



Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере массовых коммуникаций, связи и охраны культурного наследия.

Свидетельство о регистрации

ПИ № ФС 77-35570

от 04.03.2009

Зарегистрирован Международным центром стандартной нумерации сериальных изданий (International Standard Serial Numbering — ISSN) с присвоением международного стандартного номера

ISSN 2079-8717

от 27.05.2010

Материалы журнала размещаются на сайте научных журналов Уральского государственного педагогического университета:

journals.uspu.ru

Материалы журнала размещаются на платформе **Российского индекса научного цитирования** (РИНЦ) Российской универсальной научной электронной библиотеки.

Журнал включен в базу данных European Reference Index for the Humanities (ERIH PLUS), id 486677

Включен в каталог Роспечать. Подписку можно оформить в любом почтовом отделении России.

ИНДЕКС 81954

Включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук, Решением Президиума Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки РФ.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

доктор педагогических наук, профессор
А. П. УСОЛЬЦЕВ
главный редактор

доктор педагогических наук, профессор А. А. СИМОНОВА
доктор педагогических наук, профессор Б. М. ИГОШЕВ
заместители главного редактора

кандидат филологических наук И. С. ПИРОЖКОВА
заведующий отделом перевода

Министр общего и профессионального образования Свердловской области	Ю. И. БИКТУГАНОВ	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Л. В. ВОРОНИНА	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО	Э. Ф. ЗЕЕР	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Ю. Н. ГАЛАГУЗОВА	(Екатеринбург, Россия)
кандидат педагогических наук, доцент	А. В. ГРИШИН	(Екатеринбург, Россия)
кандидат технических наук, доцент	Н. Н. ДАВЫДОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Е. В. КОРОТАЕВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор филологических наук, профессор	М. Л. КУСОВА	(Екатеринбург, Россия)
кандидат педагогических наук	Ли Минь	(Чанчунь, Китай)
доктор педагогических наук, профессор	И. Г. ЛИПАТНИКОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, профессор	С. А. МИНЮРОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, доцент	О. С. ПОПОВА	(Минск, Беларусь)
доктор педагогических наук, профессор	Н. С. ПУРЫШЕВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор наук, профессор	Г. В. ПШЕБИНДА	(Кросно, Польша)
доктор философских наук, профессор	Л. Я. РУБИНА	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, профессор	Э. Э. СЫМАНЮК	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Н. Г. ТАГИЛЬЦЕВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор философии	М. Н. УШЕВА	(Благоевград, Болгария)
доктор филологических наук, профессор	А. П. ЧУДИНОВ	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Т. Н. ШАМАЛО	(Екатеринбург, Россия)

Ural State Pedagogical University

PEDAGOGICAL EDUCATION IN RUSSIA

2016. № 10

EDITORIAL BOARD:

Doctor of Pedagogy, Professor
A. P. USOLTSEV
Editor-in-Chief

Doctor of Pedagogy, Professor A. A. SIMONOVA
Doctor of Pedagogy, Professor B. M. IGOSHEV
Deputy Editors

Candidate of Philology, I. S. PIROZHKOVA
Head of Translation Department

Minister of General and Professional Education of Sverdlovsk Oblast	YU. I. BIKTUGANOV	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	L. V. VORONINA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education	E. F. ZEER	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	YU. N. GALAGUZOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Candidate of Pedagogy, assistant professor	A. V. CRISHIN	(Ekaterinburg, Russia)
Candidate of Technical, assistant professor	N. N. DAVYDOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	E. V. KOROTAEVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Philology, Professor	M. L. KUSOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Candidate of Pedagogy	LI MIHN	(Changchun, China)
Doctor of Pedagogy, Professor	I. G. LIPATNIKOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Professor	S. A. MINIUROVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Associate Professor	O. S. POPOVA	(Minsk, Belarus)
Doctor of Pedagogy, Professor	N. S. PURYSHEVA	(Ekaterinburg, Russia)
PhD, Professor	G. V. PRZEBINDA	(Krosno, Poland)
Doctor of Philosophy, Professor	L. YA. RUBINA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Professor	E. E. SYMANIUK	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	N. G. TAGILTSEVA	(Ekaterinburg, Russia)
PhD	M. N. USHEVA	(Blagoevgrad, Bulgaria)
Doctor of Philology, Professor	A. P. CHUDINOV	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	T. N. SHAMALO	(Ekaterinburg, Russia)

СОДЕРЖАНИЕ

РОССИЙСКО-КИТАЙСКОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО В ОБРАЗОВАНИИ: ТРАДИЦИИ, СОВРЕМЕННОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Бугуева Н В., Ворошилова М. Б., Суетина А. И., Чудинов А. П. Форум «Учить и учиться по-русски: Развитие традиций культурного и образовательного сотрудничества Свердловской области и провинций Северо-Восточного Китая».....	6
Альдингер П. П., Данилова И. В. Ономастический компонент в курсе русского языка как иностранного	9
Кабанов А. М., Юсупова Л. Г. Об особенностях преподавания профильных предметов студентам из КНР (на примере УГГУ и УрФУ)	14
Кашпирева Т. Б. Социально-культурные аспекты обучения русскому языку студентов из КНР в педагогическом вузе.....	19
Лю Сини Зоонимический код культуры в преподавании русского языка китайской аудитории	25
Ван Цуйцуй, Руженцева Н. Б. Китайское и русское обиходно-бытовое и деловое общение: формулы речевого этикета.....	31
Терещенко Т. М., Правдикова А. В. Опыт внедрения и реализации совместных российско-китайских образовательных программ	38

СТРАТЕГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Антонова Д. А., Оспенникова Е. В. Организация самостоятельной работы студентов педагогического вуза в условиях применения технологии продуктивного обучения	43
Зубова Л. В., Ренер Е. И., Рожина Т. Д., Степанова О. С. Проблемы применения балльно-рейтинговой системы в вузе для контроля учебных достижений студентов	53

ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Позолотина Е. В. Методическое сопровождение совершенствования коммуникативной компетентности педагога ДОУ	61
---	----

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СТАТИСТИКА

Булатова Д. С., Либерман Я. Л., Шадрин А. А. О связи обучения физике и математике в общеобразовательной школе с результатами изучения этих дисциплин студентами технического вуза	68
---	----

ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Бредихина И. А., Иванова И. С. Лингводидактическое тестирование как средство контроля сформированности иноязычной коммуникативной компетенции на региональных олимпиадах по немецкому языку	72
Копылова Е. В., Сергеева Н. Н., Многофункциональный учебно-игровой комплекс как элемент природосообразной технологии при обучении иностранному языку в начальной школе	79

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**Воробьева И. В., Кружкова О. В.**

Аксиологическая готовность молодежи к информационному воздействию Интернета.....85

Набойченко Е. С.

Синдром дефицита внимания и гиперактивности в общей систематике нарушений психического развития у детей92

Оконечникова Л. В., Томина Н. А., Чаликова О. С.

Влияние информационной среды и формирование информационного иммунитета в детском возрасте97

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**Базуева А. Н.**

К вопросу о стратегиях письменного перевода англоязычного юридического дискурса 102

Вершинина Т. С., Кузнецов А. А.

Психолого-педагогическая технология формирования ценностно-мотивационных детерминант стрессоустойчивости у курсантов Высшей школы МЧС108

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**Стещенко Е. А.**

Результаты изучения отношения матери к болезни ее ребенка, страдающего детским церебральным параличом.....112

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**Галишева М. С., Зуев П. В.**

Полевой учебный тренажер как средство формирования исследовательской компетентности в естественно-научном образовании.....120

Иванова А. В., Филиппова Н. И., Винокурова Е. И.

Формирование этнокультурной и гражданской идентичности у детей народов Севера 127

Смирнова И. Л.

Развитие фортепианно-педагогического наследия Н. И. Голубовской на Урале.....134

Федоров Г. М.

УМК «Традиционное хозяйство» как средство воспитания и социализации детей...139

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ..... 144

РОССИЙСКО-КИТАЙСКОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО В ОБРАЗОВАНИИ: ТРАДИЦИИ, СОВРЕМЕННОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВЫ

УДК 378.247:811.161.1(510)

ББК Ш141.12-9-99+Ч488.4(5(Кит))

ГСНТИ 14.35.09

Код ВАК 13.00.05

Бугуева Нина Владимировна,

кандидат филологических наук, начальник отдела международных образовательных программ, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 285; e-mail: iro@uspu.ru.

Ворошилова Мария Борисовна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры межкультурной коммуникации, риторики и русского языка как иностранного, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: shinkari@mail.ru.

Суетина Анастасия Игоревна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры межкультурной коммуникации, риторики и русского языка как иностранного, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: suetina@uspu.ru.

Чудинов Анатолий Прокопьевич,

доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой межкультурной коммуникации, риторики и русского языка как иностранного; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail.ru: chudinov@mail.ru.

ФОРУМ «УЧИТЬ И УЧИТЬСЯ ПО-РУССКИ: РАЗВИТИЕ ТРАДИЦИЙ КУЛЬТУРНОГО И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА СВЕРДЛОВСКОЙ ОБЛАСТИ И ПРОВИНЦИЙ СЕВЕРО-ВОСТОЧНОГО КИТАЯ».

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: Китай, Россия, образование, международное сотрудничество, русский язык как иностранный, образование в России.

АННОТАЦИЯ. Статья представляет собой обзор действий и мероприятий, направленных на укрепление образовательного сотрудничества России и Китая, одним из которых является Форум «Учить и учиться по-русски: Развитие традиций культурного и образовательного сотрудничества Свердловской области и провинций Северо-Восточного Китая». В рамках этого Форума планируется проведение таких мероприятий, как международная заочная научная конференция, международный конкурс методических материалов по русскому языку как иностранному (для китайских студентов и школьников), встреча выпускников российских вузов, проживающих в Северо-Восточном Китае, и китайских студентов, изучающих русский язык, мастер-классы в рамках методического семинара по методике преподавания русского языка как иностранного в вузах и школах Китая и России, презентация учебно-методической литературы по русскому языку как иностранному, а также проектов, выполненных при поддержке Минобрнауки. Научно-методические результаты данного Форума помогут в пропаганде изучения русского языка и русской культуры, что будет способствовать росту числа школьников и студентов, изучающих русский язык в школах и вузах Северо-Восточного Китая, повышению уровня преподавания русского языка; языковая подготовка, в свою очередь, увеличит количество китайских абитуриентов, ориентирующихся на получение образования в России.

Buguyeva Nina Vladimirovna,

Candidate of Philology, Head of Department of International Cooperation, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Voroshilova Maria Borisovna,

Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Intercultural Communication, Rhetoric and Russian as a Foreign Language, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Suetina Anastasia Igorevna,

Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Intercultural Communication, Rhetoric and Russian as a Foreign Language, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Chudinov Anatoly Prokopievich,

Doctor of Philology, Professor, Department of Intercultural Communication, Rhetoric and Russian as a Foreign Language, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

FORUM "TEACH AND LEARN IN RUSSIAN: TRADITIONS OF CULTURAL AND EDUCATIONAL COOPERATION BETWEEN SVERDLOVSK REGION AND THE NORTHWEST PROVINCES OF CHINA

KEYWORDS: China, Russia, education, international cooperation, Russian as a foreign language, education in Russia.

ABSTRACT. This is a review of the work on the development and perfection of cooperation between China and Russia in the educational sphere. The example of such work is the Forum "Teach and Learn in

Russian: Traditions of Cultural and Educational Cooperation between Sverdlovsk Region and the Northwest Provinces of China". It is planned to keep such events as an international scientific conference, international competition of methodological works in Russian as a foreign language (for Chinese students and pupils), meeting of the graduates from the Russian universities who are currently living in Northwest China and Chinese students learning Russian, master-classes within the seminar on methods of teaching Russian as a foreign language in secondary and higher schools in China and Russia, presentation of scientific and methodological books in Russian as a foreign language and the projects supported by the Ministry of Education. Scientific and methodological results of this Forum will promote the Russian language and the Russian culture, which will contribute to the increasing of the number of students learning Russian at schools and universities of Northwest China. It will also help to perfect the quality of teaching Russian. The knowledge of the Russian language, in its turn, will increase the number of Chinese applicants, who want to study in Russia.

Экономическое, политическое, культурное, научное и образовательное сотрудничество Китая и России осуществляется не только на межгосударственном уровне, но и на уровне регионов. Свердловская область еще с советских времен активно развивает партнерство с северо-восточными провинциями Китая (Хейлунцзян и Цзилинь). В этих провинциях жива память о строительстве Китайско-Восточной железной дороги, об освобождении советскими войсками Манчжурии, о помощи Советского Союза при создании автомобильного завода в Чаньчуне и множестве других проектов с участием досоветской, советской и современной России. На Северо-Востоке Китая особенно сильны позиции русского языка и русской культуры.

Развитию названных традиций могут служить мероприятия по продвижению в Северо-Восточном Китае русского языка и образования на русском языке, развитие региональных сообществ выпускников советских и российских вузов, в том числе за счет создания на регулярной основе привлекательных площадок для общения и обмена опытом по актуальным вопросам получения образования в российских и зарубежных образовательных организациях. С учетом существующего положения и интересов китайских партнеров целесообразно говорить о взаимосвязанных процессах продвижения русского языка в Китае и продвижения китайского языка в России.

Форум «Учить и учиться по-русски: Развитие традиций культурного и образовательного сотрудничества Свердловской области и провинций Северо-Восточного Китая» с участием китайских студентов и выпускников российских вузов и российских студентов и выпускников китайских вузов направлен на:

– расширение гуманитарного влияния России в северо-восточных провинциях Китая, привлечение китайских студентов и выпускников российских (советских) вузов к развитию сотрудничества России и Китая на региональном уровне, стимулирование интереса студентов из северо-восточных

провинций Китая к изучению русского языка и русской культуры, традиций русского народа и истории России, повышение привлекательности российского образования и содействие увеличению экспорта образовательных услуг, оказываемых организациями Свердловской области;

– продвижение интересов России в сфере научных разработок Северо-Восточного Китая, в том числе с учетом традиционных связей Свердловской области с провинциями Цзилинь и Хейлунцзян;

– увеличение количества комплексных мероприятий и проектов, направленных на расширение присутствия русского языка и образования на русском языке в Северо-Восточном Китае;

– укрепление сотрудничеств с региональными организациями соотечественников и преподавателей русского языка в Северо-Восточном Китае;

Для решения проблемы продвижения в Северо-Восточном Китае русского языка и образования на русском языке с использованием традиционных связей Свердловской области и – шире – Урала необходимы следующие виды деятельности:

– расширение участия китайских вузов в образовательной и научной программе международной выставки «Иннопром», ежегодно проводимой в Екатеринбурге;

– активное участие российских вузов в образовательной и научной программе международных выставок, регулярно проводимых в Китае;

– создание и развитие региональных сообществ выпускников советских и российских вузов;

– расширение возможностей для получения китайской молодежью образования в университетах Урала, а также расширение возможностей для обучения российских студентов в университетах Цзилинь и Хейлунцзяна;

– проведение совместных мероприятий (выставки, конкурсы учебников и методических разработок; мастер-классы ведущих профессоров и др.) российскими и китайскими вузами.

Представленные выше направления деятельности ориентированы на среднесрочную перспективу (2016–2020 гг.).

В 2016 г. для мобилизации потенциальных участников совместной деятельности и уточнения планов и возможностей Форум «Учить и учиться по-русски: Развитие традиций культурного и образовательного сотрудничества Свердловской области и провинций Северо-Восточного Китая» целесообразно провести в Чаньчуне на базе Цзилиньского института иностранных языков «Хуацяо» (провинция Цзилинь). В 2017–2018 гг. аналогичные форумы могут быть проведены в Харбине на базе Хейлунцзянского университета и Уральского государственного педагогического университета.

Координатор Форума с российской стороны – ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет».

Основные мероприятия, запланированные в рамках Форума:

1. Международная заочная научная конференция «Российско-китайское сотрудничество в образовании: традиции, современность и перспективы» с изданием материалов в журнале «Педагогическое образование в России».

2. Международный конкурс методических материалов по русскому языку как иностранному (для китайских студентов и школьников).

3. Встреча выпускников российских вузов, проживающих в Северо-Восточном Китае (провинции Хейлунцзян и Цзилинь), и китайских студентов, изучающих русский язык в Северо-Восточном Китае, с презентацией современных возможностей получения образования в вузах Урала.

4. Мастер-классы в рамках методического семинара по методике преподавания русского языка как иностранного в вузах и школах Китая и России.

5. Презентация учебно-методической литературы по русскому языку как иностранному, а также проектов, выполненных при поддержке Минобрнауки РФ, Фонда «Русский мир» и РГНФ.

Проведение Форума «Учить и учиться по-русски: Развитие традиций культурного и образовательного сотрудничества Свердловской области и провинций Северо-

Восточного Китая» станет своего рода мобилизирующим драйвером для решения перспективных задач продвижения русского языка и русской культуры в Северо-Восточном Китае.

По итогам проведения Форума ожидаются следующие результаты:

1. Научная разработка и практическая апробация пилотного проекта для продвижения русского языка и русской культуры с использованием возможностей ресурсов сотрудничества регионов, связанных традиционным партнерством в сфере образования, экономики, промышленности и безопасности.

2. Создание оргкомитета для разработки проекта «Мы получили образование в России» (ассоциация выпускников российских школ и вузов провинции Цзилинь).

3. Продвижение идей китайско-российского сотрудничества в сфере образования и культуры через СМИ Северо-Восточного Китая и Свердловской области.

4. Заключение соглашений (подписание дополнительных протоколов к имеющимся договорам) о сотрудничестве между вузами провинции Цзилинь и Свердловской области.

Научно-методическую значимость и возможность использования результатов проекта в области защиты, поддержки и развития русского языка видится в создании и успешной деятельности региональных объединений соотечественников, провинциальных объединений преподавателей русского языка, провинциальных объединений выпускников российских (советских) вузов на северо-востоке Китая. В образовательном процессе результаты данного Форума помогут в пропаганде изучения русского языка и русской культуры, что будет способствовать росту числа школьников и студентов, изучающих русский язык в школах и вузах Северо-Восточного Китая; в совершенствовании методики преподавания русского языка в школах и вузах Китая, в обеспечении китайской стороны качественными аутентичными учебными пособиями, подготовленными с участием китайских специалистов, что будет способствовать повышению уровня преподавания русского языка; языковая подготовка, в свою очередь, увеличит количество китайских абитуриентов, ориентирующихся на получение образования в России.

УДК 37.016:811.161.1373.2
ББК Ш141.12-9-3+Ш141.12-99

ГСНТИ 6.31.51.

Код ВАК 10.02.01

Альдингер Павел Павлович,

кандидат филологических наук, старший преподаватель, Смоленский государственный медицинский университет, кафедра русского языка; 214019, г. Смоленск, ул. Крупской, 28; e-mail: rusyaz@smolgm.u.info.

Данилова Ирина Валерьевна,

кандидат филологических наук, доцент, Смоленский государственный медицинский университет, кафедра русского языка; 214019, г. Смоленск, ул. Крупской, 28; e-mail: rusyaz@smolgm.u.info.

**ОНОМАСТИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ
В КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: антропоним, имя собственное, русский язык как иностранный, склонение имен и фамилий, урбаноним.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются проблемы включения ономастического компонента в процесс обучения русскому языку как иностранному. Целью работы является освещение вопросов, связанных с введением ономастического компонента в процесс обучения русскому языку как иностранному. Опыт работы с иностранными студентами показывает важность обучения особенностям употребления антропонимов как части русского речевого этикета. Урбанонимы же, в свою очередь, являются неотъемлемой составляющей лингвострановедческого аспекта преподавания РКИ. Работа с ономастическими единицами на уроках РКИ затрудняется тем, что иностранцы испытывают трудности при семантизации и употреблении в речи русских имен собственных. В статье выделяются основные словообразовательные типы русских имен, фамилий и отчеств, а также варианты их склонения. Освещаются вопросы презентации иностранным учащимся наиболее распространенных структурных моделей русских урбанонимов. Информация, изложенная в данной публикации, предназначена для практического применения в повседневной работе на занятиях РКИ. Авторами не ставилась цель рассмотреть особо трудные и редкие случаи, поэтому в статье представлены наиболее частотные типы антропонимов и урбанонимов, вызывающие затруднения у иностранных граждан, изучающих русский язык.

Aldinger Pavel Pavlovich,

Candidate of Philology, Senior Lecturer, Department of the Russian Language, Smolensk State Medical University, Smolensk, Russia.

Danilova Irina Valerievna,

Candidate of Philology, Associate Professor, Department of the Russian Language, Smolensk State Medical University, Smolensk, Russia.

**ONOMASTIC COMPONENT IN THE COURSE
OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

KEYWORDS: anthroponym, proper name, Russian as a foreign language, declension of names and surnames, urbanonyms.

ABSTRACT. The article discusses the issue of inclusion of the onomastic component in the process of teaching Russian as a foreign language. The aim of the study is to highlight the issues, connected with the inclusion of the onomastic component in the course of Russian as a foreign language. The experience of work with foreign students reveals the importance of teaching the peculiarities of anthroponyms as an integrative part of the Russian speech etiquette. Urbanonyms are an inseparable part of linguistic and cultural aspects of teaching Russian as a foreign language. Teaching this aspect to foreign students is challenging since foreigners have difficulty using Russian proper names. The article discusses the major word-formation types of Russian names, surnames and patronymic names and their declensions. The issues of presenting the main structural models of Russian urbanonyms to foreign students are highlighted in the article as well. The information presented in the article can be used at practical classes of Russian as a foreign language. Since the authors do not set the aim of discussing the most difficult cases, the article presents only the most common types of Russian anthroponyms and urbanonyms that are extremely difficult for foreign citizens to study.

Имена собственные обладают богатым лингвострановедческим потенциалом, поэтому при обучении русскому языку как иностранному следует уделять особое внимание презентации ономастического материала. Работа с ономастическими единицами на уроках РКИ затрудняется тем, что зачастую иностранцам нелегко адекватно семантизировать и корректно употреблять в речи русские имена собственные: «внимание обучаемого раздваива-

ется: он следит за новыми для него формами языка и одновременно ему приходится воспринимать столь же неизвестные страноведческие сведения» [9]. Кроме того, в учебной литературе по РКИ ономастическая составляющая представлена недостаточно широко, что усугубляет ситуацию [15].

В настоящее время в СГМУ учится около 1000 иностранных студентов, большая часть которых – выходцы из стран дальнего зарубежья, начинающие изучение русского язы-

ка с нулевого уровня. Естественно, перед преподавателем русского языка помимо самого обучения русскому языку как таковому встает задача познакомить студента с основами русского речевого этикета, неотъемлемой частью которого является обращение к другому человеку. Если для носителей русского языка обращение по имени-отчеству является само собой разумеющимся фактом, то у иностранца возникают затруднения при общении. Большинство наших студентов приехали из Индии, где, по английскому образцу, вне близкого круга общения принято обращаться к собеседнику «мистер», «мисс», «профессор», «доктор» с прибавлением фамилии. Приезжая в нашу страну, индийцы автоматически переносят эту модель на российскую почву. Так, для них обычным обращением к преподавателю являются слова «сэр» или «мэм» (сокращенное от англ. *madam*), тогда как в России принято в таких случаях называть имя и отчество. Преподаватели кафедры русского языка уже на первых занятиях объясняют иностранным студентам, что наиболее нейтрально и в то же время уважительно название человека по имени-отчеству (как при непосредственном обращении, так и при упоминании отсутствующего лица). Обращение же «господин» или «госпожа» + ученое звание, должность или фамилия (господин профессор, госпожа Иванова и т.д.) в современной России не принято. На наш взгляд, весь профессорско-преподавательский состав должен требовать от студентов придерживаться русского речевого этикета, поскольку пословица о том, что не следует лезть со своим уставом в чужой монастырь, не потеряла своей актуальности.

В ходе изучения русского языка иностранцы неоднократно сталкиваются с именами собственными. Так, на 3-м курсе студенты учатся заполнять медицинскую карту пациента, вписывая туда анкетные и паспортные данные. Как ни странно это звучит для носителей языка, у иностранных студентов возникает масса затруднений при записи имени, отчества и фамилии больного: *Иванова* и *Ивановна* для них звучат и пишутся практически одинаково, фамилии с финалью *-ич* (*Кибальчич*, *Самусевич*) принимаются ими за отчество, имя *Галина* и фамилия *Галина* вообще неразличимы. Что уж говорить об уменьшительных именах (диминутивах), таких как *Ира* и *Юра*, *Дина* и *Дима*, которые разделить по гендерному признаку носителю русского языка практически невозможно. Что касается склонения различных типов фамилий, этот вопрос вызывает затруднения не только у иностранцев: носители русского языка нередко нарушают правила изменения фамилий по падежам. Чтобы привести в поря-

док этот поток антропонической информации (антропонимия – совокупность именованных человека), необходимо внести ясность, представив иностранным студентам основные типы имен, отчеств и фамилий. Так, в учебнике В. Н. Дьяковой «Подготовка к клинической практике» этому вопросу отводится достаточное внимание [4]. Тема «Регистрация больных» начинается с текста «О русских фамилиях», в котором в доступной форме изложена информация о том, когда в России появились фамилии, сколько их, какие фамилии считаются частыми, а какие редкими. Как правило, тот факт, что в картотеке ученого В. Никонова свыше 100 000 фамилий, просто поражает студентов. Дело в том, что если в России главным идентификатором является фамилия, то в Индии – имя. Проще говоря, у них много имен, но мало фамилий (иногда в группе из 12 человек 4–5 студентов – однофамильцы, а тезки встречаются довольно редко; в русских же группах ситуация с точностью до наоборот). Обычно вызывает интерес рассказ преподавателя о путях возникновения фамилий – от имен, названий животных, городов, профессий и т.д. Далее автор учебника дает общее представление о семи самых распространенных словообразовательных типах русских фамилий: с финалями *-ов*, *-ин (-ын)*, *-ск (-цк)*, *-ук (-юк)*, *-ко*, *-ович (-евич)*, *-ых (-их)*. Здесь же приводятся примеры изменения фамилий по падежам. Автор обращает внимание студентов на то, что женские фамилии на *-ук (-юк)* и *-ович (-евич)* не изменяются наряду с мужскими и женскими фамилиями, оканчивающимися на *-ко* и *-ых (-их)*.

Далее следует раздел, включающий в себя информацию об именах. Наряду с полной формой русских имен дается их краткая форма и форма с уменьшительно-ласкательным суффиксом (*Татьяна – Таня – Танечка*, *Александр – Саша – Сашенька*). Краткие формы вызывают у студентов наибольшее затруднение: иностранцу непонятно, почему *Лена* – девочка, а *Гена* – мальчик, то есть вводит в заблуждение окончание *-а*, которое в полной форме имен принадлежит в подавляющем большинстве женщинам (за исключением *Никита*, *Илья*, *Фома* и некоторых других).

В небольшом, но очень важном разделе даны способы образования мужских и женских отчеств с помощью суффиксов *-ович*, *-овн-; -евич*, *-евн-; -ич*, *-ичнн-*.

Чтобы закрепить полученные знания о русских именах, отчествах и фамилиях и способах их образования, студентам предлагается «русифицировать» с помощью изученных формантов свои фамилию и имя, а также и имя отца для образования отчества. Как пра-

вило, студенты с интересом и удовольствием выполняют это задание. В течение всего занятия они именуют друг друга, например, так: Сатендра Кришнович, Шрути Рохитовна, доктор Чатурведин, главный врач Аяпгаров. На дом студенты получают задание придумать себе русский псевдоним (имя, отчество, фамилию), а также «легенду», включающую в себя возраст, профессию, место работы или учебы, возраст, семейное положение и т.д., то есть информацию, необходимую при заполнении части «Анкетные и паспортные данные» медицинской карты пациента. Для этого предлагается использовать Интернет, газеты, журналы и т.д.

Таким образом, элементы игры позволяют разнообразить сухой грамматический материал. Изучение темы «Имена, отчества, фамилии» кроме приобретения языковых навыков имеет, несомненно, и лингвострановедческий аспект: происходит знакомство с речевым этикетом, являющимся одним из важнейших разделов коммуникации и национальной языковой культуры.

Помимо антропонимов затруднения у иностранцев вызывает правильное употребление в речи городских топонимов. Русская урбанонимия активно исследуется современными учеными в историко-культурном и структурно-семантическом аспектах [1; 16]. Кроме того, топонимия рассматривается и с точки зрения репрезентации названий географических объектов иностранцам. При обучении русскому языку как иностранному важную роль должен играть национально-культурный компонент семантической составляющей топонимов, их лингвострановедческая ценность, на что указывал еще В. В. Молчановский [8, с. 35–58]. Лингвокультурологическому потенциалу топонимической лексики в работе преподавателя РКИ современными исследователями уделяется особое внимание [2; 3; 5; 13]. Использование топонимического материала на занятиях с иностранцами дает педагогу возможность проводить не только полноценную культуроведческую, но и лингвистическую работу [10, с. 179].

