

# **THE WORLD OF ACADEMIA: CULTURE, EDUCATION**

---

**2022  
№ 7**

# THE WORLD OF ACADEMIA: CULTURE, EDUCATION

---

Registration number: ЭП № ФС77-73671 dd. 28.09.2018.

Up to 28 September, 2018 the Journal was called  
"News of Southern Federal University. Pedagogical Science". ISSN: 2658-6983.  
The Journal has been published since 1 June, 2007.

---

## Founders:

Southern Federal University  
Volga-Caucasian Department of the Russian Academy of Education

## Editor in Chief

**I.E. Kulikovskaya** – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, head of Pre-school Education dpt. of Southern Federal University, Head of South-Russian Research and Educational Centre of Spiritually-Moral Education of Children and Youth of Southern Federal University

## Deputy Chief Editors

**G.A. Berulava** – Psychology Doctor (habil.), professor, academician of RAE, Rector of International Innovation University

**V.I. Mareev** – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, Advisor of the Rector of Southern Federal University

## International Editorial Board

**I.V. Abakumova** – Psychology Doctor (habil.), professor, correspondent member of RAE, Don State Technical University (Russia)

**A.Yu. Belogurov** – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (Russia)

**S.I. Beryl** – Physical and Mathematical Sciences Doctor (habil.), professor, Pridnestrovian State University named after T.G. Shevchenko (Pridnestrovian Moldavian Republic)

**N.M. Borytko** – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, Volgograd State University (Russia)

**N.N. Veresov** – Philosophy Doctor (habil.), professor, Monash University (Australia)

**O.V. Gukalenko** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Chief Researcher of the Institute for Education Development Strategy of the Russian Academy of Education (Russia)

**A.Ya. Danilyuk** – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, corresponding member of RAE, Moscow Pedagogical State University (Russia)

**P.N. Ermakov** – Biology Doctor (habil.), professor, academician of RAE, Southern Federal University (Russia)

**A.K. Kiklevich** – Philology Doctor (habil.), professor, University of Warmia and Mazury (Poland)

**M.V. Korepanova** – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, Volgograd State Social and Pedagogical University (Russia)

**V.T. Kudryavtsev** – Psychology Doctor (habil.), professor, Moscow State Psychological and Pedagogical University (Russia)

**A.K. Kusainov** – Doctor-engineer of Germany, Pedagogics Doctor (habil.), professor, winner of the State Award of the Republic of Kazakhstan, president of Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan (Kazakhstan)

**I.V. Robert** – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, academician of RAE, Institute of Education Management of RAE (Russia)

**A.I. Savenkov** – Doctor of Pedagogics (habil.), Psychology Doctor (habil.), corresponding member of RAE, Moscow City Pedagogical University (Russia)

**N.K. Sergeev** – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, academician of RAE, Volgograd State Social and Pedagogical University (Russia)

**V.V. Serikov** – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, corresponding member of RAE, Institute of Strategy of Education Development of RAE (Russia)

## Editorial Board

**A.A. Andrienko** – Candidate of Philology (PhD equivalent), associate professor (Rostov-on-Don)

**A.G. Bermus** – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

**V.I. Bondin** – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

**T.I. Vlasova** – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

**L.V. Goryunova** – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

**N.K. Karpova** – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

**G.V. Karantysh** – Biology Doctor (habil.), associate professor (Rostov-on-Don)

**A.M. Mendzheritsky** – Biology Doctor (habil.), professor (Rostov-on-Don)

**P.P. Pivnenko** – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

**E.I. Rogov** – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

**O.D. Fedotova** – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

**R.M. Chumicheva** – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

---

**The Journal is included in the List of Russian peer-reviewed scientific journals where main scientific results of theses for Degrees of Candidate of Science and Doctor of Science should be published (Date of inclusion edition in the List 01.12.2015, № 678)**

**МИР УНИВЕРСИТЕТСКОЙ  
НАУКИ:  
КУЛЬТУРА, ОБРАЗОВАНИЕ**

---

**2022  
№ 7**

# МИР УНИВЕРСИТЕТСКОЙ НАУКИ: КУЛЬТУРА, ОБРАЗОВАНИЕ

Регистрационный номер: ЭЛ № ФС77-73671 от 28.09.2018.

До 28 сентября 2018 г. журнал назывался  
«Известия Южного федерального университета. Педагогические науки». ISSN: 2658-6983.  
Журнал издается с 1 июня 2007 г.

## Учредители:

Южный федеральный университет  
Поволжско-Кавказское отделение Российской академии образования

## Главный редактор

**Куликовская Ирина Эдуардовна** – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой дошкольного образования Южного федерального университета, директор Южно-Российского научно-образовательного центра духовно-нравственного воспитания детей и молодежи ЮФУ

## Заместители главного редактора

**Берулава Галина Алексеевна** – доктор психологических наук, профессор, академик РАО, ректор Международного инновационного университета

**Мареев Владимир Иванович** – доктор педагогических наук, профессор, советник ректора Южного федерального университета

## Международная редакционная коллегия

**Абакумова Ирина Владимировна** – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Донской государственный технический университет (Россия)

**Белогуров Анатолий Юльевич** – доктор педагогических наук, профессор, Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации (Россия)

**Берил Степан Иорданович** – доктор физико-математических наук, профессор, Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко (Приднестровская Молдавская Республика)

**Борытко Николай Михайлович** – доктор педагогических наук, профессор, Волгоградский государственный университет (Россия)

**Вересов Николай Николаевич** – доктор философских наук, профессор, Университет Монаш (Австралия)

**Гукаленко Ольга Владимировна** – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, главный научный сотрудник Института стратегии развития образования РАО (Россия)

**Данилюк Александр Ярославович** – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Московский педагогический государственный университет (Россия)

**Ермаков Павел Николаевич** – доктор биологических наук, профессор, академик РАО, Южный федеральный университет (Россия)

**Киклевич Александр Константинович** – доктор филологических наук, профессор, Варминско-Мазурский университет (Польша)

**Корепанова Марина Васильевна** – доктор педагогических наук, профессор, Волгоградский государственный социально-педагогический университет (Россия)

**Кудрявцев Владимир Товиевич** – доктор психологических наук, профессор, Московский государственный психолого-педагогический университет (Россия)

**Кусаинов Аскарбек Кабыкенович** – доктор-инженер Германии, доктор педагогических наук, профессор, лауреат Государственной премии Республики Казахстан, президент Академии педагогических наук Казахстана (Казахстан)

**Роберт Ирэна Веньяминовна** – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Институт управления образованием РАО (Россия)

**Савенков Александр Ильич** – доктор педагогических наук, доктор психологических наук, член-корреспондент РАО, Московский городской педагогический университет (Россия)

**Сергеев Николай Константинович** – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Волгоградский государственный социально-педагогический университет (Россия)

**Сериков Владислав Владиславович** – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Институт стратегии развития образования РАО (Россия)

## Редакционный совет

**Андриенко Анна Александровна** – кандидат филологических наук, доцент (Ростов-на-Дону)

**Бермус Александр Григорьевич** – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

**Бондин Виктор Иванович** – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

**Власова Татьяна Ивановна** – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

**Горюнова Лилия Васильевна** – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

**Карпова Наталья Константиновна** – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

**Карантыш Галина Владимировна** – доктор биологических наук, доцент (Ростов-на-Дону)

**Менджеричкий Александр Маркович** – доктор биологических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

**Пивненко Петр Петрович** – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

**Рогов Евгений Иванович** – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

**Федотова Ольга Дмитриевна** – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

**Чумичева Раиса Михайловна** – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Журнал включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов,  
в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций  
на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук  
(дата включения издания в перечень 01.12.2015, № 678)

**ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ****Борисенков В.П., Мэй Юйхань, Ван Ци**МОДЕЛИ ИНТЕГРАЦИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА  
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ РОССИИ И КИТАЯ ..... 21**Федотова О.Д., Лозиченко С.И.**ГЕОЦЕНТРИЧЕСКАЯ КАРТИНА МИРА В ДИДАКТИЧЕСКИХ ИЛЛЮСТРАЦИЯХ  
УЧЕБНОЙ КНИГИ «МИР ЧУВСТВЕННЫХ ВЕЩЕЙ В КАРТИНКАХ» Я.А. КОМЕНСКОГО..... 29**КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА****Скураговская М.Л., Романова Е.А., Кобрина Л.М.**РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ  
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ..... 37**Муратова М.А., Паращенко А.В.**АПРОБАЦИЯ КОМПЛЕКСНОГО ПОДХОДА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ  
ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С СЕНСОРНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ  
В УСЛОВИЯХ РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА..... 48**Беркова Д.С., Кучеренко Ж.Е.,****Скидело О.С., Рощепка И.Е.**РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ  
С КЛИНИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ  
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ..... 53**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ,  
ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ****Пономарева И.А., Бондин В.И., Курьсь В.Н.,****Мареев В.И., Пономарев А.Е.**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ  
СТУДЕНТОВ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ВУЗЕ..... 63**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ****Гузанов Б.Н., Баранова А.А., Бажукова И.Н.**АКАДЕМИЧЕСКАЯ АВТОНОМНОСТЬ ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА  
В РАЗРАБОТКЕ И РЕАЛИЗАЦИИ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ НА ОСНОВЕ  
САМОСТОЯТЕЛЬНО УСТАНОВЛЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ..... 73**Зайцев В.В.**О СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ЯДРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
(ПРЕДМЕТНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ МОДУЛЬ ПРОФИЛЯ «НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ») ..... 86**Олешко Т.В., Саямова В.И.**К КОНЦЕПЦИИ КУЛЬТУРОСООБРАЗНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ  
НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА ..... 99**Абакумова И.А., Сливная Е.М.**СПОСОБЫ МИНИМИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ  
В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ..... 107

---

**ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ****Иванова О.А.**

БОЛЕВОЙ СТРЕСС В ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ НЕДОНОШЕННЫХ ДЕТЕЙ ..... 119

НАШИ АВТОРЫ ..... 124

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ ЖУРНАЛА

«Мир университетской науки: культура, образование»..... 130

## GENERAL PEDAGOGICS; THE HISTORY OF PEDAGOGICS AND EDUCATION

**Borisenkov Vladimir P., Mei Yuhan, Van Tsi**

MODELS OF INTEGRATING THE ENVIRONMENTAL COMPONENT  
INTO PRIMARY SCHOOL CURRICULUM IN RUSSIA AND CHINA ..... 21

**Fedotova Olga D., Lozichenko Sergey I.**

GEOCENTRIC WORLDVIEW IN DIDACTIC ILLUSTRATIONS  
OF THE EDUCATIONAL BOOK "THE WORLD OF SENSUAL THINGS IN PICTURES"  
BY YA.A. KOMENSKY ..... 29

## CORRECTIONAL PEDAGOGY

**Skuratovskaya Marina L., Romanova Elena F.,  
Kobrina Larisa M.**

DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCIES OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN  
WITH MENTAL RETARDATION VIA DISTANCE LEARNING..... 37

**Muratova Marianna A., Parashchenko Anastasia V.**

IMPLEMENTING THE INTEGRATED APPROACH TO DEVELOPMENT  
OF GRAPHOMOTOR SKILLS IN CHILDREN WITH SENSORY IMPAIRMENTS  
IN A REHABILITATION CENTER..... 48

**Berkova Diana S., Kucherenko Zhanna E.,**

**Skidelo Olga S., Roshchepka Irina E.**

DEVELOPING COHERENT SPEECH IN PRIMARY SCHOOLCHILDREN  
WITH CLINICAL SPEECH DISORDERS VIA DIGITAL TECHNOLOGIES..... 53

## THEORY AND METHODS OF PHYSICAL EDUCATION, SPORTS TRAINING, HEALTH-IMPROVING AND ADAPTIVE PHYSICAL CULTURE

**Ponomareva Irina A., Bondin Viktor I., Kurys Vladimir N.,  
Mareev Vladimir I., Ponomarev Aleksey E.**

TOPICAL ISSUES OF THE THEORY AND PRACTICE OF DEVELOPING  
HEALTH-IMPROVING PHYSICAL CULTURE OF STUDENTS AT A UNIVERSITY..... 63

## THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

**Guzanov Boris N., Baranova Anna A., Bazhukova Irina N.**

ACADEMIC AUTONOMY OF THE FEDERAL UNIVERSITY IN THE DEVELOPMENT  
AND IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL PROGRAMS BASED  
ON INDEPENDENTLY ESTABLISHED EDUCATIONAL STANDARDS..... 73

**Zaytsev Vladimir V.**

ON IMPROVING THE CORE OF PEDAGOGICAL EDUCATION  
(SUBJECT-METHODICAL MODULE OF THE MAJOR "PRIMARY EDUCATION") ..... 86

**Oleshko Tamara V., Sayamova Valentina I.**

ON THE CONCEPT OF CULTURAL CONGRUENCE IN TEACHING FOREIGN STUDENTS  
AT THE PREPARATORY FACULTY OF A MEDICAL UNIVERSITY ..... 99

**Abakumova Irina A., Slivnaya Elena A.**

WAYS TO MINIMIZE LANGUAGE INTERFERENCE WHEN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE ..... 107

**PSYCHOPHYSIOLOGY****Ivanova Olga A.**

PAIN STRESS IN THE PSYCHO-PHYSIOLOGICAL DEVELOPMENT OF PREMATURE CHILDREN..... 119

OUR AUTHORS ..... 124

**Абакумова Ирина Анатольевна,  
Сливная Елена Михайловна**

**СПОСОБЫ МИНИМИЗАЦИИ  
ЯЗЫКОВОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ  
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Целью работы является рассмотрение проблемы языковой интерференции в целом и одной из ее частных разновидностей – грамматической интерференции, возникающей в процессе обучения иностранному языку, а также нахождение способов преодоления данного языкового явления в речи обучающихся на примере анализа видовременных форм глагола в русском и английском языках. Для минимизации языковой интерференции необходимо проводить многоаспектный сравнительно-сопоставительный анализ видовременных глагольных форм указанных языков. Основное содержание исследования составляет выявление и систематизация главных различий рассматриваемых единиц, определение путей решения проблемы языковой интерференции при изучении иностранного языка. Полученные выводы свидетельствуют о том, что расхождения в языковых системах контактирующих языков, будучи собственно лингвистическими факторами, становятся причиной грамматической интерференции. В статье предлагаются методы и способы преодоления отрицательного воздействия системы родного языка на изучаемый, показан особый подход при объяснении потенциально интерференционного материала.

**Беркова Диана Сергеевна, Кучеренко Жанна Евгеньевна,  
Скидело Ольга Сергеевна, Рощепка Ирина Евгеньевна**

**РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ  
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ  
С КЛИНИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ  
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ  
ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

В статье рассматривается актуальность и возможность применения цифровых технологий для развития связных монологических высказываний у младших школьников с клиническими нарушениями речи. Оценивается связь между развитием речи и личностным развитием ребенка, его успешность во взаимодействии с окружающим миром. Рассматриваются методы, методики и подходы различных авторов по формированию связной речи у детей. Целью исследования является повышение качества и эффективности процесса коррекционно-логопедической работы. Описана последовательность и приемы работы по развитию связных речевых высказываний с использованием интерактивной доски и мультимедийных презентаций. Для проведения серии занятий были созданы упражнения и презентации, состоящие из подготовительных и основных заданий, которые по итогам исследования позволили улучшить результаты обучающихся.

**Борисенков Владимир Пантелеймонович,  
Мэй Юйхань, Ван Ци**

**МОДЕЛИ ИНТЕГРАЦИИ  
ЭКОЛОГИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА  
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС  
НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ РОССИИ И КИТАЯ**

В статье рассматриваются педагогические особенности интеграции экологического компонента в образовательный процесс начальной школы в Российской Федерации и Китае. Сравнивается специфика и структура организации системы начального образования в данных странах. Сопоставляются приоритетные организационно-педагогические модели экологического образования в начальной школе; выясняются преимущества и недостатки однопредметной и

многопредметной модели реализации экологического компонента в учебном процессе. Описаны инновационные подходы и образовательные технологии, использующиеся российскими и китайскими педагогами в учебной и внеурочной деятельности с целью формирования экологической культуры, экологических знаний, практических умений и навыков экологического поведения школьников. Анализируются сложности внедрения экологической информации в учебный процесс начальной школы, связанные с возрастными и психологическими особенностями учащихся младшего школьного возраста. Представлен обзор русскоязычных, англоязычных и китайскоязычных научно-педагогических источников, в которых освещается тема организации экологического компонента в системе школьного образования. Описаны исторические этапы становления экологического образования как части целостного педагогического процесса в России и Китае. Перечислены нормативно-правовые документы, регламентирующие содержание экологического образования в каждой из рассматриваемых стран в контексте соответствия направлениям государственной экологической политики. Авторы приходят к выводу о концептуальном сходстве и структурной близости моделей реализации экологического компонента в системах начального образования России и Китая.

**Гузанов Борис Николаевич, Баранова Анна Александровна,  
Бажукова Ирина Николаевна**

**АКАДЕМИЧЕСКАЯ АВТОНОМНОСТЬ  
ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА  
В РАЗРАБОТКЕ И РЕАЛИЗАЦИИ  
УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ НА ОСНОВЕ  
САМОСТОЯТЕЛЬНО УСТАНОВЛЕННЫХ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ**

Академическая автономность университетов в настоящее время представляет собой сформировавшийся современный образ синергии преподавателей, исследователей и производителей-бизнесменов. В рамках подобной самостоятельности федеральные университеты как научно-образовательные центры, обеспечивающие подготовку инженерных кадров с учетом инновационно-технического развития региона и с сохранением ценностей классического подхода прошлого, получили право разрабатывать и реализовывать свои образовательные стандарты. В статье рассмотрена образовательная программа уровня магистратуры «Биотехнические системы и технологии», разработанная на основе самостоятельно установленного образовательного стандарта Уральского федерального университета имени первого Президента России Б.Н. Ельцина. Представлена структурно-функциональная модель образовательного модуля «Радиационные технологии в медицине», в котором проектирование результатов обучения выполнено в соответствии с таксономией Блума. Приведено описание подхода к пошаговому формированию компетенций от дисциплины до модуля, позволяющего не только повысить качество подготовки выпускников данного направления, но и более полно удовлетворить запросы развивающихся региональных рынков труда на квалифицированных специалистов по востребованным профилям профессионального обучения.

**Зайцев Владимир Васильевич**

**О СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ЯДРА  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
(ПРЕДМЕТНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ МОДУЛЬ  
ПРОФИЛЯ «НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»)**

В статье представлены федеральные и отраслевые нормативные документы, выполняющие функции методологических ориентиров формирования единого образовательного пространства в подготовке педагогических кадров. Сформулированы и обоснованы предложения по совершенствованию ядра педагогического образования (предметно-методический модуль профиля «Начальное образо-

вание») в части: содержания дисциплин «Методика и технологии обучения в начальной школе», «Методика обучения математике в начальной школе»; названия методических дисциплин модуля; соответствия отдельных компетенций содержанию методических дисциплин; длительности производственной (стажерской) практики; включения в модуль традиционной учебной практики по естествознанию; изменения программ учебных дисциплин в области изобразительного искусства и технологии. Предложена иная модель формирования учебного плана бакалавриата на основе взаимно однозначного соответствия групп компетенций и модулей учебных дисциплин.

### **Иванова Ольга Анатольевна**

#### **БОЛЕВОЙ СТРЕСС В ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ НЕДОНОШЕННЫХ ДЕТЕЙ**

В статье представлен обзор теоретических, экспериментальных и клинических исследований влияния боли и болевого стресса на психофизиологическое развитие недоношенных детей в разные возрастные периоды. Рассмотрены данные о благоприятных эффектах в снижении боли недоношенных младенцев при внедрении технологий развивающего ухода и при создании условий для установления устойчивой эмоциональной связи и взаимодействия матери и ребенка. Приведены данные исследований, касающихся влияния боли на регуляцию гипоталамо-гипофизарно-надпочечниковой системы у преждевременно рожденных детей. Затронуты результаты работ, касающихся влияния болевого стресса недоношенных детей на зрительно-перцептивными способности, общую чувствительность к боли, уровень соматического и когнитивного развития в школьном, подростковом и юношеском возрастах. Сделан вывод о том, что существует острая необходимость клинических исследований проблемы боли и ее профилактики у недоношенных детей с целью снижения долгосрочных рисков психофизиологического развития уязвимых младенцев.

### **Муратова Марианна Алексеевна, Паращенко Анастасия Владимировна**

#### **АПРОБАЦИЯ КОМПЛЕКСНОГО ПОДХОДА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С СЕНСОРНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В УСЛОВИЯХ РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА**

Целью исследования являлась апробация комплексного подхода при формировании графомоторных навыков у детей с сенсорными нарушениями в условиях реабилитационного центра. Исследование проводилось по следующим направлениям: статическая и динамическая координация; зрительное восприятие и воспроизведение контура предметов. Статья может быть полезна следующей аудитории: педагогам, осуществляющим свою педагогическую деятельность в школах, центрах развития; родителям, воспитывающим школьников с детским церебральным параличом, расстройством аутистического спектра, ранним детским аутизмом, задержкой психического развития и иными нозологиями; нейропсихологам, учителям-логопедам, тьюторам; воспитателям детских садов коррекционной направленности.

### **Олешко Тамара Васильевна, Саямова Валентина Ивановна**

#### **К КОНЦЕПЦИИ КУЛЬТУРОСООБРАЗНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА**

Предметом педагогического исследования в статье является процесс обучения иностранных граждан на подготовительном факультете как структурном

подразделении медицинского университета. Цель исследования – рассмотрение концепции культуросообразности как идеи максимального использования культуры России – новой культурной среды – при обучении русскому языку иностранных граждан, повышения качества профессионально-этической культуры будущих специалистов медицинского профиля в процессе их учебно-образовательной деятельности в новом информационном пространстве. Изучаются компоненты системы обучения русскому языку и общетеоретическим дисциплинам на русском языке, их взаимосвязь; обсуждается роль содержания обучения; подчеркивается основная цель обучения языку на предвузовском этапе медицинского университета. В основе современных культурологических подходов к исследованию процесса обучения учащихся русскому языку как иностранному лежит осознание и применение на практике неразрывности связей в цепочке «язык – культура – личность – общество», новый взгляд на роль социума в становлении языковой личности через приобщение каждого студента к русскому языку и русской культуре.

**Пономарева Ирина Александровна, Бондин Виктор Иванович,  
Курьсь Владимир Николаевич, Мареев Владимир Иванович,  
Пономарев Алексей Евгеньевич**

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ  
ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ  
СТУДЕНТОВ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ  
ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ВУЗЕ**

В работе представлены актуальные вопросы формирования оздоровительной физической культуры студентов. Авторы рассматривают образовательный процесс по формированию оздоровительной физической культуры студентов через систему знаний, умений, навыков и опыта. Осуществляется анализ современного образования в сфере физической культуры, в котором доминирует личностная парадигма, не имеющая однозначного понимания. Дается характеристика личностно ориентированного подхода в образовании гуманитарного и естественнонаучного направлений. Рассматривается сущность и содержание понятия «личность» как социального, всего, что есть в человеке, и понятия «человек» как биосоциального существа, обладающего внутренними физиологическими особенностями. Делается вывод о том, что в основе формирования оздоровительной культуры должен быть человек с его внутренними физиологическими характеристиками. Авторы на основе практического анализа указывают на низкую мотивацию и компетентность студентов в сфере оздоровительной физической культуры, наличие противоречий в теории и практике физической культуры, что актуализирует проведение исследований по формированию оздоровительной физической культуры студентов в системе высшего образования.

**Скуратовская Марина Леонидовна, Романова Елена Александровна,  
Кобрина Лариса Михайловна**

**РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ  
КОМПЕТЕНЦИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ  
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ  
В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО  
ОБУЧЕНИЯ**

В статье рассматривается проблема формирования коммуникативных компетенций у младших школьников с задержкой психического развития. Раскрыты особенности речевого развития данной категории учащихся. Рассмотрены современные научные представления о структуре коммуникативных универсальных учебных действий. Определены речевые и социально-психологические умения, составляющие основу каждого структурного компонента коммуникативных универсальных учебных действий. Представлена методика диагностики коммуникативных универсальных действий у учащихся с задержкой психического

развития и стойкими трудностями в обучении и выявленные у них в ходе диагностики особенности развития коммуникативных универсальных учебных действий. Обозначены этапы педагогической деятельности по формированию коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников с задержкой психического развития. Статья ориентирована на учителей и дефектологов, работающих с детьми с задержкой психического развития.

**Федотова Ольга Дмитриевна, Лозиченко Сергей Игоревич**

**ГЕОЦЕНТРИЧЕСКАЯ КАРТИНА МИРА  
В ДИДАКТИЧЕСКИХ ИЛЛЮСТРАЦИЯХ  
УЧЕБНОЙ КНИГИ «МИР ЧУВСТВЕННЫХ  
ВЕЩЕЙ В КАРТИНКАХ» Я.А. КОМЕНСКОГО**

Статья посвящена исследованию проблемы отражения астрономической и астрологической тематики в учебной литературе XVII в. На примере анализа содержания учебного текста и дидактических иллюстраций, представленных в учебной книге «Мир чувственных вещей в картинках» Я.А. Коменского авторы определяют номенклатуру и соотношение астрологической и астрономической тематики. На основе контент-анализа определяются астрономические объекты, представленные на дидактических иллюстрациях. К их числу отнесены шесть тематических блоков, характеризующих кометы, солнце, луну, вселенную, звезды и воздух. Анализ тезауруса и изображений объектов небесной сферы показал, что Я.А. Коменский популяризирует геоцентрическую систему мира, несмотря на то, что он уже был знаком с гелиоцентрической концепцией движения планет. Характеризуется дидактический прием, использованный педагогом для воплощения идеи геоцентризма. Он заключается во включении в учебную книгу специальной иллюстрации-вклейки, позволяющей имитировать движение вышеперечисленных астрономических объектов вокруг Земли. Делается вывод о возможности использования материалов учебной книги для составления тестовых заданий для студентов, осваивающих различные учебные дисциплины гуманитарной и естественнонаучной направленности.

**Abakumova Irina A., Slivnaya Elena A.**

**WAYS TO MINIMIZE LANGUAGE INTERFERENCE  
WHEN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE**

**Key words:** linguistic interference, negative linguistic interference, analytic language structure, synthetic language structure, language levels, methods and techniques of minimizing linguistic interference.

The article is devoted to the problem of language interference in general and one of its particular varieties, i.e. grammatical interference that occurs in foreign language teaching. The aim of the research is to find some ways to overcome this linguistic phenomenon in students' speech by analyzing specific verb forms both in Russian and English. According to the authors, in order to minimize language interference, it is necessary to conduct a multidimensional comparative analysis of the specific verbal forms of the above mentioned languages. The study focuses on identification and systematization of the main differences between the units under consideration as well as on the ways to solve the problem of language interference in foreign language learning. The research findings reveal that grammatical interference is actually caused by linguistic factors: discrepancies in the language systems of the contacting languages. The authors suggest some methods and ways to overcome the negative impact of the native language system on a learner, and describe a special approach to explaining potentially interfering material.

**Berkova Diana S., Kucherenko Zhanna E.,  
Skidelo Olga S., Roshchepka Irina E.**

**DEVELOPING COHERENT SPEECH IN PRIMARY  
SCHOOLCHILDREN WITH CLINICAL SPEECH  
DISORDERS VIA DIGITAL TECHNOLOGIES**

**Key words:** speech therapy, defectology, clinical speech disorders, coherent speech, digital technologies, interactive whiteboard, multimedia presentations.

The article discusses the relevance and possibility of using digital technologies for developing coherent monologue statements in primary school students with clinical speech disorders. The authors dwell on the relationship between development of speech and personal development of a child, their success in interacting with the outside world. The methods, techniques and approaches of various authors aimed at development of coherent speech in children are considered. The purpose of this study is to improve the quality and efficiency of correctional speech therapy. The order and methods of work on development of coherent speech statements using an interactive whiteboard and multimedia presentations are described. The authors share experience of conducting a series of classes based on exercises and presentations that include preparatory and main tasks. According to the results of the study, the above mentioned materials improved students' performance.

**Borisenkov Vladimir P., Mei Yuhan, Van Tsi**

**MODELS OF INTEGRATING THE ENVIRONMENTAL  
COMPONENT INTO PRIMARY SCHOOL  
CURRICULUM IN RUSSIA AND CHINA**

**Key words:** environmental component of school education; primary school; organization and education model; environmental education; environmental training; environmental culture.

---

This review article examines some pedagogical features of integrating the environmental component into the educational process of primary school in the Russian Federation and China. The authors compare specifics and structure of the organization of primary education system in these countries. The authors consider the main organizational and pedagogical models of environmental education in elementary school as well as advantages and disadvantages of single-subject and multi-subject models for implementation of the environmental component in the educational process. The article also describes innovative methods and didactic techniques used by Russian and Chinese teachers within the curriculum and in extracurricular activities in order to form ecological culture, ecological knowledge, practical skills and abilities of ecological behavior of schoolchildren. The difficulties of introducing ecological content into the educational process of elementary school associated with the age and psychological characteristics of primary school students are analyzed. The authors give a brief review to Russian English and Chinese scientific and pedagogical sources which cover the topic of introducing the environmental component into school education system. The historical stages of environmental education as a part of an integral pedagogical process in Russia and China are described. The legal documents that regulate the content of environmental education in each of the countries under consideration in the context of compliance with the directions of state environmental policy are listed. The authors come to the conclusion about the conceptual similarity and structural proximity of the models for implementation of the environmental component in the systems of primary education in Russia and China.

**Fedotova Olga D., Lozichenko Sergey I.**

**GEOCENTRIC WORLDVIEW IN DIDACTIC  
ILLUSTRATIONS OF THE EDUCATIONAL  
BOOK "THE WORLD OF SENSUAL THINGS  
IN PICTURES" BY YA.A. KOMENSKY**

**Key words:** J.A. Comenius, education, textbook, didactics, content analysis, astronomy, astrology.

The article is devoted to reflection of astronomical and astrological subjects in the educational literature of the XVII century. By the example of the analysis of the content of the educational text and didactic illustrations presented in the textbook "The World of sensual things in pictures" by J.A. Comenius, the authors give outline to the nomenclature and the ratio of astrological and astronomical subjects. Based on the content analysis, astronomical objects presented in didactic illustrations are defined. These include six topical blocks that characterize comets, the sun, the moon, the universe, stars and air. Analysis of the thesaurus and images of objects of the celestial sphere showed that J.A. Comenius popularized the geocentric system of the world, despite the fact that he was already familiar with the heliocentric concept of planetary motion. The didactic technique used by the teacher to implement the idea of geocentrism is characterized. It consists in the inclusion of a special illustration-an insert in the textbook which allows simulating the movement of the astronomical objects around the Earth. The authors come to conclusion about the possibility of using the materials of the textbook to compile test tasks for students mastering various academic disciplines of the humanities and natural sciences.

**Guzanov Boris N., Baranova Anna A., Bazhukova Irina N.**

**ACADEMIC AUTONOMY OF THE FEDERAL UNIVERSITY  
IN THE DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION  
OF EDUCATIONAL PROGRAMS BASED ON INDEPENDENTLY  
ESTABLISHED EDUCATIONAL STANDARDS**

**Key words:** academic independence, federal universities, level training, engineering education, taxonomy, educational standards.

The academic autonomy of universities is currently a well-formed modern image of the synergy of teachers, researchers and businessmen. Within the framework of such independence, federal universities, being scientific and educational centers that provide training for engineering personnel with regard to innovative and technical development of the region and preserving the values of the classical approach of the past, have obtained the right to work out and implement their own educational standards. The article considers the educational program of the Master's level "Biotechnical Systems and Technologies", based on an independently established educational standard of the Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin. A structural-functional model of the educational module "Radiation Technologies in Medicine" is presented, the design of learning outcomes in which is structured in accordance with Bloom's taxonomy. A description of the approach to the step-by-step development of competencies from discipline to module is given, which allows not only to improve the quality of training of graduates in this area, but also to meet the demands of developing regional labor markets for qualified specialists in popular professions.

**Ivanova Olga A.**

#### **PAIN STRESS IN THE PSYCHO-PHYSIOLOGICAL DEVELOPMENT OF PREMATURE CHILDREN**

**Key words:** premature babies, pain, prevention of pain in newborns, pain stress in premature babies.

The article presents an overview of theoretical, experimental and clinical studies of the effect of pain and pain stress on psycho-physiological development of premature babies at different age periods. The data on beneficial effects in reducing pain of premature infants with the introduction of developmental care technologies and creation of conditions for establishing a stable emotional connection and interaction between the mother and her child. The data of research into the effect of pain on the regulation of the hypothalamic-pituitary-adrenal system in prematurely born children are presented. The article also provides findings of the research concerning the influence of pain stress in premature infants on visual-perceptual abilities, general sensitivity to pain, and the level of somatic and cognitive development at school, adolescence and youth. The author concludes that there is an urgent need for clinical research into the problem of pain and its prevention in premature infants in order to reduce the long-term risks of the psycho-physiological development of vulnerable infants.

**Muratova Marianna A., Parashchenko Anastasia V.**

#### **IMPLEMENTING THE INTEGRATED APPROACH TO DEVELOPMENT OF GRAPHOMOTOR SKILLS IN CHILDREN WITH SENSORY IMPAIRMENTS IN A REHABILITATION CENTER**

**Key words:** implementation, integrated approach, graphomotor skills, children with sensory impairments, rehabilitation center.

The aim of the study is to analyze the results of implementing the integrated approach to development graphomotor skills in children with sensory impairments in a rehabilitation center. The study has been conducted in the following areas: static and dynamic coordination; visual perception and reproduction of the contour of objects. The article may be useful to the following audience: teachers who carry out their teaching activities at schools, development centers; parents who educate schoolchildren with cerebral palsy, autism spectrum disorder, early childhood autism, mental retardation and other disorders; neuropsychologists, speech therapists, tutors; teachers of correctional kindergartens.

---

**Oleshko Tamara V., Sayamova Valentina I.**

ON THE CONCEPT OF CULTURAL  
CONGRUENCE IN TEACHING FOREIGN  
STUDENTS AT THE PREPARATORY FACULTY  
OF A MEDICAL UNIVERSITY

**Key words:** foreign students, the concept of cultural congruence, continuing professional education, organization of the academic process, communicative competence.

The article describes the process of teaching foreign citizens at the preparatory faculty as a structural unit of a medical university. The purpose of the study is to consider the concept of cultural congruence as an idea of maximizing the use of Russian culture, a new cultural environment, in teaching Russian to foreign students, improving the quality of professional and ethical culture of future medical specialists while they are studying at the new information space. The authors dwell on the system of teaching the Russian language and general theoretical disciplines in Russian and their interrelation; the role of content is discussed; the main purpose of language teaching at the pre-university stage of the medical university is emphasized. Russian as a foreign language is based on modern cultural approaches to teaching students Russian as a foreign language, awareness and practical application of the continuity of links in the chain “language – culture – personality – society”, a new look at the role of society in the development of a linguistic persona through making each student familiar to the Russian language and Russian culture.

**Ponomareva Irina A., Bondin Viktor I., Kurys Vladimir N.,  
Mareev Vladimir I., Ponomarev Aleksey E.**

TOPICAL ISSUES OF THE THEORY AND PRACTICE  
OF DEVELOPING HEALTH-IMPROVING PHYSICAL  
CULTURE OF STUDENTS AT A UNIVERSITY

**Key words:** theory, practice, education, students, health, physical culture, personality.

The paper presents topical issues of developing health-improving physical culture of students. The authors consider academic process aimed at shaping health-improving physical culture of students as the system of knowledge, skills and experience. The paper analyses modern education trends in the field of physical culture which is dominated by a personal paradigm that lacks unambiguous understanding. The characteristic of a personality-oriented approach in the education of the humanities and natural sciences is given. The authors dwell on the essence and content of the concept “personality” as a social everything that exists in a person and the concept “man” as a biosocial being with inner physiological characteristics. It is concluded that a person with one’s inner physiological characteristics is the basis for formation of health culture. Basing on practical analysis, the authors point out low motivation and competence of students in the field of health-improving physical culture and mention certain contradictions in the theory and practice of physical culture which prove the relevance of the given research.

**Skuratovskaya Marina L., Romanova Elena F., Kobrina Larisa M.**

DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCIES  
OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL  
RETARDATION VIA DISTANCE LEARNING

**Key words:** mental retardation, persistent learning difficulties, communicative universal learning activities, speech communication skills, socio-

psychological communication skills, diagnostics,  
system of pedagogical work.

The article deals with the problem of developing communicative competencies of primary schoolchildren with mental retardation. The features of the speech development of this category of students are revealed. Modern scientific ideas on the structure of universal communicative educational actions are considered. The speech and socio-psychological skills that form the basis of each structural component of universal communicative educational actions are defined. The authors describe the method of assessing universal communicative actions in students with mental retardation and persistent learning difficulties and the features of development of universal communicative educational actions identified as a result. The stages of pedagogical activity aimed at formation of universal communicative educational actions of primary schoolchildren with mental retardation are outlined. The article is aimed at teachers and speech pathologists working with children with mental retardation.

**Zaytsev Vladimir V.**

**ON IMPROVING THE CORE OF PEDAGOGICAL  
EDUCATION (SUBJECT-METHODICAL MODULE  
OF THE MAJOR "PRIMARY EDUCATION")**

**Key words:** core of pedagogical education,  
subject-methodical module, Primary education,  
module structure, competencies, name and con-  
tent of disciplines, on-the-job training.

The article presents federal and branch-related regulatory documents that perform the functions of methodological guidelines for shaping the unified educational space in the training of teaching staff. The author sets forth certain proposals for improving the core of pedagogical education (subject-methodical module of the major "Primary Education"): the content of the disciplines "Methods and techniques of teaching at primary school", "Methods of teaching mathematics at primary school"; names of the methodological disciplines of the module; compliance of individual competencies with the content of methodological disciplines; duration of on-the-job training (internship); inclusion of traditional academic practice in natural sciences in the module; changes in the curriculum of academic disciplines in the field of fine arts and technology. The author suggests the model of the bachelor's curriculum based on correspondence of competence groups to the modules of academic disciplines.

**ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА,  
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ  
И ОБРАЗОВАНИЯ**

- **Борисенков В.П., Мэй Юйхань, Ван Ци.** Модели интеграции экологического компонента в образовательный процесс начальной школы России и Китая
- **Федотова О.Д., Лозиченко С.И.** Геоцентрическая картина мира в дидактических иллюстрациях учебной книги «Мир чувственных вещей в картинках» Я.А. Коменского

УДК 37:502:504

DOI 10.18522/2658-6983-2022-7-21-28

**Борисенков В.П.,  
Мэй Юйхань,  
Ван Ци**

## **МОДЕЛИ ИНТЕГРАЦИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ РОССИИ И КИТАЯ**

**Ключевые слова:** экологический компонент школьного образования, начальная школа, организационно-педагогическая модель, экологическое воспитание, экологическое образование, экологическая культура.

В условиях глобального экологического кризиса возрастает актуальность совершенствования методов экологического образования школьников в разных странах мира. Педагоги двух крупнейших государств – России и Китая – заняты поиском инновационных методик и технологий экологической подготовки на различных ступенях системы непрерывного образования – начиная с дошкольного уровня и заканчивая обучением в высшей школе. При этом каждый уровень образования характеризуется наличием определенных проблем и сложностей в осуществлении образовательного процесса, обусловленных, с одной стороны, возрастными и психологическими возможностями обучающихся, а с другой – техническим, материальным, учебно-методическим и организационно-управленческим потенциалом образовательных организаций.

Одной из наиболее проблемных задач для педагогов и школьной администрации является интеграция экологических знаний в учебный процесс начальной школы. Это связано с тем, что возрастные способности когнитивного восприятия и продуктивного усвоения научной информации учащихся младших классов не позволяют организовать их профильную экологическую подготовку посредством преподавания специальных экологических дисциплин (экология, экологическая культура), к тому же поле деятельности учителя жестко ограничено рамками классно-урочной системы и педагог начальной школы уже не обладает той степенью свободы для внедрения разнообразных форм экологических практик в учебно-игровой деятельности, как это происходит на более раннем этапе, в учреждениях дошкольного образования. Кроме того, становление отношения личности к явлениям

природы имеет возрастную динамику и носит гетерохронный характер (Паскаль, 2016, с. 15).

