия), e-mail: [sonia.guimaraes121@gmail.com](mailto:sonia.guimaraes121@gmail.com);

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

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

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

**Леонид Яковлевич ДОРФМАН** – д-р психол. наук, проф., ПГИК (Пермь, Россия); e-mail: [dorfman07@yandex.ru](mailto:dorfman07@yandex.ru);

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

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

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

---

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

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

**Павел Александрович КИСЛЯКОВ** – д-р психол. наук, проф., РГСУ (Москва, Россия), e-mail: [раск.81@mail.ru](mailto:раск.81@mail.ru);

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

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

**Кэрол КОУСТАЙ** – д-р наук, проф., Университет Мидсекс (Лондон, Мидсекс, Великобритания), e-mail: [c.costley@mdx.ac.uk](mailto:c.costley@mdx.ac.uk);

**Дуру Арун КУМАР** – д-р социол. наук, проф., Университет Дели (Нью-Дели, Индия), e-mail: [darun@nsit.ac.in](mailto:darun@nsit.ac.in);

**Михаил Павлович ЛАПЧИК** – академик РАО, д-р пед. наук, проф., ОмГПУ (Омск, Россия), e-mail: [lapchik@omsk.edu](mailto:lapchik@omsk.edu);

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

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

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

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

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

**Мария Владимировна ПЕВНАЯ** – д-р социол. наук, доцент, УрФУ (Екатеринбург, Россия), e-mail: [m.v.pevnaya@urfu.ru](mailto:m.v.pevnaya@urfu.ru);

**Татьяна Валерьевна ПОТЕМКИНА** – д-р пед. наук, проф., МИСиС (Москва, Россия), e-mail: [potemkinatv@mail.ru](mailto:potemkinatv@mail.ru);

**Евгений Валентинович РОМАНОВ** – д-р пед. наук, проф., МГТУ (Магнитогорск, Россия), e-mail: [evgenij.romanov.1966@mail.ru](mailto:evgenij.romanov.1966@mail.ru);

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

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

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

**Владимир Анатольевич ФЕДОРОВ** – д-р пед. наук, проф., научный редактор, РГППУ (Екатеринбург, Россия), e-mail: [fedorov1950@gmail.com](mailto:fedorov1950@gmail.com);

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

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

**Юрий Александрович ШИХОВ** – д-р пед. наук, проф., ИжГТУ (Ижевск, Россия), e-mail: [profped@mail.ru](mailto: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](mailto: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](mailto:abdyrov@rambler.ru);

**Panayiotis ANGELIDES** – PhD, professor, Dean, School of Education, University of Nicosia (UNIC), Cyprus, e-mail: [angelides.p@unic.ac.cy](mailto:angelides.p@unic.ac.cy);

**Natalia L. ANTONOVA** – Dr. Sci. (Sociology), associate professor, Ural Federal University (Ekaterinburg, Russia), e-mail: [n.l.antonova@urfu.ru](mailto:n.l.antonova@urfu.ru);

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

**Nadezhda A. ASTASHOVA** – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, «Bryansk State Academician I.G. Petrovski University», (Bryansk, Russia), e-mail: [nadezda.astashova@yandex.ru](mailto:nadezda.astashova@yandex.ru);

**Evgenia S. BARAZGOVA** – Dr. Sci. (Psychology), Ural Institute of Management, RPA NEPA (Ekaterinburg, Russia), e-mail [Evg.barazgova@mail.ru](mailto:Evg.barazgova@mail.ru);

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

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

**Carol COSTLEY** – PhD, Professor, Director, Institute for Work Based Learning, Middlesex University (London, UK), e-mail: [c.costley@mdx.ac.uk](mailto: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](mailto:r.p.clark@aston.ac.uk);

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

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

**Yevgenij M. DOROZHNIKIN** – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, rector, RSVPU (Ekaterinburg, Russia), e-mail: [evgeniy.dorojkin@rsvpu.ru](mailto:evgeniy.dorojkin@rsvpu.ru);

**Leonid YA. DORFMAN** – Dr. Sci. (Psychology), professor, Perm State Institute of Culture (Perm, Russia), e-mail: [dorfman07@yandex.ru](mailto:dorfman07@yandex.ru);

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

**Vitalij L. GAPONCEV** – Dr. Sci. (Phys.-Math.), professor, RSVPU (Ekaterinburg, Russia), e-mail: [vlgap@mail.ru](mailto:vlgap@mail.ru);

**Sonia M. K. GUIMARAES** – Dr. Sci. (Sociology), professor, Federal University of Rio Grande do Sul (Rio Grande do Sul, Brazil), e-mail: [sonia.guimaraes121@gmail.com](mailto:sonia.guimaraes121@gmail.com);

**Simon A. MCGRATH** – PhD, professor, Associate Head of School, School of Education, University of Nottingham (Nottingham, England), e-mail: [simon.mcgrath@nottingham.ac.uk](mailto: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](mailto:ehenner@psu.ru);

**Sergej A. IVASHCHENKO** – Dr. Sci. (Engineering), professor, STU (Minsk, Belarus), e-mail: [sivashenko@gmail.com](mailto:sivashenko@gmail.com);

---

**Pavel A. KISLYAKOV** – Dr. Sci. (Psychology), Russian state Social University, (Moscow, Russia), e-mail: *pack.81@mail.ru*;  
**Vitaly A. KOPNOV** – Dr. Sci. (Engineering), professor, RSVPU (Ekaterinburg, Russia), e-mail: *kopnov@list.ru*;  
**Duru Arun KUMAR** – Dr. Sci. (Sociology), professor, Netaji Subhas Institute of Technology, Delhi University (New Delhi, India), e-mail: *darun@nsit.ac.in*;  
**Mikhail P. LAPCHIK** – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia), e-mail: *lapchik@omsk.edu*;  
**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 (Ekaterinburg, 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*;  
**Vasily P. PANASYUK** – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, IPOA of the Russian Academy of Education (St. Petersburg, Russia), e-mail: *panasykvpqm@mail.ru*;  
**Maria V. PEVNAYA** – Dr. Sci. (Sociology), associate professor, UrFU (Ekaterinburg, Russia), e-mail: *m.v.pevnaya@urfu.ru*;  
**Tatiana V. POTEKINA** – Dr. Sci. (Pedagogy), University of Science and Technology MISIS (Moscow, Russia), e-mail: *potemkinatv@mail.ru*;  
**Evgeny V. ROMANOV** – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, MSTU (Magnitogorsk, Russia), e-mail: *evgenij.romanov.1966@mail.ru*;  
**Yuriy 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*;  
**Elvira E. SYMANYUK** – Dr. Sci. (Psychology), professor, Ural Federal University (Ekaterinburg, Russia), e-mail: *apy.fmpk@rambler.ru*;  
**Nataliya V. TRETYAKOVA** – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, RSVPU (Ekaterinburg, Russia), e-mail: *tretjakovnat@mail.ru*;  
**Andrey A. VERBITSKY** – Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Pedagogy), professor, MSPU (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: *bronislav.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.fagalovna@mail.ru*;  
**Larisa V. ZAYTSEVA** – Dr. Sci. (Engineering), 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 (Ekaterinburg, Russia), e-mail: *Kafedrapp@mail.ru*

---

---

# СОДЕРЖАНИЕ

<b>ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ</b> .....	<b>9</b>
<b>Лёвкин В. Е., Лёвкина А. О., Доценко Е. А., Волосникова А. М.</b> Смысл образования: развитие или оказание услуг? .....	9
<b>ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ</b> .....	<b>43</b>
<b>Мануйлов Г. В., Горелова Г. Г., Рыльская Е. А., Морозова С. В., Васягина Н. Н.</b> Рефлексивные процессы и социальная ориентация субъектов на этапах профессионализации (на примере подготовки к медицинской деятельности) .....	43
<b>ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ</b> .....	<b>64</b>
<b>Дорфман А. Я., Калугин А. Ю.</b> Соотношение ресурсов, потенциалов и академических достижений студентов. Сообщение 1. Дифференциация ресурсов и потенциалов .....	64
<b>Alenezi Ahmed M.</b> The Relationship of Students' Emotional Intelligence and the Level of Their Readiness for Online Education: A Contextual Study on the Example of University Training in Saudi Arabia.....	89
<b>МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ</b> .....	<b>110</b>
<b>Чуйкина Н. В., Бусурина Е. В.</b> Лингвокреативные номинативные реалии, инновации и русский язык как иностранный .....	110
<b>ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ</b> .....	<b>131</b>
<b>Kudryashova A. V., Rozanova Ya. V., Sidorenko T. V.</b> Corpus Software in EFL Teaching: Examination of Language Exposure.....	131
<b>КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА</b> .....	<b>146</b>
<b>Шадрина А. Г., Ефимова О. В.</b> Обучение связной описательной речи детей старшего дошкольного возраста с речевым недоразвитием.....	146

---

---

# CONTENTS

<b>GENERAL EDUCATION</b> .....	<b>9</b>
<b>Ljovkin V. E., Ljovkina A. O., Docenko E. L., Volosnikova L. M.</b> The Idea of Education: Development or Service Delivery? .....	9
<b>VOCATIONAL EDUCATION</b> .....	<b>43</b>
<b>Manuilov G. V., Gorelova G. G., Rylskaya E. A., Morozova S. V., Vasiagina N. N.</b> Reflective Processes and Social Orientation at Different Stages of Professionalisation (on the Example of Preparation for Medical Activity) .....	43
<b>PSYCHOLOGICAL RESEARCH</b> .....	<b>64</b>
<b>Dorfman L. Ya., Kalugin A. Yu.</b> Resources, Potentials and Academic Achievements of Students. Part 1. Differentiation of Resources and Potentials .....	64
<b>Alenezi A. M.</b> The Relationship of Students' Emotional Intelligence and the Level of Their Readiness for Online Education: A Contextual Study on the Example of University Training in Saudi Arabia .....	89
<b>TEACHING METHODS</b> .....	<b>110</b>
<b>Tšuiikina N. V., Busurina E. V.</b> Linguocreative Nominative Realia, Innovations, and Russian as a Foreign Language .....	110
<b>EDUCATIONAL TECHNOLOGIES</b> .....	<b>131</b>
<b>Kudryashova A. V., Rozanova Ya. V., Sidorenko T. V.</b> Corpus Software in EFL Teaching: Examination of Language Exposure .....	131
<b>CORRECTIONAL PEDAGOGY</b> .....	<b>146</b>
<b>Shadrina L. G., Efimova O. V.</b> Teaching Coherent Descriptive Speech to Children of Senior Preschool Age with Speech Underdevelopment Problems.....	146

# ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 140.8+37.014

DOI: 10.17853/1994-5639-2020-4-9-42

## СМЫСЛ ОБРАЗОВАНИЯ: РАЗВИТИЕ ИЛИ ОКАЗАНИЕ УСЛУГ?

В. Е. Лёвкин<sup>1</sup>, А. О. Лёвкина<sup>2</sup>,  
Е. Л. Доценко<sup>3</sup>, Л. М. Волосникова<sup>4</sup>

*Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия.*

*E-mail: <sup>1</sup>v@orgpsiholog.com; <sup>2</sup>anastasia@orgpsiholog.com;*

*<sup>3</sup>dotsenko\_e@bk.ru; <sup>4</sup>l.m.volosnikova@utmn.ru*

**Аннотация.** Введение. Развернувшийся в последние годы дискурс о кризисе образования и обострившийся спор о его сущности и роли в развитии человека и культуры в целом обусловили необходимость научного определения смысла современного образования. В дискуссионной и теоретической по характеру статье данный вопрос исследуется в ракурсе актуальной тенденции – отнесения образования к сфере услуг.

*Цель* работы состояла в научном обосновании нерелевантности представлений об образовании как о «коммерческой услуге» и обсуждении последствий подобной интерпретации.

*Методология и методики.* Исследование выполнялось на базе метасистемного подхода, позволяющего рассматривать образование как систему в ряду других социальных институтов и структур и как элемент системы большего порядка. Изучение феномена «образовательные услуги» проводилось посредством логико-смыслового анализа, герменевтического метода и синтеза мнений представителей разных гуманитарных наук. Для аргументации собственной позиции авторы использовали процедуру разделения «парадигм социоконструирования» (как совокупности принципов познания и преобразования социальной реальности), из которых логически выводятся разные дефиниции общества, определения сущности и роли образования.

*Результаты.* Концепт «образовательные услуги» проанализирован как речевой шаблон, способ мышления, юридическое понятие, призыв к изменению социальной практики и как вероятный проект. Выявлена негативно влияющая на результаты образования концептуальная, смысловая подмена: смысл извлечения прибыли занял место смысла совершенствования личности и обеспечения долгосрочной жизнеспособности и развития всего общества. Показано, что данная

подмена – закономерное следствие выхода рыночных законов за рамки социального контроля, в частности их полуправового распространения на сферу образования, являющегося общественно значимым благом.

*Научная новизна.* Доказывается, что закрепившееся в современном дискурсе выражение «образовательные услуги» способствует деструктивным трансформациям менталитета граждан и социального пространства. Услуги и образование охарактеризованы по комплексу критериев: предмет деятельности, ее характер, роль акцептора продукта деятельности, особенности методов деятельности, результат (цель) деятельности и оценка качества. Сделан вывод о том, что сфера услуг и образование – это области совместной конструктивной деятельности людей, имеющие принципиальные различия.

*Практическая значимость.* Полученные результаты позволяют целенаправленно корректировать процессы концептуального управления сферой образования.

**Ключевые слова:** образование, проблемы образования, кризисные процессы в образовании, управление образованием, образовательные услуги, нарушение логического закона тождества, ценностно-смысловые процессы, правовые основы образования, социальная практика, архетипы, государственная безопасность.

**Благодарности.** Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00373 А «Академическая мобильность студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в условиях трансформации высшего образования». Авторы выражают глубокую признательность анонимным рецензентам и выпускающему редактору журнала «Образование и наука» В. А. Маминой за помощь в подготовке статьи.

**Для цитирования:** Лёвкин В. Е., Лёвкина А. О., Доценко Е. А., Волосникова Л. М. Смысл образования: развитие или оказание услуг? // Образование и наука. 2020. Т. 22, № 4. С. 9–42. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-4-9-42

## THE IDEA OF EDUCATION: DEVELOPMENT OR SERVICE DELIVERY?

V. E. Ljovkin<sup>1</sup>, A. O. Ljovkina<sup>2</sup>,  
E. L. Docenko<sup>3</sup>, L. M. Volosnikova<sup>4</sup>

*Tyumen State University, Tyumen, Russia.*

*E-mail: <sup>1</sup>v@orgpsiholog.com; <sup>2</sup>anastasia@orgpsiholog.com;  
<sup>3</sup>dotsenko\_e@bk.ru; <sup>4</sup>l.m.volosnikova@utmn.ru*

**Abstract. Introduction.** In recent years, the debates over the education crisis, its essence and the role in the development of a person and culture in general

have underlined the need to scientifically define the concept of modern education. The present article is debatable and theoretical; therefore, it explores the idea of education from the perspective of the current trend – the classification of education as a service sector.

The *aim* of the article is to scientifically justify irrelevance of the ideas of education as a “commercial service” through the discussion of consequences of such an interpretation.

*Methodology and research methods.* The research methodology is based on a meta-systemic approach, which allows us to consider education as the system in a number of other social institutes and structures and as an element of a larger system. The logical-semantic analysis, hermeneutic method and synthesis of the views among the representatives in the field of the humanities were used to study the phenomenon of “educational services”. To determine own position, the authors of the present article used the procedure of separating “social construction paradigms” (as a set of principles of knowledge and transformation of social reality), which make it possible to give diverse definitions of society and to introduce the concepts of the essence and the role of education.

*Results.* The concept of “educational services” is analysed as a speech template, a way of thinking, a legal concept, a call to changing social practice and a probable project. The authors reveal a conceptual, semantic substitution, which negatively affects the result of the educational process: the meaning of profit has taken the place of the sense of personal development and social long-term viability and development of society. It is demonstrated that this semantic substitution is a natural consequence of the market laws, going beyond the social control, in particular, their semi-legitimate expansion into the sphere of education, which is a significant public good.

*Scientific novelty.* It is proved that an established expression “educational services” in modern discourse contributes to destructive transformations of the citizens’ mentality and social space. The concepts of “service” and “education” are characterised according to a set of the following criteria: a subject of activity, its nature, a recipient role, specificity of the methods of activity, its result (or its goal) and quality assessment. It is concluded that the sectors of service and education can be characterised as joint constructive human activities, but they are fundamentally different activities.

*Practical significance.* The obtained results could be applied to provide purposeful adjustment processes for conceptual management of the education sector.

**Keywords:** education, problems of education, education crisis, education management, educational services, violation of the law of identity, semantic value processes, legal foundations of education, social practice, archetypes, state security.

**Acknowledgments.** The present research was carried out with the financial support of the Russian Foundation for Basic Research in the framework of the

research project No. 19-013-00373 A “Academic Mobility of Students with Disabilities in the Context of the Transformation of Higher Education”. The authors are deeply grateful to the anonymous reviewers and to the Managing Editor of the Education and Science Journal, V. A. Mamina, for their assistance in preparing the article.

**For citation:** Ljovkin V. E., Ljovkina A. O., Docenko E. L., Volosnikova L. M. The idea of education: Development or service delivery? *The Education and Science Journal*. 2020; 4 (22): 9–42. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-4-9-42

## Введение

Многогранный кризис образования в современном мире, являющийся частью общего цивилизационного кризиса, неоднократно обсуждался в философских и методологических публикациях (см. например, [1–5]). От того, какой путь будет избран для выхода из этого кризиса, без преувеличения, зависит будущее всего общества. Определить направление реконструкции сферы образования можно только хорошо понимая его (образования) смысл и разобравшись в том, кому или чему оно служит. К ключевым и вместе с тем малоизученным вопросам относится правомерность интерпретации образования как «коммерческой услуги», хотя именно в этом аспекте кризисные явления обнаруживают себя наиболее отчетливо. Цель данной статьи состоит в научном осмыслении релевантности подобных представлений об образовании и их последствий.

Образование – сложная система, тесно взаимосвязанная со всеми другими социальными системами, а также системообразующий элемент культуры и социальной реальности в целом. Поэтому при определении сути и назначения образования как части системы большего порядка необходим метасистемный подход.

Инициировав исследование по выяснению различий между услугами и образованием, мы обратились к логико-смысловому анализу содержания этих феноменов как видов деятельности по следующим критериям: предмет деятельности, ее характер, роль акцептора продукта деятельности, особенности методов деятельности, ее сущность, результат (цель) и оценка его качества. Данные критерии легли в основу принципов отбора источников на теоретическом этапе работы. Метод герменевтического истолкования дал возможность рассмотреть обсуждаемые феномены как тексты (в широком смысле), к которым приложим логико-смысловой анализ. Ценностная позиция (гуманистический подход) позволила в итоге с помощью процедуры разделения «парадигм социоконструирования» (как

совокупностей принципов познания и преобразования социальной реальности) ответить на вопрос, ради чего существует образование.

Перемены в российском высшем образовании в значительной степени обусловлены тем, что, несмотря на различие в декларируемых университетами миссиях, неоспорима тенденция санкционированной государством унификации норм качества подготовки студентов и критериев эффективности деятельности вузов для приведения их в соответствие мировым требованиям [6]. При этом становятся иными и отношения администрации высших учреждений с преподавателями. Между тем поколения педагогов, так же как и их методы и стили работы, меняются на порядок медленнее, чем поколения студентов. Данная проблема выступает одним из катализаторов кризиса и имеет общемировой характер.

Что объединяет страны, в которых фиксируются несомненные симптомы кризиса образования, и страны, где этих симптомов пока не наблюдается? При беглом взгляде, первое роднит капиталистическая форма хозяйствования. Но во многих странах Европы, да и в молодой по сравнению с ними Америке, история капитализма существенно продолжительнее обсуждаемого процесса. Более того, лучшие университеты стали таковыми именно в капиталистическую эпоху. Значит, прямой связи между укладом и кризисом высшей школы нет или эта связь проявилась лишь на современном этапе капитализма.

Вместе с тем имеется *объективный признак* кризиса – превращение образования<sup>1</sup> в услугу<sup>2</sup>. Так, в России по мере перехода к рыночной экономике и распространения платного образования выражение «образовательные услуги» начало употребляться довольно активно и закрепилось в деловом, профессиональном и даже бытовом дискурсе. В первом приближении это выглядит как дань социально-экономическим реформам. Но так ли это? Может быть, образование действительно переквалифицировалось в разряд услуг?

---

<sup>1</sup> Образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов (ст. 2 ФЗ-273 от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации»).

<sup>2</sup> Услуга – предпринимательская деятельность, направленная на удовлетворение потребностей других лиц, за исключением деятельности, осуществляемой на основе трудовых правоотношений (ст. 2 ФЗ-157 от 13.10.1995 «О государственном регулировании внешнеторговой деятельности»).

В качестве дискуссионных гипотез мы выдвинули следующие тезисы:

- образование и услуги – разные сферы деятельности;
- превращение образования в сферу услуг препятствует развитию отдельной личности и общества в целом.

Проверка предположений производилась с опорой на логико-смысловой анализ, в рамках которого понятие «образовательные услуги» было рассмотрено как речевой шаблон, способ мышления, юридическое понятие, призыв к изменению социальной практики и вероятный проект.

## **Теоретический анализ концепта «образовательные услуги»**

### **1. «Образовательные услуги» в пространстве значений**

Как *речевой шаблон* концепт «образовательные услуги» раскрывается в сравнении. Можно ли считать услугами, например, заботу родителей о детях? Ясно, что нет. Ситуация, когда такую заботу начинают называть услугой, свидетельствует либо о серьезных нарушениях в отношениях между детьми и родителями, либо о глубоких моральных деформациях. В этом свете «образовательная услуга» тоже может быть расценена как признак нарушения или деформации.

Однако для обыденного сознания эта аналогия может быть неочевидна. Чтобы соотношение было более корректным, нужна третья точка сопоставления. Для этого подойдет практика психологического консультирования. В чем ее суть? Психолог *помогает* клиенту в решении проблемы или *оказывает услугу*? Если помогает, то брать деньги было бы «неудобно» – за помощь не платят! Если же это профессиональная услуга, то, разумеется, она должна оплачиваться, хотя тогда несколько развеивается романтика и очарование работы с душой (личностью).

Услуга предполагает наличие запроса, квалифицированное его удовлетворение и оплату. Сравним три вида услуг – родительские, образовательные и психологическое консультирование – по данным критериям.

*Критерий «запрос».* Клиент приходит к психологу с готовым запросом (который часто приходится уточнять, а то и переформулировать) и ведет себя как потребитель, обычно знающий, чего он ожидает от специалиста, к которому обратился. Студент же в момент обучения еще не готов предъявить квалифицированный запрос: для этого ему надо иметь экспертный опыт состоявшегося профессионала, каковым он пока не обладает. Ребенок также не предъявляет запроса на уход и заботу – он их просто получает.

*Критерий «квалификация».* Психолог обладает квалификацией – знаниями и умением проводить процедуры; он использует их для того, чтобы клиент получил (по возможности самостоятельно) доступ к недостающим ему ресурсам – обнаружил потенциал для решения собственной проблемы. Преподаватель тоже задействует свою квалификацию, чтобы студент приобрел (опять-таки по возможности сам) необходимые ему профессиональные знания и навыки (т. е. ресурсы). И у родителя есть определенная квалификация, перенятая им от своих родителей и направленная на то, чтобы ребенок (насколько возможно, самостоятельно) обрел и смог пополнять (развивать) запас ресурсов для взрослой жизни.

*Критерий «оплата».* Клиент платит консультанту за то, что (а) тот вник в проблему (категоризировал ее в системе профессиональных понятий), (б) подобрал действенные процедуры и (в) поддержал (сопроводил) действия клиента. Ребенок ни за что не платит (с него и не требуют), правда, он как бы «берет в долг» заботу о нем, которую, повзрослев, вернет родителям или своим детям (моральные обязательства). Рядовой студент лишь в общих чертах понимает, за что следует платить деньгами, а что из получаемого надо будет «вернуть» обществу.

Как видим, родитель, преподаватель и психолог-консультант функционально находятся в одной точке – в позиции помощников, выполняющих роль актуализаторов. Студент же, как развиваемый, сопровождаемый педагогом обучающийся, формально занимает промежуточное положение между ребенком и клиентом. Поэтому слово «услуга» (не вполне уместное даже для психологического консультирования) в пространстве смыслов оказывается *чуждо в применении к образованию*. Наложение подобного анализа, например, на «медицинские услуги», тоже будет впечатляющим (спасать ли..., лечить ли..., выполнять процедуры...).

Таким образом, в повседневном словоупотреблении выражение «образовательные услуги» расположено в той части смыслового пространства массового сознания, которое характеризуется отчужденностью товарных отношений, незрелостью позиции потребителя и дискриминацией позиции преподавателя.

## **2. Анализ подмены: труд, земля, деньги и образование**

С точки зрения *способа мышления* выражение «образовательные услуги» является смысловой подменой.

Философ Дж. Дьюи связывал образование с процессом мышления и рефлексии, освобождающим человека от стереотипных схем мышления, инстинктов и традиций [7]. В образовательном процессе Дьюи акцентиро-

вал умение сомневаться, задавать вопросы, с правильной формулировки которых начинается решение проблем и зависит дальнейший выбор необходимых инструментов и методов для этого решения [8]. Современная критика идей Дж. Дьюи касается в основном утверждения о превалировании состояния «присутствия в опыте» над состоянием «присутствия в знании», т. е. предопределения осознанности и рефлексии опытом [9]. Однако, по большому счету, выводы Дьюи о необходимости прогрессивного социоконструирования («присутствия в опыте») и «базового искусства образования в обществе» («присутствия в знании») в целях повышения уровня осознанности [10, с. 316] не встречают каких-либо возражений.

В. Франкл основную задачу образования видел «в том, чтобы совершенствовать способность, которая дает человеку возможность находить уникальные смыслы. Сегодня образование не может оставаться в русле традиции, оно должно развивать способность принимать независимые аутентичные решения» [11, с. 295]. И современные эксперты высшей школы подчеркивают: «В университетах будет расти спрос на творчество, на обоснование нового» [12, с. 217]. В дискуссиях о роли образования речь, главным образом, идет о развитии критического, творческого мышления, смысловой сферы личности и обоснованном социоконструировании, создании общества процветания – без нищеты и войн, долгов и насилия, согласно формулировке Ж. Фреско [13].

Известный американский философ, профессор права и этики г-жа М. Нуссбаум, проводя границу между демократическим «образованием для людей» и «образованием для прибыли», приходит к выводу, что сегодняшний кризис этой социальной сферы обусловлен превалированием в ней последнего типа [14]. Если «образование для людей» направлено на развитие трех ключевых способностей: критического мышления, способности понимать и выходить за рамки ограничивающих схем мышления и способности к эмпатии, то «образование для прибыли» подразумевает тренинг специальных навыков для обеспечения экономического роста определенной группы, компании или страны [Там же]. Первый тип соотносим с образованием «сократовского типа», фокусирующимся на законах мышления, логики, на гуманистических ценностях, тогда как второй представляет собой «софистический тип», редуцирующий схемы мышления до их соответствия схемам текущей социально-экономической системы [15]. В средние века указанное разграничение было более чем оправданным. Первый тип образования был представлен в университетах, второй – в системе цеховой подготовки в ремесленных мастерских. Манифесты М. Нуссбаум и ее последователей о современном образовании ста-

вят перед общественностью важные вопросы: для кого сегодняшнее образование? Каким и чьим целям оно служит? Как необходимо организовать работу институтов образования, чтобы ориентировать ее на служение гуманистическим ценностям, вне зависимости от превалярования в обществе гуманитарных или технических наук?

К. Поланьи в середине XX века обозначил проблему *подмены смыслов* в человеческой деятельности, в частности деструктивных последствий некорректного приписывания характеристик «товара» феноменам, по своей сути товарами не являющимися: труду, земле и деньгам – т. е. тому, что произведено для продажи или обмена. Труд – деятельность, неразрывно связанная с человеческой жизнью (жизнь не создана для продажи) и с разными аспектами человеческого развития; земля не может производиться человеком (планета не создана людьми), а деньги – это лишь принятые в той или иной банковской системе знаки покупательной силы (предназначенные для обмена товарами, представляющие товары, но ими не являющиеся). Любая характеристика труда, денег или земли как товара фиктивна. Но именно благодаря этой фикции существуют реальные рынки земли, денег, труда с реальным спросом, предложением и применимыми к ним законами рыночного саморегулирования [16, с. 15–16].

*Подмена смысла эксплуатируется с целью извлечения прибыли.* Подобно тому как труд, деньги и земля не могут быть товарами без потери своего смысла и назначения, так же и образование не может быть отнесено к категории услуг без потери своего смысла и назначения – развития культуры посредством развития человека, человеческих отношений и технологий. И так же, как с целью извлечения прибыли была осуществлена смысловая подмена в отношении труда, денег и земли, происходит подмена смысла образования смыслом услуг. Труд, земля, деньги и образование по сути не товары и не услуги. Следовательно, и рынки труда, земли, денег, образования – это фикции, воплотившиеся антигуманные попытки применить механизмы рынка с целью извлечения прибыли там, где они, эти рыночные механизмы, как методы структурирования деятельности целиком и полностью *не соответствуют предметам деятельности*. Такая смысловая подмена по своим последствиям оказывается крайне деструктивной для развития человека и общества в целом [17, 18]. На языке формальной логики подмена смысла относится к категории нарушений закона тождества – главного закона формальной логики.

Разрушительность принципов саморегулируемости рыночной экономики К. Поланьи усматривает в *выходе рыночных законов за рамки социального контроля*, тогда как все предыдущие экономические системы бы-

ли лишь частью более широкой социальной системы общества. Указанная ученым смысловая подмена нарушает естественную логику существования и развития экономических систем для социума, превращая его в экспериментальное сырье для саморегулируемой экономической системы [16, с. 15–16]. И слово «саморегулируемая» в отношении экономики теперь следует писать в кавычках, поскольку доказаны факты финансиализации экономики [19, 20] и сверхконцентрации капитала (всего 147 транснациональных корпораций владеют почти половиной всех мировых богатств) [21]. С учетом данных обстоятельств вопросы М. Нуссбаум «для кого сегодняшнее образование?» и «каким и чьим целям оно служит?» приобретают особое значение.

Труды Дж. Агамбена, как и работы К. Поланьи, рассматривающие образование, способ устройства общества и гуманистические ценности в тесной связке, способствовали развитию критических взглядов на операционализацию сегодняшнего образования как движения к заданным целям с помощью заданных средств, процесс которого якобы может быть управляем, измерим, оптимизирован и товаризован в экономике знаний [22] как процесс предоставления услуг.

А. Гуилхерме подчеркивает важную роль межличностного общения в образовании, указывая, что учебный процесс погружен в контекст межличностных взаимодействий и его важно отличать от простой передачи сведений, которая может быть и обезличенной, и высоко операционализированной, и автоматизированной, и включенной в товарно-денежные отношения [23].

### **3. Правовое поле услуг по обучению**

В юридическом научном дискурсе идут дебаты об отраслевой/ административной/ гражданско-правовой/ комплексно-правовой принадлежности «образовательной услуги» и ее природы, определяемой в разных источниках как договор/ обязательство/ деятельность/ действия/ процесс передачи знаний, умений, навыков/ результат [24].

С. В. Куров под образовательной услугой понимает «организованную, целенаправленную, устойчивую деятельность (действия), осуществляемую одним или несколькими субъектами (преподавателем, педагогом или коллективом педагогов) посредством коммуникативных средств (личного, непосредственного взаимодействия с другим субъектом – обучающимся) по передаче знаний, формированию умений, навыков, оказанию воздействий, формирующих личность человека, гражданина путем организации и управления его учебной деятельности (действий)» (курсив наш. – В. Л., А. Л., Е. Д., Л. В.) [25, с. 50].

Статья 779 Гражданского кодекса Российской Федерации выделяет среди гражданско-правовых услуг «услуги по обучению»<sup>1</sup> и определяет возмездное оказание услуг как двустороннее обязательство: исполнителя по заданию заказчика совершить определенные действия или осуществить определенную деятельность, а заказчика – оплатить эти услуги.

Первый постсоветский Закон РФ «Об образовании» от 10 июля 1992 г. № 3266-1 определил *образование как конституционное право, процесс и результат*. В трактовке нет коннотации услуги: «Под образованием в настоящем Законе понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов). Под получением гражданином (обучающимся) образования понимается достижение и подтверждение им определенного образовательного ценза, которое удостоверяется соответствующим документом. Право на образование является одним из основных и неотъемлемых конституционных прав граждан Российской Федерации».

Далее, статья 5 установила государственные гарантии бесплатности всех уровней профессионального образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях, если образование данного уровня гражданин получает впервые. Наконец, закон «Об образовании» 1992 г. впервые в истории России утвердил принцип академической автономии вузов, в том числе финансово-экономическую автономию в предоставлении услуг, а статьи 41 и 45 закрепили право учреждений среднего и высшего профессионального образования заключать договоры с физическими и (или) юридическими лицами о платном обучении по основным и дополнительным программам.

Сопоставляя положения Закона об образовании и отменившего его ФЗ-273 от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации», отметим сохранение базовых принципов в последнем документе:

- образование интерпретируется не как услуга, а как «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся *общественно значимым благом* и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства»;
- закрепляются и расширяются автономия образовательных организаций, академические права и свободы педагогических работников

---

<sup>1</sup> Подчеркнем, что объем категории «образование» намного шире объема понятия «обучение».

и обучающихся, но при этом в правовой статус обучающегося роль заказчика и потребителя не вводится (ст. 33 и 50).

Новеллами законодательства 2012 г. являются введение принципа государственной политики в сфере образования: «сочетание государственного и договорного регулирования отношений в сфере образования», понятие государственных и муниципальных образовательных услуг и законодательная дефиниция платных услуг, представляющих собой «осуществление образовательной деятельности по заданиям и за счет средств физических и (или) юридических лиц по договорам об оказании платных образовательных услуг» (ст. 101)<sup>1</sup>.

С 2001 г. в России правила оказания платных образовательных услуг регулируются постановлениями правительства РФ<sup>2</sup>. Последняя версия конструкции договора о платных образовательных услугах, его определение, права и ответственность заказчика и исполнителя установлены постановлением «Об утверждении правил оказания платных образовательных услуг» от 15.08.2013 № 706. Понятиями, используемыми в документе, являются «заказчик» (в версии 2001 г. использовано понятие «потребитель») – физическое и (или) юридическое лицо, имеющее намерение заказать либо заказывающее платные образовательные услуги для себя или иных лиц на основании договора; «исполнитель» – организация, осуществляющая образовательную деятельность и предоставляющая платные услуги обучающемуся (к ней приравниваются индивидуальные предприниматели, занимающиеся образовательной деятельностью); «недостаток платных образовательных услуг» – несоответствие их обязательным требованиям, предусмотренным законом, или условиям договора, или целям, для которых эти услуги используются либо о которых исполнитель был извещен при заключении договора, в том числе оказание их не в полном объеме, предусмотренном образовательными программами (их частью); «обучающийся» – физическое лицо, осваивающее образовательную программу; «платные образовательные услуги» – осуществление образовательной деятельности по заданиям и за счет средств физических и/ или юри-

---

<sup>1</sup> Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 01.05.2017).

<sup>2</sup> Об утверждении Правил оказания платных образовательных услуг: постановление Правительства РФ от 5 июля 2001 г. № 505; О внесении изменений и дополнений в постановление Правительства РФ от 5 июля 2001 г. № 505: постановление Правительства РФ от 1 апреля 2003 г. № 181; О внесении изменений в Правила оказания платных образовательных услуг: постановление Правительства РФ от 28 декабря 2005 г. № 815; О внесении изменений в Правила оказания платных образовательных услуг: постановление Правительства РФ от 15 сентября 2008 г. № 682.

дических лиц по договорам об образовании, заключаемым при приеме на обучение; «существенный недостаток платных образовательных услуг» – неустранимый недостаток, в том числе из-за несоразмерных расходов или затрат времени, и др.

Таким образом, возмездные услуги по обучению – предмет регулирования гражданского, административного, налогового и образовательного права с 1992 г. Однако при этом до сих пор отсутствует единая дефиниция образовательной услуги. Кроме того, обнаруживается некая непоследовательность: с одной стороны, российское законодательство создает правовые условия, ускорившие процессы коммерциализации и консьюмеризации образования, а с другой – стремится противостоять этим же процессам.

#### **4. Что общего между образованием и защитой граждан от разбойного нападения?**

Как *призыв к изменению социальной практики* оказание «образовательных услуг» в современном дискурсе способствует фатальным изменениям в общественной действительности.

Со стороны студентов фраза: «Я же заплатил...» – выражает ожидания Потребителя, но не Учащегося. Когда студент рассматривает образование в контексте получения услуги, он априори занимает *пассивную* позицию потребителя («едока»), а преподаватель обязан изловчиться и вместить в «клиента» необходимые знания и умения («накормить»). Студент начинает думать, что у него есть основания не только для оценки содержания деятельности преподавателя (не его квалификации, а «услуги», причем понимаемой, скорее, как услужливость), но даже того, как тому следует оценивать деятельность студента (например, на экзамене: «Я же достаточно наговорил по билету, хотя бы на тройку!»). Многие преподаватели сталкивались с пренебрежительным и часто инфантильным отношением формально студентов, а по сути – покупателей: деньги уплачены, извольте плясать!

Любой преподаватель подтвердит, что обрести знания и умения учащийся может только находясь в *активной* роли. Педагог готов помочь ученику в развитии, но не имеет возможности выполнить образовательный труд *вместо* своего ученика. Если услуга – полезная работа, выполняющаяся за заказчика, то образование – это содействие человеку в его развитии, которое принципиально не может быть осуществлено за человека.

Результаты международного опроса преподавателей университетов Великобритании, Франции и России показали, что выраженная тенден-

ция к коммерциализации образования приводит к этическим проблемам: «Одной из вещей, которая действительно меняется в последние несколько лет, является коммерциализация университетов. ... Мы оказываемся в невероятно сложной этической позиции в плане отношения к студентам, и я чувствую себя очень неудобно, когда он [студент] не сдал тест, который получил на экзамене» (профессор, жен., 50+ лет, Манчестерский университет, Великобритания) [26, с. 69].

Со стороны вуза требование к кафедрам поднять наборы до норм, «обеспечивающих рентабельность групп», предполагают некие действия профессорско-преподавательского состава. И мотивация соответствующая: «останетесь без нагрузки» (читай: «без средств к существованию»). Вообразим, что от каменщика требуют рекламировать квартиры в построенных им домах, аргументируя тем, что если квартиры не будут проданы, то ему (каменщику) нечем будет платить заработную плату. Такой практики нет, поскольку вряд ли рабочий способен квалифицированно рекламировать конечный продукт – это следует поручать профессионалам другого рода. Хотя уж застройщики-то рады были бы сэкономить на маркетинговых отделах, а тем более на рекламе! Если преподавателям вузов вменяют в обязанность рекламировать свои вузы, значит, мы движемся в сторону катастрофы, размах которой еще предстоит осмыслить.

В статье «Медленная смерть университета» известный английский философ и литературовед Т. Иглтон пишет: «Обучение молодых людей, как и защиту их от серийных убийц, следует рассматривать в качестве социальной ответственности, а не как повод для получения прибыли» [27]. Смысловое сравнение показывает, что образование, как и защита граждан от разбоя, – общественная задача, решать которую призвано государство как агентство, которому остальная часть общества делегировала функцию управления общими ресурсами. А пропагандистски настойчиво продвигаемые «образовательные услуги» де-факто оказываются призывом отстранить общество от функции быть Заказчиком на качество новых поколений граждан и новую цивилизацию – т. е. от функции общественного самосовершенствования. Государство при этом низводится до уровня Продавца (в лице министерства), предоставляющего услугу даже не своим гражданам, а бизнесу – организуя производство «человеческого капитала» под его задачи и одновременно поощряя инфантильность граждан.

Часто озвучиваются и две другие сходные между собой позиции: «Преподаватели (при бюджетном финансировании) оказывают услугу не студенту, а государству» и «Преподаватели оказывают услугу не студентам, а их родителям (когда платят родители)». С такими утверждениями

можно было бы согласиться, если бы студенты были не живыми субъектами со свободной волей, а, например, роботами, принадлежащими государству (или родителям), и не имели бы ни прав, ни своих целей. Но студенты – не роботы и, разумеется, не рабы, чтобы оформляться (образовываться) в соответствии с заказом власти имущих, хотя они в подавляющем большинстве еще не совсем состоявшиеся личности, способные осознанно самостоятельно развиваться и оценивать вектор и качество этого развития.

### **5. Почему же все-таки не услуга?**

Как *вероятный проект* формула «образовательные услуги» предполагает, что в социальной практике на уровне архетипов должен существовать жесткий рыночный сценарий<sup>1</sup>:

- Потребитель-студент заказывает Услугу-товар (содержание и форму профессиональной подготовки) наемному Исполнителю: профессору, доценту... вузу;

- Исполнитель обязан предоставить Услугу в объеме и качестве, определяемом Потребителем (клиент всегда прав!);

- отклонения от ожиданий Потребителя (не тому или не так учат) предусматривают санкции, применяемые к Исполнителю...

Подмена сути образования становится очевидной, если ее операционализировать (пошагово описать) в виде такого сценария. Если же «образовательные услуги» считать лишь нейтральным эвфемизмом, то подмена маскируется и выглядит почти невинно. Демаскировка может быть выполнена с помощью анализа по нескольким переменным.

*Переменная «оценка качества».* В отличие от оценки качества услуг, оценка качества образования не может осуществляться по критерию заранее сформированных ожиданий «клиента». Основываясь на философии интерсубъектности и этике ответственности Э. Левинанса и М. Бубера, А. Фулфорд приходит к выводу о несостоятельности видения университета как места, где вообще могут оправдаться чьи-либо ожидания (как это происходит в сфере услуг), и определяет *образование как пространство диалога и столкновения с неожиданным, неизвестным* [28]. И. Мундей, продолжая эту мысль, указывает на значимость неожиданного и непредвиденного результата образования для его субъекта. Учебный процесс нередко совсем не связан с удовлетворением или удовольствием, которые

---

<sup>1</sup> Ср. с понятиями из постановления Правительства РФ от 15.08.2013 № 706 (см. выше рубрику 3).

характерны для получения услуги: «Испуг и тревога могут быть важными показателями глубокого образовательного опыта» [29, с. 56].

Несмотря на то, что категория качества в широком смысле применима к любой сфере человеческой деятельности, подходы к оценке качества услуги и качества образования принципиально разнятся:

- различны роли акцепторов продукта / результата деятельности: образование предполагает волю, осознанность, обязательное вовлеченное участие, активную роль его субъекта в этом процессе [30], тогда как в сфере услуг наиболее важно точно удовлетворить желание клиента, занимающего пассивную позицию. В процессе образования уровень осознанности повышается [11], в соответствии с ним корректируются имеющиеся и формируются новые мотивы – воспитывается личность. Говоря о развитии личности и социума посредством образования, В. И. Загвязинский подчеркивает: «Говорить об образовании без воспитания (как бы не именовался этот важнейший компонент образования) вряд ли возможно» [31, с. 17];

- качество услуги может быть оценено потребителем моментально по объективным параметрам (прочность, эластичность, размер, вес и др.) и субъективным характеристикам (степень соответствия ожиданиям). Качество же образования, как правило, не может быть полноценно осознано его субъектом в момент обучения, так как восприятие этого качества зависит от уровня подготовки, мотивации к познанию и глубины понимания знаний самим субъектом образования, от содержания профессионально решаемых в данный момент задач;

- высшая цель образования есть гуманистическое просвещение, установление ориентира общечеловеческих ценностей в диалоге [32], позволяющее развивать цивилизацию; а цель предоставления услуг – прибыль.

Переменная *«удовлетворяемые потребности»*. Услуга – это процесс предоставления того, что *удовлетворяет уже имеющиеся потребности* человека. Ясно, например, какие потребности удовлетворяют услуги автомойки, гостиницы, авиаперевозчика, юриста, переводчика и т. д. В отличие от удовлетворения уже имеющихся потребностей, образование *изменяет (развивает, совершенствует) потребности* человека. Образование помогает индивиду становиться не тем, кто пассивно потребляет, а тем, кто активно создает (не всегда новое, но точно востребованное). Последнее – предмет дискуссий в политике. Так, в отличие от бывшего министра образования и науки А. А. Фурсенко, другой экс-министр О. Ю. Васильева не считает главной задачей образования возвращение квалифицированных потребителей. Более того, она неоднократно подчеркивала, что из об-

ласти образования необходимо убрать термин «образовательные услуги», о чем, в частности, говорила на Общероссийском родительском собрании<sup>1</sup>. «Каждый должен понимать, что работа учителя – это не услуга. Я буду запрещать вам произносить слово “услуга”, – заявляла О. Ю. Васильева<sup>2</sup>. «Услуг не может быть в образовании.... Мы не оказываем услуги, мы воспитываем и обучаем будущее поколение страны»<sup>3</sup>.

Образование как процесс – это путь от ребенка к зрелой личности. Образованный человек – тот, кто своей деятельностью создает что-то конструктивное и полезное, устраняя деструктивное и разрушительное. В этом смысле образование не призвано обслуживать уже существующий социальный порядок (в том числе рыночный) и технологический уклад, а личность существует не для того, чтобы обслуживать существующую систему производства и распределения ресурсов, не адекватную для целей решения глобальных проблем [13, 33, 34]. Образование призвано помогать человеку раскрывать личный потенциал, чтобы делать мир лучше – преодолевать разобщенность и нужду, создавать общество процветания для всех людей на планете, избавлять людей от болезней, продлевая и улучшая жизнь, от долгов и рутинного труда, поглощающего львиную долю времени жизни индивида.

Фактически на то же противопоставление указывает А. Г. Теслинов: «Образование обслуживает существующий уклад либо развивает общество». Ученый выделяет два класса тенденций в образовательной сфере:

1) тренды, превращающие образование в систему подготовки одних людей к работам, придуманным другими людьми. Этот класс трендов принципиально не способен создать «культуру ответственной субъектности, которой только и может направляться к своему устойчивому расцвету мир» [35, с. 185];

2) тренды, делающие образование инструментом опережающего реагирования на вызовы объективной реальности, благодаря которому люди самостоятельно находят смыслы и порождают необходимые им деятельности, улучшающие мир: «Здесь образование становится средством

---

<sup>1</sup> Ольга Васильева: нужно отказаться от термина «образовательные услуги» // РИА Новости. 30 августа 2016 г. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://ria.ru/20160830/1475622923.html>

<sup>2</sup> Министр образования запретила произносить слово «услуга» в школах // Общество. 27 сентября 2016 г. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://www.rbc.ru/rbcfreenews/57ea456d9a794718ec893ec5>

<sup>3</sup> Министр образования против образовательных услуг // Независимая газета. 31.08.2016 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: [http://www.ng.ru/education/2016-08-31/2\\_ministr.html](http://www.ng.ru/education/2016-08-31/2_ministr.html)

культурогенеза, занятым подъемом мышления и субъектности людей» [Там же, с. 186].

В завершение своей работы А. Г. Теслинов делает следующее заключение: «Общей характеристикой этих трендов может быть такая – они не должны позволять превращать образование в услугу, но превращать его в способ развития самой жизни» [Там же, с. 187].

Переменная *«предмет и характер деятельности»*. Образование – такая же отдельная (хотя и тесно связанная с другими) сфера совместной конструктивной деятельности людей, как наука, производство, искусство, поскольку имеет свой особый предмет (личность, раскрытие созидательного потенциала человека и общества), свои способы деятельности (воспитание и обучение) и свои результаты (конструктивное изменение культуры, развитие цивилизации). Сводить образование к услугам так же нелепо, как и сводить его к производству, например, «человеческого капитала» (этот оксюморон тоже стал часто употребляться). Знания, умения и навыки (которые некоторые понимают как «человеческий капитал») – часть личности человека, а он, человек, не есть разновидность *капитала* («самовозрастающей стоимости» или «ресурсов для извлечения прибыли») или чья-то собственность, разменная монета. Человек не объект, а *субъект* – живое, наделенное сознанием существо со свободной волей.