При обучении РКИ особое внимание следует уделять грамматическим аспектам русской урбанонимии. Это обусловлено тем, что «иностранец всегда сталкивается с проблемой “топонимической идентификации”, когда ему бывает сложно выбрать и назвать нужный адрес, составить маршрут следования с помощью карты, определить свое местоположение в российском городе. Часто эти проблемы связаны с незнанием морфологической структуры русских топонимов и неумением выделять базовые семакомпоненты топонимов. Еще чаще – с несформированностью слухопроизводительных навы-

ков и навыков аудирования» [Там же, с. 171]. Так, зачастую у иностранцев возникают затруднения с грамматическим аспектом номинации городских улиц и площадей. Например, нередко ошибки следующего характера: *я живу на улице Кирове, университет находится на улице Крупская* и т.п.

Во избежание подобных ошибок при презентации названий улиц и площадей внимание иностранных учащихся должно акцентироваться на важнейших структурных моделях городских топонимов. Основные принципы структурно-грамматической классификации урбанонимов предложены белорусским ономастом А. М. Мезенко [7]. При обучении РКИ следует подробно остановиться на атрибутивном и генитивном структурных типах, поскольку такие наименования представлены наиболее широко. Для атрибутивного типа структуры характерны преимущественно двусловные названия, состоящие из проприальной части, выраженной прилагательным, и урбанонимного термина. Компоненты при этом связаны с помощью согласования: *Госпитальная улица, Хлебозаводской переулок, Колхозная площадь, Досуговское шоссе* и т.п. Кроме того, нередко встречаются урбанонимы данного типа, в состав которых входит порядковое числительное: *1-я Брянская улица, 3-й Запольный переулок, 5-я Северная улица* и т.п. На уроках РКИ следует указать, что склоняются все компоненты названий такого типа: *через Колхозную площадь, на Первой Брянской улице*. Идентифицировать подобные урбанонимы помогает порядок слов: прилагательное находится в препозиции по отношению к существительному.

Генитивный тип представлен урбанонимным термином и формой родительного падежа имени существительного. Связь слов в таком структурном типе – управление: *улица Кирова, площадь Ленина, улица Воровского* и т.п. Значительная часть улиц названа в честь выдающихся людей, поэтому изучение данной модели именований основывается на знаниях обучающихся словообразовательных моделей и особенностей склонения русских фамилий, имен и отчеств. Преподаватель должен обратить внимание иностранцев на родовую принадлежность имени собственного: *улица Пушкина, набережная Горького, улица Павлика Морозова – м. р., улица Крупской, улица Марши Октябрьской, переулок Зои Космодемьянской – ж. р.* Среди топонимов генитивного типа частотны также единицы, один из компонентов которых является званием: *улица Генерала Городнянского, проезд Маршала Конева, улица Академика Петрова* и т.п. Кроме того, данный тип урбанонимов представлен ме-

мориальными именованьями в честь каких-либо событий и дат, значимых в истории страны и города: *улица 8 Марта, улица 9 Мая, площадь Победы, улица Октябрьской Революции* и т.п.

При изучении генитивного типа урбанонимов преподаватель обращает внимание иностранцев на порядок слов и обязательное употребление названия в родительном падеже.

Поскольку информация, изложенная в данной публикации, предназначена для практического применения в повседневной работе, мы не ставили целью рассмотреть особо трудные и редкие случаи. Нами представлены формы словоизменения наиболее частотных типов антропонимов и основные структурные модели урбанонимов, вызывающие затруднения у иностранных граждан, изучающих русский язык.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асанов А. Ю. Урбанонимия города Тамбова в лингвокогнитивном аспекте : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тамбов, 2015.
2. Бунчук О. М. Использование электронного справочника «2ГИС» на занятиях по РКИ // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся : мат-лы 4 Международ. науч.-метод. конф. Воронеж : ИПС «Научная книга», 2016. С. 26–30.
3. Дудина Г. О. Культурное пространство города как предмет обучения русскому языку как иностранному // Филологическое образование в современных исследованиях: лингвистический и методический аспекты : мат-лы Международ. науч.-практич. конф. Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина. 2015. С. 372–376.
4. Дьякова В. Н. Подготовка к клинической практике : пособие по развитию речи для иностранных студентов-медиков. СПб. : Златоуст, 2015.
5. Головина Л. С. Этнокультурная семантика имени собственного и ее лексикографическая репрезентация иноязычному адресату : дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2013.
6. Калакуцкая Л. П. Склонение фамилий и личных имен в русском литературном языке / Ред. Ф. П. Филин, В. В. Иванов. М. : Наука, 1984.
7. Мезенко А. М. Имя внутригородского объекта в истории. Минск : Вышэйшая школа, 2003.
8. Молчановский В. В. Лингвострановедческий потенциал топонимической лексики русского языка и его учебно-лексикографическая интерпретация : дис. ... д-ра филол. наук. М., 1984.
9. Мустонен Л. К вопросу об усилении обучающего потенциала лингвострановедческих текстов (при опоре на параллельное включение сведений о родной стране) // Русский язык за рубежом. 1983. № 6. С. 75–78.
10. Позднякова А. А., Хамуркопаран Д. Работа с топонимической лексикой на занятиях по русскому языку как иностранному // Преподаватель XXI век. 2015. Т. 1. № 3. С. 170–180.
11. Позднякова А. А., Хамуркопаран Д. Топонимическая лексика в аспекте преподавания РКИ // Русский язык: прошлое, настоящее, будущее : сб. статей XII Международ. науч.-практич. конф., посвященной 50-летию кафедры РКИ МПГУ. М. : Форум, 2015. С. 192–200.
12. Правила русской орфографии и пунктуации. Полный академический справочник / Под ред. В. В. Лопатина. М. : АСТ, 2009.
13. Рогалева Э. И., Никитина Т. Г. Словарь городской топонимии для иноязычного адресата: аспекты и приемы учебной репрезентации материала // Русский язык за рубежом. 2016. № 4 (257). С. 56–62.
14. Системы личных имен у народов мира. М. : Наука, 1989.
15. Вострякова Н. А. Имена собственные на элементарном уровне обучения русскому языку как иностранному (проблемы адекватной семантизации и употребления) // Вестник СМО МГУ. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. 2015. № 1. С. 36–41.
16. Забелин Н. Ю. Московская городская топонимия: структурно-семантический анализ топонимической системы : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2007.

L I T E R A T U R A

1. Asanov A. Yu. Urbanonimiya goroda Tambova v lingvokognitivnom aspekte : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Tambov, 2015.
2. Bunchuk O. M. Ispol'zovanie elektronnoho spravochnika «2GIS» na zanyatiyakh po RKI // Problemy prepodavaniya filologicheskikh distsiplin inostrannym uchashchimsya : mat-ly 4 Mezhdunarod. nauch.-metod. konf. Voronezh : IPC «Nauchnaya kniga», 2016. S. 26–30.
3. Dudina G. O. Kul'turnoe prostranstvo goroda kak predmet obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu // Filologicheskoe obrazovanie v sovremennykh issledovaniyakh: lingvisticheskiy i metodicheskiy aspektu : mat-ly Mezhdunarod. nauch.-praktich. konf. Gos. IRYa im. A. S. Pushkina. 2015. S. 372–376.
4. D'yakova V. N. Podgotovka k klinicheskoy praktike : posobie po razvitiyu rechi dlya inostrannykh studentov-medikov. SPb. : Zlatoust, 2015.
5. Golovina L. S. Etnokul'turnaya semantika imeni sobstvennogo i ee leksikograficheskaya reprezentatsiya inoyazychnomu adresatu : dis. ... kand. filol. nauk. Volgograd, 2013.
6. Kalakutskaya L. P. Sklonenie familii i lichnykh imen v russkom literaturnom yazyke / Red. F. P. Filin, V. V. Ivanov. M. : Nauka, 1984.
7. Mezenko A. M. Imya vnutrigorodskogo ob'ekta v istorii. Minsk : Vysheyshaya shkola, 2003.
8. Molchanovskiy V. V. Lingvostranovedcheskiy potentsial toponimicheskoy leksiki russkogo yazyka i ego uchebno-leksikograficheskaya interpretatsiya : dis. ... d-ra filol. nauk. M., 1984.
9. Mustonen L. K voprosu ob usilenii obuchayushchego potentsiala lingvostranovedcheskikh tekstov (pri opore na parallel'noe vkluychenie svedeniy o rodnoy strane) // Russkiy yazyk za rubezhom. 1983. № 6. S. 75–78.

10. Pozdnyakova A. A., Khamurkoparan D. Rabota s toponimicheskoy leksikoy na zanyatiyakh po russkomu yazyku kak inostrannomu // Prepodavatel' XXI vek. 2015. T. 1. № 3. S. 170–180.
11. Pozdnyakova A. A., Khamurkoparan D. Toponimicheskaya leksika v aspekte prepodavaniya RKI // Russkiy yazyk: proshloe, nastoyashchee, budushchee : sb. statey XII Mezhdunarod. nauch.-praktich. konf., posvyashchennoy 50-letiyu kafedry RKI MPGU. M. : Forum, 2015. S. 192–200.
12. Pravila russkoy orfografii i punktuatsii. Polnyy akademicheskiy spravochnik / Pod red. V. V. Lopatina. M. : AST, 2009.
13. Rogaleva E. I., Nikitina T. G. Slovar' gorodskoy toponimii dlya inoyazychnogo adresata: aspekty i priemy uchebnoy reprezentatsii materiala // Russkiy yazyk za rubezhom. 2016. № 4 (257). S. 56–62.
14. Sistemy lichnykh imen u narodov mira. M. : Nauka, 1989.
15. Vostryakova N. A. Imena sobstvenne na elementarnom urovne obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu (problemy adekvatnoy semantizatsii i upotrebleniya) // Vestnik CMO MGU. Filologiya. Kul'turologiya. Pedagogika. Metodika. 2015. № 1. S. 36–41.
16. Zabelin N. Yu. Moskovskaya gorodskaya toponimiya: strukturno-semanticheskiy analiz toponimicheskoy sistemy : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. M., 2007.

Кабанов Александр Михайлович,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и перевода, Уральский федеральный университет им. Б. Н. Ельцина»; 620013, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19, ауд. И-517; e-mail: a.m.kabanov@urfu.ru.

Юсупова Ляля Гайнулловна,

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков и деловой коммуникации, Уральский государственный горный университет; 620144, г. Екатеринбург, ул. Хохрякова, 85, ауд. 3521; e-mail: lyalyax@bk.ru.

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРОФИЛЬНЫХ ПРЕДМЕТОВ СТУДЕНТАМ ИЗ КНР (НА ПРИМЕРЕ УГГУ И УРФУ)

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: методика преподавания; электронный курс обучения; методика чтения лекций; обучение иностранных студентов; самостоятельная работа студентов; индивидуальные консультации.

АННОТАЦИЯ. По результатам анализа методологических и педагогических исследований в статье выделяются проблемы методики проведения аудиторных занятий у студентов из Китайской народной республики, которые обучаются в российском вузе. Цель статьи заключается в поиске идей, которые помогли бы разработать методику обучения иностранных студентов, оптимизировать их самостоятельную работу и способствовать быстрой адаптации к особенностям вуза в России. Понимание национальных особенностей и возможная их адаптация к учебному процессу позволит легче воспринимать учебный материал, сократит недопонимание и высвободит время, которое может потребоваться в дальнейшем.

Авторы видят пути дальнейшего совершенствования методик преподавания учебного материала в вузе, где академическая группа состоит как из студентов-иностранцев (далее зарубежье), студентов из бывших советских республик (ближнее зарубежье) и русскоязычных студентов. Особенностью предложенной методики является организация работы в интернациональной группе студентов и решения возникающих межкультурных проблем. В процессе обучения преподаватель выполняет контролирующую и организационную роль, проводит индивидуальные консультации и консультации в малых группах в пределах временных рамок учебного занятия. Предложенные общие принципы помогут организовать учебный процесс практически по любой учебной дисциплине.

Yusupova Lyalya Gainullova,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of Department of Foreign Languages and Business Communication; Ural State Mining University; Ekaterinburg, Russia.

Kabanov Alexander Mikhailovitch,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Foreign Languages and Translation, Ural Federal University; Ekaterinburg, Russia.

TEACHING CHINESE STUDENTS CORE SUBJECTS (THE EXPERIENCE OF THE URAL MINING UNIVERSITY AND THE URAL FEDERAL UNIVERSITY)

KEYWORDS: training methods; on-line course of study; manner of lecturing; foreign students training; self-training study; tutorials.

ABSTRACT. Based on the results of the methodological and pedagogical research analysis, the article highlights the problems of methodology for classroom teaching Chinese students being trained in Russian universities. The goal of the article is to find the ideas that would help to develop a methodology for training foreign students, to optimize their independent work and to facilitate rapid adaptation to the peculiarities of the Russian University. Cross-cultural understanding and its possible adaptation to the educational process will simplify teaching material perception, clear up misunderstanding and free up time that may be required in the future.

The authors consider the ways to improve the teaching methodology at the University, where academic group consists of the students from Russia, the neighboring countries and beyond. The methodology proposed features of work organization in an international student group and solution of intercultural problems. In the training process a teacher performs a supervisory and organizational role, conducts individual tutorials and tutorials in small groups in a classroom environment. The proposed common principles will help to organize the process of teaching virtually any academic discipline.

В «Концепции модернизации российского образования» отмечено, что содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми и народами, вне зависимости от их расовой, этнической, культурной и религиозной принадлежности, способствовать формированию общечеловеческих качеств личности студента на основе усвоения универсальных ценностей мировой культуры [2]. Современная систе-

ма иноязычного образования, как отмечают в своих исследованиях С. Г. Тер-Минасова, И. И. Халеева, Н. В. Гальскова, должна строиться на основе диалога культур, расширять у студентов представление о других народах, формировать толерантность и готовность к продуктивному межнациональному и межкультурному взаимодействию. Современные тенденции общественно-политических и экономических перемен в мире привели к резкому увеличению интере-

са к культуре других народов, иностранным языкам, что сопровождается изучением и сопоставлением обычаев, традиций и нравов разных национальных культур. Восприятие культурного многообразия и культурных различий характеризуется наличием равноправного диалога, основной задачей которого является обеспечение гуманных взаимоотношений представителей различных национальных культур, принятие принципов терпимости и культурного плюрализма.

Интеграция иностранных студентов в чужое для них общество может быть решающим фактором в их дальнейшей успешной учебе. Другой язык, быт, кухня и уклад жизни – все эти факторы в отдельности и в совокупности могут стать непреодолимым препятствием для иностранца, особенно, если речь идет о абсолютно разных культурах. Азиатская культура не только не близка европейской, а по многим параметрам противоположна.

Могут ли студенты из Китайской народной республики легко интегрироваться в российское общество и получать знания наряду с российскими студентами, а также студентами из бывших советских республик? Соответственно, возникает еще один вопрос, можно ли объединять иностранных и российских студентов в одну академическую группу?

Разумеется, если число иностранных студентов достаточно большое по одному направлению, то их, как правило, объединяют вместе. В вузах создают отдельную академическую группу. Но проблема адаптации все же остается. Но часто иностранных студентов объединяют в группу с русскоговорящими студентами и, таким образом, они уже не воспринимаются как иностранцы.

Мы провели исследования в двух группах студентов двух вузов города Екатеринбурга:

- Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина (УрФУ), где студенты из КНР обучаются вместе с другими русскоговорящими студентами. Группа включает студентов из России, бывших советских республик (т.н. «ближнее зарубежье») и студентов из КНР.

- Уральский государственный горный университет (УГГУ), где число студентов из КНР достаточно, чтобы сформировать из них полноценную академическую группу.

Начальные знания русского языка в данных группах примерно одинаковые. То есть этих знаний вполне достаточно, чтобы студенты начали обучение по профильной специальности. Данный факт позволил нам провести сравнение этих групп в плане «скорости» достижения желаемого результата в учебе.

В обеих группах обучение ведется на русском языке, и преподаватели, работающие со студентами групп, не владеют китайским

языком. Студенты начинают обучение с первого курса. То есть «равные» условия для чистоты проведения эксперимента соблюдены.

Уральский государственный горный университет предлагает своим иностранным студентам обучение по традиционной методике, а именно: чтение лекций, проведение семинарских занятий с некоторым детальным объяснением отдельных понятий, которые для русскоязычных людей очевидны, а у иностранцев вызывают определенные трудности. Учебный материал представлен в виде учебников и учебных пособий на русском языке. Студенты могут пользоваться библиотекой и неограниченными ресурсами Интернета.

Студентам в Уральском федеральном университете, где группа сборная, был предложен интерактивный электронный курс, адаптированный для работы студентов с разным уровнем начальных знаний в одной группе. Предложенный курс предполагает самостоятельное усвоение учебного материала. Интерактивный курс расположен в сети Интернет и доступен студентам круглосуточно.

1. Итак, при традиционном обучении материал выдается поэтапно, посредством лекций и практических занятий. Усвоение материала в идеале должно быть равномерным, в одинаковые промежутки времени (например, согласно расписанию занятий один, два, три раза в неделю и т.д.). При таком подходе может возникнуть свободное время, если учебный материал достаточно легкий и студент просто может его потратить впустую. Но этого же времени может не хватить, если последующий материал является более трудным и для его усвоения потребуется более детальная проработка.

Во время традиционных лекций достаточно трудно задавать вопросы. Неуслышанное слово, непонятый термин могут спровоцировать дальнейшее непонимание материала, что может привести к достаточно серьезным пробелам в знаниях. Чтобы ликвидировать подобные недопонимания, возникшие во время лекций, необходимо самостоятельно их ликвидировать с помощью дополнительной литературы и справочного материала. Может возникнуть ситуация, особенно у иностранных студентов, что материал лекции необходимо будет изучать и разбирать самостоятельно. Тогда возникает вопрос, а зачем нужна лекция вообще?

С использованием интерактивного электронного курса, преподаватель ставит задачу не на одно занятие, а на достаточно долгую перспективу. Как правило, либо на пол семестра, либо на семестр в целом. Студенты могут видеть сразу объем учебного материала, необходимый для усвоения, а также конечную цель. Студенты могут выполнять зада-

ния в своем темпе, а именно: какие-то, более легкие, выполнять быстрее, а другие, более сложные, разбирать более детально.

Преподаватель имеет возможность консультировать студентов либо один на один, либо в маленьких группах. Также студенты на занятиях могут общаться и помогать друг другу. Таким образом, можно организовать процесс обучения таким способом, что студентам-иностранцам будут помогать русскоязычные студенты, либо более слабым студентам будут помогать более сильные. Как показали наблюдения, при таком подходе недопонимания снимаются оперативно и учебный материал усваивается более качественно.

При таком подходе время самостоятельной работы тратится не на разбор «недопониманий», а на непосредственно усвоение материала по изучаемой дисциплине. И если учебный материал в большинстве усвоен на аудиторном занятии, самостоятельная работа является более продуктивной, а знания более глубокими.

Вышеизложенные доводы подтверждают и наблюдения за студентами из КНР. Их отличает особая усидчивость в плане учебы. Тот материал, который китайский студент не смог усвоить на занятиях, он будет искать в справочных материалах и в Интернете самостоятельно, проводя достаточно много времени. Время, затраченное такими студентами на самостоятельную работу, пропорционально качеству усвоения материала во время учебных занятий. Соответственно, на данном этапе нам было важным сравнить продолжительность самостоятельной работы студентов-китайцев двух групп.

Опросив студентов двух групп из УрФУ и УГГУ и проведя простой статистический расчет, мы пришли к выводу, что при традиционном обучении у данных студентов на самостоятельную работу уходило в среднем на полтора часа больше времени.

2. Всегда полезно учитывать национальные особенности студентов. Если есть малейшая возможность приблизить методу обучения традициям тех стран, откуда приехали молодые люди, то это необходимо использовать. В результате чего студент будет меньше затрачивать усилий на разбор трудных моментов и ему будет психологически более комфортно учиться.

До начала обучения мы предложили студентам из КНР в группе УрФУ сделать доклад об особенностях структуры китайского языка и особенностях его изучения на родине. Мы пришли к выводу, что грамматика китайского языка не столь детально, нежели русского, а основную сложность составляет заучивание написания иероглифов и соответствующее им звучание слова. Сами китайские студенты акцентировали внима-

ние на том, что звучание слова и соответствующий ему иероглиф воспринимается ими как единое целое и просто заучивается наизусть. Также происходит с фразами и с небольшими предложениями.

Студенты-китайцы таким же образом изучали и русский язык. Короткие фразы-клише, например, «Как тебя зовут?», «Я живу в Китае», «Мы студенты УГГУ» и подобные, они заучивали наизусть только по звучанию, не разбирая их на составные части. Тем не менее, из беседы стало ясно, что при дальнейшем изучении русского языка, уже на более продвинутых этапах, они вполне успешно могли разбираться в структуре языка, делать анализ и разбор слов и предложений и т.д. Уже не было проблемы составить слово из предложенных букв, а из слов – предложение. Поэтому на начальном этапе при накоплении словарного запаса нет необходимости тратить время на разбор коротких фраз и предложений. Студенты сами осознают их структуру на более продвинутых этапах изучения языка, где вмешательство преподавателя уже может и не потребоваться.

Соответственно, мы предложили в электронном курсе подобный подход. Терминологию, не требующую детального осмысления, такую как названия, некоторые понятия, связанные с именами ученых и подобные, предложили заучить наизусть. Соответственно, больше времени осталось на детальное изучение более сложных понятий, где глубокое понимание необходимо.

3. При любом объяснении учебного материала китайский студент старается понять все сразу. И разумеется, некомфортно себя чувствует, если возникает проблема недопонимания. Непонятное слово, фраза, невнятное произношение и т.д.

Мы заметили, что во время традиционного чтения лекций, семинарских занятий студенты из КНР пользуются мобильными устройствами, набирая в них непонятные слова. Культура этих студентов не позволяет им перебивать преподавателя и проблему «непонятных» слов они оперативно стараются решить самостоятельно. Из беседы со студентами проблема стала очевидной, а именно: непонятное слово записывалось так, как студент его услышал. Если оперативный поиск в мобильном устройстве дал положительный результат – студент понял значение слова, то проблема, в принципе, решена. Но, если времени не хватило (преподаватель читает лекцию и не делает пауз), то возникает недопонимание, которое провоцирует пробел в лекционном материале.

Хоть и не полностью, но проблему можно решить, сопроводив лекцию презентацией. При данном подходе студент может правильно списать слово, не «ловив» его на

слух. Но все равно вынужден искать его значение либо оперативно во время объяснения учебного материала, либо уже самостоятельно после лекции. Соответственно, какой бы красочной ни была презентация, она лишь облегчает в какой-то степени работу студента, но не решает проблему кардинально.

Предложенный в УрФУ электронный курс, теория в котором является составляющей частью, призван решить эту проблему. Так, студент усваивает материал в своем темпе, детально прорабатывает термины и непонятные слова и пользуется при этом индивидуальными консультациями преподавателя. При таком подходе студент имеет возможность неоднократно возвращаться к более трудным частям теории и быстрее проходить более легкие.

Более того, русскоязычные студенты активно помогают иностранцам, объясняя значения незнакомых слов. Усвоение идет более динамично в рамках временного промежутка, отведенного на конкретное занятие.

Проведенные исследования – наблюдение за китайскими студентами в академических группах и бесед с ними, помогли нам сформулировать некоторые принципы, по которым необходимо строить процесс обучения.

1. Традиционный подход, который включает объяснение учебного материала в виде лекции и семинарские занятия.

- При таком подходе необходимо строить лекцию, употребляя по возможности простые с грамматической точки зрения предложения и избегать сложных оборотов.

- Речь преподавателя должна быть размеренной, четкой и выразительной.

- Необходимо заранее выявить специфические термины и слова, которые могут спровоцировать недопонимание. В нашем случае эти термины были связаны с именами ученых и писателей, заимствованиями из других языков и употребление словоформ в бытовом разговорном варианте. Во время лекционных занятий, если студент из КНР «хватает» телефон или планшет, это означает, что услышанное им слово не понятно и он хочет быстро найти его значение. Таким образом, целесообразно либо сделать паузу, повторить фразу, либо, если позволяет ситуация, выяснить и прокомментировать этот непонятный момент.

- Лекцию целесообразно сопроводить презентацией. Сами китайские студенты просили выделять термины в презентации именно красным цветом, который традиционно является сигналом важности понятия.

- Помимо лекционного материала студенты из КНР желали иметь печатный вариант, чтобы уже детально проработать его самостоятельно.

При таком подходе хоть и есть попытки решать возникающие проблемы оперативно во время занятий, доля самостоятельной работы по пониманию предмета увеличивается.

2. Электронный курс, который включает в себя базу теоретического и практического материала, а план работы регулируется графиком выполнения контрольных мероприятий на пол семестра, или на весь семестр в целом.

- Теоретический материал может быть представлен в виде более подробных презентаций. Они должны включать в себя возможности больше схем, графиков, и меньше текстового материала.

- Термины и слова выделяются красным цветом, как уже ранее было сказано, китайцы воспринимают его как сигнал важности и необходимости выучивания.

- Занятия сопровождаются консультациями преподавателя либо индивидуально, либо в малых группах, например, если не все, а часть студентов имеют трудности в понимании того, или иного материала.

- Если есть возможность, то целесообразно объединить студентов-иностранцев с русскоговорящими студентами и таким образом решить проблему некоего языкового барьера, который может присутствовать, если учебный материал содержит специфические языковые термины.

При таком подходе доля самостоятельной работы по пониманию предмета может существенно уменьшиться и у студента появится время на дополнительную детальную проработку. Тем не менее, во время учебных занятий необходимо выявлять проблемные места, так как студент может поскромничать и скрыть недопонимание. Также студенты сами должны разработать стратегию освоения курса, что иногда может стать дополнительным препятствием в его освоении. Не все способны организовать себя на самостоятельную работу, и в этом случае необходимо своевременное вмешательство преподавателя.

3. Комбинированный курс, который включает в себя проведение лекционных занятий и электронный ресурс с базой теоретического и практического материала.

- При данном подходе целесообразно организовать работу студентов графиком выполнения контрольных мероприятий на пол семестра или на весь семестр в целом, так же, как и в п. 2. Студенты могут видеть весь объем учебного материала и конечную цель.

- Лекция должна включать в себя большую долю стратегических направлений в понимании предмета. То есть некие тезисы, которые студент может раскрыть либо самостоятельно, в группе, либо под руководством преподавателя при работе с электронным курсом.

• Также лекция может быть дополнительным координирующим источником в дальнейшей самостоятельной работе.

При таком подходе студент видит общую цель и объем изучаемого материала, а также дополнительные стратегические направления, которые координируют его в

течение семестра. Доля самостоятельной работы во время практических занятий увеличивается, но она резко уменьшается вне учебного времени. Таким образом, повышается не только усвоение дисциплины, но и мотивация к изучению русского языка как иностранного.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кабанов А. М. Электронный учебник как средство повышения качества обучения иностранному языку в техническом университете : автореф. канд. пед. наук. Екатеринбург, 2009. 22 с.
2. Кабанов А. М. Электронный учебник как средство повышения качества обучения иностранному языку в техническом университете : дис.... канд. пед. Екатеринбург, 2009. 192 с.
3. Кабанов А. М., Рубан Г. А. и др. Современные аспекты педагогической работы : монография. В 3-х книгах / Под общ. ред. С. В. Куприенко; SWorld. Одесса, 2013. Кн. 1 С. 118–141.
4. Литчфорд Е. У. С Белой Армией по Сибири // Восточный фронт Армии Генерала А. В. Колчака. URL: <http://east-front.narod.ru/memo/latchford.htm> (дата обращения 23.08.2007).
5. Логинова Л. Г. Сущность результата дополнительного образования детей // Образование: исследовано в мире. URL: <http://www.oim.ru/reader.asp?nomer=366> (дата обращения 17.04.07).
6. Официальные периодические издания: электронный путеводитель / Рос. нац. б-ка, Центр правовой информации. СПб., 2005–2007. URL: <http://www.nlr.ru/lawcenter/izd/index.html> (дата обращения 18.01.2007).
7. Экономика и политика России и государств ближнего зарубежья : аналит. обзор, апр. 2007 / Рос. акад. наук, Ин-т мировой экономики и междунар. отношений. М. : ИМЭМО, 2007.
8. Юсупова Л. Г. Моделирование процесса иноязычной подготовки в вузе. Modeling of the foreign language training process at the University Proceedings of the 2nd European Conference on Education and Applied Psychology (May 14, 2014). «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH. Vienna. 2014. 298 P.
9. Юсупова Л. Г. О результатах опытно-экспериментальной работы по развитию готовности студентов неязыковых направлений вуза к межкультурной коммуникации : коллективная монография // Наука и образование: современные тренды. Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2015. 298 с.
10. Юсупова Л. Г. Развитие готовности студентов неязыковых направлений университета к межкультурной коммуникации : монография. Уфа : РИЦ Башкирского государственного университета. 2012. 104 с.
11. Юсупова Л. Г. Развитие готовности студентов неязыковых специальностей вуза к межкультурной коммуникации : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2008. 24 с.
12. Юсупова Л. Г. Развитие готовности студентов неязыковых специальностей вуза к межкультурной коммуникации : дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2008. 177 с.
13. Юсупова Л. Г., Песина С. А. Роль языка в межкультурной коммуникации. Образование и наука в современных условиях : мат-лы II междунар. науч.- практ. конф. (Чебоксары, 15 янв. 2015). Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2015. 298 с.