Соответственно, перед педагогическим сообществом встает задача оптимального выбора модели внедрения экологического компонента в учебный план начальной школы. Однако на концептуальном уровне данный вопрос пока мало разработан как в русскоязычных, так и в китайскоязычных источниках. В частности, М.В. Дроздова выделяет три модели реализации экологической составляющей в учебном процессе: а) однопредметную, согласно которой школьникам на регулярной основе преподается один базовый предмет экологической направленности; б) многопредметную, когда экологическая информация усваивается опосредованно, в контексте реализации метапредметного подхода, средствами всех изучаемых дисциплин; в) смешанную, когда сочетаются элементы первой и второй моделей (Дроздова, 2016). Г.Б. Барышникова отмечает, что в западных странах преобладающими являются не столько модели систематического школьного обучения, сколько образовательная и воспитательная деятельность вне стен школы (Барышникова, 2012). В Китае популярны образовательные модели, разработанные для определенных типов начальных школ, например сельских, в результате сотрудничества школ и крупных университетов (Limin et al., 2013).

Эффективность и преимущества различных организационно-педагогических моделей экологического образования до сих пор малоизучены и пока не исследованы опытно-экспериментальным путем. В научно-педагогической литературе достаточно широко описываются формы, методы и дидактические технологии экологического образования в начальной и

средней школе (Yan-Hong Ye, Yi-Huang Shih, 2020), но что касается стратегий внедрения экологической информации и знаний об охране окружающей среды в учебные программы, по данной теме имеются лишь единичные исследования на китайском и английском языках (Лан-Чих Ян, Трай-Шар Као, 2019; Wang, 2011). Между тем за последнее десятилетие как в России, так и в Китае накоплен немалый практический опыт экологического воспитания школьников в учебном процессе, что делает актуальным сравнительно-педагогическое исследование по рассматриваемой проблематике.

Цель настоящего исследования – выявить и сопоставить специфику и организационно-педагогические модели интеграции экологического компонента в образовательный процесс начальной школы в Российской Федерации и КНР.

Материалами исследования послужили: современные российские и китайские научно-педагогические и методические источники, в которых освещаются стратегии внедрения экологического компонента в систему школьного образования; нормативные и законодательные документы, регламентирующие деятельность сферы образования в России и КНР, в том числе государственные образовательные стандарты Российской Федерации (ФГОС начального общего образования, <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/#1000>); «Национальный план по среднесрочной и долгосрочной реформе и развитию образования на 2010–2020 годы» (Китай) (Outline of China's National plan..., <https://planipolis.iiep.unesco.org/en/2010/outline-chinas-national-plan-medium-and-long-term-education-reform-and-development-2010-2020>); Указ Министерства образования КНР

«Директивы по внедрению экологического образования в начальной и средней школе» (2003) (National environmental educational guidelines..., <https://wwfint.awsassets.panda.org/downloads/final23oct03lr.pdf>), а также монографические исследования, освещающие перспективные тенденции развития образования в России и Китае в XXI в. (Россия–Китай..., 2019).

Основные методы исследования: анализ научной литературы и документов по проблеме исследования, сравнительно-исторический анализ, сравнительно-сопоставительный метод.

При сопоставлении особенностей экологического образования в российских и китайских школах необходимо принимать во внимание тот факт, что образовательный процесс в начальной школе КНР как в структурном, так и в содержательном отношении построен несколько иным образом, чем в российской системе образования. Начальная школа в России предусматривает обучение школьников в течение четырех лет (с 1-го по 4-й класс, т.е. с шестилетнего до десятилетнего возраста), в то время как в Китае длительность обучения составляет шесть лет – с 1-го по 6-й класс, охватывая возрастную категорию детей от 6 до 12 лет. В России перечень дисциплин, изучаемых в начальной школе, определен во ФГОС начального общего образования (ФГОС НОО) и включает следующие обязательные учебные предметы: русский язык и литературное чтение, математика, окружающий мир, иностранный язык, музыка, изобразительное искусство, технология, физическая культура, основы религиозных культур и светской этики.

В начальной школе КНР преподают китайский язык, математику, естествознание, географию, историю, природоведение, мораль и этику, английский язык, рисование, трудовое

обучение, физическую культуру и пение, а также изучается политическая система родной страны. Перечень дисциплин, изучаемых в начальной школе, в различных провинциях Китая может быть разным, предлагается большое количество факультативных занятий на выбор, при этом экологический компонент внедряется в каждый учебный предмет, хотя лучше всего для интеграции экологической информации подходят дисциплины естественнонаучного и социально-экономического циклов (природоведение, естествознание, биология, география, этика, основы гигиены и здорового образа жизни), а также практико-ориентированные дисциплины, например трудовое обучение. Как в российской, так и в китайской начальной и средней школе профильный предмет «Экология» не включен в учебный план (Савватеева и др., 2020), и есть мнение, что однопредметная модель интеграции экологического компонента в учебный процесс является более эффективной (особенно в воспитательном аспекте), чем многопредметная междисциплинарная организационно-педагогическая модель (Гюлушашян и др., 2007).

К преимуществам многопредметной модели можно отнести ее широкую многокомпонентную основу, позволяющую освещать разнообразную экологическую информацию, связывая ее с конкретными учебными предметами. Явный недостаток многопредметной модели – невозможность проведения мониторинга и непосредственного контроля образовательных достижений в области экологии, которые доступны в процессе преподавания одной профильной дисциплины. Кроме того, однопредметная модель интеграции экологического компонента в образовательный процесс позволяет сообщать учащимся более сложную на-

учную информацию экологического содержания. Министерство образования КНР склонно поощрять продвижение именно однопредметной модели экологического образования на ступени начального обучения (Wang, <https://news.climate.columbia.edu/2021/05/04/sustainability-education-china/>), однако на практике в китайской школе преобладает междисциплинарный подход, выражающийся во внедрении экологической составляющей в процесс преподавания различных учебных предметов. В то же время разрабатываются разнообразные учебные курсы экологической направленности на факультативной основе, например учебное пособие «Экологическое образование и экологическая цивилизация» (3-й класс начальной школы) (Экологическое образование..., 2018), и аналогичные образовательные программы, что позволяет обеспечить глубокий теоретический фундамент в рассматриваемой профильной области для определенной целевой аудитории обучающихся, избравших экологическое просвещение на основе свободного выбора.

Как свидетельствуют новейшие (2020–2021 гг.) исследования португальских и кипрских ученых, междисциплинарные многопредметные модели слишком обобщенные и достаточно поверхностные, поэтому однопредметная профильная система интеграции экологических знаний, применяемая с целью воспитания экогражданства, в сочетании с практико-ориентированной внеурочной деятельностью экологической направленности может оказаться более эффективной применительно к категории школьников в возрасте 6–10 лет (Hadjichambis, Paraskeva-Hadjichambi, 2020; Monte, Reis, 2021). Однако эффективность различных моделей не исследована опытным путем.

Сопоставим процесс интеграции экологического компонента в учебные планы российской и китайской начальной школы, рассматривая данные тенденции в исторической ретроспективе.

В российских школах начиная с 1970-х гг. в младших классах изучался учебный предмет «Природоведение», в рамках которого школьникам сообщались определенные экологические знания, однако в методическом отношении внедрение экологического компонента происходило довольно фрагментарно. С начала 1990-х гг., после принятия закона РФ «Об образовании» (1992), утверждения международных принципов образования для устойчивого развития и принятия Федерального закона «О защите окружающей среды» № 7-ФЗ (2002) на обновленных методологических основаниях началось формирование предметной области новой дисциплины «Окружающий мир». Учебный план начальной школы стал более гибким, вариативным, началась разработка альтернативных учебно-методических комплексов и авторских образовательных программ по природоведческой тематике. Однако изучение интегрированного курса «Окружающий мир» в начальной школе обрело современное содержательное наполнение лишь после принятия ФГОС второго поколения, т.е. после утверждения ФГОС НОО в 2009 г.

В Китае интеграция экологического компонента в систему начального и среднего образования была начата не ранее 1979 г., когда был принят первый Закон об охране окружающей среды и в данном контексте ведущей группой по охране окружающей среды Государственного Совета КНР было предложено в экспериментальном порядке ввести курсы экологической направленности в систему школьного образования, предварительно апро-

бировав их в рамках исследовательского проекта на базе пилотных школ. В 1981–1983 гг. были реализованы первые широкомасштабные попытки введения экологического компонента в процесс преподавания естествознания в начальной школе, а также биологии и географии в средних классах. После участия КНР в Международной конференции ООН по окружающей среде и развитию (Рио-де-Жанейро, 1992 г.) и утверждения фундаментального национального документа «Белая книга по населению, окружающей среде и развитию» (Повестка дня..., <http://www.cciced.net/dxhd/nh/1994nh/>) экологическое образование в Китае прочно встало на рельсы глобальной концепции устойчивого развития. В 1996 г. была выработана «Национальная программа действий по экологическому просвещению и образованию». С 1997 г. повсеместно стали создаваться центры экологического обучения для педагогов; отдельным образовательным организациям в системе общего образования КНР, достигшим высоких результатов в сфере экологического воспитания и просвещения, присваивается статус зеленых школ. С этого же времени (1997 г.) на обязательной основе началось активное наполнение экологическим содержанием предметных дисциплин в начальной и средней школе, а также разработка и введение факультативных профильных курсов экологической направленности. Период с 2010 по 2020 г. ознаменовался рядом важных событий в социально-политической сфере страны: на общегосударственном уровне была выдвинута инициатива «Один пояс и один путь» (2013), намечена Программа построения экологической цивилизации Китая, внесены кардинальные поправки в Закон «Об охране окружающей среды» (вступили

в силу 1 января 2015 г.). В условиях активизации государственной социально-экологической и экологической политики интеграция экологического компонента в учебный процесс затронула не только начальную школу, но и все ступени непрерывного образования КНР. В рамках реализации стратегий экологического образования в начальных классах многопредметная междисциплинарная модель реализации экологического компонента была дополнена разнообразной внеурочной деятельностью, направленной на формирование экологической культуры и развитие практических экологических навыков обучающихся.

В таблице представлены выявленные на основе анализа современной педагогической литературы популярные образовательные практики экологической направленности, реализующиеся на ступени начального общего образования в России и Китае в рамках различных организационно-педагогических моделей.

Следует пояснить, что мы рассматриваем экологическое образование школьников с позиций разработанной российскими педагогами концепции целостного педагогического процесса (Ю.К. Бабанский, М.А. Данилов, В.С. Ильин, В.В. Краевский, В.А. Сластенин и др.), представляющего собой единство образовательной и внеурочной деятельности, единство образования, обучения, воспитания и развития. Такая позиция дает возможность не разделять формы реализации экологического компонента в учебном процессе начальной школы на сугубо предметные (урочные) и внеурочные (внешкольные) виды педагогической деятельности, но рассматривать их в совокупности как целостное педагогическое явление, направленное на формирование экологической культу-

**Перспективные формы экологического образования и воспитания,  
реализующиеся в начальной школе России и КНР**

| Формы образовательной деятельности    | Россия  | Китай   |
|---------------------------------------|---|---|
| Предметное обучение                   | <p>Экологические образовательные проекты в рамках преподавания предмета «Окружающий мир» и других дисциплин. Широкое применение тематических учебно-методических комплектов. Наблюдения за состоянием окружающей среды, природными явлениями; полевые исследования. Игровые методики и технологии, ролевые, деловые и имитационные игры. Широкое применение ИКТ. Исследовательские и проблемные технологии в обучении. Организация развивающей образовательной среды. Здоровьесберегающие технологии в учебной деятельности</p>   | <p>Проектная деятельность. Наблюдения за состоянием окружающей среды, явлениями природы в процессе изучения географии, биологии, естествознания и других дисциплин; полевые исследования и практикумы, обучение на природе, уроки вне стен школы. Обсуждение глобальных и локальных экологических проблем. Домашние задания экологической направленности в рамках разных дисциплин. Игровые методы обучения. Создание в школах «зеленых зон». Технологии STEAM-образования. Экспериментальная и исследовательская учебная деятельность. Применение наглядных методик (иллюстрированные учебники и пр.). Технологии проблемного обучения</p>   |
| Внеурочная и внешкольная деятельность | <p>Кружковая работа. Работа на пришкольном участке, благоустройство школьной территории. Организация детских экологических объединений (школьные лесничества и т.д.). Внеклассные тематические мероприятия (творческие конкурсы, олимпиады, квизы, праздники и т.п.). Летние экологические лагеря и экологические смены. Субботники, сбор макулатуры, металлолома, природоохранный труд, поделки, «экологическая тропа», заготовка лекарственных растений и др. Учебно-практические экологические экспедиции. Городские и сельские акции в рамках декады экологии. Тематические фотовыставки, видеофильмы, видеоролики, театрализованные представления, музыкально-дидактические игры и т.п. Выпуск экогазеты, листовок, постеров, сотрудничество со СМИ, библиотечное информирование. Экскурсии и походы. Сотрудничество школ с волонтерскими общественными экологическими организациями, участие в общероссийском общественном экологическом движении, в областных, региональных и всероссийских экологических программах и природоохранных проектах, сетевые проекты и видеоуроки. Проведение экологических марафонов, классных часов, викторин, эколога-биологических мероприятий, мастер-классов, творческих встреч, флэшмобов и др.</p> | <p>Общественно полезный труд. Групповые природоохранные проекты. Групповая трудовая деятельность на пришкольной территории (благоустройство территории, посадка деревьев, растений, уход за животными и т.п.). Внеклассные творческие и общественные природоохранные мероприятия (конкурсы, национальные тематические праздники, экологические акции и социальные инициативы, социальные практики, природоохранная помощь нуждающимся, акты социальной справедливости с привлечением членов семей школьников). Организация драматических постановок по экологической тематике, инсценировок в учебных целях; совместный просмотр фильмов с природоохранным содержанием. Включенные в экологический учебный план экскурсии на природу, посещение заповедников, парков, социально-культурных и иных объектов. Поездки для знакомства с местами экологической угрозы и экологического бедствия. Привлечение участников и организаторов различных волонтерских движений и общественных экологических организаций, экспертов в области экологии, просветительская деятельность в школах волонтеров, ученых и специалистов-экологов. Сотрудничество школы и вузов в области природоохранной деятельности, совместная разработка образовательных программ и проектов</p> |

ры и экологического сознания обучающихся, что закономерно происходит в реальной образовательной практике.

Цели и задачи экологического образования и воспитания в начальной школе России и Китая во многом близки: это формирование элементарных экологических знаний, практических умений и навыков экологического поведения младшеклассников, что в совокупности создает предпосылки для становления экологической культуры личности. При этом в российской начальной школе преобладает смешанная модель интеграции экологического компонента в учебный процесс, когда экологические компетенции формируются соразмерно возрастным особенностям ребенка в процессе преподавания отдельно взятой экологически ориентированной дисциплины «Окружающий мир» в сочетании с достижением метапредметных и личностных результатов обучения в процессе учебной и внеурочной деятельности школьников. В китайских школах приоритет принадлежит многопредметной модели интеграции экологических знаний одновременно во все изучаемые предметы с ориентацией на междисциплинарный и этико-цивилизационный подходы и воспитание экогражданства. Как российская, так и китайская модель экологического образования отвечают глобальным идеям устойчивого развития, требованиям национальных систем стандартизации и принципам нормативно-правового регулирования государственной образовательной политики. Вместе с тем особенностью китайской системы экологического образования в начальной школе является ориентация на исторически сложившиеся этические принципы, этнокультурную традицию и духовные идеалы китайской философии, способствующие гармонизации отношений человека и природы и стимулированию

мотивации природоохранной деятельности начиная с дошкольного и младшего школьного возраста.

#### Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утв. Приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/#1000>.
2. Барышникова Г.Б. Анализ зарубежного опыта экологического воспитания школьников // Реализация стандартов второго поколения в школе: проблемы и перспективы. Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2012. С. 17–25.
3. Голушашян К.С., Газина О.М., Бабич А.И. Экологическое воспитание как важнейшая задача современной системы образования // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 15. С. 142–149.
4. Дроздова М.В. Экологическое образование – основа экологического благополучия // Таврический научный обозреватель. 2016. № 1. С. 127–130.
5. Лан-Чих Ян, Трай-Шар Као. Обзор и прогноз интеграции экологического образования в учебную программу // Журнал образовательных исследований и разработок. 2019. Т. 15, № 2. С. 1–26. (На кит. яз.)
6. Паскаль М. Краткий справочник методов экологического воспитания. Кишинев: Международная ассоциация хранителей реки Есо-TIRAS, 2016.
7. Повестка Дня Китая на XXI век: Белая книга Китая по населению, окружающей среде и развитию. 1994. / Пресс-канцелярия Госсовета КНР. URL: <http://www.cciced.net/dxhd/nh/1994nh/>. (На кит. яз.)
8. Россия–Китай: тенденции развития образования в XXI веке: сравнительный анализ / отв. ред. В.П. Борисенков, Мэй Ханьчэн. М.: Наука, 2019.
9. Саватеева О.А., Федорук Н.А., Федотова К.П. Экологическое образование и просвещение в средней школе // Современные высокие технологии. 2020. № 6. С. 176–182.
10. Экологическое образование и экологическая цивилизация. Книга для третьего класса: учебник для начальных и средних школ / Чун Цин [и др.]. Пекин: China Environmental Publishing Group, 2018. (На кит. яз.)
11. Hadjichambis, A.C. and D. Paraskeva-Hadjichambi, 2020. Education for environmental citizenship: the pedagogical approach. In: Conceptualizing environmental citizenship for 21st Century education (pp. 237–261). Cham: Springer.
12. Limin, H., V. Squires and Z. Cheng-Zhang, 2013. Grasslands are my home: An innovative primary school program developed for remote Chinese villages. In: Proceedings of the

- 22nd International Grassland Congress (Sydney, Australia, September 15–19, 2013). URL: <https://uknowledge.uky.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2218&context=igc>.
13. Monte, T. and P. Reis, 2021. Design of a pedagogical model of education for environmental citizenship in primary education. *Sustainability*, 13. URL: [https://mdpi-res.com/d\\_attachment/sustainability/sustainability-13-06000/article\\_deploy/sustainability-13-06000.pdf](https://mdpi-res.com/d_attachment/sustainability/sustainability-13-06000/article_deploy/sustainability-13-06000.pdf).
  14. National environmental educational guidelines. Embedding education for sustainability within China's national education system. 2003. URL: <https://wwfint.awsassets.panda.org/downloads/final23oct03lr.pdf>.
  15. Outline of China's National plan for medium and long-term education reform and development 2010–2020. URL: <https://planipolis.iiep.unesco.org/en/2010/outline-chinas-national-plan-medium-and-long-term-education-reform-and-development-2010-2020>.
  16. Wang, A. Enhancing sustainability education in China's secondary schools. URL: <https://news.climate.columbia.edu/2021/05/04/sustainability-education-china/>.
  17. Wang, Q., 2011. Characteristics of ESD-promoting strategies in China's basic education. *Journal of Education for Sustainable Development*, 5 (2): 215–223.
  18. Yan-Hong Ye, Yi-Huang Shih, 2020. Environmental education for children in Taiwan: importance, purpose and teaching methods. *Universal Journal of Educational Research*, 8 (4): 1572–1578.
  7. China's Agenda for the XXI Century: China's White Paper on Population, Environment and Development. 1994. / Press Office of the State Council of the People's Republic of China. Available at: <http://www.cciced.net/dxhd/nh/1994nh/>. (Chin)
  8. Russia–China: trends in the development of education in the XXI century: comparative analysis. Edited by V.P. Borisenkov, Mei Hancheng, 2019. Moscow: Nauka. (Rus)
  9. Savvateeva, O.A., Fedoruk, N.A. and K.P. Fedotova, 2020. Ecological education and instruction in secondary school. *Modern High Technologies*, 6: 176–182. (Rus)
  10. Chong Qing et al., 2018. Environmental education and ecological civilization: textbook for primary and secondary schools. Third grade book. Beijing: China Environmental Publishing Group. (Chin)
  11. Hadjichambis, A.C. and D. Paraskeva-Hadjichambi, 2020. Education for environmental citizenship: the pedagogical approach. In: Conceptualizing environmental citizenship for 21st Century education (pp. 237–261). Cham: Springer.
  12. Limin, H., V. Squires and Z. Cheng-Zhang, 2013. Grasslands are my home: An innovative primary school program developed for remote Chinese villages. In: Proceedings of the 22nd International Grassland Congress (Sydney, Australia, September 15–19, 2013). URL: Available at: <https://uknowledge.uky.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2218&context=igc>.
  13. Monte, T. and P. Reis, 2021. Design of a pedagogical model of education for environmental citizenship in primary education. *Sustainability*, 13. Available at: [https://mdpi-res.com/d\\_attachment/sustainability/sustainability-13-06000/article\\_deploy/sustainability-13-06000.pdf](https://mdpi-res.com/d_attachment/sustainability/sustainability-13-06000/article_deploy/sustainability-13-06000.pdf).

#### References

1. Federal State Educational Standard of Primary General Education (approved by Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated May 31, 2021 No. 286. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/#1000>. (Rus)
2. Baryshnikova, G.B., 2012. Analysis of foreign experience of ecological education of schoolchildren. In: Implementation of the second generation standards at school: problems and prospects (pp. 17–25). Yaroslavl: Publishing House of Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky. (Rus)
3. Gyulushashyan, K.S., O.M. Gazina and A.I. Babich, 2007. Ecological education as the most important task of the modern education system. *Siberian Pedagogical Journal*, 15: 142–149. (Rus)
4. Drozdova, M.V., 2016. Ecological education – the basis of ecological well-being. *Tavrichesky Scientific Observer*, 1: 127–130. (Rus)
5. Lan-Chih Yang, Trai-Shar Kao, 2019. Review and foresight for the curriculum integration of environmental education. *Journal of Educational Research and Development* 15 (2): 1–26. (Chin).
6. Pascal, M., 2016. Brief reference book on methods of ecological education. Chisinau: International Association of River Keepers Eco-TIRAS. (Rus)
7. China's Agenda for the XXI Century: China's White Paper on Population, Environment and Development. 1994. / Press Office of the State Council of the People's Republic of China. Available at: <http://www.cciced.net/dxhd/nh/1994nh/>. (Chin)
8. Russia–China: trends in the development of education in the XXI century: comparative analysis. Edited by V.P. Borisenkov, Mei Hancheng, 2019. Moscow: Nauka. (Rus)
9. Savvateeva, O.A., Fedoruk, N.A. and K.P. Fedotova, 2020. Ecological education and instruction in secondary school. *Modern High Technologies*, 6: 176–182. (Rus)
10. Chong Qing et al., 2018. Environmental education and ecological civilization: textbook for primary and secondary schools. Third grade book. Beijing: China Environmental Publishing Group. (Chin)
11. Hadjichambis, A.C. and D. Paraskeva-Hadjichambi, 2020. Education for environmental citizenship: the pedagogical approach. In: Conceptualizing environmental citizenship for 21st Century education (pp. 237–261). Cham: Springer.
12. Limin, H., V. Squires and Z. Cheng-Zhang, 2013. Grasslands are my home: An innovative primary school program developed for remote Chinese villages. In: Proceedings of the 22nd International Grassland Congress (Sydney, Australia, September 15–19, 2013). URL: Available at: <https://uknowledge.uky.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2218&context=igc>.
13. Monte, T. and P. Reis, 2021. Design of a pedagogical model of education for environmental citizenship in primary education. *Sustainability*, 13. Available at: [https://mdpi-res.com/d\\_attachment/sustainability/sustainability-13-06000/article\\_deploy/sustainability-13-06000.pdf](https://mdpi-res.com/d_attachment/sustainability/sustainability-13-06000/article_deploy/sustainability-13-06000.pdf).
14. National environmental educational guidelines. Embedding education for sustainability within China's national education system. 2003. Available at: <https://wwfint.awsassets.panda.org/downloads/final23oct03lr.pdf>.
15. Outline of China's National plan for medium and long-term education reform and development 2010–2020. Available at: <https://planipolis.iiep.unesco.org/en/2010/outline-chinas-national-plan-medium-and-long-term-education-reform-and-development-2010-2020>.
16. Wang, A. Enhancing sustainability education in China's secondary schools. Available at: <https://news.climate.columbia.edu/2021/05/04/sustainability-education-china/>.
17. Wang, Q., 2011. Characteristics of ESD-promoting strategies in China's basic education. *Journal of Education for Sustainable Development*, 5 (2): 215–223.
18. Yan-Hong Ye, Yi-Huang Shih, 2020. Environmental education for children in Taiwan: importance, purpose and teaching methods. *Universal Journal of Educational Research*, 8 (4): 1572–1578.

УДК 37.017.91  
DOI 10.18522/2658-6983-2022-7-29-34

**Федотова О.Д.,  
Лозиченко С.И.**

**ГЕОЦЕНТРИЧЕСКАЯ  
КАРТИНА МИРА  
В ДИДАКТИЧЕСКИХ  
ИЛЛЮСТРАЦИЯХ  
УЧЕБНОЙ КНИГИ  
«МИР ЧУВСТВЕННЫХ  
ВЕЩЕЙ В КАРТИНКАХ»  
Я.А. КОМЕНСКОГО**

*Ключевые слова:* Я.А. Коменский, образование, учебная книга, дидактика, контент-анализ, астрономия, астрология.

Педагогическое наследие великого чешского мыслителя и педагога Яна Амоса Коменского оказало огромное влияние на развитие теории и практики образования, предопределив многие его современные тенденции. Помимо важной для становления гуманитарной мысли теологической проблематики (Шопьцова, 2017), в историю педагогики прочно вошла идея о том, что деятельность человека, его обучение и воспитание необходимо выстраивать в максимальном созвучии с природой, изучать природу, понимать закономерности ее развития и влияния на человека в любом возрасте (Карнышев, 2015; Самохин, 2021).

Программные установки по данной тематике содержат специальные учебные тексты, многие из которых явились новаторскими за счет сочетания визуального образа и слова, благодаря которому человек формирует картину мира и определяет свое место в нем (Федотова, Богданова, 2014). К их числу относится учебное издание «Мир чувственных вещей в картинках», в котором Я.А. Коменский последовательно представляет окружающую действительность в различных аспектах проявления силы божественного начала, природных стихий и целенаправленной деятельности человека (Букатов, 2018; Куровская, 2017). Применительно к природным явлениям содержание учебной книги изложено в специальных тематических блоках, четко разграниченных с материалами, представляющими социальный мир, для характеристики которого использовались элементы художественной декорации и игровой театрализации.

Как неоднократно подчеркивали исследователи, концепция учебного издания реализует несколько дидактических целей. С одной стороны, структура и содержание издания дают

возможность обучающимся овладеть терминологией на родном и иностранном языке за счет билингвальной (в отдельных изданиях – трилингвальной) структуры учебного текста, позволяющей распознать и запомнить названия предметов за счет активизации зрительного анализатора. С другой стороны, учебник является своеобразной иллюстрированной энциклопедией, в которой знания о мире изложены в логике последовательно сменяющих друг друга тем: Бог и сотворенный им мир, неодушевленная природа, растения и животные, человек и его мир, завершение жизненного цикла человека как возвращение к Богу или падение в ад.

Исследование особенностей представления астрономических и астрологических данных составляет важную и значительную по объему совокупность естественнонаучных сведений, с которыми может ознакомиться обучающийся. Рассмотрим качественное своеобразие представления Я.А. Коменским процессов и явлений, характеризующих астрономические сведения эпохи и астрологические предсказания в «Мире чувственных вещей в картинках».

Цель исследования – раскрыть особенности и дать характеристику астрономической и астрологической проблематики, представленной в учебной книге Я.А. Коменского «Мир чувственных вещей в картинках».

Концепция исследования основана на сочетании историко-генетического, тезаурусного и наукометрического подходов, позволяющих на основе частотности представления определенных признаков рассматриваемых процессов и явлений в культурологическом контексте получить целостную картину естественнонаучных воззрений Я.А. Коменского, предназначенных для детей. Эмпирическими источниками

исследования являются зарубежные и отечественные издания «Мира чувственных вещей в картинках» (Коменский, 1957; Comenius, 2022), с разной степенью точности воспроизводящие нюрнбергское издание 1682 г. Вместе с тем, как указано в исследовании В.Г. Безрогова, в России были известны и иные переводы данной учебной книги, полное издание которых в настоящее время существует в архивных версиях (Безрогов, 2018).

Методы исследования: анализ, интерпретация, сравнение, сопоставление, контент-анализ. Исследование проводилось в несколько этапов. Категорией контент-анализа выступает смысловой концепт «небесная сфера», единицы счета – изображения разнообразных атмосферных явлений и процессов на дидактических иллюстрациях русского перевода учебной книги.

Был определен состав и установлена частотность воспроизведения в учебном издании номенклатуры важнейших атмосферных и/или астрономических феноменов по изданию: Коменский Я.А. Мир чувственных вещей в картинках. М.: Учпедгиз, 1957. Результаты контент-анализа представлены на рис. 1.

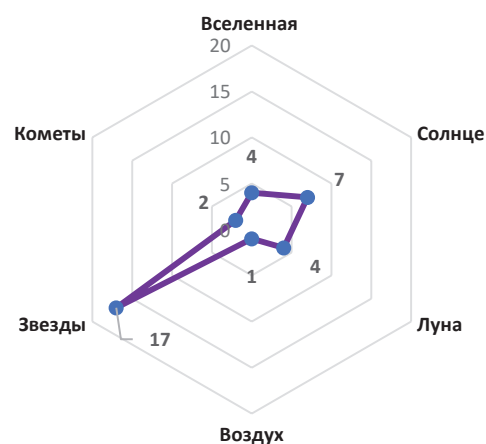


Рис. 1. Результаты контент-анализа по позиции «небесная сфера»

Я.А. Коменский использует термин «небесная сфера» (Sphaera coelestis, the Celestial Sphere). Данный термин включает два соподчиненных концепта, которым автор дает определения. Первый их них – «астрономия», которая «наблюдает движения небесных светил», в то время как «астрология (наблюдает. – Авт.) – их действия» (Коменский, 1957, с. 106). Астрологические знания весьма скромно представлены в учебнике в виде терминологии, обозначающей знаки Зодиака. Однако они получили критическую оценку в программной работе педагога «Лабиринт мира и рай сердца», изданной в 1623 г. Как иронично отмечает Я.А. Коменский, описывая свое путешествие по воображаемому миру-лабиринту, астрологи «объявляли (то всенародно, то частным образом) известным лицам их будущее счастье и несчастье, предсказывали рождение, писали гадания и пускали их в народ... Но многие, не обращая на это никакого внимания, бросали предсказания в угол, обзывали их самих звездолжецами, говоря, что и без гаданий могут они досыта наесться, напиться и выспаться... Нетрудно гадать даже без звезд, если угадывание встречает похвалу, а ошибка извинение, я счел напрасным здесь более задерживаться» (Коменский, 1896, с. 57).

Как утверждает Я.А. Коменский, Земля и небо связаны следующим образом: «шар неба вращается на оси вокруг земного шара в продолжение XXIV часов. Ось с обеих сторон заканчивают полярные звезды, или полюсы, арктический и антарктический» (Коменский, 1957, с. 106). Согласно современным научным представлениям, вблизи Южного полюса мира расположена Южная Полярная звезда (сигма Октанта). Однако на момент написания автором «Мира чувственных

вещей в картинках» созвездие Октанта зарегистрировано еще не было. Оно было открыто французским астрономом-самоучкой, аббатом Николой Луиде Лакайлем в 1754 г. (Созвездие Октант, <https://prokocmos.ru/sozvezdiya/sozvezdie-oktant>). Лишь 5 сентября 2017 г. Международный астрономический союз присвоил сигме Октанта ее собственное официальное название – Южная Полярная (Полярис Австралис). Однако, в отличие от Полярной звезды, сигма Октанта с трудом видна невооруженным глазом и весьма редко используется в навигации. Для нахождения Южного полюса мира (или сигмы Октанта при условиях, позволяющих ее обнаружить) чаще пользуются иным ориентиром – светом Южного Креста.

Я.А. Коменский неоднократно утверждает, что «небо вращается и ходит вокруг земли, находящейся в середине» (Коменский, 1957, с. 6). Таким образом, он излагает неверную концепцию геоцентрической системы, согласно которой в центре вселенной находится неподвижная Земля (рис. 2).

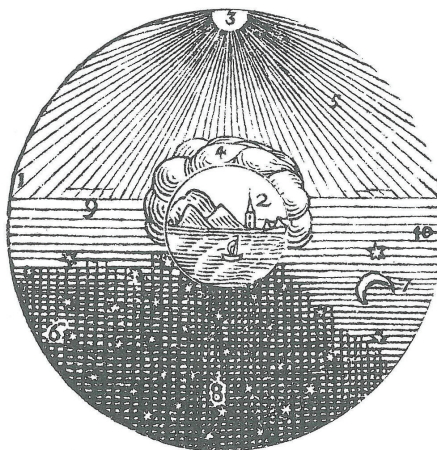


Рис. 2. Геоцентрическая система мира в учебной книге Я.А. Коменского «Мир чувственных вещей в картинках» (Коменский, 1957, с. 6)

Спутниками Земли, по мысли Я.А. Коменского, являются вращаю-

щиеся вокруг нее солнце, луна, другие планеты и звезды. Данный момент вызывает удивление многих исследователей наследия великого мыслителя. В частности, в работе А.А. Красновского отмечается определенное рассогласование между текстом А.Я. Коменского, описывающим устройство Вселенной, и его реальными знаниями о концептуальной смене представлений о гелиоцентризме: «В некоторых случаях остается непонятным, почему Коменский придерживается устаревших взглядов при описании явлений мира. Так, например, известно, что Коменский прекрасно знал идеи Коперника и Галилея о вращении земли вокруг солнца, и все-таки, при описании неба, он излагает устаревшие взгляды о движении солнца вокруг земли» (Красновский, 1941, с. 8). Мы полностью разделяем данную позицию А.А. Красновского. Как отмечает Дж. Джекман, немногим исследователям известно, что Я.А. Коменский был владельцем уникальной рукописи Коперника «De Revolutionibus Orbium Coelestium», приобретенной им еще в юности (Jackman, <https://inallthingslove.net/comenius-copernicus-and-concerned-moravians/>). В этой рукописи впервые была изложена идея о том, что Земля вращается вокруг солнца, в которую Я.А. Коменский никогда не верил. Он считал, что Библия поддерживает геоцентрический взгляд на мироздание.

Для отражения астрономического и астрологического содержания в учебной книге Я.А. Коменского используется визуализация учебной информации с целью облегчения восприятия и воспроизведения обучающимися естественнонаучных знаний. Геоцентрическая картина мира нашла свое воплощение в конструкции соответствующей страницы. В.Г. Безрогов указывает на то, что «на

задний форзац вклеена иллюстрация, представляющая, как нам кажется, своего рода повторение-пародию на “вертящуюся вокруг земли небесную сферу”... Во всех нюрнбергских изданиях 1698 г. (равно как и многих других) тема 3 “Небо” решена в виде двух вырезанных и закрепленных на странице кругов: неподвижный в центре, это земля с сушей и морем, городом и кораблем; и подвижный вокруг нее – собственно небо с солнцем, луной, звездами, облаками, дождем. Вырезанный внутренний («Земля») наклеивался неподвижным, а внешний – собственно, «Небо», – должен был вращаться вокруг него, держась за поля внутреннего» (Безрогов, 2018, с. 252). Таким образом, идея геоцентризма нашла свое воплощение в форме элементов дидактической игры, закрепляющей представление школьников о Земле как центре вселенной. При этом наблюдается определенное рассогласование в системе естественнонаучных воззрений мыслителя: учебные материалы, связанные с раскрытием динамики смены фаз луны, изложены в соответствии с прогрессивной в то время и сохраняющей свое научное обоснование теорией. Анализ изображения, символизирующего Землю, позволяет сделать вывод о том, что значительную часть центрального рисунка занимает здание, отчетливо напоминающее церковь, а также фигура рыбака, занимающегося рыбной ловлей – одним из наиболее древних промыслов. В текстовом изложении астрономической тематики Я.А. Коменским широко используются термины-космонимы различного вида.

Таким образом, материалы историко-теоретического характера, представленные в издании «Мир чувственных вещей в картинках» Я.А. Ко-

менского, расширяют сферу профессионального интереса специалистов и позволяют студентам, изучающим такие учебные дисциплины, как педагогика, история педагогики, история астрономии, концепции современного естествознания и др., ознакомиться с системой донаучных знаний об окружающем мире. В педагогическом аспекте данные материалы позволяют провести подробный анализ особенностей дидактических иллюстраций XVII в. как одной из первых попыток реализации иллюстративной функции учебника. Астрономические иллюстрации и тестовые фрагменты могут быть использованы при составлении тестовых заданий для оценки учебных достижений обучающихся всех типологических групп.

#### Литература

1. Безрогов В.Г. Die un/sichtbare Welt: Рецепция Orbis sensualium pictus Я.А. Коменского в России 1-й пол. XVIII в.: образовательные практики и ранние переводы // Детские чтения. 2018. Т. 13, № 1. С. 220–284.
2. Букатов В.М. «Своими глазами», или Герменевтические аллюзии иллюстративных эзерсисов в учебных книгах XVII века на примере учебника латинского языка «Мир чувственных вещей в картинках» А.Я. Коменского (1658, Нюрнберг) и рукописного «Букваря» Кариона Истомина (1692, Москва) // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2018. № 4. С. 14–35.
3. Карнышев А.Д. Природосообразность как психолого-экономический принцип и ресурсы его реализации // Известия Иркутской государственной экономической академии. 2015. Т. 25, № 1. С. 160–171.
4. Коменский И.А. Лабиринт мира и рай сердца. Н. Новгород: Тип. Губернского правления, 1896.
5. Коменский Я.А. Мир чувственных вещей в картинках. М.: Учпедгиз, 1957.
6. Красновский А.А. «Мир чувственных вещей в картинках» Яна Амоса Коменского // Избранные педагогические сочинения: в 3 т. / Я.А. Коменский. М.: Учпедгиз, 1941. Т. 3. С. 3–22.
7. Куровская Ю.В. «Мир чувственных вещей в картинках» Яна Амоса Коменского: стихия Вода // Матетика и будущее педагогики: сб. тезисов Всероссийской науч.-практ. конф. с международным участием, посвящ. 425-летию Я.А. Коменского. М.: МПГУ, 2017. С. 62–63.
8. Самохин Ю.С. Педагогика Яна Амоса Коменского и экологический вызов антропогенных ландшафтов // Вестник Академии детско-юношеского туризма и краеведения. 2021. № 2. С. 20–25.
9. Созвездие Октант. URL: <https://prokocmos.ru/sozvezdiya/sozvezdie-oktant>.
10. Федотова О.Д., Богданова Н.А. Формирующий потенциал наставительного и учебного текста в истории европейской образовательной практики // Науковедение. 2014. Вып. 1. URL: <https://naukovedenie.ru/PDF/107PVN114.pdf>.
11. Шопьцова К. Учение Яна Амоса Коменского в контексте теологии XVII века // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, № 5. С. 23–35.
12. Comenius J.A. The Orbis Pictus. N.Y.: Good Press, 2022.
13. Jackman, J. Comenius, Copernicus, and Concerned Moravians. URL: <https://inallthingslove.net/comenius-copernicus-and-concerned-moravians/>.