Переменная *«особенности методов деятельности»*. Распространение бесплатных онлайн-курсов (МООСs) в современной эпохе «цифровой экономики» пока кардинально не повлияло на гуманизацию сферы образования, хотя эксперты утверждают, что со временем «верх возьмет тенденция к открытости» [36, с. 14]. Подход к производству и оценке качества МООСs, в особенности в вузах, транслирует видение образования как услуги, а цифрового курса – как рекламы или как готового продукта, помогающего «учиться лучше и быстрее»<sup>1</sup>. Прежде всего, речь идет о повышении эффективности обучения по параметрам гибкости, доступности и скорости. Такие представления об эффективности цифрового образования свойственны «культу скорости» в контексте «сжатия времени» за счет всё большей технологизации и убыстрения всех процессов на поздней стадии капиталистического общества [37, 38]. С ростом доступности цифрового образования и количества открытых курсов обостряется вопрос критериев выбора его форм и видов в целях индивидуального роста

---

<sup>1</sup> Перевод цитаты видения компании Курсеры (Режим доступа: <https://www.coursera.org/about>).

и развития, который не может быть разрешен с позиций оценки качества образования как услуги.

### Результаты исследования

Суммируем промежуточные умозаключения и результаты сравнительного анализа услуг и образования по ключевым критериям, отличающим одну деятельность от другой (табл. 1).

Сравнение деятельностей: услуги и образование  
Comparison of activities: services and education

Критерий сравнения	Услуги	Образование
Предмет деятельности	<i>Условия, в которых живет личность. Примеры видов услуг:</i> установка пластиковых окон; консультация юриста; стрижка волос; лечение зубов; ремонт компьютера; хранение файлов в «облаке»; репетиторство; рецензирование и др.	<i>Личность учащегося (знания, умения и навыки – часть личности). Примеры уровней образования:</i> начальное, высшее, дополнительное <i>Примеры типов образования:</i> естественнонаучное, гуманитарное, техническое, педагогическое и др. <i>Примеры видов:</i> медицинское, химическое, психологическое и др.
Характер деятельности	<i>Обслуживание – нечто делается за человека</i>	<i>Помощь в развитии – в том, что принципиально не может быть сделано за человека</i>
Роль акцептора результатов (продукта) деятельности	<i>Пассивная роль: статус – потребитель</i>	<i>Активная роль: статус – учащийся</i>
Особенности методов деятельности	<i>Предоставляющие то, что хочет потребитель, и так, как он этого хочет</i>	<i>Предоставляющие то, чего учащийся не знает: методы обеспечивают освоение того, что нужно и должно знать и уметь профессионалу, чтобы быть признанным в избранной сфере и развивать ее</i>
Сущность деятельности	<i>Удовлетворение уже сформированной потребности</i>	<i>Развитие личности и сферы ее потребностей</i>

Критерий сравнения	Услуги	Образование
	<i>ребности субъекта, получающего услугу</i>	<i>тей, повышение качества смыслопорождения, совершенствование общественной жизни</i>
Результат (цель) деятельности	<i>Предоставление услуг – прибыль</i>	<i>Развитие культуры и цивилизации</i>
Критерий оценки качества результатов деятельности	<i>Соответствие получаемой услуги ожиданиям потребителя, его образу ожидаемого результата (например: окна стоят ровно и там, где их просили поставить; стрижка нравится; рецензент выявил основные недостатки работы и т. д.)</i>	<i>Соответствие получаемого образования (т. е. личностных изменений) вызовам объективной реальности, специфике решаемых в данной профессии задач, а также образу профессионала, в котором отражены ожидания профессионального сообщества и работодателей</i>

Вывод, который следует из аналитического сопоставления услуг и образования, однозначен: это принципиально различные виды совместной конструктивной деятельности людей или, что тоже верно, принципиально отличные друг от друга по характеру, целям, методам и проч. сферы деятельности.

Рассмотрим через призму осуществленной рефлексии последствия отношения к «образованию» как к «услуге».

*Последствия для сферы образования.* Отношение к образованию как к услуге деформирует отношения студента и преподавателя.

Во-первых, смещается фокус работы преподавателя – с процесса обеспечения обучения на то, что раньше ему бы и в голову не пришло, – на «продажу выгоды» от предлагаемого знания и конкретного способа его получения. Студент, ощущая себя потребителем, ожидает, что, прежде чем он приступит к выполнению какого-либо задания, ему сначала прокламируют его полезность, убедят в необходимости затрачиваемых на эту работу усилий, т. е. – как говорят в сфере продаж – продадут идею вклада инвестиций.

Вопросы обучающихся типа «зачем это нам?» – в большинстве случаев не признак их критического мышления, а ожидание потребителей – «уговорите нас попробовать». Вместо того чтобы прожить опыт, а затем

дать ему толкование, они предпочитают получить это толкование заранее, избавляясь от необходимости думать самостоятельно. Без такой предварительной «активной продажи» студент зачастую даже не приступает к заданию, объясняя свое бездействие чем-то вроде: «Я не понял, для чего мне это нужно, поэтому ничего не сделал». Эта ситуация абсурдна, поскольку обучающийся в подавляющем большинстве случаев еще не владеет критериями, позволяющими адекватно судить о ценности формы и содержания тех или иных порученных ему заданий. В идеале ему надлежит самому обнаружить (переоткрыть) такие критерии.

Во-вторых, становится нормой то, что раньше было недопустимо: открытое пренебрежение студента к преподавателю, например, в форме непрерывного «серфинга» в телефоне, еды и питья во время лекции, беспардонность опозданий, бурные обсуждения посторонних тем и свободные хождения по аудитории во время занятий. Режиссер Н. С. Михалков, жестко критикуя практику отнесения образования к сфере услуг, говорит: «Что это значит? Очень просто: услугой можно пользоваться, а можно не пользоваться! <...> Могу ходить, могу не ходить!» [39]. Все чаще случаются и немыслимые ранее эксцессы, в частности случаи издевательства и физического насилия школьников над учителями с дальнейшим размещением видео об этом на YouTube.

В-третьих, преподаватели разных стран к признакам «упадка» и даже «развала» системы относят бюрократизацию образовательного процесса, проявляющуюся в росте его административно-управленческого аппарата, преследующего коммерческие и статусные, но не образовательные цели [27]. Увеличивается разрыв между зарплатами управленцев и педагогов; происходит непрерывная интенсификация труда преподавателей, нагрузка которых раздувается в разы; сокращаются стипендии и бюджетные места для студентов вузов; непомерными становятся временные затраты педагогов на обслуживание множества систем контроля и регламентации образовательного процесса, создание всевозможных отчетов, УМК, рейтинговых ведомостей и пр., что отвлекает от непосредственной работы с учащимися и лишает возможности заниматься научными исследованиями и повышением собственного профессионального уровня [26].

В-четвертых, получение студентом образовательной услуги, а не образования стимулируется балльно-рейтинговой системой, фокусирующей внимание на количественном, формальном аспекте подготовки. Особенно это заметно в семестровой динамике: если в начале семестра доклад студента на семинаре обсуждается сокурсниками и в значительной мере служит материалом для осмысления содержания изучаемой дисциплины

и выводов, то в конце семестра тот же доклад – уже чистая формальность, преследующая цели заработать недостающие баллы, получить допуск к экзамену или отметку «автоматом».

*Последствия для науки.* Отсутствие критического отношения к понятию «образовательные услуги» порождает порой серьезные фундаментальные ошибки в научных исследованиях. В частности, применяются некорректные подходы к анализу и оценке качества образования. Так, в одной из работ о восприятии студентами данного качества допускается *базовая методологическая ошибка*, сводящая на нет научную и практическую ценность результатов изыскания: поскольку авторы априори признают образование услугой, они автоматически применяют к нему модель измерения качества услуг из сферы сервиса [40]. Исходя из того же допущения, М. Корка с соавторами определяет качество образования как «набор характеристик учебной программы и исполнителей, отвечающих ожиданиям заинтересованных сторон» [41].

Есть публикации, в которых университеты рассматриваются как поставщики образовательных товаров (новых знаний, технологий и инноваций), а преподаватели – как фасилитаторы их трансфера и производители услуг [42].

На открытых лекциях, заседаниях круглых столов и других мероприятиях можно все чаще услышать о том, что система передачи знаний – это часть системы капитализации человеческих ресурсов, что необходимо создавать условия для превращения человеческого ресурса в человеческий капитал с возможностью получения своего рода «процентов» [43].

*Последствия для общества.* Профессор английской литературы и теории культуры Т. Иглтон пишет: «Одним из результатов ... погони за студенческими кошельками стало увеличение количества курсов, разработанных с учетом того, что модно сегодня у 20-летних. В моей дисциплине, английской филологии, модны вампиры, а не поэты викторианской эпохи, сексуальность, а не Шелли, фанатские журналы, а не Фуко, современный мир, а не средневековье. Вот сколь сильно стало влияние глубинных политических и экономических сил на составление учебных планов. Любой филологический факультет, который сосредоточит свои усилия на англо-саксонской литературе XVIII века, будет рубить сук, на котором сидит» [27].

Теперь и в России при создании учебных планов преподаватели в полной мере ощутили навязанный конформизм – они нередко вынуждены формулировать названия, аннотации и содержание читаемых учебных дисциплин с таким расчетом, чтобы студентам захотелось записаться на

данный курс или даже сменить направление подготовки. Это не согласованные усилия кафедр (или институтов) в деле образования, а конкурентная борьба за прибыль. Выходит, теперь главные эксперты в образовании – абитуриенты и студенты младших курсов. Сегодня интересы лично незрелой молодежи все больше влияют на создание образа университетов, а не университеты создают среду, в которой молодые люди могут приобрести Человеческий образ.

Управлять университетами и преподавать в таких условиях всё труднее. Происходит своего рода расщепление функционала вуза: одна его часть направлена на погоню за прибылью и рейтингами, а вторая (всё менее уверенно) – на реализацию научного и развивающего образовательного процесса. Поскольку цели эти различаются радикально, то и примирить их никак не удастся.

Социальные отношения, в которые погружен человек, являются частью его психики «здесь и сейчас» (см. работы А. Ф. Лазурского, М. Я. Басова, Л. С. Выготского и др. об интериоризации и экстеропсихике). Редко у кого хватает субъектности, чтобы на самом деле (тем более конструктивно) противостоять давлению контекста среды, который навязывает человеку приоритетные для текущего момента смыслы конкретной деятельности [44]. В очередной раз повторим: когда образование становится платным и уподобляется услуге по ряду признаков (рекламе, клиент-ориентированности, структуре управления производством и пр.), то практически утрачивает свою сущность – осуществление миссии развития личности и общества. Размышляя о социальной роли образования и о том, каким оно должно быть, Ю. В. Громько и В. В. Давыдовы отмечают: «Речь идет не о совершенствовании и улучшении существующей квазипроизводственной отрасли – системы народного образования, а о том, чтобы создать зону опережающего развития для всей страны, зону развития людей, их видения и понимания мира, способов мышления и образа жизни» [45, с. 34].

Подмена смысла образования «поиском прибыли» разрушительно сказывается на деятельности преподавателей, на системе оценки их труда и системе оценки студентов, на стиле и способах управления университетами. Анализируя проблемы образовательной сферы, В. И. Загвязинский пишет: «Стандарты, инструкции, управленческие решения об “оптимизации” системы, способов оценки результатов, материального обеспечения, его кадрового потенциала опираются не на стратегические положения гуманноориентированного, культуросозидающего, здоровьесохран-

ного образования, а диктуются соображениями рыночной экономики, требованиями экономии средств и истолкованием смысла образования как оказания образовательных услуг населению» [1, с. 7–9].

Одним из самых угрожающих эффектов замены архетипа «Учитель – Ученик» на архетип «Продавец – Покупатель» выступает снятие ценностно-смысловых ограничений на коррупцию. В контексте ритуала «торг уместен» участники социального взаимодействия вынуждены *торговаться*. Торг пронизывает даже не финансовые процессы, которые еще как-то можно ввести в правовое поле, а ценностно-смысловые: выступил студент где-то хорошо за институт – от преподавателя требуется сделать ему поблажку по предмету. Катастрофа в том, что он не о своей квалификации заботится, а мыслит в терминах «я вам – вы мне». Эта эрозия ценностей и смыслов извращает саму сущность образования: кого и к чему готовим? Как подчеркивают Ю. В. Громько и В. В. Давыдов, «содержание образования строится и создается исходя из инструментального назначения и социокультурного смысла образования в данную историческую эпоху в данной ситуации, т. е. исходя из ответа на вопрос: средством чего является образование» [45, с. 36]. Средством извлечения прибыли или средством развития личности и общества?

### **Дискуссия**

Таким образом, введение в современный дискурс выражения «образовательные услуги» способствует деструктивным изменениям в менталитете граждан и в общественном пространстве, фактически легитимируя:

- пассивность и потребительство со стороны учащихся, становящихся все менее «учениками» и все более «клиентами»;
- подстройку учебных планов и содержания учебных курсов под интересы и ожидания незрелой молодежи – чтобы обеспечить набор студентов и, в конечном счете, прибыль;
- эрозию ценностей и смыслов, которая извращает саму сущность образования, закладывает менталитетные предпосылки к коррупции как способу мышления и отношений.

Проведенный анализ позволяет нам выделить две принципиально различные «парадигмы социоконструирования», из которых логически выводятся разные дефиниции общества, определения сущности образования и того, средством чего служит образование.

Первая парадигма предполагает структуру общества в виде «пирамиды» властных отношений между людьми разных страт, в которой основное население планеты – это объекты формирующего воздействия всё

более концентрирующей финансово-промышленной элиты (Дж. Агамбен, Д. Кортен, Дж. Стиглиц, А. И. Субетто). Образование в такой парадигме – система воспроизводства деятельности с целью поддержания устойчивости лишь существующего хозяйственного уклада (а не устойчивого развития общества), в том числе обеспечения подконтрольности (выгодности) финансово-промышленной элите социальных и производственных процессов. Для поддержания общества элитаризма (эксплуатации небольшой группой лиц остальной части человечества) сегодня необходимы искусственный дефицит и конкуренция (т. е. «холодная гражданская война», как точно сформулировал известный социальный философ и химик С. Г. Кара-Мурза). Однако капитализм, как финансовая форма рабства, ведет к глобальной экологической катастрофе, а значит, смерти человечества (включая элиту), поэтому неизбежно (хотя и разной ценой) он будет смещен либо еще более антигуманной формой рабства – диктатурой глобального компьютеризованного фашизма, с сокращением 80% населения планеты как лишних [46–50], либо принципиально более человеческой (гуманной, ноосферной) формой совместного бытия людей, с уменьшением объема потребления ресурсов планеты на порядок.

Во второй парадигме общество предстает в качестве «сетевой» саморегулируемой экосистемы «отношений взаимной помощи» без пирамиды властных отношений и связанной с нею эксплуатацией человека человеком (К. Маркс, П. А. Кропоткин, Э. Фромм, Ж. Фреско, Б. Лиетар и др.). Каждый человек – субъект, а образование и наука – способ саморазвития личности и общества с целью повышения качества жизни всех людей планеты в максимальной их гармонии между собой и с природной средой. Для создания такого общества требуется рациональное использование природных ресурсов и решение реальных социальных проблем с помощью научных методов.

Аргументы, выстроенные в одной парадигме, не чувствительны к аргументам другой – они вырастают из разных философских оснований. Следовательно, методологический спор между сторонниками этих парадигм не может быть разрешим, пока не осуществлен выход на более высокий – философский – уровень постановки вопроса, на котором делается выбор между парадигмами. Поскольку проектирование более гуманной структуры общества есть следствие активности людей (их деятельности, основанной на принятых установках и соглашениях), а не следствие объективных законов мироздания, то предметом дискуссии о сущности образования на философском уровне становятся ценности, так как именно они являются основаниями для выбора парадигмы социоконструиро-

вания – выбора «властной / разобщающей / эксплуатирующей» либо «свободной / объединяющей / взаимопомогающей» социальной онтологии.

Принципиальные различия в ценностях проявляются в вариантах ответов на один ключевой вопрос: наша планета существует для всех людей или только для избранной группы лиц? Если для избранной группы (строим элитаризм, «общество бигменов», по Э. Фромму [51]), тогда образование – это система подготовки «рабов» к заготовленным для них работам (причем ровно до того момента, пока «прочее население Земли» нельзя будет заменить роботами, а их пока важное генетическое разнообразие – геном инженерией). Если же планета существует для всех людей (строим гуманизм, «здоровое общество», пользуясь словами того же Э. Фромма [52]), то образование – это система саморазвития, самосовершенствования общества в сторону высвобождения времени жизни всех людей, ради того большего, что они сумеют определить в этой роли (ради того, что имеет смысл, согласно В. Франклу [11]).

*Основным ограничением* данного исследования следует считать малую представленность в нем источников из культур неевропейского типа (японской, китайской, индийской и других). Вместе с тем этот недостаток смягчается глобальным доминированием и продолжающимся распространением описанных в статье тенденций, которые не меняют своей сущности при одновременном наличии специфики проявлений в условиях разных культур.

### **Заключение**

Распространение законов рынка на сферу образования противоречит декларируемым гуманистическим целям образования и способствует усилению элитаризма. Коммерциализированное образование (образование как услуга) служит для финансово-промышленной элиты поставщиком ресурсов – оно должно приносить прибыль и обслуживать существующее (фактически «каннибальское», по Э. Фромму [53]) устройство общества. Если же все-таки целью является построение «гуманного общества», то образование необходимо рассматривать как актуальное *общественное благо*, которое не может деградировать до системы извлечения прибыли, обслуживания и воспроизводства существующей на данном историческом этапе структуры общественных отношений. В реальности именно люди, выстраивающие коммуникативный контекст (методологи, политики, преподаватели, предприниматели, изобретатели и другие причастные), в котором де-факто определяется место образованию, решают, средством чего оно будет.

Если признать, что судьба образования – вопрос национальной безопасности и даже выживания человека как вида, то образовательные институты опасно рассматривать как коммерческие структуры (а открытые призывы к этому раздаются все чаще). Образование должно финансироваться (а правильнее – снабжаться ресурсами) из бюджета и других фондов страны, быть бесплатным на любом уровне его получения и доступным любому человеку в любом возрасте. За счет чего – это уже следующий вопрос, ответ на который нужно найти. Однако, чтобы образование работало на реализацию гуманистических ценностей (представленное обоснование этого является вкладом авторов в дискуссию), необходимо на базовом концептуальном уровне устранить смысловые подмены и восстановить в массовом и профессиональном сознании *смысл образования – развитие личности и совершенствование общественной жизни.*

### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

1. Загвязинский В. И. О социальной значимости и востребованности педагогических исследований // Образование и наука. 2015. № 8. С. 4–19. DOI: 10.17853/1994-5639-2015-8-4-19
2. Дульзон А. А. Реформы высшего образования и вузовское сообщество // Инженерное образование. 2017. № 21. С. 8–17.
3. Bojsen E. Inventing the Educational Subject in the «Information age» // Studies in philosophy and education. 2016. № 35 (3). С. 267–278.
4. Kristic P. Three Naive Questions: Addressed to the Modern Educational Optimism // Studies in philosophy and education. 2015. № 35. С. 129. DOI: 10.1007/s11217-015-9463-6 (date of access: 06.10.2019).
5. Tyson E. L. Rethinking the Learning Society: Giorgio Agamben on Studying, Stupidity, and Impotence // Studies in philosophy and education. 2015. № 30 (6). P. 585–599. DOI: 10.1007/s11217-011-9255-6
6. O'Connell C. An examination of global university rankings as a new mechanism influencing mission differentiation: The UK context // Tertiary Education and Management. 2015. № 21 (2). P. 111–126.
7. Dewey J. How we think. Carolana: BiblioBazaar, 2009. 234 p.
8. Dewey J. The quest for certainty: A study of the relation between knowledge and action. New York: Capricorn, 1960. 318 p.
9. D'Agnes V. Undergoing, Mystery, and Half-Knowledge: John Dewey's Disquieting Side // Studies in philosophy and education. 2016. № 35. P. 195–214.
10. Dewey J. Experience and nature. Mineola: Dover Publications, 1958. 480 p.
11. Франкл В. Человек в поисках смысла. Москва: Прогресс, 1990. 368 с.
12. Кузьминов Я. И., Песков Д. Н. Какое будущее ждет университеты // Вопросы образования. 2017. № 3. С. 202–233. DOI: 10.17323/1814-9545-2017-3-202-233
13. Fresco J. The Best That Money Can't Buy: Beyond Politics, Poverty and War. Global Cyber Visions. 2002. 166 с.

14. Nussbaum M. Not for profit: Why democracy needs the humanities. Princeton and Oxford: Princeton University Press, 2016. 192 p.
15. Duarte M. Educating Citizens for Humanism: Nussbaum // Studies in philosophy and education. 2015. № 35 (5). P. 463–476.
16. Нуреев Р. М. «Великая трансформация» Карла Поланьи: прошлое, настоящее, будущее. Москва: ВШЭ, 2007. 321 с.
17. Катасонов В. Ю. Капитализм: история и идеология «денежной цивилизации». Москва: Институт русской цивилизации, 2015. 1075 с.
18. Левкин В. Е. Современная социально-экономическая система как контекст психологического заказа // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. 2015. № 6. С. 114–138.
19. Epstein G. Financialization, Rentier Interests, and Central Bank Policy. Amherst: University of Massachusetts, 2002. 43 p.
20. Palley T. I. Financialization: The Economics of Finance Capital Domination // Palgrave Macmillan. 2017. 248 p.
21. Vitali S., Glattfelder J. B., Battiston S. The Network of Global Corporate Control // PLoS ONE. 2011. № 10 (6). DOI: 10.1371/journal.pone.0025995
22. Jasinski I., Lewis T. The Educational Community as Intentional Community // Studies in philosophy and education. 2015. № 35. P. 371. DOI: 10.1007/s11217-015-9480-5
23. Guilherme A. Reflexions on Buber's 'living-centre': Conceiving of the teacher as 'the builder' and teaching as a 'situational revelation' // Studies in Philosophy and Education. 2014. № 34. P. 245. DOI: 10.1007/s11217-014-9429-0
24. Гривенная Е. Н. Понятие и сущность образовательной услуги как правовой категории // Общество и право. 2013. № 4. С. 301–305.
25. Куров С. В. Образовательные услуги: Гражданско-правовой аспект: автореф. дис. ... канд. юр. наук. Москва: РАГС, 1999. 23 с.
26. Грибовский М. В., Сорокин А. Н. Академические свободы и бюрократические узы преподавателя: Результаты полевого исследования в университетах Великобритании и Франции // Университетское управление: практика и анализ. 2019. № 23 (1–2). С. 60–71. DOI: 10.15826/umpra.2019.01-2.004
27. Eagleton T. The slow death of the University // The chronicle of higher education. 06.04.2015. Available from: <http://www.chronicle.com/article/The-Slow-Death-of-the/228991> (date of access: 06.10.2019).
28. Fulford A. Education: Expectation and the Unexpected // Studies in philosophy and education. 2015. № 35. P. 415. DOI: 10.1007/s11217-015-9495-y
29. Munday I. Roots and Rhizomes – Some reflections on contemporary pedagogy // Journal of Philosophy of Education. 2012. № 46 (1). P. 42–59.
30. Peters R. S. Ethics and education. London: George Allen and Unwin, 1966. 333 p. DOI: 10.2307/2217533
31. Загвязинский В. И. О барьерах на пути возрождения отечественного образования // Образование и наука. 2016. № 1 (8). P. 11–22. DOI: 10.17853/1994-5639-2016-8-11-22
32. Naot-Ofarim Y., Solomon S. Educational Polyphony // Studies in philosophy and education. 2015. № 35 (4). P. 385–397. DOI: 10.1007/s11217-015-9491-2

33. Вылегжанина А. О. Управление ресурсами социально-экономического развития. Москва: Директ-медиа, 2015. 372 с.
34. Von Weizsaecker E. U. Come on! Capitalism, Short-termism, Population and the Destruction of the Planet. New-York: Springer, 2017. 220 p.
35. Теслинов А. Г. О двух классах трендов в образовании цифровой эпохи // Качество открытого дистанционного образования концепции, проблемы, решения (DEQ-2017). Молодежь и наука: материалы XIX Международной научно-практической конференции и научно-практической конференции студентов. Жуковский: Международный институт менеджмента ЛИНК, 2018. С. 183–188.
36. Кузьминов Я. И., Карной М. Онлайн-обучение: как оно меняет структуру образования и экономику университета // Вопросы образования. 2015. № 3. С. 8–43. DOI: 10.17323/1814-9545-2015-3-8-43
37. Walker J. Time as the fourth dimension in the globalization of higher education // The Journal of Higher Education. 2009. № 80 (5). P. 483–509.
38. Knox J. Posthumanism and the MOOC: opening the subject of digital education // Studies in philosophy and education. 2016. № 35. P. 305. DOI: 10.1007/s11217-016-9516-5
39. Михалков Н. С. Сломает ли Google шпиль МГУ? // Бесогон TV. 01.02.2019 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://youtu.be/TmMhv2Pik-dA> (цит. фрагмент: 11:35–12:07) (дата обращения: 06.10.2019).
40. Manea N. P., Iatagan M. Perceptions of PhD Students Regarding the Quality of Educational Services of Romania // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. № 191. P. 1735–1739.
41. Korca M. Educație de calitate pentru piața muncii. București: Editura Universitară. 2009. 278 p.
42. Bektaş Ş., Tayaunova G. A Model Suggestion for Improving the Efficiency of Higher Education: University-Industry Cooperation // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. № 116. P. 2270–2274.
43. Щедровицкий П. Г. Человеческий капитал // EduNet-Образование будущего. 26.04.2018 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://youtu.be/EqXZJTHSjXU> (дата обращения: 06.10.2019).
44. Вылегжанина А. О., Левкин В. Е. Фундаментальные причины трудностей инновационного развития современной организации // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: [www.science-education.ru/120-16026](http://www.science-education.ru/120-16026) (дата обращения: 06.10.2019).
45. Громыко Ю. В., Давыдов В. В. Образование как средство формирования и выращивания общественно-регионального развития // Научно-аналитический журнал «Образовательная политика». 2011. № 2 (52). С. 24–38.
46. Субетто А. И. Капиталократия. Санкт-Петербург. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2000. 216 с.
47. Субетто А. И. Капиталократия и глобальный империализм. Санкт-Петербург. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2009. 598 с.
48. Субетто А. И. Эпоха краха рынка, капитализма и либерализма: ноосферно-социалистический прорыв или экологическая гибель человечества? Санкт-Петербург. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2010. 43 с.

49. Дульзон А. А. Парадокс устойчивого развития. Москва: Триумф, 2018. 264 с.
50. Мартин Г.-П., Шуманн Х. Западная глобализации. Атака на процветание и демократию: пер. с нем. Москва: Альпина, 2001. 335 с.
51. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / пер. с англ. Э. М. Телятникова, Т. В. Панфилова. Москва: АСТ, 2004. 635 с.
52. Фромм Э. Здоровое общество. Москва: АСТ, 2015. 448 с.
53. Фромм Э. Психоанализ и этика. Москва: Республика, 1993. 414 с.

### References

1. Zagvyazinsky V. I. Concerning the social importance and a demand of pedagogical research. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal* [Internet]. 2015 [cited 2019 Oct 06]; 8: 4–19. Available from: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2015-8-4-19> (In Russ.)
2. Dulzon A. A. Higher education reforms and university community. *Inzhenernoye obrazovaniye = Engineering Education*. 2017; 21: 8–17. (In Russ.)
3. Bojsen E. Inventing the educational subject in the “information age”. *Studies in Philosophy and Education*. 2016; 35 (3): 267–278.
4. Kritic P. Three naive questions: Addressed to the modern educational optimism. *Studies in Philosophy and Education*. 2015; 35: 129. DOI: 10.1007/s11217-015-9463-6
5. Tyson E. L. Rethinking the learning society: Giorgio Agamben on studying, stupidity, and impotence. *Studies in Philosophy and Education*. 2015; 30 (6): 585–599. DOI: 10.1007/s11217-011-9255-6
6. O’Connell C. An examination of global university rankings as a new mechanism influencing mission differentiation: The UK context. *Tertiary Education and Management*. 2015; 21 (2): 111–126.
7. Dewey J. How we think. Carolona: BiblioBazaar; 2009. 234 p.
8. Dewey J. The quest for certainty: A study of the relation between knowledge and action. New York: Capricorn; 1960. 318 p.
9. D’Agnese V. Undergoing, mystery, and half-knowledge: John Dewey’s disquieting side. *Studies in Philosophy and Education*. 2016; 35: 195–214.
10. Dewey J. Experience and nature. Mineola: Dover Publications; 1958. 480 p.
11. Frankl V. Chelovek v poiskakh smysla = Man in search of meaning. Moscow: Publishing House Progress; 1990. 368 p. (In Russ.)
12. Kuzminov Ya. I., Peskov D. N. What is the future of universities? *Voprosy obrazovaniya = Issues of Education*. 2017; 3: 202–233. DOI: 10.17323/1814-9545-2017-3-202-233 (In Russ.)
13. Fresco J. The best that money can’t buy: Beyond politics, poverty and war. *Global Cyber Visions*; 2002. 166 p.
14. Nussbaum M. Not for profit: Why democracy needs the humanities. Princeton and Oxford: Princeton University Press; 2016. 192 p.
15. Duarte M. Educating citizens for humanism: Nussbaum. *Studies in Philosophy and Education*. 2015; 35 (5): 463–476.

16. Nureev R. M. “Velikaya transformatsiya” Karla Polanyi: proshloye, nastoyashcheye, budushcheye = “The Great Transformation” by Karl Polanyi: Past, Present, Future. Moscow: Higher School of Economics; 2007. 321 p. (In Russ.)
17. Katasonov V. Yu. Kapitalizm: istoriya i ideologiya “denezhnoy tsivilizatsii” = Capitalism: The history and ideology of “monetary civilisation”. Moscow: Institute of Russian Civilisation; 2015. 1075 p. (In Russ.)
18. Ljovkin V. E. The current socio-economic system as the context of a psychological order. *Kontekst i refleksiya: filosofiya o mire i cheloveke = Context and Reflection: Philosophy about the World and Man*. 2015; 6: 114–138. (In Russ.)
19. Epstein G. Financialization, rentier interests, and central bank policy. Amherst: University of Massachusetts; 2002. 43 p.
20. Palley T. I. Financialization: The Economics of finance capital domination. Palgrave Macmillan; 2017. 248 p.
21. Vitali S., Glattfelder J. B., Battiston S. The network of global corporate control. *PLoS ONE* [Internet]. 2011 [cited 2019 Oct 06]; 6 (10): e25995. Available from: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0025995>
22. Jasinski I., Lewis T. The educational community as intentional community. *Studies in Philosophy and Education*. 2015; 35: 371. DOI: 10.1007/s11217-015-9480-5
23. Guilherme A. Reflexions on Buber’s ‘living-centre’: Conceiving of the teacher as ‘the builder’ and teaching as a ‘situational revelation’. *Studies in Philosophy and Education*. 2014; 34: 245. DOI: 10.1007/s11217-014-9429-0
24. Grivennaya E. N. The concept and essence of educational services as a legal category. *Obshchestvo i pravo = Society and Law*. 2013; 4: 301–305. (In Russ.)
25. Kurov S. V. Obrazovatel’nye uslugi: Grazhdansko-pravovoj aspekt = Educational services: Civil law aspect [dissertation]. Moscow: Russian Academy of Public Service; 1999. 23 p. (In Russ.)
26. Gribovskiy M. V., Sorokin A. N. Academic freedom and bureaucratic bonds of the lecturers: Results of field research in British and French universities. *Universitetskoye upravleniye: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis* [Internet]. 2019 [cited 2019 Oct 06]; 23 (1–2): 60–71. Available from: <https://doi.org/10.15826/umpa.2019.01-2.004> (In Russ.)
27. Eagleton T. The slow death of the University. *The Chronicle of Higher Education* [Internet]. 2015 [cited 2019 Jun 6]. Available from: <http://www.chronicle.com/article/The-Slow-Death-of-the/228991>
28. Fulford A. Education: expectation and the unexpected. *Studies in Philosophy and Education*. 2015; 35: 415. DOI: 10.1007/s11217-015-9495-y
29. Munday I. Roots and rhizomes – Some reflections on contemporary pedagogy. *Journal of Philosophy of Education*. 2012; 46 (1): 42–59.
30. Peters R. S. Ethics and education. London: George Allen and Unwin; 1966. 333 p. DOI: 10.2307/2217533
31. Zagvyazinsky V. I. About barriers on the way of revival of the Russian education. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2016; 1 (8): 11–22. DOI: 10.17853/1994-5639-2016-8-11-22 (In Russ.)

32. Naot-Ofarim Y., Solomon S. Educational polyphony. *Studies in Philosophy and Education*. 2015; 35 (4): 385–397. DOI: 10.1007/s11217-015-9491-2
33. Vylegzhanina A. O. Upravleniye resursami sotsial'no-ekonomicheskogo razvitiya = Resource management of socio-economic development. Moscow: Publishing House Direkt-media; 2015. 372 p. (In Russ.)
34. Von Weizsaecker, E. U. *Come on! Capitalism, short-termism, population and the destruction of the planet*. New-York: Springer; 2017. 220 p.
35. Teslinov A. G. On two classes of trends in the formation of the digital age. In: *Kachestvo otkrytogo distancionnogo obrazovaniya koncepcii, problemy, resheniya (DEQ-2017). Molodezh' i nauka: materialy XIX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii i nauchno-prakticheskoy konferencii studentov = Quality of Open Distance Education Concepts, Problems, Solutions (DEQ-2017). Materials of the XIX International Scientific-Practical Conference and Scientific-Practical Conference of Students*; 2018 Dec 08–22; Zhukovsky. Zhukovsky: International Institute of Management LINK; 2018. p. 183–188. (In Russ.)
36. Kuzminov Ya. I., Karnoi M. Online learning: How it changes the structure of education and the economy of the university. *Voprosy obrazovaniya = Educational Issues*. 2015; 3: 8–43. DOI: 10.17323/1814-9545-2015-3-8-43 (In Russ.)
37. Walker J. Time as the fourth dimension in the globalization of higher education. *The Journal of Higher Education*. 2009; 80 (5): 483–509.
38. Knox J. Posthumanism and the MOOC: Opening the subject of digital education. *Studies in Philosophy and Education*. 2016; 35: 305. DOI: 10.1007/s11217-016-9516-5
39. Mikhalkov N. S. Slomaet li Google shpil' MGU? = Will Google break MSU spire? BesogonTV = ExorcismTV [Internet]. 2019 [cited 2019 Oct 06]. Available from: <https://youtu.be/TmMhv2PikdA> (11:35–12:07) (In Russ.)
40. Manea N. P., Iatagan M. Perceptions of PhD Students Regarding the Quality of Educational Services of Romania. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015; 191: 1735–1739.
41. Korca M. Educație de calitate pentru piața muncii. București: Editura Universitară; 2009. 278 p.
42. Bektaş Ş., Tayaunova G. A Model Suggestion for improving the efficiency of higher education: University-industry cooperation. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014; 116: 2270–2274.
43. Schedrovitsky P. G. Human capital [Internet]. 2018 Apr 26 [cited 2019 June 12]. EduNet-Obrazovaniye budushchego = EduNet-Future Education. Available from: <https://youtu.be/EqXZJTHSJXU> (In Russ.)
44. Vylegzhanina A. O., Ljovkin V. E. The fundamental reasons for the difficulties of innovative development of a modern organization. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya = Modern Problems of Science and Education* [Internet]. 2014 [cited 2019 Oct 06]; 6 Available from: [www.science-education.ru/120-16026](http://www.science-education.ru/120-16026) (In Russ.)
45. Gromyko Yu. V., Davyvodov V. V. Education as a means of formation and cultivation of social and regional development. *Nauchno-analiticheskiy zhurnal "Obrazovatel'naya politika" = Scientific-analytical journal "Educational Policy"*. 2011; 2 (52): 24–38. (In Russ.)

46. Subetto A. I. Kapitalokratiya = Capitalocracy. St. Petersburg. Kostroma: Kostroma State University named after N. A. Nekrasov; 2000. 216 p. (In Russ.)

47. Subetto A. I. Kapitalokratija i global'nyj imperializm = Capitalocracy and global imperialism. St. Petersburg. Kostroma: Kostroma State University named after N. A. Nekrasov; 2009. 598 p. (In Russ.)

48. Subetto A. I. Epokha krakha rynka, kapitalizma i liberalizma: noosferno-sotsialisticheskiy proryv ili ekologicheskaya gibel' chelovechestva? = The epoch of the collapse of the market, capitalism and liberalism: A noospheric-socialist breakthrough or the ecological death of humanity? St. Petersburg. Kostroma: Kostroma State University named after N. A. Nekrasov; 2010. 43 p. (in Russ.)

49. Dulzon A. A. Paradoks ustoychivogo razvitiya = The paradox of sustainable development. Moscow: Publishing House Triumph; 2018. 264 p. (In Russ.)

50. Martin G.-P., Schumann H. Zapadnya globalizatsii. Ataka na protsvetaniye i demokratiyu = The Trap of globalisation. Attack on prosperity and democracy. Moscow: Publishing House Alpina; 2001. 335 p. (In Russ.)

51. Fromm E. Anatomiya chelovecheskoy destruktivnosti = Anatomy of human destructiveness. Moscow: Publishing House AST; 2004. 635 p. (In Russ.)

52. Fromm E. Zdorovoye obshchestvo = Healthy society. Moscow: Publishing House AST; 2015. 448 p. (In Russ.)

53. Fromm E. Psikhooanaliz i etika = Psychoanalysis and ethics. Moscow: Publishing House Respublika; 1993. 414 p. (In Russ.)

**Информация об авторах:**

**Лёвкин Вадим Евгеньевич** – кандидат философских наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, эксперт лаборатории кадрового консалтинга Тюменского государственного университета; ORCID ID 0000-0002-5056-9946, Researcher ID F-4455-2017; Тюмень, Россия. E-mail: v@orgpsiholog.com

**Лёвкина Анастасия Олеговна** – кандидат экономических наук, доцент, профессор кафедры экономической безопасности, системного анализа и контроля Финансово-экономического института Тюменского государственного университета; ORCID ID 0000-0002-9938-5822, Researcher ID I-8455-2015, Scopus Author ID 57192688931; Тюмень, Россия. E-mail: anastasia@orgpsiholog.com

**Доценко Евгений Леонидович** – доктор психологических наук, профессор кафедры общей и социальной психологии Института психологии и педагогики Тюменского государственного университета; ORCID ID 0000-0001-9651-0555; Тюмень, Россия. E-mail: dotsenko\_e@bk.ru

**Волосникова Людмила Михайловна** – кандидат исторических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики, директор Института психологии и педагогики Тюменского государственного университета, Тюмень, Россия. E-mail: l.m.volosnikova@utmn.ru

**Вклад соавторов:**

В. Е. Лёвкин – 27%; А. О. Лёвкина – 27%; Е. Л. Доценко – 27%; Л. М. Волосникова – 19%.

Статья поступила в редакцию 07.07.2019; принята в печать 11.03.2020.  
Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

**Information about the authors:**

**Vadim E. Ljovkin** – Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Department of General and Social Psychology, Expert of Personnel Consulting Laboratory; Tyumen State University; ORCID ID 0000-0002-5056-9946, Researcher ID F-4455-2017; Tyumen, Russia. E-mail: v@orgpsiholog.com

**Anastasia O. Ljovkina** – Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Professor, Department of Economic Security, System Analysis and Control, Financial and Economic Institute, Tyumen State University; ORCID ID 0000-0002-9938-5822, Researcher ID I-8455-2015, Scopus Author ID 57192688931; Tyumen, Russia. E-mail: anastasia@orgpsiholog.com

**Evgenij L. Docenko** – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Department of General and Social Psychology, Institute of Psychology and Pedagogy, Tyumen State University; ORCID ID 0000-0001-9651-0555; Tyumen, Russia. E-mail: dotsenko\_e@bk.ru

**Ludmila M. Volosnikova** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Department of General and Social Pedagogy, Director of the Institute of Psychology and Pedagogy, Tyumen State University, Tyumen, Russia. E-mail: l.m.volosnikova@utmn.ru

**Contribution of the authors:**

В. Е. Лёвкин – 27%; А. О. Лёвкина – 27%; Е. Л. Доценко – 27%; Л. М. Волосникова – 19%.

Received 07.07.2019; accepted for publication 11.03.2020.  
The authors have read and approved the final manuscript.

# ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 159.9.072.43

DOI: 10.17853/1994-5639-2020-4-43-63

## РЕФЛЕКСИВНЫЕ ПРОЦЕССЫ И СОЦИАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ СУБЪЕКТОВ НА ЭТАПАХ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ (на примере подготовки к медицинской деятельности)

Г. В. Мануйлов<sup>1</sup>, Г. Г. Горелова<sup>2</sup>,  
Е. А. Рыльская<sup>3</sup>, С. В. Морозова<sup>4</sup>

*Южно-Уральский государственный университет  
(Национальный исследовательский университет), Челябинск, Россия.*

*E-mail: <sup>1</sup>gennadiymanuylovproduction@gmail.com;  
<sup>2</sup>gal.gorelowa2015@yandex.ru; <sup>3</sup>elena\_rylskaya@mail.ru; <sup>4</sup>msv\_m@mail.ru*

**Н. Н. Васягина**

*Уральский государственный педагогический университет,  
Екатеринбург, Россия.*

*E-mail: vasyagina\_n@mail.ru*

**Аннотация.** Введение. В последние десятилетия ведущим в российской системе профессионального образования постулируется компетентностный подход. Однако подготовка к будущей трудовой деятельности не может ограничиваться исключительно формированием компетенций, особенно если речь идет об освоении профессий антропоцентрированного типа, например об обучении медицинских работников. В таких сферах занятости крайне важны личностные качества специалиста, его способности к общению, продуктивному взаимодействию, что предполагает наличие определенного вида рефлексии.

*Целью* представленного в статье исследования было выявление роли рефлексии в формировании социальной ориентации врачей на разных стадиях освоения ими своей специальности и реализации себя в ней – от студенческой скамьи до завершения карьеры.

*Методология и методики.* В работе, выполненной с учетом ключевых положений теорий психологии личности и социального поведения, применялись психодиагностические методы, базирующиеся на опроснике «Диффе-

ренциальный тип рефлексии» (Д. А. Леонтьев и др.) и опроснике межличностных отношений FIRO – Fundamental Interpersonal Relations Orientation (В. Шутц, в адаптации А. А. Рукавишников). При обработке данных были задействованы автоматизированные нейронные сети на архитектуре многослойного перцептрона по типу регрессионного анализа и корреляционный анализ т-Кендалла.

*Результаты.* Рефлексивные процессы у будущих и действующих врачей изучались на выборке из 384 человек (возраст от 17 до 76 лет) – 169 студентов медицинских вузов и 215 сотрудников стационарных и амбулаторно-поликлинических учреждений Челябинской области. На разных этапах освоения профессии уровень продуктивной (системной) рефлексии оказался различным, но имел тенденцию к повышению по мере усиления профессионализации. Тем не менее во всех группах испытуемых он не достигал нормативных значений, что указывает на необходимость психологической коррекции самодетерминации и самодистанцирования. Выявленные способы социальной ориентации испытуемых продемонстрировали противоречивость отношений к себе и другим, наиболее выраженную в начале обучения. Наряду со страхом быть отвергнутыми, проявляющимся на бессознательном уровне, вполне осознанным было стремление респондентов сохранить свою индивидуальность, установить дистанцию с другими. Это противоречие означает присутствие внутриличностного конфликта, который, как и неудовлетворенность потребностей индивида в межличностном общении, провоцирует преобладание непродуктивных видов рефлексии – интроспекции и квазирефлексии.

*Научная новизна.* Интеграция представлений о роли, структуре, содержании и детерминантах рефлексии: традиционного понимания ее с позиций интериндивидуального подхода как механизма социальной перцепции и трактовки с точки зрения интраиндивидуального (личностного) и субъектно-деятельностного подходов как высшего психического процесса, складывающегося по мере овладения профессией, – позволила определить взаимосвязи между уровнем развития рефлексии, личностными особенностями, опытом и специализацией в медицинской деятельности.

*Практическая значимость.* Материалы исследования и сделанные авторами выводы могут служить основой для разработки рекомендаций по коррекции и профилактике непродуктивных форм рефлексии как на начальных этапах обучения в медицинском вузе, например на специально организованных факультативных занятиях, так и в системе повышения квалификации практикующих врачей.

**Ключевые слова:** профессиональное образование, общение в медицинской деятельности, личность, социальная ориентация, рефлексия, интегративный подход.

**Благодарности.** Статья выполнена при поддержке Правительства РФ (постановление от 16.03.2013 № 211; соглашение № 02.A03.21.0011).

**Для цитирования:** Мануйлов Г. В., Горелова Г. Г., Рыльская Е. А., Морозова С. В., Васягина Н. Н. Рефлексивные процессы и социальная ориентация субъектов на этапах профессионализации (на примере подготовки к медицинской деятельности) // Образование и наука. 2020. Т 22, № 4. С. 43–63. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-4-43-63

## **REFLECTIVE PROCESSES AND SOCIAL ORIENTATION AT DIFFERENT STAGES OF PROFESSIONALISATION (ON THE EXAMPLE OF PREPARATION FOR MEDICAL ACTIVITY)**

**G. V. Manuilov<sup>1</sup>, G. G. Gorelova<sup>2</sup>, E. A. Rylskaya<sup>3</sup>, S. V. Morozova<sup>4</sup>**

*South Ural State University (National Research University), Chelyabinsk, Russia.*

*E-mail: <sup>1</sup>gennadiymanuylovproduction@gmail.com;  
<sup>2</sup>gal.gorelowa2015@yandex.ru; <sup>3</sup>elena\_rylskaya@mail.ru; <sup>4</sup>msv\_m@mail.ru*

**N. N. Vasiagina**

*Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.*

*E-mail: vasyagina\_n@mail.ru*

**Abstract.** *Introduction.* In recent decades, competency-based approach is considered to be the leading one in the system of vocational education in Russia. However, the preparation for future employment cannot be limited to competencies. This is particularly true for anthropocentric professions, for example, the training of medical workers. In such fields of employment, the personal qualities of a specialist are extremely important, i. e. his or her ability to communication, productive interaction, which implies a certain type of reflection.

The *aim* of the present research was to identify the role of reflection, when forming the social orientation of physicians at different stages of their specialty training and realisation of oneself in this or that specialty – from university education to the end of career.

*Methodology and research methods.* In the course of the research, psychodiagnostic methods based on the questionnaire “Differential Type of Reflection” by D. A. Leontiev et al. and FIRO – Fundamental Interpersonal Relations Orientation questionnaire by A. Schutz in the adaptation of A. A. Rukavishnikov were employed, taking into account the key provisions of theories concerning personality psychology and social behaviour. Automated neural networks based on the archi-

tructure of a multilayer perceptron according to the type of regression analysis and analysis of Kendall's tau correlation coefficient were used to process the data.

*Results.* Reflective processes among future physicians and physicians-practitioners were studied on the sample of 384 people (aged from 17 to 76 years old) – 169 students of medical universities and 215 employees of stationary and outpatient clinics of Chelyabinsk region. It was revealed that at different stages of mastering the profession, the level of productive (systemic) reflection turned out to be different, but it was growing according to the increased degree of professionalisation. However, this level did not reach normative values in all groups, pointing to the need for psychological correction of self-determination and self-distancing. The identified ways of respondents' social orientation demonstrate the contradictory nature of relations to oneself and to others; and such relations were mostly expressed at the beginning of training. Along with the fear of being rejected, manifested at an unconscious level, the respondents took the conscious decisions to preserve own individuality and to maintain the distance with other people. This contradiction means the presence of intra-personal conflict, which, like dissatisfaction with individual needs for interpersonal communication, provokes the prevalence of unproductive types of reflection – introspection and quasi-reflection.

*Scientific novelty.* The integration of ideas about the role, structure, content and determinants of reflection can be represented as follows: traditional understanding from the perspective of inter-individual approach as a mechanism of social perception and interpretation from the point of view of intra-individual (personal) and subject-activity approaches as the higher mental process, which is formed in the process of the acquired profession. This integration allowed the authors to identify the relationships between the level of reflection development, personal peculiarities, experience and medical specialisation.

*Practical significance.* The research materials and the authors' conclusions can serve as a basis for the development of recommendations for the correction and prevention of unproductive forms of reflection at the initial stages of education in a medical university (e.g. specially organised extracurricular classes), as well as in the system of advanced training of practicing physicians.

**Keywords:** professional education, communication in medical activity, personality, social orientation, reflection, integrative approach.

**Acknowledgements.** The present article is published under the support of the Government of the Russian Federation (the Decree of 16.03.2013 № 211; Agreement № 02.A03.21.0011).