LITERATURA

1. Kabanov A. M. Elektronnyy uchebnyy kak sredstvo povysheniya kachestva obucheniya inostrannomu yazyku v tekhnicheskoy universitete : avtoref. kand. ped. nauk. Ekaterinburg, 2009. 22 s.
2. Kabanov A. M. Elektronnyy uchebnyy kak sredstvo povysheniya kachestva obucheniya inostrannomu yazyku v tekhnicheskoy universitete : dis.... kand. ped. Ekaterinburg, 2009. 192 s.
3. Kabanov A. M., Ruban G. A. i dr. Sovremennyye aspekty pedagogicheskoy raboty : monografiya. V 3-kh knigakh / Pod obshch. red. S. V. Kuprienko; SWorld. Odessa, 2013. Kn. 1 S. 118–141.
4. Litchford E. U. S Beloy Armiey po Sibiri // Vostochnyy front Armii Generala A. V. Kolchaka. URL: <http://east-front.narod.ru/memo/latchford.htm> (data obrashcheniya 23.08.2007).
5. Loginova L. G. Sushchnost' rezul'tata dopolnitel'nogo obrazovaniya detey // Obrazovanie: issledovano v mire. URL: <http://www.oim.ru/reader.asp?nomer=366> (data obrashcheniya 17.04.07).
6. Ofitsial'nye periodicheskie izdaniya: elektronnyy putevoditel' / Ros. nats. b-ka, Tsentr pravovoy informatsii. SPb., 2005–2007. URL: <http://www.nlr.ru/lawcenter/izd/index.html> (data obrashcheniya 18.01.2007).
7. Ekonomika i politika Rossii i gosudarstv blizhnego zarubezh'ya : analit. obzor, apr. 2007 / Ros. akad. nauk, In-t mirovoy ekonomiki i mezhdunar. otnosheniy. M. : IMEMO, 2007.
8. Yusupova L. G. Modelirovanie protsessy inoyazychnoy podgotovki v vuze. Modeling of the foreign language training process at the University Proceedings of the 2nd European Conference on Education and Applied Psychology (May 14, 2014). «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH. Vienna. 2014. 298 P.
9. Yusupova L. G. O rezul'tatakh opytno-eksperimental'noy raboty po razvitiyu gotovnosti studentov neyazykovykh napravleniy vuza k mezhhkul'turnoy kommunikatsii : kollektivnaya monografiya // Nauka i obrazovanie: sovremennyye trendy. Cheboksary : TsNS «Interaktiv plus», 2015. 298 s.
10. Yusupova L. G. Razvitie gotovnosti studentov neyazykovykh napravleniy universiteta k mezhhkul'turnoy kommunikatsii : monografiya. Ufa : RITs Bashkirskogo gosudarstvennogo universiteta. 2012. 104 s.
11. Yusupova L. G. Razvitie gotovnosti studentov neyazykovykh spetsial'nostey vuza k mezhhkul'turnoy kommunikatsii : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Chelyabinsk, 2008. 24 s.
12. Yusupova L. G. Razvitie gotovnosti studentov neyazykovykh spetsial'nostey vuza k mezhhkul'turnoy kommunikatsii : dis. ... kand. ped. nauk. Chelyabinsk, 2008. 177 s.
13. Yusupova L. G., Pesina S. A. Rol' yazyka v mezhhkul'turnoy kommunikatsii. Obrazovanie i nauka v sovremennykh usloviyakh : mat-ly II mezhdunar. nauch.- prakt. konf. (Cheboksary, 15 yanv. 2015). Cheboksary : TsNS «Interaktiv plus», 2015. 298 s.

Кашпирева Татьяна Борисовна,

кандидат педагогических наук, декан международного факультета, Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого; 300026, г. Тула, пр-т Ленина, 125, уч. корп. 4, ауд. 341; e-mail: tanie_jr@mail.ru / inter@tsput.ru.

**СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ
СТУДЕНТОВ ИЗ КНР В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: социально-культурные особенности, высшее образование, электронное образование, русский язык как иностранный, иностранные студенты, Китай, методика обучения РКИ.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена вопросу обучения русскому языку иностранных граждан из КНР на основе учета их социально-культурных особенностей. Цель работы заключается в теоретическом обосновании целесообразности рассмотрения социально-культурных особенностей как фактора, оказывающего влияние на учебный процесс в вузе, а также описании практического опыта работы Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого в указанном направлении. В статье рассмотрены основные отличия российского и китайского менталитета, дифференцирующие элементы образовательных систем и педагогические условия, при которых могут быть решены основополагающие задачи системы высшего образования в современной России (приближенные к реальности языковые ситуации; использование информационно-коммуникационных ресурсов; предоставление права на самостоятельность; развитие навыков поисковой деятельности; эдьютейнмент). Приводимый рефлексивный анализ практического опыта работы с иностранными учащимися может быть полезен преподавателям русского языка как иностранного, так как содержит конкретные примеры упражнений и заданий, вписывающихся в систему электронного образования и парадигму эдьютейнмента в университете. Предложенные упражнения могут быть использованы как в работе на подготовительных отделениях для иностранных граждан, так и в рамках курсов русского языка.

Kashpireva Tatiana Borisovna,

Candidate of Pedagogy, Dean of International Faculty, Tula State Pedagogical University, Tula, Russia.

**SOCIAL AND CULTURAL ASPECTS OF TEACHING CHINESE STUDENTS RUSSIAN AT A
PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

KEYWORDS: socio-cultural characteristics, higher education, e-learning, Russian as a foreign language, foreign / international students, China, learning methodology of the Russian as a foreign language.

ABSTRACT. The article reviews teaching of Russian as a foreign language for Chinese students on the basis of their socio-cultural characteristics. The aim of this work is to provide theoretical grounds for the consideration of socio-cultural characteristics as a factor influencing the educational process at the University, and to discuss the practical experience of the Tula State Leo Tolstoy Pedagogical University in the indicated direction. The article describes the main differences between the Russian and Chinese mentality, specific features of educational systems and pedagogical conditions under which it is possible to solve the fundamental problems of the higher education system in modern Russia (the use of real linguistic reality situations; the use of information and communication technologies; the right to autonomy; the development of skills in research activities; edutainment). Reflexive analysis of practical experience of work with foreign students can be useful for teachers of Russian as a foreign language because it contains the examples of exercises and activities that fit into the system of e-learning and the paradigm of edutainment at the University. The proposed exercises can be used in the work on preparatory departments for foreign students and for Russian language courses.

Процессы глобализации в сфере высшего образования, а также задача усиления доли экспорта образовательных услуг – одни из основополагающих тенденций современного мирового образовательного пространства. Будучи «вузом XXI века» (девиз университета) Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого (ТГПУ им. Л. Н. Толстого) старается идти в ногу со временем и отвечает вызовам современности, привлекая в свои стены студентов и слушателей из разных стран мира, начиная с 1977 г.

По данным Центра социологических исследований МОН РФ количество студентов из Азиатско-Тихоокеанского региона на протяжении последних нескольких лет составляет 28–30% в общей массе иностран-

ных граждан, обучающихся в России. Из них 40–43% занимают граждане КНР. В рамках «внешнеполитической квоты» также отводится большая часть (порядка 20–22%) на страны Азии, Австралии и Новой Зеландии, таким образом, студенты из этих стран занимают пятую часть от всех студентов, которые обучаются по направлениям Министерства образования и науки РФ в рамках квоты на образование иностранных граждан и лиц без гражданства в Российской Федерации (в соответствии с Постановлением Правительства Российской Федерации № 891 от 08.10.2013 г. иностранным гражданам выделяется 15 000 бюджетных мест в вузах России). Следует также отметить, что граждане стран АТР представляют второй по численности контингент

после студентов, прибывающих на обучение из стран СНГ, Балтии, Абхазии и Южной Осетии, которые составляют порядка 50% от общего числа иностранных студентов.

На протяжении многих лет граждане КНР также представляют один из самых значительных по численности состав в основном контингенте обучающихся из зарубежных стран в ТГПУ им. Л. Н. Толстого. Так, в 2016–2017 учебном году на подготовительном отделении, по программам высшего и дополнительного образования в вузе обучаются 433 человека, из них граждане КНР составляют 33% (142 человека, из которых 69% (98 человек) обучаются на подготовительном отделении для иностранных граждан). Важно подчеркнуть, что студенты, обучающиеся на бюджетной основе в рамках «внешнеполитической квоты», занимают лишь 15,5% (22 человека).

Сохранение контингента студентов из Китая реализуется в том числе благодаря подписанному с Сианьским университетом иностранных языков договору о сотрудничестве, согласно которому ТГПУ им. Л. Н. Толстого ежегодно принимает студентов в рамках академической мобильности для обучения по программе бакалавриата 45.03.01 Филология (профиль «Прикладная филология»). Кроме того, практически все студенты вуза (90%), прибывшие из КНР, обучаются по данной программе или по программам филологической направленности, связанным с изучением русского языка.

Как верно отмечают Ю. В. Шмарин и Г. Болд, «интернационализация современного высшего образования актуализирует проблему адаптации иностранных студентов к условиям высшего учебного заведения в незнакомой стране, а также этнокультурной коммуникации этих студентов в профессиональной и академической сфере» [15]. В данной связи следует говорить не только о социальной адаптации в «чужой» стране, которая касается, прежде всего, бытовых проблем, но и об образовательном процессе в целом, который должен стать комплексным с точки зрения его социально-культурной и адаптационной составляющих. Наиболее значимым, на наш взгляд, является период обучения на подготовительном отделении, в течение которого будущие студенты не только изучают русский язык и ряд профильных предметов, необходимых им для последующего обучения, но и осваивают особенности российской системы образования, учатся общаться с педагогами и одногруппниками. Подчеркнем, что в ТГПУ им. Л. Н. Толстого социально-бытовые проблемы «снимаются» довольно быстро, благодаря системе кураторства и специально созданному Отделу

адаптации иностранных учащихся, студентов и аспирантов ТГПУ им. Л. Н. Толстого, который входит в структуру Центра социально-психологической помощи студентам ТГПУ им. Л. Н. Толстого «Контакт».

В данной статье, таким образом, мы хотели бы сконцентрировать наше внимание на вопросах, связанных с обучением русскому языку студентов из КНР, а именно на социально-культурных аспектах данного процесса. То есть постараемся рассмотреть, как и какими средствами можно повысить уровень мотивации учащихся к обучению в России, стимулировать их активность в ходе урочной деятельности, совершенствовать языковые компетенции студентов, начинающих изучать русский язык как иностранный. Таким образом, нас будут интересовать студенты, владеющие русским языком не выше уровня А2 в соответствии с общеевропейскими компетенциями.

В педагогическом вузе система обучения русскому языку должна отвечать следующим задачам: подготовить иностранного гражданина к чтению и реферированию специальной литературы на русском языке, сформировать навыки устного иноязычного общения, прежде всего, в профессиональной сфере.

В связи с тем, что студенты из КНР обучаются не в монокультурных группах, а поликультурной среде, необходимо использовать образовательные технологии, которые будут способствовать эффективной адаптации и успешному обучению. Этому, несомненно, помимо работы в классе, могут способствовать грамотная организация внеурочной деятельности иностранных учащихся, посещение ими культурно-массовых мероприятий, общение в Клубах русского языка, привлечение российских студентов к неформальному общению со студентами из других стран, выезды на экскурсии и т.п.

Традиционно к характеристикам, описывающим представителей Поднебесной, относят следующие: коллективизм, патриотизм, терпеливость, уважение к старшим, умеренный прагматизм, стремление сохранить «лицо», настойчивость, упорство, выдержка, спокойствие, дисциплинированность, чувство национального достоинства, позитивная этническая идентичность, завышенная самооценка [10].

В отличие от российской модели, в которой принят демократический тип общения между студентами и преподавателями, в Китае традиционно авторитарное положение преподавателя. Специфика системы школьного обучения в Китае – это строгое подчинение учителю, выполнение всех «инструкций», отсутствие собственного мнения и свободы действий [2; 8]. Как отмечают в своей статье Т. М. Балыхина и

Ю. Чжао, для китайских студентов приоритет в обучении отдается чтению и письму. Механическое заучивание текста и запись его в большом объеме – этот вид деятельности развит у китайцев в совершенстве. Зрительная информация усваивается лучше, чем информация на слух [2]. Следовательно, использование наглядности на уроке, опорных схем, таблиц и визуализации разного рода будет положительно воспринято учащимися и найдёт более быстрый отклик.

Однако, по нашему мнению, принимая во внимание, что разные этносы имеют отличительные черты национального характера, а также свои методы и подходы, применяемые в педагогическом процессе и в ходе коммуникации, их учет важен, но не следует ставить данное условие во главу угла, так как основной задачей иностранного студента является знакомство с русской культурой, освоение и ассимиляция тех норм, правил и законов, по которым живут российское общество и российская система высшего образования. Кроме того, как уже было сказано ранее, глобализирующийся мир диктует новые правила игры, а значит, стирает многие национальные и социально-культурные стереотипы, которые были актуальны еще 20–30 лет назад.

Остановимся более детально на тех педагогических условиях, которые, с одной стороны, учитывают социально-культурные особенности иностранных учащихся, а с другой, адекватны целям образовательного процесса на современном этапе, и, следовательно, помогут реализовать цели обучения русскому языку как иностранному в высшей школе. В число таких условий, по нашему мнению, входят следующие: использование приближенных к реальности языковых ситуаций; включение в учебный процесс актуальных среди молодежи и студенчества тем; внедрение информационно-коммуникационных ресурсов (в том числе, использование возможностей социальных сетей); предоставление права на самостоятельность и стимулирование самовыражения и свободы действий; формирование познавательной потребности и навыков поисковой деятельности студента; реализация парадигмы эдьютейнмента.

Т. П. Воронина и А. В. Хижкина утверждают, что эдьютейнмент – название которого произошло от объединения двух английских слов «образование» и «развлечение» – может быть педагогически эффективным в разных формах. Это и игровые методы в учебном процессе, и создание театральных видеороликов, и создание и просмотр учебных мультфильмов, учебного видео, и просмотр художественных фильмов с их последующим обсуждением [4, с. 90].

Как уже было сказано ранее [6], одной

из приоритетных задач современной высшей школы является внедрение системы электронного образования и образовательной парадигмы информационного общества («деятельностной» парадигмы), которая ставит во главу всего достояние личности, ее самореализацию в жизни.

Именно эти направления работы – эдьютейнмент и электронное образование – помогут, по нашему мнению, наилучшим образом реализовать заявленные выше задачи обучения русскому языку как иностранному в иностранной аудитории.

Приведем некоторые примеры заданий для учащихся, коррелирующие с данным утверждением.

1. Работа с рекламным видеороликом программы ABBYY LINGVO

Работа с рекламным видео на начальных этапах изучения иностранного языка – один из самых эффективных способов формирования навыков аудирования, понимания и продуцирования устной речи. Лучшее понимание содержания увиденного обеспечивается тем, что учащиеся могут догадаться при помощи изображения, выстраивая логические связи, могут опираться на мимику, жесты, интонацию и т.д. Кроме того, реклама длится короткое время и подходит для начинающих с точки зрения продолжительности предъявляемого аудиоматериала. Данный видеоролик направлен на активизацию лексики, так как в нем нет звучащей речи.

Ход работы с видеороликом.

Первый просмотр (не до конца – с 2-мя остановками). Ответы на вопросы: кто, где, когда, что происходит. Предположения, о чем эта реклама. Почему мы видим стикеры со словами?

Второй просмотр – до конца. Ответы на вопросы: почему главные персонажи – это подростки? Как они одеты? Опишите одежду. Какая была музыка, ее темп, настроение? Почему? Как появляются слова? Описание того, что происходит в рекламе (мини-рассказ).

Работа в группах. Студенты делятся на группы по 3 человека, их задача – записать как можно больше слов на русском (и/или английском) языке, которые появляются в рекламе (внимание: слова в рекламе написаны на английском языке). Если студенты не знают русское слово, то могут записать слово на английском языке, которое будет затем служить им подсказкой. Далее каждая команда по очереди называет по одному слову. Преподаватель записывает называемые слова на доску. Повторяться запрещено. Выигрывает та команда, которая говорит последнее слово. Преподаватель, если необходимо, называет те слова, которые не были названы студентами. После того как все слова записаны, студенты получают другое за-

дание – записать по памяти те слова, которые они еще могут назвать, но на которых не было стикера на английском языке.

Слова: скамейка, фара, памятник, бордюр, асфальт, дверь, фужер / стакан, вилка, книги, книжный шкаф, фонарь, статуэтка, диван, кресло, стена, журнальный стол, печьница, торшер, вешалка.

2. Работа с мультипликационным фильмом «Маша и медведь». Серия «Большое путешествие»

Серии мультипликационного сериала «Маша и медведь» находятся по решению правообладателей в свободном доступе. Посмотреть в он-лайн режиме или скачать сказку можно, например, на видеохостинге Youtube.

Подготовительная работа перед просмотром мультфильма может включать в себя знакомство с текстом русской народной сказки «Маша и медведь» (например, <http://narodstory.net/russkie-skazki.php?id=20>), по мотивам которой был создан мультфильм, а также знакомство со статьей в свободной энциклопедии Википедия об этом российской мультипликационном сериале (https://ru.wikipedia.org/wiki/Маша_и_Медведь).

Ход работы.

После предъявления мультфильма (один просмотр без пауз) учащимся предлагается выполнить следующие задания:

1. Назовите всех животных, которых вы увидели в мультфильме. Скажите, каким видом транспорта путешествуют Медведь и Маша? Какие виды транспорта вы еще знаете? Для Медведя это первое путешествие?

2. Верно / Не верно

– Все животные прячутся от Маши.

– Медведь отправляется в путешествие один.

– Медведь взял с собой самовар.

– Медведь и Маша уезжают в путешествие на машине.

– Медведь и Маша путешествуют летом.

– У Медведя один чемодан.

– Медведь купил билет в плацкартный вагон.

3. Составьте 3 вопроса к мультфильму (индивидуально) и задайте их другу (работа в парах).

Дополнительно, в зависимости от временных возможностей и при наличии интереса у обучаемых, может быть организована работа с маршем «Прощание славянки», который звучит в данной серии. Целесообразно дать лингвострановедческий комментарий о времени создания и назначении марша, предложить учащимся послушать версию с текстом (данную информацию можно найти на сайте Википедии (https://ru.wikipedia.org/wiki/Прощание_славянки)).

В качестве домашнего задания для следующей работы учащимся может быть предложена подготовка индивидуального или, что предпочтительнее, группового (мини-группы по 2–3 человека) проекта «Путешествие». Задание: вы планируете посетить одну из известных достопримечательностей России. Вы можете отправиться из г. Тула в пятницу вечером (конкретная дата) и должны вернуться не позднее вечера воскресенья (конкретная дата). Ваш максимальный бюджет для путешествия 10 000 руб. Сможете ли вы посетить эту достопримечательность? На каком виде транспорта? Подготовьте презентацию, содержащую 3–5 слайдов, для того чтобы рассказать о вашем путешествии: фото, объяснение местоположения достопримечательности, каким видом транспорта можно добраться до места назначения, нужно ли оставаться на ночь, можно ли за выходные посетить эту достопримечательность?

Названия достопримечательностей напечатаны на карточках (источник – сайт Топ 10 достопримечательностей России – <http://10russia.ru> и 7 чудес России – https://ru.wikipedia.org/wiki/Семь_чудес_России): Нижегородский Кремль, Троице-Сергиева Лавра, Кижы, Петергоф, Мамаев курган и скульптура «Родина-мать зовёт», Новосибирский зоопарк, Богородицкий дворец.

Данный проект в полной мере отвечает требованиям деятельностного подхода и активизирует интерес учащихся, так как связан с работой в сети Интернет, социальных сетях, а кроме того, может быть полезен иностранным студентам, если они захотят действительно осуществить то путешествие, которое готовят, или воспользоваться презентациями своих одноклассников с подробными инструкциями.

3. Работа с мультимедиа-сервисом для создания аватара Voki.com

Современные студенты любят аватары и часто используют их в социальных сетях, поэтому возможность создать аватара для учебных целей вызовет, несомненно, большой интерес. Знания и умения технического характера, которыми современные студенты обладают на хорошем уровне, также позволят чувствовать себя более уверенно в ходе выполнения задания. Создание аватара – процесс веселый, достаточно быстрый, но в то же время познавательный и весьма полезный.

Ход работы.

Преподаватель презентует созданного им аватара, который говорит несколько предложений на заданную тему. К примеру, в рамках изучения темы «Внешность и характер человека», аватар рассказывает о себе. Далее предлагает каждому учащемуся создать собственного аватара, объясняя, ка-

ким образом следует работать с данным сервисом. Необходимо упомянуть, что аватар произносит именно то, что ему задает студент (в «авторской редакции», так сказать). Ввод текста в программу возможен несколькими способами: текст может быть набран на клавиатуре, записан при помощи микрофона или загружен готовым аудио-файлом. Аватар позволяет работать над фонетической стороной речи, отрабатывать интонационные конструкции и, конечно, аудировать звучащую речь.

4. Работа с мультимедиа-сервисом для создания интерактивных изображений Thinglink

Интерактивные изображения – очень интересный инструмент, который может быть использован на любом этапе обучения. Выбрав базовую картинку, ее можно дополнять многочисленными точками-ссылками (линками) на аудио- и видеофайлы, статьи в сети Интернет и т.п. ресурсы. Например, для создания интерактивного изображения, рассказывающего о г. Туле, фоновым изображением было выбрано фото главной площади города, на котором были, в свою очередь, помещены следующие точки-гиперссылки: ссылка на сайт о городе (история, гимн, фото и т.д.), ссылка на группу в социальной сети Facebook, ссылка на видео на видеохостинге Youtube «Тула с высоты птичьего полета», ссылка на официальный сайт Тульского музея самоваров, ссылка на официальный сайт Музея-усадьбы Л. Н. Толстого «Ясная Поляна».

ЛИТЕРАТУРА

1. Акишина А. А., Тряпельников А. В. Медиа-образ русского языка в учебных пособиях по РКИ на основе ресурсов интернета (цифровые педагогические технологии) // Ученые записки ЗабГГПУ. 2013. № 2 (49). С. 210–215.
2. Балыхина Т. М., Чжао Ю. Какие они, китайцы? Этнометодические аспекты обучения китайцев русскому языку // Высшее образование сегодня. 2009. № 5. С. 16–22.
3. Богомолов А. Н. Интернет-технологии в обучении русскому языку как иностранному // Вестник ЦМО МГУ. 2009. № 1. Методика. С. 40–44.
4. Воронина Т. П., Хижкина А. В. Инновации в технологиях обучения РКИ: опыт Циндаоского университета науки и технологий (КНР) // Обучение и воспитание: методика и практика. 2015. № 20. С. 86–90.
5. Гарцов А. Д. Электронный формат обучения РКИ: новые методические возможности // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2010. № 4. С. 121–125.
6. Кашпирева Т. Б. Концепция web 2.0 как средство построения электронной образовательной среды при обучении русскому языку как иностранному // Успехи современной науки и образования. 2016. № 5. Т. 1. С. 69–72.
7. Кашпирева Т. Б., Соловьева Т. А. Видеоматериалы на занятиях по РКИ: развитие коммуникативной компетенции в иностранной аудитории // Молодой ученый. 2016. № 13.2 (117.2). С. 43–45.
8. Кузнецова Т. Е., Перфилова И. Л., Соколова Т. В., Перфилова С. В., Юмашева Л. В. Особенности обучения китайских студентов в вузах РФ // Подготовка иностранных абитуриентов в вузы Российской Федерации. СПб.: Изд-во Политехнического Университета, 2010. С. 236–238.
9. Николенко Г. В. О роли визуального материала в преподавании РКИ // Известия ЮЗГУ. Серия: Лингвистика и педагогика. 2013. № 4. С. 139–143.
10. Рыкова С. А., Киришева И. Е. Социально-культурные и личностные особенности социализации иностранных студентов (на примере китайских студентов Владивостокского государственного университета экономики и сервиса) // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 1. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=8523> (дата обращения 26.10.2016).
11. Савицкая Г. В. Социальные сети как инструмент изучения русского языка // Русский язык за рубежом. 2012. № 1. С. 102–104.
12. Социокультурные аспекты адаптации иностранных студентов // Almamater. URL: <https://almavest.ru/node/1245>.

Ход работы.

Перед началом работы преподавателю необходимо объяснить учащимся, как создавать линки. Задание (выполняется в парах или индивидуально): подготовить интерактивную картинку о последнем музее (концерте, празднике, фильме, экскурсии и т.д.), в котором удалось побывать в России. Время на выполнение задания – 20–25 минут. Поиск необходимой информации для создания точек-гиперссылок обычно не занимает много времени, так как от студентов не требуется полного понимания информации на сайте. Заключительный этап работы посвящен представлению подготовленных интерактивных картинок.

Многие из выше перечисленных сервисов имеют функцию «Поделиться» (Share), то есть предоставляется возможность опубликовать результат работы в социальных сетях или интегрировать созданный ресурс на выбранном сайте (например, в образовательной интерактивной оболочке LMS Moodle).

Мы придерживаемся мнения, что использование подобного рода заданий в учебном процессе, в том числе применение социальных сетей в качестве образовательного ресурса для обмена информацией, поиска информации, обсуждения, комментирования и т.п., поможет снять ряд трудностей педагогического и методического характера и реализовать весь потенциал возможностей российской системы образования независимо от того, представители каких этносов в ней обучаются.

13. Тряпельников А. В. Цифровой формат в преподавании РКИ: новые понятия и термины компьютерной лингводидактики // Русский язык за рубежом. 2012. № 1. С. 46–51.
14. Федоров А. В. Медиаобразование: вчера и сегодня. М. : Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2009. 234 с.
15. Шмарин Ю. В., Болд Г. Проблемы этнокультурной коммуникации иностранных студентов в региональном вузе // Научный результат. 2016. № 2 (8). URL: <http://rr.bsu.edu.ru/journal/sociology/article/672> (дата обращения 12.10.2016).
16. Yurii S. Tyunnikov Conceptualizing the System of Preparing Future Pedagogues for Innovation Activity // European Journal of Contemporary Education. 2015. Vol. 1 (11). P. 98–113.

L I T E R A T U R A

1. Akishina A. A., Tryapel'nikov A. V. Media-obraz russkogo yazyka v uchebnykh posobiyyakh po RKI na osnove resursov interneta (tsifrovye pedagogicheskie tekhnologii) // Uchenye zapiski ZabGGPU. 2013. № 2 (49). S. 210–215.
2. Balykhina T. M., Chzhao Yu. Kakie oni, kitaytsy? Etnometodicheskie aspekty obucheniya kitaytsev russkomu yazyku // Vysshee obrazovanie segodnya. 2009. № 5. S. 16–22.
3. Bogomolov A. N. Internet-tekhnologii v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu // Vestnik TsMO MGU. 2009. № 1. Metodika. S. 40–44.
4. Voronina T. P., Khizhkina A. V. Innovatsii v tekhnologiyakh obucheniya RKI: opyt Tsindaoskogo universiteta nauki i tekhnologii (KNR) // Obuchenie i vospitanie: metodika i praktika. 2015. № 20. S. 86–90.
5. Gartsov A. D. Elektronnyy format obucheniya RKI: novye metodicheskie vozmozhnosti // Vestnik RUDN. Seriya: Voprosy obrazovaniya: yazyki i spetsial'nost'. 2010. № 4. S. 121–125.
6. Kashpireva T. B. Kontseptsiya web 2.0 kak sredstvo postroeniya elektronnoy obrazovatel'noy sredy pri obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu // Uspekhi sovremennoy nauki i obrazovaniya. 2016. № 5. T. 1. S. 69–72.
7. Kashpireva T. B., Solov'eva T. A. Videomaterialy na zanyatiyakh po RKI: razvitie kommunikativnoy kompetentsii v inostrannoy auditorii // Molodoy uchenyy. 2016. № 13.2 (117.2). S. 43–45.
8. Kuznetsova T. E., Perfilova I. L., Sokolova T. V., Perfilova S. V., Yumasheva L. V. Osobennosti obucheniya kitayskikh studentov v vuzakh RF // Podgotovka inostrannykh abiturientov v vuzy Rossiyskoy Federatsii. SPb. : Izd-vo Politekhnicheskogo Universiteta, 2010. S. 236–238.
9. Nikolenko G. V. O roli vizual'nogo materiala v prepodavanii RKI // Izvestiya YuZGU. Seriya: Lingvistika i pedagogika. 2013. № 4. S. 139–143.
10. Rykova S. A., Kirisheva I. E. Sotsial'no-kul'turnye i lichnostnye osobennosti sotsializatsii inostrannykh studentov (na primere kitayskikh studentov Vladivostokskogo gosudarstvennogo universiteta ekonomiki i servisa) // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2013. № 1. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=8523> (дата обращения 26.10.2016).
11. Savitskaya G. V. Sotsial'nye seti kak instrument izucheniya russkogo yazyka // Russkiy yazyk za rubezhom. 2012. № 1. S. 102–104.
12. Sotsiokul'turnye aspekty adaptatsii inostrannykh studentov // Almamater. URL: <https://almavest.ru/ru/node/1245>.
13. Tryapel'nikov A. V. Tsifrovoy format v prepodavanii RKI: novye ponyatiya i terminy komp'yuternoy lingvodidaktiki // Russkiy yazyk za rubezhom. 2012. № 1. S. 46–51.
14. Fedorov A. V. Medиаобразование: вчера и сегодня. М. : Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2009. 234 с.
15. Shmarion Yu. V., Bold G. Problemy etnokul'turnoy kommunikatsii inostrannykh studentov v regional'nom vuze // Nauchnyy rezul'tat. 2016. № 2 (8). URL: <http://rr.bsu.edu.ru/journal/sociology/article/672> (дата обращения 12.10.2016).
16. Yurii S. Tyunnikov Conceptualizing the System of Preparing Future Pedagogues for Innovation Activity // European Journal of Contemporary Education. 2015. Vol. 1 (11). P. 98–113.