#### Reference

1. Bezrogov, V.G., 2018. Die un/sichtbare Welt: Reception of Orbis sensualium pictus by J.A. Comenius in Russia at the 1st half of the XVIII century: educational practices and early translations. Children Reading, 13 (1): 220–284. (Rus)
2. Bukatov, V.M., 2018. “With my own eyes”, or Hermeneutic allusions of illustrative exercises in textbooks of the XVII century on the example of the Latin textbook “The World of sensual things in pictures” by J.A. Comenius (1658, Nuremberg) and the handwritten “Primer” by Karion Istomin (1692, Moscow). The new in psychological and pedagogical research, 4: 14–35. (Rus)
3. Karnyshev, A.D., 2015. Naturalness as a psychological and economic principle and resources for its implementation. News Bulletin of Irkutsk State Academy of Economics, 25 (1): 160–171. (Rus)
4. Comenius, J.A., 1896. The labyrinth of the world and the paradise of the heart. N. Novgorod: Printing House of Provincial Government. (Rus)
5. Comenius, J.A., 1957. The world of sensual things in pictures. Moscow: Uchpedgiz. (Rus)
6. Krasnovsky, A.A., 1941. “The world of sensual things in pictures” by Jan Amos Comenius. In: Comenius, J.A. Selected pedagogical works: in 3 vols. (Vol. 3, pp. 3–22). Moscow: Uchpedgiz. (Rus)
7. Kurovskaya, Yu.V., 2017. “The world of sensual things in pictures” by Jan Amos Komensky: Water element. In: Matetics and the future of pedagogy: collection of theses of the All-Russian Scientific Practical Conference with international participation dedicated to the 425th anniversary of J.A. Comenius (pp. 62–63). Moscow: Moscow Pedagogical State University. (Rus)
8. Samokhin, Yu.S., 2021. Pedagogy of Jan Amos Comenius and the ecological challenge of anthropogenic landscapes. Bulletin of the Academy of Youth Tourism and Local History, 2: 20–25. (Rus)

- 
9. Constellation Octant. Available at: <https://prokocmoc.ru/sozvezdiya/sozvezdie-oktant>. (Rus)
  10. *Fedotova, O.D. and N.A. Bogdanova*, 2014. The forming potential of the instructional and educational text in the history of European educational practice. *Naukovedenie*, 1. Available at: <https://naukovedenie.ru/PDF/107PVN114.pdf>. (Rus)
  11. *Shoptsova, K.*, 2017. The teaching of Jan Amos Comenius in the context of theology of the XVII century. *National and foreign pedagogy*, 1 (5): 23–35. (Rus)
  12. *Comenius, J.A.* *The Orbis Pictus*. N.Y.: Good Press, 2022.
  13. *Jackman, J.* Comenius, Copernicus, and Concerned Moravians. Available at: <https://inallthingslove.net/comenius-copernicus-and-concerned-moravians/>.

**КОРРЕКЦИОННАЯ  
ПЕДАГОГИКА**

- **Скуратовская М.Л., Романова Е.А., Кобрина Л.М.** Развитие коммуникативных компетенций у младших школьников с задержкой психического развития в условиях дистанционного обучения
- **Муратова М.А., Паращенко А.В.** Апробация комплексного подхода при формировании графомоторных навыков у детей с сенсорными нарушениями в условиях реабилитационного центра
- **Беркова Д.С., Кучеренко Ж.Е., Скидело О.С., Рощепка И.Е.** Развитие связной речи у младших школьников с клиническими нарушениями речи с использованием цифровых технологий

УДК 376.3

DOI 10.18522/2658-6983-2022-7-37-47

**Скуратовская М.Л.,  
Романова Е.А.,  
Кобрина Л.М.**

## **РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ**

**Ключевые слова:** задержка психического развития, стойкие трудности в обучении, коммуникативные универсальные учебные действия, речевые коммуникативные умения, социально-психологические коммуникативные умения, диагностика, система педагогической работы.

Современное общество перешло на новый этап – информационный, и это привело к значительным изменениям в системе образования. Основная задача современной системы образования определяется как развитие учащихся – общекультурное, личностное, познавательное. А важнейшая, ключевая компетенция, формируемая в процессе обучения, – это умение учиться (Как проектировать..., 2010).

На практике преподаватели начальной школы часто сталкиваются с проблемой неумения детей работать с постоянно возрастающим объемом информации, с ее систематизацией и представлением. В связи с этим – невыполнение заданий, снижение качества знаний по предмету и, как результат, проблемы с успеваемостью. Ребенок, даже в том случае, когда он владеет знаниями по предмету, может испытывать трудности в формулировании своих мыслей, затрудняется в оценке своей деятельности (не может увидеть ошибки, понять причины их возникновения, определить, что необходимо сделать, чтобы избежать подобных ошибок в будущем). Другими словами, в процессе учебной деятельности учащийся должен овладеть универсальными учебными действиями, обеспечивающими овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться.

В группе универсальных учебных действий особую значимость имеют коммуникативные универсальные учебные действия. Овладевая коммуникативными универсальными учебными действиями, младший школьник учится учитывать мнение собеседника, отличное от собственного, обосновывать собственную позицию, принимать общее решение в процессе сотрудничества, разрешать конфликтные ситуации, учитывая позиции собеседников,

передавать собеседнику информацию с целью создания ориентиров для построения действий, формулировать и задавать вопросы, решать коммуникативные задачи, используя речевые средства (ФГОС НОО, [http://www.edu.ru/db/mo/Data/d\\_09/m373.html](http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_09/m373.html)). Коммуникативные универсальные учебные действия лежат в основе успешного обучения, так как без коммуникации с учителем, учениками говорить об эффективности обучения невозможно. Особую актуальность вопрос развития коммуникативных универсальных учебных действий приобретает для детей, испытывающих стойкие трудности в обучении. Одной из причин этих трудностей выступает низкий уровень коммуникативной компетентности у таких школьников.

В исследованиях Е.В. Руденского дается определение коммуникативной компетентности. Автор определяет ее как обобщающее коммуникативное свойство личности. Оно объединяет коммуникативные способности, знания, умения и навыки, а также включает чувственный и социальный опыт общения. Е.В. Руденский отмечает, что для успешного осуществления коммуникации необходимо овладеть социально-психологическими (умение вступать в общение и поддерживать его), психологическими (умение снимать излишнее напряжение в общении) и речевыми умениями (владение вербальными и невербальными средствами общения, знание и применение норм речевого этикета, умение осуществлять коммуникацию на уровне диалога или полилога в различных формах деятельности) (Скуратовская, Романова, 2020).

Согласно концепции коммуникативных универсальных учебных действий, авторы (А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А. Карабанова,

С.В. Молчанова, Н.Г. Салмина) условно выделили три аспекта коммуникативной деятельности: коммуникация как взаимодействие; коммуникация как кооперация и коммуникация как условие интериоризации (Как проектировать..., 2010).

В ходе предварительного исследования нами были выделены и дифференцированы речевые и социально-психологические умения, составляющие основу каждого из трех названных аспектов коммуникативных универсальных учебных действий. Эти умения, представленные в таблице, могут выступать в качестве критериев при проведении диагностики развития универсальных учебных действий у учащихся со стойкими трудностями в обучении (Skuratovskaya, Romanova, 2020).

Формирование коммуникативных универсальных учебных действий у учащихся со стойкими трудностями в обучении осложняется имеющимися у них нарушениями речевого развития. Это объясняется тем, что основную группу среди учащихся со стойкими трудностями в обучении составляют дети с задержкой психического развития.

Психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития и характеристика их особых образовательных потребностей базируются на научных исследованиях особенностей развития познавательной и эмоционально-личностной сфер этой категории детей, представленных в работах психологов и дефектологов Т.В. Егоровой, Г.И. Жаренковой, Л.В. Кузнецовой, И.Ю. Кулагиной, В.И. Лубовского, Н.Г. Поддубной, Т.Д. Пускаевой.

Согласно исследованиям Г.И. Жаренковой, для всех младших школьников с задержкой психического развития характерно снижение устойчивости внимания и работоспособности.

**Критерии оценки коммуникативных универсальных учебных действий**

| Группы коммуникативных действий  | Критерии оценки речевых умений   | Критерии оценки социально-психологических умений  |
|--|--|---|
| Коммуникация как взаимодействие  | Умение передавать в речи существенные ориентиры действия, понятные для собеседника.<br>Умение получать необходимую информацию, задавая вопросы   | Умение приходить к общему решению при распределении функций и ролей в совместной деятельности.<br>Эмоциональное отношение к совместной деятельности   |
| Коммуникация как кооперация  | Умение передавать в речи существенные ориентиры действия, понятные для собеседника.<br>Умение получать необходимую информацию, задавая вопросы.<br>Умение формулировать свои затруднения.  | Умение приходить к общему решению при распределении функций и ролей.<br>Умение проявлять инициативу в процессе сотрудничества, решая разного рода задачи.<br>Умение обращаться за помощью, а также предлагать помощь и сотрудничество |
| Коммуникация как условие интериоризации  | Умение строить высказывания, понятные для партнера.<br>Умение получать необходимую информацию, задавая вопросы.<br>Умение вести устный и письменный диалог в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами русского языка | Понимание различных позиций и точек зрения, ориентация на позиции других людей, отличные от собственной.<br>Умение формулировать собственное мнение и позицию   |
| Продуктивность совместной деятельности (отражает обобщенный результат по всем трем группам коммуникативных действий) |  |   |

Исследования Т.В. Егоровой выявили снижение показателей как кратковременной, так и долговременной памяти (из-за пониженной познавательной активности и недостаточной любознательности детям с задержкой психического развития требуется более длительный период времени для запоминания). Особое внимание следует уделить речевому развитию детей. В соответствии с данными В.И. Насоновой, у большинства детей с задержкой психического развития наблюдается смазанность речи, обусловленная недостатками артикуляции и дефектами фонематического слуха (Skuratovskaya, Romanova, 2020).

Специальные исследования словаря детей с задержкой психического развития, проведенные О.Н. Коваленко и Е.С. Слепович, показали бедность словарного запаса, особенно активного словаря. Н.Ю. Боряковой, С.В. Зори-

ной, Р.И. Лалаевой было отмечено недоразвитие функций словоизменения, словообразования, синтаксической структуры предложения. Исследования Н.Ю. Боряковой, Е.С. Слепович, Р.И. Лалаевой в области связной монологической и диалогической речи показывают, что уровень сформированности данной стороны речи находится на низком уровне по сравнению с нормой и отличается специфическими особенностями.

Что касается диалогической связной речи, Е.С. Слепович отмечает, что дети с задержкой психического развития отличаются малой речевой активностью по сравнению со сверстниками с нормативным развитием, поддерживать и начать диалог для них составляет значительную сложность (Skuratovskaya, Romanova, 2021). При составлении пересказа и рассказа по сюжетным картинкам объем текста у

детей с задержкой психического развития очень мал, нарушается последовательность предложений, отмечаются паузы и повторы.

Вторичные, связанные с речевыми недостатками трудности возникают у младших школьников с задержкой психического развития при овладения чтением и письмом. На это обращается внимание в работах Е.А. Логиновой, Е.В. Мальцевой, Э. Матейчика, И.А. Симоновой, И.А. Смирновой, Р.Д. Триггер, Н.А. Цыпиной. Согласно исследованию Н.А. Цыпиной, у детей с задержкой психического развития наблюдается затруднение в понимании прочитанного: они с трудом понимают смысл некоторых слов, образных выражений, переносное значение слов. Нарушена также техники чтения, что проявляется в замедленном темпе, пропуске, перестановке, замене букв. Данные особенности овладения чтением тесно связаны с появлением нарушений письма у детей с задержкой психического развития. Р.Д. Триггер отмечает, что в письменной речи у младших школьников с задержкой психического развития наблюдается наличие таких ошибок, как пропуски, добавление, перестановка букв и слогов, связанные с неточным восприятием фонем, слитное написание слов, связанное с несформированностью анализа структуры предложения, замены графически похожих букв (Скуратовская, Романова, 2020).

Все вышеперечисленные недостатки речевого и социально-психологического развития сказываются непосредственно на коммуникации детей, в частности на формировании коммуникативных навыков, которые являются важным условием успешного освоения образовательной программы и социализации младших школьников с задержкой психического развития.

Наше экспериментальное исследование было нацелено на изучение особенностей формирования коммуникативных универсальных учебных действий у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. В эксперименте принимали участие 50 учащихся в возрасте 8–10 лет, обучающихся в школах Ростова-на-Дону и Ростовской области. При разработке методики мы базировались на исследованиях А.Г. Асмолова, Г.В. Бурменской, Г.А. Цукерман, а также на выделенных нами критериях оценки речевых и социально-психологических умений по каждому из трех аспектов коммуникативных универсальных учебных действий, представленных выше.

Соответственно трем компонентам коммуникативных универсальных учебных действий диагностика велась нами по трем направлениям:

- первое направление: оценка коммуникативно-речевых действий по передаче информации и отображению предметного содержания и условий деятельности (коммуникация как предпосылка интериоризации);
- второе направление: оценка коммуникативных действий, направленных на организацию и осуществление сотрудничества (коммуникация как кооперация);
- третье направление: оценка коммуникативных действий, направленных на учет позиции собеседника либо партнера по деятельности (коммуникация как взаимодействие).

При диагностике по каждому из выделенных направлений мы обращали внимание на сформированность речевых и социально-психологических умений в соответствии с выделенными нами критериями и уровнями их развития.

Основным методом исследования коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников с задержкой психического развития выступило наблюдение за процессом и результатом взаимодействия детей в процессе выполнения диагностических заданий. С этой целью нами использовались методики, предложенные Г.А. Цукерман для исследования коммуникативных универсальных учебных действий, – «Рукавичка», «Узор под диктовку», «Кто прав?».

Для оценки коммуникативно-речевых действий по передаче информации и отображению предметного содержания и условий деятельности (коммуникация как предпосылка интериоризации) нами использовалась методика Г.А. Цукерман «Узор под диктовку». Цель методики – оценить уровень умения выделить и отобразить в речи существенные ориентиры действия, а также передать (сообщить) их партнеру, оценка планирующей и регулирующей функции речи. Процедура обследования: двоих детей усаживают друг напротив друга за стол, перегороженный ширмой, одному дается образец узора на карточке, другому – фишки, из которых этот узор надо выложить. Первый ребенок диктует, как выкладывать узор, второй – действует по его инструкции. Второму ребенку разрешается задавать любые вопросы, но нельзя смотреть на узор. После выполнения задания дети меняются ролями, выкладывая новый узор того же уровня сложности.

По второму направлению при обследовании уровня развития коммуникативных действий, направленных на организацию и осуществление сотрудничества (коммуникация как кооперация), мы применили методику Г.А. Цукерман «Рукавичка». Цель методики – выявить уровень сформиро-

ванности коммуникативных действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (кооперации). Процедура обследования: детям, сидящим парами, дают по одному изображению рукавички и просят украсить их так, чтобы они составили пару, т.е. были бы одинаковыми.

По третьему направлению, связанному с диагностикой коммуникативных действий, направленных на учет позиции собеседника либо партнера по деятельности (коммуникация как взаимодействие), мы применили методику Г.А. Цукерман «Кто прав?». Цель методики – выявить уровень сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника (партнера). Процедура обследования: ребенку, сидящему перед ведущим обследование взрослым, дается по очереди текст трех заданий и задаются вопросы.

Количественная оценка осуществлялась по прогрессивной шкале. Предварительный анализ полученных результатов помог нам выявить количественные показатели трех уровней выполнения каждого задания по всем критериям – высокого, среднего и низкого.

Обследование младших школьников проводилось в привычных для детей условиях учебно-пространственной среды образовательной организации в форме парной и индивидуальной работы.

По результатам оценки коммуникативно-речевых действий по передаче информации и отображению предметного содержания и условий деятельности (коммуникация как предпосылка интериоризации) с использованием диагностической методики Г.А. Цукерман «Узор под диктовку» были выявлены следующие особенности. Дети

с задержкой психического развития в большинстве случаев не могли четко сформулировать инструкцию по выполнению задания, заменяя ее отдельными несогласованными словосочетаниями. Указания младших школьников не содержали ориентиров, необходимых собеседнику для выполнения задания и формулировались непонятно. Дети строили сообщение простыми одиночными предложениями с указаниями только части необходимых ориентиров. Вопросы, задаваемые школьниками с целью получения информации для выполнения задания, были неточными, непонятными для собеседника либо формулировались не по существу. При формулировании заданий детям было сложно строить понятные высказывания, в результате чего изложения школьников были нечеткими, содержали грамматические и синтаксические ошибки.

По результатам оценки коммуникативных действий, направленных на организацию и осуществление сотрудничества (коммуникация как кооперация) с использованием методики Г.А. Цукерман «Рукавичка» были выявлены значительные особенности, характерные для детей с задержкой психического развития. Вопросы, задаваемые школьниками с целью получить информацию для выполнения задания формулировались не по существу, были непонятны для партнера или не формулировались вовсе. При попытке договориться о распределении ролей и функций в процессе выполнения задания возникал спор: кто будет ведущим, кто придумает рисунок на рукавичке и т.д. Школьникам приходилось прибегать к помощи педагога, чтобы распределить роли. К общему решению учащимся прийти не удалось. Дети выполняли задание самостоятельно, не договариваясь с

собеседником, либо сотрудничали в силу необходимости, если возникала проблема при решении разных задач.

По результатам оценки коммуникативных действий, направленных на учет позиции собеседника либо партнера по деятельности (коммуникация как взаимодействие) при помощи методики Г.А. Цукерман «Кто прав?» было выявлено следующее. Высказывания детей обычно представляли собой набор из нескольких слов, грамматически и синтаксически не связанных. Вопросы, задаваемые школьниками с целью получить информацию для выполнения задания, формулировались не по существу, были непонятны для собеседника. Некоторые дети не задавали вопросов, а ответы их на наводящие вопросы взрослого были не более чем «да – нет». Диалога в большинстве случаев не наблюдалось, высказывания были короткими, бессвязными, не соответствовали нормам родного языка. Чаще всего дети не учитывали возможность разных оснований для оценки одного и того же предмета или выбора, исключали возможность разных точек зрения, считая другую позицию неправильной.

Обобщая результаты проведенного исследования, мы смогли выявить следующие особенности, характерные для овладения коммуникативными универсальными учебными действиями у учащихся младших классов со стойкими трудностями в обучении.

Самые низкие показатели были выявлены при исследовании коммуникативных универсальных учебных действий «коммуникация как кооперация» и «коммуникация как предпосылка интериоризации». Основные трудности школьников наблюдались при формулировании ими своих затруднений, а часто и в понимании инструкции, которую давал партнер по заданию. Для

учеников была характерна пассивная позиция при решении разного рода задач, неумение договариваться о распределении ролей и находить общее решение. Поэтому дети с трудностями в обучении часто выполняли задания без учета инструкции собеседника.

При исследовании коммуникации как взаимодействия самые низкие показатели были характерны для таких критериев, как умение строить понятные для собеседника высказывания, вести устный диалог в соответствии с нормами русского языка и формулировать собственное мнение. Дети испытывали трудности при формулировании собственной позиции, так как их речевые возможности не позволяли им построить развернутое, логичное высказывание, понятное для собеседника. В ходе диалога ребята с трудностями в обучении использовали однословные ответы или короткие, малоинформативные фразы, что не позволяло выстроить устный диалог с собеседником. Кроме того, характерным было стремление высказать собственную позицию, а не включиться в диалог с другим учеником при выполнении задания.

Анализ полученных в ходе диагностики результатов позволил нам определить направления и последовательность коррекционно-педагогической работы, направленной на формирование коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников со стойкими трудностями в обучении. Коррекционно-педагогическая работа ведется поэтапно, на каждом из трех этапов проводится работа по развитию речевых и социально-психологических умений, составляющих основу всех аспектов коммуникативных универсальных учебных действий (Skuratovskaya, Romanova, 2021). На каждом этапе также осуществляется

работа по развитию высших психических функций, так как у детей наблюдается недостаточное развитие восприятия, внимания, памяти, обеспечивающих формирование предпосылок для успешного овладения коммуникативной деятельностью.

На первом этапе ведущим направлением стало развитие высших психических функций. В рамках этого направления решались задачи развития мелкой моторики, формирование учебной мотивации, сенсорного развития, развития интеллектуальных процессов – концентрации, устойчивости и переключения внимания, осознанного восприятия, абстрактно-логического и образного мышления.

Работа по формированию речевых умений на первом этапе была направлена на развитие умения задавать вопросы, расширение словарного запаса.

Формирование социально-психологических умений на этом этапе предполагало развитие у детей эмоционально положительного отношения к совместной деятельности, умения обращаться за помощью, умения понимать различные позиции и точки зрения.

На втором этапе ведущим направлением выступило развитие речевых умений и речевой активности младших школьников с задержкой психического развития за счет сформированного на первом этапе словарного запаса. В рамках этого направления решались задачи развития диалогической речи, формирования умения получать необходимые сведения при помощи вопросов, строить понятные для собеседника высказывания, четко формулировать свои затруднения.

В ходе развития социально-психологических умений решались задачи: сформировать умение проявлять активность при решении разного рода задач при взаимодействии, обращать-

ся за помощью, а также предлагать помощь и сотрудничество.

Развитие высших психических функций как основы формирования речевых и социально-психологических умений в структуре коммуникативных универсальных учебных действий на этом этапе предполагало решение следующих задач: развитие вербально-логического мышления – процессов анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации, умозаключения, а также развитие мелкой моторики руки.

На третьем этапе на первый план выходит направление коррекционно-педагогической работы, связанное с развитием социально-психологических умений. Здесь решаются задачи по формированию умения договариваться о распределении функций и находить общее решение, формулировать собственное мнение и позицию, договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности. Всеми этими умениями учащиеся с поддержкой психического развития овладевают на основе сформированных на предыдущем этапе речевых умений. Это позволяет основное внимание переместить с подбора слов и конструирования структуры фразы на способность взаимодействовать в процессе различных видов деятельности.

Развитие речевых умений на третьем этапе направлено на формирование умения отображать в речи существенные ориентиры действия, понятные для партнера, вести устный и письменный диалог в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами русского языка, а также на развитие монологической речи.

В ходе развития высших психических функций как основы формирования речевых и социально-психологических умений в структуре коммуникативных УУД на третьем этапе про-

должают решаться задачи по развитию вербально-логического мышления и овладению системой научных понятий.

Вышеперечисленные этапы формирования коммуникативных универсальных учебных действий у детей с трудностями в обучении предполагают подбор соответствующих видов деятельности, форм организации занятий и методов обучения, в том числе инновационных, которые позволят максимально включиться в образовательный процесс всем участникам, и в особенности детям со стойкими трудностями в обучении.

Особое значение приобретает работа по формированию коммуникативных универсальных учебных действий в ходе дистанционного обучения школьников, которое предполагает интерактивное, бесконтактное взаимодействие учителя с учениками, а также использование в процессе обучения информационных ресурсов (Полат, Бухаркина, 2007). Проблемы дистанционного обучения начали изучать сравнительно недавно такие исследователи, как А.А. Андреев, И.А. Морев, Е.С. Полат и др.

В процессе дистанционного обучения активно используются возможности информационной среды. Это и поиск нужной информации, и онлайн-взаимодействие с учителем и учениками в ходе урока, и выполнение заданий в цифровом пространстве с аудио-, видео- и графическим сопровождением, и обучение соблюдать нормы информационной избирательности, этики и этикета.

В плане развития коммуникативных навыков младших школьников с трудностями в обучении применять только дистанционные методы неэффективно. Формировать такие умения, как умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной де-

тельности, умение обращаться за помощью, а также предлагать сотрудничество и эмоционально положительно относиться к совместной деятельности, только при помощи дистанционного обучения достаточно сложно. В этом случае целесообразно говорить о смешанном обучении.

Смешанное обучение (*blended learning*) позволяет сочетать непосредственное личное взаимодействие учителя с ребенком и дистанционный формат общения с использованием информационно-образовательной среды, онлайн-ресурсов (Kellogg, 2008). В настоящее время известно достаточно много моделей смешанного обучения в зависимости от соотношения объема очного обучения и обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий (Corden, 2007).

Одними из таких моделей, способствующих развитию коммуникативных навыков, являются модели группы «Ротация». К их числу можно отнести модели «Автономная группа», «Перевернутый класс», «Смена рабочих зон» (Duhaneу, 2004).

Модель «Автономная группа» может быть эффективна в условиях значительной дифференциации учащихся класса по уровню владения информационно-коммуникационными технологиями, умению организовать свою деятельность, особенностям познавательной деятельности. В таком случае класс делится на группы. Одна группа учеников занимается в основном онлайн, а личное взаимодействие с учителем осуществляется для консультаций. Вторая группа проходит обучение очно, формат дистанционного обучения используется в основном для закрепления сформированных знаний и навыков (Babb at al., 2010). Этот вариант наиболее подходит, по нашему мнению, для детей с задержкой пси-

хического развития и трудностями в обучении.

Модель «Перевернутый класс» может быть ориентирована на учебный коллектив, в котором учащиеся незначительно отличаются по уровню владения информационно-коммуникационными технологиями, навыкам самоорганизации, особенностям познавательной деятельности. Эта модель предполагает целостность учебного коллектива и чередование для всех учеников очной формы обучения и онлайн-обучения. Онлайн-обучение в рамках этой модели осуществляется вне школы (Gilbert, Flores-Zambada, 2011).

Модель «Смена рабочих зон» предполагает наличие нескольких учебных групп в классе. Число групп зависит от видов учебной деятельности: работа с учителем, самостоятельная работа, онлайн-занятия. При этом тот или иной вид деятельности закрепляется за определенной зоной. Предполагается, что благодаря такой организации учебной деятельности у учеников будет уменьшаться время на выполнение учебных заданий (Bouling, Mendez Cоsa, 2013).

В силу того что у младших школьников с трудностями в обучении наблюдается недоразвитие социально-психологического компонента коммуникации, что проявляется в недостаточной сформированности эмоционально-волевой, личностной и мотивационной сфер, наиболее подходящей для формирования их коммуникативных навыков является модель смешанного обучения «Автономная группа», когда основное обучение ведется в традиционной форме, а онлайн-компонент обучения используется для поддержки и отработки навыков.

Таким образом, изучив проблему развития коммуникативных навыков

у младших школьников со стойкими трудностями в обучении в условиях дистанционного обучения, мы пришли к следующим выводам.

Трудности в формировании коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников с задержкой психического развития обусловлены специфическими нарушениями речевого развития (бедность словарного запаса, недоразвитие функций грамматического строя речи, недостатки фонематических процессов, низкий уровень развития монологической и диалогической речи). Поэтому дети затруднялись в высказывании собственной позиции, участии в диалоге, не могли задавать вопросы и согласовывать свои действия. Они использовали в основном однословные ответы или короткие, малоинформативные фразы. Речевые возможности детей данной группы не позволяли им построить развернутое, логичное высказывание, понятное для собеседника.

Кроме недоразвития речевой сферы такие дети отличаются несформированностью эмоционально-волевой и личностной сферы (неумение вступать в контакт с собеседником, психоэмоциональная расторможенность либо, наоборот, страхи и неуверенность, стремление высказать собственную позицию, действовать самостоятельно, без ориентации на позицию и действия другого).

Это свидетельствует о том, что дети со стойкими трудностями в обучении имеют особые образовательные потребности в развитии коммуникативных навыков и нуждаются в использовании специальных методов, форм организации учебных занятий и видов деятельности. Дистанционное обучение, ставшее очень актуальным в последнее время, может быть дополнительной формой взаимодей-

ствия учителя и младших школьников с задержкой психического развития. Такая форма обучения успешно может использоваться в процессе отработки и закрепления коммуникативных умений, приобретенных во время очных занятий.

#### Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. URL: [http://www.edu.ru/db/mo/Data/d\\_09/m373.html](http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_09/m373.html).
2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов [и др.]. М.: Просвещение, 2010.
3. *Полат Е.С., Бухаркина М.Ю.* Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2007.
4. *Скуратовская М.Л., Романова Е.А.* Особенности формирования коммуникативных УУД у младших школьников с трудностями в обучении // Мир университетской науки: культура, образование. 2020. № 10. С. 123–132.
5. *Babb, S., C. Stewart and R. Johnson*, 2010. Constructing communication in blended learning environments: Students' perceptions of good practice in hybrid courses. *Journal of Online Learning and Teaching*, 6 (4): 735–753.
6. *Bouilind, A. and D. Mendez Coca*, 2013. The use of technology in primary education: Quantitative time-on-task involving the use of technology and qualitative uses of the technology-educational attainment and performance with ICT. In: *Proceedings of the 7th international technology, education and development conference held in Valencia, Spain, 4–5 March, 2013* (pp. 5658–5665).
7. *Corden, R.*, 2007. Developing reading and writing connections: The impact of explicit instruction of literary devices on the quality of children's narrative writing. *Journal of Research in Childhood Education*, 21 (3): 269–289.
8. *Duhaney, D.C.*, 2004. Blended learning in education, training, and development. *Performance Improvement*, 43 (8): 35–38.
9. *Gilbert, J. and R. Flores-Zambada*, 2011. Development and implementation of a "blended" teaching course environment. *Journal of Online Learning and Teaching*, 7 (2): 244–260.
10. *Kellogg, R.T.*, 2008. Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1 (1): 1–26.
11. *Skuratovskaya, M. and E. Romanova*, 2021. Development model of communicative ULA in primary school children with learning difficulties. In: *International Scientific and Practical Conference "In-*

International Technologies in Education: Psychology, Pedagogy, Defectology". URL: [https://www.e3s-conferences.org/articles/e3sconf/pdf/2021/49/e3sconf\\_interagromash2021\\_12094.pdf](https://www.e3s-conferences.org/articles/e3sconf/pdf/2021/49/e3sconf_interagromash2021_12094.pdf).

12. *Skuratovskaya, M. and E. Romanova*, 2020. The main criteria for the formation of communicative universal educational actions in primary school children with learning disabilities. In: 2nd International scientific-practical conference «Trends in the development of psycho-pedagogical education in the conditions of transitional society». URL: [https://www.e3s-conferences.org/articles/e3sconf/pdf/2020/70/e3sconf\\_itse2020\\_18096.pdf](https://www.e3s-conferences.org/articles/e3sconf/pdf/2020/70/e3sconf_itse2020_18096.pdf).

#### References

1. Federal State educational standard of primary general education. Available at: [http://www.edu.ru/db/mo/Data/d\\_09/m373.html](http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_09/m373.html). (Rus)
2. *Asmolov, A.G. et al.*, 2010. How to arrange universal learning activities at primary school. From action to thought: handbook for teachers. Moscow: Prosveshcheniye. (Rus)
3. *Polat, E.S. and M.Yu. Bukharkina*, 2007. Modern pedagogical and information technologies in the education system. Moscow: Academia. (Rus)
4. *Skuratovskaya, M.L. and E.A. Romanova*, 2020. Features of the formation of universal communicative skills of primary school children with difficulties in learning. The world of Academia: Culture, Education, 10: 123–132. (Rus)
5. *Babb, S., C. Stewart and R. Johnson*, 2010. Constructing communication in blended learning environments: Students' perceptions of good practice in hybrid courses. Journal of Online Learning and Teaching, 6 (4): 735–753
6. *Boulin, A. and D. Mendez Coca*, 2013. The use of technology in primary education: Quantitative time-on-task involving the use of technology and qualitative uses of the technology-educational attainment and performance with ICT. In: Proceedings of the 7th international technology, education and development conference held in Valencia, Spain, 4–5 March, 2013 (pp. 5658–5665).
7. *Corden, R.*, 2007. Developing reading and writing connections: The impact of explicit instruction of literary devices on the quality of children's narrative writing. Journal of Research in Childhood Education, 21 (3): 269–289.
8. *Duhaney, D.C.*, 2004. Blended learning in education, training, and development. Performance Improvement, 43 (8): 35–38.
9. *Gilbert, J. and R. Flores-Zambada*, 2011. Development and implementation of a "blended" teaching course environment. Journal of Online Learning and Teaching, 7 (2): 244–260.
10. *Kellogg, R.T.*, 2008. Training writing skills: A cognitive developmental perspective. Journal of Writing Research, 1 (1): 1–26.
11. *Skuratovskaya, M. and E. Romanova*, 2021. Development model of communicative ULA in primary school children with learning difficulties. In: International Scientific and Practical Conference "International Technologies in Education: Psychology, Pedagogy, Defectology". Available at: [https://www.e3s-conferences.org/articles/e3sconf/pdf/2021/49/e3sconf\\_interagromash2021\\_12094.pdf](https://www.e3s-conferences.org/articles/e3sconf/pdf/2021/49/e3sconf_interagromash2021_12094.pdf).
12. *Skuratovskaya, M. and E. Romanova*, 2020. The main criteria for the formation of communicative universal educational actions in primary school children with learning disabilities. In: 2nd International scientific-practical conference «Trends in the development of psycho-pedagogical education in the conditions of transitional society». Available at: [https://www.e3s-conferences.org/articles/e3sconf/pdf/2020/70/e3sconf\\_itse2020\\_18096.pdf](https://www.e3s-conferences.org/articles/e3sconf/pdf/2020/70/e3sconf_itse2020_18096.pdf).

УДК 376.3

DOI 10.18522/2658-6983-2022-7-48-52

**Муратова М.А.,  
Паращенко А.В.**

**АПРОБАЦИЯ  
КОМПЛЕКСНОГО  
ПОДХОДА  
ПРИ ФОРМИРОВАНИИ  
ГРАФОМОТОРНЫХ  
НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ  
С СЕНСОРНЫМИ  
НАРУШЕНИЯМИ  
В УСЛОВИЯХ  
РЕАБИЛИТАЦИОННОГО  
ЦЕНТРА**

*Ключевые слова:* апробация, комплексный подход, графомоторные навыки, дети с сенсорными нарушениями, реабилитационный центр.

В наше время значительно возрос контингент детей с сенсорными нарушениями. Сенсорные нарушения – это нарушения в работе органов восприятия (Никитина, 2017). Сюда относят нарушения зрения, слуха и опорно-двигательного аппарата, нарушения чувствительности (осязание) и обоняния. В практике часто приходится сталкиваться с такими психическими нарушениями у детей, как ранний детский аутизм, задержка психического развития, расстройства аутистического спектра, умственная отсталость, синдром Дауна, детский церебральный паралич (Бадалян, 2015). Как нам известно, эти дети имеют разнообразные сенсорные нарушения. Если учитывать тот факт, что дети с сохранным развитием и дети, имеющие особенности развития, развиваются по одинаковому закону, то можно сделать вывод, что и тем и другим предстоит идти в общеобразовательные учреждения, а значит, осваивать графомоторные навыки. Графомоторные навыки – это привычные для освоения письма положения руки, позволяющие осваивать и создавать письменные звуки и их соединения, такие как крючки, слоги (Попелянский, 2016).

К графомоторным навыкам принято относить следующие направления: статическая и динамическая координация; зрительное восприятие и воспроизведение контура предметов.

Отечественные и зарубежные ученые, психологи, физиологи (П.К. Анохин, Т.В. Астахова, Е.В. Гурьянов, Б.В. Зейгарник, Н.С. Лейтес, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Н.П. Бехтерева, О.А. Семенова, А.В. Семенович, А.Л. Сиротюк, Е.Д. Хомская и др.) считали, что графомоторные навыки формируются намного раньше того момента, как учитель впервые вкладывает ребенку в руку ручку и показывает, как надо писать букву (Юнусов, Ефимов, 2015).

Графомоторные навыки – это определенное положение руки и движения, которые позволяют рисовать, раскрашивать, копировать простейшие узоры, соединять точки, правильно удерживать пишущий предмет (Бернштейн, 1990). В более узком смысле под графомоторным навыком понимаются определенные привычные положения и движения пишущей руки, позволяющие изображать письменно звуки и их соединения. В этом случае графомоторные навыки являются важной составляющей функционального базиса письма. Успешное овладение графомоторными навыками подготавливает руку ребенка к письму (Селигман, Дарлинг, 2009).

Задержка развития движений пальцев рук может быть обусловлена тем, что к моменту поступления ребенка в школу еще не закончено окостенение пальцев кисти.

При обучении детей с различными нарушениями опорно-двигательного аппарата и ДЦП развитие графомоторных навыков представляет собой довольно сложный физиологический, психологический и педагогический процесс. Необходимо приложить все усилия, чтобы помочь детям со сложными сочетанными диагнозами в обучении и обеспечить всестороннее развитие в соответствии с их возможностями (Шипицына, 2015).

Методы, направленные на развитие графомоторных навыков:

- пальчиковая гимнастика;
- су-джок-терапия;
- массаж ладоней медицинскими «ежиками»;
- систематически проводимые графоупражнения: «Заштрихуй», «Дорисуй предмет», «Раскрась цветок», «Покажи руками солнышко», «Обведи за мной в воздухе буквы, графические элементы: крючочки,

петельки и т.д.», «Обведи елочку по пунктирам».

Методы организации комплексного подхода по формированию графомоторных навыков:

- занятия с учителем-дефектологом по развитию крупной и мелкой моторики;
- занятия с инструктором по ЛФК;
- занятия с нейропсихологом по развитию статической и динамической организации движений;
- занятия по социализации детей с ДЦП с социальным педагогом;
- занятия в развивающих тетрадях по обучению письму;
- занятия с нейропсихологом и психологом в тандеме по обучению навыку держать карандаш и нажимать на бумагу при письме;
- занятия ИЗО по обучению навыку штриховки.

Для организации апробации комплексного подхода по формированию графомоторных навыков у детей с ДЦП в самом начале проводимого исследования, на этапе констатирующего эксперимента нами была проведена диагностическая работа по определению уровня сформированности графомоторных навыков у детей школьного возраста с ДЦП на базе Реабилитационного центра для детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья г. Ростов-на-Дону.

Наша диагностика проводилась по следующим направлениям:

**1. Статическая и динамическая координация.** Применялись методики таких авторов, как Н.В. Гуткина, Р.И. Лалаева, И.В. Мартынова, М.В. Ткачева (Клочкова, 2018):

- Соединить все пальцы левой руки, изображая клюв (щепоть), постучать по правой, вертикально раскрытой ладонке и перенести эти движения на другую руку (показ движений).

- Переложить фишки в пустую коробочку.

- Выполнить под счет: пальцы сжать в кулак – разжать. Менять положение рук одновременно: ладонь – кулак. Воспроизвести позу: кулак – ладонь – ребро. «Пальчики здороваются» – поочередно соединить все пальцы рук с большим пальцем на одной руке. Держа ладони на поверхности стола, разъединить и соединить пальцы.

- Правая рука: 1 – вперед в кулаке, 2 – кулак разжать, 3 – кулак сжать, 4 – руку опустить. Левая рука: 1 – в сторону, кулак разжат, 2 – сжать кулак, 3 – разжать кулак, 4 – руку опустить.

**2. Изучение особенностей зрительного восприятия и воспроизведения контура предметов.** Применялись методики таких авторов как М. В. Ткачева, Н. В. Гуткина, Р. И. Лалаева (Созонтова, 2016):

- Обводить фигуры (треугольник, ромб, квадрат) под счет: 1) в произвольном (умеренном) ритме; 2) в ускоренном темпе; 3) под заданный ритм. Каждый вариант имеет три версии выполнения: по пунктирам, по точкам, по готовому контуру. Предлагается заштриховать фигуры со сложным контуром (гриб, звезда, машина).

- Исследователь начинает рисовать узор. Ребенку предлагается продолжить его до конца строчки, не отрывая ручку от бумаги. Затем то же самое левой рукой.

- Ребенку дают целые и недописанные буквы и наблюдают за тем, отличает ли он, дописана буква или нет.

В эксперименте приняло участие 10 человек младшего школьного возраста с диагнозом ДЦП. В ходе апробации комплексного подхода нами была проведена коррекционная работа с применением пособия «Рабочая тетрадь для письменных упражнений по развитию графических навыков и

мелкой моторики». Данное пособие подходит для всех уровней сформированности графомоторных навыков (Малюкова, 2011; Dusing et al., 2019). При работе с детьми с низким уровнем сформированности данное пособие применялось следующим образом: мы держали руку и ручку ребенка, а школьнику нужно было самому, насколько это возможно, вести ручку по выполняемому заданию; при среднем уровне сформированности мы держали руку ребенка, а школьнику нужно было самому вести ручку по выполняемому заданию; при высоком уровне сформированности мы придерживали лист бумаги, а школьник держал и руку, и ручку сам и выполнял задание.

В структуру разработанной нами программы по формированию графомоторных навыков у детей с ДЦП входит:

1. Пояснительная записка.

2. Комплекс занятий.

3. Рекомендации по выбору специальных пособий для формирования графомоторных навыков с учетом индивидуальных особенностей детей (Song et al., 2018).

При апробации комплексного подхода были использованы следующие условия коррекционно-развивающей среды реабилитационного центра: сенсорная комната; кабинет логопеда; зал ЛФК. В апробации принимали участие следующие специалисты: логопед-дефектолог, психолог, нейропсихолог, специалист по социальной работе, инструктор по ЛФК.

Этапы апробации комплексного подхода:

- Первый этап: подбор пособия, подходящего для всех уровней развития графомоторных навыков. Проведение коррекционной работы по формированию графомоторных навыков.