**For citation:** Manuilov G. V., Gorelova G. G., Rylskaya E. A., Morozova S. V., Vasiagina N. N. Reflective processes and social orientation at different stages of professi-

onalisation (on the example of preparation for medical activity). *The Education and Science Journal*. 2020; 4 (22): 43–63. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-4-43-63

## **Введение**

В современных условиях социального и экономического развития российского общества значимую роль играют не столько сами по себе технологические достижения, сколько субъекты, принимающие решения и организующие межличностное взаимодействие. Прежде всего это касается субъектов антропоцентрированной деятельности, в том числе медицинской. В связи с этим актуализируется проблема диагностики и психологического сопровождения тех формируемых в рамках профессиональной подготовки личностных характеристик врачей, которые им особенно необходимы в процессе контактирования с пациентами [1].

Психологические механизмы межличностного общения в разных профессиональных сферах и социальных группах рассмотрены в классических трудах отечественных психологов [2–5 и др.], активно освещаются в зарубежных источниках, в том числе в контексте медицинской деятельности ([6–9] и др.). Общеизвестно, что в структуре личности врача важнейшее место занимает ориентация на морально-этические ценности, в частности на рефлексивность как отражение себя и своих действий, коллег и пациентов.

В психологии выделены типы рефлексии, препятствующие и способствующие гармоничному личностному развитию, и разработаны методики актуализации продуктивных рефлексивных процессов [10–12]. При личностном подходе к медицинской подготовке достижение этой цели может осуществляться как дидактическими, так и сугубо психологическими методами.

Однако остается открытым вопрос о степени выраженности и направленности рефлексивных проявлений на определенных этапах формирования, обучения и профессионализации личности, а также об их закреплении в виде устойчивых свойств.

К поставленным нами задачам относилось изучение того, как индивидуум с тем или иным типом рефлексии реагирует на других лиц и как строит свое межличностное поведение. В теоретическом и практическом аспектах нас также интересовало, является ли рефлексивность постоянным свойством личности, входящим в структуру ее направленности, или это процесс, лежащий в основе профессионального умения и формирующийся при освоении деятельности, а стало быть, поддающийся формированию и коррекции в ходе профессиональной подготовки.

Научная новизна исследования заключается в применении и обосновании интегративного подхода, вбирающего в себя представления о роли, структуре, содержании и детерминантах рефлексии и аккумулирующего, кроме традиционного интериндивидуального понимания этого феномена как механизма социальной перцепции, интраиндивидуальный (личностный) и субъектно-деятельностный подходы, где рефлексия предстает как высший психический процесс, формирующийся по мере освоения профессиональной деятельности.

### **Обзор литературы**

При поиске резервов эффективной врачебной деятельности внимание исследователей привлекает базовая категория психологии – общение [6–9], представляющее собой специфическую форму взаимодействия субъектов [2]. Общение может выступать в роли предпосылки, условия, внешнего или внутреннего фактора деятельности и, наоборот, становится их следствием [3, 13, 14]. Один из центральных компонентов этого феномена – межличностное познание [4], которое можно рассматривать как отражение в сознании взаимодействующих субъектов целей, мотивов, эмоций, установок друг друга и как принятие этих целей, позволяющих устанавливать взаимоотношения. Поэтому в социальной психологии согласно интериндивидуальному (по терминологии А. В. Петровского) подходу одним из наиболее важных механизмов межличностного восприятия является рефлексия [15].

В философских и классических психологических работах рефлексия понимается как отражение субъектом своих действий [2, 16]. Гуманистическая и когнитивная психологии, в отличие от теорий естественно-научной направленности, не отказываются от понятия рефлексии, но редко используют его как объяснительный конструкт. Другая линия изучения рефлексии характерна для личностного подхода в отечественной психологии, где рефлексия выступает как объяснительный принцип развития самосознания и психики в целом [5, 11, 16–19].

Понятие рефлексии содержит в себе механизм произвольного манипулирования идеальными содержаниями в умственном плане, основанный на переживании дистанции между своим сознанием и его интенциональным объектом, и направленность этого процесса на самого себя как на объект рефлексии [10, 12]. На основе данного утверждения группа исследователей под руководством Д. А. Леонтьева предложила концепцию, в рамках которой выделяются три качественно разных процесса:

- продуктивная системная рефлексия, связанная с самодетерминированием и самодистанцированием;

- квазирефлексия, направленная на объект, не имеющий отношения к актуальной жизненной ситуации;
- интроспекция, обусловленная сосредоточенностью на собственных переживаниях и состояниях [10, 11].

Последние два вида рефлексии не способствуют регуляции деятельности и поведения субъекта.

В зарубежных публикациях отмечается, что общение является важным компонентом оказания медицинской помощи [7, 8, 20]. Однако по мере профессионального развития коммуникативные навыки могут снижаться [21]. Обычно это происходит в связи с эмоциональным выгоранием [3, 20, 21], обусловленным помимо прочих причин тем, что взаимодействие врача и пациента является вынужденным, имеющим негативный эмоциональный фон, поскольку поводом для встречи становятся проблема или симптом [22]. По мнению исследователей, главная роль рефлексии в медицинской деятельности заключается в том, что она дает возможность оценить физическое и эмоциональное состояние пациента и точнее собрать анамнез [1]. Очевидно, что при таком понимании «выводится за скобки» влияние личностных особенностей самого врача, отражающихся на его способности к установлению контакта. Опыт изучения данного вопроса зарубежными коллегами оценить непросто, поскольку в зарубежной психологии не используется термин «рефлексия», а смысл, закладываемый отечественной школой в данный психологический конструкт, отражается в понятиях мышления и логики.

Понять роль рефлексии во врачебной практике и подготовке к ней невозможно без опоры на субъектно-деятельностный подход в психологии [19]. В современных исследованиях недостаточно подробно освещено, что рефлексивные проявления субъекта имеют внутреннюю, индивидуально обусловленную детерминацию. В контексте деятельности рефлексия, по Ж. Пиаже, – логический процесс, характеризующийся знанием о необходимой связи между объектом и воздействием на него, который в дальнейшем концептуализируется в понятие [18]. В таком прочтении рассматриваемое явление соотносится с высшими психическими процессами, которые, согласно культурно-исторической концепции Л. С. Выготского [17], развиваются в образовании, входят в структуру формирования профессионального умения и подлежат коррекции в ходе профессиональной подготовки. С целью подтверждения этой идеи мы поставили задачу выявить роль рефлексии в формировании социальной ориентации студентов и врачей на разных этапах освоения и осуществления медицинской деятельности.

## Материалы и методы

Объектом эмпирического исследования явилось изучение

- типов рефлексии, наличествующих у будущих и практикующих врачей на разных этапах профессиональной подготовки и в ходе освоения врачебной деятельности;

- их взаимосвязи со способами социальной ориентации студентов и врачей, проявляющимися в общении.

При обнаружении соответствующей связи, воздействуя на рефлексивные процессы личности дидактическими и психологическими методами через осознание и осмысление, можно повлиять на межличностное поведение субъектов в общении.

В исследовании участвовали 384 человека в возрасте от 17 до 76 лет: 169 студентов медицинских вузов и 215 врачей стационарных и амбулаторно-поликлинических учреждений Челябинской области. Студенты были разделены на 3 группы: 59 первокурсников, 52 третьекурсника и 58 шестикурсников. Врачи составили две группы: со стажем до 10 лет – 108 человек, свыше 10 лет – 107 человек.

Для достижения поставленных целей использовались следующие психодиагностические методики:

- опросник «Дифференциальный тип рефлексии» (Д. А. Леонтьев и др.) [10], посредством которого изучались продуктивная системная рефлексия и два непродуктивных типа рефлексии: квазирефлексия и интроспекция;

- опросник межличностных отношений FIRO (Fundamental Interpersonal Relations Orientation) В. Шутца в адаптации А. А. Рукавишникова [23, 24], с помощью которого выявлялся способ социальной ориентации по отношению к другим людям, основанный на трех локусах межличностных потребностей: включения (I), контроля (C) и аффекта (A).

Теснота связи между изучаемыми признаками оценивалась методом корреляционного анализа на основе коэффициента ранговой корреляции  $\tau$ -Кендалла. Для выявления зависимостей между этими признаками и влияния их друг на друга были построены автоматизированные нейронные сети на архитектуре многослойного перцептрона по типу регрессионного анализа<sup>1</sup>. Интерпретация полученных данных осуществлялась путем анализа и обобщения.

---

<sup>1</sup> Нейронные сети. STATISTICA Neural Networks: Методология и технологии современного анализа данных / под. ред. В. П. Боровикова. Москва: Горячая линия – Телеком, 2008. 392 с.

## Результаты исследования

По методике Д. А. Леонтьева у испытуемых были определены значения указанных выше типов рефлексии (табл. 1).

Таблица 1

Средние значения различных типов рефлексии на разных этапах освоения медицинской деятельности

Table 1

Average values of various types of reflection at different stages of the development of medical activity

Группы	Системная рефлексия	Интроспекция	Квази-рефлексия
Студенты 1-го курса	27,25	32,93	34,57
Студенты 3-го курса	35,98	32,00	24,05
Студенты 6-го курса	34,86	23,46	23,46
Врачи со стажем до 10 лет	33,82	23,41	23,87
Врачи со стажем более 10 лет	36,59	24,86	19,21

*Примечание.* Все различия статистически достоверны ( $p < 0,05$ ). Нормативные значения для рефлексивных процессов: системная рефлексия – 39,58, интроспекция – 25,11, квазирефлексия – 27,39.

Уровень системной рефлексии, как показывают представленные данные, выше в группах врачей и старшекурсников, в то время как у студентов младших курсов зафиксированы более высокие показатели интроспекции и квазирефлексии. Структура и содержание рефлексивного процесса первокурсников свидетельствуют об их направленности на посторонние объекты, не актуальные для текущей жизненной ситуации, и сосредоточенности на собственных переживаниях и размышлениях на отвлеченные темы. Параметры системной рефлексии третькурсников также не достигают нормативных значений, но, несмотря на высокие индикаторы интроспекции, они уже не склонны к уходу от актуальной ситуации. У обучающихся на выпускном курсе и врачей (независимо от стажа) выявлено преобладание системной рефлексии над непродуктивными формами, в чем видится влияние образования, уроков практики и опыта профессионального общения. Вместе с тем в этих группах уровень системной рефлексии по-прежнему ниже нормативного, а стало быть, существует необходимость в специально организованной психологической поддержке.

На основании полученных результатов были построены психогаммы способов социальной ориентации студентов медицинских вузов (рис. 1) и врачей (рис. 2). В них учтены два аспекта межличностных отношений: выраженное поведение человека, т. е. его представление об интенсивности собственных поведенческих проявлений в определенной области; и по-

ведение, требуемое человеком от окружающих, интенсивность которого является оптимальной для него.

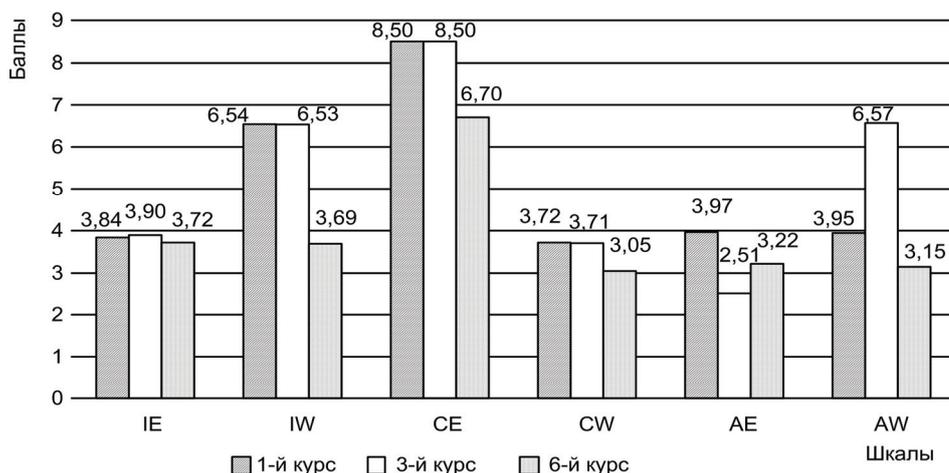


Рис. 1. Психогаммы способов социальной ориентации студентов медицинских вузов

Обозначения локусов межличностных потребностей и шкал (здесь и далее): I – включенность (IE – выраженное поведение, IW – требуемое поведение); C – контроль (CE – выраженное поведение, CW – требуемое поведение); A – аффект (AE – выраженное поведение, AW – требуемое поведение)

Fig. 1. Psychograms of ways for social orientation of students in medical universities:

The names of loci of interpersonal needs and scales (hereinafter): I – inclusion (IE – expressed behaviour, IW – required behaviour); C – control (CE – expressed behaviour, CW – required behaviour); A – affect (AE – expressed behaviour, AW – required behaviour)

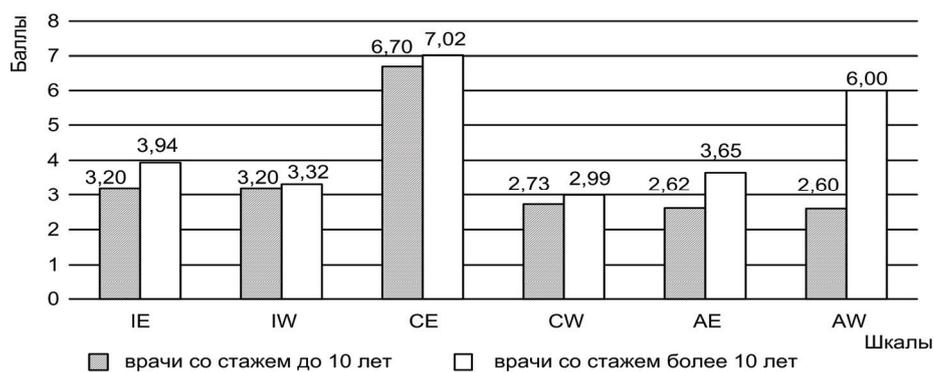


Рис. 2. Психогаммы способов социальной ориентации врачей

Fig. 2. Psychograms of ways for social orientation of physicians

Показатели потребности включенности индивида в общение с другими людьми (IE) практически тождественны у всех студентов (3,84; 3,90 и 3,72 балла) и в соответствии с методикой трактуются как проявление склонности к избеганию людей. Значения, установленные по шкале IW, также почти идентичны, значимы и свидетельствуют о выраженной потребности быть принятыми другими. Выявленные отрицательные индексы противоречивости межличностного поведения указывают на внутриличностный конфликт, обусловленный нежеланием находиться среди людей, с одной стороны, и выраженной потребностью быть принятым ими – с другой, что может инициировать негативную реакцию фрустрации.

Измерение поведенческих проявлений в области контроля обнаружило стремление студентов к лидерству, наличие компульсивно выраженной тенденции влиять на окружающих и при этом не принимать внешнего контроля над собой. Обучающиеся на выпускном курсе характеризуются как авторитарные личности. Индекс противоречивости межличностного поведения в данной области у всех респондентов положительный, что свидетельствует об отсутствии внутриличностного конфликта.

В локусе аффекта у испытуемых зафиксированы идентичные тенденции как выраженного поведения, проявляющегося в избирательности в установлении близких эмоциональных контактов, так и требуемого поведения, которое обнаруживается в осторожности при выборе лиц, с которыми индивид создает эмоциональные отношения. Положительный индекс противоречивости межличностного поведения по шкале аффекта позволяет утверждать, что у этих испытуемых нет внутриличностных конфликтов (табл. 2).

Таблица 2

Индексы противоречивости межличностного поведения у студентов  
медицинских вузов и врачей

Table 2

The inconsistency indices of interpersonal behaviour among students  
of medical universities and physicians

Шкалы межличностных потребностей	Студенты			Врачи	
	1-й курс	3-й курс	6-й курс	Стаж	
				до 10 лет	свыше 10 лет
Включенность (IE – IW)	-2,70	-2,63	0,03	0,00	0,62
Контроль (CE – CW)	4,78	4,79	3,65	3,97	4,03
Аффект (AE – AW)	0,02	-4,06	0,07	0,02	-2,35

По шкалам IE и IW у врачей выявлены соответственно склонность к избеганию людей и стремление общаться с ограниченным числом лиц.

Такие оценки характеризуют эту группу как социально дефицентную. Ее представители стремятся свести к минимуму личные контакты, сохранить свою индивидуальность путем создания дистанции между собой и окружающими, но при этом на бессознательном уровне испытывают страх быть отвергнутым. Эти установки могут привести к снижению витальной мотивации, активности и упорства в достижении поставленных целей.

В области контроля врачи продемонстрировали выраженную тенденцию влиять на окружающих, брать в свои руки руководство, с одной стороны, и при этом не принимать контроля над собой, с другой стороны. Это характеризует их как авторитарных личностей, склонных к доминантному межличностному поведению.

В локусе аффекта у данной группы респондентов выраженное поведение проявляется в большой осторожности и избирательности при установлении эмоциональных контактов, требуемое поведение – в осмотрительности при выборе лиц, с которыми индивид создает глубокие эмоциональные отношения. Индекс противоречивости межличностного поведения положительный, т. е. внутренние конфликты этим испытуемым не свойственны.

Результаты корреляционного анализа на основе коэффициента ранговой корреляции  $\tau$ -Кендалла, примененного для оценки тесноты связей между показателями различных типов рефлексии и параметрами общения по FIRO, представлены в табл. 3.

Таблица 3

Значимые корреляции между типами рефлексии и параметрами межличностного поведения

Table 3

Significant correlations between the types of reflection and the parameters of interpersonal behaviour

Шкалы межличностных потребностей	Системная рефлексия	Интроспекция	Квазирефлексия
IE	–	0,33	0,30
IW	–	0,39	–
CE	–	0,36	0,39
CW	–	0,49	0,32
AW	–	0,31	–

*Примечание.* Все выявленные корреляции статистически значимы ( $p < 0,05$ ).

Оказалось, что показатели выраженного и требуемого поведения по шкалам включенности и контроля, а также требуемого поведения по шкале аффекта прямо и умеренно связаны с интроспекцией. Обнаружена также положительная и умеренная связь параметров включенности IE и контроля SE и CW с квазирефлексией.

Для выявления зависимостей между процессами рефлексии и показателями были построены автоматизированные нейронные сети по типу регрессии (табл. 4, 6). Из множества построенных сетей выбраны обладавшие наибольшей чувствительностью и специфичностью, представлявшие архитектуру по типу многослойного персептрона. Стандартное отклонение ошибки прогноза к стандартному отклонению обучающих данных составило 0,1, что свидетельствует о хорошем качестве регрессии.

Таблица 4

Основные результаты обучения и конфигурации автоматизированных нейронных сетей (для установления зависимостей между интроспекцией и показателями общения)

Table 4

The main learning outcomes and configurations of automated neural networks (to determine the dependencies between introspection and communication indicators)

Имя сети (Net. Name)	Производительность			Алгоритм обучения	Функции активации	
	обучающая	контрольная	тестовая		скрытых нейронов	выходных нейронов
MLP 5-10-1	0,889887	0,960107	0,863769	BFGS 81	Hyperbolic	Identical
MLP 5-3-1	0,847620	0,936788	0,826366	BFGS 45	Hyperbolic	Exponential
MLP 5-5-1	0,847497	0,929401	0,864603	BFGS 97	Logistic	Logistic
MLP 5-5-1	0,864440	0,950101	0,854260	BFGS 55	Exponential	Hyperbolic
MLP 5-4-1	0,881026	0,959460	0,857765	BFGS 115	Logistic	Hyperbolic

Согласно представленным в табл. 4 данным, безошибочность диагностики на обучающей выборке составляет более 80%, а на контрольном множестве – более 90%. Для поиска зависимостей между интроспекцией и параметрами общения была выбрана сеть № 1 (MLP 5-10-1), поскольку она обладает наибольшей производительностью, и проведен локальный анализ чувствительности показателей общения по отношению к интроспекции (табл. 5).

Как следует из сведений в табл. 5, наибольшее влияние на интроспекцию оказывают степень включенности индивида по отношению к другим людям (IW) и уровень потребности быть контролируемым (SE), тем самым подтверждается состоятельность коэффициента корреляции

между этими параметрами. Остальные показатели общения представляют значительно меньший удельный вес влияния на интроспекцию, и, следовательно, взаимосвязи между ними не обнаруживается, а указанные выше коэффициенты корреляции несостоятельны.

Таблица 5

Результаты анализа чувствительности показателей общения по отношению к интроспекции

Table 5

The analysis of the sensitivity of communication indicators in relation to introspection

Сеть (Net)	IW	CE	AW	CW	IE
MLP 5-10-1	13,57808	12,86411	6,598036	6,558416	4,358253

Таблица 6

Основные результаты обучения и конфигурации автоматизированных нейронных сетей (для установления зависимостей между квазирефлексией и параметрами межличностного поведения)

Table 6

The main learning outcomes and configurations of automated neural networks (to determine the dependencies between quasi-reflection and interpersonal behaviour parameters)

Имя сети (Net. Name)	Производительность			Алгоритм обучения	Функции активации	
	обучающая	контрольная	тестовая		скрытых нейронов	выходных нейронов
MLP 3-3-1	0,813426	0,808351	0,766641	BFGS 90	Hyperbolic	Hyperbolic
MLP 3-3-1	0,816491	0,817935	0,757322	BFGS 74	Hyperbolic	Hyperbolic
MLP 3-4-1	0,813048	0,812187	0,743737	BFGS 122	Hyperbolic	Hyperbolic
MLP 3-4-1	0,827701	0,816795	0,790956	BFGS 161	Hyperbolic	Hyperbolic
MLP 3-4-1	0,827017	0,816423	0,786409	BFGS 77	Hyperbolic	Hyperbolic

Безошибочность диагностики на обучающей и контрольной выборках, как показано в табл. 6, составляет более 80%. Для поиска зависимостей между квазирефлексией и параметрами общения выбрана сеть № 4 (MLP 3-4-1) как наиболее производительная. Сведения, полученные путем локального анализа чувствительности показателей общения по отношению к интроспекции, представлены в табл. 7.

Согласно этим сведениям, наибольшее влияние на квазирефлексию оказывает индикатор потребности в контроле со стороны окружающих (CW), тем самым подтверждается состоятельность коэффициента корре-

ляции между этими параметрами. Остальные показатели общения – потребности контролировать других людей (СЕ) и устанавливать с ними определенные отношения (IE) – имеют меньший удельный вес влияния на квазирефлексию, однако, поскольку разрыв составляет не более единицы, данные корреляционные зависимости также считаются состоятельными.

Таблица 7

Результаты анализа чувствительности показателей общения  
по отношению к квазирефлексии

Table 7

The analysis of the sensitivity of communication indicators in relation  
to quasi-reflection

Сеть (Net)	CW	СЕ	IE
MLP 3-4-1	2,20548277	1,75400347	1,2104085

Схематичное отображение итогов анализа взаимосвязей между вышеуказанными процессами представлено на рис. 3.

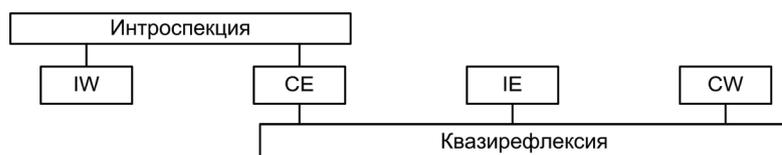


Рис. 3. Зависимости между рефлексивными процессами и параметрами общения

Fig. 3. Relationships between reflective processes and communication parameters

Обобщая вышеизложенное, можно заключить, что уровень квазирефлексии находится во взаимосвязи с потребностями контроля в области как выраженного, так и требуемого поведения, а также зависит от выраженного поведения в области включения. Потребность контроля в области демонстрируемого поведения и ожидаемое отношение других людей оказывают влияние на интроспекцию. Высокие оценки по данным шкалам свидетельствуют, с одной стороны, о повышенном уровне ответственности индивида и его стремлении играть ведущую роль, с другой – о сильном желании быть принятым группой. Сочетание этих установок приводит к внутреннему конфликту, разрешением которого является интроспекция как форма патологического самоанализа.

## **Обсуждение и заключения**

Исследование рефлексивных процессов действующих и будущих врачей показывает, что степень выраженности продуктивного типа рефлексии – системной рефлексии – на разных этапах освоения медицинской деятельности различна и повышается от начальной ступени обучения до этапа профессионализации. Однако во всех группах испытуемых она не достигает нормативных значений, что говорит о необходимости психологической коррекции рефлексивности в направлении самодетерминации и самодистанцирования. Следует отметить, что в странах Европы и США проводятся тренинги для врачей, направленные на развитие коммуникативных навыков и профилактику внутриличностных конфликтов [7, 8, 20, 21].

Изучение способов социальной ориентации испытуемых по отношению к себе и другим лицам продемонстрировало их противоречивость. Наряду с бессознательным страхом быть отвергнутыми другими выявлено осознанное стремление сохранить свою индивидуальность, установить дистанцию, сократить контакты в общении. Такая тенденция обнаруживается в основном на начальных этапах обучения и свидетельствует о наличии внутриличностного конфликта.

Нейросетевой анализ чувствительности показателей общения по отношению к непродуктивным типам рефлексии выявил те из потребностей индивида в межличностном общении, которые, будучи неудовлетворенными, формируют непродуктивные формы рефлексии – интроспекцию и квазирефлексию.

Значимость полученных данных для практики профессиональной подготовки к медицинской деятельности заключается в разработке оснований для диагностики, профилактики и коррекции непродуктивных рефлексивных проявлений. На начальных этапах обучения она может осуществляться в ходе учебного процесса и специально организованных факультативных занятий, при работе с действующими врачами – в системе повышения квалификации. Разработка соответствующих рекомендаций и программ является перспективным направлением дальнейших исследований.

## **Список использованных источников**

1. Горелова Г. Г., Мануйлов Г. В., Соддатова Е. А. Личность в социальном управлении. Челябинск: ЮУрГУ, 2018. 180 с.
2. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. Москва: Директ-Медиа, 2008. 1174 с.

3. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений. Санкт-Петербург: Питер, 2013. 576 с.
4. Бодаев А. А. Психология общения. Москва: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. 320 с.
5. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Санкт-Петербург: Питер, 2016. 288 с.
6. Karademas E. C., Tsalikou C., Tallarou M. C. The impact of emotion regulation and illness-focused coping strategies on the relation of illness-related negative emotions to subjective health // *Journal of Health Psychology*. 2011. Vol. 16, is. 3. P. 510–519.
7. Ha J. F., Longnecker N. Doctor-patient communication: a review // *The Ochsner journal*. 2010. Vol. 10 (1). P. 38–43.
8. Woodhead S., Lindsley I., Micallef C., Agius M. The doctor patient relationship; what if communication skills are not used? A Maltese story // *Psychiatria Danubina*. 2015. Vol. 27 (1). P. 34–40.
9. Мануйлов Г. В. Оценка уровня эмпатии и рефлексии у студентов медицинских вузов и врачей // *Научный поиск: материалы десятой научной конференции аспирантов и докторантов*. Челябинск, 2018. С. 137–142.
10. Леонтьев Д. А., Осин Е. Н. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике // *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2014. Т. 11, № 4. С. 110–135.
11. Леонтьев Д. А., Аверина А. Ж. Феномен рефлексии в контексте проблемы саморегуляции // *Психологические исследования (электронный научный журнал)*. 2011. № 2 (16) [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://psystudy.ru/index.php/num/2011n2-16/463-leontiev-averina16.html> (дата обращения: 04.04.2019).
12. Шадриков В. Д., Кургинян С. С. Исследование рефлексии деятельности и ее диагностика через оценку конструктов психологической функциональной системы деятельности // *Экспериментальная психология*. 2015. Т. 8, № 1. С. 106–126.
13. Андреева Г. М. Социальная психология. Москва: Аспект пресс, 2014. 362 с.
14. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва, 2005. 352 с.
15. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. 272 с.
16. Тихомиров О. К. Психология мышления: учебное пособие. Москва: Академия, 2002. 288 с.
17. Выготский Л. С. История развития высших психических функций. Москва: Юрайт, 2016. 359 с.
18. Piaget J. *La Psychologie de l'intelligence*. Paris: Armand Colin, 2012. 224 p.
19. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 720 с.
20. Al-Temimi M., Kidon M., Johna S. Accreditation council for graduate medical education core competencies at a community teaching hospital: Is there a gap in awareness? // *The Permanente Journal*. 2016. Vol. 20 (4). P. 69–73.

21. Chandra S., Mohammadnezhad M., Ward P. Trust and Communication in a Doctor-Patient Relationship: A Literature Review // *Journal of Healthcare Communications*. 2018. Vol. 3, № 3. P. 1–6.

22. Менделевич В. Д. Клиническая и медицинская психология. Москва: МЕДпресс-информ, 2008. 592 с.

23. Schutz W. C. FIRO: A Three Dimensional Theory of Interpersonal Behavior. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1958. 267 p.

24. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва: Институт психотерапии, 2002. 490 с.

## References

1. Gorelova G. G., Manuilov G. V., Soldatova, E. L. Lichnost' v social'nom upravlenii = Personality in social management. Chelyabinsk: South Ural State University; 2018. 180 p. (In Russ.)

2. Lomov B. F. Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psihologii = Methodological and theoretical problems of psychology. Moscow: Publishing House Direkt-Media; 2008. 1174 p. (In Russ.)

3. Ilyin E. P. Psihologiya obshcheniya i mezhlichnostnyh otnoshenij = Psychology of communication and interpersonal relations. St.-Petersburg: Publishing House Piter; 2013. 576 p. (In Russ.)

4. Bodalev A. A. Psihologiya obshcheniya = Psychology of communication. Moscow: Institute of Practical Psychology; Voronezh: NPO MODEK; 2002. 320 p. (In Russ.)

5. Ananiev B. G. Chelovek kak predmet poznaniya = Man as a subject of knowledge. St.-Petersburg: Publishing House Piter; 2016. 288 p. (In Russ.)

6. Karademas E. C., Tsalikou C., Tallarou M. C. The impact of emotion regulation and illness-focused coping strategies on the relation of illness-related negative emotions to subjective health. *Journal of Health Psychology*. 2011; 16 (3): 510–519.

7. Ha J. F., Longnecker N. Doctor-patient communication: A review. *The Ochsner Journal*. 2010; 10 (1): 38–43.

8. Woodhead S., Lindsley I., Micallef C., Agius M. The doctor patient relationship; what if communication skills are not used? A Maltese story. *Psychiatra Danubina*. 2015; 27 (1): 34–40.

9. Manuilov G. V. Assessment of the level of empathy and reflection in medical students and doctors. In: *Nauchnyj poisk: materialy desjatoj nauchnoj konferencii aspirantov i doktorantov = Scientific Search. Materials of the 10<sup>th</sup> Scientific Conference of Post-Graduates and Doctoral Students*; 2018; Chelyabinsk. Chelyabinsk; 2018. p. 137–142. (In Russ.)

10. Leontiev D. A., Osin E. N. Reflection “good” and “bad”: From an explanatory model to differential diagnosis. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*. 2014; 11 (4): 110–135. (In Russ.)

11. Leontiev D. A., Averina A. Zh. Phenomenon of reflection in the context of the problem of self-regulation. *Psihologicheskie issledovaniya (jelektronnyj na-*

uchnyj zhurnal) = *Psychological Studies (electronic scientific journal)*. 2011 [cited 2019 Apr 04]; 2 (16). Available from: <http://psystudy.ru/index.php/num/2011n2-16/463-leontiev-averina16.html> (In Russ.)

12. Shadrikov V. D., Kurginyan S. S. Study of the reflection of activity and its diagnosis through the evaluation of the constructs of the psychological functional system of activity. *Jeksperimental'naja psihologija = Experimental Psychology*. 2015; 1 (8): 106–126. (In Russ.)

13. Andreeva G. M. *Social'naya psihologiya = Social psychology*. Moscow: Publishing House Aspekt press; 2014. 362 p. (In Russ.)

14. Leontiev A. N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' = Activity. Consciousness. Personality*. Moscow; 2005. 352 p. (In Russ.)

15. Petrovsky V. A. *Lichnost' v psihologii: paradigma sub'ektnosti = Personality in psychology: The paradigm of subjectivity*. Rostov-on-Don: Publishing House Phoenix; 1996. 272 p. (In Russ.)

16. Tikhomirov O. K. *Psihologiya myshleniya = Psychology of thinking*. Moscow: Publishing House Akademija; 2002. 288 p. (In Russ.)

17. Vygotsky L. S. *Istoriya razvitiya vysshih psihicheskikh funkcij = The history of the development of higher mental functions*. Moscow: Publishing House Yurayt; 2016. 359 p. (In Russ.)

18. Piaget J. *La Psychologie de l'intelligence*. Paris: Armand Colin; 2012. 224 p.

19. Rubinstein S. L. *Osnovy obshchej psihologii = Basics of general psychology*. St.-Petersburg: Publishing House Piter; 2002. 720 p. (In Russ.)

20. Al-Temimi M., Kidon M., Johna S. Accreditation council for graduate medical education core competencies at a community teaching hospital: Is there a gap in awareness? *The Permanente Journal*. 2016; 20 (4): 69–73.

21. Chandra S., Mohammadnezhad M., Ward P. Trust and communication in a doctor-patient relationship: A literature review. *Journal of Healthcare Communications*. 2018; 3 (3): 1–6.

22. Mendelevich V. D. *Klinicheskaya i medicinskaya psihologiya = Clinical and medical psychology*. Moscow: Publishing House MEDpress-inform; 2008. 592 p. (In Russ.)

23. Schutz W. C. *FIRO: A three dimensional theory of interpersonal behaviour*. New York: Holt, Rinehart & Winston; 1958. 267 p.

24. Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manuilov G. M. *Social'no-psihologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malyh grupp = Socio-psychological diagnosis of personal development and small groups*. Moscow: Institute of Psychotherapy; 2002. 490 p. (In Russ.)

#### **Информация об авторах:**

**Мануйлов Геннадий Валерьевич** – аспирант кафедры общей психологии, психодиагностики и психологического консультирования Института социально-гуманитарных наук Южно-Уральского государственного университета (Национального исследовательского университета), Челябинск, Россия. E-mail: [gennadiymanuylovproduction@gmail.com](mailto:gennadiymanuylovproduction@gmail.com)

**Горелова Галина Газимовна** – доктор психологических наук, профессор, старший научный сотрудник кафедры общей психологии, психодиагностики и психологического консультирования Института социально-гуманитарных наук Южно-Уральского государственного университета (Национального исследовательского университета); ORCID <http://orcid.org/0000-0002-5628-4415>; Челябинск, Россия. E-mail: [gal.gorelowa2015@yandex.ru](mailto:gal.gorelowa2015@yandex.ru)

**Рыльская Елена Александровна** – доктор психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии развития и возрастного консультирования, декан факультета психологии Института социально-гуманитарных наук Южно-Уральского государственного университета (Национального исследовательского университета); ORCID <http://orcid.org/0000-0003-3075-5255>; Челябинск, Россия. E-mail: [elena\\_rylskaya@mail.ru](mailto:elena_rylskaya@mail.ru)

**Морозова Светлана Витальевна** – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой общей психологии, психодиагностики и психологического консультирования Института социально-гуманитарных наук Южно-Уральского государственного университета (Национального исследовательского университета), Челябинск, Россия. E-mail: [msv\\_m@mail.ru](mailto:msv_m@mail.ru)

**Васягина Наталия Николаевна** – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии образования Института психологии Уральского государственного педагогического университета; ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3899-3768>; Екатеринбург, Россия. E-mail: [vasyagina\\_n@mail.ru](mailto:vasyagina_n@mail.ru)

Статья поступила в редакцию 21.05.2019; принята в печать 12.02.2020. Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

***Information about the authors:***

**Gennady V. Manuilov** – Postgraduate Student, Department of General Psychology, Psychodiagnostics and Psychological Consulting, Institute of Social Sciences and Humanities, South Ural State University (National Research University), Chelyabinsk, Russia. E-mail: [gennadymanuylovproduction@gmail.com](mailto:gennadymanuylovproduction@gmail.com)

**Galina G. Gorelova** – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Senior Researcher, Department of General Psychology, Psychodiagnostics and Psychological Counseling, Institute of Social Sciences and Humanities, South Ural State University (National Research University); ORCID <http://orcid.org/0000-0002-5628-4415>; Chelyabinsk, Russia. E-mail: [gal.gorelowa2015@yandex.ru](mailto:gal.gorelowa2015@yandex.ru)

**Elena A. Rylskaya** – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Development Psychology and Age Consulting, Dean of the Department of Psychology, Institute of Social Sciences and Humanities, South Ural State University (National Research University); ORCID <http://orcid.org/0000-0003-3075-5255>; Chelyabinsk, Russia. E-mail: [elena\\_rylskaya@mail.ru](mailto:elena_rylskaya@mail.ru)

**Svetlana V. Morozova** – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of General Psychology, Psychodiagnostics and Psychological Consulting, Institute of Social Sciences and Humanities, South Ural State University (National Research University), Chelyabinsk, Russia. E-mail: msv\_m@mail.ru

**Nataliya N. Vasyagina** – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Education Psychology, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University; ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3899-3768>; Ekaterinburg, Russia. E-mail: vasyagina\_n@mail.ru

Received 21.05.2019; accepted for publication 12.02.2020.

The authors have read and approved the final manuscript.

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.923.2

DOI: 10.17853/1994-5639-2020-4-64-88

## СООТНОШЕНИЕ РЕСУРСОВ, ПОТЕНЦИАЛОВ И АКАДЕМИЧЕСКИХ ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТОВ Сообщение 1. Дифференциация ресурсов и потенциалов

**Л. Я. Дорфман**

*Пермский государственный институт культуры, Пермь, Россия.  
E-mail: dorfman07@yandex.ru*

**А. Ю. Калугин**

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,  
Пермь, Россия.  
E-mail: kaluginai@yandex.ru*

**Аннотация.** Введение. Для того чтобы выработать меры по повышению качества подготовки в системе высшего образования, требуется, прежде всего, установить внешние и внутренние предпосылки академических достижений студентов. К первым относятся структурно-функциональная организация и образовательная среда, ко вторым – когнитивные факторы (интеллект, креативность) и некогнитивные условия (самоэффективность, самоконтроль, мотивация, ожидания и постановка целей). Однако внутренние предпосылки до сих пор изучены недостаточно, имеющиеся о них сведения довольно противоречивы и разрозненны. Нет единства также в трактовках и критериях личностных учебных ресурсов и потенциалов, многочисленные модели которых в большинстве случаев весьма размыты.

*Цель* исследования, которому посвящена статья, – концептуально согласовать и систематизировать разобщенные научные данные о внутренних ресурсах и потенциалах обучающихся как о предпосылках их академической успешности в высшей школе.

*Методология и методики.* На основе аналитического обзора психологических исследований выполнена дифференциация ресурсов и потенциалов по категориям личности и когнитивных процессов. Ключевым в работе являлся системно-интегративный подход к изучению индивидуальности, который ис-

ходно предполагает выделение (дифференциацию) базовых компонентов системы, а затем обратный процесс – их объединение (интеграцию) в систему, в результате чего обнаруживаются ее новые качества и возможности.

*Результаты и научная новизна.* Упорядочены и переосмыслены психологические теории и концепции ресурсов и потенциалов личности. Очерчены расхождения в зарубежных и отечественных исследованиях данной тематики. Их разнонаправленные составляющие из области общей, социальной, возрастной психологии и психологии развития обусловлены преимущественно разными традициями. Несмотря на пеструю картину научного поиска и исследовательских подходов, выявляется общая идея: ресурсы признаются пространством актуального, а потенциалы – пространством возможного. В связи с этим возникают вопросы оптимальности выраженности и измерения данных детерминант академических достижений студентов, а также вопрос о том, существуют ли взаимопереходы между ресурсами и потенциалами.

Дана критическая оценка существующим моделям ресурсов и потенциалов. Показаны самостоятельное значение этих феноменов и востребованность их раздельного анализа: выполненные авторами в ряде случаев уточнения способствуют более глубокому пониманию рассматриваемых явлений. Предложение классифицировать как ресурсы, так и потенциалы на личностные и когнитивные категории под углом зрения их будущей интеграции восполняет некоторые пробелы в психологическом знании. Намечены контуры совместного изучения в эмпирической плоскости ресурсов и потенциалов академических достижений студентов с целью построения обобщенной модели, конвергирующей вклады всех внутренних предпосылок в эти достижения.

*Практическая значимость.* Материалы, изложенные в публикации, имеют важное прикладное значение не только для практикующих специалистов высшей школы: они могут быть включены в учебные курсы психологии личности и когнитивной психологии для студентов факультетов психологии классических и педагогических университетов.

**Ключевые слова:** ресурс, потенциал, личностный и когнитивный ресурсы, личностный и когнитивный потенциалы, академические достижения студентов.

**Благодарности.** Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19–29–07046.

**Для цитирования:** Дорфман Л. Я., Калутин А. Ю. Соотношение ресурсов, потенциалов и академических достижений студентов. Сообщение 1. Дифференциация ресурсов и потенциалов // Образование и наука. 2020. Т. 22, № 4. С. 64–88. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-4-64-88

## RESOURCES, POTENTIALS AND ACADEMIC ACHIEVEMENTS OF STUDENTS

### Part 1. Differentiation of resources and potentials

**L. Ya. Dorfman**

*Perm State Institute of Culture, Perm, Russia.*

*E-mail: dorfman07@yandex.ru*

**A. Yu. Kalugin**

*Perm State Humanitarian-Pedagogical University, Perm, Russia.*

*E-mail: kaluginau@yandex.ru*

**Abstract.** *Introduction.* To develop the measures for improvement of the training in higher education, it is necessary to establish external and internal prerequisites for academic achievements of students. The external prerequisites include structural and functional organisation, educational environment. The internal prerequisites consist of cognitive factors – intelligence, creativity, and non-cognitive factors – self-efficacy, self-control, motivation, expectations and goal setting. However, the internal prerequisites have not yet thoroughly studied yet; the currently available information about them is rather contradictory and fragmented. There is no consistency in the interpretations and criteria of personal learning resources and potentials, and the numerous models are inaccurate in most cases.

The *aim* of the present research is to conceptually harmonise and systematise disjointed scientific data on the internal resources and potentials of students as prerequisites for their academic success in higher education.

*Methodology and research methods.* The resources and potentials are differentiated by personality categories and cognitive processes based on analytical review of psychological research. The system-integrative approach was the key approach to study the individual. Initially, this approach involves the identification (differentiation) of the basic components of the system followed by the reverse process – their commonality (integration) into the system, in which its new qualities and capabilities can be revealed.

*Results and scientific novelty.* The psychological theories and concepts of resources and personality potentials are arranged and reconsidered. The differences in foreign and Russian studies of this topic are highlighted. Their diverse components from the field of general, social and development psychology are mainly due to different traditions. Despite the considerable differences in scientific search and research approaches, the general idea is revealed:

the resources are recognised as the space of current, and potentials – the space of possible. This raises the questions about the optimal expression and measurement of data determinants of students' academic achievements, and whether there are intersections between resources and potentials.

The existing models of resources and potentials are critically assessed. The independent importance of these phenomena and the demand for their separate analysis are shown: the clarifications made by the authors, in some cases, contribute to a better understanding of the phenomena under consideration. The authors of the present article propose to classify both resources and potentials into personal and cognitive categories in terms of their future integration in order to fill some gaps in psychological knowledge. The specific actions are outlined to study empirically the resources and potentials of students' academic achievements with the aim of building a generalised model, converging on the contributions of all internal prerequisites to these achievements.

*Practical significance.* The research materials are of practical significance for specialists in higher education. Moreover, the research outcomes can be included in the training courses in personality psychology and cognitive psychology for students of psychology departments of classical and pedagogical universities.

**Keywords:** resource, potential, personal and cognitive resources, personal and cognitive potentials, academic achievements of students.

**Acknowledgements.** The reported study was performed with the financial support of the Russian Foundation for Basic Research, project number 19-29-07046.

**For citation:** Dorfman L. Ya., Kalugin A. Yu. Resources, potentials and academic achievements of students. Part 1. Differentiation of resources and potentials. *The Education and Science Journal*. 2020; 4 (22): 64–88. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-4-64-88

## Введение

Академические достижения студентов сопрягаются с их позицией в учебной деятельности как субъектов [1]. Индикаторами этих достижений могут быть средний балл успеваемости, итоги предметных олимпиад, результаты Единого государственного экзамена [2], текущего, промежуточного и итогового контроля (в форме семинаров, зачетов, экзаменов и т. п.) [3], а также оценка сформированных компетенций по анкете Европроекта TUNING и самооценка обучения [4].

Система высшего образования требует создания внешних и внутренних предпосылок успешной деятельности студентов [4, 5]. К первым относятся структурно-функциональная организация и образовательная среда, ко вторым – когнитивные (интеллект, креативность) и некогнитивные (самоэффективность, самоконтроль, мотивация, ожидания и постановка целей) факторы.

Изучая внутренние предпосылки академических достижений, M. Schneider и F. Preckel предприняли мета-анализ когнитивных и некогнитивных источников высоких академических достижений студентов вузов [6]. Было установлено, в частности, что с этими достижениями тесно связаны интеллект и предыдущие успехи.

Между тем не совсем понятно, чем одни внутренние факторы отличаются от других. В этой связи перспективным является концептуальный переход от разобщенных сведений к построению общей интегративной картины исследуемых факторов.

Придерживаясь этой линии, обратим внимание на имеющиеся модели ресурсов и потенциалов. Они в известной степени размыты, имеют многочисленные трактовки и критерии. По этой причине возникают затруднения в построении их общей теоретической модели. Открытым остается и вопрос перехода на уровень обобщения эмпирических наблюдений за ресурсами и потенциалом академических достижений студентов.

Системно-интегративный подход к изучению индивидуальности исходно предполагает выделение в системе ее базовых компонентов (дифференциацию) и на этой основе их последующее объединение (интеграцию) в систему с открывающимися новыми, измененными свойствами [7]. Согласно этому подходу представляется необходимым, во-первых, дифференцировать понятия ресурсов и потенциалов, во-вторых, подвергнуть анализу особенности их интеграции.

В данном сообщении, являющемся первой частью публикации, представлен обзор исследований ресурсов и потенциалов и выполнена их дифференциация по категориям личности и когнитивных процессов. Во втором сообщении обсуждается проблема интеграции ресурсов и потенциалов, а также описывается эмпирическая модель развития на их базе академических достижений студентов.

### **Модели ресурсов в психологии**

Ресурсы в психологической науке – это запасы, средства или их источники, опоры и предпосылки, необходимые для жизни человека, его успешности. Ресурсные источники характеризуют психические возможности лиц, включенных в разные сферы активной жизнедеятельности, сопряженной с высокими психофизиологическими затратами [8, 9].

В рамках обсуждаемой темы, как отмечалось выше, мы ограничимся рассмотрением личностных и когнитивных ресурсов.

В зарубежной психологии к личностным ресурсам относят такие конструкты, как внутренний контроль<sup>1</sup>, самоуважение<sup>2</sup>, самоэффективность<sup>3</sup>, овладение мастерством<sup>4</sup>. Они способствуют здоровью и благополучию, достижению высоких результатов в деятельности. Согласно теории сохранения ресурсов С. Е. Хобфолла (ТСР)<sup>5</sup>, люди стремятся получить, сохранить и защитить ресурсные запасы; угроза их потери или утраты либо невозможность извлечь их после существенных вложений приводит к стрессу. В связи с этим приобретение ресурсов получает статус центрального мотивационного конструкта. Он актуализируется, когда происходит потеря ресурсных запасов или возникает угроза их потерять. В ТСР им приписывается главная роль в адаптации и преодолении сложных жизненных обстоятельств. Основным принципом этой теории является превалирование значимости потерь над приобретениями [10].

В модели ресурсов успеха рассматриваются относящиеся к профессиональной деятельности ресурсные возможности, укрепляющие благополучие работников [11]. Выделяются результаты, которых специалисты достигают сами, добиваясь прогресса в осуществлении как рабочих, так и собственных целей, а также просоциальные достижения.

Исследования в области когнитивных ресурсов берут свое начало с идеи Ч. Спирмена о том, что флюидный интеллект представляет собой количество «общей ментальной энергии», доступной человеку<sup>6</sup>.

Д. Канеман предложил модель, согласно которой внимание представляет собой единый ограниченный ресурс<sup>7</sup>. Человек способен распределять его между несколькими занятиями благодаря центральному про-

---

<sup>1</sup> Seligman M. E. P. Helplessness. San Francisco: Freeman, 1975. 276 p.