Лю Сини,

аспирант II курса кафедры славянской филологии, филологический факультет, Московский государственный областной университет; 105005, г. Москва, ул. Радио, 10А; e-mail: lyu.sini@mail.ru.

**ЗООНИМИЧЕСКИЙ КОД КУЛЬТУРЫ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА
КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: лингвокультурология, зоонимический код культуры, лексико-фразеологическое гнездо, межкультурная коммуникация, методика преподавания иностранного языка.

АННОТАЦИЯ. Коммуникация между носителями разных культур возможна при условии понимания национально обусловленных особенностей иностранного языка, в том числе тех языковых единиц, которые вербализуют код культуры. В статье представлены результаты исследования функционирования зоонимического кода в русской коммуникации на фоне китайской лингвокультуры. Цель исследования предполагала выявление комплекса символических значений животных в двух языках, их сходства и различия. Для анализа зоонимов и фразеологизмов, реализующих зоонимический код, использовался полевой метод исследования. Метафорические значения наименований животных были распределены по лексико-фразеологическим гнездам с вершиной-зоонимом. В рамках статьи представлено два гнезда: дракон и корова/бык/теленоч. Дана характеристика вторичных значений этих зоонимов, выявлены сходства и различия символической семантики номинантов. Обращается внимание на то, что результаты подобного исследования имеют прикладное значение, а именно могут использоваться в методике преподавания русского языка в китайской аудитории. В статье представлены примеры схем вторичных, метафорических значений зоонимов, которые необходимо освоить изучающим русский язык. Схемы построены по принципу лексико-фразеологического гнезда с вершиной-зоонимом, включающего варианты метафорических значений наименований животных, свойственные русской лингвокультуре, а также соответствующие примеры реализации этих значений в русском языке, если значения схожи или совпадают, и в китайском. Предполагается использование подобных схем на уроках русского языка как иностранного.

Lyu Sini,

Post-graduate Student, Department of Slavic Philology, Faculty of Philology, Moscow Region State University, Moscow, Russia.

ZOONYMIC CULTURE CODE IN THE TEACHING CHINESE STUDENTS RUSSIAN

KEYWORDS: cultural linguistics, zoonymic culture code, lexical and phraseological family of words, cross-cultural communication, methodology of teaching a foreign language.

ABSTRACT. Communication is possible between different cultures provided we understand national peculiarities of a foreign language, including units of language that verbalize culture code. The article presents the results of researching of zoonymic code functioning in Russian communication on the background of the Chinese cultural linguistics. The goal of the research is to find the complex of symbolic meanings of animals in two languages, and to reveal their similarities and differences. Field research method is used for the analysis of phraseological words and zoonyms realizing zoonymic code. Metaphorical meanings of the names of the animals were divided into lexical-phraseological families of words with the main zoonym being at the top. In this article we discuss two families of words: dragon and cow/bull/calf. Secondary meanings of these zoonyms are characterized; the differences and similarities of the symbolic semantics of the words are analyzed. Attention is drawn to the fact that the results of this research have practical significance and can be used in teaching Chinese students Russian. The article presents examples of secondary and metaphorical meanings schemes of zoonyms that should be learned by the Chinese students learning Russian. Schemes are based on the principle of lexical and phraseological family of words, including different metaphorical meanings of the names of animals typical for the Russian culture. The article provides relevant examples of these meanings in the Russian and Chinese languages, if the meanings are similar or coincide. It is supposed to use such schemes in class of Russian as a foreign language.

Коммуникативный принцип в преподавании русского языка как иностранного ставит своей целью овладение речью, использование языка как средства общения. Достаточная для этого коммуникативная компетентность предполагает знание культурно обусловленных особенностей изучаемого языка. При этом в практике преподавания русского языка в китайской аудитории недостаточно внимания уделяется изучению вторичных номинаций, фразеологизмов и других этноспецифичных

языковых единиц. В то время как освоение образной лексики и фразеологии позволяет познакомиться с культурой народа – носителя языка, способствует межкультурной коммуникации. «Правильность восприятия лексических единиц другого языка носителями китайской и русской лингвокультуры зависит от того, насколько совпадают или расходятся образы их сознаний. Несовпадение этих образов может стать барьером межкультурной коммуникации, поскольку главная причина непонимания при меж-

культурном общении не различие языков, а различие национальных сознаний коммуникантов» [13, с. 128].

Эффективная коммуникация между носителями разных культур может быть обеспечена посредством изучения кодов культуры. Под этим понятием подразумеваются средства языка, вербализующие картину мира во вторичном семиозисе. Коды культуры реализуются с помощью механизма метафоризации, при которой номинант оказывается семантически приложимым к другому предмету или объекту действительности и получает вторичную номинационную функцию. В. Н. Телия считает, что коды культуры в языке проявляются через сакральные тексты, паремии, метафоры, фразеологизмы, так как именно эти единицы обладают способностью становиться символами или использоваться во вторичной номинации [11, с. 224]. Зоонимический код широко представлен в различных языках, однако часто не совпадает в них, поэтому билингвальное сопоставление зоонимов представляет собой большой интерес как с точки зрения теоретической, в плане изучения лексической и семантической типологии, так и практической: в аспекте преподавания русского языка в китайской аудитории.

В связи с этим научная новизна нашего исследования обуславливается изучением функционирования зоонимического кода в русской коммуникации на фоне китайской лингвокультуры. В рамках описания зооморфного кода культуры русского языка дана характеристика вторичных значений зоонимов в функциональном и лингвометодическом билингвальном аспектах. Изучение зоонимического кода предполагает анализ языковых единиц, репрезентирующих зоонимические образы, поэтому в ходе исследования анализировались вторичные номинации, фразеологизмы, пословицы и поговорки с компонентом-зоонимом. С помощью словарей и контекстуального анализа были определены вторичные значения лексических единиц, номинирующих животных, фразеологизмов и паремий, включающих компоненты-зоонимы, составлены лексико-фразеологические гнезда с вершинами-зоонимами. Целью подобного билингвального описания является выявление комплекса символьных значений животных в двух языках, их сходства и дифференциации.

Наименования животных во вторичной номинации формируют сложную иерархически организованную систему лексико-фразеологического гнезда с вершиной-зоонимом. «Включение в него единиц происходит на основе формального критерия – общности компонента-вершины» [7, с. 19].

То есть лексико-фразеологическое гнездо – единство различных переносных значений зоонима, переданных в форме слов, фразеологизмов, паремий, прецедентных текстов и других языковых единиц. Гнездо с вершиной-зоонимом можно разделить на более частные гнезда в соответствии с его лексико-семитическими вариантами. Гнездо имеет иерархически организованную структуру. К ядерной его части относятся более типичные лексико-семантические варианты, имеющие мотивационную связь со словом-вершиной, к периферии гнезда относятся языковые единицы, не имеющие явной мотивационной связи с вершинным словом [Там же]. Выявление лексико-фразеологических гнезд предполагает полевый подход к изучению лексико-фразеологических систем языков. Полевый позволяет полно, упорядоченно и системно представить способ языковой интерпретации определенного отрезка внеязыковой действительности, продемонстрировать языковую способность говорящего – с одной стороны, и фрагмент языковой картины мира – с другой [2, с. 57–64]. На данном этапе исследования составлено и проанализировано десять лексико-фразеологических гнезд, актуализировавших переносные значения следующих животных: курица/петух, собака, лошадь, кошка/кот, медведь, волк, дракон, мышь, корова/бык/теленки и орел. В рамках статьи представлено два лексико-фразеологических гнезда: с вершинами дракон и корова/бык/теленки.

В русской культуре дракон является олицетворением стихийного разрушительного зла. Это значение содержится в образных словах и выражениях: **дракон** ‘жестокий, безжалостный человек’, **раздраконить** ‘разозлить’, **посеять зубы дракона** ‘посеять вражду’. Кроме этого, по сходству с внешним видом дракона, который представляется огромным огнедышащим летающим ящером, названы растения **драконова голова** и **драконник**, смолу которого называют драконовой кровью, потому что она имеет темно-красный, кровавый цвет. Таким образом, в русском языке дракон имеет два символа: 1) это символ зла, жестокости, крови; 2) олицетворение большой крылатой внешности.

В китайской культуре дракон занимает особое место. Это мифологическое существо олицетворяет лучшие качества человека – красоту, мудрость, силу, доброту, но в первую очередь – благородство. Выделяются следующие символьные значения: 1) успех, величие, например, в выражении **望子成龙** (буквально: **родители хотят, чтобы сын стал драконом**), **望女成凤** (буквально: **дочь стала фениксом**), что оз-

начает 'возлагать большие надежды на детей'; 乘龙快婿 (буквально: **зять оседляет дракона**), что означает 'получить хорошего зятя'; 2) особая одаренность, незаурядный талант, выделяющийся человек, например: 人中龙 (буквально: **дракон среди людей**) 'человек высоких качеств, предпочитающий оставаться незамеченным, держащийся в тени, не желающий занять высокий пост'; 藏龙卧虎 (буквально: **спрятавшийся дракон и спящий тигр**) 'невыявленный гений, скрытый талант, нереализованные возможности'; 3) власть и особая сила: 攀龙附凤 (буквально: **опираться на дракона и феникса**), то есть 'пользоваться (высокими) связями, опираться ни сильных мира сего'; 4) благородство и красота: 龙飞凤舞 (буквально: **взлет дракона и пляска феникса**) 'исключительно красивый почерк'; 龙威 (буквально: **властность дракона**) 'величественная осанка, величественные манеры'. Кроме этого, дракон может обозначать людей, нищих, заискивающих, а также ленивых людей. В этом случае дракон предстает как теряющий свойственную ему силу и мощь: 老态龙钟 (буквально: 老态 – **старомодные манеры** 龙钟 – **дряхлый**) 'дряхлый, немощный человек'. Таким образом, в отличие от русского языка, в китайском дракон имеет значение священности и не может иметь отрицательных оттенков смысла.

Одним из основных переносных значений лексемы «корова» в русском языке является семантика неуклюжести: **корова / этакая корова** 'толстая, некрасивая и глупая женщина', **как корова на льду** 'передвигаться неуклюже' (о ком-л. неуклюже скользящем, передвигающимся); идет (что-н.) **как корове седло** 'об одежде, которая совсем не идет, не подходит'; **корова на заборе** 'о неуклюжем всаднике'. Название самца коровы – быка – в переносном смысле используется для обозначения сильного, крупного, но злого, упрямого и глупого человека: **здоров как бык** 'совершенно здоров', **бычиться / набычиться** 'обидеться, нахмуриться', **бычара** 'очень крупный, имеющий агрессивный вид, молодой человек'. В выражении **взять быка за рога** 'приступить к выполнению дела', бык также выступает как символ чего-то большого, победа над чем требует особого напряжения. Детеныш коровы, теленок, является символом неразумности, наивности и глупости. Эти значения передаются в сравнении **как теленок, телок** 'о том, кто доверчив, не способен самостоятельно

принимать решения'; в сочетаниях **телячий восторг** 'беспричинная и бурно выражаемая радость', **телячьи нежности** 'чрезмерное и неуместное проявление нежности'. Значение хитрости выявляется в поговорке **ласковый теленок двух маток сосет**. Слова **телка** или **телочка** являются грубыми, просторечными номинациями молодой девушки.

Образ коровы в русской национальной языковой картине мира на фоне китайского языка отличается многообразием. Во-первых, у коровы выделяются такие черты, которые не актуализируются в китайском национальном языковом сознании, во-вторых, в китайском языке переплетаются, а иногда сливаются в один, образы коровы, быка и теленка. Это связано с тем, что из-за недостатка пастбищ в Китае не содержали молочных коров. В традиционном крестьянском хозяйстве Китая были только бык или желтая корова. Они помогали пахать землю, тем самым облегчали труд людей. Желтая корова, или буйвол, – символ трудолюбия. Поэтому важными характеристиками, которые стали основой для метафорического переноса, стали выносливость, работоспособность и покорность, что вербализовано, например, в выражении: 孺子牛 (буквально: **бык коровы**) в значении 'исполнительный человек, покорный исполнитель'.

Отношения коровы и теленка в китайской культуре символизируют опеку, родительскую любовь, как например, в идиоме 老牛舐犊 (буквально: **старая корова лижет своего теленка**) в значении 'безоглядная родительская любовь'. В пословице 儿孙自有儿孙福, 莫与儿孙做牛马 (буквально: **у детей и внуков своя судьба и свое счастье, не надо трудиться, как лошадь и корова, чтобы они жили лучше**) также отражена идея слепой родительской любви.

В отличие от русской культуры, в Китае никогда образ коровы или телки не соотносится с женщиной. Однако есть и много сходства в отношении русских и китайцев к этому животному. Теленок в китайском языке тоже имеет значение неразумности, например, в пословице 初生牛犊不怕虎 (буквально: **новорожденный теленок тигра не боится**) 'о молодежи, совершающей необдуманные и дерзкие поступки, не задумываясь над их последствиями'.

Значение образа быка также схоже с русским. Китайцы также считают, что бык упрямый, способный совершать необдуманные поступки, вспыльчивый, но не приписывают ему злости, например: 气壮如牛

(буквально: *лишь внешним видом похож на буйвола*) ‘показная удаль’; 牛高马大 (буквально: *высокие коровы и большие лошади*) – это выражение используется при описании высокого, крупного человека, как правило, небольшого ума. Схожая с русской поговоркой *метать бисер перед свиньями* китайская идиома с компонентом-зоонимом **бык** 对牛弹琴 (буквально: *играть на цитре перед быком*) означает ‘бесплезность интеллектуального, утонченного занятия’, которое не может быть оценено необразованным, недалеким существом, символом которого выступает бык. Также как и в русском, в китайском языке через образ быка передается значение крупного, выносливого мужчины 壮的像头牛 ‘сильный, крепкий как бык’ Значение неуклюжести, отсутствия грации коровы, подмеченное в русских идиомах, присутствует и в китайском языке, например: 老牛 (буквально: *состояние медлительной или старой коровы*) символизирует глупого, непонятливого, медлительного человека. Идиома 老牛破车 (буквально:

старый бык, запряженный в полуманную телегу) имеет значение ‘двигаться черепашими темпами, работать медленно и плохо’. Старая корова в поговорке 老牛吃嫩草 (буквально: *старая корова ест молодую траву*) ‘отношения между людьми с большой разницей в возрасте’, транслирует образ пожилого, старого человека.

Китайцы уважают коров, называют их гуманными животными, у них есть даже бог коровы, поэтому этот образ имеет больше положительных значений. Бык и корова как символы трудолюбия и упорства в работе стали символом успеха. В Китае иероглиф 牛 (корова / бык) означает ‘круто’, а биржевой рынок, характеризующийся тенденцией роста цен обозначают иероглифами 牛市 (бычий рынок, рынок быков).

Результаты сопоставительного анализа гнезд планируется использовать на уроках русского языка как иностранного. Этот материал может быть предложен в форме таблиц или схем, включающих основные переносные значения какого-то животного, как, например, следующих схемах (таблицы 1, 2).

Таблица 1

	Переносные значения	Примеры
ДРАКОН	Зло, жестокость	<i>дракон – жестокий, безжалостный человек; раздраконить – разозлить; посеять зубы дракона – посеять вражду.</i>
	Большой крылатый ящер	<i>драконова голова – растение, цветы которого напоминают раскрытую пасть ящера; драконник – растение, смола которого имеет темно-красный цвет, будто кровь дракона.</i>

Сопоставление специфики языковой картины мира двух языков, вербализованное во вторичных номинациях, способствует выявлению сходств и различий в их образной системе, что позволяет сделать процесс преподавания неродного языка более глубоким, культуросообразным и эффективным в плане приближения к языку его носителей. При этом освоение образной

системы русского языка на фоне другого языка необходимо для понимания живого языка, понимания оригинальных текстов, транслирующих культурноносную информацию. В перспективе исследования нами предполагается сопоставить лексико-фразеологические гнезда наименований основных домашних животных и птиц, диких и экзотических животных.

Таблица 2

	Переносные значения	Примеры из русского языка	Примеры из китайского языка
КОРОВА	Толстая, некрасивая и глупая женщина.	<i>корова / этакая корова</i>	
	Об одежде, которая совсем не идет, не подходит.	<i>идет что-н. как корове седло</i>	
БЫК	Совершенно здоров, вынослив	<i>здоров как бык</i>	壮的像头牛 (буквально: крепкий как бык)
	Обидеться, нахмуриться.	<i>бычиться набычиться</i>	
	Очень крупный, имеющий агрессивный вид, молодой человек; В китайском языке: высокий, имеющий крупную фигуру, но не обязательно агрессивный	<i>бычара</i>	牛高马大(буквально: высокие коровы и большие лошади)
	Приступить к выполнению дела	<i>взять быка за рога</i>	
	О том, кто доверчив, не способен самостоятельно принимать решения	<i>как теленок, телок</i>	初生牛犊不怕虎 (буквально: новорожденный теленок тигра не боится)
	О чрезмерном и неуместном проявлении нежности	<i>телячьи нежности</i>	
	Грубое обращение к девушке, женщине	<i>телка, телочка</i>	

ЛИТЕРАТУРА

1. Большой словарь китайских пословиц / Авт.-сост. Вэнь Жуйчжэнь. Шанхай : Шанхайские словари, 2011. 1398 с.
2. Воробьев В. В. Лингвокультурология (теория и методы). М. : Изд-во РУДН, 1997. 331 с.
3. Китайская лексика и ее культура / Авт.-сост. Чан Цзинюй. Пекин : ООО Пекинский университет, 2015. 285 с.
4. Красных В. В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология : курс лекций. М. : ИТДГК «Гнозис», 2002. 284 с.
5. Лапшина С. С. Особенности словообразовательно-фразеологического комплекса с полисемантом *нога* в современном русском языке : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2011.
6. Маркова Е. М. Формирование речевых механизмов при обучении иностранцев коммуникации на русском языке // Коммуникативные исследования. 2015. № 4 (6). С. 161–168.
7. Попова А. Р. Лексико-фразеологический комплекс как результат реализации креативного потенциала лексической единицы : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Орел, 2013.
8. Словарь идиом Синихуа. Пекин : Изд-во коммерческой печати, 2015. 1046 с.
9. Словарь образных выражений русского языка / Под ред. В. Н. Телия. М. : Отечество, 1995. 367 с.
10. Современный китайский словарь. Пекин : Изд-во коммерческой печати, 2015. 1790 с.
11. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М., 1996. 288 с.
12. Фразеологический словарь русского языка / Под ред. А. И. Молоткова. М. : Русский язык, 1978. 543 с.
13. Чибисова О. В., Бусарова К. О. Обучение зоонимам в процессе преподавания китайского языка // Вестник Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина. 2013. № 2 (39). С. 128–138.
14. Юрина Е. А. Образный строй языка. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2005. 156 с.
15. Электронный словарь 大БКРС : <http://bkrs.info/>.

L I T E R A T U R A

1. Bol'shoy slovar' kitayskikh poslovits / Avt.-sost.: Ven' Zhuychzhen'. Shankhay : Shankhayskie slovani, 2011. 1398 s.
2. Vorob'ev V. V. Lingvokul'turologiya (teoriya i metody). M. : Izd-vo RUDN, 1997. 331 s.

3. Kitayskaya leksika i ee kul'tura / Avt.-sost. Chan Tszinyuy. Pekin : OOO Pekinskiy universitet, 2015. 285 s.
4. Krasnykh V. V. Etnopsikholingvistika i lingvokul'turologiya : kurs lektsiy. M. : ITDGG «Gnozis», 2002. 284 s.
5. Lapshina S. S. Osobennosti slovoobrazovatel'no-frazeologicheskogo kompleksa s polisemantom noga v sovremennom russskom yazyke : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. M., 2011.
6. Markova E. M. Formirovanie rechevykh mekhanizmov pri obuchenii inostrantsev kommunikatsii na russskom yazyke // Kommunikativnye issledovaniya. 2015. № 4 (6). S. 161–168.
7. Popova A. R. Leksiko-frazeologicheskii kompleks kak rezul'tat realizatsii kreativ-nogo potentsiala leksicheskoy edinitsy : avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. Orel, 2013.
8. Slovar' idiom Sinikhua. Pekin : Izd-vo kommercheskoy pechati, 2015. 1046 s.
9. Slovar' obraznykh vyrazheniy russskogo yazyka / Pod red. V. N. Teliya. M. : Otechestvo, 1995. 367 s.
10. Sovremennyy kitayskiy slovar'. Pekin : Izd-vo kommercheskoy pechati, 2015. 1790 s.
11. Teliya V. N. Russkaya frazeologiya. Semanticheskii, pragmaticheskii i lingvokul'turologicheskii aspekty. M., 1996. 288 s.
12. Frazeologicheskii slovar' russskogo yazyka / Pod red. A. I. Molotkova. M. : Russkiy yazyk, 1978. 543 s.
13. Chibisova O. V., Busarova K. O. Obuchenie zoonimam v protsesse prepodavaniya kitayskogo yazyka // Vestnik Ryazanskogo gosudarstvennogo universiteta im. S. A. Esenina. 2013. № 2 (39). S. 128–138.
14. Yurina E. A. Obraznyy stroy yazyka. Tomsk : Izd-vo Tom. un-ta, 2005. 156 s.
15. Elektronnyy slovar' 大BKRS : <http://bkrs.info/>.

УДК 81'271:
ББК Ю782+Ш105.553

ГСНТИ 16.21.61

Код ВАК 13.00.08

Ван Цуйцуй,

бакалавр, Институт филологии, культурологии и межкультурной коммуникации, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 285; e-mail: 514918214@gg.com.

Руженцева Наталья Борисовна,

доктор филологических наук, профессор кафедры межкультурной коммуникации, риторики и русского языка как иностранного, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 285; e-mail: verbalis@mail.ru.

КИТАЙСКОЕ И РУССКОЕ ОБИХОДНО-БЫТОВОЕ И ДЕЛОВОЕ ОБЩЕНИЕ: ФОРМУЛЫ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: обиходно-бытовое общение; деловое общение; этикет, этикетные формулы, коммуникативное поведение, межкультурная коммуникация

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена сопоставлению формул вежливости в китайском и русском речевом этикете и имеет обзорно-аналитический характер. В работе даны теоретические основы сопоставительного исследования интенционально ориентированных блоков высказываний: этикетных формул приветствия, прощания, благодарности, просьбы, пожелания, извинения в двух неродственных языках. Представлены результаты эксперимента, позволяющие выявить сходство и различия в репертуаре этикетных формул, а также ситуативно-контекстуальные особенности их употребления в деловой и обиходно-бытовой сферах общения.

Авторы приходят к выводу о различиях в репертуаре этикетных формул в русском и китайском языках. Эти различия касаются прежде всего количества этикетных формул для каждой ситуации общения и их стилистической дифференциации. Анализ показал, что даже носители русского языка в деловом и обиходно-бытовом общении употребляют репертуар этикетных формул далеко не в полном объеме, а круг этикетных формул в речи не носителей языка значительно уже. Под влиянием языковой интерференции формы китайских обращений могут быть перенесены и на русскоязычное общение. Недостаточное владение русским языком препятствует дифференциации стилистических оттенков «разговорное – книжное», «сниженное – официальное». Как следствие – китайские студенты часто не соотносят русские этикетные формулы с имеющими разную субъектную организацию ситуациями общения, что, несомненно, требует совершенствования методики преподавания русского языка как иностранного в функционально-коммуникативном аспекте.

Van Cuicui,

Bachelor Degree Student, Institute of Philology, Culture Study and Intercultural Communication, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Ruzhentseva Natalia Borisovna,

Doctor of Philology, Professor, Department of Intercultural Communication, Rhetoric and Russian as a Foreign Language, Institute of Philology, Culture Study and Intercultural Communication, Department of Social Psychology, Conflictology and Management, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

CHINESE AND RUSSIAN EVERYDAY AND BUSINESS COMMUNICATION: ETIQUETTE NORMS

KEYWORDS: everyday communication; business communication; etiquette; etiquette norms; communicative behavior; intercultural communication.

ABSTRACT. This analytical review paper studies politeness formulas in Russian and Chinese. The paper gives the bases of comparative research of intentionally marked utterances: etiquette formulas of greeting, saying goodbye, appreciation, request, wish, pardon in two languages belonging to different families. The results of the experiment make it possible to reveal the similarities and differences in the scope of etiquette formulas, as well as their situational and contextual use in business and everyday communication. The authors come to the conclusion that the etiquette formulas in Chinese and Russian are different in the number and stylistic differentiation. The analysis revealed that even native Russian speakers do not use the whole scope of etiquette formulas in their everyday and business communication. Non-native speakers use a very small number of etiquette formulas. Due to the language interference, some formulas from the Chinese language may be transferred to communication in Russian. Poor knowledge of Russian hinders differentiation of the stylistic coloring of the “colloquial - literary” and “substandard - standard” types. As a result, Chinese students do not often correlate the etiquette formulas with different situations of communication, which, by no means, requires perfection of the methods of teaching Russian as a foreign language in the functional and communicative aspects.

Многоаспектное исследование происхождения и восприятия речи на чужом языке относится к насущным проблемам в условиях расширения международных контактов, так как в процессе коммуникации представителей разных культур легко возникает непонимание вплоть до культурного шока. Освоение чужой культуры в целом связано с большими коммуникативными трудностями, особенно если контактирующие культуры заметно различаются, как, например, культуры восточная и западная. Сказанное относится ко всем аспектам коммуникативного поведения людей разных национальностей, и в том числе – к категории вежливости. Важнейшей составляющей категории вежливости является речевой этикет.

Целью данной публикации является выявление специфики этикетных формул в русском и китайском языках и особенностей их употребления носителями и не носителями русского языка. Материал для публикации собран: а) путем анализа русской и китайской научной литературы по проблемам вежливости и этикета; б) экспериментальным путем. Это примерно 100 анкет, отражающих специфику употребления русских этикетных формул в системе русского (в родной языковой среде) и китайского (в неродной языковой среде) коммуникативного поведения.

Категории вежливости посвящено достаточное число научных работ [9; 10; 11; 20], включающих труды по русскому русскому речевому этикету [4; 23; 26, 28]. Вопросы этикета затрагиваются и в работах, освещающих теорию и практику речевой коммуникации, культуры речи и межкультурной коммуникации [7; 8; 12; 14; 17; 22]. Специальное внимание уделяется исследованию китайского этикета и сопоставительным исследованиям русского и китайского коммуникативного поведения в целом [1; 2; 3; 5; 13; 16; 18; 21; 24; 27 и др.].

Существуют различные, однако, в главном не противоречащие друг другу определения категории вежливости, например: «Вежливость – соблюдение социальных норм поведения, которые существуют в каждом обществе и содержатся в книгах по этикету [11].

Категория вежливости рассматривается и с позиций теории коммуникации: «Коммуникативная вежливость – отведение человеку в общении места не ниже того, которое он занимает в социальной иерархии и собственном представлении о своем месте в иерархии [20, с. 25].

В свою очередь, под этикетом в самом общем виде понимается система правил поведения в обществе, частью которых является речевой этикет:

«Речевой этикет – система устойчивых форм общения, принятых в соответствии с социальными ролями общающихся» [12, с. 144].

«Речевой этикет – система выработанных в данном языке формул, которые служат для установления контакта собеседников и поддержания общения в нужной тональности» [14, с. 108].

Речевой этикет включает в себя ряд тематически объединенных и коммуникативно ориентированных блоков высказываний – формул речевого этикета.

«Формулы речевого этикета – типичные готовые конструкции, которые регулярно употребляются при корректном общении» [Там же].

«Нормы речевого этикета – это обязательные для выполнения правила, невыполнение которых привлекает внимание окружающих и вызывает их осуждение» [20, с. 26].