- Второй этап: внедрение авторской программы по формированию

графомоторных навыков. Внедрение программы осуществлялось на 10 занятиях. Занятия имеют следующую структуру: 1) пальчиковая гимнастика; 2) работа в тетради; 3) зрительная гимнастика; 4) динамическая пауза; 5) упражнения для развития мелкой моторики, межполушарного взаимодействия; 6) работа в графомоторных альбомах.

Требования к коррекционной среде:

- Игровые занятия, упражнения, игры должны приносить детям радость. Это связано с тем, что ребенок, ощущая доброжелательное к себе отношение, будет сам стремиться взаимодействовать с педагогами и предлагаемыми ими пособиями.

- Игровые задания, занятия, игры должны постепенно усложняться, однако не следует подгонять детей в усвоении материала.

- Комплексный подход должен проводиться и осуществляться с учетом индивидуальных возможностей ребенка.

Так, нами было замечено, что в ходе внедрения, реализации и апробации нашей программы школьникам с ДЦП удалось освоить необходимые навыки, что позволяет судить об успешности нашей программы:

- дети приобрели умение разравнивать листок бумаги правой рукой, удерживая лист левой рукой;
- усвоена закономерность движений «кулак – ребро – ладонь»;
- усвоен алгоритм перемены положений кисти рук (сгибание-разгибание);
- дети научились пересыпать крупу, начиная мелкой и заканчивая крупной.

Таким образом мы видим, что последовательная, поэтапная работа по направлениям и уровням увеличения сложности упражнений и заданий спо-

собствует формированию графомоторных навыков у дошкольников.

#### Литература

1. *Бадалян Л.О.* Детские церебральные параличи. М.: ЕЕ Медиа, 2015.
2. *Бернштейн Н. А.* Очерки по физиологии движений и физиологии активности. М.: Наука, 1990.
3. *Клочкова Е. В.* Введение в физическую терапию. Реабилитация детей с церебральным параличом и другими двигательными нарушениями неврологической природы. М.: Теревинф, 2018.
4. *Малюкова И.Б.* Абилизация детей с церебральными параличами: формирование движений. М.: ГНОМ и Д, 2011.
5. *Никитина М.Н.* Детский церебральный паралич. М.: Медицина, 2017.
6. *Попелянский Я.Ю.* Глазодвижения и взор (паралич, акинез, насильственность). М.: МЕДпрессинформ, 2016.
7. *Селигман М., Дарлинг Р.* Обычные семьи, особые дети. М.: Теревинф, 2009.
8. *Созонтова Н. Ф.* Формирование графомоторных умений у дошкольников с ЗПР средствами изобразительной деятельности // Сборник научных статей преподавателей и аспирантов. Волгоград: А.Н. Ващенко, 2016. С. 773–779.
9. *Шпицына Л.М.* Детский церебральный паралич. М.: Ин-т общегуманитарных исследований, 2015.
10. *Юнусов Ф.А., Ефимов А.П.* Абилизация детей с церебральным параличом и его синдромами: практ. руководство. М.: ИНФРА-М, 2015.
11. *Dusing, S.C. et al., 2019.* A physical therapy intervention to advance cognitive and motor skills: A single subject study of a young child with cerebral palsy. *Pediatric physical therapy: the official publication of the Section on Pediatrics of the American Physical Therapy Association*, 31( 4): 347–352.
12. *Song, S. et al., 2018.* Effect of horizontal whole-body vibration training on trunk and lower-extremity muscle tone and activation, balance, and gait in a child with cerebral palsy. *The American Journal of Case Reports*, 19: 1292–1300.

#### References

1. *Badalyan, L.O., 2015.* Cerebral palsy. Moscow: EE Media. (Rus)
2. *Bernshtein, N.A., 1990.* Essays on the physiology of movements and the physiology of activity. Moscow: Nauka. (Rus)
3. *Klochkova, E.V., 2018.* Introduction to physical therapy. Rehabilitation of children with cerebral palsy and other motor disorders of neurological nature. Moscow: Terevinf. (Rus)
4. *Malyukova, I.B., 2011.* Habilitation of children with cerebral palsy: development of movements. Moscow: GNOM i D. (Rus)

5. *Nikitina, M.N.*, 2017. Cerebral palsy. Moscow: Medicine. (Rus)
6. *Popelyansky, Ya.Yu.*, 2016. Eye movements and gaze (paralysis, akinesis, violence). Moscow: MEDpress-inform. (Rus)
7. *Seligman M. and R. Darling*, 2009. Ordinary families, special children. Moscow: Terevinf. (Rus)
8. *Sozontova, N.F.*, 2016. Development of graphomotor skills in preschoolers with ZPR by means of visual activity. In: Collection of scientific articles of teachers and postgraduates (pp. 773–779). Volgograd: A.N. Vashchenko. (Rus)
9. *Shipitsyna, L.M.*, 2015. Cerebral palsy. Moscow: Institute of General Humanitarian Research. (Rus)
10. *Yunusov, F.A. and A.P. Efimov*, 2015. Habilitation of children with cerebral palsy and its syndromes: teaching manual. Moscow: INFRA-M. (Rus)
11. *Dusing, S.C. et al.*, 2019. A physical therapy intervention to advance cognitive and motor skills: A single subject study of a young child with cerebral palsy. *Pediatric physical therapy: the official publication of the Section on Pediatrics of the American Physical Therapy Association*, 31( 4): 347–352.
12. *Song, S. et al.*, 2018. Effect of horizontal whole-body vibration training on trunk and lower-extremity muscle tone and activation, balance, and gait in a child with cerebral palsy. *The American Journal of Case Reports*, 19: 1292–1300.

УДК 376.3

DOI 10.18522/2658-6983-2022-7-53-60

**Беркова Д.С.,  
Кучеренко Ж.Е.,  
Скидело О.С.,  
Рощепка И.Е.**

## **РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С КЛИНИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

**Ключевые слова:** логопедия, дефектология, клинические нарушения речи, связная речь, цифровые технологии, интерактивная доска, мультимедийные презентации.

На сегодняшний день все больше внимания уделяется образованию и обучению детей с клиническими нарушениями речи. Для того чтобы социализация проходила успешно, необходимо сформировать у данной категории обучающихся навык связной речи, поскольку в дальнейшем это позволит лучше адаптироваться к школьному процессу (Хватцев, 2009). Младшим школьникам в ходе обучения необходимо умение воспринимать и воспроизводить полученные знания, делиться своими мыслями на занятиях и с окружающим миром, отвечать полными предложениями на различные вопросы (Пиаже, 1994). Следовательно, развитие навыка связного изложения является чрезвычайно важным направлением в коррекционно-развивающей деятельности логопеда и обучении ребенка с клиническими нарушениями речи в целом.

Речевая деятельность выступает в роли главного фактора взаимодействия в социуме. Она подразумевает наиболее трудный вид передачи какой-либо информации между людьми (Выготский, 1996). Степень развития связной речи существенно влияет на личностное развитие, освоение окружающей действительности, принятие ребенка в обществе и многие другие аспекты нашей жизни. Детям, имеющим клинические речевые нарушения, сложно даются связные монологические сообщения, это происходит по причине искажения и недостаточного развития ведущих звеньев языковой системы, таких как фонематическое восприятие, фонетическое и лексико-грамматическое оформление высказываний (Dwight, 2014).

По статистике, речевые нарушения являются одними из самых распро-

страненных среди детей, при этом они могут представлять собой ведущий дефект, сопровождающийся отклонениями или задержками в психическом развитии, или же вторичный дефект, сопровождающий основное нарушение (Хватцев, 2009).

Вопрос обучения лиц с клиническими нарушениями речи рассматривался Е.И. Кириченко, А.Н. Корневым, С.С. Мнухиным, Р.А. Ткачевым и другими учеными. В клиническом понимании для каждого нарушения речи имеются свои отличительные симптомы, причины возникновения, закономерности и механизмы течения тех или иных патологических состояний. Клинико-педагогическая классификация включает в себя такие формы нарушений устной речи, как дислалия, дизартрия, ринолалия, заикание, алалия и др. (Логопедическая энциклопедия, 2009). Применение нозологического направления для оценки состояния речевой функции позволяет системно и со всех сторон подходить к диагностике, описанию имеющихся отклонений, обеспечивая оптимальное воздействие специалистов и построение индивидуального коррекционного маршрута для ребенка (Корнев, 2006).

Младшие школьники с клиническими нарушениями речи характеризуются качественным своеобразием в употреблении связных монологических сообщений, они испытывают трудности в построении логически последовательных и распространенных предложений, при этом нередко допуская ошибки в грамматическом оформлении своего высказывания (Основы..., 2003).

Таким образом, актуальным остается поиск и разработка наиболее продуктивных методов и приемов по развитию связного повествования у

младших школьников, имеющих клинические нарушения речи.

Н.П. Добродумова рекомендует следующие приемы, направленные на развитие связных речевых высказываний (Добродумова, <https://nsportal.ru/shkola/administrirovanie-shkoly/library/2013/01/05/formirovanie-kommunikativnoy-kompetentsii>):

1. Приемы, формирующие словесную коммуникацию:

- различные виды учебной диалогической речи;
- игровые упражнения с определенными действующими ролями;
- подготовка сообщений и докладов на заданные темы;
- проведение обсуждений и дискуссий;
- речевое взаимодействие в ходе психологических тренингов;
- упражнения, включающие все виды учебных проектов и проведение исследований;
- выступления в театральных кружках.

2. Приемы, формирующие письменную коммуникацию:

- проведение анкетирования или письменного интервью с предварительной подготовкой;
- составление рецензий на проведенные учебные исследования и проектные работы между одноклассниками;
- проекты для размещения на интернет-форумах;
- использование средств массовой информации в качестве платформы для публикации статей и заметок.

В качестве вспомогательных технологий с целью развития у младших школьников, имеющих клинические нарушения речи, навыков связного монологического повествования используются специальные концепции и исследования Л.С. Выготского, концеп-

ция диалога В.С. Библера, М.М. Бахтина, психологическая теория Ж. Пиаже и др.

Среди вспомогательных технологий выделяют (Амонашвили, 1998):

- активное письмо (кластер, маркировочная таблица);
- активное чтение, слушание. Приемы – инсерт (пометки карандашом на полях с применением маркеров), групповое либо парное чтение;
- «бортовые журналы» – способ визуализации материала;
- взаимопрос – один из способов работы в парах;
- чтение с остановками и вопросы Блума – организация чтения с использованием разных типов вопросов;
- двухчастный дневник – помогает младшему школьнику с клиническими нарушениями речи понимать и объединять написанное с его собственным опытом. Данный метод может быть применен при чтении текста большого объема (цитата – комментарии).

Эти и другие технологии позволяют совершенствовать навыки чтения, слушания, диалога и анализа художественного текста, а также создания творческих работ с опорой на личные знания.

Исследователи отмечают, что применение в логопедической работе коммуникативно-диалоговых технологий, к которым относятся технологии развития критического мышления, акцентируется на развитии у ребенка критичности и гибкости мыслительных операций, формируя рефлексивную составляющую, подготавливает к жизненному самоопределению и успешному взаимодействию с внешним миром (Глухов, 2005).

На сегодняшний день относительно новым этапом в коррекционно-раз-

вивающей работе является использование цифровых технологий. Так, с помощью интеграции компьютерных программ в образовательный процесс мы можем добиться повышения концентрации и продолжительности произвольного внимания, а также обеспечить стимуляцию непроизвольного вида внимания, в то время как интересный наглядный материал совместно с новыми видами деятельности будет способствовать повышению мотивации в ходе логопедических занятий (Кукушкина, 2003).

Использование различных цифровых технологий делает обучение более интересным и динамичным для детей с клиническими нарушениями речи, совмещая в себе интерактивную работу на занятии, яркое изображение и звуковые эффекты (Баженова, 2001). Цифровые технологии позволяют использовать наглядность на всех этапах логопедической работы, применять полисенсорный подход на занятиях, формировать навыки и умения для выполнения необходимых практических задач, помогают развивать высшие психические функции (память, мышление и др.) (Florian, 2004). Удобное хранение и современное предоставление необходимого учебного материала, простота массового тиражирования, без сомнения, являются большим плюсом.

В качестве инструмента трансляции мультимедийных презентаций и других обучающих программ и приложений мы полагаем рациональным применение интерактивной доски. С помощью данного оборудования учитель-логопед имеет возможность предоставлять информацию на большом и удобном экране, тем самым осуществляя работу по формированию языковой системы, в том числе навыков связного изложения.

Ниже обозначим значимые преимущества применения интерактивной доски на логопедических занятиях (Королевская, 1998):

- продуктивное становление психологической речевой базы благодаря разнообразному наглядному материалу;
- широкие возможности используемой аппаратуры в плане функционального оснащения и вариативности заданий;
- увеличение познавательной и речевой активности за счет положительного воздействия на мотивационную составляющую ребенка;
- улучшение работоспособности в ходе коррекционно-развивающего процесса вследствие влияния на произвольное и непроизвольные виды внимания.

Целью данной работы является повышение качества и эффективности процесса развития связных монологических высказываний у младших школьников, имеющих клинические нарушения речи, с применением цифровых технологий, а именно с использованием интерактивной доски с мультимедийными презентациями.

Ниже приведем этапы внедрения нами цифровых технологий.

**Первый этап.** На первом этапе нами были изучены приемы работы с интерактивной доской, готовые интерактивные пособия и самостоятельно разработаны мультимедийные средства обучения и коррекции речи, освоено программное обеспечение Smart Notebook и разработан дидактический материал к логопедическим занятиям по развитию связной речи у детей с клиническими нарушениями.

Данный этап исследования показал, что использование интерак-

тивной доски дает возможность применять методику В.К. Воробьевой по формированию связной монологической речи у детей с клиническими нарушениями в соответствии с требованиями ФГОС НОО. Методика В.К. Воробьевой подразумевает совершенствование осознанного усвоения детьми правил построения высказывания в структурно-семантическом плане. В логопедической работе мы применяли методики В.П. Глухова, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичевой, основанные на интуитивном усвоении младшими школьниками образцов связной речи без обращения к овладению правилами структурно-семантического построения высказывания. Цифровые технологии позволяют компенсировать данные трудности, возникающие в коррекционно-развивающей работе. Интерактивная доска, мультимедийные презентации применяются для трансляции на экране различных фото-, видео- и картинных материалов в практически совершенном качестве. Инструмент Drag & drop («потяни и брось») используется для изменения места объектов, составления схем, планов, моделей и их преобразования.

**Второй этап.** На втором этапе внедрения цифровых технологий нами совершенствовалось применение интерактивной доски на логопедических занятиях.

Работа по развитию связной речи у младших школьников с клиническими нарушениями с использованием цифровых технологий осуществлялась в следующих направлениях:

1. Организация работы детей с интерактивной доской и формирование умения устанавливать причинно-следственные связи между наглядными образами. На основе методического комплекта «Как научить ребенка го-

ворить, читать, думать» А.Н. Корнева и Н.Е. Старосельской нами были созданы игровые упражнения: «Выбери картинку» (выбор иллюстрации для стихотворного текста); «Это рассказ?»; «Найди лишнюю картинку»; «Путаница».

2. Непосредственное развитие связной монологической речи на логопедических занятиях.

Обучение пересказу необходимо для развития умения составлять связные монологические высказывания (Ткаченко, 2005). Данный факт подчеркивают многие исследователи (В.П. Глухов, Н.С. Жукова, В.В. Коноваленко). По их мнению, пересказ художественного произведения доступен и близок младшим школьникам при возможности получения готового образца, воздействующего на чувства ребенка, заставляющего сопереживать и, как следствие, вызывающего желание запомнить и пересказать услышанное.

В ходе занятий младшие школьники приобщаются к художественной речи, запоминают образные слова и выражения, учатся владеть русским языком. В процессе обучения пересказу мы формируем представление о построении связного монологического высказывания, его структурно-семантических закономерностях. Без знания элементарных правил построения связного монологического высказывания, как отмечает В.К. Воробьева, младшим школьникам трудно осуществлять контроль за правильной организацией собственной речи.

На данном этапе были разработаны конспекты подгрупповых занятий по развитию навыков пересказа литературного произведения как фактора, развивающего речь младших школьников.

В логопедической работе мы использовали следующие виды пересказа:

- пересказ повествовательного текста;
- пересказ описательного текста;
- выборочный пересказ;
- пересказ с изменением лица;
- подробный пересказ;
- краткий пересказ.

Повествование является основным видом монологической речи, который предполагает связное сообщение о каких-либо произошедших событиях. Повествовательный рассказ характеризуется последовательностью различных эпизодов, следовательно, обучение такому типу высказывания должно проводиться с помощью наглядной опоры, так детям с клиническими нарушениями речи будет проще устанавливать причинно-следственные связи и составлять самостоятельное изложение. Многочисленные авторы, такие как Л.В. Занков, В.И. Лубовский, В.Г. Петрова и др., отмечали, что составление рассказов по серии сюжетных картинок дается детям с речевыми нарушениями легче рассказа на заданную тему, где количество слов уменьшается в 2,5 раза [12]. Это объясняется тем, что сюжетные изображения помогают отследить последовательность и определить ход развития событий.

С целью обучения младших школьников с клиническими речевыми нарушениями самостоятельному повествованию мы использовали:

- самостоятельное составление связного изложения по наглядной опоре;
- составление рассказа по началу;
- составление рассказа по сюжетным картинкам.

На каждом занятии велась работа с интерактивной доской.

Цели использования интерактивной доски:

- развитие внимания и создание положительного эмоционального настроя;
- демонстрация связи предложений по смыслу и грамматически;
- демонстрация языковой связи предложений, чередования коммуникативно сильных и коммуникативно слабых предложений в тексте;
- демонстрация построения художественного произведения;
- совершенствование лексико-грамматической стороны речи.

Нами были использованы следующие приемы работы на интерактивной доске:

- демонстрация со звуковым сопровождением;
- демонстрация картинного и графического планов произведения;
- составление картинно-графического плана к текстам-повествованиям и текстам-описаниям;
- преобразование младшими школьниками картинно-графического плана произведения;
- составление рассказа по схеме;
- составление предложений по схеме;
- лексические и грамматические игры, задачи и упражнения на основе текстов произведений.

Совместно с интерактивной доской рационально применение мультимедийных презентаций. Для серии подгрупповых занятий были созданы презентации с интересным для детей сюжетом и заданиями. Занятия проводились два раза в неделю по 40 минут на протяжении трех месяцев.

В таблице представим результаты проведенной работы по развитию связной речи у детей с клиническими нарушениями речи.

**Динамика развития связной речи у младших школьников с клиническими нарушениями речи**

| Уровень развития | Результаты констатирующего эксперимента (чел.) |               | Результаты контрольного эксперимента (чел.) |               |
|------------------|--|---------------|---|---------------|
|                  | Пересказ                                       | Повествование | Пересказ                                    | Повествование |
| Высокий          | 5 (28%)  | 3 (16%)       | 12 (67%)                                    | 6 (33%)       |
| Средний          | 8 (44%)  | 5 (28%)       | 5 (28%)                                     | 8 (44%)       |
| Низкий           | 5 (28%)  | 10 (56%)      | 1 (6%)                                      | 4 (27%)       |

Как следует из данных таблицы, на констатирующем этапе эксперимента многие обучающиеся с клиническими нарушениями речи имели довольно низкий уровень развития навыков пересказа и повествования, а именно 28 и 56% соответственно. Средний уровень развития навыков пересказа был выявлен у 44%, повествования – у 28%. Высокого уровня смогло достичь наименьшее количество учеников (28 и 16% соответственно). Результаты показали, что самостоятельный рассказ повествовательного характера оказался для младших школьников сложнее, чем пересказ. Данный факт может свидетельствовать о том, что уже услышанный и заданный образец не требует от ребенка самостоятельного изложения мыслей и характеризуется как репродуктивный тип высказывания, в то время как продуктивная речь требует самостоятельного составления программы и поэтапного изложения ситуации, что затрудняет процесс формирования взаимосвязанных, последовательных частей рассказа.

Контрольный этап эксперимента позволил выявить положительную динамику в развитии связной монологической речи у детей. После серии подгрупповых занятий с использованием

цифровых технологий низкие результаты наблюдались в пересказе у 6%, а в повествовании – у 22% учеников, при этом им удалось набрать большее количество баллов по сравнению с констатирующим этапом эксперимента. На среднем уровне оказались соответственно 27 и 44% младших школьников, их рассказы стали более полными и структурированными. Высокий уровень показало значительное количество детей (пересказ – 67%, повествование – 33%), что свидетельствует о результативности применения интерактивной доски с использованием мультимедийных презентаций для развития связных высказываний у данной категории обучающихся.

Таким образом, очевидна эффективность использования цифровых технологий в коррекционно-логопедической работе по формированию связной речи у детей с клиническими нарушениями речи. Особую значимость представляет тот факт, что младшие школьники проявляли устойчивый интерес и мотивацию на занятиях, что, несомненно, повлияло на положительные результаты исследования.

#### Литература

1. Амонашвили Ш.А. Гуманно-личностный подход к детям. М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1998.
2. Баженова Л.М. Медиаобразование младших школьников // Искусство и образование. 2001. № 4. С. 65–67.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1996.
4. Глухов В.П. Основы психолингвистики: учеб. пособие. М.: Астрель, 2005.
5. Добродумова Н.П. Формирование коммуникативной компетенции педагогов и обучающихся гимназии. URL: <https://nsportal.ru/shkola/administrirovanie-shkoly/library/2013/01/05/formirovanie-kommunikativnoy-kompetentsii>.
6. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М.: Педагогика-пресс, 1994.
7. Корнев А.Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. СПб.: Речь, 2006.
8. Королевская Т.К. Компьютерные интерактивные технологии и устная речь как средство коммуникации: достижения и поиски // Дефектология. 1998. № 1. С. 47–55.
9. Кукушкина О.И. Информационные технологии в специальном образовании. М.: Изд-во УРАО, 2003.
10. Логопедическая энциклопедия / под ред. Т.А. Ткаченко. М.: Литера, 2009.
11. Лубовский В.И. Развитие словесной регуляции действий у детей (при нормальном и нарушенном развитии). М.: Буки Веди, 2013.
12. Основы логопедической работы с детьми / под общ. ред. Г.В. Чиркиной. М.: АРКТИ, 2003.
13. Ткаченко Т.А. Большая книга заданий и упражнений на развитие связной речи. М.: Эксмо, 2005.
14. Хватцев М.Е. Логопедия: в 2 кн. М.: ВЛАДОС, 2009. Кн. 1.
15. Florian, L. 2004. Uses of technology that support pupils with special educational needs. In: ICT and special educational needs: a tool for inclusion (pp. 7–20). Buckingham: Open University Press.
16. Dwight, D.M., 2014. Here's how to do therapy: Hands on core skills in speech-language pathology. San Diego, CA: Plural Publishing.

#### References

1. Amonashvily, Sh.A., 1998. Humanistic and personalized approach to children. Moscow: Institute of Practical Psychology; Voronezh: MODEK. (Rus)
2. Bazhenova, L.M., 2001. Media education of primary school children. Art and Education, 4: 65–67. (Rus)
3. Vygotsky, L.S., 1996. Thinking and speech. Moscow: Labyrinth. (Rus)
4. Glukhov, V.P., 2005. Fundamentals of psycholinguistics: teaching manual. Moscow: Astrel. (Rus)
5. Dobrodumova, N.P. Developing communicative competence of teachers and students of the gymnasium. Available at: <https://nsportal.ru/shkola/administrirovanie-shkoly/library/2013/01/05/formirovanie-kommunikativnoy-kompetentsii>. (Rus)
6. Piaget, J., 1994. Speech and thinking of a child. Moscow: Pedagogika-press. (Rus)
7. Kornev, A.N., 2006. Fundamentals of speech pathology of childhood: clinical and psychological aspects. St. Petersburg: Rech. (Rus)
8. Korolevskaya, T.K., 1998. Interactive computer technologies and oral speech as a means of communication: achievements and searches. Defectology, 1: 47–55. (Rus)
9. Kukushkina, O.I., 2003. Information technologies in special education. Moscow: Publishing House of University RAE. (Rus)
10. Tkachenko, T.A. (Ed.), 2009. Logopedic Encyclopedia. Moscow: Litera. (Rus)

11. *Lubovsky, V.I.*, 2013. Development of verbal regulation of actions in children (with normal and impaired development). Moscow: Buki Vedi. (Rus)
12. *Chirkina, G.V.* (Ed.), 2003. Fundamentals of speech therapy work with children. Moscow: ARKI. (Rus)
13. *Tkachenko, T.A.*, 2005. A big book of tasks and exercises for the development of coherent speech. Moscow: Eksmo. (Rus)
14. *Khvattsev, M.E.*, 2009. Speech therapy: in 2 books (Book 1). Moscow: VLADOS. (Rus)
15. *Florian, L.* 2004. Uses of technology that support pupils with special educational needs. In: ICT and special educational needs: a tool for inclusion (pp. 7–20). Buckingham: Open University Press.
16. *Dwight, D.M.*, 2014. Here's how to do therapy: Hands on core skills in speech-language pathology. San Diego, CA: Plural Publishing.

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА  
ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ,  
СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ,  
ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ  
ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

- **Пономарева И.А., Бондин В.И., Курысь В.Н., Мареев В.И., Пономарев А.Е.** Актуальные вопросы формирования оздоровительной физической культуры студентов в теории и практике физического воспитания в вузе

УДК 796.011.1(614.446.1)+159.923  
DOI 10.18522/2658-6983-2022-7-63-70

**Пономарева И.А.,  
Бондин В.И.,  
Курысь В.Н.,  
Мареев В.И.,  
Пономарев А.Е.**

## **АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ВУЗЕ**

**Ключевые слова:** теория, практика, образование, студенты, здоровье, физическая культура, личность.

Анализ современного состояния проблемного поля в сфере физической культуры и спорта свидетельствует о потребности в формировании физической культуры студентов с учетом опыта и эффективных подходов к укреплению и сохранению здоровья. Данное положение подчеркивается в стратегиях развития нашего общества, где важное значение отводится физической культуре и спорту. Однако в процессе занятий физической культурой и спортом решению оздоровительных задач уделяется недостаточно внимания. На первый план выдвигаются задачи по формированию физической культуры личности (Виленский, 1999; Виленский, Соловьев, 2001; Семантика..., 2007; Хуббиев, 2006), спортивной культуры личности (Бурцев и др., 2015; Лубышева, 2012), а проблема формирования оздоровительной физической культуры человека остается без должного внимания (Матвеев, 2018).

Цель работы – проанализировать современные теоретические и практические аспекты формирования оздоровительной физической культуры студента.

- Задачи:
- определить сущность и содержание личностного подхода в системе образования;
  - провести практический анализ современных практик формирования оздоровительной физической культуры студентов в вузовском образовании.

Для достижения поставленной цели были использованы теоретический и системный анализ, обобщение специальной литературы по проблеме исследования, анкетирование, опрос и методы статистической обработки.

Проведенный анализ специальной литературы свидетельствует о том, что в настоящее время для формирования культуры личности в системе образования предлагаются различные концептуальные подходы.

Личностная парадигма образования, основанная на востребованности личностного проявления человека, рассматривается в авторских концепциях Е.В. Бондаревской, В.И. Гинецинского, В.В. Давыдова, В.В. Серикова, В.И. Слободчикова и др.

В.П. Беспалько указывает, что «свойствами личности опосредуется технология работы, но только опосредуется, а не определяется» (Беспалько, 1989, с. 11).

В исследованиях В.В. Серикова личностная функция обучаемого «обеспечена специальным понятием личностно ориентированной ситуации» (Сериков, 1999, с. 54). Согласно автору, методологическое обеспечение личностно ориентированного образования определяется соответствием критериям личностной ориентации, представлением о ведущих ценностях образования, его целях, критериях, понятийной структуре, а также системой целостных образовательных проектов, педагогических сред, обеспечивающих развитие личности.

В.В. Сериков указывает, что «в качестве содержания личностного развития рассматривается генезис тех функций, которые личность выполняет в жизнедеятельности индивида, функции избирательности, рефлексии, смыслоопределения, построения образа “Я”, принятия ответственности, творческой самореализации в избираемой деятельности сфере, обеспечение автономности и индивидуальности бытия субъекта» (Сериков, 1994, с. 42–43).

Однако, несмотря на большую востребованность личностного подхода в образовании, можно констатировать отсутствие однозначного понимания трактовки этого феномена.

Анализ литературы показывает, что конструирование содержания образования по формированию культуры личности в различных сферах физкультурно-оздоровительной деятельности является достаточно сложной и дискуссионной проблемой из-за многомерности феноменологии личности.

Развитие личности представляет собой процесс изменения человека, обусловленный влиянием внешних и внутренних факторов. К внутренним относятся физиологические (работа органов и систем) и психические свойства организма (темперамент, характер, воля и т.п.). К внешним относится окружающая среда, в которой человек живет и развивается и в процессе взаимодействия с которой изменяется его внутренняя сущность.

Наряду с вышеизложенными факторами следует отметить, что организм человека является чрезвычайно сложной и еще недостаточно изученной системой. Согласно теории Л. Берта-ланфи, понятие «система» определяется как «совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которые образуют определенную целостность, единство» (Садовский, 1974, с. 5).

В качестве характеристик системы А.Г. Асмолов указывает такие показатели, как целостность, структурность, взаимосвязь системы со средой, иерархичность, множественность описания (Асмолов, 2001).

В педагогике понятие «система» характеризуется с точки зрения научной и практической деятельности зна-

менитых педагогов Я.А. Коменского, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, К.Д. Ушинского и многих других, где ключевым словом понятия «педагогическая система» является «подход».

В психологии система характеризуется как «целенаправленная и социально обусловленная предметная человеческая деятельность, включающая процессы общения» (Новейший психолого-педагогический словарь, 2010, с. 704).

В современной системе образования первостепенное значение отводится личностно ориентированному подходу, в котором рассматривается функция методологического обеспечения, методологического опережения и обоснование новых подходов, обеспечивающих развитие личности.

Согласно К.К. Платонову, «личность рассматривается как сложная структура, состоящая из четырех подструктур:

- биологически обусловленная (темперамент, возрастные, половые, фармакологически обусловленные свойства);
- индивидуальные особенности психических процессов как форм отражения (внимание, восприятие, ощущение, память, мышление, воля);
- знания, умения, навыки и привычки, приобретенные путем обучения;
- убеждения, мировоззрение, идеалы, стремления, интересы, желания.

Динамическая функциональная структура личности включает также способности и характер» (Новейший психолого-педагогический словарь, 2010, с. 374).

По определению А.В. Чечулина, личность – это своеобразный закон устройства человеком собственного бытия, поведения и отношений с

миром, а уровень ее развития характеризуется способностью к поддержке и защите суверенного пространства этой индивидуальности (Чечулин, 1993).

Личность, по представлениям В.В. Серикова, это «социально-психологическая сущность человека, формирующаяся в результате усвоения человеком общественных форм сознания и поведения, общественно-исторического опыта человечества. Личность – не только объект и продукт общественных отношений, но и активный субъект деятельности, общения, сознания, самосознания» (Сериков, 1999).

Личность характеризуется следующими потенциалами (Психология молодежи, 2021, с. 66):

- гносеологический потенциал, определяемый объемом и качеством информации, которой располагает личность. Эта информация складывается из знаний о внешнем мире (природном и социальном) и самопознания. Данный потенциал включает в себя психологические качества, с которыми связана познавательная деятельность человека;
- аксиологический потенциал, определяемый приобретенной личностью в процессе социализации системой ценностных ориентаций в нравственной, политической, религиозной, эстетической сферах, т.е. ее идеалами, жизненными целями, убеждениями и устремлениями, раскрывающийся в ее мироощущении, мировоззрении и мироустремлении;
- творческий потенциал, определяемый полученными личностью и самостоятельно выработанными умениями и навыками, способностями

к действию созидательному или разрушительному, продуктивному или репродуктивному и мерой их реализации в той или иной сфере труда, социально-организаторской деятельности;

- коммуникативный потенциал, определяемый мерой и формами общительности личности, характером и прочностью контактов, устанавливаемых ею с другими людьми, и выражающийся в системе социальных ролей;
- художественный потенциал, определяемый уровнем, содержанием, интенсивностью художественных потребностей личности и тем, как она их удовлетворяет. Художественная активность личности развертывается и в творчестве, профессиональном и самодеятельном, и в «потреблении» произведений искусства.

Таким образом, личность представляет собой социально-психологическую сущность человека, совокупность уникальных черт, которые позволяют ей вносить вклад в развитие общества и культуры. Поэтому «личность» – понятие социальное, все, что есть в человеке, а «человек» – биосоциальное существо, обладающее внутренними физиологическими особенностями.

В связи с этим предметом исследований в оздоровительной физической культуре является человек с его внутренними физиологическими особенностями, которые необходимо учитывать в процессе выполнения физических упражнений.

Личностному подходу на социальном уровне в физической культуре и спорте посвящены работы М.Я. Виленского, Л.И. Лубышевой, В.А. Магина,

Г.М. Соловьева и др., которые внесли определенный вклад в теорию физической культуры, но не получили широкого применения в практической действительности.

Рассмотренные учения о личностном подходе являются доминирующими в педагогике и психологии, однако, что касается систем организма, обеспечивающих здоровье человека, личностные характеристики играют второстепенную роль, на первый план выдвигаются механизмы и закономерности здоровья человека. Это, например, такой механизм, как гомеостаз, в работе которого первостепенное значение имеют физические упражнения, выполнение которых оказывает воздействие на функциональные системы организма, обеспечивающие сохранение состояния здоровья. Другой не менее важный физиологический механизм – адаптация, позволяющая расширять резервные возможности функциональных систем организма и тем самым укреплять состояние здоровья.

Что же касается личностного подхода к укреплению здоровья, он имеет определенное значение, но при строгом соблюдении вышеуказанных физиологических законов и механизмов, обеспечивающих здоровье человека. Теоретическую основу сохранения и укрепления здоровья составляют учения Н.А. Агаджаняна, Н.М. Амосова, П.К. Анохина, согласно которым организм человека является единой саморегулирующейся системой, в которой основными управляющими подсистемами являются нервная, включая психику и вегетативную регуляцию, эндокринная и иммунная, характеризующиеся определенным взаимовлиянием. Одной из рабочих

подсистем является мышечная, обеспечивающая двигательную активность как естественный стимул для реализации генетической программы организма человека. Поэтому грамотно дозированные и физиологически обоснованные систематические мышечные нагрузки обеспечивают баланс вегетативной нервной системы, полноценное функционирование эндокринной и иммунной систем, адекватный синтез гормонов, специфических и неспецифических факторов иммунной защиты, способствуя оптимальной регуляции работы внутренних органов, повышению уровня защитных резервов организма, полноценной адаптации, повышению устойчивости к внешним факторам среды.

Исходя из вышеизложенного, актуализируется проблема определения оптимальных физических нагрузок оздоровительной направленности как базового компонента в системе формирования оздоровительной физической культуры студентов. Данной проблеме посвящены многочисленные исследования, но они в большинстве случаев носят аналитический характер и не дают обоснованных рекомендаций по выполнению физических упражнений, которые должны оказывать оздоровительный эффект. Свидетельством этого является не только уровень научно-теоретической разработанности указанной проблемы, но и проведенный нами практический анализ состояния физкультурно-оздоровительных занятий.

Респондентам был задан вопрос: «По каким показателям определяются основные компоненты физических нагрузок оздоровительной направленности?». Из 200 опрошенных (учи-

теля, тренеры, студенты) более 90% указывали второстепенные факторы (возраст, пол, физическая подготовленность и ряд других показателей), которые не являются достоверными для определения длительности, интенсивности и интервалов отдыха между выполняемыми нагрузками.

Научно обоснованным и достоверным является кинезисэнергономический подход, позволяющий устанавливать компоненты физических нагрузок оздоровительной направленности на основе механизмов энергообеспечения определенной мышечной деятельности. При таком подходе в функциональных системах, обеспечивающих работу организма в новых условиях, происходит индивидуальное формирование адаптивных сдвигов. Важное значение в данном подходе принадлежит физическим нагрузкам, которые характеризуются с внешней и внутренней стороны (Платонов, 2005). Внешняя сторона определяется компонентами нагрузки (длительностью, мощностью, интервалами отдыха между упражнениями и количеством повторений), а внутренняя – показателями ответных реакций организма на выполняемую нагрузку. Внешняя и внутренняя стороны нагрузок взаимосвязаны. Для достижения оздоровительного эффекта важно учитывать направленность энергообеспечения мышечной работы (Волков, 2003; Индивидуализация..., 2021; Платонов, 2005; Ahlborg et al., 1974; Astrand, 1993).

Рассмотренный подход является базовой основой формирования оздоровительной физической культуры человека. Ввиду того, что основным критерием эффективности решения оздоровительной задачи является положительная динамика уровня функ-

ционального состояния в процессе занятий, особое значение приобретает выбор методов оперативного и текущего контроля (Бондин, Пономарев, 2020; Грицай, Епифанова, 2018). Наиболее достоверными диагностическими показателями служат различные функциональные пробы основных систем организма, в первую очередь сердечно-сосудистой системы, которая является чувствительным индикатором как в различных условиях внешней среды, так и при напряжении адаптационных систем организма (Бондин, Жаброва, 2016; Определение..., 2018; Попова, Лебедева, 2016; Cairo et al., 2021).

Таким образом, не отрицая важность личностного подхода к укреплению и сохранению здоровья, отметим, что высокая нравственность и уровень личностных качеств не являются доминирующими в работе физиологических механизмов по профилактике развития различных заболеваний. Одним из важных факторов профилактики заболеваний человека выступает иммунитет, в повышении уровня которого центральное место отводится оптимальной двигательной активности. Свидетельством этого служат не только научно обоснованные закономерности и механизмы здоровья, но и исторический опыт, указывающий на высокую продолжительность жизни лиц, сочетающих необходимую работоспособность в различных сферах деятельности с оптимальной двигательной активностью.

Рассмотренные актуальные вопросы формирования оздоровительной физической культуры студентов, свидетельствующие о ведущей роли механизмов и закономерностей функционирования организма в решении

оздоровительных задач, определяют перспективы дальнейших исследований по формированию оздоровительной физической культуры студентов.

#### Литература

1. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. М.: Смысл, 2001.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989.
3. Бондин В.И., Жаброва Т.А. Адаптационные изменения кардиореспираторной системы у студентов под влиянием занятий физической культурой в различных условиях современной окружающей среды // Теория и практика физической культуры. 2016. № 12. С. 52–54.
4. Бондин В.И., Пономарев А.Е. Концептуальная модель оптимизации физических нагрузок оздоровительной направленности // Мир университетской науки: культура, образование. 2020. № 7. С. 45–52.
5. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Бобырев Н.Д. Теоретико-методологические аспекты спортивной культуры личности // Фундаментальные исследования. 2015. № 2-25. С. 5655–5659.
6. Виленский М.Я. Студент как субъект физической культуры // Теория и практика физической культуры. 1999. № 10. С. 2–5.
7. Виленский М.Я., Соловьев Г.М. Основные существенные характеристики педагогической технологии формирования физической культуры // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2001. № 3. С. 2–7.
8. Волков Н.И. Пульсовые критерии энергетической стоимости упражнения // Физиология человека. 2003. № 3. С. 98–103.
9. Грицай Е.Н., Епифанова М.Г. К вопросу индивидуализации физической нагрузки студентов технического вуза на занятиях по физической культуре // Педагогический имидж. 2018. № 2. С. 110–116.
10. Индивидуализация оздоровительных программ по физическому воспитанию студентов / В.И. Бондин [и др.]. Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2021.
11. Лубышева Л.И. Феномен спортивной культуры в аспекте социально-педагогического анализа // Культура физическая и здоровье. 2012. № 3. С. 5–11.
12. Матвеев А.П. Возможные ориентиры развития оздоровительной физической культуры // Ученые записки университета Лесгафта. 2018. № 8. С. 124–128.
13. Новейший психолого-педагогический словарь / сост. Е.С. Рапацевич. Минск: Современная школа, 2010.