<sup>2</sup> Hobfoll S. E., Leiberman J. Personality and social resources in immediate and continued stress-resistance among women // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1987. Vol. 52. P. 18–26.

<sup>3</sup> Bandura A. Self-efficacy // Ramachaudran V. S. (Ed.). *Encyclopedia of human behavior*. New York: Academic Press, 1994. Vol. 4. P. 71–81.

<sup>4</sup> Pearlin L., Schooler C. The structure of coping // *Journal of Health and Social Behavior*. 1978. Vol. 19. P. 2–21.

<sup>5</sup> Hobfoll S. E. Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress // *American Psychologist*. 1989. Vol. 44. P. 513–524. DOI: 10.1037/0003-066X.44.3.513

<sup>6</sup> Spearman C. General intelligence, objectively determined and measured // *American Journal of Psychology*. 1904. Vol. 15. P. 201–293.

<sup>7</sup> Kahneman D. *Attention and effort*. Englewood Cliffs, New York: Prentice-Hall, 1973. 246 p.

цессору. Он обеспечивает концентрацию внимания в соответствии с требованиями задач, разделяя эти задачи по принципу значимости. Наиболее важные получают больше внимания и выполняются более успешно.

Ограниченность ресурсных запасов применительно к рабочей памяти отмечали К. Оберауэр с коллегами [12]. Современные исследования в этой области сосредоточены на изучении моделей ресурсов по линии эмоционального истощения [13] и выгорания [14].

В отечественной психологии концепция ресурсов впервые была изложена С. А. Рубинштейном [15]. Сам термин «ресурс» ученый не употреблял, хотя анализировал способности субъекта в духе ресурсного подхода.

Начинания С. А. Рубинштейна были продолжены Б. Г. Ананьевым [16], поставившим задачу выявления ресурсных запасов личности.

Современные российские ученые понимают ресурсы

- как условие развития личности<sup>1</sup> и становления субъектности [17, 18];
- средства к существованию, возможности человека<sup>2</sup>;
- свойства личности, помогающие эффективно решать жизненные проблемы [19];
- объединение множества качеств (свойств) субъекта и со-субъектов, состояний и условий среды [8];
- системную, интегральную характеристику личности, позволяющую преодолевать трудные жизненные ситуации, которые актуализируются в процессах самореализации личности [20].

В более узком смысле функции ресурсов связываются с участием в частных сферах жизнедеятельности, например с возможностью предотвращения и преодоления стрессов [21].

Т. Ю. Иванова и соавторы выделяют прямые и опосредованные эффекты личностных ресурсов [22]. Первые выражаются в их непосредственных корреляциях с показателями психологического благополучия и мотивации. Вторые проявляются тогда, когда личностные ресурсы влияют на психологическое благополучие через другие переменные.

Д. А. Леонтьев отмечает, что способности важны, но еще важнее умение их использовать [23]. Ресурсы он предлагает понимать как средства, наличие и достаточность которых содействуют достижению цели и поддержанию благополучия. Личностные ресурсы ученый представляет

---

<sup>1</sup> Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. Москва: Мысль, 1991. 299 с.

<sup>2</sup> Муздыбаев К. Стратегия совладания с жизненными трудностями // Журнал социологии и социальной антропологии. 1998. Т. 1, № 2. С. 102–112.

в русле системно-деятельностного подхода, согласно которому они не существуют отдельно друг от друга, а структурно организованы и динамически взаимодействуют. Человек может сохранять, использовать, приобретать, обменивать, терять эти предикторы благополучия, создавая общий ресурсный запас в процессе жизнедеятельности. Выделяются четыре вида ресурсов личности: психологические ресурсы устойчивости и саморегуляции, мотивационные и инструментальные ресурсы, неодинаково работающие на разных этапах саморегуляции. Их вклад в процесс и результат деятельности определяется их местом в ее структуре и системными связями с факторами среды и мотивации.

В рамках когнитивной психологии используется понятие когнитивного ресурса, который связывается с познавательными процессами и процессами переработки информации [24]. В. Н. Дружинин ввел это понятие применительно к общим познавательным способностям [25]. Как отмечает М. А. Холодная, эта идея принципиально важна для понимания природы человеческих возможностей [26]. Индивидуальный когнитивный ресурс выступает в качестве механизма взаимосвязи интеллектуальных (конвергентных) и творческих (дивергентных) способностей. Он может соответствовать требованиям задачи и тогда сосредоточивается на главном решении, проявляясь как конвергентная способность. Если же этот ресурс превосходит требования задачи, то сфера интеллектуальной деятельности расширяется и появляется возможность выполнять множество других задач. Тогда ресурс проявляется как дивергентная способность. Так возникает перспектива анализа познавательных способностей в качестве проявлений единого интеллекта, трактуемого как индивидуальный ментальный ресурс.

М. А. Холодная предложила онтологический подход к изучению интеллекта как формы ментального (умственного) опыта субъекта [27]. Особенности его организации характеризуют индивидуальный интеллектуальный ресурс в терминах своеобразия когнитивного, понятийного, метакогнитивного и интенционального опыта.

С. А. Хазова также определяет понятие «ресурс» через категорию ментального опыта [28], понимая его как содержательную и устойчивую характеристику внутреннего мира субъекта. Она обнаруживается в конкретной деятельности и оказывает влияние на степень ее эффективности. Роль ментальных ресурсов проявляется в неблагоприятных для развития личности условиях, а также в ситуациях вызовов на пути к достижениям. Эти ресурсы объединяются в систему с универсальными и спе-

цифическими характеристиками. С. А. Хазова выделяет следующие группы ресурсов:

- интеллектуальные;
- коммуникативные;
- мотивационные;
- физические, связанные с телесным Я;
- эмоционально-волевые.

Феноменология ментальных ресурсов имеет ярко выраженную индивидуальную, типологическую и возрастную специфику. Их системное функционирование включает, прежде всего, процессы мобилизации, расхода, истощения, восстановления.

Обобщая представленные результаты исследований личностных и когнитивных ресурсов, можно сделать вывод об их разнородности и принадлежности к большому количеству психологических областей и конструктов. При этом критерии ресурсности размыты, отсутствует единая трактовка ресурсов и недостаточно четко описаны условия их актуализации [8, 19, 22, 24]. Несмотря на большой интерес к обозначенной проблематике, в психолого-педагогической литературе она разработана недостаточно. В частности, весьма запутанной является проблема отношений ресурсов и потенциалов, не выработан единый взгляд на характер этих отношений. Поэтому нужны дальнейшие исследования в этой области и новые подходы к ее изучению.

### **Модели потенциалов в психологии**

В последнее время в гуманитарных дисциплинах, в том числе в психологии, всё большую популярность приобретают категории возможного, или возможностей [23, 29]. Понятие «потенциал» (от латинского *potentia* – возможность, способность, энергия, сила) относится к этой области. Потенциалы еще не реализованы в действительности, они имеют лишь шанс для этого, который может и не предоставиться (по Аристотелю<sup>1</sup>). Это скрытые возможности человека к развитию и существованию, способные актуализироваться в деятельности, в том числе в академических достижениях. Таким образом, внутренние потенциалы контрастируют с действительностью (внешней реальностью), но при этом раскрываются через нее [30].

Потенция является разновидностью вероятности, ростком будущего. Другая особенность возможного – необходимость преодоления неопределенности, которая, как отмечают Z. L. Tormala, J. S. Jia и M. I. Norton,

---

<sup>1</sup> Аристотель. Сочинения: в 4 т. Москва: Мысль, 1976. Т. 1. 275 с.

свойственна потенциалу по самой его природе [31]. Человек с большим потенциалом может покорить многие вершины, но может и не достичь их. Потенциал оставляет достаточно места для сомнений. Тем не менее скрытые возможности оказываются столь же важными, как и реальное достижение.

Так же, как в вышеприведенном обзоре исследований ресурсов, мы ограничимся тем, что через категорию возможного будем выделять личностные и когнитивные потенциалы.

В зарубежной психологии обозначают по преимуществу три аспекта изучения личностных потенциалов:

- их отношения с возможностями;
- временная перспектива и связь с будущим;
- использование представлений о Я-концепции.

Исследования личностных потенциалов имеют давнюю историю.

В. Джеймс<sup>1</sup> использовал термин «потенциальное социальное Я» и отделял его от «Я в ближайшем настоящем» и «Я в прошлом».

З. Фрейд<sup>2</sup>, с одной стороны, писал об «идеальном эго», внутреннем образе, который стремится воплотить человек. С другой стороны, фрейдистское представление о совершенном, или идеальном, Я заключалось в суперэго и содержало образы желаемого или должного Я, результат ориентации ребенка на родителей и на людей, которые воспринимаются в качестве образцов.

Согласно К. Хорни, когда идеализированное Я становится фокусом мыслей, чувств, действий, возникают неврозы<sup>3</sup>.

Впервые идею собственно личностного потенциала в 1930-х гг. предложил К. Гольдштейн, опиравшийся на холистические представления. По его мнению, у каждого организма есть одно основное направление – стремиться как можно полнее актуализировать в мире свои способности, свою «природу». Ученый выдвинул принцип самоактуализации, которая понималась как движущая сила, максимизирующая и детерминирующая путь развития личности<sup>4</sup>. Этот принцип восприняли и творчески развили гуманистические психологи.

Согласно теории А. Маслоу, которая частично была подсказана Гольдштейном, люди достигают полного раскрытия своего потенциала,

---

<sup>1</sup> James W. Psychology: The briefer course. New York: Holt, 1910. 368 p.

<sup>2</sup> Freud S. Collected papers. London: Hogarth Press, 1925. 557 p.

<sup>3</sup> Horney K. Neurosis and human growth. New York: Norton, 1950. 391 p.

<sup>4</sup> Goldstein K. Selected Papers/Ausgewählte Schriften. The Hague: Martinus Nijhoff, 1971. 526 p.

переходя от базовых потребностей к самоактуализации [32]. Это уровень максимального проявления личностных возможностей, включающих оптимальное психологическое здоровье, функционирование и полноценное развитие в области любви, самореализации, самооценности и автономии.

Представления о личностных потенциалах содержатся также в теории личности К. Роджерса, которая включает основные положения гуманистической психологии. Развиваясь, человек стремится к самоактуализации («становиться самим собой»), самоподдержанию («удерживать себя таким, какой есть») и самосовершенствованию («выходить за пределы самого себя»). В этом проявляются потенциалы личности, указывающие на ее максимальные возможности, и у каждого человека есть предпосылки для здорового роста как основного вектора человеческого потенциала [33].

Фундаментальное понятие теории К. Роджерса – «Я-концепция», или «Самость». Различаются «реальное Я» и «идеальное Я». Первое обнаруживается в тенденции к актуализации, получает позитивный взгляд и позитивную самооценку. В отличие от него, второе Я не относится к сфере действительности, находится за гранью достижимого – это некий образец, которому личность не соответствует. Таким образом, идеальное Я характеризует область потенциального, а реальное – область актуального. Эти идеи рассматриваются, в частности, применительно к процессу получения образования. Предлагается модель обучения, в центре которой находится учащийся (студент), а не преподаватель. Научение касается только тех вещей, которые воспринимаются как поддерживающие и улучшающие структуру Я. Значит, реальное и идеальное Я учащихся (студентов) желательно вовлекать в процесс научения, актуализируя области актуального и потенциального.

Другое направление исследований потенциалов представлено в изучении возможных Я. Данный феномен был содержательно раскрыт Н. R. Markus и Р. Nurius<sup>1</sup>. Возможные Я – это тип самопознания, характеризующий то, как люди думают о своем потенциале и о своем будущем. Эти Я относятся к области идеальных, которых люди хотели бы достичь, а также являются теми Я, какими люди могли бы стать, и теми Я, которыми они боятся становиться.

Е. Ю. Василевская и О. Н. Молчанова выполнили детальный обзор зарубежных исследований возможных Я [29]. Он доступен российским читателям, поэтому мы не будем пересказывать его подробно. Обратим лишь внимание на отношения возможных Я с академической сферой: учебной, академической успеваемостью, карьерными планами, которые

---

<sup>1</sup> Markus H. R., Nurius P. Possible selves // *American Psychologist*. 1986. Vol. 41 (9). P. 954–969. DOI: 10.1037/0003-066X.41.9.954

наблюдались, в частности, у подростков<sup>1</sup>. Возможные Я сопрягались со стратегиями достижения, были предикторами академической успеваемости и хорошего поведения в школе [34], интереса к учебе [35], познавательной активности [34]. Школьники и студенты – участники специальных тренингов, направленных на формирование образов себя в будущем, активно проявляли себя на этих занятиях, уделяли больше времени выполнению домашних заданий, имели более высокую успеваемость, большинство из них успешно окончили университет [36, 37].

Еще одним направлением интересующих нас исследований являются когнитивные потенциалы. Условимся обращать внимание в зарубежных публикациях на потенциалы в сфере интеллекта и креативности, оставив другие области за рамками настоящего обзора.

Общая схема изучения потенциалов психометрического интеллекта (интеллектуальных потенциалов) заключалась в том, что о них судили по фактору времени. Устанавливался вклад интеллекта в изменения в будущем [38].

М. Заенковский с коллегами определяли отношения между перспективой во времени и когнитивными способностями, такими как флюидный и вербальный интеллект [39]. Было зафиксировано, что ориентация на будущее положительно связана с вербальным (кристаллизованным) интеллектом и положительно влияет на выполнение тестов достижения, но не имеет корреляций с флюидным интеллектом, измеряемым тестом Равена. Предполагается, что кристаллизованный интеллект ориентирован в будущее и выполняет функцию интеллектуального потенциала.

Другим вектором изучения интеллектуальных потенциалов является проведение лонгитюдных изысканий. Например, показатели интеллекта в юношестве рассматриваются как предикторы изменений тех или иных переменных в более позднем возрасте.

Отношения между перспективой во времени и генеральным интеллектом в зависимости от возраста изучали М. Ренлунд и М. Дж. Карелли. Ими было установлено, что модель генерального интеллекта у юношей в 18 лет как предиктора перспективы во времени у пожилых людей в возрасте 60–90 лет статистически пригодна. Результаты также свидетельствовали о положительной связи генерального интеллекта со всеми отрезками времени (прошлым, настоящим, будущим), как и их вариативностью. Эти данные можно трактовать как косвенные свидетельства того, что генеральный интеллект обладает интеллектуальным потенциалом [40].

С. Вроу с коллегами отмечают, что в научной литературе есть свидетельства о связях между интеллектом в юности и ментальным здоровьем

---

<sup>1</sup> Oyserman D., Markus H. Possible selves and delinquency // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1990. Vol. 59 (1). P. 112–125. DOI: 10.1037/0022-3514.59.1.112

в зрелом возрасте [41]. Опираясь на релевантную информацию, исследователи поставили задачу выяснить, влияет ли интеллект в юности на ментальное здоровье (его статус, трудности со сном, депрессию) 50-летних. Действительно, такая связь обнаружилась, что позволило усматривать в интеллекте потенциал ментального здоровья людей в зрелом возрасте.

Тема креативного потенциала разрабатывается несколько в ином ключе, чем тема потенциала интеллектуального. М. Ранко предложил определять его, используя понятие возможностей. Креативное (дивергентное) мышление основывается на поиске множества вероятных решений задачи [42]. Количество этих решений выступает индикатором беглости как проявления креативного потенциала.

М. Ранко трактует креативный потенциал, исследуя оригинальность. Кроме того, он обособляет этот феномен от креативных достижений (результатов) и обосновывает его принадлежность к области процессов, а не продуктов. Речь идет о креативном потенциале индивидуальности в процессах, которые рассматриваются отдельно от экспрессии и социального признания. Креативность, по мнению М. Ранко, есть любой процесс мышления или разрешения проблемы, приводящий к созданию нового значения с признаками оригинальности и полезности [43].

На необходимость различения креативного потенциала, креативной активности и креативных достижений указывают Н. Сордиа, К. Марцквизи, А. Ньюбауэр [44]. Люди с креативным потенциалом могут реализовать его в креативной активности и креативных достижениях, а креативный потенциал и креативная активность могут быть предикторами этих достижений [45]. Вместе с тем не каждый человек с высоким креативным потенциалом способен показывать столь высокие результаты – для этого нужно иметь намерение быть креативным<sup>1</sup>, готовым преодолевать препятствия<sup>2</sup>, убедительным<sup>3</sup>, заставляя людей принять достижения как креативные<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Nickerson R. S. Enhancing creativity // The nature of creativity / ed. R. J. Sternberg. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1985. P. 11–38.

<sup>2</sup> Sternberg R. J., Lubart T. I. An investment theory of creativity and its development // Human Development. 1991. Vol. 34. P. 1–31. DOI: 10.1159/000277029

<sup>3</sup> Csikszentmihalyi M. Implications of a systems perspective for the study of creativity // Handbook of creativity / Ed. R. J. Sternberg. New York, NY: Cambridge University Press, 1999. P. 313–335.

<sup>4</sup> Amabile T. M. The social psychology of creativity: A consensual assessment technique. Journal of Personality and Social Psychology. 1982. Vol. 43. P. 997–1013. DOI: 10.1037/0022-3514.43.5.997

В отечественной психологии в качестве предпосылки изучения личностного потенциала можно рассматривать концепцию Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития, определяющей функции, которые только созревают<sup>1</sup>. Это понятие позволяет различать актуальный и потенциальный уровни развития личности ребенка, определять его возможности, перспективу совершенствования, личностный рост.

Б. Г. Ананьев писал о потенциале личности как субъекте деятельности и характеризовал его свойства на разных уровнях организации человека. Он связывал потенциалы индивидуально-психического развития с такими характеристиками, как одаренность, специальные способности, работоспособность [16].

В. А. Ганзен и Л. А. Головей применяли понятие «потенциал развития»<sup>2</sup>.

При анализе карьерного успеха используется дефиниция «личностный потенциал» [46].

Выделяют также интеллектуальный<sup>3</sup>, интеллектуально-личностный [47], творческий потенциал человека [48].

В. Н. Марков и Ю. В. Синягин определяют потенциал личности как систему возобновляемых ресурсов, которые проявляются в деятельности, направленной на получение социально значимых результатов [49, 50]. Этот потенциал обладает следующими особенностями:

- является ресурсным показателем;
- постоянно обновляется в течение жизни;
- реализуется во взаимоотношениях с окружением;
- ему присуще системное качество.

Крупный вклад в исследование обсуждаемого явления внесли Д. А. Леонтьев и неформальная исследовательская группа под его руководством. Ученые исходят из того, что личностные потенциалы произрастают из возможного. Возможное существует помимо необходимого и не порождается причинно-следственными закономерностями, оно касается мира неопределенности и направлено в будущее. В то же время оно воплощается в действительность, в реальное действие. Процесс этого воплощения приводит к сужению спектра возможного. Из него исключается то, что личность

---

<sup>1</sup> Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3: Проблемы развития психики / под ред. А. М. Матюшкина. Москва: Педагогика, 1983. 368 с.

<sup>2</sup> Ганзен В. А., Головей Л. А. Отношение между потенциалами и тенденциями в структуре индивидуальности // Личность и деятельность. Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1982. С. 3–7.

<sup>3</sup> Грищенко Н. А. Интеллектуальный потенциал // Психология / под ред. А. А. Крылова. Москва: Проспект, 1998. С. 186–188.

(субъект) не воспринимает как привлекательное, осмысленное или ценное для себя. Субъект определяет приоритеты среди возможностей [23].

Часто к составляющим личностного потенциала относят оптимизм, самоэффективность (Т. О. Гордеева), жизнестойкость (Е. И. Рассказова, Д. А. Леонтьев), личностную автономию (О. Е. Дергачева, Д. А. Леонтьев), толерантность к неопределенности (А. И. Гусев), контроль за действием (И. А. Васильев, О. В. Митина, С. А. Шапкин), рефлексивность (А. Ж. Аверина), субъективную витальность (Л. А. Александрова).

В отечественной психологии понятие интеллектуального потенциала было введено Б. Г. Ананьевым. Он полагал, что этот конструкт включает в себя интеллектуальные возможности, обуславливающие дальнейшее направление интеллектуального развития. Интеллектуальный потенциал рассматривался при этом как еще не реализованные интеллектуальные способности, т. е. более широко, чем интеллект [16].

Через возможности, которые выражены системой знаний, умений и навыков, дает толкование интеллектуального потенциала и Б. Ф. Ломов<sup>1</sup>.

М. М. Мишина трактует его как вероятность получения продуктивного результата в определенной ситуации и как предиктор интеллектуальных действий [51].

Л. А. Головей и М. Ю. Дербенева отмечают, что интеллектуальный потенциал участвует в построении картины собственного будущего, прогнозирует жизненный путь, влияет на выбор профессии и профессиональное самоопределение личности. Он есть системное свойство, имеющее множественную и разноуровневую детерминацию. Наиболее значимой его детерминантой является эмоционально-мотивационная составляющая интеллекта [52].

Н. А. Кудрявцева предложила трехвекторную модель структуры интеллектуального потенциала, которая складывается из соотношения интеллектуальной, активационной и мотивационно-целевой составляющих [53].

В рамках структурно-динамической теории интеллекта понятие интеллектуального потенциала активно разрабатывается Д. В. Ушаковым. По мнению исследователя, оно является индивидуально выраженной способностью к формированию функциональных систем, ответственных за интеллектуальное поведение. При таком подходе показатели интеллектуальной деятельности человека могут пониматься как проявление его опыта, имеющего в своей основе индивидуально-личностный потенциал и условия его реализации. Ушаков, характеризуя интеллект и креативность, обраща-

---

<sup>1</sup> Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. Москва: Наука, 1984. 444 с.

ется к понятиям и ресурса, и потенциала. С одной стороны, интеллект – это ресурс индивида. Ресурс понимается как вложения в какую-либо сферу. Время и силы любого человека ограничены, поэтому большие инвестиции в одну область связаны с уменьшением вложений в другие. С другой стороны, интеллект – это потенциал, реализация которого связана с интеллектуальными компетентностями на базе высоких способностей [54].

Потенциал определяется как индивидуально выраженная способность к формированию функциональных систем (по Шадрикову<sup>1</sup>), ответственных за интеллектуальное поведение; а психометрически индивидуально-личностный потенциал понимается как источник особенностей генерального фактора IQ. Также понятие потенциала распространяется на одаренность. Предлагается выявлять одаренность не по достижениям, а по потенциалу, принимая во внимание мотивационно-потребностную сферу одаренной молодежи, ее индивидуальность.

Интеллектуальный потенциал опирается не только на интеллект. Так, М. М. Мишина активно разрабатывает представления о творческом потенциале в интеллектуальной деятельности. Она относит его к операциональному типу структурной организации интеллектуальной деятельности, когда гибкость мышления соединяется с интересом, порождая оригинальность [51].

Интеллектуальный потенциал также влияет на решение нравственных задач<sup>2</sup>. Т. В. Корнилова установила динамические связи между его когнитивными и личностными переменными. На этой основе она ввела понятие интеллектуально-личностного потенциала, а также разработала концепцию множественной и многоуровневой (функционально-уровневой) регуляции выбора в условиях неопределенности [47].

Обобщая содержание и результаты описанных выше исследований личностных и когнитивных потенциалов, можно заключить, что они касаются различных психологических областей и конструктов. Но отсутствует единая трактовка потенциалов. Их критерии недостаточно осмыслены, а условия их актуализации нуждаются в дополнительных исследованиях.

### **Заключение**

Итоги выполненной работы показали, что научный анализ ресурсов и потенциалов ведется разобщенно; лишь в отдельных публикациях они рассматриваются совместно. Внутри исследований наблюдается довольно

---

<sup>1</sup> Шадриков В. Д. Деятельность и способности. Москва: Логос, 1994. 320 с.

<sup>2</sup> Брушлинский А. В., Темнова Л. В. Интеллектуальный потенциал и решение нравственных задач // Психология личности в условиях социальных изменений. Москва: Институт психологии РАН, 1993. С. 45–56.

пестрая картина многочисленных и разнообразных подходов, теорий, полученных данных. Это обстоятельство указывает, с одной стороны, на то, что теоретические предпосылки исследования могут быть различными, а с другой – на то, что в зависимости от подхода возможны различные пути научного поиска.

Выше был представлен широкий спектр взглядов на ресурсы и потенциалы. Они дифференцируются на две большие категории:

- личностные ресурсы и потенциалы;
- когнитивные ресурсы и потенциалы.

Обзор литературы свидетельствует о самостоятельном значении данных категорий. Но можно предположить и конвергенцию их совместных вкладов в академические достижения студентов. Несмотря на большое разнообразие подходов в исследованиях занимающей нас тематики, в них обнаруживается общая идея: ресурсы – это пространство актуального, а потенциалы – это пространство возможного. В этой связи возникают вопросы оптимума выраженности данных феноменов, а также вопрос о том, существуют ли взаимопереходы между ресурсами и потенциалами.

Перспектива дальнейшей работы заключается в создании интегративной концепции развития на основе ресурсов и потенциалов, которая позволит преодолеть их разобщенность. В «Сообщении 2» будет показан выход на эмпирическую модель, предусматривающую совместное рассмотрение выделенных категорий.

*(продолжение в следующем номере журнала)*

### **Список использованных источников**

1. Толочек В. А., Журавлева Н. И. Динамика актуализации ресурсов субъекта на протяжении профессиональной карьеры // Психологический журнал. 2015. Т. 36, № 1. С. 91–107.

2. Гордеева Т. О., Осин Е. Н. Особенности мотивации достижения и учебной мотивации студентов, демонстрирующих разные типы академических достижений (ЕГЭ, победы в олимпиадах, академическая успеваемость) [Электрон. ресурс] // Психологические исследования. 2012. № 5 (24). С. 4. Режим доступа: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 10.12.2019).

3. Корнилова Т. В., Смирнов С. Д., Чумакова М. В., Корнилов С. А., Новотоцкая-Власова Е. В. Модификация опросников К. Двек в контексте изучения академических достижений студентов // Психологический журнал. 2008. Т. 29, № 3. С. 86–100.

4. Лобанов А. П., Радчикова Н. П., Дроздова Н. В., Воронова А. В. Влияние академических и неакадемических видов интеллекта на учебные достижения студентов // Известия Саратовского университета. Новая серия. Се-

рия Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, № 4. С. 304–312. DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-4-304-312

5. Wilson T. D., Buttrick N. R. New directions in social psychological interventions to improve academic achievement // Journal of Educational Psychology. 2016. Vol. 108 (3). P. 392–396. DOI: 10.1037/edu0000111

6. Schneider M., Preckel F. Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses // Psychological Bulletin. 2017. Vol. 143 (6). P. 565–600. DOI: 10.1037/bul0000098

7. Вяткин Б. А., Дорфман Л. Я. Системная интеграция индивидуальности человека. Москва: Институт психологии РАН, 2018. 176 с.

8. Толочек В. А. Стили деятельности: ресурсный подход. Москва: Институт психологии РАН, 2015. 366 с.

9. Толочек В. А. «Задатки – способности – ресурсы» в детерминации социальной успешности человека // Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии: результаты и перспективы развития / отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова. Москва: Институт психологии РАН, 2017. С. 1265–1272.

10. Hobfoll S. E. Social and Psychological Resources and Adaptation // Review of General Psychology. 2002. Vol. 6(4). P. 307–332. DOI: 10.1037/1089-2680.6.4.307

11. Grebner S., Elfering A., Semmer N. K. The success resource model of job stress // Research in occupational stress and well-being: Vol. 8. New developments in theoretical and conceptual approaches to job stress / eds. P. L. Perrewé, D. C. Ganster. Bingley, United Kingdom: Emerald Group Publishing Limited, 2010. P. 61–108.

12. Oberauer K., Farrell S., Jarrold C., Lewandowsky S. What limits working memory capacity? // Psychological Bulletin. 2016. Vol. 142 (7). P. 758–799. DOI: 10.1037/bul0000046

13. Kronenwett M., Rigotti T. When do you face a challenge? How unnecessary tasks block the challenging potential of time pressure and emotional demands // Journal of Occupational Health Psychology. 2019. Vol. 24 (5). P. 512–526. DOI: 10.1037/ocp0000149

14. Hatch D. J., Potter G. G., Martus P., Rose U., Freude G. Lagged versus concurrent changes between burnout and depression symptoms and unique contributions from job demands and job resources // Journal of Occupational Health Psychology. Advance online publication. 2019. DOI: 10.1037/ocp0000170

15. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 512 с.

16. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. С.-Петербург: Питер, 2001. 288 с.

17. Петровский В. А. Состоятельность и рефлексия: модель четырех ресурсов // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2008. № 1. С. 77–100.

18. Сергиенко Е. А. Контроль поведения: индивидуальные ресурсы субъектной регуляции [Электрон. ресурс] // Психологические исследования. 2009. № 5 (7). С. 1. Режим доступа: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 10.12.2019).

19. Ларионова Л. И. Проблема ресурсного подхода в психолого-педагогической литературе // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2017. Т. 6, № 6А. С. 50–58.
20. Калашникова С. А. Личностные ресурсы как интегральная характеристика личности // Молодой ученый. 2011. Т. 2, № 8. С. 84–87.
21. Бодров В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление. Москва: ПЕР СЭ, 2006. 528 с.
22. Иванова Т. Ю., Леонтьев Д. А., Осин Е. Н., Рассказова Е. И., Кошелева Н. В. Современные проблемы изучения личностных ресурсов в профессиональной деятельности // Организационная психология. 2018. Т. 8, № 1. С. 85–121.
23. Леонтьев Д. А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал // Сибирский психологический журнал. 2016. № 62. С. 18–37. DOI: 10.17223/17267080/62/3
24. Трифонова А. В. Ресурсный подход к проблеме интеллектуальных способностей [Электрон. ресурс] // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2015. № 4 (48). Режим доступа: <http://journal-s.org/index.php/sisp/article/view/6121> (дата обращения: 24.12.2019). DOI: 10.12731/2218-7405-2015-4-12
25. Дружинин В. Н. Психология способностей. Избранные труды. Москва: Институт психологии РАН, 2007. 541 с.
26. Холодная М. А. Интеллект, креативность, обучаемость ресурсный подход (О развитии идей В. Н. Дружинина) // Психологический журнал. 2015. Т. 36, № 5. С. 5–14.
27. Холодная М. А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 264 с.
28. Хазова С. А. Ментальные ресурсы субъекта: феноменология и динамика. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2013. 386 с.
29. Василевская Е. Ю., Молчанова О. Н. Возможные Я: обзор зарубежных исследований // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2016. Т. 13, № 4. С. 801–815.
30. Handbook of potentiality / Eds. K. Engelhard, M. Quante. Springer, 2018. 433 p. DOI: 10.1007/978-94-024-1287-1
31. Tormala Z. L., Jia J. S., Norton M. I. The preference for potential // Journal of Personality and Social Psychology. 2012. Vol. 103(4). P. 567–583. DOI: 10.1037/a0029227
32. Maslow A. H. Toward a psychology of being. New York: Start Publishing LLC, 2013. 228 p.
33. Rogers C., Lyon H. C., Tausch R. On becoming an effective teacher. London: Routledge, 2013. 288 p.
34. Bi C., Oyserman D. Left behind or moving forward? Effects of possible selves and strategies to attain them among rural Chinese children // Journal of Adolescence. 2015. Vol. 44. P. 245–258. DOI: 10.1016/j.adolescence.2015.08.004
35. Destin M., Oyserman D. Incentivizing education: Seeing schoolwork as an investment, not a chore // Journal of Experimental Social Psychology. 2010. Vol. 46 (5). P. 846–849. DOI: 10.1016/j.jesp.2010.04.004

36. Hock M. F., Deshler D. D., Schumaker J. B. Enhancing student motivation through the pursuit of possible selves // Possible selves: Theory, research, and application / eds. C. Dunkel, J. Kerpelman. Huntington, New York: Nova, 2006. P. 205–221.
37. Oyserman D., Bybee D., Terry K. Possible selves and academic outcomes: How and when possible selves impel action // Journal of Personality and Social Psychology. 2006. Vol. 91 (1). P. 188–204. DOI: 10.1037/0022-3514.91.1.188
38. Stolarski M., Fieulaine N., van Beek W. (eds.). Time perspective theory: Review, research and application Cham, Switzerland: Springer, 2015. 551 p.
39. Zajenkowski M., Stolarski M., Maciantowicz O., Malesza M., Witowska J. Time to be smart: Uncovering a complex interplay between intelligence and time perspectives // Intelligence. 2016. Vol. 58. P. 1–9. DOI: 10.1016/j.intell.2016.06.002
40. Rönnlund M., Carelli M. G. Deviations from a balanced time perspective in late adulthood: Associations with current g and g in youth // Intelligence. 2018. Vol. 71. P. 8–16. DOI: 10.1016/j.intell.2018.09.002
41. Wraw C., Deary I. J., Der G., Gale C. R. Intelligence in youth and mental health at age 50 // Intelligence. 2016. Vol. 58. P. 69–79. DOI: 10.1016/j.intell.2016.06.005
42. Runco M. A. Divergent thinking, creativity, and ideation // Cambridge handbook of creativity / Eds. J. C. Kaufman, R. J. Sternberg. New York: Cambridge University Press, 2010. P. 413–446.
43. Runco M. A. Education for creative potential // Scandinavian Journal of Educational Research. 2003. Vol. 47 (3). P. 317–324.
44. Sordia N., Martskvishvili K., Neubauer A. From creative potential to creative achievements: Do emotional traits foster creativity? // Swiss Journal of Psychology. 2019. Vol. 78(3–4). P. 115–123. DOI: 10.1024/1421-0185/a000227
45. Jauk E., Benedek M., Neubauer A. C. The road to creative achievement: A latent variable model of ability and personality predictors // European Journal of Personality. 2013. Vol. 28. P. 95–105. DOI: 10.1002/per.1941
46. Почебуг А. Г., Свенцицкий А. Л., Марарица А. В., Казанцева Т. В., Кузнецова И. В. Социальный капитал личности. Москва: ИНФРА-М, 2016. 250 с.
47. Корнилова Т. В. Ригидность, толерантность к неопределенности и креативность в системе интеллектуально-личностного потенциала человека // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2013. № 4. С. 36–47.
48. Богдавленская Д. Б. Психология творческих способностей. Москва: Академия, 2002. 320 с.
49. Марков В. Н. Потенциал деятельности: между субъектом и целью // Мир психологии. 2014. № 3. С. 133–146.
50. Марков В. Н., Синягин Ю. В. Потенциал личности // Мир психологии. 2000. № 1. С. 250–261.
51. Мишина М. М. Феномен интеллектуальной деятельности личности (теоретико-методологические основания и особенности проявления в разнo-возрастной студенческой среде). Москва: ИИУ МГОУ, 2013. 410 с.

52. Головей Л. А., Дербенева М. Ю. Интеллектуальный потенциал как фактор профессионального самоопределения личности // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. 2009. Т. 2, № 2. С. 58–66.

53. Кудрявцева Н. А. Теоретическая модель интеллектуального потенциала // Интеллектуальный потенциал человека: проблемы развития / под ред. А. А. Крылова, Л. А. Головей. С.-Петербург: СПбГУ, 2003. С. 7–36.

54. Ушаков Д. В. Психология интеллекта и одаренности. Москва: Институт психологии РАН, 2011. 464 с.

## References

1. Toloček V. A., Zhuravleva N. I. Dynamics and actualization of subject's psychological resources throughout professional career. *Psikhologicheskiiy zhurnal = Psychological Journal*. 2015; 36 (1): 91–107. (In Russ.)

2. Gordeeva T. O., Osin E. N. Differences in achievement motivation and learning motivation in students exhibiting different types of academic attainment (Unified State Examination (USE) scores, academic competition results, academic records). *Psikhologicheskiiy issledovaniya = Psychological Studies* [Internet]. 2012 [cited 2019 Dec 10]; 5 (24): 4. Available from: <http://psystudy.ru> (In Russ.)

3. Kornilova T. V., Smirnov S. D., Chumakova M. V., Kornilov S. A., Novototskaya-Vlasova E. V. Modification of C. Dwek's questionnaires in the context of students' academic achievements study. *Psikhologicheskiiy zhurnal = Psychological Journal*. 2008; 29 (3): 86–100. (In Russ.)

4. Lobanov A. P., Radchikova N. P., Drozdova N. V., Voronova A. V. Influence of academic and non-academic types of intelligence on academic achievements of students. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya = Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Educational Acmeology. Developmental Psychology*. 2018; 7 (4): 304–312. DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-4-304-312 (In Russ.)

5. Wilson T. D., Buttrick N. R. New directions in social psychological interventions to improve academic achievement. *Journal of Educational Psychology*. 2016; 108 (3): 392–396. DOI: 10.1037/edu0000111

6. Schneider M., Preckel F. Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*. 2017; 143 (6): 565–600. DOI: 10.1037/bul0000098

7. Vyatkin B. A., Dorfman L. Ya. Sistemnaya integratsiya individual'nosti cheloveka = System integration of human personality. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences; 2018. 176 p. (In Russ.)

8. Toloček V. A. Stili deyatelnosti: resursnyy podkhod = Styles of activity: Resource approach. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences; 2015. 366 p. (In Russ.)

9. Toloček V. A. "Assets-abilities-resources" in determining the social success of a person. Ed. by Zhuravlev A. L., Kol'tsova V. A. *Fundamental'nye i prikladnye issledovaniya sovremennoy psikhologii: rezul'taty i perspektivy razvitiya = Fundamental and applied research of modern psychology: Results and development prospects*. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences; 2017. p. 1265–1272. (In Russ.)

10. Hobfoll S. E. Social and psychological resources and adaptation. *Review of General Psychology*. 2002; 6 (4): 307–332. DOI: 10.1037/1089–2680.6.4.307
11. Grebner S., Elfering A., Semmer N. K. The success resource model of job stress. Ed. by Perrewé P. L., Ganster D. C. Research in occupational stress and well-being: Vol. 8. New developments in theoretical and conceptual approaches to job stress. Bingley, United Kingdom: Emerald Group Publishing Limited; 2010. p. 61–108.
12. Oberauer K., Farrell S., Jarrold C., Lewandowsky S. What limits working memory capacity? *Psychological Bulletin*. 2016; 142 (7): 758–799. DOI: 10.1037/bul0000046
13. Kronenwett M., Rigotti T. When do you face a challenge? How unnecessary tasks block the challenging potential of time pressure and emotional demands. *Journal of Occupational Health Psychology*. 2019; 24 (5): 512–526. DOI: 10.1037/ocp0000149
14. Hatch D. J., Potter G. G., Martus P., Rose U., Freude G. Lagged versus concurrent changes between burnout and depression symptoms and unique contributions from job demands and job resources. *Journal of Occupational Health Psychology*. Advance online publication. 2019. DOI: 10.1037/ocp0000170
15. Rubinshteyn S. L. Бытие и сознание. Человек и мир = Being and consciousness. Man and the world. Saint-Petersburg: Publishing House Piter; 2003. 512 p. (In Russ.)
16. Anan'ev B. G. Человек как предмет познания = Man as an object of knowledge. Saint-Petersburg: Publishing House Piter; 2001. 288 p. (In Russ.)
17. Petrovskiy V. A. Opulence and reflection: Four resources model. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki = Psychology. Journal of the Higher School of Economics*. 2008; 1: 77–100. (In Russ.)
18. Sergienko E. A. Behaviour control: Individual resources of subject control. *Psikhologicheskie issledovaniya = Psychological Studies* [Internet]. 2009 [cited 2019 Dec 10]; 5 (7): 1. Available from: <http://psystudy.ru> (In Russ.)
19. Larionova L. I. The problem of the resource approach in the psychological-pedagogical literature. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya = Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches*. 2017; 6 (6A): 50–58. (In Russ.)
20. Kalashnikova S. A. Personal resources as an integral characteristic of personality. *Molodoy uchenyy = Young Scientist*. 2011; 2 (8): 84–87. (In Russ.)
21. Bodrov V. A. Psikhologicheskiy stress: razvitiye i preodoleniye = Psychological stress: Development and overcoming. Moscow: Publishing House PER SE; 2006. 528 p. (In Russ.)
22. Ivanova T. Yu., Leont'ev D. A., Osin E. N., Rasskazova E. I., Kosheleva N. V. Contemporary issues in the research of personality resources at work. *Organizatsionnaya psikhologiya = Organisational Psychology*. 2018; 8 (1): 85–121. (In Russ.)
23. Leont'ev D. A. Autoregulation, resources, and personality potential. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal = Siberian Journal of Psychology*. 2016; 62: 18–37. DOI: 10.17223/17267080/62/3 (In Russ.)

24. Trifonova A. V. The resource-based approach to intellectual abilities. *Sovremennye issledovaniya sotsial'nykh problem = Modern Studies of Social Issues* [Internet]. 2015 [cited 2019 Dec 24]; 4 (48). Available from: <http://journals.org/index.php/sisp/article/view/6121>. DOI: 10.12731/2218-7405-2015-4-12 (In Russ.)
25. Druzhinin V. N. *Psikhologiya sposobnostey. Izbrannye trudy = Psychology of abilities. Selected works*. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences; 2007. 541 p. (In Russ.)
26. Kholodnaya M. A. Intelligence, creativity, learning capability: Resource approach (on development of V. N. Druzhinin's ideas). *Psikhologicheskiy zhurnal = Psychological Journal*. 2015; 36 (5): 5–14. (In Russ.)
27. Kholodnaya M. A. *Psikhologiya intellekta: Paradoksy issledovaniya = Psychology of Intelligence: The paradoxes of research*. Saint-Petersburg: Publishing House Piter; 2002. 264 p. (In Russ.)
28. Khazova S. A. *Mentalnye resursy subekta: fenomenologiya i dinamika = The mental resources of the subject: Phenomenology and dynamics*. Kostroma: Kostroma State University named after N. A. Nekrasov; 2013. 386 p. (In Russ.)
29. Vasilevskaya E. Yu., Molchanova O. N. Possible selves: Review of international studies. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki = Psychology. Journal of the Higher School of Economics*. 2016; 13 (4): 801–815. (In Russ.)
30. Engelhard K., Quante M. (Eds.). *Handbook of potentiality*. 2018. 433 p. DOI: 10.1007/978-94-024-1287-1
31. Tormala Z. L., Jia J. S., Norton M. I. The preference for potential. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2012; 103 (4): 567–583. DOI: 10.1037/a0029227
32. Maslow A. H. *Toward a psychology of being*. New York: Start Publishing LLC; 2013. 228 p.
33. Rogers C., Lyon H. C., Tausch R. *On becoming an effective teacher*. London: Routledge; 2013. 288 p.
34. Bi C., Oyserman D. Left behind or moving forward? Effects of possible selves and strategies to attain them among rural Chinese children. *Journal of Adolescence*. 2015; 44: 245–258. DOI: 10.1016/j.adolescence.2015.08.004
35. Destin M., Oyserman D. Incentivizing education: Seeing schoolwork as an investment, not a chore. *Journal of Experimental Social Psychology*. 2010; 46(5): p. 846–849. DOI: 10.1016/j.jesp.2010.04.004
36. Hock M. F., Deshler D. D., Schumaker J. B. Enhancing student motivation through the pursuit of possible selves. Ed. by Dunkel C., Kerpelman J. *Possible selves: Theory, research, and application*. Huntington, New York: Nova; 2006. p. 205–221.
37. Oyserman D., Bybee D., Terry K. Possible selves and academic outcomes: How and when possible selves impel action. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2006; 91 (1): 188–204. DOI: 10.1037/0022-3514.91.1.188
38. Stolarski M., Fieulaine N., van Beek W. (Eds.). *Time perspective theory: Review, research and application*. Cham, Switzerland: Springer; 2015. 551 p.

39. Zajenkowski M., Stolarski M., Maciantowicz O., Malesza M., Witowska J. Time to be smart: Uncovering a complex interplay between intelligence and time perspectives. *Intelligence*. 2016; 58: 1–9. DOI: 10.1016/j.intell.2016.06.002
40. Rönnlund M., Carelli M. G. Deviations from a balanced time perspective in late adulthood: Associations with current g and g in youth. *Intelligence*. 2018; 71: 8–16. DOI: 10.1016/j.intell.2018.09.002
41. Wraw C., Deary I. J., Der G., Gale C. R. Intelligence in youth and mental health at age 50. *Intelligence*. 2016; 58: 69–79. DOI: 10.1016/j.intell.2016.06.005
42. Runco M. A. Divergent thinking, creativity, and ideation. Ed. by Kaufman J. C., Sternberg R. J. *Cambridge handbook of creativity*. New York: Cambridge University Press; 2010. p. 413–446.
43. Runco M. A. Education for creative potential. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2003; 47 (3): 317–324.
44. Sordia N., Martskvishvili K., Neubauer A. From creative potential to creative achievements: Do emotional traits foster creativity? *Swiss Journal of Psychology*. 2019; 78(3–4): 115–123. DOI: 10.1024/1421-0185/a000227
45. Jauk E., Benedek M., Neubauer A. C. The road to creative achievement: A latent variable model of ability and personality predictors. *European Journal of Personality*. 2013; 28: 95–105. DOI: 10.1002/per.1941
46. Pochebut L. G., Svetsitskiy A. L., Mararitsa L. V., Kazantseva T. V., Kuznetsova I. V. Sotsial'nyy kapital lichnosti = Social capital of personality. Moscow: Publishing House INFRA-M; 2016. 250 p. (In Russ.)
47. Kornilova T. V. Rigidity, tolerance for uncertainty and creativity in the system of intellectual and personality potential. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya = The Moscow University Herald. Series 14. Psychology*. 2013; 4: 36–47. (In Russ.)
48. Bogoyavlenskaya D. B. Psikhologiya tvorcheskikh sposobnostey = Psychology of creativity. Moscow: Publishing House Akademija; 2002. 320 p. (In Russ.)
49. Markov V. N. Activity potential: between subject and purpose. *Mir psikhologii = World of Psychology*. 2014; 3: 133–146. (In Russ.)
50. Markov V. N., Sinyagin Yu. V. Personality potential. *Mir psikhologii = World of Psychology*. 2000; 1: 250–261. (In Russ.)
51. Mishina M. M. Fenomen intellektual'noy deyatelnosti lichnosti (teoretiko-metodologicheskie osnovaniya i osobennosti proyavleniya v raznovozrastnoy studencheskoy srede) = The phenomenon of intellectual activity of a personality (theoretical and methodological bases and features of manifestation in a different age student environment). Moscow: Information and Publishing Department of Moscow Region State University; 2013. 410 p. (In Russ.)
52. Golovey L. A., Derbeneva M. Yu. Intellectual as a factor of vocational self-determination of a personality. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 12. Psikhologiya. Sotsiologiya. Pedagogika = Bulletin of Saint-Petersburg State University. Series 12. Psychology. Sociology. Pedagogy*. 2009; 2(2): 58–66. (In Russ.)
53. Kudryavtseva N. A. Theoretical model of intellectual potential. Ed. by Krylov A. A., Golovey L. A. *Intellektual'nyy potentsial cheloveka: problemy razviti-*

ya = Intellectual potential of a person: Problems of development. Saint-Petersburg: Saint-Petersburg State University; 2003. p. 7–36. (In Russ.)

54. Ushakov D. V. Psikhologiya intellekta i odarennosti = Psychology of intelligence and giftedness. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences; 2011. 464 p. (In Russ.)

**Информация об авторах:**

**Дорфман Леонид Яковлевич** – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой гуманитарных дисциплин Пермского государственного института культуры; ORCID 0000–0002–4396–6652, Author ID 72287; Researcher ID AAD-5451–2020; Scopus Author ID 8664947000; Пермь, Россия. E-mail: dorfman07@yandex.ru

**Калугин Алексей Юрьевич** – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой практической психологии Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета; ORCID 0000–0002–3633–2926; Author ID 660929; Researcher ID X-7824–2018; Scopus Author ID 57192099434; Пермь, Россия. E-mail: kaluginau@yandex.ru

**Вклад соавторов.** Равноправное соавторство в исследовании, выполненном в Пермском государственном институте культуры и Пермском государственном гуманитарно-педагогическом университете (Пермь, Россия).

Статья поступила в редакцию 19.12.2019; принята в печать 12.02.2020. Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

**Information about the authors:**

**Leonid Ya. Dorfman** – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Humanities, Perm State Institute of Culture; ORCID 0000–0002–4396–6652, Author ID 72287; Researcher ID AAD-5451–2020; Scopus Author ID 8664947000; Perm, Russia. E-mail: dorfman07@yandex.ru

**Alexey Yu. Kalugin** – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Practical Psychology, Perm State Humanitarian Pedagogical University; ORCID 0000–0002–3633–2926; Author ID 660929; Researcher ID X-7824–2018; Scopus Author ID 57192099434; Perm, Russia. E-mail: kaluginau@yandex.ru

**Contribution of the authors.** The authors contributed equally to the present research, which was carried out at the Perm State Institute of Culture and Perm State Humanitarian Pedagogical University (Perm, Russia).