Культура Китая относится к восточному типу и поэтому специфична относительно культуры российской. Сказанное имеет отношение и к категории вежливости, в том числе – к формулам речевого этикета, что неоднократно отмечалось многими исследователями, ср.: «Заметную национальную специфику демонстрирует такая коммуникативная категория, как вежливость. Являясь, видимо, универсальной (она представлена в общении всех народов), эта категория демонстрирует существенную национальную специфику в плане своей языковой объективации, в формах, в которых эта категория проявляется в общении. Особенно большой интерес представляет сопоставление языковой объективации категории “вежливость” в русской и китайской лингвокультурах, столь заметно отстоящих друг от друга по многим параметрам» [21, с. 149]. Эти же авторы провели сопоставительное исследование ряда тактик вежливости, отметив национальную специфику их реализации в российской и китайской культурах.

Исследуя формы выражения благодарности в русском и китайском языках, Лю Вэй Цзинь также отмечает их национальную специфику: «В китайском коммуникативном поведении наблюдается тенденция выражать благодарность более разнообразными средствами, дифференцированными преимущественно по стилистическим компонентам или содержащими в отличие от русских форм компонент “усилительности”. Категория коммуникативной вежливости в китайском языке, таким образом, является в языковом плане более дифференцированной, чем в русском» [13, с. 159].

Именно об этом – о национальной специфике китайского этикета – говорится и

на многих интернет-сайтах, где авторы сообщений знакомят пользователей Интернета со спецификой Китая, ср.:

**Китайский этикет: имена и должности*

Называйте человека по должности и по фамилии, пока он не попросит вас называть его по имени.

Не называйте китайцев «товарищами».

По традиции у китайцев сначала идет фамилия, а потом – имя, которое может состоять как из одного, так из двух слогов...

После фамилии используйте специальные обращения:

Мистер – сяньшэн, Миссис – тайтай или фужень. Мисс – сяоцзы (<http://chinasite.ru/kitajskij-etiket-imena-i-dolzhnosti/>)

**Правила знакомства и приветствия*

В Китае народ общительный и дружелюбный. Они могут первыми заговорить с вами в транспорте или на улице, и это не будет считаться чем-то исключительным.

При встрече китайцы приветствуют легким кивком, словами. На «Вы» обращаются редко – только к малознакомым или пожилым людям. Обращение «господин» или «госпожа» перед вашей фамилией говорит об особом уважении.

Свое имя китайцы пишут после фамилии. Обращаться по имени принято только с родственниками и близкими друзьями примерно одного возраста.

Иностранцев чаще всего приветствуют рукопожатием. Во время приветствия не обязательно вставить (http://www.knigge.ru/national_rules_chine.html).

О том же самом (национальной специфике китайского этикета) речь идет и в книгах, посвященных китайским впечатлениям путешественника, ср., например:

Не секрет, что китайцы традиционно придают огромное значение этикету, ведь, по их мнению, этикет является главной составляющей их поведения. Дружелюбие, готовность помочь ближнему, терпимость, сдержанность, такт и учтивость – весь этот набор конфуцианских добродетелей способствует утверждению гармонии в обществе и делает правильное «лицо», это фетиш китайцев...

Цветистые обороты и подчеркнута уचितые выражения – вот отличительные особенности китайской речи, как устной, так и письменной» (А. Шляхов «Китай и китайцы. Привычки. Загадки. Нюансы. – М.: Астрель, 2012).

В целом мы полностью разделяем мысль Сюй Сяо Бо и И.П. Лысаковой о том, что «коммуникативная культура Китая опирается на конфуцианство и даосские этические принципы, согласно которым мудрый человек должен быть уравно-

вешенным, должен сдерживать проявления эмоций, знать свое место, не выставлять свои достоинства напоказ. Эти этические принципы и по сей день играют значительную роль в жизни китайцев. В общении между собой китайцы стараются не обидеть собеседника, избегают категоричности в речи, пространно объясняют причины своих поступков» [Там же: 157]. Именно национальная специфика этикета двух стран лежит в основе сопоставительной методики, использованной в данной статье и включающей в себя: характеристику репертуара этикетных формул русского и китайского языков; экспериментальный отбор этикетных формул, употребляемых в устной речи китайских и российских студентов (метод наблюдения и фиксации в анкетах результатов эксперимента); анализ употребления этикетных формул носителями и не носителями русского языка в неродной языковой среде; сопоставление результатов анализа; выводы и умозаключения, свидетельствующие о национальной специфике этикета в условиях межкультурного общения.

Репертуар этикетных формул русского и китайского языков

РУССКИЙ ЯЗЫК

Обращение: мама, папа, Василий Иванович, господин, госпожа, товарищ, гражданин, парень, девушка, дяденька, женщина, мужчина, дедушка, бабушка, сынок, коллега, доктор, профессор, сестра. Есть 2 формы обращений – на ТЫ и на ВЫ.

Приветствие: здравствуйте, доброе утро/день/вечер, привет, здорово, рад вас видеть, разрешите Вас приветствовать, хеллоу.

Прощание: до свиданья, пока, будьте здоровы, чао, бай-бай, счастливо, счастливо оставаться, всего хорошего, прощайте, до встречи, еще увидимся, увидимся позже.

Знакомство: будем знакомы, давайте познакомимся, разрешите познакомиться, разрешите представиться, разрешите представить вам.

Извинение: простите, извините, извиняюсь, прошу прощения, прошу меня простить, виноват.

Благодарность: спасибо, спасибочки, очень признателен, благодарю вас, благодарствую вам, бесконечно вам благодарен, век не забуду.

Поздравление: поздравляю вас с..., разрешите вас поздравить с..., приношу свои поздравления.

Пожелание: желаю вам, разрешите вам пожелать, счастья вам, всего вам хорошего, удачи вам, успехов вам, всего наилучшего.

Просьба: пожалуйста, если вам не трудно, не откажите в любезности, если вас

не затруднит, будьте любезны, будьте добры, Я попросил бы вас, разрешите, пожалуйста (попросить).

Приглашение: разрешите вас пригласить, приглашаю вас, хочу вас пригласить, приходите.

Совет: советую, хотел бы посоветовать, разрешите посоветовать.

Утешение, сочувствие: сочувствую вам, мне очень жаль, не волнуйтесь, не расстраивайтесь, не беспокойтесь, не переживайте, ничего страшного, ничего не случилось.

Согласие: хорошо, согласен, полностью согласен, так и сделаем, ладно, не возражаю.

Отказ: сожалею, но..., к сожалению, я не могу..., мне очень жаль.

КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК

Обращение: по фамилии, по профессии (преподаватель, декан), по фамилии и профессии (Доктор Ван), господин/госпожа, и фамилия. Обращение по имени – только среди близких людей. Обращения ДЕДУШКА и БАБУШКА – не только к родным, но и к незнакомым пожилым людям. Обращения МАМА и ПАПА обязательны по отношению к родителям мужа или жены. Каждый член семьи имеет свое обращение, которое подчеркивает его различия с другими членами семьи. Обращения на ВЫ используются только по отношению к старшим и вышестоящим по должности. Обычное общедомашнее обращение – на ТЫ.

Приветствие: привет, здравствуйте, добрый день/вечер/утро,

Прощание: До свиданья, пока, до встречи, увидимся позже.

Знакомство: будем знакомы.

Извинение: извини, прости; самая распространенная форма – объяснение причин того или иного поступка, иногда – без этикетной формулы извинения.

Благодарность: спасибо, вы очень любезны, нет слов, чтобы выразить мою благодарность, вы меня выручили.

Поздравление: Поздравляю с..., Счастливого (праздника), С Новым годом! (другими праздниками).

Пожелание: Приятного аппетита, спокойной ночи; пожелания нематериальных благ (в первую очередь), затем – пожелания материальных благ.

Просьба (часто в сочетании с обращением): вы не могли бы, извините, можно ли мне.

Приглашение: приглашаю тебя (вас).

Согласие: да, хорошо, согласен, с удовольствием, Я тоже так считаю.

Совет: советую тебе (вам).

Утешение, сочувствие: мне жаль, сожалею, не переживай, не беспокойся, это бывает, выражаю глубокое сожаление, не принимай близко к сердцу, забудь, обязательный случай в жизни (судьба такая).

Отказ: извини, у меня другое (свое) мнение, прости, но я думаю по-другому, извини, но я не могу.

Таким образом, репертуар этикетных формул в русском и китайском языках не является тождественным. Кроме того, исследователи русского и китайского этикета отмечают значительную стилистическую дифференциацию некоторых формул в китайском языке. Это случаи, когда одной русской этикетной формуле соответствует несколько китайских, например:

Русская формула: Вы очень любезны!

Китайские формулы:

1) жан-нин –фей – шин –л! (разговорное);

2) ло-нин –да – тя – л! (разговорное);

3) нин – до – цао – шин – л! (разговорное);

4) нин – тай – хао – л! (книжное, усиленное) [13, с. 159].

В свою очередь, некоторые этикетные ситуации имеют более дифференцированную этикетно-речевую репрезентацию в русском языке, чем в китайском. Это, например, ситуация просьбы, ситуация прощания и некоторые другие. По-разному в русском и китайском языках выражены и формы обращений. Так, в китайском языке полностью отсутствуют обращения по полу и возрасту, очень распространены в русской разговорной речи. Сказанное свидетельствует о несовпадении в русской и китайской коммуникативной культурах и о необходимости их дальнейшего сопоставительного изучения.

Перейдем к специфике употребления носителями и не носителями русского языка русских этикетных формул **приветствия, прощания, извинения, благодарности, просьбы, пожелания в процессе межкультурного общения.**

Китайскими студентами, обучающимися в УрГПУ, были проведены наблюдение и анкетирование с целью выявления закономерностей употребления русских этикетных формул. Респондентами послужили русские и китайские студенты, изучающие русский язык как иностранный. Основная задача анкетирования заключалась в **ВЫЯВЛЕНИИ РАЗЛИЧИЙ В УПОТРЕБЛЕНИИ РЕПЕРТУАРА РУССКИХ ЭТИКЕТНЫХ ФОРМУЛ** носителями языка (русскими студентами) и не носителями языка (китайскими студентами с еще не сформированной языковой компетенцией). Анализ анкет дал следующие результаты.

ПРИВЕТСТВИЕ

Для приветствия русскими студентами чаще всего используются такие этикетные формулы, как **ЗДРАВСТВУЙ (ТЕ), ПРИВЕТ, ДОБРОЕ УТРО/ ДЕНЬ/ ВЕЧЕР.** Русские студенты могут использовать и формулы, заимствованные из иностранных языков:

ХЕЛЛОУ, ХАЙ! К преподавателям русские студенты чаще всего обращаются с приветствием ЗДРАВСТВУЙТЕ (имя и отчество преподавателя).

Китайские студенты употребляют, в свою очередь, две основные этикетные формулы на русском языке: ЗДРАВСТВУЙТЕ, ПРИВЕТ!

С этикетными формулами приветствия неразрывно связаны формы обращения. Результаты опроса показали, что, по наблюдениям китайцев, русские студенты чаще всего обращаются друг к другу по имени, к преподавателю – по имени и отчеству, а обращение к незнакомым людям имеет безличный характер: «Могу ли я узнать у ВАС, как доехать до...»

Китайские студенты обращаются друг к другу по имени, а к преподавателю или по имени и отчеству, или только по имени, или используя слово «преподаватель» – ПРЕПОДАВАТЕЛЬ НАТАЛЬЯ. К незнакомым людям они, как и русские студенты, обращаются в безличной форме: МОЖНО СПРОСИТЬ, как...

ПРОЩАНИЕ

Русские студенты в ситуации прощания чаще всего употребляют формулы ДО СВИДАНЬЯ, ПОКА, ВСЕГО ХОРОШЕГО, ВСЕГО ДОБРОГО, ДО СКОРОЙ ВСТРЕЧИ, УВИДИМСЯ. При прощании употребляются также слова и выражения РАССТАВАТЬСЯ, ОТКЛАНЯТЬСЯ, УВИДЕТЬСЯ ВНОВЬ, СЧАСТЛИВОГО ПУТИ.

Китайские студенты в ситуации прощания на русском языке чаще всего употребляют формулы ПОКА, ДО СВИДАНЬЯ. Гораздо реже употребляются формулы ВСЕГО ХОРОШЕГО, ВСЕГО ДОБРОГО.

ИЗВИНЕНИЕ

Русские студенты, по итогам наблюдений, чаще всего употребляют в ситуации, требующей извинения, формулы ИЗВИНИ(ТЕ), ПРОСТИ(ТЕ). Отмечено также употребление формул ПРОШУ МЕНЯ ПРОСТИТЬ, ПРОШУ ПРОЩЕНЬЯ, ВИНОВАТ и выражений типа Я НЕ ХОТЕЛ (а)

Китайские студенты употребляют главным образом две формулы: ИЗВИНИТЕ, ПРОСТИТЕ. Кроме того, вслед за И. П. Лысаковой и Сюй Сяо Бо мы считаем, что «у китайцев по сравнению с русскими меньше извинений, но больше объяснений своих поступков. При этом при извинении китайцы стараются делать акцент на объяснении причин какого-либо поступка, которое не всегда интересует иностранных собеседников» [21, с. 152]. Так, было отмечено, что китайские студенты при пропуске занятий стараются не просто извиниться, но и развернуто объяснить причину своего отсутствия (например, пропуск занятий объясняют

ся как болезнью подруги, так и личной необходимостью сопровождать подругу к врачу, купить ей лекарство и т.д.).

БЛАГОДАРНОСТЬ

Русские студенты употребляют в ситуации благодарности преимущественно две формулы – СПАСИБО и БЛАГОДАРИЮ ВАС; в речи же китайских студентов отмечено преимущественное употребление формулы СПАСИБО. Развернутые, стилистически дифференцированные формулы выражения благодарности, как это принято в китайском общении, на русский язык не переносятся.

ПРОСЬБА

В ситуации просьбы, как отмечено наблюдателями, русские студенты употребляют слово ПОЖАЛУЙСТА и формулы БУДЬТЕ ДОБРЫ, РАЗРЕШИТЕ МНЕ, МОЖНО МНЕ, ПРОШУ ВАС. Круг формул, связанных с просьбой, у китайских студентов уже – это, как правило, слово ПОЖАЛУЙСТА и выражение МОЖНО МНЕ. Формула БУДЬТЕ ДОБРЫ употребляется очень редко, формулы РАЗРЕШИТЕ МНЕ и ПРОШУ ВАС в речи китайских студентов не зафиксированы.

ПОЖЕЛАНИЕ

В речи русских студентов отмечены формулы ЖЕЛАЮ ВАМ (счастья, всего хорошего, всего доброго и др.), выражения НАИЛУЧШИЕ ПОЖЕЛАНИЯ, Я ХОЧУ ВАМ ПОЖЕЛАТЬ, ПУСТЬ ВЫ ВСЕГДА БУДЕТЕ (такой же красивой, умной, энергичной и т.д.). В речи китайских студентов отмечены только формулы с глаголом ЖЕЛАТЬ (ЖЕЛАЮ ТЕБЕ/ВАМ).

Таким образом, круг этикетных формул, используемых русскими студентами в деловом и обиходно-бытовом общении, с одной стороны, уже репертуара этикетных формул русского языка, но шире круга этикетных формул, используемых китайцами, изучающими русский язык в неродной языковой среде. Китайские студенты далеко еще не полностью усвоили ситуативную и стилистическую дифференциацию формул русского речевого этикета, однако понимают их многообразие и стремятся расширить свои знания и умения в процессе повседневной коммуникативной практики.

Выводы

1. Этикет есть одна из форм проявления категории вежливости, которой в русском и китайском речеведении посвящена обширная научная литература. Этикетные формулы рассматриваются в собственно речеведческих работах и трудах по межкультурной коммуникации.

2. Круг этикетных формул в русском и китайском языке различен. Этикетные формулы являются нетождественными по их количеству для каждой ситуации общения и по стилистической дифференциации.

3. Анализ употребления этикетных формул носителями и не носителями русского языка показал, что даже носители русского языка в деловом и обиходно-бытовом общении употребляют репертуар этикетных формул далеко не в полном объеме. В свою очередь, круг этикетных формул, употребляемых не носителями русского языка, обучающимися в неродной языковой среде, значительно уже, чем круг формул, употребляемых носителями языка.

4. Под влиянием языковой интерференции формы китайских обращений могут быть перенесены и на русскоязычное общение.

5. Формулы русского этикета (ситуации приветствия, прощания, извинения, благодарности, просьбы и пожелания) сводятся китайскими студентами к самым простым способам выражения категории вежливости.

6. Недостаточное владение русским языком препятствует дифференциации стилистических оттенков в разных этикетных ситуациях. Китайцы, еще не в полной мере владеющие русским языком, не чувствуют стилистических оттенков типа «разговорное» – «книжное», «сниженное» – «официальное» и не соотносят их с ситуациями, имеющими разную субъектную организацию и условия общения.

Однако сам факт наблюдения над своей и чужой речью, а также фиксация ее результатов свидетельствуют об интересе китайских студентов к процессу изучения русского языка, об их желании улучшить свою коммуникативную компетенцию с целью перехода к эффективному диалогу западной и восточной культур.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барас В. П. О функциональных особенностях речевого этикета в китайском языке // Пути поднебесной. Вып. 1. Ч. 1. Минск : Изд-во БГУ, 2006. С. 51–52.
2. Белая Е. Г. Нормы повседневного гостевого этикета в китайской семье // Россия и АТР. 2007. № 3. С. 167–172.
3. Васильев Л. С. Культы, религии, традиции в Китае. М. : Восточная литература РАН, 2001.
4. Воронкова Л. П. Этикет в русской культуре. М. : Издание Моск. пед. общества, 1996.
5. Глазачева Н. Л. Категория вежливости в китайском языке и ее языковая реализация в свете специфики китайского ассоциативного мышления // Россия и Китай: аспекты взаимодействия и взаимовлияния. Благовещенск : Изд-во БГПУ, 2009. С. 37–40.
6. Глушкова С. Ю. Особенности лексических средств выражения категории вежливости в английском и китайском языках // Вестник университета Российской академии образования. 2001. № 1. С. 72–74.
7. Гришаева Л. И. Специфика деятельности коммуникантов в межкультурной среде. Воронеж : Научная книга, 2009.
8. Гойхман О. Я., Надеина Т. М. Речевая коммуникация. М. : ИНФРА-М, 2003.
9. Гольдин В. Е. Этикет и речь. Саратов : 1978.
10. Ларина Т. В. Вежливость как предмет научного исследования // Коммуникативное поведение. Вып. 17. Вежливость как коммуникативная категория. Воронеж : Истоки, 2003. С. 22–47.
11. Ларина Т. В. Вежливость как национально-специфическая коммуникативная категория // Коммуникативные исследования. Вып. 17. Вежливость как коммуникативная категория. Воронеж : Истоки, 2003. С. 48–56.
12. Львов М. Р. Основы теории речи. М. : Академия, 2000.
13. Лю Вэй Цзинь. Категория вежливости в русском и китайском общении (выражение благодарности) // Коммуникативные исследования. Вып. 17. Вежливость как коммуникативная категория. Воронеж : Истоки, 2003. С. 149–158.
14. Михайлова О. А., Голомидова М. В. Шаги к искусной речи. Пермь : ЗУУНЦ, 1995.
16. Педагогическое речеведение. Словарь-справочник. М. : Флинта : Наука, 1998.
17. Попов А. С. Феномен вежливости в условиях восточной культуры (на примере Японии и Китая) // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2010. № 8. С. 267–276.
18. Прохоров Ю. Е., Стернин И. А. Русские: коммуникативное поведение. М. : Флинта : Наука, 2007.
19. Рудакова А. В. В чем специфика «азиатской» вежливости? // Коммуникативные исследования. Вып. 17. Вежливость как коммуникативная категория. Воронеж : Истоки, 2003. С. 160–170.
20. Русское и китайское коммуникативное поведение / Под ред. И. А. Стернина. Вып. 1. Воронеж, 2002.
21. Стернин И. А. Проблемы описания вежливости как коммуникативной категории // Коммуникативное поведение. Вып. 17. Вежливость как коммуникативная категория. Воронеж : Истоки, 2003. С. 22–47.
22. Сюй Сяо Бо, Лысакова И. П.. Национальная специфика языковой объективации категории «вежливость» в русской и китайской коммуникативной культурах // Коммуникативные исследования. Вып. 17. Вежливость как коммуникативная категория. Воронеж : Истоки. 2003. С. 158–160.
23. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М. : Слово, 2008.
24. Формановская Н. И. Русский речевой этикет: нормативный и социокультурный контекст. М. : Русский язык, 2002.
25. Формановская Н. И. Речевой этикет. Русско-китайские соответствия : справочник. М. : Высшая школа, 2007.
26. Формановская Н. И. Речевой этикет и вежливость // Русская словесность. 2001. № 3. С. 65–72.
27. Формановская Н. И. Теория общения и речевой этикет // Русский язык за рубежом. 2010. № 1. С. 49–55.
28. Чэнь Лэй. Национально-культурная специфика новогоднего поздравления (в русском и китайском языках) // Интерпретация текстов: лингвистический. Литературоведческий и методический аспекты. 2010. № 1. С. 407–409.
29. Шкатова Л. А. Задачник по этикету. Челябинск : Юж.-Урал. кн. изд-во, 1996.

L I T E R A T U R A

1. Baras V. P. O funktsional'nykh osobennostyakh rechevogo etiketa v kitayskom yazyke // Puti podnebesnoy. Vyp. 1. Ch. 1. Minsk : Izd-vo BGU, 2006. S. 51–52.
2. Belaya E. G. Normy povsednevnogo gostevogo etiketa v kitayskoy sem'e // Rossiya i ATR. 2007. № 3. S. 167–172.
3. Vasil'ev L. S. Kul'ty, religii, traditsii v Kitae. M. : Vostochnaya literatura RAN, 2001.
4. Voronkova L. P. Etiket v russkoy kul'ture. M. : Izdanie Mosk. ped. obshchestva, 1996.
5. Glazacheva N. L. Kategoriya vezhlivosti v kitayskom yazyke i ee yazykovaya realizatsiya v svete spetsifiki kitayskogo assotsiativnogo myshleniya // Rossiya i Kitay: aspekty vzaimodeystviya i vzaimovliyaniya. Blagoveshchensk : Izd-vo BGPU, 2009. S. 37–40.
6. Glushkova S. Yu. Osobennosti leksicheskikh sredstv vyrazheniya kategorii vezhlivosti v angliyskom i kitayskom yazykakh // Vestnik universiteta Rossiyskoy akademii obrazovaniya. 2001. № 1. S. 72–74.
7. Grishaeva L. I. Spetsifika deyatel'nosti kommunikantov v mezhkul'turnoy srede. Voronezh : Nauchnaya kniga, 2009.
8. Goykhman O. Ya., Nadeina T. M. Rechevaya kommunikatsiya. M. : INFRA-M, 2003.
9. Gol'din V. E. Etiket i rech'. Saratov : 1978.
10. Larina T. V. Vezhlivost' kak predmet nauchnogo issledovaniya // Kommunikativnoe povedenie. Vyp. 17. Vezhlivost' kak kommunikativnaya kategoriya. Voronezh : Istoki, 2003. S. 22–47.
11. Larina T. V. Vezhlivost' kak natsional'no-spetsificheskaya kommunikativnaya kategoriya // Kommunikativnye issledovaniya. Vyp. 17. Vezhlivost' kak kommunikativnaya kategoriya. Voronezh : Istoki, 2003. S. 48–56.
12. L'vov M. R. Osnovy teorii rechi. M. : Akademiya, 2000.
13. Lyu Vey Tszin'. Kategoriya vezhlivosti v russkom i kitayskom obshchenii (vyrazhenie blagodarnosti) // Kommunikativnye issledovaniya. Vyp. 17. Vezhlivost' kak kommunikativnaya kategoriya. Voronezh : Istoki, 2003. S. 149–158.
14. Mikhaylova O. A., Golomidova M. V. Shagi k iskusnoy rechi. Perm' : ZUUNTs, 1995.
15. Pedagogicheskoe rechevedenie. Slovar'-spravochnik. M. : Flinta : Nauka, 1998.
16. Popov A. S. Fenomen vezhlivosti v usloviyakh vostochnoy kul'tury (na primere Yaponii i Kitaya) // Nauchnye problemy gumanitarnykh issledovaniy. 2010. № 8. S. 267–276.
17. Prokhorov Yu. E., Sternin I. A. Russkie: kommunikativnoe povedenie. M. : Flinta : Nauka, 2007.
18. Rudakova A. V. V chem spetsifika «aziatskoy» vezhlivosti? // Kommunikativnye issledovaniya. Vyp. 17. Vezhlivost' kak kommunikativnaya kategoriya. Voronezh : Istoki, 2003. S. 160–170.
19. Russkoe i kitayskoe kommunikativnoe povedenie / Pod red. I. A. Sternina. Vyp. 1. Voronezh, 2002.
20. Sternin I. A. Problemy opisaniya vezhlivosti kak kommunikativnoy kategorii // Kommunikativnoe povedenie. Vyp. 17. Vezhlivost' kak kommunikativnaya kategoriya. Voronezh : Istoki, 2003. S. 22–47.
21. Syuy Syao Bo, Lysakova I. P.. Natsional'naya spetsifika yazykovoy ob'ektivatsii kategorii «vezhlivost'» v russkoy i kitayskoy kommunikativnoy kul'turakh // Kommunikativnye issledovaniya. Vyp. 17. Vezhlivost' kak kommunikativnaya kategoriya. Voronezh : Istoki. 2003. S. 158–160.
22. Ter-Minasova S. G. Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikatsiya. M. : Slovo, 2008.
23. Formanovskaya N. I. Russkiy rechevoy etiket: normativnyy i sotsiokul'turnyy kontekst. M. : Russkiy yazyk, 2002.
24. Formanovskaya N. I. Rechevoy etiket. Russko-kitayskie sootvetstviya : spravochnik. M. : Vysshaya shkola, 2007.
25. Formanovskaya N. I. Rechevoy etiket i vezhlivost' // Russkaya slovesnost'. 2001. № 3. S. 65–72.
26. Formanovskaya N. I. Teoriya obshcheniya i rechevoy etiket // Russkiy yazyk za rubezhom. 2010. № 1. S. 49–55.
27. Chen' Ley. Natsional'no-kul'turnaya spetsifika novogodnego pozdravleniya (v russkom i kitayskom yazykakh) // Interpretatsiya tekstov: lingvisticheskiy. Literaturovedcheskiy i metodicheskiy aspekty. 2010. № 1. S. 407–409.
28. Shkatova L. A. Zadachnik po etiketu. Chelyabinsk : Yuzh.-Ural. kn. izd-vo, 1996.

Терещенко Татьяна Михайловна,

кандидат филологических наук, доцент, декан факультета по обучению иностранных граждан, Волгоградский государственный социально-педагогический университет; 400066, г. Волгоград, пр-т им. В. И. Ленина, 27; e-mail: tretm@yandex.ru.

Правдикова Анна Вадимовна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного, Волгоградский государственный социально-педагогический университет; 400066, г. Волгоград, пр-т им. В. И. Ленина, 27; email: pravdiko-a@mail.ru.

**ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ СОВМЕСТНЫХ
РОССИЙСКО-КИТАЙСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: академическая мобильность, двойной диплом, совместная образовательная программа, включенное обучение, сетевое обучение и сотрудничество, вуз-партнер.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена вопросам взаимодействия вузов-партнеров в разработке и реализации совместных образовательных программ, направленных на подготовку преподавателей-русистов для зарубежных образовательных учреждений. В статье рассматривается теоретическая база и различные схемы международного сотрудничества в области высшего образования. Авторы описывают опыт совместной образовательной деятельности Волгоградского государственного социально-педагогического университета с университетами Китая. Основой сотрудничества является принцип академической мобильности. В качестве примера практической реализации данного принципа описывается совместный образовательный проект ВГСПУ и Чанчуньского университета (КНР) по подготовке бакалавров с выдачей двойных дипломов. В рамках проекта был разработан совместный учебный план, включающий не только профильные дисциплины, направленные на формирование языковой компетенции, но и психолого-педагогический блок, призванный подготовить выпускников к профессиональной деятельности в качестве учителей русского языка в зарубежной школе. Также рассматриваются другие формы взаимодействия, такие как программы студенческого обмена, включенное обучение и стажировки. Многолетний опыт международного сотрудничества ВГСПУ с китайскими вузами в подготовке педагогических кадров показывает, что совместные образовательные проекты являются взаимовыгодной формой взаимодействия, способствующей повышению качества образования, интенсивному развитию научно-методических и культурных связей между Россией и Китаем.

Tereshchenko Tatiana Mikhailovna

Candidate of Philology, Associate Professor, Dean of the Faculty for International Students, Volgograd State Social-Pedagogical University, Volgograd, Russia.

Pravdikova Anna Vadimovna

Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Russian as a Foreign Language, Volgograd State Social-Pedagogical University, Volgograd, Russia.

**IMPLEMENTATION AND REALIZATION
OF JOINT RUSSIAN-CHINESE EDUCATIONAL PROGRAMS**

KEYWORDS: academic mobility, double diploma, joint educational program, inclusive education, network education and collaboration, partner university.