14. Определение функциональной стоимости основных средств тренировки юных бегунов на короткие дистанции / В.Г. Никитушкин [и др.] // Теория и практика физической культуры. 2018. № 1. С. 40–42.
15. Попова Т.В., Лебедева В.В. Проблемы занятий физической культурой студенческой молодежи в условиях городской среды // Таврический научный обозреватель. 2016. № 11-3. С. 59–62.
16. Платонов В.Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. М.: Советский спорт, 2005.
17. Психология молодежи: учебник / С.И. Самыгин [и др.]. М.: Русайнс, 2021.
18. Садовский В.Н. Основания общей теории систем. М.: Наука, 1974.
19. Семантика и взаимосвязь понятий «физическая культура личности», «профессионально-прикладная физическая культура личности», «профессионально-прикладная физическая подготовка» / К.Д. Чермит [и др.] // Ученые записки университета Лесгафта. 2007. № 6. С. 93–98.
20. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепции и технологии. Волгоград: Перемена, 1994.
21. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М.: Логос, 1999.
22. Хуббиев Х.З. Принципы диалектики: методология развития взглядов на физическую культуру личности и ее формирование // Теория и практика физической культуры. 2006. № 9. С. 9–14.
23. Чечулин А.В. Автономная индивидуальность в культуре: автореф. дис... канд. филос. наук. СПб., 1993.
24. Ahlborg, G. et al., 1974. Substrate turnover during prolonged exercise in man: splanchnic and leg metabolism of glucose, free fatty acids, and amino acids. The Journal of Clinical Investigation, 53 (4): 1080–1090.
25. Astrand, P.-O., 1992. Endurance sports. In: Endurance in sport (pp. 8–15). Oxford: Blackwell.
26. Cairo, B. et al., 2021. Optimizing phase variability threshold for automated synchrogram analysis of cardiorespiratory interactions in amateur cyclists. Philosophical Transactions of the Royal Society, 379 (2212): 20200251.
4. Bondin, V.I. and A.E. Ponomarev, 2020. Conceptual model of optimization of physical activity of health-improving orientation. The World of Academia: culture, education, 7: 45-52. (Rus)
5. Burtsev, V.A., E.V. Burtseva and N.D. Bobyrev, 2015. Theoretical and methodological aspects of sports culture of personality. Fundamental Research, 2–25: 5655–5659. (Rus)
6. Vilensky, M.Ya., 1999. Student as a subject of physical culture. Theory and Practice of Physical Culture, 10: 2–5. (Rus)
7. Vilensky, M.Ya. and G.M. Solovyov, 2001. Basic essential characteristics of pedagogical technology of physical culture formation. Physical culture: instruction, education, training, 3: 2–7. (Rus)
8. Volkov, N.I., 2003. Pulse criteria of the energy cost of an exercise. Human Physiology, 3: 98–103. (Rus)
9. Gritsay, E.N. and M.G. Epifanova, 2018. On the issue of individualization of physical activity of female students of a technical university in physical culture classes. Pedagogical Image, 2: 110–116. (Rus)
10. Bondin, V.I. et al., 2021. Individualization of wellness programs for physical education of students. Rostov-on-Don: Publishing House of SFedU. (Rus)
11. Lubysheva, L.I., 2012. The phenomenon of sports culture in the aspect of socio-pedagogical analysis. Physical Culture and Health, 3: 5–11. (Rus)
12. Matveev, A.P., 2018. Possible guidelines for the development of health-improving physical culture. Scientific Notes of Lesgaft University, 8: 124–128. (Rus)
13. Rapatsevich, E.S. (Comp.), 2010. The newest psychological and pedagogical dictionary. Minsk: Sovremennaya shkola. (Rus)
14. Nikitushkin, V.G. et al., 2018. Defining functional cost of the main assets while training young runners for short distances. Theory and Practice of Physical Culture, 1: 40-42. (Rus)
15. Popova, T.V. and V.V. Lebedeva, 2016. Problems of physical culture of students in the urban environment. Tavria Scientific Observer, 11–3: 59–62. (Rus)
16. Platonov, V.N., 2005. The system of training athletes in Olympic sports. Moscow: Sovetsky Sport. (Rus)
17. Samygin, S.I. et al., 2021. Psychology of youth: textbook. Moscow: Rusayns. (Rus)
18. Sadovsky, V.N., 1974. Foundations of the general theory of systems. Moscow: Nauka. (Rus)
19. Chermit, K.D. et al., 2007. Semantics and interrelation between the concepts “physical culture of personality”, “professionally applied physical culture of personality”, “professionally applied physical training”. Scientific Notes of Lesgaft University, 6: 93–98. (Rus)
20. Serikov, V.V., 1994. Personal approach in education: concepts and technologies. Volgograd: Peremena. (Rus)

#### References

21. *Serikov, V.V.*, 1999. Education and personality. Theory and practice of designing pedagogical systems. Moscow: Logos. (Rus)
22. *Khubbiev, Kh.Z.*, 2006. Principles of dialectics: methodology of the development of views on the physical culture of the individual and its development. Theory and Practice of Physical Culture, 9: 9–14. (Rus)
23. *Chechulin, A.V.*, 1993. Autonomous individuality in culture: abstract of Candidate's thesis in Philosophical Sciences. St. Petersburg. (Rus)
24. *Ahlborg, G. et al.*, 1974. Substrate turnover during prolonged exercise in man: splanchnic and leg metabolism of glucose, free fatty acids, and amino acids. The Journal of Clinical Investigation, 53 (4): 1080–1090.
25. *Astrand, P.-O.*, 1992. Endurance sports. In: Endurance in sport (pp. 8–15). Oxford: Blackwell.
26. *Cairo, B. et al.*, 2021. Optimizing phase variability threshold for automated synchrogram analysis of cardiorespiratory interactions in amateur cyclists. Philosophical Transactions of the Royal Society, 379 (2212): 20200251.

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ**

- **Гузанов Б.Н., Баранова А.А., Бажукова И.Н.** Академическая автономность федерального университета в разработке и реализации учебных программ на основе самостоятельно установленных образовательных стандартов
- **Зайцев В.В.** О совершенствовании ядра педагогического образования (предметно-методический модуль профиля «Начальное образование»)
- **Олешко Т.В., Саямова В.И.** К концепции культуросообразности при обучении иностранных учащихся на подготовительном факультете медицинского вуза
- **Абакумова И.А., Сливная Е.М.** Способы минимизации языковой интерференции в обучении иностранному языку

УДК 378.22:378.147.8  
DOI 10.18522/2658-6983-2022-7-73-85

**Гузанов Б.Н.,  
Баранова А.А.,  
Бажукова И.Н.**

## **АКАДЕМИЧЕСКАЯ АВТОНОМНОСТЬ ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА В РАЗРАБОТКЕ И РЕАЛИЗАЦИИ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ НА ОСНОВЕ САМОСТОЯТЕЛЬНО УСТАНОВЛЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ**

*Ключевые слова:* академическая самостоятельность, федеральные университеты, уровневая подготовка, инженерное образование, таксономия, образовательные стандарты.

Инновационное развитие современного производства, интеграция образования, науки и бизнеса при активном использовании в этом процессе новых цифровых технологий, обеспечивающих доступ к огромным массивам информации и ее переработку, привели к радикальной трансформации роли и места высшего образования в социально-экономическом становлении общественного сознания. В настоящее время в развитых государствах все большее значение приобретают не материальные ресурсы и активы, а прежде всего знания и человеческий капитал, где знания становятся самоценным товаром и являются необходимым условием устойчивой эволюции постиндустриальной экономики.

Одним из важнейших компонентов подобной экономики знаний выступает фундаментальная наука, неотъемлемой составной частью которой является отечественное профессиональное образование, основанное на принципах компетентностного подхода и направленное на производство и распространение соответствующих знаний, умений и навыков в рамках конкретных образовательных программ. Система высшего профессионального образования находится в процессе постоянного реформирования, причем поиск путей развития университетов при реализации и формировании своей политики в сфере подготовки квалифицированных кадров часто предполагает существенное расширение академических свобод в формировании структуры и содержания обучения, в том числе обретение возможности самостоятельно определять, в какой форме и какими знаниями делиться со студентами. В целом под автономией вуза понимается его самостоятельность в выборе стратегии

развития, организационной структуры, осуществлении учебной, научно-исследовательской и иных видов деятельности (Певзнер, Ширин, 2012).

Для решения подобных задач ведущим вузам страны Законом об образовании в России предоставлены исключительные права по развитию программ профессионального образования, и прежде всего полномочия по собственной разработке учебных планов и программ, определению содержания и методов обучения, имеющих одновременно стандартные и дополнительные характеристики. Все это в конечном счете отражает региональные запросы, причем разработка новых образовательных продуктов нацелена на приобретение именно таких дополнительных характеристик (Новикова, 2015).

Федеральные университеты в настоящее время реализуют широкий спектр образовательных программ двухуровневой подготовки, которые пользуются устойчивым спросом среди абитуриентов и коррелируют потребность в профессиональных кадрах по субъектам федерации с учетом ожидания рынка труда и заинтересованных работодателей. Разработка и внедрение подобных комплексных проектов направлены на повышение конкурентоспособности российского образования, создание условия для развития научно-технического и инновационного комплекса, что позволяет устранить сохраняющийся дисбаланс между структурой подготовки инженерных кадров и неудовлетворенным спросом работодателей на квалифицированных специалистов (Банникова и др., 2016).

Осуществление данных мероприятий возможно в том числе посредством создания собственных образовательных стандартов (СУОС), учитывающих организационно-методическое

единство основных образовательных программ (внутренняя оценка качества, тематическое планирование выпускных квалификационных работ, модульная структура образования) и направленных на реализацию качественной подготовки кадров. Это новое системное решение, которое дает возможность не только повысить качество подготовки выпускников, и прежде всего магистров, но и более полно удовлетворить запросы развивающихся региональных рынков труда на квалифицированных специалистов по востребованным профилизациям. К настоящему времени сложилась вполне успешная практика разработки и внедрения СУОС в различных российских федеральных и исследовательских университетах, в частности в условиях уровневой подготовки в Уральском федеральном университете имени первого Президента России Б.Н. Ельцина.

Наличие федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования является как особенностью российской системы образования, так и необходимостью для государственной аккредитации. Обилие излишне узких направлений и специальностей ограничивает мобильность российской системы высшего образования, а также уменьшает конкурентоспособность федеральных университетов в отличие от государственных. Постоянное совершенствование стандартов и разработка эволюционно новых либеральных тенденций позволили сформировать некие академические свободы вузов в создании собственных образовательных стандартов ведущими университетами страны и практику их применения для проектирования и реализации образовательных программ, особенно на уровне магистратуры (Чучалин, 2018).

Особое внимание к проблемам инженерного образования на уровне магистратуры не является случайным и в полной мере отражает реализацию стратегии модернизации экономики и технологического развития страны с целью повышения качества отечественного инженерного образования, в том числе с учетом потребностей и запросов региона. Как показано в ряде работ, для обеспечения требуемого качества подготовки выпускников, удовлетворяющих работодателей региона по своим профессиональным компетенциям и навыкам, необходима грамотная организация образовательных программ инженерной магистратуры с использованием опыта ведущих вузов страны и мира, успешно реализующих подготовку специалистов к инженерной деятельности (Орлова и др., 2021; Практика разработки..., 2014; Bates, <https://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/part/9-pedagogical-differences-between-media/>; Learning..., <https://www.monash.edu/learning-teaching/home>).

Надо учитывать, что опыт разработки и применения первых собственных образовательных стандартов в ведущих российских вузах, таких как Томский политехнический университет (ТПУ), МГУ им. М.В. Ломоносова и Санкт-Петербургский государственный университет (СПбГУ), не нов и ведется с 1990–2000 гг. Ведущие университеты страны накопили определенный опыт создания и реализации самостоятельно устанавливаемых образовательных стандартов.

В статье А.В. Речинского проанализированы и выделены основные аспекты СУОС, такие как наличие курсов по выбору студентов (до 30%), влияние студентов на содержание образовательных программ, применение современных методов обучения

(дистанционные курсы, интерактивные формы проведения занятий и т.д.). Особое внимание уделено изучению иностранного языка на уровне, позволяющем студентам и выпускникам включиться в жизнь международного научного сообщества, в том числе за счет освоения ряда дисциплин на иностранном языке. Кроме того, собственные стандарты вышеупомянутых вызовов определяют требования к структуре образовательных программ, условиям их реализации и оценке качества на уровне ведущих университетов мира, а также подразумевают наличие нескольких моделей магистратуры: академической, академически ориентированной и практико-ориентированной (Речинский и др., 2013).

С 2013 г. в федеральных университетах активизирована работа по разработке самостоятельно устанавливаемых образовательных стандартов, при этом особое внимание вузы уделяют стандартам магистратуры с учетом особенностей научных школ, сформированных в университетах, потребностей регионального рынка труда и запросов конкретных работодателей. Также учитываются направленности образовательных программ, реализуемых в вузе (интегрированная магистратура, магистратура с ориентацией на инновационную деятельность, академическая магистратура). Уникальность и востребованность программ зависят от реализации и принятия опыта вузов – мировых лидеров, с привлечением практикующих специалистов, а также от учета со стороны международных сертифицирующих и регистрирующих организаций.

В работах А.И. Чучалина подробно проанализированы этапы эволюции государственных образовательных стандартов высшего образования и опыт ведущих университетов страны

в области разработки и реализации самостоятельно устанавливаемых образовательных стандартов (Chuchalin, 2020; Chuchalin et al., 2018). В основном дополнения, вносимые вузами в собственные образовательные стандарты, касаются:

- специфики областей профессиональной деятельности выпускников образовательных программ;
- структуры и содержания компетенций выпускников;
- условий формирования профилей образовательных программ за счет их вариативной части;
- условий освоения студентами дисциплин по выбору;
- уточнения требований к базовым учебным планам;
- максимальной еженедельной аудиторной нагрузки студентов, а также особых требований к организации практик и стажировок студентов.

Собственные образовательные стандарты вузов направлены на реализацию их миссий с учетом традиций и стратегий развития университетов. Они являются концентрированным выражением образовательной политики вузов, представляют собой неотъемлемую часть их корпоративной культуры и системы управления качеством образовательной деятельности. Приоритетом при разработке стандартов федеральных вузов является формирование конкурентоспособного человеческого капитала в конкретном федеральном округе на основе создания и реализации инновационных услуг и разработок, востребованных в данном регионе, а также определяющих уникальное позиционирование вуза в государственном научно-образовательном пространстве. Образовательные стандарты вузов предполагают разработку образовательных программ по направлениям и специальностям,

содержащимся в соответствующих государственных перечнях, однако необходимо заметить, что стандарты большинства университетов в основном дополняют, уточняют и развивают требования ФГОС.

Автономность вузов в образовательной деятельности выражается в наличии возможности самостоятельной разработки учебных планов и программ, определения содержания образовательных модулей, выбора методов и подходов к обучению. Разрабатываемые вузами образовательные стандарты в первую очередь ориентированы на потребности работодателей региона в профессиональных кадрах с инновационной направленностью. Инновационные системы являются достаточно гибкими и подвижными, поэтому реализация образовательного процесса подразумевает нелинейную организацию, что возможно только при достаточной автономности вуза.

Кроме того, реальной сектор экономики по своей сути является постоянно изменяющейся средой, что, свою очередь, влияет на подготовку квалифицированных кадров в конкретной предметной области. Полученная вузами свобода выражается в формировании гибких механизмов взаимодействия с организациями, осуществляющими практическую инновационную деятельность на рынке труда. Так, сотрудничество вуза и бизнес-структур может осуществляться как в рамках традиционных форм посредством прохождения производственной практики и выполнения выпускных квалификационных работ, так и при реализации проектной деятельности, деловых игр, хакатонов и пр. Свобода вуза при взаимодействии с партнерами определяется его интеллектуально-научным потенциалом, уникальностью территории, помещений, наличием оборудо-

вания для проведения необходимых научных исследований.

Внедрение автономно ориентированного типа образования подразумевает существенные изменения в образовательной среде вуза с точки зрения организационно-методологических подходов. Так, с одной стороны, вуз вправе самостоятельно определять направленность образовательной программы и ее содержание. С другой стороны, наряду с ростом академической свободы возникают объективные требования ко всем участникам образовательных отношений в части оценки сформированности компетенций. Гарантией качества подготовки квалифицированных кадров является адекватная оценка деятельности образовательных учреждений и обучающихся. Таким образом, академическая самостоятельность вузов подразумевает не уход от контроля со стороны государства, а свободу творчества и непрерывного профессионального и личностного развития как студентов, так и преподавателей (Кельчевская, Ширинкина, 2018).

Эффективно организованная образовательная деятельность обусловлена в первую очередь постановкой целей обучений или формулировкой компетенций как укрупненных образовательных целей. Подобная целевая ориентация позволяет определять степень продвижения обучающихся к намеченному результату обучения, предполагающему формирование опыта интеллектуально развивающей деятельности, и обеспечить своевременную коррекцию. На сегодняшний день наиболее разработанной теорией целей обучения считается модель, созданная группой американских психологов и педагогов под руководством профессора Б. Блума (Султанова, 2019). Данная таксономия образовательных

целей представляет собой классификационную таблицу с разделами, отражающими иерархический порядок целей обучения (знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка).

Таксономия Блума – это уникальный инструмент проектирования, позволяющий соотнести каждый образовательный результат с определенным уровнем познавательной деятельности обучающегося и измерить его, используя соответствующие средства. Особенность данной модели заключается в представлении уровней познания как иерархии: освоение образовательных результатов на каждом вышележащем уровне предполагает сформированность умений на нижележащих уровнях. Таким образом, использование таксономии Б. Блума в качестве инструмента для проектирования образовательных программ представляется перспективным методическим подходом, так как позволяет выстроить внутреннюю логику образовательной программы, направленную на формирование определенного набора компетенций.

В рамках данной работы проанализированы материалы отечественных и зарубежных авторов, касающиеся федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, и опыт ведущих университетов в области разработки и реализации самостоятельно устанавливаемых образовательных стандартов. Выявлены особенности создания собственных образовательных стандартов в различных вузах и их основные отличия от ФГОС с целью сравнения при реализации на примере магистерской программы, реализованной в Физико-технологическом институте УрФУ.

Образовательные стандарты УрФУ разработаны с учетом лучших мировых практик (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European

Higher Education Area. ENQA, 2009, The CDIO standards, v.2.0 2011, и др.), отличающихся тем, что отдельные общие стандарты посвящены рекомендациям по различным аспектам организации образовательного процесса, например по проектированию результатов обучения, образовательным технологиям, оценке успешности освоения образовательных программ, совершенствованию профессионального мастерства преподавателей, материально-техническому обеспечению обучения и т.п. (Ребрин, 2012). Одним из перспективных подходов к формированию образовательных стандартов и программ УрФУ является развитие и конкретизации заложенного во ФГОС компетентностного подхода к определению результатов обучения.

В федеральных университетах повсеместное внедрение образовательных программ, разработанных на основе самостоятельно установленных вузами образовательных стандартов, только начинается. Поэтому в качестве объекта исследования была выбрана образовательная программа «Биомедицинская инженерия» (в рамках направления 12.04.04 «Биотехнические системы и технологии»), реализуемая на базе кафедры экспериментальной физики. Образовательная программа разработана на основе самостоятельно установленного образовательного стандарта УрФУ для разработки и реализации программ магистратуры в области образования «Инженерное дело, технологии и технические науки» (утвержден ученым советом УрФУ 26 ноября 2018 г.). При рассмотрении отличительных особенностей СУОС УрФУ в первую очередь необходимо отметить сохранение государственного регулирования в отношении требований к структуре и условиям реализации образовательных программ, т.е.

требования, включенные в СУОС, не могут быть ниже соответствующих требований ФГОС.

Среди преимуществ СУОС можно выделить тот факт, что этот документ разработан для области образования, в то время как ФГОС разработан для конкретного направления подготовки. Это приводит к унификации формулировок универсальных компетенций (УК) и общепрофессиональных компетенций (ОПК), в то время как во ФГОС для разных направлений подготовок близкие по смыслу УК и ОПК сформулированы по-разному. При таком подходе специфика образовательных программ в рамках СУОС полностью отражается в профессиональных компетенциях (ПК).

Другим достоинством СУОС является более понятный смысл результатов обучения, связанных с ПК. Так, во ФГОС профессиональные компетенции задаются на уровне основных образовательных программ (ООП) с включением приведенных в обязательной части примерных основных образовательных программ (ПООП) и учетом рекомендованных в ПООП. Для каждой из включенных в ООП компетенций (УК, ОПК и ПК) должны быть установлены индикаторы достижения компетенции. Кроме того, для каждой дисциплины (модуля) устанавливаются результаты обучения, которые должны быть сопоставлены с индикаторами достижения компетенций. И наоборот, в СУОС профессиональные компетенции определяет разработчик ООП, в том числе на основе профессиональных стандартов. Таким образом, исключено звено индикаторов компетенций, а результаты обучения по модулям соотносятся с включенными в ООП компетенциями (матрица соответствия).

Направление подготовки 12.04.04 «Биотехнические системы и технологии» входит в область образования

«Инженерное дело, технологии и технические науки», поэтому область и сфера профессиональной деятельности выпускников в первую очередь связаны с инженерной деятельностью. Выпускники по данному направлению крайне востребованы, они могут работать в разных областях, например в области лучевой диагностики и терапии для онкологических больных, могут проводить калибровку медико-физического оборудования, обеспечивая точность и безопасность физических методов, осуществлять производство и контроль качества радиофармпрепаратов, в сотрудничестве с производством заниматься разработкой, внедрением и оценкой новых продуктов и устройств, сопровождать техническое обслуживание. Специалисты данного профиля способны консультировать врачей по использованию приборов и процедур, вести коммерческую деятельность в медицинских учреждениях по выбору и покупке специализированных медицинских устройств.

В последние годы медицинские организации страны интенсивно оснащаются новой и все более сложной медицинской техникой (в особенности в регионах страны), однако подготовка специалистов данной отрасли пока осуществляется узконаправленно (в рамках одного-двух аспектов), что создает дефицит квалифицированных кадров. В связи с этим разрабатываемая программа преследовала цель восполнения знаний на специальном образовательном поле России, причем направленность в соответствии с требованиями СУОС определялась разработчиком образовательной программы с учетом требований работодателей и других профессионально заинтересованных сторон.

В качестве партнеров программы выступили ведущие научно-исследо-

вательские и медицинские учреждения Свердловской области: Институт иммунологии и физиологии УрО РАН, Свердловский областной онкологический диспансер, производственное объединение «Прима», Екатеринбургский консультативный диагностический центр, компания «Технолайн», а также инновационно-внедренческие центры Физико-технологического института УрФУ – инновационно-внедренческий центр радиационной стерилизации (ИВ ЦРС) и инновационно-внедренческий циклотронный центр ядерной медицины (ИВ ЦЦЯМ). Кроме того, при разработке образовательной программы 12.04.04 «Биотехнические системы и технологии» были проанализированы требования действующих профессиональных стандартов (26.014 «Специалист в области разработки, сопровождения и интеграции технологических процессов и производств в области биотехнических систем и технологий», 40.053 «Специалист по организации постпродажного обслуживания и сервиса»), а также международные требования (МАГАТЭ – по подготовке медицинских физиков клинической квалификации, CDIO – по системной подготовке инженерных кадров) (Aleksandrov et al., 2020; Lider et al., 2021).

Анализ предметной области биотехнических систем и технологий с учетом специфики региональной экономики позволил выделить следующие основные направления подготовки студентов: применение радиационных технологий в биологии и медицине; разработка медицинских приборов, аппаратов и систем; использование информационных технологий для обработки биомедицинских данных. В соответствии с выделенными направлениями были сформулированы ключевые профессиональные компетенции (табл. 1).

Таблица 1

## Ключевые профессиональные компетенции

| Область исследования                                | Формулировка ПК  | Модуль  |
|---|--|---|
| Радиационные технологии в медицине                  | Способен осуществлять эксплуатацию специализированного ядерно-медицинского оборудования, проводить расчеты дозовых нагрузок и оптимизацию облучения радиотерапии   | Радиационные технологии в медицине  |
| Разработка медицинских приборов, аппаратов и систем | Способен проектировать устройства, приборы, системы и комплексы биомедицинского назначения, разрабатывать проектно-конструкторскую документацию в соответствии с методическими и нормативными требованиями | Электроника в биомедицинской инженерии  |
| Использование информационных технологий             | Способен приобретать и использовать новые знания в своей предметной области на основе информационных систем и технологий, предлагать новые идеи и подходы к решению инженерных задач                       | Автоматизация, моделирование и информационные технологии в биомедицинской инженерии |

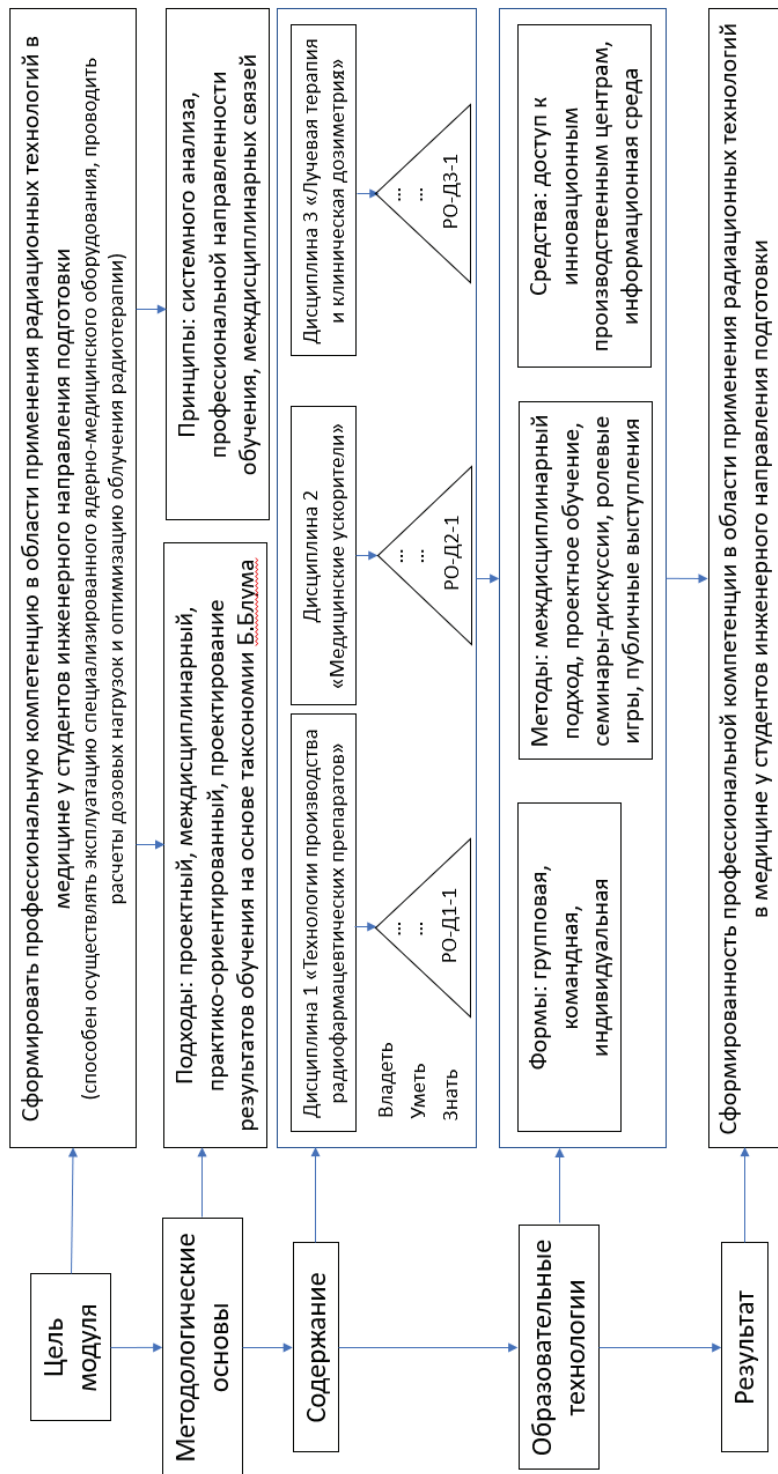
При проектировании учитывали, что компетенции как укрупненные образовательные цели представляют собой обобщенные характеристики деятельности при решении конкретных профессиональных или надпрофессиональных задач, при этом компетенция как комплексное явление не может быть сформирована в рамках одной дисциплины и не может быть проверена одним заданием (Использование инструментов..., 2021). Разрабатываемый учебный план настоящей образовательной программы не может быть дисциплинарным, предпочтительно использовать модульный тип как совокупность дисциплин, направленных на формирование одной компетенции или группы компетенций выпускника. При проектировании образовательной программы были разработаны специальные профессиональные образовательные модули, направленные на формирование конкретных ПК по схеме «1 ПК = 1 модуль».

Более подробно рассмотрим особенности проектирования образовательной программы на примере реализации образовательного модуля «Радиационные технологии в медици-

не», направленного на формирование одной из профессиональных компетенций (рисунок).

Данные компетенции представляют собой набор результатов обучения, которые распределяются по дисциплинам программы, где они формируются и последовательно оцениваются. Поэтому во время разработки образовательной программы компетенции дробились на более мелкие и однозначно измеримые элементы компетенций – результаты обучения (РО). РО – четкая формулировка того, что обучающиеся будут знать и способны делать после окончания обучения по дисциплине, разделу, модулю и т.д.

Проектирование результатов обучения выполнено в соответствии с таксономией Блума, которая позволяет соотнести каждый РО с определенным уровнем познавательной деятельности обучающегося. Таксономия предполагает последовательный путь восхождения от простейших операций с информацией и запоминания к более сложным по шести основным ступеням, таким как «запоминать», «понимать», «применять», «анализировать», «оценивать» и «создавать».



Структурно-функциональная модель образовательного модуля «Радиационные технологии в медицине» в рамках магистерской программы по направлению «Биотехнические системы и технологии»

Иерархичность уровней когнитивной деятельности позволяет представить РО по дисциплине как систему, состоящую из нескольких (чаще трех-четырех) крупных результатов высших уровней таксономии («анализировать», «оценивать», «создавать»), каждый из которых затем декомпозируется на более мелкие, необходимые для формирования крупных РО и соотносящиеся с нижними уровнями таксономии. Таким образом, система крупных РО и их декомпозиция на более мелкие позволяют выстроить внутреннюю логику образовательной программы как логику формирования крупных образовательных результатов, а выше – и компетенций.

Следует отметить, что система РО, сформулированных согласно таксономии Блума, не только не противоречит принятой логике формирования

результатов обучения по дисциплине согласно ФГОС по уровням «знать», «уметь», «владеть», но делает ее более понятной и эффективной.

Таким образом, в соответствии с таксономией Блума каждая профессиональная компетенция как укрупненный обобщенный результат обучения была декомпозирована на несколько более мелких РО, которые можно назвать «результат обучения по дисциплине (РО-Д)» (табл. 2).

Согласно описанной модели было осуществлено проектирование всей образовательной программы «Биомедицинская инженерия» и разработан «Паспорт компетенций образовательной программы». Планирование результатов обучения и их декомпозиция задают логику планирования учебных мероприятий, направленных на формирование РО, а также систему оце-

Таблица 2

Результаты обучения по дисциплинам

| Дисциплина   | РО-Д   | Категория «знать»   | Категория «уметь»   | Категория «владеть»   |
|--|--|---|---|---|
| Технологии производства радиофармацевтических препаратов | Способен осуществлять выбор радиофармацевтического препарата для конкретного медицинского применения | Характеризовать место и роль ядерной медицины в общей системе здравоохранения   | Формулировать критерии выбора метода получения радионуклида для конкретного медицинского применения                     | Оценивать соответствие характеристик радиофармацевтического препарата требованиям нормативных документов                          |
| Медицинские ускорители                                   | Способен осуществлять эксплуатацию ускорителей заряженных частиц для решения задач ядерной медицины  | Перечислять основные технические параметры и технологические характеристики ускорителей заряженных частиц и реализуемых технологических процессов | Обосновывать выбор характеристик и режимов работы ускорителей заряженных частиц для конкретного медицинского применения | Организовывать в соответствии с разработанным утвержденным планом выполнение работ по эксплуатации медицинских ускорителей        |
| Лучевая терапия и клиническая дозиметрия                 | Способен выполнять расчеты дозовых нагрузок и оптимизацию облучения радиотерапии                     | Объяснять принципы расчета дозовых нагрузок при проведении радиотерапии   | Определять оптимальные методы расчета дозовых нагрузок при проведении радиотерапии                                      | Разрабатывать рекомендации по дозовым нагрузкам на человека и объект окружающей среды, находящиеся в полях ионизирующих излучений |

нивания форсированности образовательных результатов. Поэтому в дальнейшем при разработке содержания дисциплин и оценочных мероприятий была использована такая же логика, что и при создании всей программы.

Рассмотрим в качестве примера одну из дисциплин модуля, направленного на формирование компетенций в области применения радиационных технологий в медицине, – «Технологии производства радиофармацевтических препаратов». В соответствии с табл. 2 данная дисциплина формируется посредством реализации трех РО-Д. Каждый РО-Д, в свою очередь, можно разделить на структурные элементы, которые будут соответствовать, например, разделу дисциплины. В итоге получаем некий конечный «неделимый РО», который можно измерить и оценить.

В табл. 3 приведен пример декомпозиции одного из РО-Д («Формулировать критерии выбора метода получения радионуклида для конкретного медицинского применения») и выбора оценочных мероприятий.

Федеральные университеты в настоящее время реализуют широкий

спектр образовательных программ двухуровневой подготовки, которые пользуются устойчивым спросом среди абитуриентов и коррелируют с основными запросами по потребностям приоритетных направлений региона. Проведенный литературный обзор отечественных и зарубежных практик ведущих вузов, а также работодателей региона позволил сформировать основные требования при реализации образовательной программы «Биомедицинская инженерия» (в рамках направления 12.04.04 «Биотехнические системы и технологии»).

Представленная нами схема проектирования образовательной программы позволяет создать достаточно четкий план по формированию профессиональных компетенций у обучающихся. Более того, пошаговый подход, использующий таксономию Б. Блума, позволяет разработать прозрачные инструменты для оценки степени форсированности компетенций, что, в свою очередь, позволит подготовить высокопрофессиональные инженерные кадры с учетом ожидания рынка труда не только федерального округа, но и всей страны.

Таблица 3

Результаты обучения

| РО   | Результат обучения (раздел дисциплины)  | Уровень (по таксономии Блума) | Оценочное мероприятие   |
|------|---|-------------------------------|---|
| РО 1 | Охарактеризовывать ядерно-физические характеристики радионуклида  | Понимать                      | Итоговый тест на понимание теоретического материала           |
| РО 2 | Применять законы ядерной физики для расчета ядерно-физических характеристик радионуклида                                | Применять                     | Решение расчетной задачи                                      |
| РО 3 | Сравнивать методы получения радионуклидов с целью получения изотопа с определенными ядерно-физическими характеристиками | Анализировать                 | Составление таблицы сравнения методов получения радионуклидов |
| РО 4 | Обосновывать выбор метода получения радионуклида для конкретного медицинского применения                                | Оценивать                     | Решение кейса   |

## Литература

1. Банникова Л.Н., Боронина Л.Н., Шолина И.И. Опыт моделирования новых подходов и инструментов к оценке региональных потребностей в новой генерации инженерно-технических кадров // Инженерное образование. 2016. № 19. С. 122–129.
2. Использование инструментов педагогического дизайна для обеспечения качества смешанного обучения: метод. указания / Е.А. Другова [и др.]. Томск: Изд-во Томск. гос. ун-та, 2021.
3. Кельчевская Н.Р., Ширинкина Е.В. Интеграция образовательных и профессиональных стандартов в условиях реформирования: Проблемы и пути решения // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22, № 1. С. 16–25.
4. Новикова Е.Ю. Проблема самостоятельно устанавливаемых образовательных стандартов в деятельности вуза // Право и образование. 2015. № 5. С. 24–33.
5. Орлова О.Н., Махина Л.А., Спиридонова Н.С. Компетентностный подход в профессиональном образовании // Мир университетской науки: культура, образование. 2021. № 3. С. 73–79.
6. Левзнер М.Н., Ширин А.Г. Отечественные и зарубежные университеты: на пути к автономии // Вестник Новгородского государственного университета. 2012. № 70. С. 33–36.
7. Практика разработки и применения самостоятельно устанавливаемых образовательных стандартов и программ высшего образования / А.Н. Данилов [и др.] // Высшее образование в России. 2014. № 6. С. 5–13.
8. Ребрин О.И. Использование результатов обучения при проектировании образовательных программ УрФУ. Екатеринбург: УрФУ: Ажур, 2012.
9. Речинский А.В., Никифоров В.И., Черненко Л.В. Разработка образовательных стандартов Санкт-Петербургского государственного политехнического университета как реализация программы развития российского образования на 2013–2020 годы // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. 2013. № 2. С. 300–308.
10. Султанова Г.С. Таксономия Блума как инструмент интеллектуально развивающего обучения студентов // Высшее образование сегодня. 2019. № 1. С. 14–19.
11. Чучалин А.И. Инженерное образование в эпоху индустриальной революции и цифровой экономики // Высшее образование в России. 2018. № 10. С. 47–62.
12. Aleksandrov, A.A. et al., 2020. Engineering education: Key features of the digital transformation. ITM Web of Conferences, 35: 01001. URL: <https://doi.org/10.1051/itmconf/20203501001>.
13. Bates, T. Teaching in a digital age. URL: <https://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/part/9-pedagogical-differences-between-media/>.
14. Chuchalin, A.I., 2020. Evolution of the CDIO approach: BEng, MSc and PhD level. European Journal of Engineering Education, 45 (1): 103–112.
15. Chuchalin, A.I., T.V. Barkhatova and S.A. Kalmanovich, 2018. Development and implementation of the CDIO approach at Kuban State Technological University. In: Proceedings of the 14th International CDIO Conference (pp. 807–819). Kanazava: Kanazava Institute of Technology.
16. Learning and teaching. Strengthening education excellence at Monash. URL: <https://www.monash.edu/learning-teaching/home>.
17. Lider, A.M., I.V. Slesarenko and M.A. Solovyev, 2021. Best practices of engineering training in world leading universities. University Management: Practice and Analysis, 25 (1):18–34.

## References

1. Bannikova, L.N., L.N. Boronina and I.I. Sholina, 2016. Experience in modeling new approaches and tools for assessing regional needs for a new generation of engineering and technical personnel. Engineering Education, 19: 122–129. (Rus)
2. Drugova, E.A. et al., 2021. Using pedagogical design tools to ensure the quality of blended learning: methodological guidance. Tomsk: Publishing House of Tomsk State University. (Rus)
3. Kelchevskaya, N.R. and E.V. Shirinkina, 2018. Integration of educational and professional standards in the conditions of reform: Problems and solutions. University Management: Practice and Analysis, 22 (1): 16–25. (Rus)
4. Novikova, E.Yu., 2015. The problem of independently established educational standards in the activities of the university. Law and Education, 5: 24–33. (Rus)
5. Orlova, O.N., L.A. Makhina and N.S. Spiridonova, 2021. Competence-based approach in professional education. The World of Academia: Culture, Education, 3: 73–79. (Rus)
6. Pevsner, M.N. and A.G. Shirin, 2012. National and foreign universities: on the way to autonomy. Journal of Novgorod State University, 70: 33–36. (Rus)
7. Danilov, A.N. et al., 2014. The practice of developing and applying independently established educational standards and programs of higher education. Higher Education in Russia, 6: 5–13. (Rus)
8. Rebrin, O.I., 2012. The use of learning outcomes in the design of educational programs of UrFU. Yekaterinburg: UrFU: Azhur. (Rus)
9. Rechinsky, A.V., V.I. Nikiforov and L.V. Chernenkaya, 2013. Development of educational standards of St. Petersburg State Polytechnic University as implementation of the program for the development of Russian education for 2013–2020. Scientific and Technical Bulletin of St. Petersburg State Polytechnic University, 2: 300–308. (Rus)
10. Sultanova, G.S., 2019. Bloom's taxonomy as a tool for intellectual development of student learning. Higher Education Today, 1: 14–19. (Rus)

11. *Chuchalin, A.I.*, 2018. Engineering education in the era of the Industrial Revolution and the digital economy. *Higher Education in Russia*, 10: 47–62. (Rus)
12. *Aleksandrov, A.A. et al.*, 2020. Engineering education: Key features of the digital transformation. *ITM Web of Conferences*, 35: 01001. Available at: <https://doi.org/10.1051/itmconf/20203501001>.
13. *Bates, T.* Teaching in a digital age. Available at: <https://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/part/9-pedagogical-differences-between-media/>.
14. *Chuchalin, A.I.*, 2020. Evolution of the CDIO approach: BEng, MSc and PhD level. *European Journal of Engineering Education*, 45 (1): 103–112.
15. *Chuchalin, A.I., T.V. Barkhatova and S.A. Kalmanovich*, 2018. Development and implementation of the CDIO approach at Kuban State Technological University. In: *Proceedings of the 14th International CDIO Conference* (pp. 807–819). Kanazava: Kanazava Institute of Technology.
16. Learning and teaching. Strengthening education excellence at Monash. Available at: <https://www.monash.edu/learning-teaching/home>.
17. *Lider, A.M., I.V. Slesarenko and M.A. Solovyev*, 2021. Best practices of engineering training in world leading universities. *University Management: Practice and Analysis*, 25 (1):18–34.