Received 19.12.2019; accepted for publication 12.02.2020.  
The authors have read and approved the final manuscript.

## THE RELATIONSHIP OF STUDENTS' EMOTIONAL INTELLIGENCE AND THE LEVEL OF THEIR READINESS FOR ONLINE EDUCATION: A CONTEXTUAL STUDY ON THE EXAMPLE OF UNIVERSITY TRAINING IN SAUDI ARABIA

Ahmed M. Alenezi

*Northern Border University, Arar, Saudi Arabia.*

*E-mail: ahmed.alenezi@nbu.edu.sa*

**Abstract.** *Introduction.* It is well known that the effectiveness of students' online education depends largely on their skills to interact with the digital educational environment. At the same time, there has been a marked shift in scientific publications from the traditional point of view about the priority of competency formation in students to use educational information and communication technologies on the other aspects of online education, including psychometric.

The *aim* of this research was to investigate the influence of students' emotional intelligence on their preparedness for online learning programmes.

*Methodology and research methods.* A questionnaire survey was employed as the main tool. In the course of the questionnaire survey, Emotional Intelligence Scale (EIS) and Online Learning Readiness Scale (OLRS) were used to measure the selected characteristics of students. The method of single-factor dispersion analysis ANOVA (analysis of variance) and t-test of equal dispersions were applied to process the obtained empirical data.

*Results and scientific novelty.* 340 Saudi students, admitted into the Faculties of Pharmacy, IT, Sciences and Arts in Northern Border University (Arar), took part in the questionnaire. The sample of respondents was random; only 208 respondents fully completed the survey. The gender of students was considered as a key variable. It was revealed that the level of emotional intelligence in female students is higher than in their male fellow students, which ultimately caused the best readiness of girls for online training. The analysis of the survey data showed the variance between the measured respondents' characteristics depending on the area of specialisation. If compared with the Sciences and Arts students, the representatives of the Faculties IT and Pharmacy demonstrated higher level skills to undertake online training, more expressed skills of self-control and computer self-

efficacy. The level of online communication self-efficacy, recorded among the respondents, was not so significant. However, the respondents of all four faculties demonstrated a high level of motivation for independent online learning activities. It was reliably established that a high level of emotional intelligence correlates with readiness for such forms of work.

It was found out that students are not always able to clearly identify their educational needs on their own and to understand them without someone's assistance, new arsenal of educational tools, their adequate application and quality. In addition, the emotional attitude to online learning is very significant. Therefore, in order to make e-learning effective, it is appropriate to conduct pre-diagnostics, taking into account students' psychometric parameters, to identify students' expectations about the online courses and to assess own readiness for such training. According to the author of the current publication, pedagogical support of the process of formation and development of emotional intelligence and formation of students' skills to regulate their feelings should become an integral part of the curriculum to ensure the success of the learning process. The author identified the critical points of teaching staff activity, which may vary depending on the required scale of the pedagogical intervention and the specific direction of training.

*Practical significance.* The research results can be useful for teachers and administrators of educational institutions engaged in the development and promotion of distance and blended learning.

**Keywords:** emotional intelligence, online learning readiness, e-learning, Saudi Arabia, education.

**Acknowledgements.** The present research was performed thanks to the grant from the Institute of Scientific Research of the Northern Border University (Arar, Saudi Arabia), within the framework of the project "Assessment of Students' Emotional Intelligence and its Relationship with their Preparedness for Educational Technologies: A Contextual Study of Saudi Arabia" (project No. EAR-2018-3-9-F-7942).

**For citation:** Alenezi A. M. The relationship of students' emotional intelligence and the level of their readiness for online education: A contextual study on the example of university training in Saudi Arabia. *The Education and Science Journal*. 2020; 4 (22): 89–109. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-4-89-109

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТОВ И УРОВЕНЬ ИХ ГОТОВНОСТИ К ОНЛАЙН- ОБРАЗОВАНИЮ: КОНТЕКСТНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ В САУДОВСКОЙ АРАВИИ**

**Ахмед М. Аленеzi**

*Северный пограничный университет, Араб, Саудовская Аравия.*

*E-mail: ahmed.alenezi@nbu.edu.sa*

**Аннотация.** *Введение.* Хорошо известно, что эффективность обучения студентов в режиме онлайн во многом зависит от их навыков и умений взаимодействовать с цифровой образовательной средой. Вместе с тем в научных публикациях последнего времени заметно смещение акцента с традиционной точки зрения о приоритетности формирования компетентности обучающихся в использовании учебных информационно-коммуникационных технологий на другие аспекты онлайн-образования, в том числе психометрические.

*Целью* изложенного в статье исследования было изучение влияния эмоционального интеллекта студентов на их готовность успешно осваивать университетские программы в онлайн-формате.

*Методы и методики.* Основным инструментарием предпринятого изыскания служил анкетный опрос, в ходе которого для измерения выделенных характеристик обучающихся использовались «Шкала эмоционального интеллекта» (EIS) и «Шкала готовности к онлайн-обучению» (OLRS). Обработка полученных эмпирических данных производилась с привлечением метода однофакторного дисперсионного анализа ANOVA (analysis of variance) и t-теста равных дисперсий.

*Результаты и научная новизна.* Всего в анкетировании приняли участие 340 саудовских студентов Северного пограничного университета (Араб), обучающихся на четырех факультетах: фармацевтическом, информационных технологий (ИТ), фундаментальных наук и гуманитарных наук. Выборка испытуемых была случайной, полностью ответили на вопросы только 208 респондентов. В качестве одной из ключевых переменных рассматривался пол учащихся. Выяснилось, что уровень эмоционального интеллекта у студенток выше, чем у их сокурсников мужского пола, этим в конечном счете была обусловлена лучшая готовность девушек к онлайн-обучению. Анализ данных опроса показал дисперсию между измеряемыми характеристиками респондентов в зависимости от профиля специализации. Большие способности к онлайн-обучению, более выраженные умения и навыки самоконтроля и компьютерной самоэффективности проде-

монстрировали представители факультетов «ИТ» и «Фармацевтика», в сравнении со студентами двух других факультетов. Зафиксированный у испытуемых уровень самоэффективности онлайн-общения был не столь значимым. Однако у респондентов всех четырех факультетов выявлена устойчивая повышенная мотивация к самостоятельной учебной онлайн-деятельности. Достоверно установлено, что высокий уровень эмоционального интеллекта коррелирует с готовностью к подобной форме работы.

Обнаружилось, что учащиеся далеко не всегда могут самостоятельно четко обозначить свои образовательные потребности и разобраться, не прибегая к сторонней помощи, в новом арсенале средств обучения, их адекватном применении и качестве. Кроме того, весьма важен эмоциональный настрой на учебу в режиме онлайн. Поэтому, для того чтобы сделать электронное обучение действенным и результативным, целесообразна предварительная диагностика с учетом психометрических параметров обучающихся, выявлением их ожиданий от онлайн-курсов и оценкой степени их готовности к такому обучению. Для обеспечения его успешности необходимы педагогическое сопровождение процесса становления и развития эмоционального интеллекта и формирование у студентов навыков регулирования своих чувств, которое, по мнению автора публикации, должно стать неотъемлемой частью учебной программы. Намечены критические точки данной деятельности преподавательского состава, которые могут варьироваться в зависимости от требуемого масштаба педагогического вмешательства и специфики направления подготовки.

*Практическая значимость.* Результаты исследования будут полезны педагогам и администраторам образовательных учреждений, занимающимся разработкой и продвижением технологий дистанционного и смешанного обучения.

**Ключевые слова:** эмоциональный интеллект, готовность к онлайн-обучению, электронное обучение, Саудовская Аравия, образование.

**Благодарности.** Исследование выполнено благодаря гранту, полученному от Института научных исследований Северного пограничного университета (Арар, Саудовская Аравия), в рамках реализации проекта «Оценка эмоционального интеллекта студентов и его взаимосвязь с их готовностью к образовательным технологиям: контекстное исследование Саудовской Аравии» (проект № EAR-2018-3-9-F-7942).

**Для цитирования:** Аленеzi А. М. Взаимосвязь эмоционального интеллекта студентов и уровня их готовности к онлайн-образованию: контекстуальное исследование на примере университетского обучения в Саудовской Аравии // Образование и наука. 2020. Т. 22, № 4. С. 89–109. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-4-89-109

## **Introduction**

There is no dearth of literature wherein the scholars have established the importance of emotion in a face to face classroom setting or in distance mode of learning [1–5]. Many earlier studies found that learning process does not involve only fact or information seeking activities or a practical application of processes. Socio-cognitive approach [6, 7] and appraisal theories have defined emotion as monitoring device to assess the achievement and serve as effective tool in meeting the desired goals. Thus, emotions are viewed as internal states of being which encompasses the psychological and psychometric aspects of learners' behaviours which regulate or influence the nature of learning a lot. Though multimedia programmes have been used to improve children's reading, mathematics, spellings and other cognitive processes such as memory and attention too, there is enough evidences that supports its effectiveness in the other domains of learning as well [8, 9]. The number of studies suggest that social emotional learning (SEL, hereafter) programmes have hardly used technologies as tools of learning [10, 11]. Various international organisations have initiated the process of incorporating technology driven learning in SEL practices [12]. Technologies enhance self-directed learning and boost learners' confidence and freedom of learning at their own pace. Technology driven learning has been proved to be very instrumental in developing emotional intelligence of the learners as well [13].

Online learning has attracted a large number of students in the recent years, be it full time or part time, as it gives flexibility, an exciting learning experience and learners' control over the learning process [14, 15]. In terms of quality of education, teachers and learners' performance in the learning environments and the quality of infrastructure, though e-learning has revalorised the education process but has caused lot of concerns at local as well as international levels. In this context, learners' preparedness for the digital learning environment and their readiness to explore the maximum utilisation of the resources can definitely reduce these concerns. In most of the earlier studies, learners' abilities to use technology in their academic pursuit were often related to their preparedness for e-learning. While Warner, Christie and Choy proposed learners' readiness as combination of their competence, confidence in using electronic communication, their comfort with online transactions and their ability to fit in independent learning. Smith [16], Smith, Murphy, Mahoney [17] and Lynch [18] related learners' readiness for e-learning with comfort and their ability to managing learning process.

The present study is based on the idea of learners' readiness as proposed by Hung, Chou, Chen and Own [19]. According to them, besides computer/internet and online communication self-efficacy, learners' potential for self-directed learning, control and motivation for learning are also crucial factors should be take into account while studying learners' readiness for e-learning. These issues have not only prepared the ground more in-depth study in this field but have added psychological perspectives as well. Since learners' responses fluctuate so the technical and non-technical factors that have potential to enhance their readiness to e-learning of the courses and excel, have been taken care of well in this research [20, 21]. In this research, I have explored the role of emotional intelligence (EI, hereafter) in explaining learners' readiness for online learning transactions in the context of Saudi Arabia.

### **Literature Review**

The importance of emotions has been identified in face to face and distance educational situations. Learning process does not happen in isolation of emotions or emotional considerations and aims to disseminate information or facts or step by step application of procedures only; rather there are socio-cognitive and appraisal [22] theories which propose that emotions act as monitoring device to assess the nature of learning and foster learners' goals. Therefore, emotions are the constructs of internal states (cognitive, psychological, motivational and expressive, feelings) which may result in positive learning results as well as negative learning outcomes [23]. Other scholars have also supported these claims in their studies wherein they found that positive emotions lead to good academic outcomes whereas negative emotions result in lower performances [24]. Moreover, in the domain of e-learning, positive emotions are higher than negative emotion in synchronous learning activities with the peers and the instructors. Positive emotions during the various stages of e-learning help students to score well, have better learning experience and in maintaining constructive behavioural patterns through the learning process.

Modern perspectives do notice the relationship between emotion and cognition, which in earlier studies were found opposites to each other. Plato, Descartes and Kant have viewed emotion as erratic which hinders rationality and sanity among the individuals [25, 26]. Distance education as made possible because of technological interventions has renewed interest among the researchers to find relationship between the both. In learning theories, cognition has always been realised playing prime role in any educational settings that Martin and Briggs [27] challenged and suggested that affective and cognitive are the two major domains to be addressed to develop a comprehensive and holistic learning set up. This has proved to be less popular because of the

nature of affective part of learning. Since there has been a lack of consensus in defining emotion as evident from the multiple perspectives proposed over the last two decades. Unlike the previous studies which mainly focused on the impact of positive and negative emotions in the e-learning process, the present study aims to explore the relationship between EI and the students' readiness for the e-learning.

Leading theories related to EI have conceived the idea of identification and regulation of human sentiments differently which have led to the identification various factors involved in such practice [28]. For instance, Goleman proposed EI as a set of emotional and social competencies that affects behavioural patterns and the nature of their performance whereas Mayer-Salovey [29] defines EI as person's ability to perceive, understand, manage and use emotions to facilitate their thinking and decision making ability. Psychological aspects of learners' readiness for online learning (such as self-directed learning, motivation, learners' control, computer and internet self-efficacy) and psychometric abilities of EI have provided the conceptual framework for this study to further explore the traits of EI and psychological indicators for learners' readiness for e-learning. It has been evident in various studies that EI plays a crucial role in determining the learning experience and positive learning outcomes [30–32]. Academic self-efficacy is perceived as the ability to use digital tools in academic activities, is related to the performance of the students.

### **Research Questions**

The current research aims to address the following research questions:

- a. What is the extent to which the learners are ready to adopt e-learning programmes?
- b. What is the extent to which emotional intelligence predicts learners' readiness for such programmes?

## **Research Methodology**

### **Sample**

The respondents, 340 students participated in the study, were from the Northern Border University (NBU, hereafter) in Saudi Arabia. Participants were selected randomly from the Rafha campuses during the second semester of the academic year 2018–2019. Both male and female students participated in the study. Data of students enrolled in first, second and third year of the undergraduate programmes in the Faculties of Pharmacy, IT, Arts and Basic Sciences were collected from Rafha (male and female branches) of NBU. Out of total 680 students enrolled in various programmes, 340 study samples were randomly selected from the undergraduate programmes. These identified students were approached with the research tools. They were asked to return

the filled in questionnaires. 208 students returned their responses and completed their forms that amount to 61.1% of the total selected samples. Their level of educational was taken as age factor to enhance the variability of the results. Elicited data were compiled in SPSS file for further analysis to answer the research questions.

### **Research tools**

The current research is based on the idea of learners' readiness for e-learning as proposed by Hung et al. and EI as postulated by Wong and Law [33]. Online learning readiness scale (OLRS, hereafter) consists of subscales; computer/internet self-efficacy (CS), self-directed learning (SL), learners' control (LC), motivation (M) and online communication self-efficacy (OCS). The validity of the scale was checked using Taiwanese college students which demonstrated reliabilities of .74 (CS), .87 (SL), .73 (LC), .84 (M) and .87 (OCS) in the studies of Hung et al. OLRS has been used in various other studies to assess learners' readiness for e-learning [34]. Emotional Intelligence Scale (EIS, hereafter) consists of subscales; self-emotions appraisal (SA), others-emotions appraisal (OA), use of emotions (UE), and regulation of emotions (RE) which reported alpha coefficients of .87, .83, .84 and .90 respectively. The scale has been validated on various different samples [35].

### **Research design and procedure**

Both the scales were developed using five-point Likert scales. For the study purpose and the convenience of the respondents both the scales were simplified and further translated into Arabic language as mostly the respondents are non-native English speakers. Two professors from the area of general education and one from educational psychology were selected to assess the face and content validity of the scales; all the experts were from the reputed institutions of Saudi Arabia. The experts' comments improved a lot the scales and helped me finalising the tools for the study. Further, in pilot study, 20 undergraduate students were asked to indicate if they faced any issues in reading or understanding the tools so as to be sure of the nature and feasibility of the questionnaires. The Cronbach's Alpha values of both the scales and subscales were found .80 for the final study.

## **Data Elicitation and Analysis**

### **Data Set 1**

The generalisations of data for Emotional Intelligence are as under:

a. The data shows that the emotional intelligence of students of 'Pharmacy' faculty is the highest as they have given the maximum positive responses (800). The emotional intelligence of 'Arts' (students) is the lowest as they have given the

minimum positive responses to the questionnaire (326). If we arrange the degree of emotional intelligence faculty wise then we get the following order:

*Pharmacy > IT > Sciences > Arts.*

b. The gender wise responses show that the emotional intelligence of female students is greater than the male students. If we arrange the degree of emotional intelligence gender wise then we will get the following order:

*Female > Male*

c. The responses show that the total emotional intelligence (Item 1–6) of female students is greater than the male students. If we arrange the degree of emotional intelligence gender wise then we will get the following order:

*Female (Total\_Emotional\_Intelligence) > Male (Total\_Emotional\_Intelligence)*

d. The data shows that the self-emotional appraisal (Item 1–4) of female students is greater than the male students. If we arrange the degree of self-emotional appraisal gender wise then we get the following order:

*Female (Total\_Self\_Emotional\_Appraisal) > Male (Total\_Self\_Emotional\_Appraisal)*

e. The data shows that the regulation of emotions (Item 5 – 8) of female students is greater than the male students. If we arrange the degree of regulation of emotions gender wise then we will get the following order:

*Female (Regulation\_Of\_Emotions) > Male (Regulation\_Of\_Emotions)*

f. The data shows that the use of emotions (Item 9–11) of male students is greater than the female students. If we arrange the degree of use of emotions gender wise then we get the following order:

*Male (Use\_Of\_Emotions) > Female (Use\_Of\_Emotions)*

g. The data shows that the other emotional appraisal (Item 13 – 16) of male students is greater than the female students. If we arrange the degree of other emotional appraisal gender wise then we get the following order:

*Male (Other\_Emotional\_Appraisal) > Female (Other\_Emotional\_Appraisal)*

### **Analysis of Data 1**

*Faculty wise analysis.* It is evident from the data that there is difference in terms of emotional intelligence among all the 4 faculties. To check whether the emotional intelligence really varies amongst the said four faculties or is a just random variation, 'ANOVA' test using the Microsoft Excel in built function 'ANOVA-Single Factor' (table 1) on the positive responses of the students was conducted on each of the four faculties.

*Null hypothesis.* The mean positive response of each of the four faculties is the same.

*Alternate hypothesis.* The mean positive response of each of the faculties is significantly different.

Table 1

## ANOVA test on all four faculties

ANOVA: Single Factor						
Summary Groups	Count	Sum	Average	Variance		
IT	16	720	45	540.8		
PHARMACY	16	800	50	688.9333333		
SCIENCES	16	480	30	240.9333333		
ARTS	16	326	20.375	107.5833333		
ANOVA						
Source of Variation	SS	df	MS	F	P-value	F crit
Between Groups	8906.6875	3	2968.895833	7.52452611	0.000235306	2.7581
Within Groups	23673.75	60	394.5625			
Total	32580.4375	63				

Since the 'p-Value' i. e. 0.000235306 is less than 0.05, hence, the mean positive response of the students of each of the said four faculties is significantly different from one another. Now, to assess if the mean positive response of all the four faculties are significantly different from each other or there is a pair of faculty whose mean positive responses are similar and the said variation is random in nature only, t-Test: Two-sample assuming equal variances' (Table 2) on each of the pairs of faculty was conducted using the 'Microsoft-Excel inbuilt function' at 95% confidence interval level.

Table 2

## T-Test: Two-sample assuming equal variances on each pair of faculties

Particulars	Pharmacy	IT
Mean	50	45
Variance	688.9333333	540.8
Observations	16	16
Pooled Variance	614.8666667	
Hypothesised Mean Difference	0	
Df	30	
t Stat	0.570327776	
P(T<=t) one-tail	0.286351279	
t Critical one-tail	1.697260887	
P(T<=t) two-tail	0.572702558	
t Critical two-tail	2.042272456	

Since the 'p-Value' i. e. 0.572702558 is greater than 0., hence, the variance of positive response of the students of Pharmacy faculty is not significantly different from the variance of positive response of the students of IT faculty and they all belong to the same population. This could be due to the small sample size.

Table 3

Variance among the four faculties

Faculties	p-Value	Difference in variance
IT & Sciences	0.040086826	Significant at 95% confidence interval
Pharmacy & Sciences	0.013550818	Significant at 95% confidence interval
Arts & Sciences	0.047933123	Significant at 95% confidence interval
Pharmacy & Arts	0.000220547	Significant at 95% confidence interval

Likewise, similar statistical operations on all the combinations reveal that the 'p-value' for IT, Sciences, Pharmacy and Arts is less than 0.05, hence, the variance of positive response of the students of Sciences, Arts and Pharmacy are significant, i. e. they do not belong to the same population (Table 3).

From the 'ANOVA: Single Factor' test it is very much evident that the mean positive responses are significantly different amongst all the four faculties. However, the variance seems not very much significant between IT and Pharmacy.

#### **Gender wise analysis**

It is evident from the data that there is difference in the emotional intelligence of the male and female students. To check whether the emotional intelligence really varies among the male and female students or it is a just random variation, ANOVA test was conducted using the Microsoft Excel in built function 'ANOVA-Single Factor' on the positive responses of both the male and female students.

*Null hypothesis.* The mean positive response of each of the male and female student is the same.

*Alternate hypothesis.* The mean positive response of each male student is significantly different from that of each female student.

Since the p-Value i. e. 0.048804263 is less than 0.05, hence, the mean positive response of male student is significantly different from that of the female students and they do not belong to the same population. To assess whether the degree of 'Total Emotional Intelligence' is significantly different among the male and female students, 'ANOVA: Single Factor' test was con-

ducted on the positive responses of each of the students with respect to the first 6 questions of the questionnaire.

**Total Emotional Intelligence**

*Null hypothesis.* The mean positive response of each of the male and female student is the same.

*Alternate hypothesis.* The mean positive response of each of the male student is significantly different from the mean positive response of each of the female student.

Since the 'p-Value' i. e. 0.046842293 is less than 0.05, hence, the mean positive response of male student is significantly different from that of female students and they do not belong to the same population. So, the degree of total emotional intelligence in female student is significantly higher than the male students.

To assess whether the degree of 'Total Self-Emotional Appraisal' is significantly different among the male and female students 'ANOVA: Single Factor' test on the positive responses was conducted on each of the students with respect to the first 4 questions of the questionnaire.

**Total Self-Emotional Appraisal**

*Null hypothesis.* The mean positive response of each of the male and female student is same

*Alternate hypothesis.* The mean positive response of each of the male student is significantly different from that of female student.

Since the 'p-Value' i. e. 0.08814565 is greater than 0.05, hence, the mean positive response of female student is not significantly different from that of male students and they do belong to the same population. So, the degree of total self-emotional appraisal in female student is similar to the male students with 95% confidence interval. This could be due to smaller sample size.

**Analysis of data 2**

The generalisations of data 2 'Online learning readiness scale (OLRS)' is as under:

*Faculty-wise.* The representation of responses on OLRS shows that the emotional intelligence of students of Pharmacy faculty is the highest whereas it is the lowest for Arts students. The degree of emotional intelligence faculty-wise gets the following order:

*Pharmacy > IT > Sciences > Arts*

*Gender-wise.* The representation of responses on OLRS shows that the emotional intelligence of female students is greater than that of male students

across all the four faculties. If we arrange the degree of emotional intelligence gender-wise then we get the following order:

*Female* (Emotional\_Intelligence) > *Male* (Emotional\_Intelligence)

*Computer and Self-efficacy.* The representation of responses on OLRs shows that the computer and self-efficacy of female students is greater than that of male students. If we arrange the degree of emotional intelligence gender wise then we will get the following order:

*Female* (Computer&Self-Efficacy) > *Male* (Computer&Self-Efficacy)

*Self-directed learning.* The representation of responses on OLRs shows that the self-directed learning of female students is greater than that of male students. If we arrange the degree of emotional intelligence gender wise then we will get the following order:

*Female* (Self\_Directed\_Learning) > *Male* (Self\_Directed\_Learning)

*Learner control.* The representation of responses on OLRs shows that the self-directed learning of female students is greater than that of male students. If we arrange the degree of emotional intelligence gender-wise then we get the following order:

*Female* (Learning\_Control) > *Male* (Learning\_Control)

*Motivation for online learning.* The representation of responses on OLRs shows that the motivation for learning in female students is higher than that in male students. If we arrange the degree of emotional intelligence gender-wise then we get the following order:

*Female* (Degree\_of\_Motivation\_For\_Learning) > *Male* (Degree\_of\_Motivation\_For\_Learning)

*Online communication self-efficacy.* The tabular and graphical representation of responses on OLRs shows that the online communication self-efficacy in female students is higher than that in male students. If we arrange the degree of emotional intelligence gender wise then we get the following order:

*Female* (Online\_Communication\_Self-Efficacy) > *Male* (Online\_Communication\_Self-Efficacy)

## **Analysis of data 2**

*Faculty-wise.* The emotional intelligence is quite different amongst the four faculties on the 'Online Learning Readiness Scale'. In order to check whether the emotional intelligence really varies amongst all the four faculties or is a just random variation, 'ANOVA' test using the Microsoft Excel in built function 'ANOVA-Single Factor' was conducted on the positive responses of the students of each of the four faculties.

*Null hypothesis.* The mean positive response of each of the male and female student is same

*Alternate hypothesis.* The mean positive response of each of the male student is significantly different from the mean positive response of each of the female student.

Since the 'p-Value' i. e. 5.10118E-23 is less than 0.05, hence, the mean positive response of the students of all faculties is significantly different from one another. To assess whether the mean positive response of all the four faculties on 'OLRS' are significantly different from one another or there is a pair of faculty whose mean positive responses are similar and the said variation is random in nature only, t-Test: Two-sample Assuming equal variances' was conducted on each of the pairs of faculty using the 'Microsoft-Excel inbuilt function' at 95% confidence interval level.

Table 4

T-Test: Two-sample assuming equal variances

Particulars	IT	Pharmacy
Mean	42	48.94444444
Variance	16.23529412	18.99673203
Observations	18	18
Pooled Variance	17.61601307	
Hypothesised Mean Difference	0	
Df	34	
t Stat	-4.963693431	
P(T<=t) one-tail	9.57126E-06	
t Critical one-tail	1.690924255	
P(T<=t) two-tail	1.91425E-05	
t Critical two-tail	2.032244509	

Since the 'p-Value' i. e. 1.91425E-05 is less than 0.05, hence, the variance of positive response of the students of Pharmacy faculty is significantly different from the variance that of IT faculty on OLRs and they all belong to the different population.

Table 5

P-value showing difference among faculties

Faculties	p-Value	Difference in variance
Sciences & IT	1.06803E-05	Significant at 95% confidence interval
Pharmacy & Sciences	4.41498E-12	Significant at 95% confidence interval
Arts & Sciences	9.83356E-06	Significant at 95% confidence interval
Arts & Pharmacy	1.1739E-16	Significant at 95% confidence interval

Likewise, the p-Value that is less than 0.05 among all the other faculties, show that the variance is significantly different on OLRs and they do not belong to the same population (Table 3).

**Gender-wise**

The data suggests that the emotional intelligence on OLRs is quite different among the male and female students. To check whether the emotional intelligence really varies among the male and female students or is a just random variation, ANOVA test using the Microsoft Excel in built function 'ANOVA-Single Factor' was conducted on the positive responses of both the male and female students.

*Null hypothesis.* The mean positive response of each of the male and female student is same

*Alternate hypothesis.* The mean positive response of each of the male student is significantly different from the mean positive response of each of the female student.

Since the 'F-statistic' i. e. 65535 is greater than 'F-Critical' i. e. 4.1300177, hence, it can be concluded that the mean positive response of male student is significantly different from that of female students on OLRs and they do not belong to the same population.

Table 6

Gender-wise OLRs distribution

Predictors	p-Value	Items indicators	Male	Female
Computer and Self-Efficacy	0.000327486	1-3 Questions	Lower	Higher
Self-directed learning	0.058816848	4-8 Questions	No difference observed	
Learner Control	0.000481687	9-11 Questions	Lower	Higher
Motivation of Learning	0.005896151	12-14 Questions	Lower	Higher
Online communication self-efficacy	0.005896151	15-17 Questions	Lower	Higher

ANOVA: Single Factor test revealed that p-Value for all the variables on OLRs is less than 0.05, hence, it can be concluded that the mean positive response of male student is significantly different from that of the female students and they do not belong to the same population. So in *computer and self-efficacy, learners' control, motivation of learning and online communication self-efficacy*, female students have higher emotional intelligence than the male students, except self-directed learning wherein no difference was observed. A little bigger data size would be needed to further explore this factor. It can be

concluded that the emotional intelligence is different in terms of faculties as well as gender. The degree of emotional intelligence was found to be the highest among the Pharmacy students and least among the Arts students. Further, the degree of emotional intelligence was found higher in female students than in male students. The same results were found on 'Online Learning Readiness Scale' where it was found that students of Pharmacy faculty were most active and the students of Arts faculty were the least active. Similarly, the female students were more active on OLRs than the male students.

### **Discussion**

To investigate the relationship of emotional intelligence with various academic faculties is quite a new area of exploration in educational circles. Classically, readiness for online learning was seen as competence of using technology in most of the scientific enquiries so psychomotor aspects of students were explored in order to assess their preparedness for e-learning. But this research is slight different in its approach as it assessed the psychometric aspects of students' readiness variance and to what extent emotional intelligence does play a significant role in explain this variance.

After examining the four aspects in terms of students' preparedness for e-learning, it was found that students (males and females) had relatively stronger readiness in all the aspects except self-directed learning. Students' responses reveal that IT and Pharmacy students showed better ability in online learning than the Arts and Sciences students. The students reported very encouraging higher abilities in terms of computer/internet self-efficacy and learners' control are higher than online communication; however, self-directed and motivation for online learning were relatively higher among across the sample. The results indicate a different perspective from the findings of Hung et al. who reported that Taiwanese students' readiness was higher in online communication and computer/internet self-efficacy than learners' control and self-directed learning. Buzdar et al. [36] conducted a similar study on Pakistani students, reported average learners' ability of learners' control and lower online communication and computer/internet self-efficacy among the sample.

The findings of the present study confirm a similar situation in terms of online communication self-efficacy. Motivation is found to be higher in both the studies and the present study also confirms the same in Saudi context. In line with Buzdar's et al. [36] observation motivation for learning and self-directed learning were the found to be strong among the Saudi learners as well. Since online learning is not encouraged and implemented in Saudi context,

the low levels of their online communication self-efficacy is quite understandable; however, maximum internet use in Saudi context reflect on the higher computer/internet self-efficacy of the learners [37]. Lower online learning practices among the Saudi learners is consistent with Valtonen's et al. and Buzdar's et al. findings, who reported that Pakistani and Finnish learners lack experience in e-learning at school and university level, which eventually is reflected in their inadequate preparedness for e-learning. This led to the exploration of the implications of psychometric traits of students, of which EI is considered to be a significant factor in learners' achievement in formal as well as non-formal educational contexts [38]. Since Aliakbari and Abol-Nejadian [39] have already established relationship between EI and learning styles, online learning is regulated by emotions as a crucial factor, the present research formed the basis on these fundamental aspects of effective learning. Statistically, it is evident from the data that EI is directly related to the learners' readiness for e-learning. EI is different among all the four faculties as well as among the gender. The degree of emotional intelligence was found to be highest among the Pharmacy students and least among the Arts students. Further, the degree of EI was found higher in female students than in male students. The same results were found on OLRs where it was found that students of Pharmacy faculty were most active and the students of Arts faculty were least active. Similarly, the female students were more active on OLRs than male students. Emotional traits like use and regularisation of emotions, and self and others' emotional appraisals can be inculcated among the learners by adopting the best pedagogical practices [40, 41]. Various effective approaches of instructions have been identified for social and emotional learning, by making the learners aware of how to regulate their emotions constructively in their educational experience [42, 43].

Pharmacy and IT students are higher in merit than the Sciences and Arts students in their aptitude test conducted before they start their college education. Based on their performance in the test, the students are recommended for further specialisation in their Bachelors degree programme. This might be a reason Pharmacy and IT students are more academics oriented and are open to new developments in educational set up to have a better and effective learning experience. Moreover, humanities and basic science education is yet to be given due status, in terms of job opportunities as well as variety of other purposes. The learners are not well aware of their educational needs and the new pedagogical tools to enhance their learning experience. Raising EI and regulating their sentiments should be an integral part of curriculum to prepare them for online learning; there are various interventions sug-

gested for emotional learning by Merrell and Gueldner. How effectively these interventions can be implemented in the socio-cultural contexts of Saudi Arabia, should be an area to be further explored in detail.

## Conclusions

The study concludes that students considered for the present study are not fully prepared to take up online learning. The students demonstrated higher readiness for self-directed learning and motivation for learning; however, the results reveal that computer/internet self-efficacy and learners control is quite encouraging too but online communication self-efficacy show their lesser preparedness for online learning. The female students showed better preparedness for online learning than the male students across the four faculties, though due to gender segregation and other societal norms male students enjoy little freedom of choices. However, OLRs results in general verify lower readiness for online learning in Saudi context. EIS predicted the extent EI influence learners' preparedness for online learning. It can be concluded, based on analysis, that EI has considerable effects on learners' preparedness for online learning. T-test (two-sample assuming equal variances) indicated that Pharmacy and IT students showed higher total emotional intelligence than Sciences and Arts irrespective of their gender. Moreover, the same sample recorded higher readiness for online learning. The results of this study open up a dimension to improvise the pedagogical strategies in order to inculcate equality in educational awareness of students across the faculties so that learning objectives can be achieved in a real sense.

## References

1. Miceli M., Castelfranchi C. Expectancy and emotion. Oxford: OUP; 2014.
2. D'Errico F., Paciello M. Cerniglia L. When emotions enhance students' engagement in e-learning processes. *Journal of e-Learning and Knowledge Society* [Internet]. 2016 [cited 2020 Jan 08]; 12 (4): 9–23. Available from: <https://www.learn-techlib.org/p/173676/>
3. D'Amico A. The use of technology in the perception of children's emotional intelligence: The multimedia program "Developing Emotional Intelligence". *International Journal of Emotional Research*. 2018; 10 (1): 47–67.
4. Feidakis M., Daradoumis T., Caballé S., Conesa J. Embedding emotion awareness into e-learning environments. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*. 2014; 9 (7): 39.
5. Artino A. Emotions in online learning environments: Introduction to the special issue. *The Internet and Higher Education*. 2012; 15 (3): 137–140.
6. Castelfranchi C. Affective appraisal versus cognitive evaluation. Affective interactions: Towards a new generation of computer interfaces. Ed. by Pava A. Heidelberg: Springer; 2001. p. 76–106.

7. Merrell K. W., Gueldner B. A. Social and emotional learning in the classroom: Promoting mental health and academic success. New York: Guilford Press; 2010.
8. Guarnera M., D'Amico A. Training of attention in children with low arithmetical achievement. *Europe's Journal of Psychology*. 2014; 10 (2): 277–90.
9. Barbadet J. Emotion, social theory and social structure. Cambridge: Cambridge University Press; 2019.
10. Durlak J., Weissberg R., Dymnicki A., Taylor R., Schellinger K. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*. 2011; 82 (1): 405–432.
11. Jones S., Brush K., Bailey R., Brion-Meisels G., McIntyre J., Kahn J., et al. Navigating SEL from the inside out. Looking inside and across 25 leading SEL programs: A practical resource for schools and host providers. Cambridge MA: Harvard Graduate School of Education; 2017.
12. New vision scale for children – fostering social and emotional learning through technology [Internet]. 2016 [cited 9 Jan 2020]. Available from: [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_New\\_Vision\\_for\\_Education.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf)
13. D'Amico A., Guastella D. Robotics construction kits: From “objects to think with” to “objects to think and to emote with”. *Future Internet*. 2018; 10 (2): 21.
14. Jordan K. Initial trends in enrolment and completion of massive open online courses. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2014; 15 (1): 133–160.
15. Ferro T. The influence of affective processing in education and training. *New Directions for Adult and Continuing Education*. 1993; (59): 25–33.
16. Smith P. J. Learning preferences and readiness for online learning. *Educational Psychology*. 2005; 25 (1): 3–12.
17. Smith P. J., Murphy K. L., Mahoney S. E. Towards identifying factors underlying readiness for online learning: An exploratory study. *Distance Education*. 2003; 24 (1): 57–67.
18. Lynch MMV. How to be a successful distance learning student: Learning on the internet. New York: Pearson Custom Publishing; 2001.
19. Hung M.-L., Chou C., Chen C.-H., Own Z.-Y. Learner readiness for online learning: Scale development and student perceptions. *Computers & Education*. 2010; 55 (3): 1080–90.
20. Valtonen T., Kukkonen J., Dillon P., Väisänen P. Finnish high school students' readiness to adopt online learning: Questioning the assumptions. *Computers & Education*. 2009; 53 (3): 742–748.
21. Cleveland-Innes M., Campbell P. Emotional presence, learning, and the online learning environment. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2012; 13 (4): 269.
22. Scherer K. R. Psychological models of emotion. Ed. by J. C. Borod. *The Neuropsychology of Emotion*. New York: Oxford University Press; 2014. p. 137–162.
23. D'Errico F., Poggi I. Social emotions. A challenge for sentiment analysis and user models. *Emotions and personality in personalized services*. Ed. by Tkalic M., De Carolis B., de Gemmis M., Odic A., Košir A. Springer; 2016. p. 13–34.

24. Pekrun R., Goetz T., Frenzel A. C., Barchfeld P., Perry R. P. Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*. 2011; 36 (1): 36–48.
25. Dirks J. The power of feelings: Emotion, imagination, and the construction of meaning in adult learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*. 2001; 2001 (89): 63.
26. Frijda N., Manstead A., Bem S. The influence of emotion on beliefs. In: *Emotions and Beliefs: How feelings influence thoughts*. Cambridge: Cambridge University Press; 2000.
27. Martin B., Briggs L. The affective and cognitive domains: Integration for instruction and research. Englewood Cliffs: Educational Technology Publication; 1986.
28. Neophytou L. Emotional intelligence and educational reform. *Educational Review*. 2013; 65 (2): 140–54.
29. Mayer J. D, Salovey P., Caruso D. R. Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*. 2008; 63 (6): 503–17.
30. Liu R.-D., Zhen R., Ding Y., Liu Y., Wang J., Jiang R., et al. Teacher support and math engagement: Roles of academic self-efficacy and positive emotions. *Educational Psychology*. 2017; 38 (1): 3–16.
31. Richardson M., Abraham C., Bond R. Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*. 2012; 138 (2): 353–87.
32. Martinez M. Key Designs consideration for personalized learning from experience. Ed. by Boud D., Cohen R., Walker D. *Using experience for learning*, Buckingham: SRHE & Open University Press; 2001. p. 1–8.
33. Wong C.-S., Law K. S. The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude. *The Leadership Quarterly*. 2002; 13 (3): 243–74.
34. Çiftci S., Güneş E., Üstündağ M. Attitudes of distance education students towards web based learning – a case study. *Procedia – Social and Behavioural Sciences*. 2010; 2 (2): 2393–2396.
35. Bao X., Xue S., Kong F. Dispositional mindfulness and perceived stress: The role of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*. 2015; 78: 48–52.
36. Buzdar M., Ali A., Tariq R. Emotional intelligence as a determinant of readiness for online learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2016; 17 (1): 148–158.
37. Communication and Information Technology Commission (CITC). Internet Usage in the Kingdom of Saudi Arabia (Report on Education Sector) [Internet]. 2017 [cited 2020 Jan 08]. Available form: [https://www.citc.gov.sa/en/mediacenter/annualreport/Documents/PR\\_REP\\_013Eng.pdf](https://www.citc.gov.sa/en/mediacenter/annualreport/Documents/PR_REP_013Eng.pdf)
38. Berenson R., Boyles G., Weaver A. Emotional intelligence as a predictor of success in online learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2008; 9 (2): 1–17.
39. Aliakbari M., Abol-Nejadian R. Trait emotional intelligence and learning styles: The case of Iranian English for academic purposes learners. *Educational Psychology*. 2013; 35 (7): 779–793.

40. Chung S., McBride A. Social and emotional learning in middle school curricula: A service learning model based on positive youth development. *Children and Youth Services Review*. 2015; 53: 192–200.

41. Abdolrezapour P., Tavakoli M. The relationship between emotional intelligence and EFL learners' achievement in reading comprehension. *Innovation in Language Learning and Teaching*. 2012; 6 (1): 1–13.

42. Bar-On R., Maree K., Elias M. Educating people to be emotionally intelligent. Westport, Conn.: Praeger Publishers; 2007.

43. Wong C.-S., Law K. S. The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*. 13 (3): 243–274.

**Information about the author:**

**Ahmed M. Alenezi** – Associate Professor, Department of Instructional Technology, College of Education, Northern Border University, Arar, Saudi Arabia. E-mail: ahmed.alenezi@nbu.edu.sa

Received 12.12.2019; accepted for publication 11.03.2020.

The author has read and approved the final manuscript.

**Информация об авторе:**

**Ахмед Маджун Алнези** – доцент кафедры педагогических технологий педагогического колледжа Северного пограничного университета, Арар, Саудовская Аравия. E-mail: ahmed.alenezi@nbu.edu.sa

Статья поступила в редакцию 12.12.2019; принята в печать 11.03.2020.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

# МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ

УДК 811.161.1

DOI: 10.17853/1994-5639-2020-4-110-130

## ЛИНГВОКРЕАТИВНЫЕ НОМИНАТИВНЫЕ РЕАЛИИ, ИННОВАЦИИ И РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ

**Н. В. Чуйкина**

*Таллинский университет, Таллин, Эстония.*

*E-mail: natalia.tshuikina@tlu.ee*

**Е. В. Бусурина**

*Санкт-Петербургский государственный политехнический университет*

*Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия.*

*E-mail: kbusu@yandex.ru*

**Аннотация.** *Введение.* В последние десятилетия в российской урбанистической социокультурной среде активизировался процесс порождения лингвокреативных номинативных реалий – единиц языка (от слов до текстов), создаваемых на основе игры смыслов или речевой стилизации с целью наименования социально-бытовых и культурных феноменов. В связи с общемировой тенденцией к повышению интенсивности пространственной мобильности разных групп населения, в том числе росту интернационализации российской системы образования, указанное лингво явление полезно задействовать в преподавании русского языка как иностранного (РКИ), так как оно не только открывает возможности для применения инновационных методов в обучении языку принимающей страны, но и позволяет интегрировать социокультурную составляющую в учебный процесс, что способствует более быстрой и осмысленной адаптации иностранных учащихся.

*Цель* исследования состояла в выявлении и описании дидактического потенциала лингвокреативных номинативных реалий в преподавании русского языка как иностранного.

*Методология и методы.* Базовыми методологическими основаниями работы служили положения компетентностного подхода к обучению РКИ и теории развития критического мышления. Целесообразность введения в учебные курсы эргоурбанонимов проверялась методами эксперимента, тестирования, опроса-беседы и сравнительного анализа.

*Результаты и научная новизна.* В ходе исследования был разработан комплекс учебных лингвистических заданий и речемыслительных задач, ап-

робация которых осуществлялась в течение учебного года в экспериментальных группах студентов-иностранцев, изучающих русский язык. Продемонстрированы эффективность и перспективность применения авторских дидактических материалов, составленных с опорой на лингвокреативные номинативные реалии. Включение этих средств в методический арсенал позволяет решать сразу нескольких гуманитарных задач: студентам – более глубоко осваивать РКИ и успешнее адаптироваться как в бытовом, так и в социальном плане к повседневному окружению в стране изучаемого языка; преподавателям – повышать мотивацию иностранных обучающихся к овладению РКИ и развивать у них креативное критическое мышление. Сравнение результатов обучения по окончании испытательного пробного периода в экспериментальных группах, где практиковались новые методические средства и приемы, и контрольных группах, занимавшихся по традиционным методикам, показало, что в первых студенты обладали более высоким уровнем коммуникативной компетенции, а во вторых учащиеся были заметно менее осведомлены о социально-бытовых и культурных особенностях России. По итогам годичного опыта реализации инновации были составлены методические рекомендации по организации образовательной деятельности как активного учения и преподавания РКИ.

*Практическая значимость.* Предлагаемый дидактический и методический инструментарий может быть вписан в различные программы обучения РКИ; его адаптационная составляющая будет востребована прежде всего в долгосрочных образовательных циклах. Методические разработки возможно применять в исходной авторской версии – как готовый материал для занятий с иностранными студентами в любом регионе России, а можно использовать как исходный образец для конструирования собственных методик и дидактических материалов.

**Ключевые слова:** инновационные методы в образовании, компетентностный подход, русский язык как иностранный, номинативные реалии, языковая игра, лингвокреативная единица, речемыслительная задача, технология развития критического мышления.

**Для цитирования:** Чуйкина Н. В., Бусурина Е. В. Лингвокреативные номинативные реалии, инновации и русский язык как иностранный // Образование и наука. 2020. Т. 22, № 4. С. 110–130. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-4-110-130

## LINGUOCREATIVE NOMINATIVE REALIA, INNOVATIONS, AND RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

**N. V. Tšuiкина**

*Tallinn University, Tallinn, Estonia.*

*E-mail: natalia.tshuikina@tlu.ee*

**E. V. Busurina**

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

*E-mail: kbusu@yandex.ru*

**Abstract.** *Introduction.* In recent decades, the Russian urban sociocultural environment has demonstrated the process of generation of linguocreative nominative realia (culture-bound terms) – units of language (from words to texts), created on the basis of the language game or speech stylisation to name various social and cultural phenomena. This linguistic phenomenon proves to be relevant for teaching Russian as a foreign language, specifically in light of the global trend of increasing intensity of spatial mobility of different population groups and the growing internationalisation of Russian educational system. Using linguocreative nominative units provides possibilities to implement the innovative methods in teaching foreign languages. It also allows integrating socio-cultural components in the learning process to facilitate the adaptation of international students.

The *aim* of the current publication was to discover and describe the didactic resource of linguocreative nominative realia for teaching Russian as a foreign language.

*Methodology and research methods.* The methodological framework of the present research was based on the provisions of competency-based approach to teaching Russian as a foreign language and the theory of critical thinking development. The introduction of ergourbanonyms (ergo urban place names) into training courses was verified by the methods of experiment, testing, interview and comparative analysis.

*Results and scientific novelty.* In the course of the research, educational linguistic and verbal cognitive tasks were designed. The approbation was carried out during the academic year in experimental groups of foreign students, who study Russian. The authors presented didactic materials, which are based on linguocreative nominative realia. The effectiveness and perspective of the application of these materials are demonstrated. The inclusion of these teaching materials in the methodological arsenal allows solving several humanitarian tasks: for students – to learn more profoundly Russian as a foreign language and to undergo a successful process of adaptation to social and living conditions of everyday environ-

ment in a target-language country; for teachers – to increase the motivation of foreign students to acquire Russian as a foreign language and to develop students' creative critical thinking. Experimental and control groups had tests in the end of the experimental period. The students of experimental groups were taught using new teaching means and tools. The training of students of control groups was organised through traditional techniques. The comparison of learning outcomes upon the probationary period showed higher level of students' communicative competency in experimental groups, and the students from the control group demonstrated considerably low level of knowledge regarding social and cultural aspects of Russian life. Summarising the results of one year's innovative experience, teaching materials and methodological guidelines were designed to organise the learning process on the basis of active learning and teaching of Russian as a foreign language.

*Practical significance.* The didactic and methodological tools suggested in the current article can be integrated into various programmes of teaching Russian as a foreign language; the adaptation component of the materials will work within long-term programmes. The current methodological materials are ready to be implemented for classes with foreign students in any region of Russia, or they can serve as an initial sample to develop own methods and design didactic materials.

**Keywords:** innovative methods in education, competency-based approach, Russian as a foreign language, nominative realia, culture-bound terms, language game, linguocreative unit, verbal and cognitive task, technology for critical thinking development.

**For citation:** Tšaikina N. V., Busurina E. V. Linguocreative nominative realia, innovations, and Russian as a foreign language. *The Education and Science Journal*. 2020; 4 (22): 110–130. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-4-110-130

## **Введение**

Проблема инноваций «традиционно одна из самых обсуждаемых в отечественной лингвистике, но, прежде всего, – по отношению к лексическому и словообразовательному уровням языка» – отмечает Е. Н. Ремчукова в монографии, посвященной креативному потенциалу русской грамматики [1, с. 33].