ABSTRACT. The article is devoted to the issues of collaboration between partner universities in developing and implementing of the joint educational programs aimed at training teachers of Russian for foreign educational institutions. The article considers theoretical basis and various schemes of international collaboration in the field of higher education. The authors describe the experience of cooperative educational activities of Volgograd State Social-Pedagogical University (VSSPU) and some universities of China. The cooperation is based on the principle of academic mobility. The example of practical realization of this principle is provided by the joint educational project of VSSPU and Changchun University (China). It is a Bachelor's degree program, upon completion of which students receive a double diploma. A joint curriculum was developed, which includes not only linguistic subjects aimed at forming language competence but also a number of psychological and pedagogical courses to prepare the students for their professional career as the teachers of Russian. The other forms of collaboration are described, such as student exchange, for-credit study abroad programs and internships. The long-term cooperation between VSSPU and the universities of China in training teachers proves that joint educational projects are a mutually beneficial form of collaboration that enhances the quality of education and contributes to developing academic and cultural links between Russia and China.

Образование является одной из главных ценностей современного общества. В условиях рыночной экономики образование становится основным личным капиталом [11, с. 614], обуславливающим

успешность индивида и востребованность его в сфере профессиональной деятельности. Образование на современном этапе характеризуется глобальностью, что является следствием интеграционных процессов в

современном мире и интенсивного взаимодействия между странами во всех областях общественной жизни.

Сотрудничество в области образования становится фактором, во многом определяющим рейтинг вуза в системе высшего образования. В международных научно-образовательных отношениях происходит накопление и передача знаний, которые становятся своего рода товаром, предметом купли-продажи или обмена. В связи с этим университеты стремятся к взаимовыгодному сотрудничеству, которое дает преподавателям и студентам доступ к самым современным научным достижениям и образовательным технологиям.

Развитие процесса сотрудничества обуславливает повышение конкурентоспособности вуза, стимулирует активизацию академической мобильности. Под академической мобильностью понимается перемещение учащегося или сотрудника высшего учебного заведения на определенный период в другое образовательное учреждение для обучения, преподавания или повышения квалификации.

Рост взаимного интереса Китая и России, связанного с развитием российско-китайских отношений, мировая тенденция экспорта образовательных услуг определили заметную активизацию академической мобильности между двумя странами.

Волгоградский государственный социально-педагогический университет (ВГСПУ) имеет давние традиции сотрудничества с китайскими партнерами.

Преподавание русского языка китайским гражданам в ВГСПУ началось с обучения специалистов-русистов в 1988 г. В настоящее время заключены долгосрочные многосторонние и двусторонние договоры о сотрудничестве, партнерстве более чем с десятью высшими учебными заведениями КНР.

ВГСПУ предлагает китайским гражданам следующие виды образовательных услуг: предвузовская подготовка, стажировка, бакалавриат, магистратура и аспирантура.

Предвузовская подготовка проводится по дополнительной общеобразовательной программе «Русский язык как иностранный». Эта программа состоит из нескольких блоков: общенаучного и профессионального. Пропедевтические курсы способствуют не только быстрому вхождению в язык будущей специальности, но и формируют определенные профессиональные навыки.

Стажировка осуществляется на основе межвузовских соглашений, предполагающих, в том числе, обменные программы. Среди них особое место занимает включенное обучение. Включенное обучение представляет собой программу студенческого

обмена, по которой студенты временно направляются в зарубежное высшее учебное заведение с целью формирования компетенций, предусмотренных основной образовательной программой.

Студенты, обучающиеся по программе бакалавриата в китайских вузах, после 2-го курса приезжают на языковую стажировку в ВГСПУ по программам, составленным с учетом пожеланий китайских вузов-партнеров. Подобные программы реализуются совместно с пятью университетами КНР.

Особого внимания заслуживает опыт реализации международных образовательных программ высшего профессионального образования. ВГСПУ предлагает различные схемы подготовки в рамках двухуровневой модели бакалавриат – магистратура.

Обучение иностранных студентов может строиться на основе реализации принципа вертикальной мобильности, то есть полного обучения иностранных граждан в зарубежных вузах с последующим получением диплома зарубежного вуза. Эта схема включает один год предвузовской подготовки и четырехлетний бакалавриат.

Вторая схема подготовки строится на основе принципа горизонтальной мобильности. В законе РФ № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» такая форма обучения называется сетевой, она предполагает возможность освоения обучающимися образовательной программы с использованием ресурсов нескольких организаций, в том числе иностранных.

Начиная с 2012 г в ВГСПУ совместно с Чанчуньским университетом успешно реализуется образовательная программа по схеме «2+2» с выдачей двойных дипломов, которая получила одобрение Министерства образования Китая и Министерства образования России. Двойной диплом выдается студентам, которые проходят обучение по совместным образовательным программам в сотрудничающих вузах.

Студенты совместной образовательной программы ВГСПУ и ЧУ обучаются по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Иностранный язык (русский язык)». Программа разработана с целью подготовки высококвалифицированных специалистов, учителей русского языка. В ходе обучения китайские студенты осваивают различные виды речевой деятельности. Помимо профильных дисциплин, нацеленных на формирование языковой компетенции, студенты осваивают курсы педагогики, психологии, образовательного права, экономики образования, возрастной анатомии и гигиены. На протяжении всего процесса обучения студентам предлагаются дисциплины по выбору, направленные на

формирование различных профессиональных компетенций, среди них уникальные курсы, разработанные специально для этой программы ведущими специалистами вуза («Национальные особенности организации досуга школьников», «Психологические особенности социализации детей в разных культурах» и другие). Особое место в программе отводится методической подготовке бакалавров. Дисциплина «Методика преподавания иностранного языка» сопровождается рядом практик. Во время педагогической (воспитательной) практики студенты под руководством преподавателей кафедр психологии и педагогики посещают образовательные учреждения города, знакомятся с традициями российской школы. Во время прохождения методической практики на четвертом курсе они получают возможность на деле применить полученные знания и дать пробные уроки русского языка как иностранного учащимся младших курсов. В рамках научной деятельности предполагается написание курсовых и выпускных квалификационных работ по педагогике, психологии и современному русскому языку.

Реализация образовательной программы «2+2» с выдачей двойных дипломов осуществляется в контексте социокультурного пространства: обучающие программы дополнены целым комплексом мероприятий, позволяющих глубже изучить культуру, традиции, обычаи страны пребывания.

Необходимым условием, заявленным китайской стороной, стал выезд российских преподавателей в Китай для преподавания ряда дисциплин непосредственно в Чанчуньском университете. По условиям гранта министерства образования Китая треть всех дисциплин учебного плана должны вести преподаватели из России. Поэтому сотрудники ВГСПУ выезжают в Чанчунь для чтения лекций на первом и втором курсах, на которых студенты обучаются в Китае, чтобы приехать в Волгоград на третий и четвертый курс. При этом часть студентов, которые не имеют желания или возможности обучаться в России, могут пройти весь курс обучения на базе Чанчуньского университета. Им также предоставляется возможность учиться у российских преподавателей, которые читают лекции и ведут практические занятия на третьем и четвертом курсах. Однако в этом случае студенты получают не двойной диплом, а только диплом Чанчуньского университета.

Развитие программ бакалавриата не может не влиять на разработку магистерских программ, адаптированных к международным стандартам. Совместно с Тяньцзиньским университетом иностранных языков в ВГСПУ создана магистерская про-

грамма, являющаяся новым образовательным продуктом, востребованным на рынке образовательных услуг. Схема подготовки: 1,5 года ТУИЯ + 1 год ВГСПУ. Магистранты обучаются по направлению 44.04.01 «Педагогическое образование», магистерская программа «Русский язык как иностранный». В рамках программы учащиеся осваивают лингвистические и педагогические дисциплины, нацеленные на формирование профессиональных компетенций.

Для ведения научно-исследовательской работы и написания магистерской диссертации вводится система двойного научного руководства: каждому магистранту предоставляется по одному научному руководителю со стороны ВГСПУ и ТУИЯ, которые курируют научную деятельность магистранта. После успешной защиты магистерской диссертации и сдачи государственного экзамена в ВГСПУ магистрант получает российский диплом. Возвращаясь на родину, в течение полугода он сдает государственные экзамены, предусмотренные китайской системой образования, и получает диплом китайского вуза.

ВГСПУ также предоставляет иностранным гражданам возможность обучения в аспирантуре с последующей защитой диссертации. Поскольку образование в университете имеет педагогическую направленность, большая часть аспирантов отдают предпочтение направлениям «Педагогика» и «Лингвистика». Выпускники ВГСПУ, получившие степень кандидата наук, занимают ведущие позиции во многих образовательных учреждениях Китая.

Деятельность вуза в сфере международного сотрудничества повышает его конкурентоспособность в мировом образовательном пространстве. Сотрудничество в области образования, поиск новых форм взаимодействия образовательных учреждений разных стран соответствуют мировым тенденциям, потребностям рынка труда, запросам работодателей, что, в конечном итоге, составляет основу образовательных потребностей обучающихся. ВГСПУ, будучи одним из крупнейших педагогических вузов России, не остается в стороне от ведущих мировых тенденций в области образования. Университет является одним из лидеров в подготовке высококвалифицированных педагогических кадров для КНР.

Опыт внедрения и реализации совместных российско-китайских образовательных программ показывает, что это взаимовыгодная форма сотрудничества, способствующая повышению качества образования, интенсивному развитию научно-методических и культурных связей между Россией и Китаем.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Борисенко О. А., Жан Яан. Особенности сотрудничества России и Китая в области совместных образовательных программ // «Политика, государство и право». URL:<http://politika.snauka.ru/2015/01/2245> (дата обращения 14.10.16).
2. Бадудин В. Д. Программы «двойного диплома»: опыт, проблемы и перспективы // Международная торговля и торговая политика. 2013. № 11–12. С. 177–185.
3. Боков Л. А. Проблемы соответствия государственным образовательным стандартам при реализации программ двойных дипломов // Международный журнал экспериментального образования. 2013. № 1. С. 18–21.
4. Викторова Е. В. Программы двойных дипломов как фактор формирования инновационной среды университета // Инновации. 2010. № 12. С. 27–31
5. Гасконь Е. А. Включенное обучение: история и современность // Русский язык в России и мире: актуальные проблемы изучения и преподавания. Тверь, 2010. С. 155–163.
6. Грахов В. П., Мохначев С. А., Исакова Н. В., Кислякова Ю. Г., Симакова У. Ф. Особенности реализации совместных образовательных программ двойных дипломов // Фундаментальные исследования. 2014. № 12–10. С. 2162–2168.
7. Заботкина В. И. Академическая мобильность в рамках программ двойных дипломов // Вестник Владимирского государственного университета им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. 2011. № 30. С. 88–95.
8. Крылов А. Программы двойных и совместных международных дипломов // Высшее образование в России. 2007. № 5. С. 42–45.
9. Матюшко В. М., Рангинская Ю. С. Современное состояние и перспективы развития программ двойных дипломов на экономическом факультете Российского университета дружбы народов // Вестник ТвГУ. Серия: Педагогика и психология. 2011. Вып. 4. С. 112–117.
10. Олейникова О. Н., Трубочанинова М. Е. Включенное обучение китайских стажеров // Поиск. Опыт. Мастерство. Актуальные вопросы обучения иностранных студентов. Воронеж, 2014. С. 43–50.
11. Сабуров Х. М. Влияние основных тенденций современного образования на формирование личности учащихся // Фундаментальные исследования. 2014. № 3 (часть 3). С. 613–616.
12. Семин Н. В., Артамонова Ю. Д., Демчук А. Л., Лукшин А. В., Муравьева А. А., Олейникова О. И. Академическая мобильность в России: нормативно-методическое обеспечение. М. : Изд-во МГУ, 2007.
13. Супрун В. И. Включенное обучение как способ интенсификации и повышения эффективности подготовки специалистов с высшим образованием // Modernizace vucovaciho procesu na vysokych skolah a pri vuchove a vzdelavani dospelych Sbornik z VI. Mezinarodni vedecke konference – Praga didacta'86. 1986. С. 83–86.
14. Хуснулина Р. Р. «Двойные дипломы»: перспективы обучения // Вестник Казанского технического университета. 2011. № 24. С. 320–323.
15. Яковлева Е. А. Реализация совместного образовательного проекта по программе двойного диплома // Учебный процесс в высшей школе. Воронеж, 2011. С. 66–72.
16. Students, Staff and Academic Mobility in Higher Education. Edited by Mike Byram and Fred Dervin. Cambridge Scholars Publishing, 2008.

L I T E R A T U R A

1. Borisenko O. A., Zhan Yaan. Osobennosti sotrudnichestva Rossii i Kitaya v oblasti sovmestnykh obrazovatel'nykh programm // «Politika, gosudarstvo i pravo». URL:<http://politika.snauka.ru/2015/01/2245> (data obrashcheniya 14.10.16).
2. Badulin V. D. Programmy «dvoynogo diploma»: opyt, problemy i perspektivy // Mezhdunarodnaya trgovlya i trgovaya politika. 2013. № 11–12. S. 177–185.
3. Bokov L. A. Problemy sootvetstviya gosudarstvennym obrazovatel'nym standartam pri realizatsii programm dvoynykh diplomov // Mezhdunarodny zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya. 2013. № 1. S. 18–21.
4. Viktorova E. V. Programmy dvoynykh diplomov kak faktor formirovaniya innovatsionnoy sredy universiteta // Innovatsii. 2010. № 12. S. 27–31
5. Gaskon' E. A. Vkluychennoe obuchenie: istoriya i sovremennost' // Russkiy yazyk v Rossii i mire: aktual'nye problemy izucheniya i prepodavaniya. Tver', 2010. S. 155–163.
6. Grakhov V. P., Mokhnachev S. A., Isakova N. V., Kislyakova Yu. G., Simakova U. F. Osobennosti realizatsii sovmestnykh obrazovatel'nykh programm dvoynykh diplomov // Fundamental'nye issledovaniya. 2014. № 12–10. S. 2162–2168.
7. Zabotkina V. I. Akademicheskaya mobil'nost' v ramkakh programm dvoynykh diplomov // Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. G. i N. G. Stoletovykh. Seriya: Pedagogicheskie i psikhologicheskie nauki. 2011. № 30. S. 88–95.
8. Krylov A. Programmy dvoynykh i sovmestnykh mezhdunarodnykh diplomov // Vyshee obrazovanie v Rossii. 2007. № 5. S. 42–45.
9. Matyushko V. M., Ranginskaya Yu. S. Sovremennoe sostoyanie i perspektivy razvitiya programm dvoynykh diplomov na ekonomicheskom fakul'tete Rossiyskogo universiteta druzhby narodov // Vestnik TvGU. Seriya: Pedagogika i psikhologiya. 2011. Vyp. 4. S. 112–117.
10. Oleynikova O. N., Trubchaninova M. E. Vkluychennoe obuchenie kitayskikh stazherov // Poisk. Opyt. Masterstvo. Aktual'nye voprosy obucheniya inostrannykh studentov. Voronezh, 2014. S. 43–50.
11. Saburov Kh. M. Vliyanie osnovnykh tendentsiy sovremennogo obrazovaniya na formirovanie lichnosti uchashchikhsya // Fundamental'nye issledovaniya. 2014. № 3 (chast' 3). S. 613–616.
12. Semin N. V., Artamonova Yu. D., Demchuk A. L., Lukshin A. V., Murav'eva A. A., Oleynikova O. I. Akademicheskaya mobil'nost' v Rossii: normativno-metodicheskoe obespechenie. M. : Izd-vo MGU, 2007.

13. Suprun V. I. Vklyuchennoe obuchenie kak sposob intensivatsii i povysheniya effektivnosti podgotovki spetsialistov s vysshim obrazovaniem // Modernizatsiya vyucovaciho procesu na vysokych skolach a pri vychove a vzdelavani dospelych Sbornik z VI. Mezinarodni vedecke konference – Praga didacta'86. 1986. S. 83–86.
14. Khusnulina R. R. «Dvoynye diplomy»: perspektivy obucheniya // Vestnik Kazanskogo tekhnicheskogo universiteta. 2011. № 24. S. 320–323.
15. Yakovleva E. A. Realizatsiya sovmestnogo obrazovatel'nogo proekta po programme dvoynogo diploma // Uchebnyy protsess v vysshey shkole. Voronezh, 2011. S. 66–72.
16. Students, Staff and Academic Mobility in Higher Education. Edited by Mike Byram and Fred Dervin. Cambridge Scholars Publishing, 2008.

СТРАТЕГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.147.88
ББК 4448.902.7

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.08

Антонова Дарья Андреевна,

преподаватель кафедры английского языка, Пермский государственный национальный исследовательский университет; 614990, г. Пермь, ул. Букирева, 15; e-mail: d-antonova@bk.ru.

Оспенникова Елена Васильевна,

доктор педагогических наук, профессор, кафедра мультимедийной дидактики и информационных технологий обучения, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет; 614990, г. Пермь, ул. Пушкина, 42; e-mail: evos@bk.ru.

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ПРОДУКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: самостоятельность, самостоятельная работа студентов, продуктивное обучение, задания для самостоятельной работы, проектирование средств обучения, интерактивные учебные модели по физике.

АННОТАЦИЯ. В статье обсуждается проблема организации самостоятельной работы студентов в педагогическом вузе. Отмечается, что ее содержание и методика организации зависят от выбора технологии обучения. Рассматриваются в этой связи репродуктивный, исследовательский и проектный подходы к обучению, а также технология продуктивного обучения (Productive Learning). Обосновывается необходимость сочетания указанных технологий в современном образовательном процессе. Дана характеристика основных результатов обучения при условии комплексного применения данных технологий. Доказывается, что технология продуктивного обучения имеет особое значение для подготовки учителя. Результатом самостоятельной работы студентов при таком обучении являются социально значимые образовательные продукты. В качестве примера рассматривается проектирование и разработка студентами интерактивных учебных моделей по физике. Перед студентами ставится задача создания моделей высокого уровня интерактивности с максимально реалистичным интерфейсом. Модели такого вида востребованы в педагогической практике и обладают высоким обучающим эффектом. Знания методики обучения физике интегрированы в этот проект и осваиваются студентами в процессе его выполнения.

Antonova Darya Andreevna,

Lecturer, English Language Department, Perm State National Research University, Perm, Russia.

Ospennikova Elena Vasilevna,

Doctor of Pedagogy, Professor of Department of Multimedia Didactics and Information Technologies in Education, Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia.

ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY IN CONDITIONS OF THE PRODUCTIVE LEARNING TECHNOLOGIES IMPLEMENTATION

KEYWORDS: independence, students' independent work, productive learning, tasks for independent work, learning tasks, interactive teaching models in Physics

ABSTRACT. The article discusses the issues of students' independent work organization in the pedagogical university. It is underlined, that its content and method of organization depend on the choice of technology in education. In this connection reproductive, research and project methods are studied, as well as the technology of productive learning. The necessity of combination of the mentioned technologies in modern educational process is justified. The characteristics of the main results of the learning process with the integrated use of these technologies are given. It is argued that productive learning technology is of great importance for the process of teachers' training. The results of students' independent work are socially important products. Planning and development of interactive teaching models in Physics by the students are the examples of independent students' work. The goal is to create the models of high level of interactivity with the most realistic interface. The models of this type are in demand in pedagogical practice and have a high learning effect. Knowledge of the methods of teaching Physics are integrated into the project and mastered by the students in the course of its implementation.

Профессиональная подготовка будущих учителей в педагогическом вузе регламентируется целым комплексом нормативных документов, среди которых ведущими являются закон «Об образовании в Российской Федерации», Профессиональ-

ный стандарт педагога, Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования, Федеральные образовательные стандарты высшего образования по направлению подготовки «Педагогическое образование» (уровни бакалавриата и

магистратуры). Заданная ФГОС ВО компетентностная модель обучения ориентирована на формирование у выпускников педагогических вузов готовности к обеспечению в средней школе качественного образовательного процесса. Важной составляющей этой готовности является владение опытом проектирования всех его компонентов в их содержательной взаимосвязи и осуществления обучения и воспитания школьников с учетом их образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Достижение поставленных целей обеспечивается за счет применения в высшей педагогической школе разных стратегий обучения. В системе высшего образования на протяжении всей истории его развития было реализовано несколько таких стратегий, а именно:

– *репродуктивного обучения* (Р) (основанного на предъявлении (передаче) учащимся «готового» знания и образцов выполнения различных видов профессиональной деятельности);

– *обучения исследовательского типа* (И) (связанного с самостоятельным добыванием субъективно новых результатов (знаний, опыта деятельности) в какой-либо сфере науки и практики, в ряде случаев и объективно новых);

– *проектного обучения* (П) (обеспечивающего присвоение знаний и освоение комплекса умений при выполнении конкретного проекта: поиска субъективно (или объективно) нового решения реальной практической проблемы на основе известных подходов);

– *продуктивного обучения* (*Productive Learning*) (PL) (являющегося модификацией проектного обучения и ориентированного на создание на основе известных методик и технологий конечного продукта с заданными потребительскими – конкретного и востребованного на практике объекта профессиональной деятельности).

Репродуктивное обучение – исторически первая стратегия организации массовой образовательной практики. Ее главное достоинство заключается в обеспечении систематического обучения молодежи основам наук. Данная стратегия неоднократно отвергалась как недостаточно способствующая творческому развитию обучаемых. В настоящее время в насыщенном и непрерывно обогащаемом информацией мире без репродуктивного обучения обойтись невозможно. Именно эта стратегия обучения способствует быстрому и полноценному усвоению учащимися больших массивов новых знаний и овладению необходимыми умениями. В настоящее время разрабатываются и внедряются эффективные технологии передачи

учащимися «готового» знания и наработанного человечеством опыта практической деятельности. Вместе с тем строить обучение только на базе данной стратегии нецелесообразно. Репродуктивное обучение составляет лишь основу (начальный этап или необходимое сопровождение) успешной реализации других образовательных стратегий. Является важным сочетанием в образовательной практике высшей школы разных стратегий обучения. Каждое из возможных сочетаний обеспечивает существенное новое качество его результатов.

Возможные варианты сочетаний указанных выше стратегий обучения показаны на диаграмме (рисунок 1). *Сочетание 1* ориентировано на подготовку будущих ученых-исследователей с достаточным багажом систематических и прочных знаний, а также сложившимся опытом их быстрого приобретения из различных источников. *Сочетание 2* направлено на обучение квалифицированных «исполнителей», готовых к реализации различных проектов (решению реальных практических проблем) преимущественно на основе известных профессиональных практик (готовых алгоритмов и схем действий). *Сочетание 3* дает на выходе исследователей, готовых к сопровождению процессов внедрения результатов научного поиска в различные сферы жизнедеятельности. Однако в этом случае обучаемые не получают систематических фундаментальных знаний и остаются, как принято говорить, «узкими» специалистами. *Сочетание 4* обеспечивает универсальную подготовку. В этом случае в обучении может быть обеспечена разная степень включенности указанных выше стратегий.

Реализация любой из указанных стратегий или их различных сочетаний требует разработки соответствующих методик и технологий обучения. Ядро каждой методики образует система приоритетных для данной стратегии (или комбинации стратегий) видов деятельности, а также соответствующие им методы, формы и средства обучения. Технология обучения строится на основе специально сформированной системы учебных заданий для учащихся и способов руководства их познавательной и практической деятельностью, а также средств ее дидактической поддержки и материально-технического обеспечения.

Сочетание стратегий обучения является на сегодня востребованной образовательной практикой в условиях реализации современных образовательных стандартов подготовки бакалавров и магистров. При формировании индивидуальных образовательных траекторий студентов возможно варьирование доли указанных стратегий в их обучении.

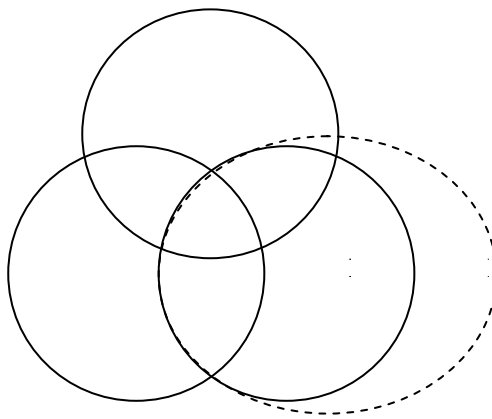


Рисунок 1

Варианты сочетания стратегий обучения:
 Р – репродуктивная, И – исследовательская,
 П – проектная, PL – продуктивная [1]

Цель любой стратегии обучения – обеспечение максимально высокого уровня самостоятельности учащихся в выполнении соответствующих ей видов деятельности. *Готовность выпускника вуза к самостоятельной профессиональной деятельности* – главный результат обучения.

Самостоятельность как интегральное качество личности «...отражает единство когнитивных и волевых структур психики и проявляется в сознательной саморегуляции явлений психической активности как деятельного отношения субъекта к окружающему миру. Процессы управляемой сознанием саморегуляции деятельности как формы психической активности охватывают все компоненты ее структуры (мотивацию, ориентировку, исполнение, контроль)». Саморегуляция является информационным процессом. Информационную основу сознательной саморегуляции составляют: 1) рефлексия ранее приобретенного опыта деятельности и его личностного смысла; 2) актуальные представления о предмете, процессе, средствах и продукте предстоящего опыта деятельности; 3) процессы оперативного восприятия и анализа условий протекания деятельности в настоящем времени» [7, с. 39–40].

На основе анализа природы феномена самостоятельности и его взаимосвязи с феноменом активности мы выделяем виды самостоятельности: 1) *операционная самостоятельность*, которая проявляется в форме саморегуляции исполнения умственных и практических действий на основе известного субъекту алгоритма и точного знания условий его применения; 2) *самостоятельность действий*, для которой характерна успешная саморегуляция процессов планирования – определения общей и частных целей и разработки процедурно-

операционной модели способа их достижения; 3) *самостоятельность деятельности*, которая проявляется в саморегуляции выбора человеком объекта и предмета действия на основе адекватной этому предмету потребности (предмет действия в этом случае выступает его непосредственным мотивом) [Там же, с. 40]. Данные виды самостоятельности связаны иерархическими отношениями и как механизмы реализации различных составляющих активности субъекта могут рассматриваться как *эмпирически различимые компоненты самостоятельности*.

Особую роль в современных условиях приобретает *самостоятельность личности в учении*. Это определяется нарастающими и достаточно радикальными преобразованиями информационной культуры общества. К их основным признакам относятся: 1) рост объема и высокие темпы обновления содержания информационных потоков; 2) непрерывность обогащения общества новой информацией; 3) расширение состава доступных массовому потребителю источников информации; 4) быстрые темпы технического совершенствования ее носителей и средств обмена; 5) изменение соотношения роли и функций источников информации в образовательном пространстве; 6) совершенствование содержания и способов информационного наполнения источников, рост уровня системной организации информации и разнообразия форм ее представления на носителях; 7) развитие средств поиска и оперативной обработки информации; 8) расширение спектра информационных услуг; 9) процессы формирования единого информационного пространства (системы массовой коммуникации) с его «полионтогенетическим» (А. А. Калмыков) характером; 10) расширение возможностей участия каждого члена общества в наполнении

информационного пространства (в особенности через систему массовой коммуникации Internet); 11) изменение соотношения в доступном пользователю информационном пространстве различных типов информации (значений общественного и индивидуально-личностного сознания большой совокупности людей)» [9, с. 3]. В этих условиях учение как вид деятельности вот уже несколько десятилетий перестало быть прерогативой только учебных заведений. Обучение и образовательная практика в целом практически уже вышли за их границы. Монополия учителя (преподавателя) на предоставление информации фактически ликвидирована. Обучение разворачивается в широкой социальной информационно-образовательной среде, насыщенной множеством источников информации. Современные стратегии обучения в вузе уже выстраиваются с учетом этого важного обстоятельства и направлены на развитие самостоятельности личности в учении в обновленной образовательной среде.

Процесс становления познавательной самостоятельности является продуктивным, если структура, функции и тенденции управляемого совершенствования («дидактической эволюции») информационно-образовательной среды учения соответствуют природе феномена самостоятельности личности, закономерностям его развития и особенностям проявления в конкретной деятельности. Этот процесс следует определить как целедостигающий, если будут обеспечены в комплексе социальные и психолого-дидактические планы его организации. Для этого должны быть: 1) объективированы и представлены на соответствующих носителях информации предмет и процесс учения как социокультурной деятельности через описание их обобщенных концептуальных и процессуальных моделей; разработана соответствующая система средств учения, поддерживающая внешние и внутренние планы самостоятельной учебной деятельности по предмету; созданы необходимые организационные условия для самостоятельного учебного труда; и, наконец, обозначен смысл самостоятельной учебной деятельности, цениться и использоваться ее продукт (*социальный аспект*); 2) введена в действие система средств и способов комплексной поддержки структурных элементов процесса сознательной саморегуляции учебной активности студента на занятиях по предмету (мотивации, целеполагания, исполнения, контроля), отражающая в своем содержании и его последовательной модификации закономерности этого процесса и определяющая в итоге становление высших форм самостоятельности личности в учении (*психолого-дидактический аспект*) [Там же, с. 7].