УДК 378.141.4  
DOI 10.18522/2658-6983-2022-7-86-98

**Зайцев В.В.**

## **О СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ЯДРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ПРЕДМЕТНО- МЕТОДИЧЕСКИЙ МОДУЛЬ ПРОФИЛЯ «НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»)**

*Ключевые слова:* ядро педагогического образования, предметно-методический модуль, профиль «Начальное образование», структура модуля, компетенции, название и содержание дисциплин, производственная практика.

Исследование выполнено по проекту «Разработка сетевой национальной модели научного взаимодействия педагогических вузов в сфере развития практик общего образования», реализуемому при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках государственного задания (дополнительное соглашение от 11.04.2022 № 073-03-2022-132/3 к соглашению от 13.01.2022 № 073-03-2022-132).

© Зайцев В.В., 2022

Одно из стратегических направлений развития российского образования на современном этапе связано с реализацией национального проекта «Образование», который ориентирован на обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования и вхождение Российской Федерации в число ведущих стран мира по качеству общего образования (Национальный проект..., <https://strategy24.ru/rf/education/projects/natsional-nyu-proyekt-obrazovaniye/>).

Повышение качества общего образования существенно зависит от уровня подготовки педагогических кадров. Хорошо подготовленный учитель – это важный ресурс в успешном воспитании способных и талантливых школьников.

Известные зарубежные исследователи в области качества школьного образования Майкл Барбер и Мона Муршед справедливо отмечают, что «качество системы образования не может быть выше качества работающих в ней учителей» (Барбер, Муршед, 2008, с. 17). Этим фактором объясняется то усиленное внимание, которое в настоящее время уделяется совершенствованию педагогического образования.

Федеральные нормативно-правовые документы последних лет заложили основу повышения качества подготовки педагогических кадров: Указ Президента РФ от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» (Указ..., <https://base.garant.ru/74404210/>); «Программа фундаментальных научных исследований в Российской Федерации на долгосрочный период (2021 – 2030 годы)», утвержденная Распоряжением Правительства Российской Федерации от 31 декабря 2020 г. № 3684-р (Программа..., <https://base.garant.ru/400170256/>), и др.

Существенное влияние на профессиональную подготовку педагогических кадров для системы общего образования оказали обновленные федеральные государственные образовательные стандарты начального (Приказ..., <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/>) и основного общего образования (Приказ..., <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/>), утвержденные Министерством просвещения Российской Федерации в 2021 г. Школьные стандарты стали одним из целевых ориентиров для разработки обновленных образовательных программ бакалавриата по направлениям подготовки 44.03.01 и 44.03.05 «Педагогическое образование».

Перечисленные федеральные и отраслевые документы актуализировали проблему создания единого образовательного пространства для подготовки будущих учителей в системе высшего педагогического образования. Инвариантная часть единого подхода к подготовке педагогических кадров в педвузе получила название «ядро педагогического образования» (далее – Ядро).

Основным разработчиком методологии создания Ядра (наряду с Министерством просвещения РФ и Академией Минпросвещения России) стал один из старейших педагогических вузов России – Московский педагогический государственный университет (МПГУ). В августе 2021 г. МПГУ как базовая организация Ассоциации развития педагогического образования (АРПО) направил в Минпросвещения России для рассмотрения проект «Рекомендаций по проектированию образовательных программ педагогической направленности», которые легли в основу разработки Ядра.

Осенью 2021 г. проходила интенсивная работа по созданию Ядра, в ко-

торой участвовали 33 педагогических вуза (совместно с АРПО и Академией Минпросвещения России), 53 специалиста по разработке Ядра, 24 предметные рабочие группы. Экспертиза проекта обеспечивалась 386 экспертами, в том числе представителями классических университетов и работодателями.

Цель Ядра ориентирована на обеспечение единых подходов к содержанию практической, методической и предметной подготовки педагога и условий ее реализации в любом вузе страны.

Ядро высшего педагогического образования разрабатывалось с опорой на следующие принципы: формирование единых профессиональных компетенций; сопряжение с общим образованием; усиление практической подготовки; блочно-модульная структура; отражение общепринятых научных подходов; непрерывность педагогической практики; сохранение академических свобод; интеграция опыта вузов России.

В результате этой масштабной работы были сформированы «Методические рекомендации по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию» («Ядро высшего педагогического образования»). 25 ноября 2021 г. на площадке МПГУ прошло заседание коллегии Минпросвещения России, на котором «Методические рекомендации» были одобрены. Министр просвещения РФ С.С. Кравцов на коллегии отметил: «Когда мы говорим о создании “ядра педагогического образования”, речь идет о том, что нужны некие ориентиры в подготовке учителей, которые могут использовать вузы. Это будет способствовать созданию единого образовательного

пространства, в том числе в сфере педагогического образования» (На коллегии Минпросвещения..., <https://edu.gov.ru/press/4419/na-kollegii-minprosvescheniya-rossii-obsudili-podhody-k-razvitiyu-pedagogicheskogo-obrazovaniya>). В декабре 2021 г. письмом Минпросвещения России «Методические рекомендации» были направлены в вузы для разработки образовательных программ бакалавриата по направлениям подготовки 44.03.01 и 44.03.05 «Педагогическое образование» в соответствии с Ядром Методические рекомендации (Письмо..., <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=409505&dst=100001#5oOkUETJkVTRT24P>).

Важным завершающим этапом в методологии разработки единого образовательного пространства стала Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г., утвержденная Распоряжением Правительства РФ в июне 2022 г. (Распоряжение..., <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404830447/>).

Концепция определила цели, принципы, задачи, основные мероприятия и механизмы реализации государственной политики Российской Федерации в области подготовки педагогических кадров для системы образования. Она заложила методологические основы для организации деятельности образовательных организаций, осуществляющих подготовку педагогических кадров для системы образования.

В течение 2021/2022 учебного года сообщество педагогических вузов под руководством Академии Минпросвещения России провело значительную работу по разработке инварианта педагогического образования, направленного на создание единого образовательного пространства педвузов

и повышение качества подготовки будущих учителей. Эта важная работа завершилась созданием Ядра, которое определяет общую методологию модульного построения и реализации программ бакалавриата по направлению подготовки «Педагогическое образование».

Высоко оценивая проделанную в течение 2021/2022 учебного года масштабную и продуктивную работу по созданию Ядра, мы в данной статье хотели бы обсудить некоторые предложения по ее совершенствованию в части предметно-методического модуля профиля «Начальное образование».

Разработка предметно-методических модулей (всего было разработано 24 модуля по каждому профилю направления) была наиболее сложным, на наш взгляд, этапом в создании Ядра. Сложность этой работы определяется не только спецификой предметно-методического содержания каждого профиля, но и тем, что эти модули разрабатывались коллективами различных вузов.

Обращение к предметно-методическому модулю обусловлено тем, что именно в рамках этого модуля активно формируются практические умения студентов педагогических университетов. На конкретном предметном содержании студенты учатся осваивать наиболее эффективные практики общего образования, не только строить процесс обучения в стандартных условиях, но и проектировать индивидуальные методические ситуации, направленные на достижение предметных, метапредметных и личностных результатов. Усиление практико-ориентированной подготовки в профессиональном становлении будущего учителя соответствует современным тенденциям развития педагогического образования за рубежом (Bosse, 2012;

Conroy et al., 2013; Darling-Hammond et al., 2010; Greenberg et al., 2014).

Предметно-методический модуль представлен разработчиками в следующих документах: 1) Аннотация\_модуля ПММ\_Начальное образование; 2) Презентация ПММ\_начальное образование 17\_12\_2021; 3) Рабочая программа ПММ Начальное образование\_Правка после экспертизы; 4) РП\_ПРАКТИКА\_НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ; 5) Структура модуля ПММ\_Начальное образование.

Обратимся к анализу предметно-методического модуля профиля «Начальное образование» и предложениям по его совершенствованию (далее в тексте предложений номера источников обозначаются в круглых скобках и соответствуют номерам указанных выше документов).

**Предложение 1.** В представленной разработчиками Рабочей программе предметно-методического модуля «Начальное образование» первая дисциплина называется «Методика и технологии обучения в начальной школе» (3, с. 12). Однако содержание этой дисциплины не соответствует профилю предметно-методического модуля, так как носит не методический, а дидактический характер.

Приведем представленное в этом документе содержание данной дисциплины: «Обучение в начальной школе: противоречия и тенденции развития; Нормативно-правовое обеспечение процессов преподавания и обучения в начальной школе: рабочая программа учителя начальной школы, структура, принципы и механизмы проектирования, условия реализации рабочей программы учителя начальной школы. Методы и средства обучения младших школьников; Формы организации учебного процесса в начальной школе; Современный урок в начальной шко-

ле: от проектирования к реализации; Организация учебного процесса на уроке с использованием технологий проблемного обучения, игровых технологий, проектного и исследовательского обучения. Возможности и риски их использования в начальной школе. Специфика организации процесса обучения детей с особыми образовательными возможностями. Технологии контроля и оценки в учебном процессе в начальной школе».

Это содержание носит дидактический характер, так как методика всегда связана с конкретным предметным содержанием, а в представленном фрагменте речь идет об общих закономерностях процесса обучения без его привязки к предметному содержанию. Ориентация методики обучения на предметное содержание зафиксирована во всех разделах паспорта научной специальности 13.00.02 (по новой номенклатуре шифр 5.8.2) «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)».

Кроме того, в представленном содержании отсутствуют такие важные компоненты методической системы, как цели и содержание (рассматриваются только методы, средства и формы организации обучения).

В связи с этим предлагаем скорректировать содержание дисциплины «Методика и технологии обучения в начальной школе» и представить его следующим образом: «Тенденции развития современной начальной школы. Нормативно-правовое обеспечение обучения в начальной школе. ФГОС НОО как источник проектирования обучения в начальной школе. Примерная основная образовательная программа начального общего образования (2022 г.). Учебно-методические комплекты (УМК) в структуре федерального перечня учебников. Пример-

ные рабочие программы по предметам начального общего образования (2021 г.). Особенности проектирования и реализации рабочих программ по предметам в начальной школе. Понятие методической системы обучения. Общая характеристика основных компонентов методической системы обучения предметам в начальной школе. Цели обучения как компонент методической системы. Отражение в целях обучения предметных, метапредметных и личностных результатов освоения рабочих программ дисциплин. Содержание начального общего образования, принципы его формирования. Преимущество содержания дошкольного, начального и основного общего образования. Содержательные линии учебных предметов в начальной школе. Методы обучения младших школьников. Классификация методов обучения, особенности их использования на уроках различных предметов начальной школы. Понятия «метод» и «методический прием». Средства обучения младших школьников. Оснащение учебного процесса в начальных классах. Стандартное оборудование для изучения различных предметов в начальной школе. Формы организации учебного процесса в начальной школе. Урок как основная форма обучения предметам младших школьников. Особенности обучения в малокомплектной школе. Инвариантная схема анализа урока в начальной школе. Схема анализа урока как один из механизмов его проектирования. Специфика компонентов анализа урока для различных предметов. Понятие технологии обучения. Современные технологии обучения в начальной школе: проблемное обучение, игровые, проектные и исследовательские технологии. Особенности их использования на различных предметах в начальной

школе. Формирование действий контроля и оценки у младших школьников в учебном процессе. Закономерности перехода от внешней регуляции учебной деятельности к внутренней саморегуляции младших школьников. Оценка и отметка. Нормы выставления отметок по различным предметам начальной школы. Особенности оценочной деятельности учителя на различных уроках в начальной школе».

**Предложение 2.** В названиях методических дисциплин предметно-методического модуля отсутствует единый подход. Если в названии некоторых дисциплин используется термин «методика обучения» (Методика обучения литературному чтению в начальной школе; Методика обучения математике в начальной школе), то в названии других дисциплин содержится оборот «методика преподавания» (Методика преподавания русского языка в начальной школе с практикумом; Методика преподавания курса «Окружающий мир» в начальной школе; Методика преподавания технологии в начальной школе с практикумом) (3, с. 1–2).

Предлагаем для всех методических дисциплин модуля использовать термин «методика обучения». Это предложение имеет важное методологическое значение. Дидактика не отождествляет понятия «обучение» и «преподавание». Обучение включает в себя два вида деятельности: деятельность учителя (преподавание) и деятельность учащихся (учение). Обучение и преподавание соотносятся как целое и часть. Использование в названии методических дисциплин термина «преподавание» предполагает исключение учения как важной составной части процесса обучения.

**Предложение 3.** Вызывает сомнения присутствие во всех методических дисциплинах предметно-методиче-

ского модуля компетенций ПК 2(д) и ПК 1(д) (в том виде, в котором они представлены разработчиками модуля).

Если судить по планируемым результатам освоения, например, компетенции ПК 2(д), то методические дисциплины предметно-методического модуля должны обеспечить знание (З, с. 10–11):

- концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, ФГОС НОО и других нормативных документов как основы реализации образовательного процесса, обеспечивающего достижение личностных результатов;
- теории и методики развития ученического сообщества младших школьников;
- способов диагностики уровня развития личностных результатов и выстраивания на их основе траектории личностного развития младших школьников;
- методики и технологии организации воспитания детей в урочной и внеурочной деятельности;
- системы отношений ребенка с окружающим миром и ее специфики для каждого возрастного периода на ступени начального образования.

Но перечисленные знания должны формироваться не в предметно-методическом модуле, а в рамках освоения психолого-педагогического модуля и модуля воспитательной деятельности.

Известно, что содержание должно коррелировать с целями (компетенциями). Если что-то прописано в целях, то это обязательно должно найти отражение в содержании дисциплин. Однако в предложенном разработчиками модуля примерном содержании методических дисциплин (З, с. 12–21) отсутствуют разделы, ориентированные на формирование этих знаний.

Аналогичные суждения справедливы применительно к компетенции ПК 1(д) в части метапредметных результатов. В предложенном авторами содержании методических дисциплин также отсутствуют разделы, ориентированные на освоение метапредметных результатов.

Если более глубоко рассматривать функции психолого-педагогических и методических дисциплин в подготовке будущих учителей, то они носят более тонкий характер. Компетенции ПК 1(д) и ПК 2(д) (в том виде, в котором они сформулированы разработчиками), нельзя отнести либо к психолого-педагогическому модулю (или к модулю воспитательной деятельности), либо к предметно-методическому модулю. Готовность будущего учителя начальных классов обеспечивать освоение младшими школьниками предметных, метапредметных и личностных результатов, заданных ФГОС НОО, формируется в рамках как психолого-педагогических, так и методических дисциплин. Однако если психолого-педагогические дисциплины вооружают студента знаниями общих закономерностей процессов обучения и воспитания, а также знанием психологических механизмов, лежащих в основе этих процессов, то методические дисциплины должны научить студентов вплетать эти знания в конкретное предметное содержание (математическое, языковое, естественнонаучное и т.д.). В этом случае роль психолого-педагогических и методических знаний определяется категориями «общее» и «конкретное». В таком ключе должны быть представлены, на наш взгляд, индикаторы готовности учителя формировать предметные, метапредметные и личностные результаты в рамках психолого-педагогического и предметно-методического модулей. Этот подход неоднократно обсуждал-

ся на методологических семинарах центра «Методика» Волгоградского научно-образовательного центра РАО ВГСПУ.

**Предложение 4.** Содержание методических дисциплин предметно-методического модуля, ориентированное на освоение студентами методики формирования у младших школьников предметных результатов в соответствии с ФГОС НОО (3, с. 12–21) определено разработчиками Ядра стихийно-фрагментарно, без учета традиционно сложившихся инвариантов.

Это выражается в том, что некоторые важные направления предметного содержания математики, русского языка, окружающего мира и др., которые присутствуют в школьных учебниках, не нашли отражения в содержании соответствующих методических дис-

циплин Ядра. Например, в дисциплине «Методика обучения математике в начальной школе» изучение нумерации целых неотрицательных чисел ограничено числом 1000, тогда как младшие школьники изучают числа в пределах миллиарда. Методика обучения решению текстовых задач неверно рассматривается как составная часть изучения элементов алгебры и геометрии. Раздел по изучению величин ограничен только геометрическими величинами – длиной, площадью и объемом. Отсутствуют такие величины, как масса, время, единицы измерения величин и перевод одних единиц в другие. Фрагментарно и неполно представлены другие основные разделы методики (3, с. 16).

В связи с этим в качестве примера в табл. 1 предлагается представленное

Таблица 1

Сравнение содержания дисциплины «Методика обучения математике в начальной школе» (вариант Ядра и предлагаемое его изменение)

| Содержание, предложенное разработчиками Ядра   | Содержание, предлагаемое автором статьи  |
|--|--|
| <p><i>Методические основы изучения чисел в начальной школе:</i> Анализ основных компонентов методической системы начального математического образования. Различные подходы к формированию понятия натурального числа и числа нуль. Изучение нумерации целых неотрицательных чисел до 10. Изучение нумерации чисел до 100, до 1000. Обучение работе с данными, анализу и построению таблиц и диаграмм.</p> <p><i>Методика изучения арифметического материала в начальной школе:</i> Изучение младшими школьниками теоретических знаний об арифметических действиях. Общие подходы к технологии формирования вычислительных умений младших школьников. Формирование умений и навыков устных вычислений. Формирование умений письменных вычислений.</p> | <p><i>Методика обучения нумерации целых неотрицательных чисел:</i> Общие подходы к ознакомлению младших школьников с нумерацией целых неотрицательных чисел. Методика обучения нумерации чисел в пределах первого десятка. Методика обучения письму цифр. Методика обучения нумерации чисел в пределах первой сотни, в пределах тысячи. Методика обучения нумерации многозначных чисел. Цели, содержание, оснащение, методы организации соответствующей работы в каждом центре.</p> <p><i>Методика обучения арифметическим действиям:</i> Методическая система изучения арифметических действий и формирования навыков устных и письменных вычислений в начальной школе. Общие подходы в методике обучения младших школьников сложению и вычитанию, умножению и делению по концентрам. Цели, содержание, оснащение, методы организации соответствующей работы в каждом центре. Методика формирования представлений учащихся о конкретном смысле арифметических действий. Обучение табличному сложению и вычитанию, приемам внетабличного сложения и вычитания. Методика обучения письменным алгоритмам сложения и вычитания. Методика обучения табличному и внетабличному умножению и делению. Методика обучения умножению и делению многозначных чисел в начальных классах. Цели, содержание, оснащение, методы организации соответствующей работы при рассмотрении каждой темы.</p> <p><i>Методика формирования представлений о величинах и их измерении:</i> Общие вопросы формирования представлений младших</p> |

Окончание табл. 1

| Содержание, предложенное разработчиками Ядра   | Содержание, предлагаемое автором статьи   |
|--|---|
| <p><i>Методика изучения элементов алгебры и геометрии в начальной школе:</i> Общие вопросы обучения младших школьников решению сюжетных задач. Методика обучения решению простых задач. Методика обучения решению составных задач. Методика изучения в начальных классах буквенных выражений и уравнений. Изучение младшими школьниками геометрических фигур (плоских и объемных). Изучение младшими школьниками геометрических величин (длина, площадь, объем).<br/><i>Обучение младших школьников работе на компьютере:</i> Обучение младших школьников приемам работы с информацией, размещаемой на электронных носителях</p> | <p>школьников о величинах и их измерении. Методика формирования представлений младших школьников о длине, массе, емкости, площади, времени и единицах их измерения. Работа над переводом одних единиц измерения величин в другие (крупных – в мелкие и обратно; составных – в простые и обратно). Цели, содержание, оснащение, методы организации соответствующей работы при рассмотрении каждой темы.</p> <p><i>Методика обучения решению текстовых задач:</i> Методика обучения младших школьников общему способу решения текстовых задач. Методическая система обучения решению текстовых задач. Методика формирования представлений младших школьников о задаче и ее решении, видах простых задач и способах их решения. Методика формирования представлений об обобщенном приеме решения составных текстовых задач. Методика формирования представлений о простых и составных задачах с пропорциональными величинами. Методика обучения младших школьников решению простых и составных задач с пропорциональными величинами (нахождение четвертого пропорционального, нахождение неизвестного по двум разностям, пропорциональное деление, задачи на движение). Методика ознакомления младших школьников с различными видами комбинаторных и логических задач и способами их решения. Цели, содержание, методы, организация соответствующей работы, оснащение учебного процесса при работе над каждой темой.</p> <p><i>Методика формирования представлений о дробных числах:</i> Методика ознакомления учащихся начальных классов с долями. Методика изучения дробных чисел и задач на нахождение доли/дроби от числа и нахождение числа по его доли/дроби. Цели, содержание, оснащение, методы организации соответствующей работы при рассмотрении данных вопросов начального курса математики.</p> <p><i>Методика ознакомления с основными алгебраическими понятиями:</i> Методика ознакомления младших школьников с равенствами и неравенствами, числовыми выражениями, выражением с переменной. Методика ознакомления младших школьников с уравнениями, способами их решения и их использованием при решении текстовых задач. Цели, содержание, методы, организация соответствующей работы, оснащение учебного процесса при работе над каждой темой.</p> <p><i>Методика формирования пространственных представлений, ознакомления с простыми геометрическими фигурами и их основными свойствами:</i> Методика развития пространственного воображения младших школьников. Методика формирования представлений младших школьников об основных геометрических понятиях, фигурах и их свойствах. Цели, содержание, методы, организация соответствующей работы, оснащение учебного процесса при работе над каждой темой</p> |

разработчиками содержание Ядра по дисциплине «Методика обучения математике в начальной школе» (левый столбец) заменить более полным и точным содержанием (правый столбец).

Аналогично предлагается доработать содержание остальных методических дисциплин предметно-методического модуля.

**Предложение 5.** Объем стажерской практики (в соответствии с Ядром – 4 ЗЕ или 2,5 недели) слишком мал для полноценного выполнения того содержания практики, которое определено Ядром. Его необходимо увеличить как минимум до 6 ЗЕ (4 недели).

В соответствии с Ядром стажерская практика включает три этапа: ознаком-

мительный, основной и отчетный. Если учесть, что одна неделя (начальная школа занимается, как правило, по пятидневной рабочей неделе) уйдет на ознакомительный и отчетный этапы, то реально на основной этап остается не более 1,5 недели (семь-восемь рабочих дней). За этот период студент должен в соответствии с Ядром провести следующую работу (3, с. 21):

1. Проведение серии уроков по предметам: русский язык (не менее 10); литературное чтение (не менее 8); математика (не менее 10); окружающий мир (не менее 4); технология (изо) (не менее 3) в традиционном, смешанном и дистанционном форматах.

2. Проведение зачетных уроков по всем предметам: по одному зачетному уроку: литературное чтение, русский язык, математика, технология (изо), окружающий мир (оценивают преподаватели методических кафедр) в традиционном, смешанном и дистанционном форматах.

3. Анализ письменной классной или контрольной (проверочной) работы, проведенной студентом в конце практики по предметам: русский язык, математика, литературное чтение.

4. Составление рекомендаций (виды упражнений, формулировка заданий) для устранения или предупреждения типичных ошибок.

5. Проведение воспитательных мероприятий в традиционном, смешанном и дистанционном форматах.

Если учесть, что по учебному плану четыре урока математики в неделю, то за семь-восемь рабочих дней студент может провести максимум шесть уроков (а надо по программе практики не менее 10). Аналогичная ситуация по другим предметам. Но кроме первого пункта основной этап практики содержит еще четыре объемных пункта.

Таким образом, объем стажерской практики в 2,5 недели просто физически не позволит студентам выполнить программу практики. Качество такой практики будет очень низким. Традиционно стажерская практика (а это очень важный этап в профессиональной подготовке будущего учителя) занимала четыре-шесть недель.

**Предложение 6.** Из Ядра исчезла традиционная учебная практика по естествознанию, в рамках которой студенты отрабатывают практические умения, необходимые для качественного проведения уроков окружающего мира в начальной школе. Предлагаем восстановить в Ядре эту практику в объеме 3 ЗЕ (2 недели).

Учебная практика по естествознанию реализуется в различных формах, обогащающих арсенал методических средств студентов для проведения занятий по методике обучения предмету «Окружающий мир» (полевая практика, сбор и оформление гербариев, наблюдения и экскурсии, посещение зоомузея, зоопарка, планетария, постановка опытов и др.).

**Предложение 7.** Необходимо разведение методик преподавания изобразительного искусства и технологии в разные учебные дисциплины и их интеграция с соответствующими спецпредметами – искусством и технологией.

В программе Ядра заявлены дисциплины: «Искусство и технология» и «Методика преподавания технологии и изобразительной деятельности в начальной школе с практикумом». В учебном плане на дисциплину «Искусство и технология» отводится 4 ЗЕ и планируется зачет с оценкой. На дисциплину «Методика преподавания технологии и изобразительной деятельности в начальной школе с практикумом» отводится 3 ЗЕ с экзаменом

в качестве контроля. Это всего 10 ч лекций и 18 ч практических занятий, что крайне мало для двух методик преподавания.

В связи с этим предлагаем вместо двух указанных дисциплин включить в Ядро две дисциплины: «Теория и методика обучения изобразительному искусству в начальной школе с практикумом» и «Теория и методика обучения технологии в начальной школе с практикумом». В этом случае методики обучения будут интегрироваться не между собой, а со своими спецпредметами – изобразительным искусством и технологией. Содержание этих дисциплин будет включать не только методические аспекты, но и теоретические основы обучения изобразительному искусству и технологии (из дисциплины «Искусство и технология»).

**Предложение 8 (устранение опечаток).** Два замечания технического характера: в структуре модуля ПММ\_Начальное образование (5, с. 2) необходимо изменить название дисциплин: «Методику преподавания технологии в начальной школе с практикумом» заменить на «Методику преподавания технологии и изобразительной деятельности в начальной школе с практикумом»; в рабочей программе ПММ Начальное образование в названии третьего столбца таблицы 3 (3, с. 12) речь должна идти, вероятно, о ФГОС *начального общего образования*, а не *основного общего и среднего образования*.

**Послесловие к предложениям.** В феврале 2022 г. Министерством труда и социальной защиты РФ вынесен на обсуждение проект обновленного профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере начального общего, основного общего, среднего общего образования) (учитель)» (Проект приказа...

<https://base.garant.ru/56909182/>). Введение в действие обновленного варианта профессионального стандарта ожидается с 1 сентября 2022 г.

Актуализированная версия профессионального стандарта опирается на несколько иной подход с структурированию трудовых функций в сравнении с действующей версией. Судя по проекту, в обновленном профессиональном стандарте 2022 г. представлены иные трудовые функции учителя по сравнению с действующим стандартом 2013 г. (табл. 2).

Таблица 2

Сравнение трудовых функций, представленных в профессиональном стандарте педагога 2013 г. и проекте 2022 г.

| Трудовые функции профессионального стандарта 2013 г.   | Трудовые функции профессионального стандарта 2022 г. (проект)  |
|--|--|
| Общепедагогическая функция.<br>Обучение.<br>Воспитательная деятельность.<br>Развивающая деятельность | Педагогическая деятельность по реализации программ начального общего образования на основе типовых схем и шаблонов |
| Педагогическая деятельность по реализации программ начального общего образования                     | Педагогическая деятельность по решению стандартных задач по программам начального общего образования               |
|  | Педагогическая деятельность по решению задач в профессиональной деятельности в нестандартных условиях              |
|  | Педагогическое проектирование программ начального общего образования   |

Изменение трудовых функций требует изменения блока компетенций ФГОС высшего образования (программа бакалавриата) по УГСН 44.00.00, ориентации этих компетенций на обновленные трудовые функции профессионального стандарта и соответствующей доработ-

ки Ядра. В связи с этим при конструировании обновленной программы бакалавриата целесообразно опираться, на наш взгляд, на несколько иную методологию построения программы. Раскроем суть этой методологии более подробно.

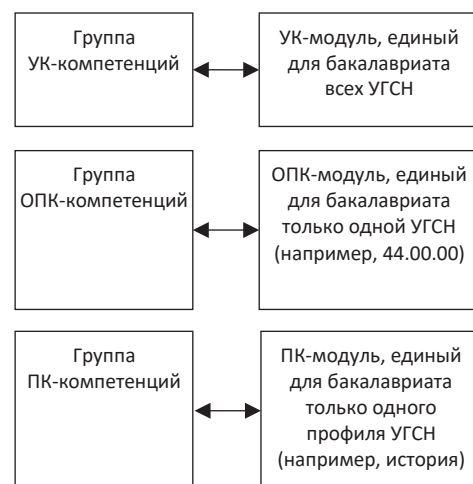
Исходным пунктом данного методологического подхода являются уже известные три группы компетенций – универсальные (УК), общепрофессиональные (ОПК) и профессиональные (ПК). Эти группы компетенций взаимно однозначно задают три крупных модуля программы бакалавриата: УК-модуль, ОПК-модуль и ПК-модуль (каждый из этих модулей может делиться на более локальные модули). УК-компетенции и определяемый ими УК-модуль должны быть едиными для любых вузов различных отраслевых профилей (педагогических, технических, медицинских и т.д.). Перечень дисциплин УК-модуля и их содержание также являются инвариантными для различных отраслевых вузов.

Специфика отраслевого вуза задается ОПК-компетенциями и, соответственно, ОПК-модулем в структуре программы. Для педагогических вузов этот модуль содержит дисциплины, которые отражают специфику отрасли и являются едиными для всех профилей направлений подготовки 44.03.01 и 44.03.05. К таким дисциплинам педагогического вуза относятся прежде всего дисциплины психолого-педагогического модуля и модуля воспитательной деятельности.

Специфика профиля педагогического вуза (математика, история или биология) задается ПК-модулем, включающим предметно-методические дисциплины.

При таком подходе устанавливается взаимно однозначное соответствие между группами компетенций (УК, ОПК и ПК) и соответствующими мо-

дулями программы. Дисциплины УК-модуля ориентированы на освоение только УК-компетенций, ОПК- и ПК-модулей, соответственно, – только на ОПК и ПК компетенции (рисунок).



Взаимно однозначное соответствие между группами компетенций и модулями программы бакалавриата

Преимущество такого подхода состоит в том, что он четко закрепляет зону ответственности в формировании каждой группы компетенций за одним фиксированным модулем. Это будет способствовать преодолению нежелательного эффекта, с одной стороны, «размазывания» одной и той же компетенции по дисциплинам разных модулей, с другой – закрепления за одной и той же дисциплиной компетенций из различных групп (что находит проявление в разработанном Ядре). Разведение психолого-педагогических и методических дисциплин по разным непересекающимся группам компетенций позволит отразить их специфические функции в подготовке будущего учителя и более тонко выстроить их преемственность в содержании программы. Как отмечал В.В. Краевский, прежде чем что-то интегрировать, нужно сначала дифференцировать.

В заключение отметим, что представленные в данной статье предложения по совершенствованию предметно-методического модуля (на примере профиля «Начальное образование») будут способствовать повышению эффективности практико-ориентированного педагогического образования. Готовность выпускников педвузов не только к проектированию, но и к успешной реализации лучших инновационных образовательных практик позволит в итоге повысить качество общего образования.

#### Литература

1. Указ Президента РФ от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года». URL: <https://base.garant.ru/74404210/>.
2. Распоряжение Правительства РФ от 24 июня 2022 г. № 1688-р «О Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404830447/>.
3. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» от 31.05.2021 № 286. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/>.
4. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» от 31.05.2021 № 287. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/>.
5. Письмо Министерства просвещения Российской Федерации «О направлении информации» (вместе с «Методическими рекомендациями по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию («Ядро высшего педагогического образования»)) от 14.12.2021 № АЗ-1100/08. URL: <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=409505&dst=100001#5oOkUETJkBTRT24P>.
6. Национальный проект «Образование». URL: <https://strategy24.ru/ru/education/projects/natsionalnyy-proyekt-obrazovaniye/>.
7. Программа фундаментальных научных исследований в Российской Федерации на долгосрочный период (2021–2030 годы) (утв. Распоряжением Правительства Российской Федерации от 31.12.2020 № 3684-п). URL: <https://base.garant.ru/400170256/>.
8. Проект приказа Министерства труда и социальной защиты РФ «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере начального общего, основного общего, среднего общего образования) (учитель)». URL: <https://base.garant.ru/56909182/>.
9. Барбер М., Муршед М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах // Вопросы образования. 2008. № 3. С. 7–60.
10. На коллегии Минпросвещения России обсудили подходы к развитию педагогического образования. URL: <https://edu.gov.ru/press/4419/na-kollegii-minprosvescheniya-rossii-obsudili-podhody-k-razvitiyu-pedagogicheskogo-obrazovaniya>.
11. Bosse, D., 2012. Zur Situation der Lehrerbildung in Deutschland. In: Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil I: Analysen, Perspektiven und Forschung (S. 11–23). Immenhausen: Prolog-Verlag,
12. Conroy, J., M. Hulme and I. Menter, 2013. Developing a 'clinical' model for teacher education. Journal of Education for Teaching, 39 (5): 557–573.
13. Darling-Hammond L., R. Chung Wei and A. Andree, 2010. How high-achieving countries develop great teachers. URL: <https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/how-high-achieving-countries-develop-great-teachers.pdf>.
14. Greenberg, J., H. Putman and K. Walsh, 2014. Training our future teachers: Classroom management. Washington: National Council on Teacher Quality, 2014.

#### References

1. Decree of the President of the Russian Federation No. 474 dated July 21, 2020 "On the National Development Goals of the Russian Federation for the period up to 2030". Available at: <https://base.garant.ru/74404210/>. (Rus)
2. Decree of the Government of the Russian Federation No. 1688-r dated June 24, 2022 "On the Concept of training teachers for the education system for the period up to 2030". Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404830447/>. (Rus)
3. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation "On approval of the Federal State educational standard of primary general education" dated 31.05.2021 No. 286. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/>. (Rus)
4. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation "On approval of the Federal State educational standard of basic general education" dated 31.05.2021 No. 287. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/>. (Rus)
5. Letter of the Ministry of Education of the Russian Federation "On the direction of information" (to-

- gether with "Methodological recommendations for training personnel for pedagogical bachelor's degree programs based on unified approaches to their structure and content ("The Core of Higher Pedagogical Education")" dated 12.14.2021 No. AZ-1100/08. Available at: <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=409505&dst=100001#5oOkUETJkBTRT24P>. (Rus)
6. National project "Education". Available at: <https://strategy24.ru/rf/education/projects/natsional-nyy-proyekt-obrazovaniye/>. (Rus)
  7. The program of fundamental scientific research in the Russian Federation for the long-term period (2021-2030) (approved by the Decree of the Government of the Russian Federation dated 31.12.2020 No. 3684-r). Available at: <https://base.garant.ru/400170256/>. (Rus)
  8. Draft order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation "On approval of the professional standard "Teacher (pedagogical activity in the field of primary general, basic general, secondary general education) (teacher)". Available at: <https://base.garant.ru/56909182/>. (Rus)
  9. Barber, M. and M. Mourshed, 2008. How to achieve a consistently high quality of education at schools. *Questions of Education*, 3: 7–60. (Rus)
  10. The Board of the Ministry of Education of Russia discussed approaches to the development of teacher education. Available at: <https://edu.gov.ru/press/4419/na-kollegii-minprosvescheniya-rossii-obsudili-podhody-k-razvitiyu-pedagogicheskogo-obrazovaniya>. (Rus)
  11. Bosse, D., 2012. Zur Situation der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil I: Analysen, Perspektiven und Forschung (S. 11–23). Immenhausen: Prolog-Verlag,
  12. Conroy, J., M. Hulme and I. Menter, 2013. Developing a 'clinical' model for teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 39 (5): 557–573.
  13. Darling-Hammond L., R. Chung Wei and A. Andree, 2010. How high-achieving countries develop great teachers. URL: <https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/how-high-achieving-countries-develop-great-teachers.pdf>.
  14. Greenberg, J., H. Putman and K. Walsh, 2014. *Training our future teachers: Classroom management*. Washington: National Council on Teacher Quality, 2014.

УДК 371.302.2: 378.193  
DOI 10.18522/2658-6983-2022-7-99-106

**Олешко Т.В.,  
Саямова В.И.**

## **К КОНЦЕПЦИИ КУЛЬТУРОСООБРАЗНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА**

**Ключевые слова:** иностранные учащиеся, концепция культуросообразности, непрерывное профессиональное образование, организация процесса обучения, коммуникативная компетенция.

Рассматриваемый нами процесс обучения иностранных учащихся на подготовительном факультете медицинского университета представляет собой начальный этап непрерывного профессионального образования будущих медиков, продолжающийся в течение всей жизни каждого врача. На предвузовском этапе закладываются основы качества обучения на русском языке как иностранном (РКИ), претворяются в жизнь культуросообразные идеи, мысли, концепции современного обучения, направленные на развитие компетенций, творческого потенциала каждого обучающегося, каждой личности.

Концепция культуросообразности – это идея о максимальном использовании в воспитании, обучении и образовании культуры той среды, в рамках которой осуществляется и продолжается развитие личности человека. Под культурной средой здесь понимается культура страны пребывания иностранных граждан, культура России. Формирование личности осуществляется через приобщение человека к культуре, а основным богатством любой культуры является человек.

Впервые в мировой науке М.С. Каган в труде «Философия культуры» представил структурную композицию бытия в виде «природа – общество – человек». Методом рассуждения было получено заключение: преобразование природы человеком, происходящее по законам общества посредством человеческой деятельности, приводит к «выявлению» культуры и образованию, по мнению М.С. Кагана, триединой системы «общество – человек – культура» (Каган, 1996).

Главная задача современной высшей школы и ее структурных подразделений, в том числе и нашего факультета, – подготовить высококвал-

лифицированного специалиста, воспитать культурного, интеллигентного человека, открытого к межкультурному диалогу, способного к духовному саморазвитию, воспитать высоко нравственную, творческую личность со свободным, критичным, независимым мышлением. Формирование и развитие такой личности происходит в процессе усвоения основных закономерностей познавательной и практической деятельности в течение всей жизни человека. В современном развивающемся обществе возникла необходимость работать с большим объемом информации, владеть современными информационно-компьютерными технологиями (ИКТ), иметь установку на непрерывное самообразование и самоусовершенствование, быть ответственным человеком перед собой и обществом, способным к межкультурному взаимодействию.

В основе современных культурологических подходов к исследованию процесса обучения учащихся РКИ лежит неразрывность связей в цепочке «язык как код культуры – культура – личность – общество», играющих ведущую роль в становлении языковой личности. Особое место в процессе обучения иностранных учащихся на подготовительном факультете отведено русскому языку, который играет важнейшую роль в ознакомлении с культурой России и вхождением в нее, а также обеспечивает единство и взаимодействие языка, культуры, личности в процессе обучения и развития этой личности.

В работах российских ученых-исследователей рассматриваются вопросы повышения качества подготовки специалистов, совершенствования учебно-воспитательной и организационной работы высшей школы с позиций культуuroобразующих ценностей

на стыке педагогики, психологии, теории культуры и личности (Архангельский, 1996; Бондаревская, 1997; Вербицкий, 1991; Сластенин, 1991). Процесс формирования культуротворческого мышления более детально рассмотрен в работах Б.С. Гершунского, В.В. Давыдова и В.П. Зинченко (Гершунский, 1997; Давыдов, Зинченко, 1998). Работы в области медицинской педагогики дают достаточно полное научное обоснование, подтверждающее практику существующего вузовского обучения, заостряя при этом внимание на необходимости более глубокого исследования проблем культуuroобразующих системно-ценностных основ образования будущих специалистов-медиков (Ходжаян, Агранович, 2011).