Наблюдения за окружающей нас социокультурной средой, особенно внутри городского пространства, подтверждают, что в последние десятилетия маркетинговые стратегии активизируют применение языковой игры, основополагающий принцип которой «заключается в актуализации психологически релевантных для носителей языка многовалентных ассоциативных связей знаковых единиц и намеренном использовании не-

стандартного кода их употребления, восприятия и порождения» [2, с. 47]. Так, продавцу уже недостаточно обозначить сферу своих профессиональных интересов простым наименованием группы товаров или метафорическим сочетанием. С целью привлечения внимания покупателя владельцы кафе, магазинов, ресторанов стремятся проявить творческое начало, используя неординарные лингвистические приемы. Таким образом, активизируется процесс появления лингвокреативных номинативных реалий – языковых единиц разного уровня (от слова до предложения / фразы и креолизованного текста), созданных посредством языковой игры для именования социально-бытовых и культурных феноменов, визуализируемых в урбанистическом пространстве.

Мы выделяем следующие группы эргоурбанонимов данного типа: игра на переносном значении («Планета здоровья»); стилизация под имена собственные («Таксовичкоф»); использование элементов дореформенной орфографии («РеалЪ»); стилизация под иноязычное слово («Самбери»); шарды и ребусы («РусАлка»); редупликация («Шашлык-машлык»); названия-шутки («Мама я на паре») [3].

Очевидно, что создание таких реалий рассчитано на отечественного потребителя. Однако размах указанного явления в современных российских городах и разнообразие подобных номинаций не может оставаться незамеченным и иностранцами, изучающими русский язык в среде его носителей. В последние годы увеличивается количество иностранных граждан, проживающих на территории России длительное время [4]. В связи с расширением интернационализации российской системы образования в российских вузах умножается и, по данным социологических исследований, продолжит расти численность иностранных студентов [5]. Их адаптация в стране изучаемого языка не менее важна, чем овладение этим языком, а «успешность взаимодействия “учащийся – среда” сильно влияет на успешность других взаимодействий студента» [6, с. 7].

Лингвокреативные номинативные единицы могут послужить основой для учебных материалов, работающих на комплексное решение сразу нескольких гуманитарных задач:

- изучение иностранного языка;
- повышение мотивации к его освоению;
- бытовая и социальная адаптация к повседневному окружению в стране изучаемого языка;
- развитие креативного мышления.

Применение на уроках русского языка как иностранного лингвокреативных материалов уже само по себе является инновационным подходом

к обучению. Их дидактический потенциал можно реализовать посредством использования новых продуктивных образовательных технологий.

### **Обзор литературы**

Современная дидактика ориентируется на применение компетентностного подхода в практике преподавания различных дисциплин, поскольку социум предъявляет к человеку требование «мыслить самостоятельно, опираясь на знания, опыт ценится значительно выше, чем просто эрудиция, обладание спектром знаний без умения применять эти знания для решения конкретных проблем» [7, с. 4]. Советом Европы установлены ключевые компетенции, которые необходимо принимать во внимание при составлении учебных программ и обучающих материалов; их формирование требует активного участия в социально-политических процессах, взаимодействия в поликультурном обществе, применения новых технологий и способности обучаться всю жизнь<sup>1</sup>. Интенсивность разработки указанного подхода отображается не только в количестве научных публикаций, но и в создании специальных сайтов<sup>2</sup>. Отдельное внимание уделяется мониторингу процессов применения инноваций в образовательных системах разных стран – издания подобного типа наглядно демонстрируют, как инновационные технологии способствуют развитию требуемых компетенций учащихся, каким образом изменение учебного пространства и методов повышает уровень мотивации студентов, как учащиеся используют предоставляемые им ресурсы [8].

В 1970-х гг. обращение к компетентностному подходу наблюдалось преимущественно в программах обучения языку, направленных на практическую реализацию в рабочей среде и адаптацию в обществе [9, с. 141]. В XXI веке ученые обсуждают, как следование этому подходу способствует достижению целей преподавания языка в высшей школе [10, 11].

Практика показывает, что для освоения компетенций, в том числе перечисленных в указанном документе Совета Европы, необходимо помещать учащихся в ситуации, которые позволяют им самостоятельно находить пути решения разнообразных задач. Для этого следует выстраивать обучение таким образом, чтобы оно было практическим, ориентированным на продуктивные виды деятельности с целью объяснения окружа-

---

<sup>1</sup> Council of Europe, Agenda for Sustainable Development and Quality Education. Available from: [https://www.ecml.at/Portals/1/documents/CoE-documents/CMRec2012-13\\_quality\\_EN.pdf?ver=2016-11-29-113145-700](https://www.ecml.at/Portals/1/documents/CoE-documents/CMRec2012-13_quality_EN.pdf?ver=2016-11-29-113145-700) (date of access: 16.06.2019).

<sup>2</sup> Competency-Based Education. Available from: <https://library.educause.edu/topics/teaching-and-learning/competency-based-education-cbe> (date of access: 06.06.2019).

ющих явлений и применения информации, полученной из различных вне-учебных источников [12]. Таким образом, можно будет развивать не только содержательную сторону учебного процесса (т. е. что освоено учащимся), но и контекстуальную (умение использовать полученные знания в реальных жизненных ситуациях) и процессуальную (навыки проведения логических мыслительных операций) области образования [13], что является основой личностно ориентированного обучения (от идей Я. А. Коменского до концепции Universal Design for Learning (UDL)<sup>1</sup> [14]).

Инновационные технологии находят широкое применение в рамках преподавания различных школьных дисциплин; создаются организации, способствующие внедрению инноваций в практику обучения языкам<sup>2</sup>. На протяжении последнего десятилетия в процесс использования активных методов включилась и высшая школа [15–17], хотя университетские преподаватели осваивают их нелегко и нередко остаются приверженцами «беседы и мела» [18, с. 621]. Несмотря на то, что фиксирование опыта инновационного обучения иностранным языкам происходит с 1980-х гг., ученые подчеркивают необходимость лонгитюдного изучения новаторских практик в данной области [19]. По мнению исследователей-методистов, сейчас вузовские преподаватели должны выбирать методы, основанные на технологиях, симуляции и практическом применении навыков [20]. Возможно, это и обусловило появление многочисленных изданий, ориентированных на презентацию уже апробированных в высшей школе приемов<sup>3</sup> [21, 22], среди которых особой популярностью пользуются методы неформального подхода к формальному обучению [23].

В работах по методике преподавания русского языка как иностранного инновационным способам обучения также уделяется немало внимания [24–27]. Ниже будут представлены примеры практического применения инноваций, а также результаты тестирования и опроса студентов, подтверждающие эффективность предлагаемого материала.

## **Материалы и методы**

Экспериментальное обучение предусматривало выполнение учебных заданий, основанных на использовании лингвокреативных единиц. В нем

---

<sup>1</sup> Universal Design for Learning. Available from: [http://www.cast.org/our-work/about-udl.html#.XQh7A\\_7grIU](http://www.cast.org/our-work/about-udl.html#.XQh7A_7grIU) (date of access: 06.06.2019)

<sup>2</sup> European Centre for Modern Languages of the Council of Europe. Available from: <https://www.ecml.at> (date of access: 20.11.2019)

<sup>3</sup> Активные и интерактивные формы обучения: межвузовский сборник научных трудов. Новосибирск: Издательство НГУ, 2013. 159 с.

приняли участие иностранцы – слушатели подготовительного отделения Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого – СПбПУ (уровни русского языка как иностранного А2 и В1) и иностранные студенты Таллинского университета – Tallinn University (уровень В2), обучающиеся по программам краткосрочной мобильности и осваивающие русский язык в рамках этих программ. Показатели эффективности их обучения сравнивались с результатами тестирования студентов, не получивших инновационных заданий. Общая численность экспериментальных групп составила 37 человек, контрольных групп – 42 человека. Эксперимент проводился в течение 2018 / 2019 учебного года, тестирование – в мае 2019 г., по завершении экспериментального периода.

Тестовые задания подбирались в соответствии с уровнем освоения языка. Владеющие базовыми знаниями (А2) выполняли тест на определение соответствий – им необходимо было сопоставить игровые наименования социально-культурных объектов и описание сферы функционирования последних. Учащиеся из группы порогового уровня (В1) самостоятельно раскрывали содержание внутренней формы лингвокреативной реалии, т. е. объясняли своими словами, какие услуги предлагает названный таким образом объект и в чем состоит оригинальность его наименования. Студентам продвинутого уровня (В2) предлагалось придумать необычное привлекательное название для определенного типа социально-культурных объектов и обосновать свой выбор.

В дополнение к тестированию проводился опрос представителей обеих групп в форме беседы с целью определения степени их адаптации к урбанистической среде, насыщенной различного рода наименованиями в виде вывесок и рекламных объявлений. Кроме того, выяснялось, как участники экспериментальных занятий оценивают их результативность – повысилась ли их мотивация к обучению, стремятся ли они больше узнать о лингвокреативных языковых единицах и самостоятельно попробовать свои силы в языковом творчестве.

### **Результаты исследования и обсуждение**

Как известно, для реализации личностно ориентированного обучения современная дидактика стремится к применению различных инноваций. К ним относятся не только и не столько инфотехнологии, а прежде всего методы учебной деятельности, которые активизируют деятельностную позицию учащегося, что способствует развитию у него коммуникативности, критического мышления, умения аргументировать свое мнение, анализировать и синтезировать материал [28]. Кроме того, активные методы обучения содействуют формированию «личностного отношения

к приобретаемому знанию на основе ценностных ориентаций и установок» [29, с. 60].

В результате осмысления естественных для активного учения и преподавания процессов в арсенал преподавателей русского языка как иностранного вошли методы технология развития критического мышления и приемы, свойственные другим областям знания и деятельности: проект, портфолио, кейс, дискуссия, модуль, проблемная технология, мастерская, игра и др. [24, 25]. В данном исследовании представлен ряд таких приемов с целью демонстрации дидактического потенциала лингвокреативных номинативных единиц, ставших материалом для разработки учебных заданий.

Наиболее обоснованным оказалось применение технологии развития критического мышления посредством чтения и письма. Практика показывает, что отдельные методы этой технологии, например заполнение таблицы по принципу «знаем – хотим узнать – узнали», собирание пазлов, составление кластеров и диаграмм, направленное аудирование (по примеру чтения), разгадывание шарад и др., эффективны применительно к любому виду речевой деятельности.

Задания подбирались в соответствии с уровнем знания языка. Так, метод «пазл» хорошо воспринимался обладателями базовых знаний, а прием «знаем – хотим узнать – узнали» и метод решения речемыслительных задач оказались эффективны в группах продвинутого уровня.

Учебная деятельность, организованная на позициях активного учения и преподавания, проходит три основные стадии: вызова, осмысления и рефлексии. Приведем примеры применения активных методов, разработанных в рамках технологии развития критического мышления. Цель представленных далее упражнений заключалась не просто в ознакомлении с единицами лингвокреативного нейминга, но еще и в том, чтобы в процессе выработки коммуникативной компетенции уделить достаточное внимание ее культурному компоненту и таким образом облегчить процесс адаптации иностранцев в России, а также приобщить их к речевому творчеству.

Метод «пазл» – одна из наиболее привлекательных форм инновационного обучения – использовался на материале лингвокреативных номинативных реалий, построенных по принципу редупликации. Задания такого типа по силам владеющим русским языком на уровне А2, однако их можно задействовать и в группах более высокого уровня подготовки.

На стадии вызова в нашей авторской методике необходимо напомнить учащимся о том, как работает рифма. В течение 5 минут студенты

должны подобрать, например, по 5 двусложных слов, оканчивающихся на безударный слог *-ла*, на ударный слог *-ти*, односложные слова на *-ч(ь)* и т. д., а затем прочитать свои слова и отметить получившиеся рифмы.

На стадии осмысления предлагаются карточки со словами, образующими лингвокреативные номинативные реалии по принципу редупликации – все сочетающиеся пары перемешаны. Их необходимо собрать из предложенных частей (первое слово каждого названия написано с заглавной буквы): *Суши-..., Дочки-..., Бараши-..., Шашлык-..., Ели-..., машлык, муши, сыночки, пили, лаваши*. Учащихся можно предварительно разделить на группы по 2–3 человека, используя для этого игру, лотерею, счет и др. По прошествии 5 минут группы зачитывают получившиеся слова. Преподаватель объясняет, что магазины и рестораны с подобными наименованиями можно увидеть в городе (некоторые следует показать на картинках). Дополнительно можно обратиться к внутренней форме слова и спросить, какое название не будет уместно, например, для ресторана. Кроме того, группы получают задание с использованием приема редупликации: дать имя новому («своему») кафе / ресторану и объяснить свой выбор.

На этапе рефлексии участники излагают устно (или записывают) услышанные от других групп рассказы-объяснения названий для кафе / ресторанов.

Помимо «пазла» эффективен и прием «знаем – хотим узнать – узнали». Соответствующее задание варьируется на стадии вызова, так как предполагает знакомство с русскоязычными наименованиями мест общественного питания, которые отсутствуют в Эстонии, следовательно, слушатели Таллинского университета в быту с ними не сталкиваются. В российских группах (СПбПУ) преподаватель раздает учащимся таблицы и просит записать в графу «знаем» известные им кафе, рестораны или столовые; обсуждает принципы создания их названий (предположительно самых распространенных); предлагает сгруппировать их по тематике, например: столовые приборы и посуда («*Чайная ложка*», «*Тарелка*»), продукты питания («*Картошечка*», «*Пельмень*», «*Бургер кинг*»), географические названия («*Москва*», «*Пекин*»), действия («*Сели-поели*», «*Хочу харчо*») и т. п. Далее участникам занятий выдается список лингвокреативных реалий, также относящихся к сфере общественного питания, и предлагается определить, чем они мотивированы и в какие из сформировавшихся групп их можно распределить. Знакомые объекты дополняют первую графу, неизвестные / непонятные / неочевидные записываются во вторую. Перечни мест общественного питания несложно найти в сети Интернет, например: «*Мясонская ложа*», «*Суши-муши*», «*Счастье есть*», «*Чайникофф*», «*Ко-*

*feIn*», «*Casa del Мясо*», «*Пивариум*», «*Грильница*», «*Заправка*», «*Лэ борц*», «*Теремок*», «*У теци на блинах*», «*В доску!*», «*Хлебосолов*», «*Мама будет рада*», «*Рыбы нет*», «*Съем слона*», «*Ели-пили*», «*Страна, которой нет*», «*НакаЧай*», «*Me100*», «*Ketch Up*», «*Голодный волк*», «*Мари Vanna*», «*ObedBufet*», «*Старгород*», «*Китайская грамота*», «*ТЧК*». В эстонских группах (Tallinn University) студентам раздается список названий кафе, ресторанов, столовых, не действующих лингвокреативный способ номинации, и предлагается записать их в первую графу таблицы, предварительно сгруппировав по тематике. Преподаватель обсуждает с учащимися основания для такого распределения, затем выдает им список лингвокреативных реалий, и далее задание выполняется по такой же схеме, что и в российских вузах.

На стадии осмысления студенты делятся на группы, каждая из которых получает меню или красочные иллюстрации 2–3 мест из оказавшихся во второй графе, и в течение 5 минут обсуждается возможная интенция, стоящая за неймингом – разработкой названия бренда. Результаты осмысления записываются в графу «узнали», а затем обсуждаются в широком кругу и комментируются преподавателем. После этого группы должны «открыть» собственное кафе и придумать для него лингвокреативное наименование, а затем посетить «соседнее» заведение, ознакомиться с его меню и узнать его специализацию, а также причину выбора его названия.

В фазе рефлексии группы сообщают о состоявшихся визитах (составляют письменный отчет, пишут письмо другу / родственнику и т. п.).

Следующий метод, успешно применяемый как в российских, так и в эстонских группах базового и продвинутого уровней, – «двухчастный дневник». Согласно его принципу во время стадии осмысления учащиеся делят чистую страницу на две части: в первой записывают предложенные преподавателем лингвокреативные наименования различных организаций, а во второй отмечают, почему, на их взгляд, фирмы так названы.

В качестве вызова проводится беседа о том, что современное городское пространство представляет собой некий коллаж из разнообразных «кричащих» вывесок. Обучающимся в России предлагается вспомнить надписи, которые они видели на улицах города, и подумать о том, какие заведения за ними «скрываются». Можно написать на доске примеры: «*1001 коляска*», «*Непростоеда*» и т. д. Иностранцам учащимся в Эстонии следует предложить список из 5–6 названий, поскольку в среде проживания они не могут наблюдать вывески на русском языке.

На стадии осмысления используется следующий список: «*Везет*» – служба такси; «*Максидом*» – магазин товаров для дома; «*Зайди – уви-*

*дишь!»* – магазин оптики (очков); *«Смешные цены»* – продуктовый магазин; *«Белозубофф»* – стоматологическая клиника; *«ДОСТАевский»* – доставка еды; *«Читариум»* – книжный магазин; *«Таксовичкоф»* – служба такси; *«Счастье есть»* – ресторан; *«Едоша»* – продуктовый магазин; *«Шаг навстречу»* – магазин обуви, *«Важная птица»* – фирма по производству куриных полуфабрикатов. В течение 10 минут учащиеся заполняют дневник, а затем делятся своими записями, обсуждают с преподавателем полученные варианты.

На стадии рефлексии каждый студент вслепую выбирает билет с заданием наименовать определенный объект и объяснить свой выбор. Примеры специализации объектов: 1) магазин детской одежды; 2) фирма, предоставляющая юридическую помощь; 3) завод по производству стеклянной посуды; 4) ресторан южноамериканской кухни; 5) фирма, организующая спортивные мероприятия. Получившие билеты с одинаковыми формулировками объединяются в группы, в течение ограниченного времени (до 5 минут) выполняют задание и представляют его остальным.

Большой популярностью пользуется также метод «кластер». Для его реализации на доске / большом листе бумаги необходимо нарисовать овал с расходящимися от него «лучами». Заполнение этой схемы произойдет на стадии осмысления. Покажем передачу идей высокого качества товаров / услуг и богатства выбора, выражаемых в лингвокреативных номинативных реалиях, на примере следующего упражнения.

На этапе вызова преподаватель демонстрирует кластер, в овалах которого написано «большой выбор» и «высокое качество», и предлагает поразмышлять о том, какими лексическими единицами (существительными, прилагательными, глаголами и т. д.) можно передать эти характеристики на русском языке.

При осмыслении студенты получают по 1–2 названия различных коммерческих объектов, напечатанных на отдельных листах: *«1001 сумка»*, *«Море чая»*, *«Важная птица»*, *«Хорошие новости»*, *«Максидом»*, *«Ай-да-еда!»*, *«Вещь!»*, *«Море рыбы»*, *«1001 платье»*, *«Непростоеда»*, *«Планета здоровья»*, *«Продукты24»*, *«Все! Есть!»* и др. В течение пары минут они обсуждают, какой из кластеров дополнить этими листами (для прикрепления можно использовать, например, магниты, клей), и затем обосновывают свое решение.

Стадия рефлексии предусматривает выполнение домашнего задания: в российских группах предлагается собрать коллекцию из 5 номинаций, обозначающих большой выбор, и 5 названий, передающих идею высокого качества; в эстонских – для каждой категории придумать по 5 лингвокреативных названий коммерческих объектов разного назначения.

Представленные методы можно расширять и модифицировать, а также дополнять другими приемами технологий развития критического мышления.

Эффективным инструментом активного преподавания является метод решения речемыслительных задач. Он заключается в организации интенсивной умственной деятельности с опорой на интеллектуальные потребности учащихся в противовес заучиванию речевого материала с последующим его воспроизведением. В начале освоения темы студенты получают коммуникативную задачу, которая должна быть решена на занятии. В ходе работы предлагаются задания по овладению языковыми и речевыми средствами, способствующими достижению этой цели и позволяющими реализовать необходимые коммуникативные ситуации и речевые стратегии.

Речемыслительные задачи на материале лингвокреативных номинаций можно решать слушателям продвинутого этапа обучения (B1 – B2). При постановке проблемы описывается рамочная ситуация: бизнес оказался в трудном положении, фирме определенного профиля (например, стоматологической клинике, ресторану азиатской кухни, магазину одежды для подростков, службе доставки товаров и т. п.) грозит банкротство. Необходимо убедить директора изменить ее название на более яркое и запоминающееся, которое станет важной составляющей коммерческого успеха. Реализация лингвокреативного потенциала заключается в том, чтобы придумать такое название.

В начале работы учащиеся составляют список удачных, на их взгляд, наименований фирм, занимающихся аналогичной деятельностью. Далее обсуждают, почему эти номинации кажутся привлекательными и по какому принципу они образованы (возможно, используются идеи высокого качества или большого выбора; необычная внешняя форма, комбинирующая два языка; употребление слов в переносном значении; названия-ребусы и т. п.). Поскольку принципы формирования лингвокреативных реалий в разных языковых культурах схожи, на этой стадии можно оперировать названиями не только на русском, но и, например, на английском языке, которые встречаются в Эстонии.

Далее преподаватель дает список различных объектов с указанием сферы их деятельности. Учащиеся определяют прием, на котором основано игровое название, осмысливают его эффективность в каждом случае (например, «Хорошие новости» – газетный киоск, «1001 платье» – магазин платьев, «Доктор Столетов» – аптека).

В соответствии с основной целью работы следующий шаг – создание нескольких вариантов нового названия фирмы, построенных на каком-либо ранее рассмотренном игровом приеме, и обоснование их привлекательности.

тельности. Затем их авторы должны убедить «директора» фирмы выбрать одну из придуманных версий. Например, на вывеске стоматологической клиники можно предложить разместить надпись «Зубкофф», «Дентария», «Зубастик», «1001 имплант» или «Крепкий орешек».

Решение приведенной речемыслительной задачи способствует формированию языкового чутья иностранных учащихся в области изучаемого языка.

После знакомства с материалом лингвокреативного нейминга и его аудиторного освоения студентов вовлекают в поисковую деятельность (questing activity).

В российских группах соответствующее задание может быть краткосрочным или долгосрочным (второе имеет потенциал курсовой работы по русскому языку). В первом случае необходимо найти лингвокреативное название объекта городской среды (одно или несколько), представить фотографию вывески / рекламы, на которой оно размещено, и пояснить способ и цель такой номинации; во втором – создать презентацию проекта, в котором описывается множество найденных лингвокреативных номинаций, сгруппированных на определенных основаниях.

Эстонские студенты проявляют поисковую активность в ходе экскурсии в Россию (чаще всего в Санкт-Петербург) – им следует обнаружить как можно больше названий объектов социальной инфраструктуры, построенных по принципу языковой игры. По возвращении в Эстонию они представляют на занятии фотоотчет или рассказ о своих находках. Такая работа позволяет им пополнить лексический запас и формирует языковое чутье.

Тестирование участников экспериментальных и контрольных групп (ЭГ и КГ) показало, что студенты, прошедшие экспериментальное обучение, добились более высоких результатов (таблица).

Результаты тестирования студентов экспериментальных и контрольных групп

Test results in experimental and control groups

Результат, баллы	Уровень знания языка											
	A2				B1				B2			
	ЭГ		КГ		ЭГ		КГ		ЭГ		КГ	
	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.
16–20	27	4	0	–	36	5	6	1	50	4	10	1
11–15	60	9	12,5	2	57	8	44	7	50	4	50	5
6–10	13	2	50	8	7	1	25	4	0	–	40	4
0–5	0	–	37,5	6	0	–	25	4	0	–	0	–
<b>Итого</b>	<b>100</b>	<b>15</b>	<b>100</b>	<b>16</b>	<b>100</b>	<b>14</b>	<b>100</b>	<b>16</b>	<b>100</b>	<b>8</b>	<b>100</b>	<b>10</b>

В ходе опроса-беседы участники экспериментального курса продемонстрировали более успешную адаптацию в социально-культурной сфере благодаря умению декодировать игровые наименования городских объектов. Все они дали положительный отзыв об организации занятий с применением инновационных технологий и особо отметили, что стали с увлечением раскрывать внутреннюю форму наименований объектов, встречающихся на городских вывесках и в рекламных объявлениях, на страницах газет и интернет-порталах, и что им стало интереснее осваивать русский язык.

### **Заключение**

В исследовании наглядно продемонстрирован дидактический потенциал лингвокреативных номинативных реалий, который раскрывается посредством применения отвечающих компетентностному подходу к обучению инновационных технологий и методов, а также даны алгоритмы составления учебных заданий на материале соответствующих языковых единиц.

В учебном процессе аналогичные задания могут выполняться как в комплексе, так и обособленно, в зависимости от выделенного для них учебного времени. Их игровая природа позволяет использовать их на занятиях с разными целями – для включения в активную деятельность, повышения интереса и мотивации к учебе, для отдыха или переключения между видами работы и т. п.

Творческие домашние задания на обнаружение лингвокреативных единиц в городском пространстве побуждают учащихся к поисковой активности, которая является наиболее эффективным способом получения новых знаний. Поиск необычных наименований не только способствует успешной адаптации иностранных учащихся через освоение окружающей обстановки, но и развивает у инофонов языковую восприимчивость.

### **Список использованных источников**

1. Ремчукова Е. Н. Креативный потенциал русской грамматики. Москва: URSS, 2016. 224 с.
2. Гридина Т. А. Языковая игра в жанре политического прикола // Политическая лингвистика. Екатеринбург, 2011. № 4 (38). С. 47–51.
3. Бусурина Е. В., Чуйкина Н. В. Языковая игра в современном городском пространстве // Настоящее и будущее стилистики. Москва: Флинта, 2019. С. 62–67.
4. Авдоница Д. С., Бочкарева Ю. В., Булганина С. В. Проблемы адаптации иностранных студентов в российских вузах // Современные научные ис-

следования и инновации. 2016. № 11 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2016/11/74033> (дата обращения: 06.06.2019).

5. Шереги Ф. Э., Арефьев А. Л., Ключарев Г. А., Тюрина И. О. Численность обучающихся, педагогического и профессорско-преподавательского персонала, число образовательных организаций Российской Федерации (прогноз до 2020 года и оценка тенденций до 2030 года). Москва: Институт социологии РАН, Центр социального прогнозирования и маркетинга, 2015 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: [http://www.socioprognoz.ru/files/File/2015/Prognoz\\_2015\\_august\\_001\\_288\\_ispr.pdf](http://www.socioprognoz.ru/files/File/2015/Prognoz_2015_august_001_288_ispr.pdf) (дата обращения: 02.08.2019).

6. Сурыгин А. И. Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов. Санкт-Петербург: Златоуст, 2001. 128 с.

7. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В., Петров А. Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. Москва: Академия, 2008. 272 с.

8. Vincent-Lancrin S. et al. Measuring Innovation in Education 2019: What Has Changed in the Classroom? Paris: Educational Research and Innovation, OECD Publishing, 2019. Available from: [https://www.oecd-ilibrary.org/education/measuring-innovation-in-education-2019\\_9789264311671-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/measuring-innovation-in-education-2019_9789264311671-en) (date of access: 20.11.2019).

9. Richards J. C., Rodgers T. S. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge: CUP, 2001. 278 p.

10. Tudor I. From Content to Competency: Challenges Facing Higher Education Language Teaching in Europe // Competency-based Language Teaching in Higher Education. Springer Netherlands. 2013. С. 21–32.

11. Ломтева А. В., Шуваева Ю. В. Использование традиционных и инновационных способов в обучении иностранному языку // Современные образовательные технологии и педагогические инновации как инструмент управления качеством образования: материалы Всероссийской научно-практической конференции, 28 ноября 2018 г. Волгоград: Комитет образования, науки и молодежной политики Волгоградской области, 2018. С. 135–139.

12. Ломова М. Н. Инновационная деятельность как средство повышения качества образования // Современные образовательные технологии и педагогические инновации как инструмент управления качеством образования: материалы Всероссийской научно-практической конференции, 28 ноября 2018 г. Волгоград: Комитет образования, науки и молодежной политики Волгоградской области, 2018. С. 122–135.

13. Краевский В. В., Бережнова Е. В. Методология педагогики: новый этап. Москва: Академия, 2006. 400 с.

14. Sheldon K., Kashdan T., Steger M. Designing Positive Psychology: Taking Stock and Moving Forward. Oxford: Oxford University Press, 2011. 990 p.

15. Zizka L. Innovative Pedagogy: What is The Future of Higher Education? // Hospitality Net. 4.06.2019. Available from: <https://www.hospitalitynet.org/opinion/4093643.html> (date of access: 08.09.2019).

16. Flodin C., Vidovich N. Innovations and Insights for Higher Education Aspiration and Outreach Programs // Innovations in Higher Education Teaching

and Learning. Emerald Publishing Limited. 2019. Vol. 17. P. 163–178. DOI: 10.1108/S2055-364120190000017012

17. Колосова О. Ю. Инновации в системе высшего образования // Современные проблемы науки и образования. 2009. № 2 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=1067> (дата обращения: 08.09.2019).

18. Nicolaidis A. Innovative teaching and learning methodologies for higher education Institutions // Educational Research. 2012. Vol. 3 (8). С. 620–626. Available from: <https://www.interestjournals.org/articles/innovative-teaching-and-learning-methodologies-for-higher-education-institutions.pdf> (date of access: 19.08.2019).

19. Carless D. Innovation in Language Teaching and Learning, 2012. Available from: [https://www.researchgate.net/publication/316092924\\_Innovation\\_in\\_Language\\_Teaching\\_and\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/316092924_Innovation_in_Language_Teaching_and_Learning) (date of access: 20.11.2019).

20. Enomoto K., Warner R., Nygaard C. Innovative Teaching and Learning Practices in Higher Education. Oxfordshire: Libri Publishing, 2018. 250 p.

21. Князева М. Д. Инновации в высшем образовании. Москва: Академия Естествознания, 2006. 160 с.

22. Hørsted A., Bartholomew P., Branch J., Nygaard K. New Innovations in Teaching and Learning in Higher Education. Oxfordshire: Libri Publishing, 2017. 480 с.

23. Van Marsenille A. T. Informal Language Learning: The Perspective of Higher Education Students in Brussels. A Case Study // Innovative Language Teaching And Learning At University: Integrating Informal Learning Into Formal Language Education. Research-publishing.net, 2018. Available from: <https://core.ac.uk/display/30475141?source=2> (date of access: 20.11.2019).

24. Соосаар Н., Замковая Н. Интерактивные методы преподавания. Санкт-Петербург: Златоуст, 2004. 188 с.

25. Замковая Н. В., Моисеенко И. М. Инновационные формы работы на уроке русского языка как иностранного. Tallinn: Koolibri, 2006. 129 с.

26. Московкин А. В., Шамонина Г. Н. Продуктивные инновационные технологии в обучении русскому языку как иностранному. Москва: Русский язык. Курсы, 2017. 144 с.

27. Орлова Е. В. Инновационные подходы при обучении русскому языку в современном вузе // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. Полилингвильность и транскультурные практики. 2017. Т. 14. № 2. С. 299–309.

28. Девисилов В. А. Портфолио и метод проектов как педагогическая технология мотивации и личносно ориентированного обучения в высшей школе // Высшее образование сегодня. 2009. № 2. С. 29–34.

29. Швец И. М. Активные методы обучения в выявлении личностного отношения учащихся к определенным мировоззренческим позициям // Активные и интерактивные формы обучения: межвуз. сб. науч. тр. Новосибирск: Издательство НГУ, 2013. С. 59–65.

## References

1. Remchukova E. N. Kreativnyi potentsial russkoi grammatiki = Creative potential of Russian grammar. Moscow: Publishing House URSS; 2016. 224 p. (In Russ.)
2. Gridina T. A. Language game in the genre of political tease. *Politicheskaiia lingvistika = Political Linguistics*. Ekaterinburg. 2011; 4 (38): 47–51. (In Russ.)
3. Busurina E. V., Chuikina N. V. Jazykovaja igra v sovremennom gorodskom prostranstve = Language game in the modern urban environment. *Nastojashhee i budushhee stilistiki = The present and the future of stylistics*. Moscow: Publishing House Flinta; 2019. p. 62–67. (In Russ.)
4. Avdonina D. S., Bochkareva Iu. V., Bulganina S. V. Problems of foreign students adaptation in Russian higher education institutions. *Sovremennye nauchnye issledovaniia i innovatsii = Modern Scientific Research and Innovations* [Internet]. 2016 [cited 2019 Jun 6]; 11. Available from: <http://web.snauka.ru/issues/2016/11/74033> (In Russ.)
5. Sheregi F. E., Arefev A. L., Kliucharev G. A. Tiurina I. O. Chislennost' obuchaiushchikhsia, pedagogicheskogo i professorsko-prepodavatel'skogo personala, chislo obrazovatel'nykh organizatsii Rossiiskoi Federatsii (Prognoz do 2020 goda i otsenka tendentsii do 2030 goda) = The number of Students, Teaching and Academic Staff; the Number of Educational Organisations of the Russian Federation (Forecast until 2020 and Evaluation of Trends until 2030). Moscow: Institute of Sociology of the Russian Academy of Sciences, Centre of Social Forecasts and Marketing [Internet]. 2015 [cited 2019 Aug 2]. Available from: [http://www.socioprognoz.ru/files/File/2015/Prognoz\\_2015\\_august\\_001\\_288\\_ispr.pdf](http://www.socioprognoz.ru/files/File/2015/Prognoz_2015_august_001_288_ispr.pdf) (In Russ.)
6. Surygin A. I. Pedagogicheskoe proektirovanie sistemy predvuzovskoi podgotovki inostrannykh studentov = Pedagogical design of the foundation programmes system for international students. Saint-Petersburg: Publishing House Zlatoust; 2001. 129 p. (In Russ.)
7. Polat E. S., Bukharkina M. Iu., Moiseeva M. V., Petrov A. E. Novye pedagogicheskie i informatsionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniia = New pedagogical and information technologies in educational system. Moscow: Publishing House Akademiya; 2008. 272 p. (In Russ.)
8. Vincent-Lancrin S., et al. Measuring innovation in education 2019: What has changed in the classroom? [Internet]. Paris: Educational Research and Innovation, OECD Publishing; 2019 [cited 2019 Nov 20]. Available from: [https://www.oecd-ilibrary.org/education/measuring-innovation-in-education-2019\\_9789264311671-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/measuring-innovation-in-education-2019_9789264311671-en)
9. Richards J. C., Rodgers T. S. Approaches and methods in language teaching. 2<sup>nd</sup> edition. Cambridge: CUP; 2001. 278 p.
10. Tudor I. From content to competency: Challenges facing higher education language teaching in Europe. Competency-based language teaching in higher education. Springer Netherlands; 2013. p. 21–32.
11. Lomteva L. V., Shuvaieva Yu. V. The use of conventional and innovation ways in a foreign language teaching. In: *Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii i*

*pedagogicheskie innovatsii kak instrument upravleniia kachestvom obrazovaniia: materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii = The Modern Educational Technologies and Pedagogical Innovations as a Means to Manage the Quality of Education. Materials of Russian Scientific-Research Conference; 2018 Nov 28; Volgograd. Volgograd: Committee for Education, Science and Youth Policy in Volgograd Region; 2018. p. 135–139. (In Russ.)*

12. Lomova M. N. The innovation performance as a mean to develop the quality of education. In: *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii i pedagogicheskie innovatsii kak instrument upravleniia kachestvom obrazovaniia: materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii = The Modern Educational Technologies and Pedagogical Innovations as a Means to Manage the Quality of Education. Materials of Russian Scientific-Research Conference; 2018 Nov 28; Volgograd. Volgograd: Committee for Education, Science and Youth Policy in Volgograd Region; 2018. p. 122–135. (In Russ.)*

13. Kraevskii V. V., Berezhnova E. V. Metodologiya pedagogiki: novyi etap = The methodology of pedagogical sciences: New stage. Moscow: Publishing House Akademija; 2006. 400 p. (In Russ.)

14. Sheldon K., Kashdan T., Steger M. Designing positive psychology: Taking stock and moving forward. Oxford: Oxford University Press; 2011. 990 p.

15. Zizka L. Innovative pedagogy: What is the future of higher education? [Internet]. 2019 [cited 2019 Sep 8]. Available from: <https://www.hospitalitynet.org/opinion/4093643.html>

16. Flodin C., Vidovich N. Innovations and insights for higher education aspiration and outreach programs. *Innovations in Higher Education Teaching and Learning: Emerald Publishing Limited*. 2019; 17: 163–178. DOI: 10.1108/S2055-364120190000017012

17. Kolosova O. Yu. The innovations in the system of higher education. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniia = The Modern Problems of Science and Education* [Internet]. 2009 [cited 2019 Sep 8]; 2. Available from: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=1067> (In Russ.)

18. Nicolaides A. Innovative teaching and learning methodologies for higher education Institutions. *Educational Research* [Internet]. 2012 [cited 2019 Aug 19]; 3(8): 620–626. Available from: <https://www.interestjournals.org/articles/innovative-teaching-and-learning-methodologies-for-higher-education-institutions.pdf>

19. Carless D. Innovation in language teaching and learning [Internet]. 2012 [cited 2019 Nov 20]. Available from: [https://www.researchgate.net/publication/316092924\\_Innovation\\_in\\_Language\\_Teaching\\_and\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/316092924_Innovation_in_Language_Teaching_and_Learning)

20. Enomoto K., Warner R., Nygaard C. Innovative teaching and learning practices in higher education. Oxfordshire: Libri Publishing; 2018. 250 p.

21. Kniazeva M. D. Innovatsii v vysshem obrazovanii = The innovations in higher education. Moscow: Academy of Science; 2006. 160 p. (In Russ.)

22. Hørsted A., Bartholomew P., Branch J., Nygaard K. New innovations in teaching and learning in higher education. Oxfordshire, Libri Publishing; 2017. 480 p.

23. Van Marsenille A. T. Informal language learning: The perspective of higher education students in Brussels. A Case study. Innovative language teaching

and learning at university: Integrating informal learning into formal language education [Internet]. Research-publishing.net; 2018 [cited 2019 Nov 20]. Available from: <https://core.ac.uk/display/30475141?source=2>

24. Soosaar N., Zamkovaia N. Interaktivnye metody prepodavaniia = Interactive modes of instruction. Saint-Petersburg: Publishing House Zlatoust; 2004. 188 p. (In Russ.)

25. Zamkovaia N. V., Moiseenko I. M. Innovatsionnye formy raboty na uroke russkogo iazyka kak inostrannogo = The innovative forms of work on a Russian as a foreign language lesson. Tallinn: Publishing House Koolibri; 2006. 129 p. (In Russ.)

26. Moskovkin L. V., Shamonina G. N. Produktivnye innovatsionnye tehnologii v obuchenii russkomu iazyku kak inostrannomu = The productive innovative technologies in teaching Russian as a foreign language. Moscow: Publishing Houses Russkij jazyk; Kursy; 2017. 144 p. (In Russ.)

27. Orlova E. V. Innovative Approaches in teaching Russian in modern higher school. *Vestnik RUDN. Seriya: Voprosy obrazovaniia: iazyki i spetsial'nost'. Polilingvial'nost' i transkulturnye praktiki = Herald of RUDN. Series: Aspects of Education: Languages and Speciality. Plurilingualism and Transcultural Practices.* 2017; 2; vol. 14: 299–309. (In Russ.)

28. Devisilov V. A. Portfolio and project method as pedagogical technologies for motivation and student-oriented teaching in higher school. *Vysshee obrazovanie segodnia = The Higher Education Today.* 2009; 2: 29–34. (In Russ.)

29. Shvets I. M. Active teaching methods in defining personal attitude of students to certain worldviews. *Aktivnye i interaktivnye formy obucheniia: mezhvuz.sb.nauch.tr. = The Active and Interactive Forms of Teaching. Interuniversity Collection of Scientific Works.* Novosibirsk: Novosibirsk State University; 2013: 59–65. (In Russ.)

**Информация об авторах:**

**Чуйкина Наталья Владимировна** – кандидат филологических наук, лектор, заведующая отделением российских и восточноевропейских исследований Института гуманитарных наук Таллинского университета; ORCID 0000–0002–0362–1457; Таллин, Эстония. E-mail: natalia.tshuikina@tlu.ee

**Бусурина Екатерина Вадимовна** – кандидат филологических наук, доцент Высшей школы международных образовательных программ Санкт-Петербургского государственного политехнического университета Петра Великого; ORCID 0000–0002–3500–8710; Санкт-Петербург, Россия. E-mail: kbusu@yandex.ru

**Вклад соавторов.** Авторы внесли равный вклад в исследовательскую работу.

Статья поступила в редакцию 15.08.2019; принята в печать 12.02.2020.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

**Information about the authors:**

**Natalia V. Tšaikina** – Candidate of Philological Sciences, Lecturer, Head of Russian and East-European Studies of School of Humanities, Tallinn University; ORCID: 0000-0002-0362-1457; Tallinn, Estonia. E-mail: natalia.tshuikina@tlu.ee

**Ekaterina V. Busurina** – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Higher School of International Educational Programs of Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; ORCID: 0000-0002-3500-8710; Saint-Petersburg, Russia. E-mail: kbusu@yandex.ru

**Contribution of the authors.** The contribution of the authors is equal.

Received 15.08.2019; accepted for publication 12.02.2020.

The authors have read and approved the final manuscript.

# ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 372.881.111.1

DOI: 10.17853/1994-5639-2020-4-131-145

## CORPUS SOFTWARE IN EFL TEACHING: EXAMINATION OF LANGUAGE EXPOSURE

A. V. Kudryashova<sup>1</sup>, Ya. V. Rozanova<sup>2</sup>, T. V. Sidorenko<sup>3</sup>

*National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk, Russia.*

*E-mail: <sup>1</sup>english@tpu.ru; <sup>2</sup>ioannastar@list.ru; <sup>3</sup>SidorenkoT@tpu.ru*

**Abstract.** *Introduction.* High-quality language education in technical universities requires its interdisciplinary relation to the content of highly specialised subjects corresponding to the training programmes aimed at instructing the future specialists. Educational materials in a foreign language are highly productive if they emphasise the terminology and professional vocabulary authentic to the current state of the scientific field.

The *aim* of the study presented in the article was to assess the validity of the lexical material delivered in the course “English for Business Communication”, to determine the selection criteria for this vocabulary as well as the methods for its assimilation and practical application.

*Methodology and research methods.* The applied corpus software enabled to obtain quantitative indicators of the distribution of foreign-language business vocabulary in the given training course. The lexical material being currently offered to students and the professional thesaurus identified via linguistic databases was compared with the use of comparative analysis and synthesis.

*Results and scientific novelty.* The lexical units (terms, set expressions), which are the most active in the business sphere, were identified on the basis of its frequency. The authors established the correlation between them and educational vocabulary, both from the perspective of its integration into the course without block concentration throughout the course of university training, and from the perspective of the variety of methods used to practice this vocabulary. It is concluded that the applied educational material needs to be substantially adjusted. The vocabulary does not completely reflect the realities of the business communication sphere and the distribution of active vocational vocabulary regulated by methodological guidelines does not entirely contribute to its strong assimilation. According to the authors, the necessary changes to the approaches and methods for selecting and compiling lexical mate-

rial and to the methodology for designing a foreign language course should be made on the basis of integrating pedagogical and linguistic knowledge, in particular, the methodology of teaching foreign languages and the corpus linguistics.

*Practical significance.* The ways of integrating corpus programs in the process of developing the content of language disciplines, which are part of the main educational program of technical universities, are demonstrated as one of the methods to increase the effectiveness of teaching foreign languages to students of non-linguistic specialties.

**Keywords:** teaching English as a foreign language (EFL), corpus software, vocabulary acquisition, word frequency and variety.

**Acknowledgements.** This work was supported by the Vladimir Potanin Foundation, project ID GK 180000189. The research is carried out at Tomsk Polytechnic University within the framework of Tomsk Polytechnic University Competitiveness Enhancement Programme grant. We also thank for comments to Svetlana V. Rybushkina (National Research Tomsk Polytechnic University) and anonymous reviewers, who greatly improved the manuscript.

**For citation:** Kudryashova A. V., Rozanova Ya. V., Sidorenko T. V. Corpus software in EFL teaching: Examination of language exposure. *The Education and Science Journal*. 2020; 4 (22): 131–145. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-4-131-145

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОРПУСНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: АНАЛИЗ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ

А. В. Кудряшова<sup>1</sup>, Я. В. Розанова<sup>2</sup>, Т. В. Сидоренко<sup>3</sup>

*Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск, Россия.*

*E-mail:* <sup>1</sup>english@tpu.ru; <sup>2</sup>ioannastar@list.ru; <sup>3</sup>SidorenkoT@tpu.ru

**Аннотация.** Введение. Для качественного языкового образования в технических вузах требуется соблюдение междисциплинарных связей между ним и содержанием узкоспециализированных предметов, соответствующих направлениям подготовки будущих специалистов. Весьма продуктивны учебные материалы на осваиваемом студентами иностранном языке, акцентирующие терминологический аппарат и профессиональную лексику, аутентичные современному состоянию научной области.

*Цель* изложенного в статье исследования заключалась в оценке валидности лексического материала, представленного в курсе «Деловой иностран-

ный язык», определении критериев отбора этой лексики, методов ее усвоения и практического применения.

**Методы и методики.** Использованное в ходе работы корпусное программное обеспечение позволило получить количественные показатели распределения иноязычной деловой лексики в рассматриваемом учебном курсе. Сопоставление предлагаемого обучающимся в настоящий момент лексического материала и выявленного при помощи лингвистических баз данных профессионального тезауруса производилось методами сравнительного анализа и синтеза.

**Результаты и научная новизна.** По критерию частотности употребления выявлен наиболее активный в деловой сфере пласт лексических единиц (терминов, понятий, устойчивых словосочетаний). Установлено соотношение между ними и учебной лексикой как с позиции ее встраивания в курс без блочного сосредоточения на всем протяжении вузовской подготовки, так и с точки зрения разнообразия форм работы с данной лексикой. Сделан вывод о том, что используемый учебный материал нуждается в существенной корректировке. Предлагаемый студентам словарный набор не в полной мере отражает реалии деловой сферы общения, а регламентированные методическими указаниями распределение активной профессионально-деловой лексики не способствует прочному ее усвоению. По мнению авторов, вносить необходимые изменения в подходы и методы отбора и компоновки лексического материала и в методику проектирования курса иностранного языка следует на основе интеграции педагогического и лингвистического знания, в частности методики преподавания иностранных языков и корпусной лингвистики.

**Практическая значимость.** Способы интеграции корпусных программ в процессе разработки содержания языковых дисциплин, являющихся частью основной образовательной программы технических вузов, продемонстрированы как один из возможных путей повышения эффективности обучения иностранному языку студентов нелингвистических специальностей.

**Ключевые слова:** методика обучения иностранному языку, корпусные исследования, корпусное программное обеспечение, содержание обучения, лексика.

**Благодарности.** Исследование проведено в рамках гранта благотворительного Фонда В. Потанина. Авторы выражают глубокую признательность старшему преподавателю Томского политехнического университета С. В. Рыбушкиной за оказанную помощь в проведении исследования, а также анонимным рецензентам за экспертную оценку рукописи.

**Для цитирования:** Кудряшова А. В., Розанова Я. В., Сидоренко Т. В. Использование корпусных технологий в обучении профессионально ориентированному иностранному языку: анализ содержания учебных материалов //

## Introduction

The ability to communicate effectively in a foreign language is the main objective of its learners, and thus, the key to successful foreign language vocabulary acquisition has over time been a challenging area to study for many researchers. Foreign language vocabulary acquisition has been addressed much basing on reading [1, 2], listening [3], interaction [6], as well as creating form-meaning links [4], game-based practices [5], etc. In addition, numerous investigations have demonstrated research outcomes on other concepts contributing to foreign language vocabulary acquisition. These are studies on the contextual informativeness of words, frequency of occurrence and vocabulary size [6], vocabulary demands and vocabulary learning opportunities [2], narrow reading [7], quality of input and quality of output [8] etc. However, lexical competence is currently acknowledged by many vocabulary specialists to be a core component of communicative competence [6], [9–10].

## Literature review

A considerable amount of publications on foreign language vocabulary acquisition is focused on the effect of vocabulary repetition. The idea is to enrich the learning material with keyword repetitions, which makes them more learnable. However, it is stated that this is not the only principle to be covered. One more factor favoring foreign language vocabulary acquisition is the type of context, while according to Mondria J. A “inferring the meaning of a word from its context endows the retention of the word under consideration” [11, p. 256]. The idea was supported by the study carried out by Angela Joe, who investigated that “embedding words in rich, instructive contexts” coupled with noticing and frequent meetings contribute to better opportunities for vocabulary learning [8, p. 119]. It was also found that repeating items frequently ensured them being picked up [12]. In addition, it was revealed that encountering new words in multiple contexts resulted in a deeper, more transferrable knowledge of words than the usual strategy of studying short definitions [13].