Результаты успешной самостоятельной работы студентов представлены, как правило, в разных формах. Это традиционные оценки «хорошо» и «отлично», повышенные и именные стипендии, стипендии Правительства РФ и Президента РФ, дипломы студенческих олимпиад и конкурсов разных видов и уровней, дипломы с отличием по окончанию вуза. Особенно ярко и «зримо» результаты самостоятельной работы студентов представлены в их грантовой деятельности, в том числе в совместной творческой работе с учеными и преподавателями вуза, а также специалистами исследовательских лабораторий и проектно-конструкторских бюро предприятий и производственных компаний, с которыми вуз сотрудничает. Выполненные исследования и проекты являются предметом заслуженной гордости студентов и нередко становятся основанием их последующего успешного трудоустройства и карьерного роста. Однако такой опыт могут приобрести далеко не все студенты. Исправить ситуацию – предоставить всем студентам возможность успешной самостоятельной деятельности в решении реальных профессиональных задач – призваны стратегии проектного и продуктивного обучения. Данные стратегии в значительной мере совпадают по своей идеологии и процедуре реализации, но имеют, тем не менее, некоторые существенные отличия.

Технология проектного обучения имеет давнюю историю (в 1908 г. Д. Снеджен ввел термин «метод проектов», В. Килпатрик с начала 20-х годов XIX в. сформулировал теоретические основы применения этого метода). Термин Productive Learning» (далее PL) был введен в конце 80-х гг. прошлого столетия и принадлежит немецким ученым и педагогам И. Бем и Й. Шнайдеру. В 1990 г. уже была создана сеть продуктивных школ (INEPS – International Network of Productive Schools), а год спустя в Европе был основан институт продуктивного обучения (IPLE). В настоящее время стратегия (концепция) продуктивного обучения получила широкое распространение в различных странах мира (Германии, Великобритании, Франции, Швеции, Испании, Италии, США, Финляндии, Бразилии и др.). В России этот тип обучения тоже нашел своих сторонников. В ряде городов нашей страны, как и других странах, созданы научные организации, развивающие теорию продуктивного обучения (Москва, С-Петербург и др.) [2].

Согласно модели, разработанной И. Бем и Й. Шнайдером, продуктивное обучение включает *личностный, деятельностный, социальный, культурный и профессиональный* аспекты. Личностный аспект выражается в осознании обучения как

процесса собственного развития. Деятельностный аспект связан с тем, что обучение возникает из опыта продуктивной деятельности, в которой затем результаты обучения и используются. Социальный аспект состоит в значении, которое данная деятельность имеет для социума, культурологический – в его связях с традициями развития различных областей культуры, а профессиональный – в предоставлении обучаемому возможностей для самоопределения и профессиональной подготовки.

Вопросам теории и практики реализации концепции продуктивного обучения посвящена книга немецкого математика и психолога М. Вертгеймера. Автор дает характеристику наиболее существенных признаков обучения этого типа: 1) ориентация на индивидуализацию обучения и расширение его потенциала за счет интегративного подхода к вопросам академического, общекультурного и профессионального образования; 2) более широкое использование образовательных ресурсов окружающей социальной, экономической и культурной среды [3, с. 9]. Еще одной особенностью РЛ является гибкость системы обучения. Система адаптируется к изменениям, происходящим с обучаемыми. Способность системы к адаптации связаны с развитой образовательной средой, «богатой идейно и материально» и чаще всего выходящей за пределы конкретной школы.

На втором конгрессе INEPS в 1992 г. в Португалии было дано определение понятию РЛ. Продуктивное обучение является «...образовательным процессом, приводящим к развитию роли личности в сообществе (социуме) одновременно с изменениями в самом сообществе (социуме). Этот процесс реализуется в виде маршрута, образованного действиями, ориентированными на получение продукта в ситуациях реальной жизни с помощью группового образовательного опыта, проведения которого облегчается участием педагогов» [Там же, с. 10]. К ключевым признакам РЛ отнесены: 1) ориентация на развитие личности обучаемого; 2) адаптивность обучения в отношении индивидуальных особенностей личности; 3) социальный и профессиональный характер развития обучаемого; 4) изменение роли педагога.

В системе продуктивного обучения процессы традиционной передачи «готового» знания и контроля их усвоения заменены самостоятельной мотивированной практико-ориентированной деятельностью. Результатом такой деятельности являются созданные учащимися конкретные и социально значимые продукты. Программный материал, который должны усвоить учащиеся, интегрирован в исполняемые проекты, поэтому осваивается в процессе работы над ними.

Важно отметить, что в процессе продуктивного обучения проявляются такие составляющие самостоятельности личности, как самоопределение, самоорганизация, самодеятельность, самоконтроль, самоуверенность. К достоинствам РЛ относятся реалистичность поставленных перед обучаемыми проблем, осознание необходимости их решения, инициатива в поиске способов выполнения проекта, исполнительская самостоятельность, ответственность за качество создаваемого продукта. Существенным положительным моментом является естественность и демократичность взаимодействия участников образовательного процесса, к которым могут быть отнесены, в том числе, потребители профессиональных услуг. Следует отметить и недостатки РЛ: необходимость дополнительного учебного времени, сложность в управлении учебным процессом, значительные трудозатраты преподавателя, направленные на изучение рынка профессиональных потребностей, с удовлетворением которых может быть связана разработка проектов. Как в случае исследовательского и проектного обучения РЛ не обеспечивает необходимого уровня системности и прочности знаний обучаемых.

Рассмотрим в качестве примера возможность реализации стратегии продуктивного обучения при подготовке будущих учителей физики. Основу продуктивного обучения, как отмечалось выше, составляет проектная деятельность студентов по разработке востребованного в реальной педагогической практике конкретного образовательного продукта.

Следует отметить, что проектная деятельность будущих учителей физики как основа самостоятельной работы студентов составляет важную часть процесса обучения. В 1970–80-е гг. доля таких заданий в их общем объеме составляла около 30%. Остальные задания были связаны с изучением и конспектированием программного и дополнительного материала, подготовкой аналитических обзоров, а также отработкой методического знания (его систематизацией и обобщением, конкретизацией и т.п.) (А. В. Усова, З. А. Вологодская, Н. Н. Тулькибаева, Л. И. Рубинова и др.). В 2000-х доля заданий по проектированию учебного процесса и средств обучения в системе самостоятельной работы студентов существенно возросла. Дополнительным фактором положительного влияния на этот процесс явилась информатизация системы образования. В систему заданий для самостоятельной работы были включены задания по проектированию ресурсов и объектов виртуальной образовательной среды (Т. А. Андреева, О. В. Боброва, М. Д. Даммер,

А. Ф. Кавтрев, В. К. Крахоткина, А. И. Назаров, Е. В. Оспенникова, Н. А. Оспенников, Л. А. Прояненко, Е. С. Ремизова и др.) [12]. Однако это были лишь учебные проекты, которые составляли в большинстве случаев лишь часть портфолио студента, демонстрирующего его развитие в деле освоения профессии учителя физики.

Отметим, что могут быть реализованы разные подходы к формированию системы заданий по проектированию учебно-воспитательного процесса: 1) *эмпирический*: анализ накопленного опыта организации самостоятельной работы студентов, выделение в его содержании видов учебных заданий, построение классификации заданий на основе обобщения данного опыта; 2) *теоретический подход*: формирование системы заданий на основе обобщенной модели (ОМ) учебного процесса в высшей педагогической школе и модели видов профессиональной деятельности будущих учителей как составляющей ОМ; 3) *нормативный*: построение системы заданий в соответствии с содержанием стандартов образования: квалификационной моделью специалиста (ГОС), его компетентностной моделью (ФГОС) [5].

С научной точки зрения наиболее интересен теоретический подход. Достаточно очевидно, что система макропроектов может быть связана с основными компонентами образовательного процесса как системы. Более тонкая дифференциация – это предмет специальных исследований. Наиболее обстоятельные результаты в данном направлении в методике обучения физике получены Л. А. Проянковой [11]. Автор выделяет более двух десятков проектов для самостоятельной работы студентов и обсуждает их содержание в контексте обучения студентов самостоятельному решению типовых профессиональных задач (ТПЗ). Идеи, сформулированные в этой работе, могут получить дальнейшее развитие, в том числе в аспекте реализации стратегии продуктивного обучения.

В настоящей статье рассмотрим в качестве примера реализацию стратегии продуктивного обучения при организации самостоятельной работы студентов по проектированию и разработке средств обучения физике, в частности виртуальных учебных моделей высокого уровня интерактивности с максимально реалистичным интерфейсом. Модели такого вида весьма востребованы в педагогической практике и обладают высоким обучающим эффектом. Знания методики обучения физике интегрированы в этот проект и осваиваются студентами в процессе его выполнения. Работа над проектом включает все основные этапы: от предпроектного

обследования объекта проектирования до получения конечного продукта (подробнее об этапах проектирования информационных систем см. учебное пособие [10]).

Содержательной основой проектирования являются виртуальные интерактивные модели демонстрационного и лабораторного физического эксперимента. Такие модели являются полезным дополнением к натурным демонстрационным опытам, которые учащиеся наблюдают, как правило, один раз.

Практика применения данных моделей в учебном процессе по физике продемонстрировала их положительное влияние на усвоение учащимися учебного материала и формирование у них экспериментальных умений. Модели могут использоваться учителем физики и при объяснении нового материала, и на этапе его закрепления. Будет полезна работа с моделями в домашних условиях. Интерактивный характер моделей и их реалистичный интерфейс стимулируют познавательную активность учащихся, развивают их самостоятельность в учебной деятельности, способствуют формированию познавательных умений и навыков. В ходе работы учащиеся упражняются в манипулировании элементами реалистичной экспериментальной установки, в заполнении таблиц опытных данных, построении и исследовании графиков функциональных зависимостей, проведении расчетов и т.п. Кроме того, они приобретают навыки исследования виртуальных моделей физических объектов и процессов [6; 8].

Первоначальная демонстрация студентам примеров таких моделей, характеристика их дидактического потенциала и практики применения в обучении направлены на обоснование необходимости создания их новых видов и стимулирование работы студентов по выполнению подобных проектов.

Далее, важно сформулировать требования результату проектирования. К основным требованиям относятся: 1) высокий уровень интерактивности модели; 2) реализация в динамическом режиме модели физического явления (исследуемого объекта, процесса) и модели экспериментальной установки для его изучения; 3) максимально реалистичный интерфейс; 4) учет модели деятельности учащегося при проведении экспериментального исследования (см. обобщенный план проведения физического эксперимента [7]); 5) применение технологии «drag and drop», обеспечивающей квазиреалистичность действий учащегося в виртуальной среде. Затем определяются инструментальная среда и этапы работы студентов над проектом. Отметим, что проекты данного вида предлагаются студентам, обучающимся по направлению «Педагогиче-

ское образование и осваивающим два профиля подготовки «Физика» и «Информатика» (срок обучения – 5 лет). По завершению проекта модель тестируется и предъявляется потребителю для апробации. При необходимости осуществляется «доводка» модели по предложению потребителя.

В качестве инструмента для разработки моделей студенты использовали среду Adobe Flash, в которую заложен достаточный спектр возможностей для подготовки качественных образовательных продуктов.

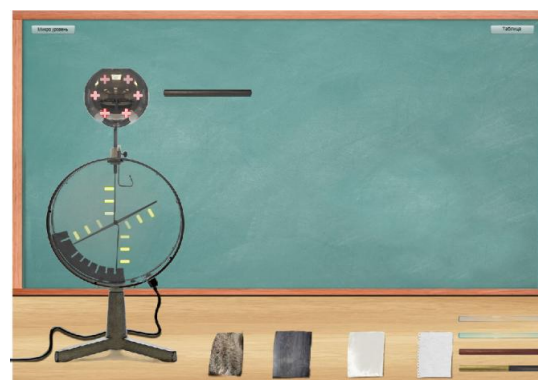
Рассмотрим примеры созданных сту-

дентами в данной среде интерактивных учебных моделей по теме «Электростатика» (физика, 10 класс).

Модель «Электризация тел». Данная модель представляет собой виртуальную симуляцию демонстрационного эксперимента (рисунок 2а). В рабочем окне модели представлены физические приборы и материалы в их естественном виде. Благодаря этому у обучаемого создается адекватное представление об используемом в эксперименте оборудовании и способах его применения при проведении исследования.



(а)



(б)

Рисунок 2

Модель «Электризация тел».

Установка для модельного эксперимента:

а) «макроуровень» демонстрации; б) «микроуровень» демонстрации

За счет реализованной в данной модели технологии «drag and drop» у пользователя имеется возможность выполнять с применением предоставленного оборудования те же экспериментальные действия, что и на натурной установке. В рабочем поле модели можно выбрать любую из электризуемых палочек (эбонитовую, стеклянную, из органического стекла или сургуча, латунную), наэлектризовать ее трением об один из лежащих на столе материалов (о мех, резину, бумагу или шелк). Степень электризации палочки за счет продолжительности трения может быть различной. При поднесении палочки к кондуктору электрометра его стрелка отклоняется (электризация влиянием). Величина отклонения стрелки зависит от степени электризации палочки и расстояния до электрометра.

Возможна зарядка электрометра прикосновением палочки. При последующем поднесении этой же наэлектризованной палочки к заряженному от нее электрометру отклонение стрелки увеличивается. При поднесении к этому электрометру палочки с зарядом другого знака отклонение стрелки уменьшается.

С помощью данной модели можно продемонстрировать способ зарядки электро-

метра прикосновением «виртуальной руки». Для этого рядом с кондуктором размещается наэлектризованная палочка, которая убирается после касания рукой кондуктора электрометра. Возможно последующее определение знака заряда этого электрометра при помощи электризации через влияние.

В модели реализован запуск «микроуровня» демонстрации (рисунок 2б). В этом случае отображается знак заряда отдельных элементов электрометра и условная величина этого заряда (за счет большего или меньшего числа знаков «+» и «-» на каждом из элементов электрометра). Работа в режиме «микроуровень» направлена на оказание помощи учащемуся в осознании сути наблюдаемых эффектов по электризации тел.

Симуляция демонстрационного эксперимента по электризации тел (влиянием, прикосновением) позволяет в режиме реалистичных манипуляций с виртуальным оборудованием исследовать взаимодействие наэлектризованных тел и сделать вывод о существовании зарядов двойного рода (то есть о «стеклянном» и «смоляном» электричестве или, как стали говорить позднее, – о положительном и отрицательном зарядах) (рисунок 3).

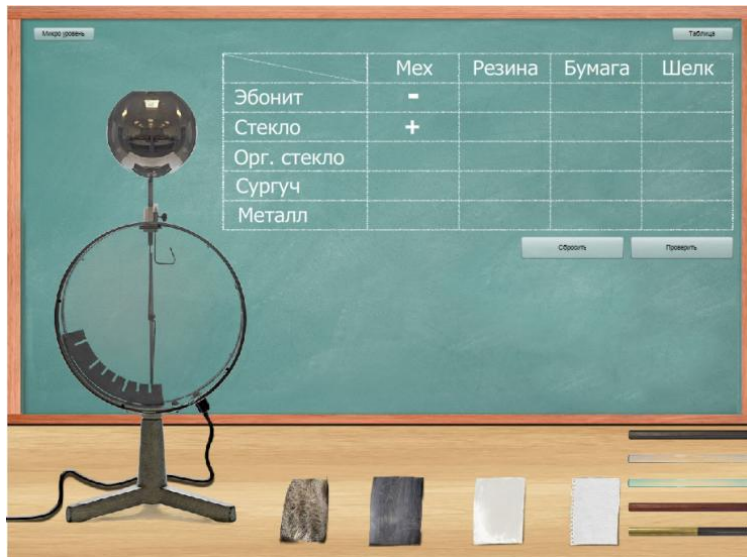


Рисунок 3

Модель «Электризация тел»: исследование взаимодействия наэлектризованных тел

Модель «Закон Кулона». Модель предназначена для симуляции демонстрационного физического эксперимента по исследованию зависимости силы кулоновского взаимодействия от величины взаимодействующих зарядов и расстояния между заряженными телами (рисунок 4). В рабочем окне модели представлена реалистичная виртуальная установка данного эксперимента. В данной модели воспроизводятся все ключевые действия экспериментатора по исследованию взаимодействия заряженных тел. Реалистичность действий, как и в первой модели, поддерживается технологией «drag and drop».

Учащийся может традиционным образом пользоваться электрофорной машиной (вращать ручку машины и приводить тем самым в движение ее диски, поворачивать на нужный угол кондукторы, передавать от них разрядником заряд исследуемым телам, разряжать кондукторы машины, соединяя их коротко).

От продолжительности вращения дисков машины зависит заряд кондукторов. При исследовании закономерностей электростатического взаимодействия учащиеся пользуются металлическими шариками на изолирующих штативах, чувствительными весами и набором рейтеров. Шарика заряжаются с помощью разрядника от электрофорной машины. Величина заряда в условных единицах указывается всякий раз во всплывающем окне.

При исследовании закономерностей электростатического взаимодействия учащиеся пользуются металлическими шариками на изолирующих штативах, чувствительными весами и набором рейтеров. Шарика заряжаются с помощью разрядника от электрофорной машины. Величина заряда в условных единицах указывается всякий раз во всплывающем окне.

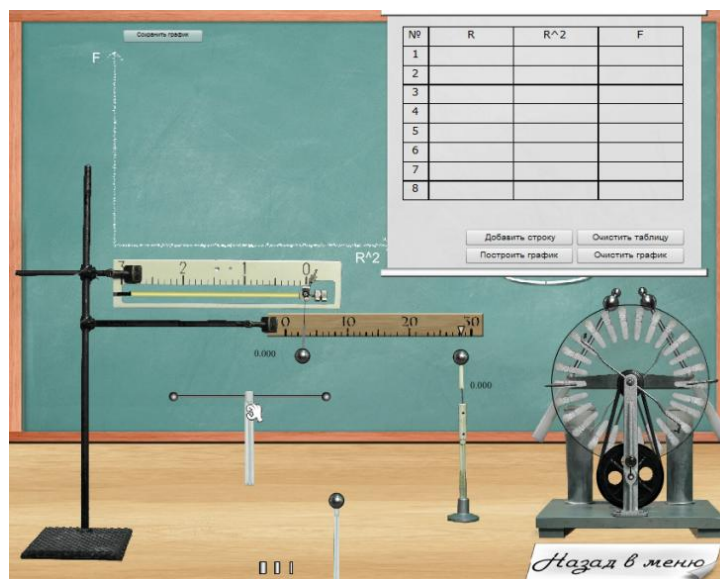


Рисунок 4

Модель «Закон Кулона»

Опыт по проверке закона Кулона на данной установке проводится в точном соответствии с методическими рекомендациями, представленными в учебном пособии А. А. Покровского [4].

При постановке проектного задания для студентов должен быть определен объем знаний и умений для самостоятельной проработки (повторения, самостоятельного освоения, творческого переосмысления и поиска практических решений на основе применения в конкретной ситуации). Это знания: 1) частных вопросов методики обучения физики (явлений и законов их протекания, элементов теоретического знания, особенностей их изучения в средней школе); 2) техники и методики постановки физического эксперимента, в ряде случаев в его историческом аспекте; 3) содержания и методики формирования экспериментальных умений учащихся (конкретных, обобщенных); 4) методики контроля и учета знаний и умений учащихся для обеспечения адекватной реакции обучающей системы на действия пользователя; 5) методики и технологии разработки виртуальных учебных моделей по физике, включая особенности проектирования интерфейса рабочих окон моделей; 6) методики обучения учащихся работе с виртуальными моделями, включая формирование обобщенных умений в их исследовании. Указанные знания фактически интегрированы в проект. Без их внимательного

изучения и усвоения невозможно создание качественной и полезной для учебной практики в школе интерактивной модели.

Опытно-поисковая работа по реализации технологии продуктивного обучения продемонстрировала ее достаточную эффективность. Методические знания студентов, «пропущенные» через индивидуальные проекты, приобрели иное, более высокое качество. Студенты продемонстрировали в итоге более глубокие знания фактического материала по соответствующей теме школьного курса физики. Существенно выше оказался уровень их методической работы при постановке натурального демонстрационного эксперимента и применении в обучении его виртуальной симуляции. Уровень самостоятельности учебной работы во всех ее видовых проявлениях возрос. Инициативные проекты студентов свидетельствовали о становлении самостоятельности деятельности, базирующейся на более устойчивой профессиональной мотивации. Обнаружили себя в явном виде такие достоинства продуктивного обучения, как самоорганизация, самодеятельность, самоконтроль, самоутверждение и самоопределение, закрепление профессиональных интересов, осознание значимости выбранной профессии. Работа студентов в более широкой образовательной среде способствовала интеграции академического, общекультурного и профессионального образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонова Д. А., Оспенников А. А., Оспенникова Е. В. Выбор стратегии профессиональной подготовки студентов и оценка результатов ее реализации // Современные проблемы и пути их решения в науке, транспорте, производстве и образовании – 2012 : сборник научных трудов международной научно-практической конференции SWorld, 17–28 декабря, 2012 г. Одесса : КУПРИЕНКО, 2012. Т. 26. С. 14–18.
2. Башмаков М. И. Что такое продуктивное обучение? // Школьные технологии. 2000. № 4. С. 1–12.
3. Вертгеймер М. Продуктивное мышление / Пер. с англ., общ. ред. С. Ф. Габова, В. П. Зинченко. М. : Прогресс, 1987. 333 с.
4. Демонстрационный эксперимент по физике в средней школе. Ч. 1. Механика, молекулярная физика, основы электродинамики : учебное пособие / В. А. Буров, Б. С. Зворыкин, А. А. Покровский и др.; под ред. А. А. Покровского. М. : Просвещение, 1978. 351 с.
5. Истомина Л. С. Содержание самостоятельной работы студентов педагогических специальностей по дисциплине «Теория и методика обучения физике» // Вестник ПГПУ. Серия «ИКТ в образовании». 2012. № 8. С. 54–64.
6. Оспенников Н. А., Оспенникова Е. В. Виды компьютерных моделей и направления использования в обучении физике // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2010. № 4. С. 118–124.
7. Оспенникова Е. В. Развитие самостоятельности школьников в учении в условиях обновления информационной культуры общества : В 2 ч.: Ч.2. Основы технологии развития самостоятельности школьников в изучении физики : монография. Пермь : ПГПУ, 2003. 245 с.
8. Оспенникова Е. В. Методологическая функция виртуального лабораторного эксперимента // Информатика и образование. 2002. № 11. С. 83.
9. Оспенникова Е. В. Развитие самостоятельности учащихся при изучении школьного курса физики в условиях обновления информационной культуры общества : автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02. Пермь, 2003. 46 с.
10. Проектирование информационных систем : учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям в области информационных технологий / В. И. Грекул, Г. Н. Денищенко, Н. Л. Коровкина. М. : Интернет-ун-т информ технологий, 2005. 304 с.
11. Прояненко Л. А. Методическая подготовка будущих учителей к решению типовых задач организации учебно-воспитательного процесса по физике: проблема, концепция, модель : монография. М. : Карпов Е. В., 2009. 160 с.

12. Цифровые образовательные ресурсы в школе: методика использования. Естествознание : сборник учеб.-метод. материалов для педагогических вузов / Сост. Н. П. Безрукова, А. С. Звягина, Е. В. Оспенникова; под общ. ред. Е. В. Оспенниковой. М. : Университетская книга, 2008. 480 с.

L I T E R A T U R A

1. Antonova D. A., Ospennikov A. A., Ospennikova E. V. Vybora strategii professional'noy podgotovki studentov i otsenka rezul'tatov ee realizatsii // *Sovremennye problemy i puti ikh resheniya v nauke, transporte, proizvodstve i obrazovanii* – 2012 : sbornik nauchnykh trudov mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii SWorld, 17–28 dekabrya, 2012 g. Odessa : KUPRIENKO, 2012. T. 26. S. 14–18.
2. Bashmakov M. I. Chto takoe produktivnoe obuchenie? // *Shkol'nye tekhnologii*. 2000. № 4. S. 1–12.
3. Vertgeymer M. Produktivnoe myshlenie / Per. s angl., obshch. red. S. F. Gabova, V. P. Zinchenko. M. : Progress, 1987. 333 s.
4. Demonstratsionnyy eksperiment po fizike v sredney shkole. Ch. 1 . Mekhanika, molekulyarnaya fizika, osnovy elektrodinamiki : uchebnoe posobie / V. A. Burov, B. S. Zvorykin, A. A. Pokrovskiy i dr.; pod red. A. A. Pokrovskogo. M. : Prosveshchenie, 1978. 351 s.
5. Istomina L. S. Soderzhanie samostoyatel'noy raboty studentov pedagogicheskikh spetsial'nostey po distsipline «Teoriya i metodika obucheniya fizike» // *Vestnik PGPU. Seriya «IKT v obrazovanii»*. 2012. № 8. S. 54–64.
6. Ospennikov N. A., Ospennikova E. V. Vidy komp'yuternykh modeley i napravleniya ispol'zovaniya v obuchenii fizike // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2010. № 4. S. 118–124.
7. Ospennikova E. V. Razvitie samostoyatel'nosti shkol'nikov v uchenii v usloviyakh obnovleniya informatsionnoy kul'tury obshchestva : V 2 ch.: Ch.2. Osnovy tekhnologii razvitiya samostoyatel'nosti shkol'nikov v izuchenii fiziki : monografiya. Perm' : PGPU, 2003. 245 s.
8. Ospennikova E. V. Metodologicheskaya funktsiya virtual'nogo laboratornogo eksperimenta // *Informatika i obrazovanie*. 2002. № 11. S. 83.
9. Ospennikova E. V. Razvitie samostoyatel'nosti uchashchikhsya pri izuchenii shkol'nogo kursa fiziki v usloviyakh obnovleniya informatsionnoy kul'tury obshchestva : avtoref. dis. ... dokt. ped. nauk: 13.00.02. Perm', 2003. 46 s.
10. Proektirovanie informatsionnykh sistem : uchebnoe posobie dlya studentov vuzov, obuchayushchikhsya po spetsial'nostyam v oblasti informatsionnykh tekhnologiy / V. I. Grekul, G. N. Denishchenko, N. L. Korovkina. M. : Internet-un-t inform tekhnologiy, 2005. 304 s.
11. Proyanenkova L. A. Metodicheskaya podgotovka budushchikh uchiteley k resheniyu tipovykh zadach organizatsii uchebno-vospitatel'nogo protsessa po fizike: problema, kontseptsiya, model' : monografiya. M. : Karpov E. V., 2009. 160 s.
12. Tsifrovye obrazovatel'nye resursy v shkole: metodika ispol'zovaniya. Estestvoznaniye : sbornik ucheb.-metod. materialov dlya pedagogicheskikh vuzov / Sost. N. P. Bezrukova, A. S. Zvyagina, E. V. Ospennikova; pod obshch. red. E. V. Ospennikovoy. M. : Universitetskaya kniga, 2008. 480 s.

УДК 378.146
ББК 4448.028

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.08

Зубова Лариса Викторовна,

старший преподаватель, кафедра лингвистики и профессиональной коммуникации на иностранных языках, Уральский федеральный университет; 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19; e-mail: zubovalv3@gmail.com.

Ренер Елена Игоревна,

старший преподаватель, кафедра лингвистики и профессиональной коммуникации на иностранных языках, Уральский федеральный университет; 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19; e-mail: helena.renner@gmail.com.

Рожина Татьяна Дмитриевна,

доцент, кафедра лингвистики и профессиональной коммуникации на иностранных языках, Уральский федеральный университет; 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19; e-mail: td.rozhina@urfu.ru.

Степанова Ольга Станиславовна,

старший преподаватель, кафедра лингвистики и профессиональной коммуникации на иностранных языках, Уральский федеральный университет; 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19; e-mail: olgast@e1.ru.

**ПРОБЛЕМЫ ПРИМЕНЕНИЯ БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ В ВУЗЕ
ДЛЯ КОНТРОЛЯ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТОВ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: инновационная система контроля, БРС, оценивание, текущий контроль, трудности адаптации, преимущества использования.

АННОТАЦИЯ. В статье речь идет об инновационной системе контроля учебных достижений обучающихся в вузах, подробно рассматриваются виды контроля и их особенности. Особо подчеркивается важность контроля, так как он является необходимой составляющей любого учебного процесса. В свою очередь, оценивание рассматривается как один из важнейших этапов контроля и представляет собой процесс формирования оценки. Авторы подчеркивают особенности оценивания в средних и высших учебных заведениях. Авторы считают, что балльно-рейтинговая система (БРС) является актуальной и позволяет преодолеть многие недостатки традиционной системы оценивания, являющейся достаточно субъективной и не соответствующей ведущим принципам контроля, таким как валидность, надежность, системность, систематичность, прозрачность. Анализируя результаты проведенного среди студентов бакалавриата УрФУ анкетирования, авторы выявили, что студенты в целом положительно оценивают использование БРС, считают 100-балльную систему более объективной, чем 5-балльная школьная. В то же время студентами отмечаются трудности адаптации к ней в связи с отсутствием преемственности в способах контроля в системе «школа – вуз» и предлагаются способы совершенствования БРС. На основании результатов анкетирования разработаны рекомендации для преподавателя. В качестве примера эффективного использования БРС приводится кафедра Лингвистики Уральского федерального университета, где текущий контроль лексики, грамматики, чтения, письма, аудирования и устной речи является систематичным, оперативным и наглядным. Авторы подчеркивают преимущества БРС как для студентов, так и для преподавателей, и считают, что эту актуальную тему необходимо исследовать и в дальнейшем.