Цели нашего исследования: выявление взаимосвязи уровня знания русского языка и приобщения к русской культуре и современных ИКТ; обобщение развития новой языковой личности; обеспечение единства языка, культуры, общества, личности; повышение качества профессионально-этической культуры будущих специалистов медицинского профиля в процессе их учебно-образовательной деятельности в новом информационном пространстве.

Задачи исследования – предполагаемые локализованные результаты исследования, а именно: изучить, проанализировать, систематизировать результаты наблюдения и практической педагогической деятельности, описать их, дать теоретическое обоснование, выявить и установить факторы, которые способствуют личностному росту, развитию и совершенствованию культуuroтворческих, интеллектуально-нравственных, культуросозидающих норм и основ образования будущих специалистов.

Объект исследования – учебно-воспитательный процесс по обучению иностранных учащихся РКИ, формированию эталонных культурообразующих ценностей на начальном этапе в высшей медицинской школе.

Предмет исследования – способы введения содержания обучения РКИ, культурообразующих системно-ценностных основ в процесс учебно-воспитательной, духовно-нравственной, этической подготовки иностранных учащихся – будущих медиков.

Актуальность исследования связана с решением главной задачи – задачи подготовки зарубежных высококвалифицированных медицинских кадров, обладающих духовно-нравственной культурой. Культура в содержании образования находит свое отражение в смыслах, духовных ценностях, достижениях философии, произведениях искусства. Цивилизация (форма рационального отношения к миру) – в уровне технологического, хозяйственного, социально-политического развития общества. Диалектика единства и различия понятий «культура» и «цивилизация» (Каган, 1996) определяет целесообразность принятия данной исследовательской позиции, обосновывает разработку цивилизационно-культурологической парадигмы, которая руководит проведением модернизации содержания образования, системно-ценностным улучшением качества медицинской помощи больным, нормализацией психолого-педагогического климата в медицинском учреждении.

Сегодня в системе здравоохранения требуется культуротворческое инновационное совершенствование качества подготовки специалистов медицинского профиля, для которых культуросообразный интеллектуально-нравственный профессионально-

личный опыт преобразован в компетентный потенциал специалиста-медика.

Методологической базой обучения РКИ на подготовительном факультете служит компетентный подход, способствующий развитию мыслительной и речевой деятельности учащихся. Система обучения РКИ на предвузовском этапе достаточно сложная, компонентами ее являются цели, задачи, принципы, содержание, методы, организационные формы и средства обучения. Это оптимальная система управления учебным процессом, т.е. система, направленная на наиболее эффективное овладение иностранными учащимися русским языком. О.Д. Митрофанова в своей статье утверждает, что «изучение языка, его структуры не должно происходить отдельно от человека как носителя языка, от сознания человека как языковой личности, несущей в себе когнитивные следы и особенности национального мышления; обучать мы должны не языку как таковому, а культуре, частью которой является язык» (Митрофанова, 2010, с. 105). Данная концепция языкового образования направлена на диалог культур.

Система обучения РКИ формулирует основные компетенции, которые нужно сформировать в процессе учебной деятельности, предлагает научную базу для разработки учебных программ, экзаменационных материалов, учебников, методических разработок и указаний в рамках общеевропейского языкового пространства. Компетенции описывают, чем необходимо овладеть каждому обучающемуся, чтобы использовать язык в целях общения, какие знания, умения и навыки необходимо освоить для диалога и успешной коммуникации.

Языковая компетенция в современной методике трактуется как знание о языке и владение языком; способность понимать и продуцировать иноязычную речь. Основу для формирования коммуникативной компетенции составляют языковая и речевая компетенции в социокультурной и учебно-научной сферах общения.

Определенным образом организованные способы обучения языку в виде технологий обучения характеризуют практическую составляющую, знакомят со средствами общения, а также с организационными формами обучения. В образовательной практике, как показывает опыт, особое значение имеет технология работы с информацией, например организация работы учащихся с учебной литературой, учебным текстом, накопление и систематизация информации в электронном виде, что готовит основу для самостоятельной учебной деятельности иностранных студентов в вузе, которую следует постепенно развивать, стимулируя при этом познавательную активность обучающихся.

Приоритетной задачей на начальном этапе является обучение языку предмета как средству получения научной информации, формирование компетенций, которые позволяют выпускникам подготовительного факультета успешно применять накопленный ими багаж знаний, умений, навыков в учебно-профессиональной сфере деятельности при дальнейшем обучении в медицинских вузах России.

Методика проведения занятий по страноведческой тематике, главной целью которых является формирование культуроведческой компетенции, достаточно хорошо отработана и включает учебный материал, знакомящий иностранных учащихся с культурой,

традициями и обычаями страны изучаемого языка: «Великий русский писатель Михаил Шолохов», «Город Ростов-на-Дону на карте мира», «Мой первый год учебы в России» и др.

К примеру, русским традициям и обычаям посвящен материал студента из Израиля Яссина Найефа о праздновании на Руси масленицы, музыкально-художественная видеокомпозиция «Александр Невский. К 800-летию Великого Князя Земли Русской» студентки из Ливана Ролы Махди, видеокомпозиция «Покойтесь с миром, герои Великой Отечественной войны», авторами которой являются учащиеся из Йемена, Палестины, Ливана. Тему сочинения «Моя любовь – Ливан» выбрали студентки Альхан Шальхуб и Раван Мезхер, которые описали природу Ливана, быт жителей своей страны, гостеприимный, жизнерадостный характер ее граждан. «Роль и значение снов в романе Ф.М. Достоевского “Преступление и наказание”» выбрал темой своего сочинения студент из Йемена Хикма Мохаммед Абдуллах Халед.

Материал «Их судьбой была не только медицина» о российских медиках А.П. Чехове, М. Булгакове, которые посвятили свою дальнейшую жизнь литературе, был подготовлен Мохаммом Хижази (Ливан), с ним он выступил на кафедральной научно-студенческой конференции. Доклад был заслушан с вниманием и большим интересом. Как известно, культура находит свое отражение в произведениях искусства, а духовная составляющая развития человека напрямую зависит от его культурно-языкового потенциала.

История создания Третьяковской галереи, связанная с коллекционированием русской живописи меценатами П.М. и С.М. Третьяковыми, весьма подробно изложена в студенческом докладе Хасана Мохаммеда Хасана

Абдулраззака (Йемен). Обращено внимание слушателей на то, что главной целью в жизни Павла Михайловича стало «владение шедеврами русского искусства с дальнейшей передачей их людям, чтобы нажитое от общества вернулось обществу».

Проводимая учебно-воспитательная работа подтверждает подход к определению культуры как системы духовных ценностей, изложенный в научном труде Л.Н. Столовича «Жизнь – творчество – человек», демонстрирует его размышления о функциях художественной деятельности, о том, что искусство действует не на одну какую-либо человеческую способность (эмоцию или интеллект), а на человека в целом. Искусство неосознанно формирует систему человеческих установок эстетического характера: творчество, целесообразность, свободу. Человек становится Homo aestheticus – человеком эстетическим (Столович, 1985).

Нами были представлены пути решения вопросов гуманитарно-эстетического образования в преподавании РКИ на подготовительном факультете, показаны возможности применения культурологического подхода в педагогике искусства (Yovel, 1993). Приведенные выше примеры красноречиво подтверждают мысль о том, что задания такого рода приобщают иностранных учащихся к новой для них языковой и культурной среде, являясь примерами разработанных моделей эффективного развития культурообразующих ценностей воспитания будущих студентов-медиков.

Существенную роль в решении проблем духовно-нравственной, этической подготовки иностранных учащихся играет проводимая под руководством педагогов работа творческого характера, например выступление с

докладом на студенческой конференции, участие в олимпиаде, викторине и т.д. Это приводит к повышению значимости, ответственности обучающегося за результаты проделанной работы, учит его мыслить самостоятельно, прививает интерес к учебному предмету (Maslow, 1954).

В качестве еще одного примера рассмотрим участие студентов в организации и проведении в 2021/2022 учебном году в онлайн-режиме студенческой кафедральной конференции «Физика в моей будущей профессии». По итогам данного мероприятия на сайте факультета был размещен стенд, фрагменты которого помещены ниже.



Фрагмент выступления Сагира Хасана (Ливан): «Я выбрал мой путь, я выбрал свою профессию и решил стать врачом. Я думаю, что врачами все могут стать, но

специалистами-медиками, учеными-медиками могут стать не все. Это зависит от самого человека, от самого студента и его желания учиться. Поэтому я буду стараться и работать над собой для достижения своей цели, чтобы в будущем проводить новые исследования и делать изобретения в области медицины. Для этого нужны большие знания не только в медицине, но и в физике, потому что медицина без физики слепа. Я хочу спросить: как будет работать медицина без УЗИ сердца? Без ЭКГ? Без рентгенограммы? Без кардиостимулятора на сердце? И получаю ответ: мне нужны большие знания по физике, чтобы достичь моей цели и спасти жизнь многих людей, помогать больным».



Фрагмент выступления Джона Нгандве (Замбия): «Физика учит критическому мышлению. Физика – это основа, на которой были открыты и изобретены медицинские технологии. Без физики у медицинских работников не было бы карьеры. Поэтому, будьте уверены, студенты-медики, вы поступаете мудро, изучая физику. Физика описывает поведение многих явлений, которые мы наблюдаем в медицине. Такие вещи, как кровоток, эндокринная функция и диффузия кислорода, которые происходят в различных системах органов. Я буду использовать физические концепции и процедуры для профилактики, диагностики и лечения заболеваний».



Фрагмент выступления Франсиско Мануэля Сальгадо Донэра (Никарагуа): «Когда закончу подготовительный факультет, я продолжу обучение в Государственном фармацевтическом химическом университете по специальности “Фармакологическая химия”. Мне интересна классическая физика и современная физика. Физика связана с моей будущей профессией. Химическая физика является наукой, которая исследует физико-химические явления и свойства с использованием методов атомной и молекулярной физики и физики твердого тела».

Эффективное развитие культурообразующих ценностей у начинающих студентов-медиков – это целеустрем-

ленность, ответственность, убежденность в принятии правильного решения, в выборе своей будущей медицинской специальности, твердое знание, что для достижения цели необходимо учиться, чтобы знать и уметь, чтобы стать высококвалифицированным специалистом-медиком, культурным человеком, человеком одной из самых гуманных специальностей на планете Земля.

Итак, в нашем исследовании установлено, что в процессе обучения, воспитания и образования иностранных учащихся ведущей мыслью является мысль о максимальном использовании культуры России, культуры той среды, в рамках которой осуществляется и продолжается развитие личности каждого иностранного гражданина. Приведены некоторые примеры решения вопросов гуманитарно-эстетического воспитания, применения культурологического подхода в методике преподавания РКИ, приобщения иностранных учащихся к новой для них языковой и культурной среде.

Коммуникативные, когнитивные и личностные принципы лежат в основе активизации совместной мыслительной деятельности в процессе обучения РКИ. Такой личностно ориентированный подход к обучению позволяет повысить качество общеобразовательной подготовки и профессионально-этической культуры, раскрыть индивидуальные особенности каждого.

Решение задачи поиска моделей образования, адекватных современному типу культуры и отвечающих новому этапу развития современного общества, вытекает из фундаментальных основ образования как части культуры, культуросообразной системы, культуротворческого процесса. Педагогическая оценка культуры позволяет использовать культу-

рологический подход в качестве концептуальной основы модернизации образования, рассматривать культуру в качестве не только источника содержания образования, но и метода его исследования и проектирования. Культуросообразность становится важнейшим условием развития образования и средством реализации идеи его гуманизации. Образование должно быть обращено к человеку через культуру, прежде всего через духовную культуру.

Решение задачи повышения эффективности обучения в условиях цифровизации общества, увеличения потока информации, возникновения «клипового» мышления предполагается возможным при активном внедрении в учебный процесс современных методов обучения и цифровых технологий с использованием не утративших своей значимости методологических подходов – системно-деятельностного, коммуникативно-когнитивного, компетентностного и др. Таким образом, цивилизационно-культурологическая парадигма, руководящая в том числе модернизацией содержания образования, является одним из решающих факторов развития профессионально-личностных качеств каждого иностранного учащегося.

В заключение следует отметить, что сегодня в системе высшей медицинской школы требуется культуротворческое, инновационное совершенствование качества подготовки специалистов медицинского профиля, для которых культуросообразный, интеллектуально-нравственный, профессионально-личностный опыт преобразован в компетентностный потенциал специалиста-медика.

Работа по формированию приоритетной обоснованности системы культурообразующих ценностей, эле-

ментов профессиональной культуры иностранных учащихся, на наш взгляд, должна начинаться в процессе их обучения на подготовительном факультете медицинского вуза.

#### Литература

1. *Архангельский С.И.* Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе. М.: Высшая школа, 1996.
2. *Бондаревская Е.В.* Гуманистическая парадигма личностного ориентированного образования // Педагогика. 1997. № 4. С. 11–17.
3. *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991.
4. *Гершунский Б.С.* Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных концепций). М.: ИнтерДиалект, 1997.
5. *Давыдов В.В., Зинченко В.П.* Предметная деятельность и онтогенез познания // Вопросы психологии. 1998. № 5. С. 11–29.
6. *Каган М.С.* Философия культуры. СПб.: Петрополис, 1996.
7. *Митрофанова О.Д.* Лингводидактические постулаты и методическая реальность // Традиция и новации: сб. науч. трудов. М.: ГИРЯ им. А.С. Пушкина, 2010. С. 103–112.
8. *Сластенин В.А.* Гуманитарная культура специалиста // Магистр. 1991. № 1. С. 21–25.
9. *Столочник Л.Н.* Жизнь – творчество – человек. М.: Политиздат, 1985.
10. *Ходжаян А.Б., Агранович Н.В.* Особенности организации эффективной самообразовательной деятельности студентов в медицинском вузе // Фундаментальные исследования. 2011. № 11–1. С. 149–153.
11. *Maslow, A.H., 1954.* Motivation and personality. N.Y.: Harper & Row.
12. *Yovel, Y., 1993.* Tolerance as grace and as right. In: La tolerance aujourd'hui (Analyses philosophiques): Document de travail pour le XIX-e Congres mondial de philosophie (pp. 113–125). Paris: Division de Philosophie et d'Ethique UNESCO.

#### References

1. *Arkhangelsky, S.I., 1996.* Lectures on scientific organization of the educational process in higher school. Moscow: Higher School. (Rus)
2. *Bondarevskaya, E.V., 1997.* The humanistic paradigm of personality-oriented education. Pedagogy, 4: 11–17. (Rus)
3. *Verbitsky, A.A., 1991.* Active learning in higher school: contextual approach. Moscow: Vysshaya shkola. (Rus)
4. *Gershunsky, B.S., 1997.* Philosophy of education for the XXI century (in search of practice-oriented concepts). Moscow: InterDialect. (Rus)

5. *Davydov, V.V. and V.P. Zinchenko*, 1998. Subject activity and ontogenesis of cognition. *Questions of Psychology*, 5: 11–29. (Rus)
6. *Kagan, M.S.*, 1996. *Philosophy of culture*. St. Petersburg: Petropolis. (Rus)
7. *Mitrofanova, O.D.*, 2010. Linguodidactic postulates and methodological reality. In: *Tradition and innovations: collection of scientific works* (pp. 103–112). Moscow: The Pushkin State Russian Language Institute. (Rus)
8. *Slastenin, V.A.*, 1991. Humanitarian culture of a specialist. *Magister*, 1: 21–25. (Rus)
9. *Stolovich, L.N.*, 1985. *Life – creativity – man*. Moscow: Politizdat. (Rus)
10. *Khodzhayan, A.B. and N.V. Agranovich*, 2011. Features of the organization of effective self-educational activity of students in a medical university. *Fundamental Research*, 11–1: 149–153. (Rus)
11. *Maslow, A.H.*, 1954. *Motivation and personality*. N.Y.: Harper & Row.
12. *Yovel, Y.*, 1993. Tolerance as grace and as right. In: *La tolerance aujourd’hui (Analyses philosophiques): Document de travail pour le XIX-e Congrès mondial de philosophie* (pp. 113–125). Paris: Division de Philosophie et d’Ethique UNESCO.

УДК 372.881.111.1  
DOI 10.18522/2658-6983-2022-7-107-116

**Абакумова И.А.,  
Сливная Е.М.**

## **СПОСОБЫ МИНИМИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

**Ключевые слова:** языковая интерференция, аналитический строй языка, синтетический строй языка, уровни языка.

Изучение любого иностранного языка не может происходить без опоры на родной язык, особенно на начальном этапе (Логинова, 2019, с. 364). Первичный язык может помочь обучающимся глубже понять некоторые языковые реалии – как лексические, так и грамматические; но в то же время такое сопоставление по аналогии часто приводит к ошибочному использованию тех или иных языковых форм в изучаемом языке. Такой языковой феномен получил название языковой интерференции. В Толковом переводческом словаре Л.Л. Нелюбина находим следующее объяснение этого понятия: перенесение особенностей родного языка на изучаемый иностранный язык (Нелюбин, 2011, с. 66). Наиболее развернутое определение термина интерференции приводится в «Лингвистическом энциклопедическом словаре» под редакцией В.Н. Ярцевой: «Интерференция (от лат. *inter* – между собой, взаимно и *ferio* – касаюсь, ударяю) – взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, складывающегося либо при контактах языковых, либо при индивидуальном освоении неродного языка; выражается в отклонениях от нормы и системы второго языка под влиянием родного» (Ярцева, 2002, с. 197). Л.Л. Нелюбин подчеркивает, что интерференция часто носит именно негативный характер, так как происходит «наложение сформированных навыков на вновь формируемые со знаком минус; то же самое, что отрицательный перенос» (Нелюбин, 2011, с. 66).

В связи с этим возникает необходимость исследования вопроса минимизации языковой интерференции при обучении иностранному языку. Рассмотрим это на частном примере обучения русскоговорящих английскому языку как иностранному.

Если языки находятся на достаточном удалении друг от друга в генеалогической и типологической системах, возникновение интерференции маловероятно. Английский и русский языки относятся к одной индоевропейской языковой семье. Согласно морфологической классификации оба являются флективными языками. Однако английский язык принадлежит к языкам аналитического строя и, соответственно, использует служебные слова и фиксированный порядок слов для передачи грамматических значений. Русский язык, напротив, демонстрирует выраженные признаки синтетического строя: словоизменительные, словообразовательные или же лексические морфемы объединяются в пределах одного слова. М.А. Ананьина пишет, что «русский и английский языки имеют общие системные сходства, что делает возможным появление интерференции в процессе усвоения одного из них в качестве иностранного» (Ананьина, 2014, с. 52). Н.Б. Мечковская в своей работе также указывает, что «интерференция – это ошибки в речи на иностранном языке, вызванные влиянием родного языка» (Мечковская, 2000, с. 103).

Актуальность данного исследования состоит в том, что в последнее время наблюдается уверенная тенденция к повышению качества и эффективности обучения английскому языку ввиду того, что реалии современной жизни требуют достаточно высокого уровня владения английским как языком международным. Часто именно языковой строй и система родного языка влияют на освоение иностранного языка. На практике через ошибки мы вынужденно приходим к пониманию, что такое языковая интерференция, каковы последствия ее влияния на качество владения иностранным языком.

Как показывают исследования, двуязычие (bilingualism), многоязычие (multilingualism) или языковой контакт (language contact) являются обязательными условиями возникновения интерференции. Изначально языковая интерференция изучалась в работах Е.М. Верещагина, Г.М. Вишневской, Е.К. Черничкиной в аспекте проблемы билингвизма, затем интенсивное изучение продолжилось в работах И.С. Алексеевой, В.В. Алимова, С.Г. Тер-Минасовой в контексте проблем перевода. В работах многих известных ученых, как отечественных (В.А. Виноградов, Н.В. Исмагилова, В.Н. Комиссаров, Н.Б. Мечковская, М.В. Попова, Т.А. Пруцких, В.Ю. Розенцвейг, Л.В. Щерба), так и зарубежных (Trask, 1993; Weinreich, 1953), даются определения и толкования этого термина. Классификации разновидностей интерференции включают: внешнюю и внутреннюю; в зависимости от способа переноса родного языка на изучаемый – прямую и косвенную; по степени интенсивности проявления – явную и скрытую. Исходя из уровней языка ученые говорят о фонетической, графической, орфографической, грамматической, лексико-семантической и синтаксической интерференции, а также сюда можно добавить лингвострановедческую и лингвокультурную разновидности интерференции.

**Явление грамматической интерференции.** Далее рассмотрим более подробно грамматическую интерференцию. Последняя возникает в результате воздействия грамматических структур опорного языка на речь изучаемого языка. Если родной язык влияет на отсутствие определенных грамматических категорий в изучаемом языке, такую интерференцию называют косвенной, если в иностранную речь переносятся свойства и правила род-

ного языка, интерференция называется прямой (Луговец, <https://infourok.ru/metodicheskaya-razrabotka-principi-preodoleniya-interferencii-russkogo-yazika-pri-izuchenii-angliyskogo-yazika-leksicheskiy-aspe-1328814.html>).

В данном исследовании мы рассматриваем понятие интерференции применительно к процессу обучения иностранному языку, а значит – применительно к формированию системы искусственного билингвизма. Цель данной работы – рассмотреть основные различия видовременных форм глагола в русском и английском языках и определить пути решения проблемы языковой интерференции при изучении данной темы.

При освоении вторичной языковой системы с опорой на родной язык интерференция может давать как отрицательные, так и положительные последствия. Внимание методистов и преподавателей концентрируется главным образом на негативном влиянии интерференции, его прогнозировании, предупреждении и исследовании. Это связано с тем, что ошибочный языковой материал в речи обучающихся препятствует успешной коммуникации на иностранном языке.

Как отмечает М.А. Ананьина, «необходимо предупреждать интерференцию на разных этапах обучения иностранному языку и в соответствии с этим строить методику обучения иностранному языку» (Ананьина, 2014, с. 53). Для достаточной минимизации языковой интерференции при обучении английскому языку преподавателю необходимо использовать специальные средства и подходы на этапах отбора языкового материала, объяснения и применения на практике.

При отборе грамматического материала учителю нужно проанализировать, есть ли в русском языке подоб-

ные грамматические формы, как они соотносятся друг с другом и возможно ли возникновение интерференции при овладении ими.

Говоря о видовременных формах глагола, мы предлагаем следующую их классификацию по признаку соответствия или несоответствия в русском и английском языках.

1. Формы глагола, которые имеют неполные аналоги. В данную группу мы включили видовременные формы английского глагола, имеющие в некоторых формах аналоги в русском языке. В утвердительных предложениях формы Present Simple и Past Simple полностью совпадают с глаголами настоящего или прошедшего времени несовершенного вида:

|   |  |
|---|--|
| Present Simple: <i>I <b>play</b> football every day</i> | Настоящее время, несовершенный вид:<br><i>Я <b>играю</b> в футбол каждый день</i>            |
| Past Simple: <i>I <b>played</b> football yesterday</i>  | Прошедшее время, несовершенный/совершенный вид: <i>Я <b>играл/поиграл</b> в футбол вчера</i> |

Такая же ситуация наблюдается с формами Present Continuous и Past Continuous:

|  |   |
|--|---|
| Present Continuous: <i>I <b>am going</b> to school right now. I <b>am not playing</b> football right now</i>                                       | Настоящее время, несовершенный вид:<br><i>Я <b>играю</b> в футбол сейчас. Я <b>не играю</b> в футбол сейчас</i>                                 |
| Past Continuous: <i>I <b>was playing</b> football yesterday when you called me. I <b>was not playing</b> football yesterday when you called me</i> | Прошедшее время, несовершенный вид:<br><i>Я <b>играл</b> в футбол, когда ты мне позвонил. Я <b>не играл</b> в футбол, когда ты мне позвонил</i> |

Сравнив представленные выше примеры, мы видим, что формы Present Simple, Past Simple, Present Continuous и Past Continuous соотносятся с глаголами только несовершен-

ного вида, что может стать причиной языковой интерференции. В связи с этим учителю необходимо обращать особое внимание студентов на различие характеров действия: в Present Simple действие происходит постоянно или с определенной периодичностью, а в Present Continuous – в момент речи. В то же время в Past Simple действие представляется как простой факт в прошлом, а в Past Continuous – как действие, которое длилось какой-то период времени в прошлом и к настоящему времени уже закончилось. Для предотвращения языковой интерференции учитель обязательно должен обратить внимание студентов на эти особенности.

2. Видовременные формы, которые совпадают по временному плану, но отличаются количеством форм. Будущее время в русском языке представлено двумя формами: простой и сложной. Простая форма выражается при помощи глаголов совершенного вида (*пойду, поиграю*), а сложная – глаголом быть и глаголом несовершенного вида (*буду ходить, буду гулять*). Кроме того, будущее время в русском языке может передаваться глаголом несовершенного вида настоящего времени (*Я завтра играю в теннис*). В английском языке будущее время выражается при помощи форм группы Future и формы Present Continuous, которые выражают не просто временной план, а завершенность или продолжительность действия в будущем. При этом в некоторых случаях форма Future Simple может переводиться на русский язык при помощи обеих форм времени без искажения смысла высказывания. Формы Future Continuous и Future Perfect Continuous соотносятся только с формами будущего сложного, а Future Perfect – с формой будущего простого:

|   |   |
|---|---|
| Future Simple:<br><i>I will play tennis tomorrow.</i>   | Будущее сложное:<br><i>Я буду играть в теннис завтра.</i><br>Будущее простое:<br><i>Я поиграю в теннис завтра</i> |
| Future Continuous:<br><i>I will be playing tennis for two hours tomorrow</i>                  | Будущее сложное:<br><i>Я завтра буду играть в теннис два часа</i>   |
| Future Perfect:<br><i>I will have already played tennis by the time you come</i>              | Будущее простое:<br><i>Я уже поиграю в теннис к моменту, когда ты придешь</i>                                     |
| Future Perfect Continuous: <i>I will have been playing tennis for two hours when you come</i> | Будущее сложное:<br><i>Я буду играть в теннис два часа, когда ты придешь</i>                                      |
| Present Continuous (for future arrangements):<br><i>I am playing tennis tomorrow</i>          | Настоящее время, несовершенный вид:<br><i>Я завтра играю в теннис</i>   |

Данный пример иллюстрирует, что глаголы движения – это особая группа глаголов. В русском языке они характеризуются наличием признака однонаправленности/неоднаправленности, что делает невозможным их употребление в некоторых временных формах. В русском языке такие глаголы образуют пары: *бежать – бегать, ехать – ездить, идти – ходить, лететь – летать* и т.д.

Как подчеркивает О.А. Гнатюк, в английском языке глаголы движения не имеют признака однонаправленности/неоднаправленности и не создают подобных пар (Гнатюк, 2015). Значение законченного или продолжительного действия выражается при помощи их видовременной формы. В связи с этим учитель должен очень внимательно подходить к подбору примеров, иллюстрирующих грамматический материал, на этапе подготовки к уроку и не давать примеры с глаголами движения при объяснении правил использования видовременных форм. Работа с глаголами движения в контексте

временных форм должна проводиться уже на этапе, когда студенты понимают, как используется та или иная видовременная форма глагола.

3. Видовременные формы, не имеющие аналогов в русском языке. В данную категорию входят формы группы Perfect. Зачастую они вызывают больше всего затруднений в правильном употреблении у русскоговорящих студентов, так как характеризуют действие с совершенно необычной для русского языка позиции. Группа времен Perfect характеризует действие не по его принадлежности к настоящему, прошлому или будущему, а по признаку его завершенности/незавершенности, а также по продолжительности, что в русском языке выражается с помощью глаголов совершенного/несовершенного вида. Для того чтобы доказать, что данная группа видовременных форм не аналогична с русской категорией вида, сравним следующие примеры:

|  |  |
|--|--|
| Present Perfect:<br><i>I have already played chess</i>                                   | Глагол совершенного/несовершенного вида прошедшего времени:<br><i>Я уже поиграл/играл в шахматы</i>                    |
| Past Perfect:<br><i>I had played chess before you came</i>                               | Глагол совершенного/несовершенного вида прошедшего времени:<br><i>Я поиграл/играл в шахматы до того, как вы пришли</i> |
| Present Perfect Continuous:<br><i>I have been playing chess for two hours already</i>    | Глагол несовершенного вида настоящего времени:<br><i>Я играю в шахматы уже два часа</i>                                |
| Past Perfect Continuous:<br><i>I had been playing chess for two hours before he came</i> | Глагол несовершенного вида прошедшего времени:<br><i>Я играл в шахматы два часа до того, как он пришел</i>             |

Из данного сравнения мы видим, что в русском языке формы Present Perfect и Present Perfect Continuous могут выражаться глаголами прошед-

шего и настоящего времени, что подтверждает их «вневременную» природу. Кроме того, эти формы могут выражаться в русском языке и при помощи глаголов совершенного вида, и при помощи глаголов несовершенного вида, что определенно может стать причиной языковой интерференции для русских студентов, изучающих английский язык. Кроме того, группа Present Perfect имеет достаточно много значений, что является еще одной причиной трудностей, возникающих при ее использовании. Помимо выражения того, что действие было только что завершено или еще не было завершено, существует значение, характеризующее действие как начавшееся в прошлом и продолжающееся до настоящего момента:

|  |   |
|--|---|
| Present Perfect:<br><i>We have played the piano for two years.</i><br>Глагол несовершенного вида настоящего времени:<br><i>Мы играем на пианино два года</i> | Present Perfect Continuous:<br><i>We have been playing the piano since two o'clock.</i><br>Глагол несовершенного вида настоящего времени:<br><i>Мы играем на пианино с двух часов</i> |
|--|---|

В обоих примерах, представленных выше, используется глагол настоящего времени несовершенного вида. Если опустить информацию о продолжительности действия, то по-русски оба примера звучат одинаково. Однако разница в семантике этих предложений существенна: в первом предложении действие началось в прошлом и продолжается в течение указанного периода времени. На настоящий момент оно еще не закончено, но нам важно не то, сколько протекало действие, а его результат. Говорящий подчеркивает, что на данный момент на пианино играют уже два года. Во втором предложении действие также началось в прошлом и продолжается до настоящего момента, но говорящий

подчеркивает длительность действия, а не его результат. Во втором примере важно то, что играют с двух часов. Данная граница в семантике предложений очень тонкая, поэтому зачастую у изучающих английский язык возникает непонимание разницы данных форм. Следовательно, преподавателю необходимо подбирать яркие примеры на этапе подготовки к уроку, пояснять эту разницу во время его подачи и проводить рефлексию во время практического применения материала.

Из данной классификации видно, что для передачи смысла высказывания в русском и английском языках используются совершенно разные видовременные формы. Те формы, которые совпадают во временном аспекте, часто допускают использование глаголов и совершенного, и несовершенного вида при переводе на русский. Кроме того, существуют формы, не совпадающие во временном аспекте, как, например, формы Present Perfect, которые переводятся на русский язык при помощи глаголов прошедшего времени. Некоторые видовременные формы имеют неодинаковое количество форм в русском и английском языках. Все эти факторы затрудняют формулирование коммуникативного послания для русскоговорящих студентов на английском языке и могут стать причиной возникновения языковой интерференции.

**Способы минимизации интерференции.** Как подчеркивает Е.Г. Белявская, «интерференцию родного языка при изучении иностранного языка можно минимизировать, если исходить при введении нового иноязычного материала не из сопоставления родного и иностранного языков, а из концептуальных представлений (обобщенных смыслов), стоящих за изучаемыми языковыми формами. Такие концептуальные структуры выступают в каче-

стве когнитивной внутренней формы, отражающей особенности выражения смыслов в данном языковом сообществе; они лежат в основе выбора слов в процессе коммуникации и определяют сочетаемость слов. Введение информации о когнитивной внутренней форме в процесс преподавания и изучения иностранного языка позволяет избежать внутреннего перевода с родного языка на иностранный при коммуникации на иностранном языке, способствуя, таким образом, минимизации интерференции» (Белявская, 2013, с. 76).

Рассмотрим этапы преобразования речи русскоговорящего студента в речь на иностранном языке (рис. 1).

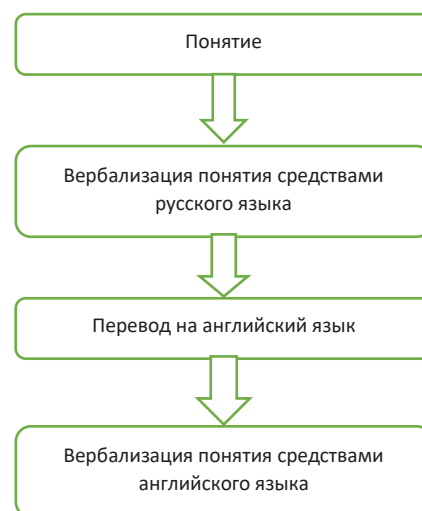


Рис. 1. Вербализация понятия с опорой на родной язык

В связи с тем, что видовременные формы глагола в английском и русском языках не соответствуют друг другу, мы полагаем, что для достижения цели минимизации языковой интерференции необходимо исключить из приведенной на рис. 1 схемы этапы вербализации понятия на русском языке и перевода на английский язык с русского. Это позволит студентам понять, как использовать видовременные формы,

не сравнивая их с видовременными формами, используемыми в русском языке, и более полно передавать свои мысли в процессе коммуникации на английском языке. Таким образом, наиболее эффективная схема усвоения видовременных форм английского языка должна следовать схеме, предложенной на рис. 2.

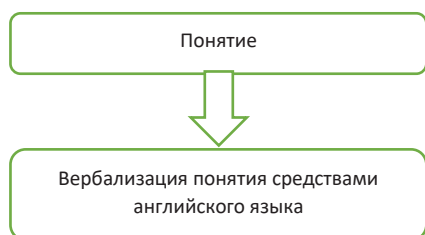


Рис. 2. Вербализация понятия без опоры на родной язык

Для того чтобы иностранная речь студентов формировалась согласно схеме, приведенной на рис. 2, необходимо использовать имплицитный метод формирования грамматических навыков. Согласно Е.В. Колесниковой, данный метод в рамках коммуникативной методики включает в себя (Колесникова, Соболева, 2019, с. 122):

- предваряющее слушание речевого образца;
- имитацию в речи для достижения определенной речевой задачи;
- однотипность фраз, поскольку повторяющиеся конструкции запоминаются быстрее и прочнее;
- регулярность однотипных фраз;
- действие по аналогии в речевых условиях, предполагающее конструирование фраз не по правилу, а по аналогии с образцом и обязательно в соответствии с речевой задачей;
- безошибочность речевых действий, достигаемую в результате регулярного подкрепления;
- формирование грамматического навыка на достаточном количестве

материала и в достаточном количестве разнообразных ситуаций;  
– речевой характер упражнений.

Однако у данного подхода есть свои минусы, в частности недостаток осознанности при приобретении навыков. При использовании имплицитного подхода студенты часто не могут использовать свои знания, попадая в новую, незнакомую для них речевую ситуацию. Поэтому целесообразным будет его использование совместно с эксплицитным подходом, подразумевающим объяснение правил и изучение теоретического материала. На наш взгляд, комбинация данных подходов будет эффективна для минимизации языковой интерференции за счет наиболее полного и разностороннего охвата видовременных форм глагола.

Помимо речевых и имитационных упражнений, преподаватель может использовать следующие приемы, способствующие более широкому пониманию системы видовременных форм глагола и минимизации языковой интерференции:

- Составление сводной таблицы времен. Изучая видовременные формы глагола, студенты могут постепенно заполнять таблицу временных форм. Так они смогут наглядно представить себе видовременные формы английского глагола в системе и сравнить их между собой, что существенно улучшит их представление о грамматических явлениях и будет способствовать минимизации языковой интерференции. Кроме того, заполнение таблицы по мере изучения языка может быть хорошей иллюстрацией прогресса в изучении материала и служить мотивацией для студентов.

- Использование автобиографии для изучения форм группы Perfect. Студенты могут составлять собственную биографию или биографию из-

вестной личности. Для этого учителю необходимо выдать раздаточный материал (рис. 3) и попросить студентов отметить на нем события из своей жизни или из жизни известного человека. Далее, опираясь на то, что изображено на временной линии, студентам необходимо будет составить связный текст, включающий в себя все перечисленные события. Практическое применение языка также возможно в данной форме задания: можно попросить студентов устно рассказать о своей жизни или о жизни известной личности, опираясь на раздаточный материал.

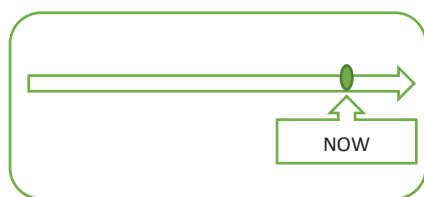


Рис. 3. Временная линия

Для лучшего понимания студентами формы Present Perfect также хорошо подойдет следующее задание. Студентам выдается раздаточный материал, в котором написано о планах определенной семьи (The Smiths) по дням недели.

1. Monday – Morning: Grand Canyon. Afternoon: fly to New York City.
2. Tuesday – New York City.
3. Wednesday – Morning: arrive in Washington.
4. Thursday – Washington.
5. Friday – Morning fly to Boston.

*It's Thursday morning. Are the sentences true or false?*

- The Smith family has already been to Washington.
- The Smith family has not yet been to Boston.
- The Smith family has visited New York City.

Данное задание помогает студентам понять, что представляет собой форма Present Perfect, при помощи анализа данного им расписания, что применимо и на практике в ежедневных делах.

Для минимизации интерференции при изучении формы Present Continuous можно использовать следующее задание. Студенты вытягивают предварительно нарезанные карточки, на которых написано, что происходит в данный момент. Студенты работают в мини-группах (два-три человека) и угадывают, что они делают, путем произнесения предложений в Present Continuous до того момента, пока не угадают, что написано в карточке их оппонента.

|                                       |                                     |
|---------------------------------------|-------------------------------------|
| <i>You are singing in the shower.</i> | <i>You are eating spaghetti.</i>    |
| <i>You are washing clothes.</i>       | <i>You are lifting weights.</i>     |
| <i>You are flying a kite.</i>         | <i>You are waiting for the bus.</i> |

Данное задание хорошо иллюстрирует аспектную природу данной видовременной формы и позволяет студентам лучше понять ее значение в условиях обучения вне языковой среды.

Следующее задание можно использовать для отработки использования конструкции *to be going to* или как возможность применить в искусственно созданной ситуации формы Present Continuous for future arrangements. Студенты делятся на пары (А и В), каждому выдается таблица, которую необходимо заполнить. Предварительно необходимо подготовить вопросы по каждому пункту: *Where is Justin going on holiday?* Студенты узнают о планах двух человек, задавая вопросы друг другу о персонажах, данных в таблице, и отвечая на встречные вопросы. Закончив, они сравнивают свои

таблицы и анализируют полученную информацию.

| <i>Holiday information</i> | <i>Justin</i> | <i>Kate</i>  |
|----------------------------|---------------|--|
| Holiday destination        |               | Australia  |
| Transportation             |               |  |
| Departure date             | 15th July     |  |
| Length of stay             | Four days     | One month  |
| Accommodation              | hostel        |  |
| Planned activities         |               | Go surfing<br>Visiting Sydney<br>and the Great<br>Barrier Reef |

Таким образом, для минимизации языковой интерференции при обучении видовременным формам глагола английского языка необходимо проводить многоаспектный сравнительно-сопоставительный анализ видовременных форм на этапе подготовки к уроку. Кроме того, наиболее эффективным будет использование и имплицитного, и эксплицитного методов в проведении урока: к речевым упражнениям следует добавлять правила, объяснять различия между языковыми явлениями в русском и английском языках. На этапе применения полученных знаний преподаватель может использовать упражнения, предложенные нами выше. Данные задания помогают структурировать изученный материал и применять знания видовременных форм в ситуациях, близких к реальным.

Мы убедились, что на разных этапах обучения иностранному языку следует применять различные средства минимизации грамматической интерференции, а также выяснили, что методика минимизации интерференции сводится к системе следующих методических принципов:

- принцип комплексного сравнительно-сопоставительного анализа родного и иностранного языков;

- принцип учета основных грамматических трудностей изучаемых языков;
- принцип рациональной опоры на родной (русский язык) в процессе изучения иностранного языка;
- принцип коммуникативной направленности при овладении грамматической стороной речи;
- принцип проблемности при овладении грамматическим аспектом речи в процессе организации личностного и профессионального общения.