In spite of the fact that the core principle of the concept about the frequency of occurrence is that the more encounters with a word in the input the more likely that the meaning of the word will be acquired [14–19] there is still no common agreement on the exact number of encounters that is pivotal for effecti-

ve vocabulary acquisition. As it was stated in [1], even using similar learning criteria, the estimated range of the words encounters is from 6 [20] to 20 [21].

Moreover, in addition to word frequency, it is necessary to consider the variety and range of the lexis to be acquired. In other words, the target lexis has to occur frequently, in different word forms constructed through affixation, suffixation, etc., and it has to be spaced properly with no concentration in a single chapter of course materials but distributed across all chapters and appearing in different contexts.

Against this background, the current study aims to critically assess the pedagogical materials for “English for Business Communication” class taught at TPU by evaluating the resourcefulness of the material with regards to new lexis acquisition.

Primarily, the study focuses on examining a key wordlist which learners are supposed to acquire by the end of the course. It is worth stating that this key word list was compiled and developed by the EFL (English as a foreign language) instructors in such a way, that the words were picked up from the corpus (class materials) intuitively and relying, in a sufficient degree, on subjective assessment of a teacher, with no special principle to follow, which, in its turn, might have cast a shadow over this list validity. Thus, the specific issues to be addressed in the study are as follows:

1. What lexis does the corpus primarily contain (academic, business, general)?
2. How frequent, various and ranged are the words from the key word list in the corpus?
3. How “business” is the key word list in comparison with the list of the most frequent words used in the sphere of business?

## **Methodology of Research**

### ***The target audience***

The target audience is the second-year undergraduates majoring in Computer Engineering, who study English for Business Communication course. The average level of their English language proficiency according to the Common European Framework of Language is predominately A2, B1 and B2, though, to a lesser extent.

### ***The subject of the study***

The object of the study is the key vocabulary list compiled by TPU EFL instructors for being applied in the process of Business Communication course teaching.

### ***The instrument***

Computer programmes are excellent instruments for non-native English speaking teachers working in a non-language environment as they enable to review and create informative, comprehensible course materials relevant to learners' professional interests and specialisation [22, p. 161]. With this regard, corpus software tools were utilised in the course of the study to make the material more appropriate and fruitful for the learners. Specifically, AntWordProfile ([http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/antwordprofiler\\_index.html](http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/antwordprofiler_index.html)) and Complete Lexical Tutor: Vocabprofile (<https://www.lextutor.ca/vp/eng/>) were used to examine the vocabulary distribution, namely, its repetition, range, and variety. The choice of AntWordProfile programme was conditioned by several reasons: firstly, it can process a text in Unicode, which allows using multilingual texts (some Russian language incorporations might have been in the original texts), secondly, it provides the opportunity to easily add and delete the word lists needed, and even to compare two word lists with each other, thirdly, it also enables uploading large files for analysis, and it is a freeware tool as well. This programme was applied to receive data on the frequency and range of the vocabulary under investigation. Vocabprofile is another corpus software tool that performs lexical text analysis by dividing the words of a text into four categories with regards to frequency: (1) the most frequent 1,000 words of English, (2) the second most frequent thousand words of English, i. e. 1,001 to 2,000, (3) the academic words of English (the AWL, 550 words that are frequent in academic texts across subjects), and (4) the remainder which are not found in the 1<sup>st</sup>, 2<sup>nd</sup>, 3<sup>rd</sup> categories. It breaks texts down by word frequencies indicating a variety of words (headword and its derivatives). Therefore, the abovementioned software implementation is aimed to ascertain what sort of vocabulary a corpus is represented by and whether it provides adequate exposure to a business English domain.

### ***The corpus***

The corpus was compiled on the basis of published materials on various Business topics (commercial textbooks: Market Leader, Business Vocabulary in Use, Insights into Business, Benchmark, etc.), in addition to both written (magazines, journals, newspapers, business correspondence), and spoken (e. g. recordings of meetings, negotiations and phone calls, videos of briefings, daily stand-up meetings, etc.) texts used in real business contexts. These are four-skill integrated materials containing a collection of both authentic texts and texts developed by EFL instructors which totally comprise 25,986 tokens.

Even though published textbooks and internet resources on Business English are easily available nowadays, the majority of the EFL teachers are witnessing the necessity to develop teaching materials by themselves. It is caused by several reasons, one of which is the intention to meet the requirements of the syllabus, which comprises 6 modules, a number of progress and achievement tests, project works, case studies, Webquests, LMS courses activities, etc. The syllabus aims to develop foreign communicative competence in Business sphere. This will favor the learners' further professional activity due to the development of their cognitive and research skills, professional outlook broadening, etc.

In addition, teacher-created materials help individualise the educational process taking into account the prominent nature of Russians while the learners' origin and citizenship influence their background knowledge in languages. Specifically, not many people in Russia speak English fluently since the vast majority of foreigners living in this multicultural country speak Russian and there are not many opportunities for Russian students to interact with native English speakers on a regular basis. Thus, the objective to improve the level of English proficiency obliges the language instructors to refer to students' background knowledge, find optimal ways to provide learners with maximum input during rather small amount of class hours allocated for the discipline.

### **Wordlists**

Thus, the present study considers two wordlists (WL1, WL2) by comparing them to resolve the research questions. WL1 comprising 473 words has been compiled by an EFL teacher. Therefore, the research motivation is conditioned by the fact that the text selection, adaptation, and compilation occurred by no special principle in mind, mostly relying on the intuition and the personal view of the teacher. In other words, it includes words from the texts and various activities, which a teacher considered to be the key ones in the topic, and, which, according to their belief, might help students to understand foreign texts and express their thoughts and ideas within and even out of the scope of Business topics.

WL2 is business English wordlist (BEWL) (downloaded from Mike Nelson's business English lexis site ([http://users.utu.fi/micnel/business\\_english\\_lexis\\_site.htm](http://users.utu.fi/micnel/business_english_lexis_site.htm)) comprising 875 words that occur in business English corpus with unusual frequency. According to our belief, this wordlist might be applicable for general business English course because it portrays frequently-used language that the students need to master during their ye-

arly Business English Class. Also, BEWL comprises words that occur significantly more in Business English than in general English. In addition, the list under consideration was developed on the basis of the analysis of 1,600,000 words from the business sphere.

The objectives of comparing two wordlists under consideration were to evaluate the representativeness of the vocabulary selected by the EFL teachers with regards to business lexis and to determine whether the singled out lexis portrays everyday Business English language.

### Results and Discussion

According to the data presented in Table 1, which demonstrates the type of the vocabulary building the corpus under investigation, the major part of vocabulary is compiled of the general English words. Academic and business vocabularies are presented to a lesser extent; however, their cumulative count is 15.26%, which indicates a reasonable amount of special lexis. Actually, to advocate the presented peculiarity we can mention the fact that English Business language intrinsically comprises a lot of general English terms, and some academic vocabulary too.

Table 1

Type of lexis contained in the corpus

Таблица 1

Виды лексического наполнения учебного материала

Type of lexis	Token	Token %
1 <sup>st</sup> 1000	18812	72.39
2 <sup>d</sup> 1000	1138	4.38
AWL	935	3.60
BEWL	3030	11.66
Off-list	2071	7.97
Total	25986	100

To gain the frequency counts of the words from WL1, the authors were mainly guided by the findings of Matsuoka and Hirsh [2] and the research by Nation and Wang [23], according to which the words appearing in the corpus 10 times and more assure better memorising. Additionally, we took into account the total token ratio, which was sufficiently smaller (25986 versus 44887) in this case. Consequently, it was decided to select the words encountered in the corpus 4 times and more, presumably, words appearing in every chapter from 4 possible ones. Table 2 indicates data on WL1 frequency and range.

Table 2

Frequency and range of WL1 across the corpus

Таблица 2

Частотность и диапазон лексики

Word / Frequency / Range								
company	15	4	head	12	2	white	6	3
make	3	4	industry	12	4	chairman	6	3
business	12	3	materials	12	3	desking	9	4
meeting	3	4	senior	12	4	hierarchical	9	1
work	85	4	chief	11	4	human	9	4
time	71	4	collaboratively	11	4	launch	9	3
quality	60	3	long	11	4	output	9	3
product	56	4	managing	11	3	personal	9	3
service	55	4	office	10	4	poor	9	2
order	50	3	report	10	2	postpone	9	2
customer	35	4	responsibility	10	2	progress	9	2
negotiations	35	1	slush	9	2	reduce	9	4
sweetener	32	3	chair	9	2	resources	9	3
department	32	4	directors	9	2	responsibilities	9	2
job	32	4	exchange	9	2	routine	9	3
cost	30	4	feel	9	3	run	9	2
middle	29	3	fully	9	3	stress	9	2
top	28	4	partner	9	3	supervisor	9	1
structure	27	4	performance	9	2	target	9	4
digressions	27	3	project	9	2	teams	9	2
needs	26	4	range	9	3	arrange	9	1
after	24	4	standard	9	3	attend	4	1
command	24	2	statements	9	4	bankruptcy	4	2
consumers	23	4	action	8	3	bribe	4	3
decisions	23	3	complaints	8	4	briefing	4	1
market	22	4	form	8	3	bureaucratic	4	1
point	20	1	hold	8	1	CEO	4	2
premises	20	3	nothing	8	4	delegation	4	2
board	20	2	provide	8	4	domestic	4	2
hierarchy	20	2	agenda	7	1	essential	4	2
avoid	19	4	appliances	7	2	fault	4	2
set	19	4	areas	7	3	fill	4	3
brand	18	3	development	7	2	forward	4	3
executive	18	4	feedback	7	3	guarantee	4	2
financial	17	4	goals	7	2	headquarters	4	1
find	16	3	hand	7	3	prior	4	2
objective	16	2	industrial	7	2	priority	4	2
agreement	16	3	main	7	2	relations	4	2
decision	16	2	officer	7	3	reliability	4	1
put	15	3	policy	7	3	restructuring	4	2

Word / Frequency / Range								
corporate	15	4	power	7	3	roles	4	2
deal	15	2	advantage	6	3	ruthless	4	2
money	14	4	annual	6	3	sexual	4	1
buy	14	4	application	6	4	share	4	4
chain	14	3	better	6	2	stick	4	2
check	13	4	competitive	6	4	stock	4	1
general	13	3	concession	6	1	subsidiary	4	1
insider	13	3	cover	6	4	technical	4	2
limited	13	3	flexible	6	3	trading	4	2
luxury	13	4	ground	6	1	value	4	2
passionate	13	4	open	6	3	workplace	4	1
produce	13	4	personnel	6	1			
role	13	4	research	6	3			
times	13	3	shareholder	6	3			

As we can judge, Table 2 indicates that 159 words, which correspond to 39.25% out of 405 words (a family word without its derivative) adding up to 100%, appear in the corpus more than 4 times; and 46 words (28.93%) appear in every chapter of the corpus.

As a matter of fact, there are the words presented in Table 2, such as: *after, make, put, middle, main, better, find, time, open, white* and others, which can hardly refer to business lexis, due to the fact that they are used in everyday speech and belong to the 1<sup>st</sup> thousand of the most used English words. Besides, as the learners are the second-year undergraduates who learnt English at school, they have background knowledge of the language and are able to recognise these words in texts and use them in speech without any additional training. However, teachers are eager to find ways to improve the learners' performance in English when it comes to Business English vocabulary acquisition. Thus, it can be inferred that it is necessary to be selective in the key word list compilation process and WL1 needs to be optimised.

The words which belong to the category of business lexis were selected basing on the comparison of WL1 and WL2 with the objective to find out the degree of WL1 variation in the corpus. The coincidence between them is 27.48%, which implies that 130 words out of 473 (WL1) have direct relevance to business English vocabulary (WL2). According to the abovementioned counts, it might be inferred that 130 words in the target vocabulary list developed by the EFL teacher are the words occurring in Business speech with unusual frequency.

Afterwards, the aspect of variety, which is the number of word forms occurring in the corpus, was examined with the objective to demonstrate

whether the exposure to these words has a potential for acquisition. The findings indicate that some words from WL1 are really multiform words, e. g. ‘work’ was found in the corpus in 8 forms (work, workers, workaholic, working, workloads, work-home, workplace, workstation), ‘stress’ was presented by 6 forms (stress, stresses, stress-related, stressed, de-stress, stressful), ‘make’ emerged in 5 forms (make, made, making, maker, makers) and etc. However, they have already been familiar to the students. Moreover, it is important to mention that there is a number of words which can be easily recognised by the students due to their similar pronunciation in the Russian language (*command, central, code, business, dynamic, economic, industrial, manager, market, personal, product, programme, progress, project, role*), which is caused by their Latin origin. Thus, they were not chosen for the analysis.

Table 3 represents sample words and their variety, for instance: chair (chairperson, chairman, chairmen, chair, chaired), functional (function, functions, functional, functionally), to identify (identify, identified, identifiable, identity), management (manage, management, managed, manager, managers, managing), to negotiate (negotiable, negotiate, negotiations, negotiator, negotiating, negotiation, negotiators).

Table 3

WL1 sampling and its variety

Таблица 3

Примеры словообразовательных гнезд корпуса

Sample word	Variety	Sample word	Variety	Sample word	Variety
customer	5	launch	2	feedback	1
application	3	liability	4	functional	4
benefit	2	management	6	identify	4
chair	5	monitor	3	investment	4
challenge	3	negotiate	7	invoice	2
competitive	3	organisation	6	subsidiary	1
consensus	1	outsourcing	2	supply	4
contract	2	productivity	3	trader	2
corporate	2	responsibilities	3	value	2
department	3	share	5	warranty	1
executive	2	stake	1		

From the perspective of the quantified outcomes presented in Table 3, it can be inferred that the target vocabulary appears to comprise a variety of forms which L2 learners encounter in the course of business English lexis ac-

quisition. Thus, from the perspective of its variation, the corpus may be considered diverse and representative.

### **Conclusion**

The primary purpose of this study was to examine the pedagogical materials developed by the language instructors for the Business English course and to find out whether the material portrays the language that the learners need to master in order to communicate successfully in the field of business. In the course of experimental studies, it has been revealed that course materials contain diverse vocabulary from the academic domain together with general English lexis.

Concerning the matter of material potential in terms of business vocabulary frequency, variety and range, roughly 40% of words from the Business English WL1, which EFL teachers compiled for their learners as the target vocabulary lists, appear to be frequent in the corpus and contribute to learning opportunities enhancement. Additionally, the range analysis showed that about half of these frequently appearing words are equally spaced in the corpus. On the other hand, the correlation between the business English WL1 (compiled by the EFL instructor) and the business English WL2 (basic business wordlist) is relatively small, specifically, about 27.48%, which indicates that the course materials are noticeably lacking in real-life business vocabulary. Therefore, we can make the following conclusions:

- 1) WL1 should be customised by excluding easily recognisable words of Latin origin and augmented with business terms selected from the WL2;
- 2) pedagogical materials need to include texts of varying vocabulary types and provide opportunities for increased repetition of business terms in various word-forms;
- 3) supplementary course materials from the authentic resources should be applied with the objective to immerse the learners in the environment of Business English.

Our future work will be focused on devising the text specification in order to assess the difficulty level of authentic business texts and to provide additional recommendations on how the corpus software can be adapted for vocabulary examination, classroom use and courses design as well.

### **References**

1. Zahar R., Cobb T. & Spada N. Acquiring vocabulary through reading: Effects of frequency and contextual richness. *Canadian Modern Language Review*. 2011; 57 (4): 541–572.

2. Matsuoka W., Hirsh D. Vocabulary learning through reading: Does an ELT course book provide good opportunities? *Reading in a Foreign Language*. 2010; 22: 56–70.
3. Vidal K. Academic listening: A source of vocabulary acquisition? *Applied Linguistics*. 2003; 24 (1): 56–89.
4. Bisson M-J., Van Heuven W. J. B., Conklin K, et al. Incidental Acquisition of Foreign Language Vocabulary through Brief Multi-Modal Exposure. *PLOS ONE*. 2013; 8 (4): 1–7.
5. Yudintseva A. Game-Enhanced Second Language Vocabulary Acquisition Strategies: A Systematic Review. *Open Journal of Social Sciences*. 2015; 3 (10): 101–109.
6. Shahraki S. H., Kassaian Z. Effects of learner interaction, receptive and productive learning tasks on vocabulary acquisition: An Iranian case. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2001; 15: 2165–2171.
7. Krashen S. The case for narrow reading. *Language Magazine*. 2004; 3 (5): 17–19.
8. Joe A. The quality and frequency of encounters with vocabulary in an English for Academic Purposes programme. *Reading in a Foreign Language*. 2010; 22 (1): 117–138.
9. Coady J., Huckin T. Second language vocabulary acquisition. Cambridge University Press; 1997. 297 p.
10. Harley B. Vocabulary learning and teaching in a second language. *Canadian Modern Language Review*. 1996; 53: 3–12.
11. Mondria J. A., Wit-de Boer M. The effects of contextual richness on the guess ability and the retention of words in a foreign Language1. *Applied linguistics*. 1991; 12 (3): 249–267.
12. Horst M., Cobb T., Meara P. Beyond A Clockwork Orange: Acquiring second language vocabulary through reading. *Reading in a Foreign Language*. 1998; 11 (2): 207–223.
13. Cobb T. Is there any measurable learning from hands-on concordance? *System*. 1997; 25 (3): 301–315.
14. Chen C., Truscott J. The effects of repetition and L1 lexicalization on incidental vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*. 2010; 31: 693–713.
15. Eckerth J., Tavakoli P. The effects of word exposure frequency and elaboration of word processing on incidental L2 vocabulary acquisition through reading. *Language Teaching Research*. 2012; 16 (2): 227–252.
16. Laufer B., Rozovski-Roitblat B. Incidental vocabulary acquisition: The effects of task type, word occurrence and their combination. *Language Teaching Research*. 2011; 15: 391–411.
17. Rott S. The effect of exposure frequency on intermediate language learners' incidental vocabulary acquisition and retention through reading. *Studies in Second Language Acquisition*. 1999; 21: 589–619.
18. Waring R., Takaki M. At what rate do learners learn and retain new vocabulary from a graded reader. *Reading in a Foreign Language*. 2003; 15: 130–163.

19. Webb S. The effects of repetition on vocabulary knowledge. *Applied Linguistics*. 2007; 28: 46–65.
20. Saragi T., Nation P. & Meister G. Vocabulary learning and reading. *System*. 1978; 6: 72–80.
21. Herman P. A., Anderson R. C., Pearson P. D., et al. Incidental acquisition of word meaning from expositions with varied text features. *Reading Research Quarterly*. 1987; 22 (3): 263–284.
22. Rozanova Ya. V., Kudryashova A. V., Zamyatina O. M. Computer-aided research of ESP class materials: vocabulary potential and learning opportunities. *Language and Culture* [Internet]. 2018 [cited 2019 Apr 6]; 42. Available from: [http://journals.tsu.ru//language/en/&journal\\_page=archive&id=1744](http://journals.tsu.ru//language/en/&journal_page=archive&id=1744)
23. Nation P., Wang M. Graded readers and vocabulary. *Reading in a Foreign Language*. 1999; 12: 355–390.

**Information about the authors:**

**Aleksandra V. Kudryashova** – Senior Lecturer, Division of Foreign Languages, School of Core Engineering Education, National Research Tomsk Polytechnic University; ORCID ID – 0000 0002–0637–4180, Researcher ID – H-2387–2019; Tomsk, Russia. E-mail: [english@tpu.ru](mailto:english@tpu.ru)

**Yanah V. Rozanova** – Senior Lecturer, Division of Foreign Languages, School of Core Engineering Education, National Research Tomsk Polytechnic University; ORCID ID – 0000 0002–0442–4180, Researcher ID – AAD-6064–2020; Tomsk, Russia. E-mail: [ioannastar@list.ru](mailto:ioannastar@list.ru)

**Tatyana V. Sidorenko** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Division of Foreign Languages, School of Core Engineering Education, National Research Tomsk Polytechnic University; ORCID ID – 0000 0003–0638–8045, Researcher ID – F-7827–2019; Tomsk, Russia. E-mail: [SidorenkoT@tpu.ru](mailto:SidorenkoT@tpu.ru)

**Contribution of the authors:**

A. V. Kudryashova, Ya. V. Rozanova performed a theoretical analysis of modern professionally oriented foreign language teaching methods and analysed the current state of this academic discipline using the example of an engineering university; examined the concept and practical application of corpus-based technologies, identified the ways of their possible application with a view to increase the effectiveness of teaching a professional foreign language; developed the algorithms for using corpus-based technologies on the basis of the obtained results, selected meaningful vocabulary and conducted experimental training and described the results.

T. V. Sidorenko provided guidance on the development of the experimental research concept, determined the logic of research, material adjustment, monitoring of the experiment.

Received 11.10.2019; accepted for publication 12.02.2020.

The authors have read and approved the final manuscript.

**Информация об авторах:**

**Кудряшова Александра Владимировна** – старший преподаватель отделения иностранных языков (ОИЯ) школы базовой инженерной подготовки (ШБИП) Национального исследовательского Томского политехнического университета; ORCID ID 0000 0002-0637-4180, Researcher ID H-2387-2019; Томск, Россия. E-mail: english@tpu.ru

**Розанова Яна Викторовна** – старший преподаватель отделения иностранных языков (ОИЯ) школы базовой инженерной подготовки (ШБИП) Национального исследовательского Томского политехнического университета; ORCID ID 0000 0002-0442-4180, Researcher ID AAD-6064-2020; Томск, Россия. E-mail: ioannastar@list.ru

**Сидоренко Татьяна Валерьевна** – кандидат педагогических наук, доцент отделения иностранных языков (ОИЯ) школы базовой инженерной подготовки (ШБИП) Национального исследовательского Томского политехнического университета; ORCID ID 0000 0003-0638-8045, Researcher ID F-7827-2019; Томск, Россия. E-mail: SidorenkoT@tpu.ru

**Вклад соавторов:**

А. В. Кудряшова, Я. В. Розанова провели теоретический анализ современных методов обучения профессионально ориентированному иностранному языку и проанализировали текущее состояние данной учебной дисциплины на примере инженерного вуза; рассмотрели понятие и практическое применение корпусных технологий, определили пути их возможного применения с целью повышения эффективности подготовки студентов; на основе выявленных положений разработали алгоритмы использования корпусных технологий, отобрали содержательную лексику, провели эксперимент и описали полученные результаты.

Т. В. Сидоренко осуществляла руководство по разработке концепции экспериментального исследования, определяла его логику, скорректировала материал, осуществляла мониторинг эксперимента.

Статья поступила в редакцию 11.10.2019; принята в печать 12.02.2020.  
Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

.

# КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 376.37

DOI: 10.17853/1994-5639-2020-4-146-165

## ОБУЧЕНИЕ СВЯЗНОЙ ОПИСАТЕЛЬНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМ НЕДОРАЗВИТИЕМ

Л. Г. Шадрина<sup>1</sup>, О. В. Ефимова<sup>2</sup>

*Ульяновский государственный педагогический университет  
им. И. Н. Ульянова, Ульяновск, Россия.*

*E-mail: <sup>1</sup>shadrina2007@mail.ru, <sup>2</sup>olga65-25-10@mail.ru*

**Аннотация.** *Введение.* Одним из основных требований федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования является обеспечение речевого развития детей, что означает овладение ими свободной, связной диалогической и монологической речью как средством общения с взрослыми и сверстниками. Показателями успешного речевого развития выступают умения и навыки выстраивать различные типы связных высказываний. Указанное требование в полной мере распространяется на дошкольников, имеющих незначительные, нерезко выраженные речевые дефекты. Однако сегодня в логопедии развитие связной речи поставлено в зависимость от устранения несформированности языковых структур и предполагает использование репродуктивных приемов, среди которых доминируют многократные повторения образцов. При составлении самостоятельных высказываний детям предлагается копировать стереотипные схемы, а правилам конструирования и особенностям текстов-описаний, понимание которых весьма важно для подготовки к обучению школе, внимания не уделяется. Таким образом, следует пересмотреть укоренившиеся техники обучения детей с речевыми нарушениями устному монологическому изложению.

*Цель публикации* – обсуждение педагогических условий эффективного формирования связной описательной речи у старших дошкольников с речевым недоразвитием.

*Методология и методы.* Исследование выполнено с опорой на теории речевой деятельности и развивающего обучения, системный анализ особенностей устных вербальных коммуникаций детей и современные представле-

ния коррекционной педагогики о структуре речевого дефекта. В процессе работы применялись эмпирические методы наблюдения и педагогического эксперимента.

**Результаты и научная новизна.** На основе проведенного опытно-экспериментального исследования, в котором участвовали дети 5–6 лет с логопедическим заключением «общее недоразвитие речи III–IV уровня» (n = 60), доказана необходимость обучения дошкольников с речевыми проблемами не только говорению по аналогии и опорным схемам-моделям, но и формулированию развернутых осмысленных описательных высказываний. Входная диагностика зафиксировала у большинства испытуемых недостаточную сформированность связной описательной речи: у 40% – средний уровень, у 38% – низкий. Благодаря целенаправленной комплексной коррекционной работе, в ходе которой дети осваивали практические навыки составления описаний, показатели более чем у половины дошкольников экспериментальной группы (53,6%) поднялись до высокого уровня. В процессе описания дети учились выделять и сопоставлять существенные признаки предмета, объединять отдельные фразы в последовательное сообщение. В решении каждой речевой задачи были определены приоритетные направления, обеспечивающие наибольшую результативность ее выполнения. Занятия оказали влияние не только на речевое, но и на познавательное развитие детей, стимулировали их речемыслительную деятельность, способствовали активизации зрительного, речеслухового и тактильного восприятия, памяти, внимания и наблюдательности.

**Практическая значимость.** Материалы исследования задают новый вектор в выборе технологий развития связной речи детей дошкольного возраста с речевым недоразвитием.

**Ключевые слова:** текст, описательная речь, осознание особенностей описательного типа речи, структура описания, методика обучения описанию.

**Благодарности.** Авторы благодарят анонимных рецензентов журнала «Образование и наука» за конструктивные замечания, позволившие повысить качество статьи.

**Для цитирования:** Шадрина Л. Г., Ефимова О. В. Обучение связной описательной речи детей старшего дошкольного возраста с речевым недоразвитием // Образование и наука. 2020. Т. 22, № 4. С. 146–165. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-4-146-165

## TEACHING COHERENT DESCRIPTIVE SPEECH TO CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE WITH SPEECH UNDERDEVELOPMENT PROBLEMS

L. G. Shadrina<sup>1</sup>, O. V. Efimova<sup>2</sup>

*Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia.*

*E-mail: <sup>1</sup>shadrina2007@mail.ru, <sup>2</sup>olga65-25-10@mail.ru*

**Abstract.** *Introduction.* Today, one of the main requirements of the Federal State Educational Standard of Preschool Education is to ensure the speech development in children, which means mastering them of free, coherent dialogue and monologic speech skills as a means of communication with adults and peers. The indicators of successful speech development are skills to build different types of coherent statements. This requirement fully applies to children with minor speech delays. However, in modern speech therapy, the development of coherent speech is made dependent on the elimination of the shortcomings of unformed language structures and involves the use of reproductive techniques, including mainly constant repetitions of speech patterns. Children are simply asked to copy stereotypical schemes when making their own statements, but the attention is not paid to the process of formulating rules and peculiarities of description texts, the understanding of which is very important to be prepared for school. Thus, it is significantly important to revise well-established techniques to learn oral monologue speech when teaching children with serious speech disorders.

The *aim* of the present article is to discuss the conditions for effective development of coherent descriptive speech in preschool children with speech underdevelopment problems.

*Methodology and research methods.* The methodological framework of the research is based on the theory of speech activity and the theory of developmental education, as well as the systematic analysis of the peculiarities of verbal communication skills in children and modern ideas of correctional pedagogy about the structure of speech defects. In the course of the research, empirical research methods and a pedagogical experiment were employed.

*Results and scientific novelty.* Children aged 5–6 years old (n = 60) with the logopedic report “general underdevelopment of speech of the 3<sup>rd</sup>–4<sup>th</sup> levels” took part in the experimental research. It was proved that it is necessary to teach preschool children with speech disorders not only to speak by analogy and model structures, but also to formulate detailed meaningful descriptive statements. The entry test demonstrated that most respondents have insufficient formation of coherent descriptive speech: 40% – medium level, 38% – low level. More than half of

preschool children in the experimental group (53,6%) improved their results through the targeted and comprehensive correctional work, in the course of which they learned practical description skills. While working on description skills, children learned how to highlight and compare essential features of a subject, to combine individual phrases into a consistent message. The priority areas were identified in each speech task to ensure the greatest impact of its performance. The conducted classes influenced not only speech, but also cognitive development of children. Also, the classes stimulated children's speech and thought activities, contributed to the activation of visual, auditory and tactile perception, memory, attention and observation.

*Practical significance.* The research materials provide a new direction to determine the technologies for the development of coherent speech in children of senior preschool age with speech underdevelopment.

**Keywords:** text, descriptive speech, awareness of the peculiarities of the descriptive type of speech, structure of description, methodology for teaching description.

**Acknowledgements.** The authors thank the anonymous reviewers of the Education and Science Journal for the constructive comments, which allowed the authors to significantly improve the quality of the article.

**For citation:** Shadrina L. G., Efimova O. V. Teaching coherent descriptive speech to children of senior preschool age with speech underdevelopment problems. *The Education and Science Journal*. 2020; 4 (22): 146–165. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-4-146-165

## Введение

Современные исследования развития связной монологической речи доказывают, что старшие дошкольники обладают большими возможностями освоения разных типов высказываний (описания, повествования, рассуждения). Именно в этом возрасте постижение языковых законов переходит на более высокий качественный уровень: появляется осознание логико-композиционной структуры текста, формируется умение достаточно последовательно и четко составлять самостоятельные связные высказывания на предложенную тему.

Дети с речевым недоразвитием испытывают затруднения в построении логически сочетающихся предложений, обусловленные недостаточной сформированностью языковых структур. Им свойственны сложности в овладении системой морфем и грамматического строя, их словарный запас отстает от нормы, а непонимание принципов создания сложных

синтаксических конструкций приводит к неправильному соединению слов в предложении и нарушению связи между частями рассказа.

Результаты изучения речи дошкольников данной категории уточняют типичные симптомокомплексы речезыковой недостаточности, затрудняющие формирование механизмов компенсации речевого дефекта: отсутствие способности к построению развернутого высказывания (В. К. Воробьева, А. Р. Давидович и др.)<sup>1</sup>, инертность в выборе языковых средств, обусловленная недостатками когнитивно-речевой деятельности (Г. В. Гуровец, Р. Е. Левина, В. И. Лубовский, О. В. Усанова и др.).

Специалисты в области коррекционной педагогики активно обсуждают вопросы становления связной описательной речи. По мнению Т. А. Ткаченко и Т. Б. Филичевой, овладев определенными языковыми закономерностями в ходе специального обучения с учетом параметров дизонтогенеза, компенсаторных и индивидуальных возможностей обучающегося, каждый ребенок сможет правильно моделировать собственные речевые высказывания [1].

Занятия по составлению описаний оказывают влияние не только на речевое, но и на познавательное развитие дошкольников, формирование их речемыслительной деятельности, способствуют активизации зрительного, речеслухового и тактильного восприятия, памяти, внимания, наблюдательности. На таких занятиях дети учатся выделять и сопоставлять существенные признаки предмета, объединять отдельные изречения в связанное последовательное сообщение.

В теории и практике дошкольной специальной педагогики накоплен определенный опыт речевого воспитания детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями. Среди используемых методических средств преобладают репродуктивные приемы: образец речи взрослого; отраженная речь; вопросы наставника, направленные на выделение признаков объекта; построение высказывания по опорным схемам-моделям и др. Они позволяют составлять тексты описательного характера только по аналогии – при построении самостоятельных высказываний дети начинают пользоваться стереотипной схемой, поскольку знакомству с особенностями описаний внимания не уделяется.

Можно констатировать, что до настоящего времени не сложилось целостной картины выработки у дошкольников умения правильно выражать воспринимаемое. Обучение описанию осуществляется без учета

---

<sup>1</sup> Воробьева В. К. Особенности связной речи дошкольников с моторной алалией: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Москва, 1986. 207 с.

его видовой классификации, цели и способа изложения, без опоры на осознанность выполнения речевых действий при составлении текста данного типа.

Таким образом, наблюдаются противоречия

- между достаточно полным освещением в методической литературе вопросов развития монологической речи у старших дошкольников и отсутствием в коррекционной педагогике единого научно обоснованного подхода к выработыванию у детей с речевым недоразвитием способности к построению связного описательного высказывания;

- признанием необходимости формирования у детей рассматриваемой категории обобщенных представлений о правилах построения связного описательного высказывания в процессе общего речевого воспитания и подготовки к школьному обучению и недостаточной методической разработанностью решения этой проблемы.

### **Обзор литературы**

Вопросы развития связной речи детей всегда были и остаются в центре внимания психологов, лингвистов, психолингвистов, педагогов. Их разрабатывали Л. С. Выготский [2], И. Р. Гальперин [3], А. В. Запорожец, И. Ю. Зимняя, Ю. В. Минеева, Н. И. Левшина [4], А. А. Леонтьев, Д. Б. Эльконин [5], Т. Н. Ушакова [6] и др. Характеристики связного высказывания позволяют соотносить его с понятием «текст». В современной лингвистической литературе текст определяется как целое, построенное по установленным законам высказывание, обладающее определенными дифференциальными признаками: связностью и цельностью, характеризующими его структурные особенности и функциональную направленность [7]. И. Р. Гальперин, выделяя онтологические и функциональные признаки текста, говорит о нем как о произведении речетворческого процесса, обладающем завершенностью [3]. А. А. Леонтьев рассматривает этот феномен как речевое, функционально завершенное целое, определяемое содержанием [5].

Описание, будучи одной из форм информативности, имеет как общие с текстом характеристики, так и свои особенности, которые касаются специфики его построения. Смысловая организация описания, в отличие от повествования, не имеет жесткой программы, а его синтаксические свойства выражаются в наличии перечислительной формы, в определенной структуре предложений, используемых в том или ином контексте [3].

Вопросы формирования монологической речи детей дошкольного возраста с нормальным речевым развитием подробно рассматривают как

русские (А. М. Леушина, А. А. Пенъевская, М. И. Лисина, Т. А. Ладыженская [8]), так и зарубежные авторы (Jerome S. Bruner<sup>1</sup>, В. Размовска, В. Долевска [9], Z. Anspoka<sup>2</sup>, D. Moore с соавторами [10], N. Pramling [11], K. Kaczorowska-bray, С. Milewski [12], G. Svence [13]). В их работах показано, что элементы монологической речи появляются в высказываниях нормально развивающихся детей довольно рано. По утверждению Р. Якобсона, человек способен к речи задолго до овладения ею. В процессе своего развития ребенок только «научается» и осваивает уже присутствующие у него изначально обобщающие смыслообразовательные категории. Развитие метаязыковой функции, позволяющей дифференцировать приобретаемые словесные знаки и уяснить их семантическую применимость, обеспечивает постижение ребенком языка [14]. Развитие языковых способностей, а следовательно, и становление монологической речи осуществляется в ходе общения детей через действие, чувственные образы и символику языка. Это включает в себя целенаправленное открытие мира и нахождение своего места в нем, потребность в выявлении причинно-следственных связей между событиями и процессами, корреляций между вещами и явлениями в социальном взаимодействии [13].

Дошкольники с речевыми нарушениями проходят те же, но наполненные своеобразным содержанием этапы речевого развития, что и их нормально развивающиеся сверстники. Однако если в 3-летнем возрасте у последних речь уже достаточно сформирована и в ней присутствуют различные типы связного высказывания, дети с речевым недоразвитием могут почти не использовать словесных средств общения [15], ограничиваясь отдельными звукоподражаниями, лепетными обрывками, искаженными по звуковому оформлению и структуре словами. Таким образом, уже на этом возрастном этапе их уровень речевого развития значительно ниже обычного. Даже пользуясь развернутой обиходной речью без грубых лексико-грамматических отклонений, они не могут связно излагать свои мысли из-за отдельных пробелов в области фонетики, лексики, грамматики. Что касается овладения таким типом высказывания, как описание, то дошкольники этой категории испытывают значительные трудности в его программиро-

---

<sup>1</sup> Studies in Cognitive Growth: A Collaboration at the Center for Cognitive Studies / author Jerome S. Bruner, Rose R. Oliver, Patricia M. Greenfield [et al.]. New York: John Wiley and Sons, Inc., 1967. 344 p. Available from: [https://openlibrary.org/books/OL17756661M/Studies\\_in\\_cognitive\\_growth](https://openlibrary.org/books/OL17756661M/Studies_in_cognitive_growth)

<sup>2</sup> Anspoka Z. Child Speech Development at Pre-school and at School: Aspect of Successive Learning // Ad verba Liberatorum. 2011. Vol. 3, iss. 1. P. 46–59. DOI: <https://doi.org/10.2478/v10196-011-0025-y>

вании, синтезировании отдельных элементов в структурное целое, отборе материала, соответствующего цели описательного текста. Это выражается в нечеткости, непоследовательности изложения, отрывочности, акцентировании внешних, поверхностных признаков объекта.

По мнению американских ученых М. Semrud-Clikeman, F. N. Teeter Ellison [16], E. Commodari [17], ограниченный словарный запас, нарушение формирования грамматических операций, наличие фонологического дефицита, а также специфика речемыслительной деятельности и протекания психических процессов являются факторами риска возникновения нарушений чтения и письма. Данную зависимость подчеркивает и А. А. Алмазова, настаивая на тщательном отборе содержания и методики речевого воспитания дошкольников [18].

Коррекционная педагогика придерживается следующей схемы обучения детей с речевым недоразвитием: построение связных описательных высказываний осуществляется на основе образца речи педагога, вопросно-ответных форм с использованием зрительной опоры – картинно-графического плана высказывания. А. Н. Ефименкова называет его схемой составления рассказа, В. П. Глухов – блоками-квадратами, Т. А. Ткаченко – предметно-схематическими моделями, В. К. Воробьева – сенсорно-графическими схемами [19–23]. Поскольку все эти инструменты призваны помочь в определении содержания будущего высказывания, описании конкретного объекта (игрушки, предмета одежды, посуды, времени года и пр.), они не могут быть универсальными. Схема для описания игрушки не подходит для рассказа об особенностях насекомого, животного, растения и т. д. Таким образом, у детей не формируется четкого алгоритма составления описательного текста, четких правил описания любого объекта. Формирование способности к воспроизводству «речевых стереотипов» не учитывает возможностей старших дошкольников в овладении разными типами высказываний на основе осознания логико-композиционной структуры текста.

## **Материалы и методы**

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе детских садов и центра психолого-педагогического и медико-социального сопровождения «Росток» г. Ульяновска (далее – центр «Росток») в 2015–2018 гг. В эксперименте участвовали 60 детей в возрасте 5–6 лет с логопедическим заключением «общее недоразвитие речи (ОНР) III–IV уровня». Экспериментальную группу составили 30 дошкольников, посещающих коррекционно-логопедические занятия в центре «Росток», контрольную – 30 детей, полу-

чающих логопедическую помощь в логопедических пунктах дошкольных образовательных организаций.

На констатирующем этапе эксперимента участникам предлагалось описать игрушку – куклу-клоуна и картинку с изображением природы. На основании разработок О. С. Ушаковой [24], А. А. Зрожевской<sup>1</sup>, Л. Г. Шадриной [25] и ряда других авторов мы выделили следующие критерии сформированности связной описательной речи старших дошкольников:

- соответствие высказывания теме;
- последовательность описания предмета, наличие в нем трех структурных частей: название объекта, перечисление признаков, общая оценка предмета описания;
- количество выделенных признаков объекта и их характеристика;
- связность речи, использование разных типов связей между предложениями и частями описания (умение называть объект по-разному: с помощью местоимения, лексического повтора, синонимической замены);
- грамотность построения используемых предложений;
- плавность речи (отсутствие длительных пауз).

При анализе высказываний мы обратили внимание на то, что дети не всегда придерживаются темы. Наблюдались отходы от нее по ассоциации, например: *«Это клоун. Я видел клоуна в цирке. Мы с мамой ходили в цирк летом. Там еще тигры были»*. В связи с этим большинство описаний были непоследовательны и не структурированы. Как правило, в них отсутствовала концовка. Дети обращали внимание только на наиболее ярко выраженные признаки предметов. Некоторые выделяли ряд признаков (микротем): описание внешнего вида (одежды, волос, лица), однако характеризовали их только по цвету: *«Нос красный. Ботинки красные. Еще волосы»*. Нередко название деталей игрушки не завершалось их характеристикой: *«У него нос, шляпа, туфли»*. Наблюдались повторы в перечислении признаков: отметив несколько деталей, дети затем возвращались к уже названным признакам: *«У клоуна шляпа есть. Башмаки. Волосы. Башмаки красные, а шляпа желтая»*.

Подобные результаты были получены и при описании картинки. Дошкольники перечисляли отдельные объекты пейзажа, не останавлива-

---

<sup>1</sup> Зрожевская А. А. Формирование связной описательной речи в средней группе детского сада: дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1986. С. 23 // Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-svyaznoi-opisatelnoi-rechi-v-srednei-gruppe-detskogo-sada#ixzz5j1K3iATB> (дата обращения: 12.06.2019).

ясь на их описании. Отмечался небольшой объем детских высказываний: до 5 предложений у пятилетних детей и 6–7 у шестилетних. Практически всегда в речи преобладали однотипные конструкции – в основном простые предложения, соединенные параллельной связью: «На картинке лес нарисован. Речка. Еще на картинке радуга».

Констатирующий эксперимент обнаружил, что у большинства его участников имеются пробелы в сформированности умения составить последовательное, связное и понятное описание. Качественный и количественный анализ детских высказываний показал преобладание среднего (40%) и низкого (38%) уровней развития связной описательной речи.

Формирующий этап эксперимента состоял из двух этапов.

На первом этапе у дошкольников вырабатывались способности определять тему описания, выделять существенные и неярко выраженные признаки предметов и давать им характеристику, придерживаться трехчастной структуры. С этой целью использовались упражнения «Озаглавь описание», «Выбери название из трех предложенных», «Определи, почему это название не подходит». Для ознакомления со структурой описания использовались следующие приемы:

- 1) пропуск фрагментов описательного текста;
- 2) перепутывание его частей (деформированный текст).

Детям следовало сравнить и под руководством логопеда проанализировать два текста – полный и неполный, деформированный и недеформированный. Затем с использованием наводящих вопросов («Какой части описания не хватает?», «Все ли понятно?») им предлагалось самостоятельно восстановить пропущенные фрагменты или деформированный текст. Кроме того, словарь подопечных пополнялся прилагательными, определяющими признаки, и существительными, называющими части объекта: «Скажи, какой...», «Что есть у ...».

На втором этапе велась работа по развитию собственно описательной речи, осуществлялась актуализация знаний и представлений дошкольников об особенностях описательного типа текста. Основным приемом являлась модель описания. Модели были различными. Например, одна из них имела форму ромашки, где центр цветка символизировал наименование объекта, а лепестки – его признаки. После обозначения очередного признака лепесток присоединялся к центру. Дети могли видеть, что, если признаков недостаточно, у ромашки мало лепестков, она получается несимпатичной. По окончании описания участники занятия анализировали высказывания друг друга, отмечая, насколько точно названы

признаки предмета и как велико их количество. При необходимости каждый мог добавить недостающий, по его мнению, признак.

Для стимуляции детей к называнию большего количества признаков и использованию в речи признаков с характеристиками проводилось соревнование «Кто лучше опишет». Критерием оценивания описаний была введенная нами наглядно-графическая схема-модель, которой помогала формировать представления об особенностях описательного текста и его структуре. В начале занятия каждый ребенок получал желтый круг «солнечный диск», по мере составления описания к нему присоединялись лучи – по одному за каждый названный признак. Луч был коротким, если признак назван одним словом, и длинным – если он включен в состав предложения. Солнце получалось красивым с большим количеством длинных лучей.

Эффективным приемом оказалось составление картины из отдельных компонентов, которые были подготовлены заранее. Например, чтобы создать картину «Весенний лес», дошкольникам нужно было на белом листе расположить небо, солнце, деревья, весенние цветы, ручей. Выкладывая определенную деталь, дети не просто называли ее, но и давали характеристику: небо – голубое, солнце – яркое, цветы-подснежники – голубые, красивые, нежные, ручей – холодный, быстрый и т. д. После того как картина была собрана, предлагалось описать ее целиком, не забывая использовать определения, данные при размещении элементов.

### **Результаты исследования**

Анализ сведений, полученных на контрольном этапе эксперимента, показал, что у испытуемых экспериментальной группы увеличился объем используемых лексических средств, повысилась способность к построению грамматических конструкций, их высказывания стали более содержательными в плане выделения и описания объектов.

Задействованные в коррекционно-развивающей работе приемы предопределили ее высокую привлекательность и привели к следующим результатам:

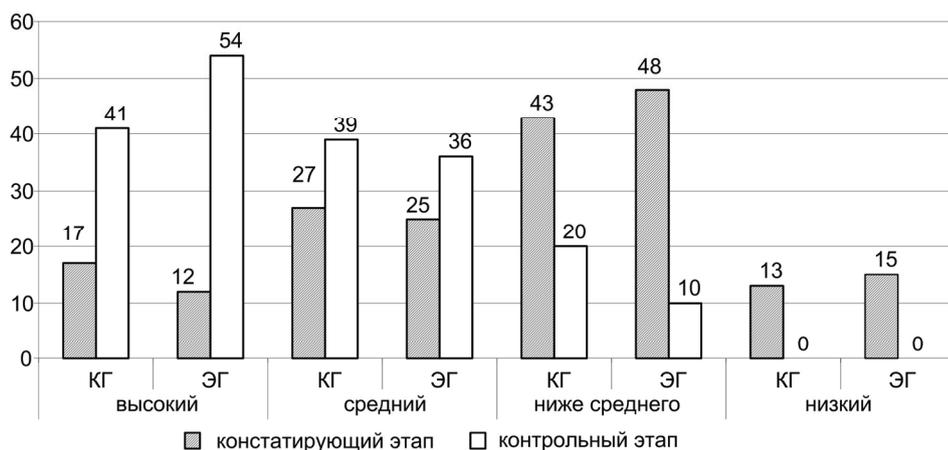
- возросла когнитивная активность дошкольников;
- изменилось их отношение к выполнению заданий, произошла определенная корректировка негативных проявлений – смена «не хочу», «не буду», «не получится» на «попробую».

Приведем пример описания пейзажной картинки, составленного после работы по осознанию особенностей описательной речи: *«На картинке я вижу ребят. Они, наверно, в деревню на лето приехали и пришли на*

речку. Около речки много травы и цветов. Они красивые, желтые, белые, красные. А еще в речке рыбки есть. Детки не купаются. Наверное, водичка в речке холодная, ведь речка в лесу и солнышко ее еще не нагрело. Ведь кругом деревья, на них листики большие и солнышку трудно пробиться к земле. Еще в лесу ягоды собирать можно. Хорошо летом» (Элина Я., 6 лет).

Это описание соответствует теме, отличается последовательностью, имеет четкую структуру. Выделяются и характеризуются микротемы, составляющие общую картину. Лексика достаточно разнообразная, предложения полные, распространенные. Речь образная, эмоциональная, содержит оценку ситуации.

Сравнение результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента показало наличие положительной динамики в развитии связной описательной речи дошкольников экспериментальной группы (рисунок).



Сравнение уровней сформированности связной описательной речи участников экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп по результатам констатирующего и контрольного этапов эксперимента  
The comparison of the levels of coherent descriptive speech formation of preschool children in experimental (EG) and control groups (CG) according to the results of ascertaining and control stages of experiment

## Обсуждение и заключение

Одно из требований, предъявляемых обществом к системе образования, – становление речевой культуры обучающихся, к основным компонентам которой относится полноценное владение родным языком, связной диалогической и монологической речью. Вопросы определения эф-

эффективных методов речевого воспитания являются актуальными и поднимаются как отечественными, так и зарубежными исследователями [26–30]. Все они признают, что языковые проблемы: несформированность грамматического строя речи, фонологические нарушения, негативно сказывающиеся не только на коммуникативных способностях детей, но и на их личностном росте в целом, могут стать причиной школьной неуспешности. Поиск путей устранения этих проблем ведется с позиций междисциплинарного подхода. Американские педиатры Н. Feldman, S. Sundagam, М. Е. Behen указывают на необходимость ранней дифференциальной диагностики отклонений в развитии, в том числе речевом [26, 27]. Немецкие специалисты D. Ullrich, K. Ullrich, M. Marten, N. Botting, M. Gaynor и др. анализируют возможности дошкольного образования в формировании речевой культуры [28, 29].

Все исследователи пытаются найти эффективные методы педагогической коррекции. Например, K. Stagnitti, A. Bailey и др. изучают влияние игры на речевое и когнитивное развитие дошкольников [30]. Однако выработыванию системных представлений об особенностях языка и речи как условия успешного речевого воспитания не уделяется достаточного внимания.

Анализ отечественных источников показал, что коррекционная работа в рассматриваемой области предполагает прежде всего формирование у детей умения пересказывать либо составлять рассказ по образцу взрослого, по плану [31–34]. Особенности описательного типа речи не становятся предметом рассмотрения – дошкольников обучают лишь составлению контаминированных (смешанных) текстов с элементами описания. А предлагаемые схемы обучения описанию предметов не формируют представления о его композиционной специфике и не являются универсальными.

Констатирующий эксперимент, проведенный со старшими дошкольниками с речевыми нарушениями, показал, что самостоятельные описательные высказывания большинства из них не соответствуют теме, характеризуются ограниченностью использования грамматических конструкций. Слабость концентрации внимания и неумение выстроить план изучения предмета становятся причинами нарушения логики и структуры описания.

Содержание формирующего этапа эксперимента было определено с учетом показателей связного описательного высказывания и включало работу по определению темы описания, формированию умений обследовать предмет, отбирать языковые средства для обозначения его характеристик, самостоятельно выстраивать логику описания, используя различные по структуре грамматические конструкции и лексические средства связи между предложениями. Занятия предусматривали также развитие внимания, наблюдатель-

ности, памяти, самоконтроля. Эксперимент показал, что формирование навыка осознанного построения описательного высказывания у дошкольников с речевыми нарушениями более эффективно при понимании ими правил структурно-семантического конструирования текста-описания. Контрольные измерения подтвердили действенность предлагаемой нами методики – испытуемые обнаружили положительную динамику в овладении навыками построения описания по всем показателям.

Полученные данные хорошо коррелируют с выводами Л. А. Венгера, В. П. Глухова, Н. Н. Ивановой об эффективности применения в развитии связной речи детей с речевым недоразвитием зрительных опор [31, 35, 36], а также с заключениями А. А. Зрожевской, О. С. Ушаковой, А. Г. Шадринной о необходимости лингвистического подхода при выборе приемов обучения дошкольников языку, формирования у них языковых обобщений, осознания алгоритма составления разных типов высказываний.

Обсуждение проведенного эксперимента в научных кругах и сообществе практиков свидетельствует о его актуальности и потенциальных возможностях внедрения полученных результатов в коррекционно-развивающий процесс.

Представленные данные могут использоваться

- при анализе описательной речи детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями;
- в рамках реализации образовательных программ дошкольной организации для определения целевых ориентиров в области развития связной речи;
- для совершенствования деятельности логопедов и специалистов, работающих с детьми указанной категории, по формированию умения составлять связные описательные высказывания.

### **Список использованных источников**

1. Ткаченко Т. А. Учим говорить правильно. Система коррекции общего недоразвития речи у детей 6 лет: пособие для воспитателей, логопедов и родителей. Москва: Издательство «ГНОМ и Д», 2003. 112 с.
2. Выготский Л. С. Основы дефектологии. Санкт-Петербург: Лань, 2003. 656 с.
3. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. 5-е изд., стереотип. Москва: КомКнига, 2007. 144 с. (Лингвистическое наследие XX века).
4. Минеева Ю. В., Салихова З., Левшина Н. И. Инновационные формы работы по речевому развитию дошкольников // Международный журнал экспериментального образования. 2014. № 7. С. 35–37.
5. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. Москва: Смысл, 1997. 287 с. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: [http://pedlib.ru/Books/3/0307/3\\_0307-56.shtml#book\\_page\\_top](http://pedlib.ru/Books/3/0307/3_0307-56.shtml#book_page_top) (дата обращения: 06.06.2018).

6. Ушакова Т. Н. Речь ребенка: проблемы и решения / под ред. Т. Н. Ушаковой. Москва: Институт психологии РАН, 2008. 352 с.
7. Тураева З. Я. Лингвистика текста: структура и семантика. Москва: Либроком, 2015. 144 с.
8. Юрьева Н. М. К проблеме становления повествования в детской речи // Вопросы психолингвистики. 2010. № 1. С. 100–114 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18944126> (дата обращения: 12.05.2019).
9. Размовска В., Долевска В. Заостанување во развитокот на говорот, рано откривање и неговиот третман [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://jser.fzf.ukim.edu.mk/index.php/261-1998/1998-2-3-articles/2184-2009-08-11-19-20-06> (дата обращения: 12.05.2019).
10. Moore D., Edwards S., Cutter-Mackenzie-Knowles A., Boyd W. Play-Based Learning in Early Childhood Education. 2014.
11. Fleer M., Pramling I. Play-Responsive Teaching in Early Childhood Education. Springer-Verlag GmbH, 2019. 183 p.
12. Kaczorowska-bray K., Milewski C. The development of syntactic skills in children aged 4 to 10 years // Современная онтолингвистика: проблемы, методы, перспективы. Санкт-Петербург: РГПУ им. А. И. Герцена, 24–26 июня 2019 г. С. 207–211.
13. Svence G. Bērna valodas un runas attīstība pirmsskolas un jaunākajā skolas vecumā // Zinātniski metodisks izdevums TAGAD. 2011. № 1 (6).
14. Якобсон Р. Язык и бессознательное / пер. с англ., фр. К. Голубович, Д. Епифанова, Д. Кротовой, К. Чухрукидзе. В. Шеворошкин. Москва: Гнозис, 1996. 248 с.
15. Ушакова О. С. Закономерности овладения родным языком: развитие языковых и коммуникативных способностей в дошкольном детстве. Москва: Сфера, 2014. 287 с.
16. Semrud-Clikeman M., Teeter Ellison F. N. Language-related and learning disorders // Child Neuropsychology: Assessment and interventions for neurodevelopmental disorders. 2009. P. III. P. 275–327. DOI: 10.1007/978-0-387-88963-4\_12
17. Commodari E. Preschool teacher attachment and attention skills // SpringerPlus. 2013. № 2. DOI: 673. 10.1186/2193-1801-2-673
18. Алмазова А. А. и др. Выявление факторов риска возникновения нарушений письма и чтения: технологический и прогностический аспекты // Интеграция образования. 2018. Т. 22, № 1 (90). С. 151–165. DOI: 10.15507/1991-9468.090.022.201801.151-165
19. Иванова Н. Н. Развитие связной речи детей с общим недоразвитием речи методом поэтапного формирования умственных действий // Ярославский педагогический вестник. 2013. № 4. Т. II (Психолого-педагогические науки). С. 106–110.
20. Головчиц Л. А. Система коррекционно-педагогической помощи дошкольникам с недостатками слуха в структуре комплексных нарушений развития: монография. Москва: МПГУ, 2015. 180 с.

21. Глухов В. П. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи. Москва: В. Секачев, 2012. 182 с.
22. Ткаченко Т. А. Обучение детей творческому рассказыванию по картинкам: пособие для логопеда. Москва: ВЛАДОС, 2014. 48 с.
23. Воробьева В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. Москва, 2006. 158 с.
24. Ушакова О. С., Струнина Е. М. Методика развития речи детей дошкольного возраста: учебно-методическое пособие для воспитателей дошкольных образовательных учреждений. Москва: ВЛАДОС, 2010. 287 с.
25. Шадрина Л. Г. Развитие предпосылок связной речи у детей младшего дошкольного возраста // Вектор науки ТГУ. 2012. № 4 (11). С. 326–329.
26. Feldman H. Evaluation and Management of Language and Speech Disorders in Preschool Children. Pediatrics in review // American Academy of Pediatrics. 2005. № 26. P. 131–142. DOI: 10.1542/pir.26-4-131
27. Jeong J.-W., Sundaram S., Behen M. E., Chugani H. T. Differentiation of Speech Delay and Global Developmental Delay in Children Using DTI Tractography-Based Connectome // American Journal of Neuroradiology. June 2016. № 37 (6). P. 1170–1177. DOI: <https://doi.org/10.3174/ajnr.A4662>
28. Ullrich D., Ullrich K., Marten M. Longitudinal assessment of early childhood education with integrated speech therapy for children with significant speech disorders in Germany // The International Journal of Language & Communication Disorders. 2014. Сентябрь – октябрь. № 49 (5). P. 558–566. DOI: 10.1111 / 1460-6984. 12092
29. Botting N., Gaynor M., Tucker K., Orchard-Lisle G. The importance of natural change in planning school-based intervention for children with Developmental Language Impairment (DLI) // Child Language Teaching and Therapy. 2016. № 32 (2). С. 159–177. DOI: <https://doi.org/10.1177/0265659015595444>
30. Stagnitti K., Bailey A., Hudspeth Stevenson E., Reynolds E., Kidd E. An investigation into the effect of play-based instruction on the development of play skills and oral language // Journal of Early Childhood Research. 2016. № 14 (4). 389–406. DOI: <https://doi.org/10.1177/1476718X15579741>
31. Иванова Н. Н. Формирование описательной связной речи у детей с системным недоразвитием речи. // Электронный журнал «Психологическая наука и образование» [www.psyedu.ru](http://www.psyedu.ru). 2012. № 1. С. 260–270. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17758732&> (дата обращения: 20.10.2018).
32. Коростелева Е. Ю. Технология формирования у дошкольников и младших школьников умений и навыков, необходимых для развития речи // Вектор науки ТГУ. 2011. № 1 (4). С. 92–97.
33. Левшина Н. И., Градусова Л. В. Современные подходы к методике развития связной речи дошкольников // Фундаментальные исследования. 2015. № 2–9. С. 1988–1992.
34. Гербова В. В. Развитие речи в детском саду: программа и методические рекомендации. Для работы с детьми 2–7 лет. Москва, Мозаика-Синтез, 2010. 90 с.

35. Венгер Л. А. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания [Электрон. ресурс] / под ред. Л. А. Венгера; Науч.-исслед. ин-т дошкольного воспитания Академии пед. наук СССР. Москва: Педагогика, 1986. 224 с. Режим доступа: <http://psychlib.ru/mgppu/VRp-1986/RPV-001.HTM>

36. Глухов В. П. Комплексный подход к формированию навыков связных высказываний у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Вестник Череповецкого государственного университета. 2014. № 3 (56).

## References

1. Tkachenko T. A. Uchim govorit pravilno. Sistema korrektsii obshchego nedorazvitiya rechi u detey 6 let. Posobiye dlya vospitateley, logopedov i roditeley = We teach to speak correctly. The system of correction of general underdevelopment of speech in children aged 6 years old. Manual for educators, speech therapists and parents. Moscow: Publishing House GNOM i D; 2003. 112 p. (In Russ.)

2. Vygotsky L. S. Osnovy defektologii = Fundamentals of defectology. St. Petersburg: Publishing House Lan'; 2003. 656 p. (In Russ.)

3. Galperin I. R. Tekst kak ob'ekt lingvisticheskogo issledovaniya = Text as object of linguistic research. 5<sup>th</sup> ed. Moscow: Publishing House Komkniga; 2007. 144 p. (Lingvisticheskoe nasledie XX veka = Linguistic heritage of the XX century). (In Russ.)

4. Mineeva Yu. V., Salikhova Z., Levshina N. I. Innovative forms of work on speech development of preschoolers. *Mezhdunarodnyy zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya = International Journal of Experimental Education*. 2014; 7: 35–37. (In Russ.)

5. Leontiev A. A. Osnovy psikholingvistiki = Fundamentals of psycholinguistics [Internet]. Moscow: Publishing House Smysl; 1997 [cited 2018 June 06]. 287 p. Available from: [http://pedlib.ru/Books/3/0307/3\\_0307-56.shtml#book\\_page\\_top](http://pedlib.ru/Books/3/0307/3_0307-56.shtml#book_page_top) (In Russ.)

6. Ushakova T. N. Rech' rebenka: problemy i resheniya = Speech of the child: Problems and solutions. Ed. by T. N. Ushakova. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences; 2008. 352 p. (In Russ.)

7. Turaeva Z. J. Lingvistika teksta: struktura i semantika = Text linguistics: Structure and semantics. Moscow: Publishing House Librocom; 2015. 144 p. (In Russ.)

8. Yurieva N. M. To the problem of formation of the narrative in children's speech. *Voprosy psi psiholingvistiki = Questions of Psycholinguistics* [Internet]. 2010 [cited 2019 May 12]; 1: 100–114. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/v/k-probleme-stanovleniya-povestvovaniya-v-detskoy-rechi> (In Russ.)

9. Razmovska V., Dolevska V. Zaostanuvanje vo razvitokot na govorot, rano otkrivajanje i negoviot tretman [Internet]. 1998 [cited 2019 May 12]. Available from: <http://jser.fzf.ukim.edu.mk/index.php/261-1998/1998-2-3-articles/2184-2009-08-11-19-20-06>

10. Moore D., Edwards S., Cutter-Mackenzie-Knowles A., Boyd W. Play-based learning in early childhood education. 2014. DOI: 10.1007/978-3-319-03740-0\_2

11. Fleer M., Pramling I. Play-responsive teaching in early childhood education. Springer-Verlag GmbH; 2019. 183 p.
12. Kaczorowska-bray K., Milewski C. The development of syntactic skills in children aged 4 to 10 years. In: *Sovremennaya ontolingvistika: problemy, metody, perspektivy* = *Modern Ontolinguistics: Problems, Methods, Prospects*; 2019 Jun 24–26; St. Petersburg. St. Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia; 2019. p. 207–211. (In Russ.)
13. Svence G. Bērna valodas un runas attīstība pirmsskolas un jaunākajā skolas vecumā. *Zinātniski metodisks izdevums TAGAD*. 2011; № 1 (6).
14. Yakobson R. Yazyk i bessoznatelnoye = Language and unconscious. Moscow: Publishing House Gnozis; 1996. 48 p. (In Russ.)
15. Ushakova O. S. Zakonomernosti ovladeniya rodnym yazykom: razvitiye yazykovykh i kommunikativnykh sposobnostey v doskolnom detstve = Regularities of mastering the native language: Development of language and communicative abilities in preschool childhood. Moscow: Publishing House Sfera; 2014. 187 p. (In Russ.)
16. Semrud-Clikeman M., Teeter Ellison F. N. Child neuropsychology: Assessment and interventions for neurodevelopmental disorders. 2<sup>nd</sup> ed. New-York: Springer; 2009. Language-related and learning disorders; 275–327. DOI: 10.1007/978-0-387-88963-4\_12
17. Commodari E. Preschool teacher attachment and attention skills. *SpringerPlus*. 2013; 2, 673. DOI: 673. 10.1186/2193-1801-2-673
18. Almazova A. A., et al. Identification of risk factors for violations of writing and reading: Technological and prognostic aspects. *Integratsiya obrazovaniya* = *Integration of Education*. 2018. Vol. 22: 1 (90). 151–165. DOI: 10.15507/1991-9468.090.022.201801.151-165 (In Russ.)
19. Ivanova N. N. Development of coherent speech of children with General underdevelopment of speech by the method of gradual formation of mental actions. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik. Seriya "Psichologo-pedagogicheskie nauki"* = *Yaroslavl Pedagogical Bulletin. Series "Psychological and Pedagogical Sciences"*. 2013; № 4, Vol. II: 106–110. (In Russ.)
20. Golovchits L. A. Sistema korrektsionno-pedagogicheskoy pomoshchi doskolnikam s nedostatkami slukha v strukture kompleksnykh narusheniy razvitiya = The system of correctional and pedagogical assistance to preschoolers with hearing disabilities in the structure of complex developmental disorders. Moscow: Moscow State Pedagogical University; 2015. 180 p. (In Russ.)
21. Glukhov V. P. Metodika formirovaniya navykov svyaznykh vyskazyvaniy u doskolnikov s obshchim nedorazvitiyem rechi = Methods of formation of skills of coherent statements in preschoolers with general underdevelopment of speech. Moscow: Publishing House V. Sekachev; 2012. 182 p. (In Russ.)
22. Tkachenko T. A. Obucheniye detey tvorcheskomu rasskazyvaniyu po kartinkam = Teaching children to creative storytelling through pictures. Moscow: Publishing House VLADOS; 2014. 48 p. (In Russ.)
23. Vorobyova V. K. Metodika razvitiya svyaznoy rechi u detey s sistemnym nedorazvitiyem rechi = The method of coherent speech development in children with systemic underdevelopment of speech. Moscow; 2006. 158 p. (In Russ.)

24. Ushakova O. S., Strunina E. M. Metodika razvitiya rechi detey doshkol'nogo vozrasta = Methods of speech development of preschool children. Moscow: Publishing House VLADOS; 2004. 288 p. (In Russ.)
25. Shadrina L. G. Development of prerequisites of coherent speech in children of younger preschool age. *Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta = Science Vector of Togliatti State University*. 2012; 4: 326–329. (In Russ.)
26. Feldman H. Evaluation and management of language and speech disorders in preschool children. Pediatrics in review. *American Academy of Pediatrics*. 2005; 26: 131–142. DOI: 10.1542/pir.26-4-131
27. Jeong J.-W., Sundaram S., Behen M. E., Chugani H. T. Differentiation of speech delay and global developmental delay in children using DTI tractography-based connectome. *American Journal of Neuroradiology*. 2016 Jun; 37 (6): 1170–1177. DOI: <https://doi.org/10.3174/ajnr.A4662>
28. Ullrich D., Ullrich K., Marten M. Longitudinal assessment of early childhood education with integrated speech therapy for children with significant speech disorders in Germany. *The International Journal of Language & Communication Disorders*. 2014 Sep–Oct; 49 (5): 558–566. DOI: 10.1111 / 1460-6984. 12092
29. Botting N., Gaynor M., Tucker K., Orchard-Lisle G. The importance of natural change in planning school-based intervention for children with Developmental Language Impairment (DLI). *Child Language Teaching and Therapy*. 2016; № 32 (2): 159–177. DOI: <https://doi.org/10.1177/0265659015595444>
30. Stagnitti K., Bailey A., Hudspeth Stevenson E., Reynolds E., Kidd E. An investigation into the effect of play-based instruction on the development of play skills and oral language. *Journal of Early Childhood Research*. 2016; 14 (4): 389–406. DOI: <https://doi.org/10.1177/1476718X15579741>
31. Ivanova N. N. Formation of descriptive coherent speech in children with systemic underdevelopment of speech. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education* [Internet]. 2012 [cited 2018 Oct 20]; 1: 1–24. Available from: [http://psyjournals.ru/files/50250/psyedu\\_ru\\_2012\\_1\\_Ivanova.pdf](http://psyjournals.ru/files/50250/psyedu_ru_2012_1_Ivanova.pdf) (In Russ.)
32. Korosteleva E. Yu. Technology of formation in preschool children and primary school children of the skills necessary for the development of speech *Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta = Science Vector of Togliatti State University*. 2011; 1: 92–97. (In Russ.)
33. Levshina N. I., Gradusova L. V. Modern approaches to the methodology of development of coherent speech of preschoolers. *Fundamental'nye issledovaniya = Fundamental Research*. 2015; 2–9: 1988–1992. (In Russ.)
34. Gerbova V. V. Razvitie rechi v detskom sadu: programma i metodicheskie rekomendacii. Dlja raboty s det'mi 2–7 let = Speech Development in kindergarten: Programme and guidelines. Work with children 2–7 years old. Moscow: Publishing House Mozaika-Sintez; 2010. 90 p. (In Russ.)
35. Wenger L. A. Razvitie poznavatel'nyh sposobnostej v processe doshkol'nogo vospitaniya = Development of cognitive abilities in the process of preschool education [Internet]. Ed. by L. A. Wenger. Moscow: Publishing House Pedagogika; 1986 [cited 2019 Nov 12]. 224 p. Available from: <http://psychlib.ru/mgppu/VRp-1986/RPV-001.HTM> (In Russ.)

36. Glukhov V. P. An integrated approach to the formation of coherent utterance skills in preschool children with general speech underdevelopment. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of Cherepovets State University*. 2014; 3: 160–164. (In Russ.)

**Информация об авторах:**

**Шадрина Людмила Геннадьевна** – кандидат педагогических наук, профессор кафедры дошкольного и начального общего образования Ульяновского государственного педагогического университета им. И. Н. Ульянова, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0636-6631>; Ульяновск, Россия. E-mail: shadrina2007@mail.ru

**Ефимова Ольга Витальевна** – старший преподаватель кафедры дошкольного и начального общего образования Ульяновского государственного педагогического университета им. И. Н. Ульянова; ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4112-3739>; Ульяновск, Россия. E-mail: olga65-25-10@mail.ru

**Вклад соавторов:**

Л. Г. Шадрина – научное руководство, проведение критического анализа материалов, подготовка окончательной редакции текста.

О. В. Ефимова – постановка проблемы исследования, поиск аналитических материалов в отечественных и зарубежных источниках, проведение анализа и формулирование выводов.

Статья поступила в редакцию 17.06.2019; принята в печать 15.01.2020.  
Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

**Information about the authors:**

**Lyudmila G. Shadrina** – Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Preschool and Primary General Education, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov; ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0636-6631>; Ulyanovsk, Russia. E-mail: shadrina2007@mail.ru

**Olga V. Efimova** – Senior Lecturer, Department of Preschool and Primary General Education, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov; ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4112-3739>; Ulyanovsk, Russia. E-mail: olga65-25-10@mail.ru

**Contributions of the authors:**

L. G. Shadrina – scientific leadership, critical analysis of materials, preparation of the final text.

O. V. Efimova – formulation of the research problem, search for analytical materials in the Russian and foreign sources, analysis and formulation of conclusions.

Received 17.06.2019; accepted for publication 15.01.2020.  
The authors have read and approved the final manuscript.

## ПАМЯТКА АВТОРАМ

### Общие положения

**Статью можно отправить в редакцию воспользовавшись сайтом журнала либо по электронной почте** на адрес editor@edscience.ru или edscience@mail.ru

В сопроводительном письме следует обязательно указать номер мобильного телефона и адрес электронной почты для оперативной обратной связи с автором. Редакция по электронной почте в автоматическом режиме высылает подтверждение о получении статьи.

В соответствии с общими требованиями к научным публикациям в РФ в основном тексте статьи должны присутствовать следующие обязательные элементы:

- постановка в общем виде рассматриваемой проблемы и ее связь с актуальными научными или практическими задачами;
- анализ последних публикаций / исследований, на которые опирается автор при решении заявленной проблемы;
- выделение ранее не разработанных аспектов обсуждаемой проблемы, которым посвящается данная статья;
- формулировка целей исследования;
- изложение основного содержания исследования с исчерпывающим обоснованием полученных научных результатов;
- выводы с опорой на результаты работы и изложение перспектив дальнейших научных поисков в этом направлении.

### Требования к авторскому оригиналу

- Формат – **MS Word (\*.rtf)**.
- Гарнитура – **Times New Roman**.
- Размер шрифта основного текста – **14** пунктов, цвет шрифта черный, **без заливок**.
- Поля – все по **2 см**.
- Выравнивание текста по ширине страницы.
- Абзацный отступ – **1,27** (стандартный).
- Межстрочный интервал основного текста – **1,5**. Между абзацами не должно быть дополнительных межстрочных пробелов и интервалов.
- Межбуквенный интервал – обычный.
- Межсловный пробел – один знак.
- Автопереносы слов обязательны.
- При наборе текста не допускается использование стилей и не задаются колонки.
- Недопустимы выносы примечаний на поля.
- Принятые выделения – курсив, полужирный шрифт.
- Дефис должен отличаться от тире.
- Недопустимы ландшафтные (альбомные) таблицы.
- Внутритекстовые ссылки на публикации, включенные в список использованных источников, приводятся в квадратных скобках с указанием номера источника в списке и страниц(ы) цитируемого текста.
- Постраничные сноски оформляются также в гарнитуре **Times New Roman**, шрифт – **10** пунктов.
- Диаграммы, схемы и графики должны быть предоставлены в исходном варианте в форматах **MS Excel** или **MS Visio** и высланы в **отдельных файлах**.

• 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.

• Формулы набраны **только** в программе **MathType. Линейные формулы** (не «многоэтажные») набраны с клавиатуры (**не в математическом редакторе**).

### Компоновка текста

**1. УДК** ... (см. справочник УДК: <http://teacode.com/online/udc/>) (шрифт – 12 пунктов, светлый прямой, выравнивание по левому краю)

**2. Название статьи** ... (прописными буквами, шрифт – 14 пунктов, полужирный прямой, выравнивание по центру).

Формулировка названия должна быть информативной и привлекательной: необходимо, чтобы она кратко (не более чем в 10 словах, включая предлоги и союзы), но точно отражала содержание, тематику и результаты проведенного исследования, а также его уникальность.

**3. Инициалы имени, отчества (если оно есть) и фамилия автора** (русскоязычный вариант) (шрифт – 14 пунктов, полужирный прямой, выравнивание по правому краю).

**4. Место работы автора (название организации), город, страна** (русскоязычный вариант), **адрес электронной почты** (шрифт – 12 пунктов, светлый курсив, выравнивание по правому краю).

У соавторов, работающих в одной организации, ее название не дублируется.

*Образец оформления:*

**Х. Х. Хххххххх**

*Красноярский государственный педагогический университет, Красноярск, Россия.*

*E-mail: хххххххххххх*

**Х. Х. Хххххххххх<sup>1</sup>, Х. Х. Хххххх<sup>2</sup>**

*Гданьский университет физической культуры и спорта, Гданьск, Польша.*

*E-mail: <sup>1</sup>хххххххххххххх; <sup>2</sup>хххххххххххххх*

**5. Аннотация.** ... (шрифт – 12 пунктов, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы). Объем аннотации 250–400 слов.

Аннотация – сжатое реферативное изложение содержания публикации. Содержательные компоненты аннотации не должны дублировать друг друга.

Структура аннотации (все структурные части оформляются с нового абзаца):

*Введение.* ... (предыстория предпринятого автором исследования: актуальность проблемы, причины ее возникновения и обоснование необходимости поиска ее решений).

*Цель.* ... (краткое формулирование теоретической или практической задачи, которую намеревался решить автор).

*Методология, методы и методики.* ... (описание инструментария исследования).

*Результаты.* ... (последовательное структурированное изложение промежуточных и конечных итогов исследования с вытекающими из них выводами).

*Научная новизна.* ... (реальный вклад исследования в развитие теории педагогики и образования, а также смежных с ними научных отраслей).

*Практическая значимость.* ... (прикладные аспекты исследования, возможности практического использования его результатов).

**6. Ключевые слова.** ... (шрифт – 12 пунктов, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы) – 5–10 основных используемых в публикации терминов и понятий (слов или словосочетаний).

Ключевые слова – инструмент поиска информации потенциальными читателями статьи, поэтому список таких слов должен быть полным и одновременно лаконичным и точным.

**7. Благодарности.** ... (шрифт – 12 пунктов, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы) – указываются организации, оказавшие финансовую поддержку исследования, и люди, помогавшие подготовить статью. Хорошим тоном считается выражение признательности анонимным рецензентам.

**8. Для цитирования:** ... (шрифт – 12 пунктов, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы) – дается библиографическое описание статьи (подробнее о правилах библиографических описаний см. п. 17). *Образец оформления:*

**Для цитирования:** Хххххххх Х. Х. Хххххххххх хххххх хххххххххххх // Образование и наука. 20XX. Т. ..., № .... С. ...-.... DOI: ...

Далее пп. 2–8 дублируются на английском языке. Для статей на английском языке последовательность обратная: сначала оформляется англоязычный вариант – пп. 9–15, потом следует его аналог на русском языке – пп. 2–8.

**9.** Англоязычный вариант названия статьи (шрифт – 14 пунктов, полужирный, прямой, выравнивание по центру)

**10.** Англоязычный вариант инициалов имени, отчества (если оно есть) и фамилии автора (шрифт – 14 пунктов, полужирный, прямой, выравнивание по правому краю)

**11.** Англоязычный вариант наименования места работы, города, страны, адрес электронной почты (шрифт – 12 пунктов, светлый курсив, выравнивание по правому краю).

У соавторов, работающих в одной организации, ее название не дублируется.

*Образец оформления:*

**Х. Х. Хххххххх**

*Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, Krasnoyarsk, Russia.*

*E-mail: хххххххххххххх*

**Х. Х. Хххххххххх<sup>1</sup>, Х. Х. Хххххххх<sup>2</sup>**

*Gdansk University of Physical Education and Sport, Gdansk, Poland.*

*E-mail: <sup>1</sup>хххххххххххххх; <sup>2</sup>хххххххххххххх*

**12. Abstract.** – аннотация на английском языке (шрифт – 12 пунктов, прямой, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы).

*Abstract. Introduction.* (предыстория предпринятого автором исследования: актуальность проблемы, причины ее возникновения и обоснование необходимости поиска ее решений) ...

*Aim.* (цель) ...

*Methodology and research methods.* (методология, методы и методики исследования) ...

*Results.* (результаты) ...

*Scientific novelty.* (научная новизна) ...

*Practical significance.* (практическая значимость) ...

**13. Keywords:** ... – ключевые слова на английском языке (шрифт – 12 пунктов, прямой, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы).

**14. Acknowledgements.** – благодарности на английском языке (шрифт – 12 пунктов, прямой, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы).

**15. For citation (Для цитирования):** ... (шрифт – 12 пунктов, прямой, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы) – дается библиографическое описание статьи (подробнее о правилах библиографических описаний см. п. 18).

*Образец оформления:*

**For citation:** Author A. A., Author B. B. Title of article. *The Education and Science Journal.* 20XX; 5 (21): ...-.... DOI: ...

**16. ОСНОВНОЙ ТЕКСТ.** Объем – не менее 20, но не более 35 страниц, включая таблицы, рисунки и список использованных источников (шрифт – 14 пунктов, межстрочный интервал – 1,5, выравнивание по ширине страницы).

Рукопись (основной текст) статьи может быть представлена на русском или английском языке. Основной текст должен быть разбит на разделы, которым следует дать краткие заголовки. Структурирование текста может зависеть от направленности (эмпирической или теоретической) исследования. Эмпирические исследования должны соответствовать формату IMRAD. Теоретические исследования могут иметь авторскую логику изложения, в соответствии с порядком обсуждения проблемы аргументации.

Основной текст эмпирического исследования излагается на русском или английском языках в следующей 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).**

Все части требуется выделять соответствующими подзаголовками и излагать в данных разделах релевантную информацию.

1) **Введение** (1–2 стр.) должно содержать информацию, позволяющую читателю понять ценность представленного в статье исследования без дополнительного обращения к другим источникам. Прежде всего следует обозначить общую тему работы, актуальность поднимаемой научной проблемы, ее связь с современными задачами; важность поиска ее решения для развития определенной отрасли науки или практической деятельности. Далее раскрывается теоретическая и практическая значимость работы с указанием вопросов, на которые пока нет четких научно обоснованных ответов и которые собирается рассмотреть автор(ы). Кроме того, в вводной части должна быть заявлена главная идея публикации: она может заключаться в существенном отличии авторской позиции от имеющихся представлений о проблеме или в намерении дополнить / углубить известные подходы к ней. Уместно обратить внимание на новые для научного поля факты, обнаруженные закономерности, сформулировать предварительные выводы и / или рекомендации. В завершение формулируется цель статьи, вытекающая из поставленной научной проблемы.

2) **Обзор литературы** (1–2 стр.). Необходимо описать основные исследования и публикации, на которые опиралась работа автора, историю проблемы и современные взгляды на нее, трудности ее разработки; выделить в общей проблеме аспекты, освещающиеся в статье. Желательно рассмотреть 20–25 источников (часть которых должна быть англоязычной) и сравнить взгляды авторов.

3) **Материалы и методы** (1–2 стр.). Описываются особенности организации проведенного исследования: его методологическая база, использованные автором методы (эксперимент, моделирование, опрос, тестирование, наблюдение, анализ, обобщение и т. д.) и методики с обоснованием их выбора. Приводятся подробные сведения об объекте изучения. Указываются место, время и последовательность выполнения работы, а также применявшийся дополнительный инструментарий (программное обеспечение, аппаратура и пр.).

4) **Результаты исследования и их обсуждение** – основной раздел публикации, цель которого – при помощи анализа, обобщения и других методов обработки полученных научным путем достоверных данных аргументированно доказать рабочую гипотезу (гипотезы). Описание результатов исследования должно быть логичным, по возможности кратким, но одновременно полным и достаточным для того, чтобы можно было убедиться в обоснованности сделанных автором выводов. Систематизированный аналитический и статистический материал может быть представлен в виде «доказательств в свернутом виде»: таблиц, графиков, схем и рисунков. Однако иллюстра-

ции, с одной стороны, должны быть органичной, естественной частью общего рассуждения и сопровождаться необходимыми комментариями; с другой стороны, они не должны просто дублировать имеющуюся в тексте информацию. **Все названия рисунков, графиков, таблиц, схем и т. д. оформляются на русском и английском языках.** Полученные результаты желательно сопоставить с данными других научных работ в изучаемой области: такое сравнение подтвердит объективность выводов автора и научную новизну исследования.

5) **Заключение.** При подведении итогов в сжатом виде повторяются главные мысли основной части статьи, но не дословно, а в перефразированном виде при сохранении того же смысла утверждений. Необходимо соотнести полученные результаты с указанными в начале работы ее целью и гипотезой. На основе суммирования изложенного в статье материала даются рекомендации по его использованию, делаются конечные выводы, выдвигаются предложения и намечаются направления дальнейших научных поисков в обсуждаемой области. Уместно подчеркнуть научную и практическую значимость проведенного исследования и спрогнозировать возможные варианты развития или решения проблемы.

**17. Список использованных источников** на русском языке – 20–40 публикаций, из них не менее 40% зарубежных, изданных после 2010 г. Список формируется **в соответствии с последовательностью упоминания источников в тексте статьи** (шрифт – 12 пунктов, прямой, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы).

#### **ЭЛЕКТРОННЫЕ ССЫЛКИ ДОЛЖНЫ ОТКРЫВАТЬСЯ – ОБЯЗАТЕЛЬНО ПРОВЕРЯЙТЕ!!!**

В тексте статьи ссылки на использованные источники следует указывать арабскими цифрами согласно порядковому номеру в указанном списке. Номер ссылки и страницы цитируемого источника заключаются в квадратные скобки.

**Источники в списке не должны повторяться!** При повторных обращениях к одному и тому же источнику используется уже присвоенный выше номер ссылки.

**ВНИМАНИЕ:** В списке источников нежелательны ссылки на диссертации и авторефераты диссертаций, так как они расцениваются как рукописи и не являются печатными источниками. Авторам рекомендуется ссылаться на оригинальные статьи диссертантов по теме диссертационной работы.

**Если ссылки на диссертации и авторефераты необходимы, их, как и ссылки на документы и издания, не имеющие авторства, следует оформлять в виде сносок в тексте статьи.**

### **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. Загвязинский В. И. Стратегические ориентиры развития отечественного образования и пути их реализации // Образование и наука. 2012. № 4 (93). С. 3–16. DOI: 10.17853/1994-5639-2012-4-3-16
4. Platonova R. I., Levchenkova 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.
5. 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).

6. 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.

## 18. Список литературы на английском языке (REFERENCES)

Структура библиографических описаний на английском языке в **References** отличается от предписанной российским ГОСТом. При оформлении References следует придерживаться Ванкуверского стиля (Vancouver bibliographic style: <http://guides.lib.monash.edu/citing-referencing/vancouver>).

Названия сборников, журналов и других периодических изданий в описаниях статей выделяются курсивом и не отделяются знаком //, как в русскоязычном варианте.

### Примеры оформления литературы на английском языке

#### Описание статьи

*Format:* Author A. A., Author B. B., Author C. C., Author D. D. Title of article. Title of journal. Date of publication Year Month (первые три буквы названия месяца) Date (далее сокр. YYYY Mon (abb.) DD); volume, number (issue number); pagination (page numbers).

(*Формат:* Автор А. А., Автор Б. Б., Автор В. В. Название статьи. Название журнала. Дата публикации (год или год, месяц, число); том, номер выпуска: номера страниц.)

*Examples (Примеры):*

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 A. A., Author B. B. Title of article. Title of Journal [Internet]. Date of publication YYYY Mon (abb.) DD [cited (указывается дата обращения к источнику) YYYY Mon (abb.) DD]; volume, number (issue number); pagination (page numbers). Available from: URL

(*Формат:* Автор А. А., Автор Б. Б., Автор В. В. Название статьи. Название журнала [Internet]. Дата публикации (год или год, месяц, число [YYYY Mon (abb.) DD]); номер выпуска: страницы. Available from: интернет-адрес).

*Examples (Примеры):*

Demenchuk P. Yu. Educational cluster as an institutional system for the integration of education. *Integracija obrazovanja = Integration of Education* [Internet]. 2013 [cited 2019 Apr 17]; 4. Available from: <http://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnyy-klaster-kak-institutsionalnaya-sistema-integratsii-obrazovaniya> (In Russ.)

Moscovici S. Social representations theory: A new theory for media research. *Nordicom Review* [Internet]. 2011 [cited 2019 Sep 8]; 32 (2): 3–16. Available from: <http://yandex.ru/clck/jsredir?bu=47ul3e&from=yandex.ru%3Bsearch%2F%3Bweb%3B%3B&text=&text=5277.0pQXZvh0d>

## Описание материалов конференций

*Format:* Author A. A. Title of paper. In: *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. Pagination (page numbers).

(*Формат:* Автор А. А. Название статьи. In: *Название сборника. Материалы конференции (название конференции)*; дата конференции; место ее проведения. Место издания: Издательство; год публикации. Стр. (количество страниц в сборнике или номера страниц).

*Examples (Примеры):*

Markic S., Eilks I. A mixed methods approach to characterize the beliefs on science teaching and learning of freshman science student teachers from different science teaching domains. Ed. by Taşar M. F. & Çakmakci G. In: *Contemporary Science Education Research: Teaching. A Collection of Papers Presented at ESERA 2009 Conference*; 2010; Ankara, Turkey. Ankara, Turkey: Pegem Akademi; 2010. p. 21–28.

Rosov N. H. Mathematics course of secondary school: Today and the day after tomorrow. In: *Zadachi v obuchenii matematike: teoriya, opyt, innovatsii. Materialy Vserossiyskoy nauch.-prakt. konf. = Problems in Teaching Mathematics: Theory, Experience, Innovation. Materials of All-Russian Scientific Practical Conference*; Vologda; 2007. Vologda: Publishing House Rus'; 2007. p. 6–12. (In Russ.)

## Описание материалов конференций (Интернет)

*Format:* Author A. A. Title of paper. In: *Title of Conference* [Internet]; Date of Conference; Place of Conference. Date of publication: Publisher's name; Date of Publication [YYYY Mon (abb.) DD]; pagination (page numbers). Available from: URL

(*Формат:* Автор А. А. Название статьи. In: *Название конференции* [Internet]; дата конференции; место проведения конференции. Место издания: Издательство; год публикации [cited (указывается дата обращения к источнику) YYYY Mon (abb.) DD]; страницы. Available from: интернет-адрес)...

*Examples (Примеры):*

Bespalova N. R. Parents' attitude to preschool education and upbringing quality. In: *Lichnost', sem'ja i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psikhologii: sb. st. po materialam XV mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Ch. II. Novosibirsk: SibAK, 2012 = XV International Conference on Personality, Family and Society: Issues of Pedagogy and Psychology* [Internet]; 2012; Novosibirsk. Novosibirsk: Publishing House SibAK; 2012 [cited 2017 May 17]; 400 p. Available from: <http://sibac.info/conf/pedagog/xv/27821> (In Russ.)

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/european-technology-platforms-makingmove-implementation>

## Описание книги (монографии, сборника)

*Format:* Author A. A. Title of book. Number of edition [if not first]. Place of Publication: Publisher; Year of publication. Pagination (page numbers).

(*Формат:* Автор А. А. Название книги. Номер издания (если не первое издание). Место издания: Издательство; год публикации. Стр. (количество страниц в книге или номера страниц).

*Examples (Примеры):*

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: Cambridge University Press; 2011. 290 p.

### **Описание книги, размещенной в сети Интернет**

*Format:* Author A. A. Title of book [Internet]. Place of Publication: Publisher; Year published [cited (указывается дата обращения к источнику) YYYY Mon (abb.) DD]. Pagination (page numbers). Available from: URL ... DOI: (if available)

*Формат:* Автор А. А. Название книги [Internet]. Место издания: Издательство; год публикации [cited (указывается дата обращения к источнику) YYYY Mon (abb.) DD]. Стр. (количество страниц в книге или номера страниц). Available from: интернет-адрес. DOI: (если есть)

*Examples (Примеры):*

Maslow A. G. Motivacija i lichnost' = Motivation and personality [Internet]. Moscow: Publishing House Direkt-Media; 2008 [cited 2019 May 20]. 947 p. Available from: <https://litra.pro/motivaciya-i-lichnostj/maslou-abraham/read#> (In Russ.)

Bainbridge W. S. Technological determinism in construction of an online society. Virtual Sociocultural Convergence [Internet]. New York: Springer; 2016 [cited 2018 Feb 10]. p. 25–43. Available from: [https://doi.org/10.1007/978-3-319-33020-4\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-33020-4_2)

### **19. Авторская справка на русском языке**

#### **Информация об авторе (авторах):**

Ф.И.О. полностью – ученые степень и звание, должность, полное название организации, в которой работает автор; ORCID ID, Researcher ID (если есть); город, страна. E-mail: ...

#### **20. Вклад соавторов.** (рекомендуется указать, если авторов несколько)

Порядок описания фактического участия в выполненной работе соавторы статьи определяют самостоятельно.

### **21. Авторская справка на английском языке**

#### **Information about the author(s):**

..... (оформляется аналогично русскому варианту)

#### **22. Contribution of the author(s):** (вклад соавторов на английском языке)

..... (оформляется аналогично русскому варианту)

**При предъявлении статьи авторы должны подтвердить ее соответствие нижеследующим требованиям.**

1. Статья ранее не была опубликована, а также не представлена для рассмотрения и публикации в другом журнале.

2. Файл со статьей представлен в формате документа Microsoft Word.

3. Приведены полные интернет-адреса для ссылок там, где это необходимо.

4. Основной текст набран с полуторным межстрочным интервалом, шрифтом в размере 14 пунктов; для выделений использован курсив, а не подчеркивание (за исключением интернет-адресов); все иллюстрации, графики и таблицы расположены в соответствующих местах текста, а не в конце документа.

5. Текст соответствует всем остальным, в том числе библиографическим, требованиям, перечисленным в Правилах для авторов, размещенных на странице «О журнале».

**В случае несоблюдения перечисленных выше требований  
рукопись будет отклонена редакцией**

## 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 (\*.rtf)**;
- 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:**

- *Aim(s)*
- *Methodology and research methods*
- *Results*
- *Scientific novelty*
- *Practical significance*

**The abstract should be between 250 and 400 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. Acknowledgements** (Font size 12, justified alignment)

**7. For citation** (Font size 12, justified alignment)

*Format:*

**For citation:** Author A. A., Author B. B. Title of article. *The Education and Science Journal*. 20XX; 5 (21): ...–.... DOI:

**8. Body text** (Font size – 14 points, justified alignment)

The paper should be between 20–35 pages, including tables, figures and 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 de-

monstrate 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 information 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.

#### **9. References** (Font size – 12 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.

#### **10. Information about the author(s)** (Font size – 12 points, justified alignment)

*Example:*

**Anna A. Sokolova** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Mathematics, State Pedagogical University; ORCID: ..... ; Ekaterinburg, Russia. E-mail: 00000@mail.ru

#### **11. Contribution of the author(s)** (Font size – 12 points, justified alignment)

### **Bibliographic description of a journal article (periodicals)**

*Format:*

*Образование и наука. Том 22, № 4. 2020/The Education and Science Journal. Vol. 22, № 4. 2020*

Author A. A., Author B. B., Author C. C., Author D. D. Title of article. *Title of journal*. Date of publication Year Month (Abbreviate months to their first 3 letters) DD; volume, number (issue number): pagination (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 A. A., Author B. B. Title of article. *Title of Journal* [Internet]. Date of publication YYYY Mon (abb.) DD [cited YYYY Mon (abb.) DD]; volume, number (issue number): pagination (page numbers). Available from: URL

*Examples:*

Demenchuk P. Yu. Educational cluster as an institutional system for the integration of education. *Integracija obrazovanija = Integration of Education* [Internet]. 2013 [cited 2019 Apr 17]; 4. Available from: <http://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnyy-klaster-kak-institutsionalnaya-sistema-integratsii-obrazovaniya> (In Russ.)

Moscovici S. Social representations theory: A new theory for media research. *Nordicom Review* [Internet]. 2011 [cited 2019 Sep 8]; 32 (2): 3–16. Available from: <http://yandex.ru/clck/jsredir?bu=47ul3e&from=yandex.ru%3Bsearch%2F%3Bweb%3B%3B&text=&etext=5277.0pQXZvh0d->

### **Bibliographic description of a conference paper**

*Format:*

Author A. A. Title of paper. In: *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. Pagination (page numbers).

*Examples:*

Markic S., Eilks I. A mixed methods approach to characterize the beliefs on science teaching and learning of freshman science student teachers from different science teaching domains. Ed. by Taşar M. F. & Çakmakci G. In: *Contemporary Science Education Research: Teaching. A Collection of Papers Presented at ESERA 2009 Conference*; 2010; Ankara, Turkey. Ankara, Turkey: Pegem Akademi; 2010. p. 21–28.

Rosov N. H. Mathematics course of secondary school: Today and the day after tomorrow. In: *Zadachi v obuchenii matematike: teoriya, opyt, innovatsii. Materialy Vserossiyskoy nauch.-prakt. konf. = Problems in Teaching Mathematics: Theory, Experience, Innovation. Materials of All-Russian Scientific Practical Conference*; Vologda; 2007. Vologda: Publishing House Rus'; 2007. p. 6–12. (In Russ.)

### **Bibliographic description of a conference paper retrieved from the Internet**

*Format:*

*Образование и наука. Том 22, № 4. 2020/The Education and Science Journal. Vol. 22, № 4. 2020*

Author A. A. Title of paper. In: *Title of Conference* [Internet]; Date of Conference; Place of Conference. Place of publication: Publisher's name; Date of Publication [YYYY Mon (abb.) DD]; pagination (page numbers). Available from: URL

*Examples:*

Bespalova N. R. Parents' attitude to preschool education and upbringing quality. In: *Lichnost', sem'ja i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psichologii: sb. st. po materialam XV mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Ch. II. Novosibirsk: SibAK, 2012 = XV International Conference on Personality, Family and Society: Issues of Pedagogy and Psychology* [Internet]; 2012; Novosibirsk. Novosibirsk: Publishing House SibAK; 2012 [cited 2017 May 17]; 400 p. Available from: <http://sibac.info/conf/pedagog/xv/27821> (In Russ.)

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; 2005 [cited 2016 Dec 10]. Available from: <https://ec.europa.eu/european-technology-platforms-makingmove-implementation>

### **Bibliographic description of a book**

*Format:*

Author A. A. Title of book. Number of edition [if not first]. Place of Publication: Publisher; Year of publication. Pagination (page numbers).

*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: Cambridge University Press; 2011. 290 p.

### **Bibliographic description of a book retrieved from the Internet**

*Format:*

Author A. A. Title of book [Internet]. Place of Publication: Publisher; Year published [cited YYYY Mon (abb.) DD]. Pagination (page numbers). Available from: URL ... DOI: (if available)

*Examples:*

Maslow A. G. Motivacija i lichnost' = Motivation and personality [Internet]. Moscow: Publishing House Direkt-Media; 2008 [cited 2019 May 20]. 947 p. Available from: <https://litra.pro/motivaciya-i-lichnostj/maslou-abraham/read#> (In Russ.)

Bainbridge W. S. Technological determinism in construction of an online society. *Virtual Sociocultural Convergence* [Internet]. New York: Springer; 2016 [cited 2018 Feb 10]. p. 25–43. Available from: [https://doi.org/10.1007/978-3-319-33020-4\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-33020-4_2)