Система упражнений на преодоление интерференции должна учитывать сходства и различия грамматических систем изучаемых языков. Помимо упражнений необходимо использовать средства рационализации (сравнительно-сопоставительные грамматические таблицы и грамматические опорные таблицы), которые наглядно демонстрируют основные типологические особенности изучаемых языков.

#### Литература

1. *Ананьина М.А.* К вопросу об особенностях языковой интерференции // LINGUA MOBILIS. 2014. № 1. С. 50–54.
2. *Белявская Е.Г.* Когнитивная лингвистика и преподавание иностранных языков // Вестник МГИМО-Университета. 2013. № 5. С. 76–83.
3. *Гнатюк О.А.* Глагол-связка как один из аспектов грамматической интерференции при русско-испанском двуязычии // Вестник Московского государственного областного университета. Сер. Лингвистика. 2015. № 1. С. 48–53.
4. *Колесникова Е.В., Соболева Е.А.* Методы обучения грамматике английского языка в общеобразовательной школе // Актуальные вопросы современного иноязычного образования: материалы Всероссийской науч.-практ. конф. Армавир: Армавирск. гос. пед. ун-т, 2019. С. 122–125.
5. *Логинова А.А.* Риторика в профессиональной деятельности учителя иностранного языка // СКИФ. Вопросы студенческой науки. 2019. № 5–1. С. 364–368.
6. *Луговец В.В.* Принципы преодоления интерференции русского языка при изучении английского языка (лексический аспект). URL: <https://infourok.ru/metodicheskaya-razrabotka-principi-preodoleniya-interferencii-russkogo-yazika-pri-izuchenii-angliyskogo-yazika-leksicheskiy-aspe-1328814.html>.

7. Мечковская Н.Б. Социальная лингвистика. М.: Аспект Пресс, 2000.
  8. Нелюбин Л.Л. Толковый переводческий словарь. М.: Флинта: Наука, 2011.
  9. Ярцева В.Н. Большой энциклопедический словарь. Языкознание. М.: Большая Российская энциклопедия, 2002.
  10. Trask, R.L., 1993. A dictionary of grammatical terms in linguistics. London: Routledge.
  11. Weinreich, U., 1953. Languages in contact. N.Y.: Linguistic Circle of New York.
- References**
1. Ananyina, M.A., 2014. On the question of the peculiarities of language interference. LINGUA MOBILIS, 1: 50–54. (Rus)
  2. Belyavskaya, E.G. 2013. Cognitive linguistics and teaching of foreign languages. Bulletin of MGIMO-University, 5: 76–83. (Rus)
  3. Gnatyuk, O.A., 2015. Verb-bundle as one of the aspects of grammatical interference in Russian-Spanish bilingualism. Bulletin of Moscow State University, 1: 48-53. (Rus)
  4. Kolesnikova, E.V. and E.A. Soboleva, 2019. Methods of teaching English grammar in a comprehensive school. In: Topical issues of modern foreign language education: Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference (pp. 122–125). Armavir: Armavir State Pedagogical University. (Rus)
  5. Loginova, A.A., 2019. Rhetoric in the professional activity of a foreign language teacher. SKIF. Questions of student science, 5–1: 364–368. (Rus)
  6. Lugovets V.V. Principles of overcoming interference of the Russian language in the study of English (lexical aspect). Available at: <https://infourok.ru/metodicheskaya-razrabotka-principi-preodoleniya-interferencii-russkogo-yazika-pri-izuchenii-angliyskogo-yazika-leksicheskiy-aspe-1328814.html>. (Rus)
  7. Mechkovskaya, N.B., 2000. Social linguistics. Moscow: AspectPress. (Rus)
  8. Nelyubin, L.L., 2011. Explanatory translation dictionary. Moscow: Flinta: Nauka. (Rus)
  9. Yartseva, V.N., 2002. Big encyclopedic dictionary. Linguistics. Moscow: Bolshaya Rossiyskaya Entsiklopediya. (Rus)
  10. Trask, R.L., 1993. A dictionary of grammatical terms in linguistics. London: Routledge.
  11. Weinreich, U., 1953. Languages in contact. N.Y.: Linguistic Circle of New York.

# ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ

- **Иванова О.А.** Болевой стресс в психофизиологическом развитии недоношенных детей

УДК 159.91

DOI 10.18522/2658-6983-2022-7-119-123

**Иванова О.А.**

## **БОЛЕВОЙ СТРЕСС В ПСИХО- ФИЗИОЛОГИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ НЕДОНОШЕННЫХ ДЕТЕЙ**

**Ключевые слова:** недоношенные дети, боль, профилактика боли новорожденных, болевой стресс недоношенных детей.

Современные технологии позволяют выхаживать детей, родившихся на ранних сроках гестации. Многочисленные исследования влияния медицинского вмешательства на переживание боли недоношенными младенцами показывают его долгосрочное действие на психофизиологическое и нейросенсорное развитие детей. Очевидна необходимость научного осмысления проблемы боли и болевого стресса преждевременно рожденных детей с целью профилактики данных состояний и их последствий.

R.E. Grunau, J. Weinberg, M.F. Whitfield, осуществив теоретический обзор проблемы боли недоношенных детей в 2004 г., пришли к выводу, что исследований в данной области недостаточно. По мнению ученых, очевидно, что выхаживание преждевременно рожденных детей в отделении интенсивной терапии сопровождается постоянным болевым стрессом (Grunau et al., 2004). Однако современный анализ проблемы исследования боли у недоношенных детей показал, что на сегодняшний день ей посвящено достаточное количество зарубежных публикаций.

Новые данные доказывают негативные последствия воздействия процедурной боли на развитие нейронных сетей в мозге и формирование гипоталамо-гипофизарно-надпочечниковой системы. С этим связаны выводы о том, что разработка системы ухода за недоношенными детьми, учитывающей профилактику боли и направленной на снижение стресса у них, благоприятно влияет на развивающийся головной мозг ребенка (Cheong et al., 2020; Grunau, 2013).

Отмечается, что дети, включенные в программу развивающего ухода, обладают более развитыми коммуникативными навыками и умениями

распознавать социальные сигналы в старшем возрасте. Среди технологий развивающего ухода можно отметить регуляцию болевого стресса, снижение уровня шума, яркости освещения и других внешних агрессивных для незрелой сенсорной системы воздействий, создание условий для контакта родителей с их недоношенными детьми и посильное участие в выхаживании при наблюдении медицинского персонала (Montirosso et al., 2016). Данную мысль продолжают авторы сравнительного исследования соматического и психофизиологического развития недоношенных детей, находящихся после рождения в общих или отдельных палатах. В возрасте 18–24 месяцев те, кто пребывал в отдельной палате совместно с мамой, демонстрируют более высокий уровень общих показателей здоровья. Однако в плане когнитивного развития и других психофизиологических параметров достоверных различий в данном исследовании выявлено не было (Van Veenendaal et al., 2019).

В другом исследовании изучалась взаимосвязь болевого стресса с функциональной корковой активностью и зрительно-перцептивными способностями в школьном возрасте у детей, родившихся крайне недоношенными (менее 32 недель гестации). Авторы установили, что в школьном возрасте у них наблюдаются зрительно-перцептивные трудности даже при отсутствии серьезных неврологических нарушений. Это говорит об изменениях функциональных параметров мозговой деятельности, которые связаны с неблагоприятными неонатальным опытом и нейроразвитием в ранний период. Авторы обращают внимание на то, что повторяющиеся процедурные болевые ощущения во время интенсивной терапии недоношенных ново-

рожденных вызывают болевой стресс, который способствует изменению нейрокогнитивных функций. В связи с критическими периодами в развитии таламокортикальной системы незрелый мозг младенцев, рожденных в экстремально низком гестационном возрасте (28 недель и менее), может иметь повышенную уязвимость к неонатальной боли. Было проведено лонгитюдное исследование развития недоношенных детей с рождения до школьного возраста. В данной когорте оценивалась взаимосвязь между функциональной активностью мозга, измеряемой с помощью магнитоэнцефалографии, зрительно-перцептивными способностями и кумулятивной неонатальной болью. Исследователи показали изменения в спектральной структуре спонтанной колебательной активности коры у детей в школьном возрасте, родившихся на экстремально ранних сроках гестации. Таким образом, кумулятивный неонатальный стресс, связанный с болью, вызывает изменения фонового коркового ритма у данной категории детей. Данные изменения в спонтанных мозговых колебаниях отрицательно коррелируют со зрительно-перцептивными способностями в школьном возрасте и не обусловлены потенциально искажающими неонатальными переменными. Ученые заключают, что эти выводы доказывают связь стресса у недоношенных новорожденных, вызванного болью, с развитием функциональной активности мозга и когнитивными дефицитарными результатами у них в школьном возрасте (Doesburg et al., 2011).

Группа канадских ученых обратилась к изучению связи уровня кортизола недоношенных и доношенных детей в возрасте 18 месяцев с качеством их взаимодействия с матерью

и интернализирующим поведением. Авторы сравнили уровень кортизола и оценку социального взаимодействия в 18 месяцев у детей, рожденных с IV (24–28 недель гестации), III (29–32 недели гестации) степенями недоношенности, и у доношенных детей. Группа родившихся с экстремальной степенью недоношенности имела более высокий уровень кортизола по сравнению с двумя остальными выборками. Исследователи предположили, что существует некоторое соотношение интеракций матери, интернализирующего поведения ребенка (оцениваемого матерью) и уровня кортизола у детей. В группе детей, преждевременно рожденных на экстремально ранних сроках беременности, более высокий уровень кортизола связан с менее оптимальным интерактивным поведением матери. Более того, характер изменения уровня кортизола связан с интернализацией поведения детей с IV степенью и в меньшей мере детей с III степенью недоношенности. Авторы делают вывод о том, что кортизол обуславливает изменения в гипоталамо-гипофизарно-надпочечниковой системе у недоношенных детей, а также их большую чувствительность к окружающему контексту, такому как качество материнского интерактивного поведения по отношению к ним (Brummelte et al., 2011).

M. Ranger и R.E Grunau осуществили обзор более чем 114 публикаций зарубежных исследований взаимосвязи хронической боли в раннем возрасте детей и развития головного мозга у недоношенных. Выводы теоретического анализа данной проблемы позволили авторам заключить, что младенцы, рожденные недоношенными (менее 37 недель гестации), особенно уязвимы к процедурному стрессу и воздействию боли во время интенсивной

терапии новорожденных, в период быстрого и сложного развития головного мозга (Ranger, Grunau, 2014). Существуют краткосрочные и долгосрочные эффекты для созревания мозга и развития нервной системы у преждевременно рожденных детей, связанные с болевым стрессом и методами лечения. Так, например, ученые отмечают, что есть данные о введении глюкозы как одном из традиционных способов профилактики боли у недоношенных младенцев. Однако на сегодняшний день только одно исследование оценивало развитие нервной системы после многократного введения глюкозы глубоко недоношенным детям, которое показало, что большее воздействие (более 10 доз за 24 часа) приводит к ухудшению моторики и внимания в возрасте 36 и 40 недель (Johnston et al., 2002). C.D. Walker указывает на воздействие глюкозы на регуляцию гипоталамо-гипофизарно-надпочечниковой системы, отвечающей за контроль реакции на стресс (Walker, 2005). В исследовании R. Spangler с соавт. было показано, что хроническое введение глюкозы крысам оказывает опиоидоподобное действие на экспрессию дофамин-рецепторного гена в более взрослом возрасте. Это связано с тем, что глюкоза снижает уровень дофаминовых рецепторов в мозге грызунов. Несмотря на то, что рекомендуемая максимальная суточная доза глюкозы составляет менее 10 доз, в исследованиях сообщалось о введении до 24 доз в день (Spangler et al., 2004; Taddio et al., 2009). Авторы обзора делают вывод о том, что необходимы дальнейшие исследования хронического воздействия подсластителей на развитие нервной системы у недоношенных детей, и особое внимание следует уделить дозировке, а также других медикаментозных и немеди-

каментозных методов профилактики боли данной уязвимой группы (Ranger, Grunau, 2014).

Интересным представляется исследование ученых из Великобритании, которые изучали чувствительность к боли у юношей и девушек, рожденных с крайней степенью недоношенности. Данная исследовательская группа сосредоточилась на поиске ответа на вопрос, как ранний жизненный опыт может изменить последующую соматосенсорную обработку и болевой ответ, т.е. предположила, что переживание боли сразу после рождения является потенциальным биомаркером риска стойкой боли во взрослый период. В данное исследование были включены молодые люди (19–20 лет) из продольной когорты, рожденные крайне недоношенными (менее 26 недель гестации;  $n = 98$ ), и доношенными в контрольной группе ( $n = 48$ ). Порог боли замерялся до, во время и после погружения руки в холодную воду ( $5\text{ }^{\circ}\text{C}$ ) на 30 с. После эксперимента испытуемые с помощью анкеты оценивали текущую боль, эффект от лекарств, тревогу и катастрофизацию боли. Тормозная чувствительность была выявлена у 64 из 98 молодых людей, родившихся крайне недоношенными, и у 38 из 48, родившихся доношенными. Снижение толерантности к холоду (менее 20 с) препятствует чувствительности к боли. В то же время одна треть крайне недоношенных девушек имели более низкий исходный уровень чувствительности к боли, т.е. отдергивали руку довольно быстро (менее 15 с), быстрее, чем доношенные девушки из контрольной группы. Более высокая тревожность, катастрофизация боли и эффект от приема лекарств коррелируют с интенсивностью боли, но не с ее причиной. Таким образом, холодовое обусловливание вызывало тормоз-

ную чувствительность у большинства молодых людей, рожденных недоношенными, что выделило их в отдельную подгруппу. Девушки, рожденные крайне недоношенными, обладают повышенной исходной чувствительностью к боли. Авторы делают вывод о том, что ранний жизненный опыт и пол следует учитывать при оценке риска воздействия боли на будущее развитие перцептивной системы недоношенных детей (Walker et al., 2018).

Таким образом, теоретический обзор проблемы боли и связанного с ней стресса у недоношенных детей показывает необходимость клинических исследований в данной области с целью снижения долгосрочных рисков психофизиологического развития уязвимых младенцев. Это связано как с прогрессирующими медико-технологическими достижениями, так и с гуманистическим подходом в практике выхаживания преждевременно рожденных детей.

#### Литература

1. Grunau, R.E., J. Weinberg and M.F. Whitfield, 2004. Neonatal procedural pain and preterm infant cortisol response to novelty at 8 months. *Pediatrics*, 114 (1): 77–84.
2. Grunau, R.E., 2013. Neonatal pain in very preterm infants: longterm effects on brain, neurodevelopment and pain reactivity. *Rambam Maimonides Medical Journal*, 4 (4): e0025
3. Cheong, J. et al., 2020. Early environment and long-term outcomes of preterm infants. *Journal of Neural Transmission*, 127: 1–8.
4. Montirosso, R. et al., 2016. Neonatal developmental care in infant pain management and internalizing behaviours at 18 months in prematurely born children. *European Journal of Pain*, 20 (6): 1010–1021.
5. Van Veenendaal, N.R., W.H. Heideman and J. Limpens, 2019. Hospitalising preterm infants in single family rooms versus open bay units: a systematic review and meta-analysis. *The Lancet. Child and Adolescent Health*, 3 (3): 147–157.
6. Doesburg, S.M. et al., 2013. Neonatal pain-related stress, functional cortical activity and visual-perceptual abilities in school-age children born at extremely low gestational age. *Pain*, 154 (10): 1946–1952.

7. *Brummelte, S. et al.*, 2011. Cortisol levels in relation to maternal interaction and child internalizing behavior in preterm and full-term children at 18 months corrected age. *Developmental Psychobiology*, 53(2): 184–195.
  8. *Ranger, M. and R.E. Grunau*, 2014. Early repetitive pain in preterm infants in relation to the developing brain. *Pain Management*, 4 (1): 57–67.
  9. *Johnston, C.C. et al.*, 2002. Routine sucrose analgesia during the first week of life in neonates younger than 31 weeks' postconceptional age. *Pediatrics*, 110 (3): 523–528.
  10. *Walker, C.D.*, 2005. Nutritional aspects modulating brain development and the responses to stress in early neonatal life. *Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry*, 29(8): 1249–1263.
  11. *Spangler, R. et al.*, 2004. Opiate-like effects of sugar on gene expression in reward areas of the rat brain. *Brain research. Molecular brain research*, 124(2): 134–142.
  12. *Taddio, A. et al.*, 2009. Variability in clinical practice guidelines for sweetening agents in newborn infants undergoing painful procedures. *The Clinical Journal of Pain*, 25 (2): 153–155.
  13. *Walker, S.M. et al.*, 2018. Conditioned pain modulation identifies altered sensitivity in extremely preterm young adult males and females. *British Journal of Anaesthesia*, 121 (3): 636–646.
- References**
1. *Grunau, R.E., J. Weinberg and M.F. Whitfield*, 2004. Neonatal procedural pain and preterm infant cortisol response to novelty at 8 months. *Pediatrics*, 114 (1): 77–84.
  2. *Grunau, R.E.*, 2013. Neonatal pain in very preterm infants: longterm effects on brain, neurodevelopment and pain reactivity. *Rambam Maimonides Medical Journal*, 4 (4): e0025
  3. *Cheong, J. et al.*, 2020. Early environment and long-term outcomes of preterm infants. *Journal of Neural Transmission*, 127: 1–8.
  4. *Montirosso, R. et al.*, 2016. Neonatal developmental care in infant pain management and internalizing behaviours at 18 months in prematurely born children. *European Journal of Pain*, 20 (6): 1010–1021.
  5. *Van Veenendaal, N.R., W.H. Heideman and J. Limpens*, 2019. Hospitalising preterm infants in single family rooms versus open bay units: a systematic review and meta-analysis. *The Lancet. Child and Adolescent Health*, 3 (3): 147–157.
  6. *Doesburg, S.M. et al.*, 2013. Neonatal pain-related stress, functional cortical activity and visual-perceptual abilities in school-age children born at extremely low gestational age. *Pain*, 154 (10): 1946–1952.
  7. *Brummelte, S. et al.*, 2011. Cortisol levels in relation to maternal interaction and child internalizing behavior in preterm and full-term children at 18 months corrected age. *Developmental Psychobiology*, 53(2): 184–195.
  8. *Ranger, M. and R.E. Grunau*, 2014. Early repetitive pain in preterm infants in relation to the developing brain. *Pain Management*, 4 (1): 57–67.
  9. *Johnston, C.C. et al.*, 2002. Routine sucrose analgesia during the first week of life in neonates younger than 31 weeks' postconceptional age. *Pediatrics*, 110 (3): 523–528.
  10. *Walker, C.D.*, 2005. Nutritional aspects modulating brain development and the responses to stress in early neonatal life. *Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry*, 29(8): 1249–1263.
  11. *Spangler, R. et al.*, 2004. Opiate-like effects of sugar on gene expression in reward areas of the rat brain. *Brain research. Molecular brain research*, 124(2): 134–142.
  12. *Taddio, A. et al.*, 2009. Variability in clinical practice guidelines for sweetening agents in newborn infants undergoing painful procedures. *The Clinical Journal of Pain*, 25 (2): 153–155.
  13. *Walker, S.M. et al.*, 2018. Conditioned pain modulation identifies altered sensitivity in extremely preterm young adult males and females. *British Journal of Anaesthesia*, 121 (3): 636–646.

**НАШИ АВТОРЫ**

**Абакумова Ирина Анатольевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры межкультурной коммуникации и методики преподавания иностранных языков Южного федерального университета

*Служебный адрес:* ул. Пушкинская, 150, г. Ростов-на-Дону, 344082

*Телефон:* (863) 218-40-94

*E-mail:* mrs.abakumova@mail.ru

**Бажукова Ирина Николаевна** – кандидат физико-математических наук, доцент Уральского федерального университета им. первого Президента России Б.Н. Ельцина

*Служебный адрес:* ул. Мира, 19, г. Екатеринбург, 620002

*Телефон:* (343) 375-44-44

*E-mail:* i.n.sedunova@urfu.ru

**Баранова Анна Александровна** – кандидат технических наук, доцент Уральского федерального университета им. первого Президента России Б.Н. Ельцина

*Служебный адрес:* ул. Мира, 19, г. Екатеринбург, 620002

*Телефон:* (343) 375-44-44

*E-mail:* a.a.baranova@urfu.ru

**Беркова Диана Сергеевна** – магистрант Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

*Служебный адрес:* пер. Днепроvский, 116, корп. 4, г. Ростов-на-Дону, 344065

*Телефон:* (961) 296-92-02

*E-mail:* berkovadiana555@gmail.com

**Бондин Виктор Иванович** – доктор педагогических наук, заведующий кафедрой теоретических основ физического воспитания Академии физической культуры и спорта Южного федерального университета

*Служебный адрес:* ул. Р. Зорге, 5, г. Ростов-на-Дону, 344065

*Телефон:* (863) 219-97-40; 219-97-45

*E-mail:* vibondin@sfnedu.ru

**Борисенков Владимир Пантелеймонович** – доктор педагогических наук,

**OUR AUTHORS**

**Abakumova Irina A.** – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Intercultural Communication and Methods of Teaching Foreign Languages dpt. of Southern Federal University

*Address (work):* 150 Pushkinskaya Street, Rostov-on-Don, 344082

*Tel.:* (863) 218-40-94

*E-mail:* mrs.abakumova@mail.ru

**Bazhukova Irina N.** – Candidate of Physical and Mathematical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin

*Address (work):* 19 Mira Street, Yekaterinburg, 620002

*Tel.:* (343) 375-44-44

*E-mail:* i.n.sedunova@urfu.ru

**Baranova Anna A.** – Candidate of Technical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin

*Address (work):* 19 Mira Street, Yekaterinburg, 620002

*Tel.:* (343) 375-44-44

*E-mail:* a.a.baranova@urfu.ru

**Berkova Diana S.** – Master's degree student of the Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University

*Address (work):* 116, build. 4, Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065

*Tel.:* (961) 296-92-02

*E-mail:* berkovadiana555@gmail.com

**Bondin Viktor I.** – Doctor of Pedagogical Sciences, head of Theoretical Foundations of Physical Education dpt. of the Academy of Physical Culture and Sports of Southern Federal University

*Address (work):* 5 R. Zorge Street, Rostov-on-Don, 344065

*Tel.:* (863) 219-97-40; 219-97-45

*E-mail:* vibondin@sfnedu.ru

**Borisenkov Vladimir P.** – Doctor of Pedagogical Sciences, head History and Phi-

заведующий кафедрой истории и фило-  
софии образования Московского госу-  
дарственного университета им. М.В. Ло-  
моносова, академик РАО

*Служебный адрес:* ул. Ленинские горы, 1,  
стр. 52 (2-й учебный корпус), г. Москва,  
119234

*Телефон:* (495) 939-12-89

*E-mail:* vlad\_boris39@mail.ru

**Ван Ци** – соискатель факультета пе-  
дагогического образования Москов-  
ского государственного университета  
им. М.В. Ломоносова

*Служебный адрес:* ул. Ленинские горы, 1,  
стр. 52 (2-й учебный корпус), г. Москва,  
119234

*Телефон:* (495) 939-12-89

*E-mail:* 594843081@qq.com

**Гузанов Борис Николаевич** – доктор  
технических наук, профессор Российско-  
го государственного профессионально-  
педагогического университета

*Служебный адрес:* ул. Машиностроите-  
лей, 11, Екатеринбург, 620012

*Телефон:* (343) 338-44-47

*E-mail:* boris.guzanov@rsvpu.ru

**Зайцев Владимир Васильевич** – док-  
тор педагогических наук, профессор, за-  
ведующий кафедрой теории и методики  
начального образования Волгоградско-  
го государственного социально-педа-  
гогического университета, почетный  
работник высшего профессионального  
образования Российской Федерации,

*Служебный адрес:* пр-т им. В.И. Ленина,  
27, г. Волгоград, 400005

*Телефон:* (8442) 60-28-36

*E-mail:* vvz@vspu.ru

**Иванова Ольга Анатольевна** – канди-  
дат психологических наук, старший пре-  
подаватель кафедры педагогики и пе-  
дагогической психологии Воронежского  
государственного университета

*Служебный адрес:* пл. Университетская,  
1, г. Воронеж, 394018

*Телефон:* (473) 255-72-01

*E-mail:* pedagogika@phipsy.vsu.ru

**Кобрин Лариса Михайловна** – прорек-  
тор по научной работе, декан факультета

Philosophy of Education dpt. of Lomonosov  
Moscow State University, Academician of  
the Russian Academy of Education

*Address (work):* 1 Leninskie Gory Street,  
52 (2nd academic build.), Moscow, 119234

*Tel.:* (495) 939-12-89

*E-mail:* vlad\_boris39@mail.ru

**Van Tsi** – candidate's degree seeker of the  
Faculty of Pedagogical Education of Lo-  
monosov Moscow State University

*Address (work):* 1 Leninskie Gory Street,  
52 (2nd academic build.), Moscow, 119234

*Tel.:* (495) 939-12-89

*E-mail:* 594843081@qq.com

**Guzanov Boris N.** – Doctor of Technical  
Sciences, professor of Russian State Voca-  
tional Pedagogical University

*Address (work):* 11 Mashinostroiteley  
Street, Yekaterinburg, 620012

*Tel.:* (343) 338-44-47

*E-mail:* boris.guzanov@rsvpu.ru

**Zaytsev Vladimir V.** – Doctor of Pedagogi-  
cal Sciences, professor, head of Theory and  
Methodology of Primary Education dpt.  
of Volgograd State Socio-Pedagogical Uni-  
versity, honorary worker of higher profes-  
sional education of the Russian Federation

*Address (work):* 27 V.I. Lenin Avenue, Volgo-  
grad, 400005

*Tel.:* (8442) 60-28-36

*E-mail:* vvz@vspu.ru

**Ivanova Olga A.** – Candidate of Psycho-  
logical Sciences (PhD equivalent), senior  
lecturer of Pedagogy and Pedagogical Psy-  
chology dpt. of Voronezh State University

*Address (work):* 1 Universitetskaya Square,  
Voronezh, 394018

*Tel.:* (473) 255-72-01

*E-mail:* pedagogika@phipsy.vsu.ru

**Kobrina Larisa M.** – vice-rector for Re-  
search, dean of the Faculty of Special (De-

специального (дефектологического) образования Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина  
*Служебный адрес:* Петербургское ш., 10, Пушкин, г. Санкт-Петербург, 196605  
*Телефон:* (812) 476-90-34  
*E-mail:* kobrina@mail.ru

**Курьсь Владимир Николаевич** – доктор биологических наук, профессор кафедры теории и методики спорта факультета физической культуры и спорта Северо-Кавказского федерального университета  
*Служебный адрес:* ул. Пушкина, 1, г. Ставрополь, 355017  
*Телефон:* (8652) 95-68-08  
*E-mail:* vladimirkurys@mail.ru

**Кучеренко Жанна Евгеньевна** – магистрант Академии психологии и педагогики Южного федерального университета  
*Служебный адрес:* пер. Днепроvский, 116, корп. 4, г. Ростов-на-Дону, 344065  
*Телефон:* (961) 296-92-02  
*E-mail:* berkovadiana555@gmail.com

**Лозиченко Сергей Игоревич** – аспирант Донского государственного технического университета  
*Служебный адрес:* пл. Гагарина, 1, г. Ростов-на-Дону, 344000  
*Телефон:* 8 (800) 100-19-30  
*E-mail:* lozik2@yandex.ru

**Мареев Владимир Иванович** – доктор педагогических наук, советник ректора по педагогическому образованию Южного федерального университета  
*Служебный адрес:* ул. Большая Садовая, 105/42, г. Ростов-на-Дону, 344006  
*Телефон:* (863) 218-40-00, доб. 20000  
*E-mail:* mareev@sfedu.ru

**Муратова Марианна Алексеевна** – кандидат биологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики Академии психологии и педагогики Южного федерального университета  
*Служебный адрес:* пер. Днепроvский, 116, корп. 4, г. Ростов-на-Дону, 344065  
*Телефон:* 8-961-296-92-02  
*E-mail:* mamuratova@sfedu.ru

fectological) Education of Pushkin Leningrad State University

*Address (work):* 10 Peterburgskoe highway, Pushkin, St. Petersburg, 196605  
*Tel.:* (812) 476-90-34  
*E-mail:* kobrina@mail.ru

**Kurys Vladimir N.** – Doctor of Biological Sciences, professor of Theory and Methodology of Sports dpt. of the Faculty of Physical Culture and Sports of the North Caucasus Federal University

*Address (work):* 1 Pushkin Street, Stavropol, 355017  
*Tel.:* (8652) 95-68-08  
*E-mail:* vladimirkurys@mail.ru

**Kucherenko Zhanna E.** – Master's degree student of the Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University

*Address (work):* 116 build. 4, Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065  
*Tel.:* (961) 296-92-02  
*E-mail:* berkovadiana555@gmail.com

**Lozichenko Sergey I.** – postgraduate student of Don State Technical University

*Address (work):* 1 Gagarin Square, Rostov-on-Don, 344000  
*Tel.:* 8 (800) 100-19-30  
*E-mail:* lozik2@yandex.ru

**Mareev Vladimir I.** – Doctor of Pedagogical Sciences, advisor to the rector for pedagogical education of Southern Federal University

*Address (work):* 105/42 Bolshaya Sadovaya Street, Rostov-on-Don, 344006  
*Tel.:* (863) 218-40-00, ext. 20000  
*E-mail:* mareev@sfedu.ru

**Muratova Marianna A.** – Candidate of Biological Sciences (PhD equivalent), associate professor of Correctional Pedagogy dpt. of the Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University  
*Address (work):* 116 build. 4, Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065  
*Tel.:* 8-961-296-92-02  
*E-mail:* mamuratova@sfedu.ru

**Мэй Юйхань** – аспирант факультета педагогического образования Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова

*Служебный адрес:* ул. Ленинские горы, 1, стр. 52 (2-й учебный корпус), г. Москва, 119234

*Телефон:* (495) 939-12-89

*E-mail:* 594843081@qq.com

**Олешко Тамара Васильевна** – преподаватель кафедры физики подготовительного факультета по обучению иностранных граждан Ростовского государственного медицинского университета

*Служебный адрес:* пер. Нахичеванский, 29, г. Ростов-на-Дону, 344022

*Телефон:* (863) 250-42-00; (863) 201-43-96

*E-mail:* oleshko\_t\_v@mail.ru

**Паращенко Анастасия Владимировна** – магистрант Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

*Служебный адрес:* пер. Днепроvский, 116, корп. 4, г. Ростов-на-Дону, 344065

*Телефон:* 8 961 296 92 02

*E-mail:* nastushka.pazitif4ik@yandex.ru

**Пономарев Алексей Евгеньевич** – кандидат педагогических наук, доцент Академии физической культуры и спорта Южного федерального университета

*Служебный адрес:* ул. Р. Зорге, 5, г. Ростов-на-Дону, 344065

*Телефон:* (863) 219-97-40, 219-97-45

*E-mail:* alekspon@sfedu.ru

**Пономарева Ирина Александровна** – кандидат медицинских наук, доцент Академии физической культуры и спорта Южного федерального университета

*Служебный адрес:* ул. Р. Зорге, 5, г. Ростов-на-Дону, 344065

*Телефон:* (863) 219-97-40, 219-97-45

*E-mail:* iaponomareva@sfedu.ru

**Романова Елена Александровна** – старший преподаватель кафедры «Дефектология и инклюзивное образование» Донского государственного технического университета

*Служебный адрес:* пл. Гагарина, 1, г. Ростов-на-Дону, 344000

**Mei Yuhan** – postgraduate student at the Faculty of Pedagogical Education of Lomonosov Moscow State University

*Address (work):* 1 Leninskie Gory Street, 52 (2nd academic build.), Moscow, 119234

*Tel.:* (495) 939-12-89

*E-mail:* 594843081@qq.com

**Oleshko Tamara V.** – lecturer of Physics dpt. of the Preparatory Faculty for Teaching Foreign Citizens of Rostov State Medical University

*Address (work):* 29 Nakhichevansky Lane, Rostov-on-Don, 344022

*Tel.:* (863) 250-42-00; 201-43-96

*E-mail:* oleshko\_t\_v@mail.ru

**Parashchenko Anastasia V.** – Master's degree student of the Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University

*Address (work):* 116 build. 4, Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065

*Tel.:* 8-961-296-92-02

*E-mail:* nastushka.pazitif4ik@yandex.ru

**Ponomarev Aleksey E.** – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of the Academy of Physical Culture and Sports of Southern Federal University

*Address (work):* 5 R. Zorge Street, Rostov-on-Don, 344065

*Tel.:* (863) 219-97-40, 219-97-45

*E-mail:* alekspon@sfedu.ru

**Ponomareva Irina A.** – Candidate of Medical Sciences (PhD equivalent), associate professor of the Academy of Physical Culture and Sports of Southern Federal University

*Address (work):* 5 R. Zorge Street, Rostov-on-Don, 344065

*Tel.:* (863) 219-97-40, 219-97-45

*E-mail:* iaponomareva@sfedu.ru

**Romanova Elena A.** – senior lecturer of Defectology and Inclusive Education dpt. of Don State Technical University

*Address (work):* 1 Gagarin Square, Rostov-on-Don, 344000

*Телефон:* (800) 100-19-30  
*E-mail:* ele44849724@yandex.ru

**Рощепка Ирина Евгеньевна** – магистрант Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

*Служебный адрес:* пер. Днепроvский, 116, корп. 4, г. Ростов-на-Дону, 344065

*Телефон:* (961) 296-92-02

*E-mail:* berkovadiana555@gmail.com

**Саямова Валентина Ивановна** – старший преподаватель кафедры русского языка № 1 подготовительного факультета по обучению иностранных граждан Ростовского государственного медицинского университета

*Служебный адрес:* пер. Нахичеванский, 29, г. Ростов-на-Дону, 344022

*Телефон:* (863) 250-42-00; (863) 201-43-96

*E-mail:* visayamova@yandex.ru

**Скидело Ольга Сергеевна** – магистрант Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

*Служебный адрес:* пер. Днепроvский, 116, корп. 4, г. Ростов-на-Дону, 344065

*Телефон:* (961) 296-92-02

*E-mail:* berkovadiana555@gmail.com

**Скуратовская Марина Леонидовна** – заведующая кафедрой «Дефектология и инклюзивное образование» Донского государственного технического университета

*Служебный адрес:* пл. Гагарина, 1, г. Ростов-на-Дону, 344000

*Телефон:* (800) 100-19-30

*E-mail:* marinasku@yandex.ru

**Сливная Елена Михайловна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры межкультурной коммуникации и методики преподавания иностранных языков Южного федерального университета

*Служебный адрес:* ул. Большая Садовая, 33, г. Ростов-на-Дону, 344049

*Телефон:* (918) 898-58-16

*E-mail:* slivnaya.alena@yandex.ru

**Федотова Ольга Дмитриевна** – доктор педагогических наук, профессор, заведующая

*Tel.:* (800) 100-19-30

*E-mail:* ele44849724@yandex.ru

**Roschepka Irina E.** – Master's degree student of the Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University

*Address (work):* 116 build. 4, Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065

*Tel.:* (961) 296-92-02

*E-mail:* berkovadiana555@gmail.com

**Sayamova Valentina I.** – senior lecturer of the Russian Language Department No. 1 of the Preparatory Faculty for Teaching Foreign Citizens of Rostov State Medical University

*Address (work):* 29 Nakhichevansky Lane, Rostov-on-Don, 344022

*Tel.:* (863) 250-42-00; 201-43-96

*E-mail:* visayamova@yandex.ru

**Skidelo Olga S.** – Master's degree student of the Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University

*Address (work):* 116 build/ 4, Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065

*Tel.:* (961) 296-92-02

*E-mail:* berkovadiana555@gmail.com

**Skuratovskaya Marina L.** – head of Defectology and Inclusive Education dpt. of Don State Technical University

*Address (work):* 1 Gagarin Square, Rostov-on-Don, 344000

*Tel.:* (800) 100-19-30

*E-mail:* marinasku@yandex.ru

**Slivnaya Elena M.** – Candidate of Philological Sciences (PhD equivalent), associate professor of Intercultural Communication and Methods of Teaching Foreign Languages dpt. of Southern Federal University

*Address (work):* 150 Pushkinskaya Street, Rostov-on-Don, 344082

*Tel.:* (918) 898-58-16

*E-mail:* slivnaya.alena@yandex.ru

**Fedotova Olga D.** – Doctor of Pedagogical Sciences, professor, Head of Education

ющая кафедрой «Образование и педагогические науки» Донского государственного технического университета

*Служебный адрес:* пл. Гагарина, 1, г. Ростов-на-Дону, 344000

*Телефон:* 8 (800) 100-19-30

*E-mail:* ofedotova@donstu.ru

and Pedagogical Sciences dpt. of Don State Technical University

*Address (work):* 1 Gagarin Square, Rostov-on-Don, 344000

*Tel.:* 8 (800) 100-19-30

*E-mail:* ofedotova@donstu.ru

## ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ ЖУРНАЛА

### «Мир университетской науки: культура, образование»

1. Журнал «Мир университетской науки: культура, образование» включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, рекомендованных ВАК РФ для публикации основных результатов диссертационных исследований на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук по педагогике и психологии (дата включения в Перечень 01.12.2015, № 678).

2. Журнал публикует статьи по широкому спектру теоретических и прикладных проблем в сферах методологии и теории образования, истории педагогики, воспитания и изучения личности, информационных технологий в образовании, специальной педагогики, профессионального образования, повышения квалификации специалистов, компетентностного подхода в образовании, практической психологии образования, образования взрослых, управления образовательными системами всех уровней и т.д. К публикации принимаются оригинальные материалы, содержащие результаты научных исследований.

3. Объем статьи должен быть не менее 10 и не более 18 страниц. Текст набирается в соответствии с правилами компьютерного набора с одной стороны белого листа бумаги стандартного формата (А4).

4. Для кандидатов наук и авторов, не имеющих научной степени, необходимо предоставление рецензии за подписью доктора наук по специальности (педагогика или психология).

5. Технические требования к оформлению статей приведены на сайте журнала по адресу: <http://woasfedu.ru>.

6. Редакционный совет и редколлегия производят отбор поступивших материалов и распределяют их по рубрикам. Вводится специальная рубрика «Научно-педагогический поиск аспирантов». Плата с аспирантов за публикацию статей не взимается. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Статьи, не соответствующие перечисленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

7. Авторские гонорары не выплачиваются.

8. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу.

---

Адрес редколлегии:

344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42.  
Южный федеральный университет.  
Ответственный секретарь – Сохиева Наталья Петровна.  
Тел./факс: (863) 240-47-08, e-mail: [n2404708@yandex.ru](mailto:n2404708@yandex.ru)

**Принимается подписка:**

Журнал выходит 10 раз в год.

Подписной индекс 47204 по Каталогу Роспечати. Подписка принимается в любом отделении связи России. Базовая стоимость подписки на полугодие – 600 руб.; окончательную цену устанавливают региональные управления почтовой связи.

Можно оформить подписку в редакции.

В редакции также принимается подписка на электронную версию журнала (на полугодие – 500 руб., на год – 1000 руб.). Электронный выпуск в формате PDF доставляется на указанный вами e-mail.

Архив журнала в печатном и электронном виде можно приобрести в редакции.

По всем вопросам (подписка, публикации) просьба обращаться к ответственному секретарю журнала Наталье Петровне Сохиевой по электронной почте [n2404708@yandex.ru](mailto:n2404708@yandex.ru).

---

*Научно-педагогическое издание*

**МИР УНИВЕРСИТЕТСКОЙ НАУКИ:  
КУЛЬТУРА, ОБРАЗОВАНИЕ**

**2022. № 7**

|                      |                       |
|----------------------|-----------------------|
| Редактор             | <i>Н.В. Бирюкова</i>  |
| Компьютерная верстка | <i>Е.А. Солоненко</i> |
| Дизайн обложки       | <i>О.Ф. Жукова</i>    |
| Перевод              | <i>А. Андриенко</i>   |

Сдано в набор 27.09.2022.

Адрес редколлегии: 344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42.