Zubova Larissa Viktorovna,

Senior Lecturer, Department of Linguistics and Professional Communication in Foreign Languages, Ural Federal University, Ekaterinburg, Russia.

Renner Elena Igorevna,

Senior Lecturer, Department of Linguistics and Professional Communication in Foreign Languages, Ural Federal University, Ekaterinburg, Russia.

Rozhina Tatyana Dmitriyevna,

Associate Professor, Department of Linguistics and Professional Communication in Foreign Languages, Ural Federal University, Ekaterinburg, Russia.

Stepanova Olga Stanislavovna,

Senior Lecturer, Department of Linguistics and Professional Communication in Foreign Languages, Ural Federal University, Ekaterinburg, Russia.

**PROBLEMS OF APPLICATION OF SCORE-RATING SYSTEM IN THE UNIVERSITY
TO MONITOR STUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENTS**

KEYWORDS: innovative system of monitoring, score-rating system, evaluation, difficulties of adaptation, the advantages of application.

ABSTRACT. This article is concerned with an innovative monitoring system of students' academic achievements in universities. It examines in detail the types of monitoring and their features. Emphasis is given to the importance of monitoring as it is a necessary component of any teaching process. In turn, evaluation is considered as one of the most important elements of monitoring, and it is a process of giving marks. The authors underline the distinctive features of evaluation in secondary and higher education. The authors believe that the score-rating system is relevant and helps overcome many of the shortcomings of the traditional system of evaluation, which is fairly subjective and does not conform to the leading principles of monitoring, such as validity, reliability, consistency, regularity, and transparency. The analysis of

the survey conducted among undergraduates revealed that the students, on the whole, positively assess the use of the score-rating system and believe that the 100-point system is more objective than the 5-point school system. At the same time, the students point out the difficulties they run into with adaptation to the system due to the lack of continuity in how monitoring in the system of "Secondary School-University" is carried out and they give their suggestions how to improve it. Recommendations for the teachers based on the analysis of the questionnaires were developed. The Department of Linguistics and Professional Communication in Foreign Languages of the Ural Federal University, where the evaluation of vocabulary, grammar, reading, writing, listening, and speaking is systematic, timely, and transparent is given as an example of effective application of the score-rating system. The authors point up the advantages of the score-rating system for both students and teachers, and they believe that it requires further investigation.

Процесс внедрения рейтинговой системы в высшее профессиональное образование связан с современными запросами общества, которые должны сопровождаться изменением стратегии обучения и способов оценки достижений обучающихся. Другими словами, сегодня необходимо создать благоприятные условия для проявления и стимулирования личностного потенциала всех участников образовательного взаимодействия и контроля учебных достижений студентов, чему будет способствовать балльно-рейтинговая система (в дальнейшем БРС). Термин «учебные достижения» в последнее время наиболее употребим, так как учебные достижения рассматриваются как итоговые результаты обучения и являются синонимом термина «подготовленность» [7].

Для решения поставленных задач необходимо обратить особое внимание на правильно организованный контроль учебных достижений обучающихся, на их умения использовать полученные знания в своей практической деятельности на уровне, достаточном для их конкурентоспособности на рынке труда. Поэтому наряду с введением и закреплением пройденного материала контроль является важнейшей частью любого учебного процесса.

Контроль, по мнению И. П. Подласого, представляет собой проверку и оценивание знаний, умений обучающихся [10, с. 240]. Педагогический контроль в учебном процессе, как считает Н. В. Басова, рассматривается как способ получения информации о качественном состоянии учебного процесса и направлен как на деятельность студентов, так и на педагогическую деятельность преподавателя, на взаимодействие этих двух субъектов образовательного процесса [1, с. 247].

«Основными принципами контроля являются: профессиональная направленность, валидность, надежность, системность и систематичность» [1, с. 251]. Валидность контроля обеспечивается его адекватностью целям обучения. Контролировать следует то, чему обучали студентов, при этом содержание текущего контроля должно соответствовать содержанию итогового контроля. С другой стороны, валидность контроля

обеспечивается по возможности большим количеством разделов, подлежащих контролю. Следует говорить о синтезированном контроле, позволяющем судить об усвоении всей системы знаний и соответствующих им видов деятельности, что говорит о надежности контроля [1, с. 252–253].

Методисты выделяют различные формы контроля учебных достижений студентов: предварительный, текущий, промежуточный, итоговый и т.д. [3; 8; 9; 14]. Текущий контроль является самым распространенным и эффективным видом контроля, обеспечивающим систематическую проверку знаний, умений и навыков обучающихся. Важнейшей функцией текущего контроля является функция обратной связи. Обратная связь позволяет преподавателю получать сведения о ходе процесса усвоения у каждого учащегося. Она составляет одно из важнейших условий успешного протекания процесса усвоения. Обратная связь должна нести сведения не только о правильности или неправильности конечного результата, но и давать возможность осуществлять контроль за ходом процесса, следить за действиями обучающихся. Текущий контроль необходим для диагностирования хода дидактического процесса, выявления динамики последнего, сопоставления реально достигнутых на отдельных этапах результатов с запланированными. Кроме собственно прогностической функции текущий контроль и учет знаний, умений стимулирует учебный труд обучающихся, способствует своевременному определению пробелов в усвоении материала, повышению общей продуктивности.

В последнее время все чаще используют понятие «мониторинг», который рассматривается как процесс наблюдения за учебной деятельностью студентов и ее анализ в системе «обучающий – обучающийся». Мониторинг позволяет судить о состоянии качества обучения и обеспечивает прогноз его развития. Преподаватель получает информацию о качестве своей работы, об эффективности тех или иных приемов обучения. Таким образом, мониторинг позволяет осуществлять непрерывный процесс наблюдения за деятельностью обучающихся, корректировать их достижения, осуществлять оценивание.

Оценивание является одним из важнейших этапов контроля учебных достижений обучающихся и рассматривается как процесс формирования оценки. При оценивании учитываются как количественные, так и качественные показатели работы учащихся. Зарубежные методисты выделяют формальные и неформальные оценки соответственно [15, с. 104]. Качественные показатели выражаются в оценочных суждениях, которые чаще всего являются результатом мониторинга учебной деятельности («отлично», «хорошо», «удовлетворительно» и т.д.). Количественные показатели фиксируются в баллах (отметках). «Контролирующая функция отметки – в выявлении знаний для определения готовности к дальнейшему обучению» [2, с. 219].

Контроль осуществляется на всех этапах процесса образования: начальном, среднем, высшем. Оценивание учебного труда обучающихся существует во всех типах школ, и нормативным выражением оценки является школьная отметка. Традиционно в большинстве отечественных школ сохраняется система оценивания, построенная фактически на 4-балльной шкале от «2» до «5». Теоретически существует еще «1» (единица), но на практике этот балл почти не используется. Выставление оценок с дополнительными обозначениями знаком «+», «-» существующие правила ведения журналов не позволяют использовать. В высших учебных заведениях оценка выставлялась не в форме отметки, а в форме оценочных суждений при отсутствии баллов, то есть «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно» Педагог, вынося оценку, должен каждый раз обосновывать ее, руководствуясь критериями оценивания, которые могут трактоваться субъективно. Именно субъективный подход педагога является главной причиной, по которой обучающиеся часто отдают предпочтение независимым тестовым формам контроля с минимальным участием педагогов.

Балльно-рейтинговая система, которая используется как в Уральском федеральном университете, так и в ряде других вузов страны, позволяет преодолеть многие недостатки традиционной четырехбалльной системы и достаточно дифференцированно оценить успехи каждого учащегося. В деятельности университетов БРС получила активное распространение и понимается педагогическим сообществом как система процедур, позволяющих осуществить оценивание результата образовательной деятельности обучающихся, а также как средство индивидуализации образовательного процесса, позволяющее преподавателю проектировать индивидуальные образова-

тельные траектории, исходя из уровня подготовки и освоения студентами учебной программы [5, с. 31].

Целью введения БРС является комплексное объективное оценивание учебной деятельности студентов, достигнутых ими в соответствии с программой обучения. Балльно-рейтинговая система предполагает многообразие видов работ, включенных в модули, разработанные преподавателем в рамках рабочей программы: посещаемость, аудиторная работа, внеаудиторная работа, выполнение дополнительных заданий, выполнение контрольно-тестовых заданий.

Объем и уровень усвоения студентами учебного материала оцениваются по результатам текущего контроля количественной оценкой, выраженной в баллах. Оценке подлежит каждое контрольное мероприятие. При оценивании в обязательном порядке применяется 100-балльная целочисленная шкала по результатам как текущего, так и итогового контроля.

Результаты текущего контроля могут быть использованы преподавателем, проводящим занятия по дисциплине:

- для доведения до студентов детальной информации о степени их готовности к изучению дисциплины и о необходимости дополнительной учебной работы для повышения уровня требуемых знаний;
- доведения до студентов и иных заинтересованных лиц, детальной информации о степени освоения студентами программы учебной дисциплины;
- обеспечения ритмичной учебной работы студентов, привития им умения четко организовывать свой труд;
- своевременного выявления отстающих и оказания им содействия в изучении учебного материала;
- организации индивидуальных занятий творческого характера с наиболее подготовленными обучающимися;
- анализа качества используемой рабочей программы дисциплины и совершенствования методики преподавания учебной дисциплины;
- определения полностью или частично оценки промежуточной аттестации студентов по дисциплине;
- разработки предложений о корректровке или модификации программы учебной дисциплины, учебного плана;
- результаты текущего контроля должны быть использованы студентом:
- для контроля усвоения учебного материала;
- для организации при необходимости повторного или углубленного изучения учебного материала.

Данные текущего контроля используются департаментами, кафедрами и преподавате-

лями для обеспечения ритмичной учебной работы студентов, привития им умения четко организовывать свой труд, своевременного выявления отстающих и оказания им содействия в изучении учебного материала, для организации индивидуальных занятий творческого характера с наиболее подготовленными обучающимися, для совершенствования методики преподавания учебных дисциплин, а также для формирования у студентов навыков самообразования и самоконтроля.

В УрФу на кафедре Лингвистики и профессиональной коммуникации на иностранных языках широко применяется балльно-рейтинговая система контроля учебных достижений обучающихся. Она предусматривает организацию текущего контроля лексики, грамматики, чтения, письма, понимания на слух, монологической и диалогической речи. Текущий контроль, таким образом, является систематичным и оперативным. За каждый из компетентностных аспектов выставляются баллы, разработаны критерии оценивания, они доведены до сведения студентов и преподавателей, а также руководства кафедры и соответствующих департаментов [11]. Приемы и формы контроля должны выполнять не только контролирующую, но и обучающую функцию. Обучающая функция выражается в формировании у студентов механизмов самоконтроля и самооценки [4, с. 222].

В процессе выполнения заданий итогового контроля происходит повторение и закрепление изученного материала, студенты совершенствуют свои навыки и умения. Целью контролирующей функции является установление обратной связи (внешней: студент – преподаватель и внутренней: студент – студент), а также учет результатов контроля [1, с. 251]. Эта функция обеспечивает проверку достижения учащимися заданного учебной программой уровня владения иноязычной коммуникативной компетенцией.

В последнее время промежуточный и итоговый контроль в УрФу осуществляется в форме независимого тестирования с целью сделать результаты контрольных мероприятий максимально объективными. В этих условиях задача преподавателя – во-первых, больше внимания уделять текущему контролю, который с коэффициентом 0,6 участвует в выставлении заключительной отметки. Во-вторых, во время семестра необходимо неоднократно напоминать студентам о том, из чего будет складываться их оценка на зачете/экзамене [6]. Информация о содержании, средствах, сроках и длительности итогового контроля в рамках независимого тестирования доводится до студентов на учебных занятиях.

Авторы считают, что использование но-

вой системы оценивания учебного труда, в рамках которой практически отсутствует учет мнения самих студентов, делает затруднительным дальнейшее развитие и совершенствование балльно-рейтинговой системы. Для выявления методических дефицитов использования БРС было проведено анкетирование среди студентов бакалавриата 1 и 2 курсов очного отделения, так как именно эти студенты изучают иностранный язык, и их знания оцениваются с применением БРС.

Было опрошено 108 студентов департаментов философии, журналистики, психологии, социологии и политологии. Анкета содержала 6 вопросов, касающихся мнения студентов об эффективности БРС в вузе.

Цель анкетирования – совершенствование методики контроля знаний, умений и навыков обучающихся в вузе. Задача анкетирования – выявление имеющихся недостатков в методике организации и проведения данного вида контроля в вузе, а также поиск путей решения имеющихся проблем оценивания и контроля результатов учебной деятельности студентов бакалавриата, в том числе и в применении к обучению иностранному языку.

Приступая к анализу ответов, следует отметить, что студенты 1 курса с трудом привыкают к новой системе оценивания, которая коренным образом отличается от школьной 5-балльной системы, по которой они оценивались 11 лет. Эта проблема адаптации отражается в противоречивости результатов анкетирования. По первому вопросу (см. таблицу 1) только 22 студента (20,4%) считают, что с введением БРС их оценка стала более объективной. 66 человек (61,1%) так не считают. 20 анкетированных (18,5%) затруднились ответить. Таким образом, мы видим, что большинство студентов не устраивает оценивание их знаний с применением БРС. Далее мы увидим, как эти ответы вступают в противоречие с последующими результатами анкетирования.

По второму вопросу (см. таблицу 2) следует отметить, что 84 студентам (77,7%) нравится возможность видеть свои оценки наглядно на сайте. И только 10 человек (9,3%) затруднились ответить на этот вопрос. Некоторые обучающиеся (14 человек – 13%) имеют особое мнение по этому вопросу. Они выделяют трудности технического характера при пользовании сайтом (трудности получить доступ к системе, проблемы с входом в личный кабинет и т.д.), а также просто нежелание пользоваться сайтом БРС. Такое нежелание и неумение пользоваться сайтом БРС возможно, на наш взгляд, у студентов, обучавшихся в школах, где оценки на сайтах не выставлялись, а единственным источником наглядности оценивания знаний были журнал и дневник.

Таблица 1

Считаете ли Вы, что оценивание Ваших знаний стало более объективным с введением БРС				
	Да	Нет	Затрудняюсь ответить	Другое
Кол-во опрошенных: 108 человек	22	66	20	–
%	20,4%	61,1%	18,5%	–

Таблица 2

Нравится ли Вам возможность видеть свои оценки?				
	Да	Нет	Затрудняюсь ответить	Другое
Кол-во опрошенных: 108 человек	84	-	10	14
%	77,7%	-	9,3%	13%

Несмотря на указанные выше проблемы, при ответе на 3 вопрос (см. таблицу 3) большинство студентов – 42 человека (38,8%) считают, что мониторинг знаний в вузе способствует систематизации знаний. Многим продолжает нравиться система оценивания знаний в школе (30 человек – 27,7%). Авторы

связывают такое мнение студентов с трудностями адаптации к новой системе мониторинга и некоторой «ностальгией» по школьным пятеркам и четверкам. Более трети опрошенных – 34 человека (31,5%) затруднились дать ответ по этому вопросу, что подтверждает их колебания, о которых сказано выше.

Таблица 3

Как Вы оцениваете систему мониторинга Ваших знаний по иностранному языку по сравнению со школой?				
	Нравится способ систематизации знаний	Нравилась школьная система	Затрудняюсь ответить	Другое/Нет ответа
Кол-во опрошенных: 108 человек	42	30	34	2
%	38,8%	27,7%	31,5%	2%

Таблица 4

Считаете ли Вы пятибалльную оценку знаний в школе достаточно объективной?				
	Да	Нет, оценка в вузе объективнее	Затрудняюсь ответить	Другое
Кол-во опрошенных: 108 человек	48	50	10	-
%	44,4%	46,3%	9,3%	-

Пятый вопрос (см. таблицу 5) связан с указанной выше проблемой. Подавляющее большинство анкетированных – 49 человек (45,4%) отметили, что 100-балльная система больше соответствует результатам оценивания их успехов в учебной деятельности. И только 16 человек (14,8%) с ними не согласны. При этом причины никто не указал. Значительное число обучающихся – 39 человек (36,1%) не смогли дать ответ на данный вопрос по причинам, указанным выше. 4 человека (3,7%) имеют особое мнение по проблеме

использования БРС для оценивания знаний по иностранному языку. Они считают, что 100-балльная система оценивания соответствует европейским стандартам уровней обучаемости (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Следовательно, выставляя баллы, нужно указывать уровень развития коммуникативной компетенции студента по иностранному языку. Например, 80 баллов, уровень B1 и т.д. И этот уровень должен быть указан в дипломе бакалавра, чтобы выпускник смог предъявить уровень своих знаний работодателю и быть

более конкурентоспособным на рынке труда. Данное предложение представляет определенный интерес и может быть рассмотрено при усовершенствовании БРС. Студенты отмечают также, что они заинтересованы получить как можно больше баллов по всем видам

деятельности по иностранному языку. Существует также мнение, что БРС требует большого количества тестов, выполнение которых у многих студентов вызывает затруднение и не всегда отражает реальный уровень их коммуникативной компетенции.

Таблица 5

Считаете ли Вы, что набранное за семестр количество баллов по БРС соответствуют действительному уровню знаний студента по иностранному языку?				
	Да	Нет	Затрудняюсь ответить	Другое
Кол-во опрошенных: 108 человек	49	16	39	4
%	45,5%	14,8%	36,1%	3,7%

При ответе на 6 вопрос (см. таблицу 6) студенты были единодушны в том, что БРС в вузе должна быть более совершенной – 95 человек (88%). Это не удивительно, так как система новая, не имеет преемственности со школьной системой, где субъективизм преподавателя и его личное отношение к школьнику иногда играли решающую роль в итоговой оценке.

Так, если у ученика «4-», то при благо-

желательном отношении педагога и хорошем поведении ученика могло быть «4». Этого не допускает 100-балльная рейтинговая система, исключая субъективизм преподавателя. Студентам в вузе не хватает именно этого фактора, так как они полагают, что хорошее поведение и регулярное посещение занятий гарантирует им положительные результаты в БРС, чего очень часто не происходит.

Таблица 6

Считаете ли Вы, что БРС нужно усовершенствовать?				
	Да	Нет	Затрудняюсь ответить	Другое
Кол-во опрошенных: 108 человек	95	-	13	-
%	88%	-	12%	-

Результатом данного исследования могут быть некоторые рекомендации преподавателям, работающим в системе БРС.

1. Важнейшими положительными факторами применения БРС являются ее объективность, прозрачность и доступность. Но, чтобы эти свойства системы сохранялись, преподавателю рекомендуется своевременно информировать студентов о предстоящих контрольных «точках», вовремя выставлять результаты на сайтах.

2. Преподавателю следует не ограничиваться вышеупомянутыми мерами, а регулярно напоминать обучающимся о результатах мониторинга их учебной деятельности, напоминать им о невыполненных контрольных «точках».

3. Следует тщательно продумывать контрольные задания, чтобы у студентов не возникали сомнения в валидности тестов.

4. Преподавателям иностранного языка необходимо с особой тщательностью подходить к уровневому отбору студентов и распределению их по группам, исходя из результатов анкетирования.

Исходя из анализа полученных данных, можно сделать следующие выводы:

1. Студенты бакалавриата, в особенности 1 курса, не готовы к восприятию новой, 100-балльной системы мониторинга в связи с отсутствием преемственности методики оценивания знаний в школе и вузе.

2. Отмечается противоречие во взглядах студентов на БРС, связанное с проблемами адаптации к новой системе.

3. Студенты положительно оценивают возможность видеть результаты учебной деятельности на сайте БРС и считают мониторинг знаний, умений и навыков в вузе более объективным по сравнению с школьным, а также воспринимают 100-балльную систему как более эффективную.

4. Главная проблема использования БРС для контроля знаний, умений и навыков заключается в ее несовершенстве, связанном с незначительным опытом по ее применению в вузе. Студенты единодушно отмечают необходимость ее доработки.

В заключение авторы подчеркивают, что опыт внедрения БРС в образовательный процесс вуза выделяет ряд преимуществ как

для студентов, так и для преподавателей. Для студентов это, в первую очередь, наглядность результатов, так как они имеют возможность просмотра электронной базы данных образовательного процесса. Студенты могут автономно изучать иностранный язык в случае пропусков занятий, так как в базе данных они четко видят все контрольные точки и знают свои задолженности по предмету [13, с. 149]. Предусмотрены баллы за посещение занятий, и они снижаются при пропусках без уважительной причины. Студентам нравится исключение элементов случайности при итоговом контроле и объективность оценивания [12, с. 87–88].

Для преподавателя это – возможность вовремя обнаружить проблему и помочь обучающемуся устранить ее. По балльно-рейтинговой системе оценке подлежит каждое контрольное мероприятие, при этом максимальное количество баллов по всем видам контроля в сумме равно 100. Следует отметить, что минимальное число баллов по текущему контролю для допуска к зачету или экзамену составляет 40 баллов. Преподаватель, работая по БРС, может эффективно отслеживать все виды учебной деятельности. При этом он должен: 1) владеть компьютерными технологиями, необходимыми для регулярного проставления результатов контрольных точек в базу БРС УрФУ на протяжении всего курса обучения; 2) формировать пакеты необходимых учебно-методических материалов для проверки знаний, умений и навыков студентов; 3) после окончания каждого семестра анализировать работу студента и ознакомить обучающихся с их рейтингом в учебной группе и на курсе. Балльно-рейтинговая система облегчает работу преподавателя на зачете и экзамене (в случае отсутствия независимого тестирования), так как он имеет возможность опираться на объективные результаты текущего контроля, что полностью исключает субъективизм при оценивании результатов деятельности студента. Таким обра-

зом, БРС способствует лучшей организации как учебной деятельности студентов, так и работы преподавателей.

Но одной из наиболее серьезных проблем использования БРС является невозможность проставления полученных студентами баллов в зачетные книжки и в приложения к дипломам государственного образца. Поэтому вузы вынуждены соотносить полученные баллы с оценочными суждениями. Картина получается следующая: от 40 до 59 баллов – «удовлетворительно», от 60 до 79 баллов – «хорошо», от 80 до 100 баллов – «отлично». Вследствие этого мы получили явление, которое авторы называют «парадоксальной объективностью». Понятно, что «удовлетворительно» – 40 и «удовлетворительно» – 59 баллов – дистанция огромного размера, что вызывает закономерную неудовлетворенность как студентов, так и преподавателей. Несмотря на вышесказанное, БРС все-таки подтверждает свою эффективность, так как выступает важным средством мотивации студентов к самосовершенствованию в процессе обучения. Допустим, у студента – 65 баллов, оценка «хорошо». С одной стороны, он четко знает, что на отличную оценку надеяться не может. С другой стороны, он понимает, что недоработав в семестре, он легко может потерять баллы и иметь «удовлетворительно». Поэтому студент ставит перед собой четкую задачу – удержаться в рамках оценки «хорошо» и представляет свои сильные и слабые стороны. Следовательно, БРС выполняет свою задачу по формированию саморазвивающейся и самосовершенствующейся личности в соответствии с требованиями времени.

Что касается перевода оценок в баллы в вузовской документации, то это – актуальная задача, требующая государственного подхода. Авторы надеются, что данная проблема будет решена в будущем, что необходимо для повышения конкурентоспособности наших дипломов за рубежом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Басова Н. В. Педагогика и практическая психология. Ростов н/Д : «Феникс», 1999. 416 с.
2. Бим – Бад Б. И. Педагогический энциклопедический словарь. М., 2002. 528 с.
3. Вишнякова С. М. Профессиональное образование : Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика – файл 1 doc. URL: <http://www.studmed.ru/docs> (дата обращения 28.07.2016 в 10:15:47).
4. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений // 3-е изд., стер. М. : Академия, 2006. 336 с.
5. Гречухина Т. И. Современные образовательные технологии: проблемы профессионально-педагогической компетентности преподавателя высшей школы // Балльно-рейтинговая система оценки учебных достижений студентов: методическое обеспечение процесса обучения иностранным языкам в вузе : учеб.-метод. пособие / Под общ. ред. И. А. Бредихиной. Екатеринбург, 2013. С. 31.
6. Демьянова М. И. Итоговый контроль как усиливающий фактор повышения самоконтроля студентов // Балльно-рейтинговая система оценки учебных достижений студентов: методическое обеспечение процесса обучения иностранным языкам в вузе : учеб.-метод. пособие / Под общ. ред. И. А. Бредихиной. Екатеринбург, 2013. С. 43.
7. Матвеева И. В. Контроль знаний, умений, навыков. URL: <https://ap47.ru/p84/> (дата обращения 29.07.2016 в 13:14:53).

8. Настольная книга преподавателя иностранного языка : справ. пособие/ Е. А. Маслыко, П. К. Бабинская, А. Ф. Будько, С. И. Петрова. 7-е изд., стер. Мн. : Выш. шк., 2001. 522 с.
9. Преподаватель вуза: технологии и организация деятельности : учеб. пособие / Под ред. д-ра экон. наук, проф. С. Д. Резника. 3-е изд., доп. и перераб. М. : ИНФРА - М, 2013. 361 с.
10. Подласый И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов : учеб. пособие для вузов. М. : ВЛАДОС – пресс, 2004. 365 с.
11. Ренер Е. И., Рожина Т. Д. Мониторинг овладения иноязычной коммуникативной компетенцией в ходе текущего контроля студентов // Бально-рейтинговая система оценки учебных достижений студентов: методическое обеспечение процесса обучения иностранным языкам в вузе : учебн.-метод. пособие / Под общ. ред. И. А. Бредихиной. Екатеринбург, 2013. С. 38.
12. Рожина Т. Д., Степанова О. С. Бально-рейтинговая система как фактор модернизации и повышения качества образования студентов бакалавриата : Materialy VIII mezinárodní vědecko - praktická konference «Dny vědy –2012». – Díl. 26. Pedagogika: Praha : Publishing House «Education and Science» s.r.o. 96 stran. P. 84–88.
13. Рожина Т. Д., Степанова О. С. Изменение роли преподавателя иностранного языка в федеральном вузе: основные вызовы времени // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2016. № 1 (21). С. 147–151.
14. Хуторской А. В. Современная дидактика : учеб. пособие, 2-е издание, переработанное. М. : Высшая школа, 2007. 639 с.
15. Spratt Mary, Pulverness Alan, Williams Melanie. The TKT Course. Cambridge, 2012. 255 p.

L I T E R A T U R A

1. Basova N. V. Pedagogika i prakticheskaya psikhologiya. Rostov n/D : «Feniks», 1999. 416 s.
2. Bim – Bad B. I. Pedagogicheskiy entsiklopedicheskiy slovar'. M., 2002. 528 s.
3. Vishnyakova S. M. Professional'noe obrazovanie : Slovar'. Klyuchevye ponyatiya, terminy, aktual'naya leksika – fayl 1 doc. URL: <http://www.studmed.ru/docs> (data obrashcheniya 28.07.2016 v 10:15:47).
4. Gal'skova N. D., Gez N. I. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika : ucheb. posobie dlya stud. lingv. un-tov i fak. in. yaz. vyssh. ped. ucheb. zavedeniy // 3-e izd., ster. M. : Akademiya, 2006. 336 s.
5. Grechukhina T. I. Sovremennyye obrazovatel'nye tekhnologii: problemy professional'no-pedagogicheskoy kompetentnosti prepodavatelya vysshey shkoly // Ball'no-reytingovaya sistema otsenki uchebnykh dostizheniy studentov: metodicheskoe obespechenie protsessa obucheniya inostrannym yazykam v vuze : ucheb.-metod. posobie / Pod obshch. red. I. A. Bredikhinoy. Ekaterinburg, 2013. S. 31.
6. Dem'yanova M. I. Itogovyy kontrol' kak usilivayushchiy faktor povysheniya samokontrolya studentov // Ball'no-reytingovaya sistema otsenki uchebnykh dostizheniy studentov: metodicheskoe obespechenie protsessa obucheniya inostrannym yazykam v vuze : ucheb.-metod. posobie / Pod obshch. red. I. A. Bredikhinoy. Ekaterinburg, 2013. S. 43.
7. Matveeva I. V. Kontrol' znaniy, umeniy, navykov. URL: <https://ap47.ru/p84/> (data obrashcheniya 29.07.2016 v 13:14:53).
8. Nastol'naya kniga prepodavatelya inostrannogo yazyka : sprav. posobie/ E. A. Maslyko, P. K. Babinskaya, A. F. Bud'ko, S. I. Petrova. 7-e izd., ster. Mn. : Vysh. shk., 2001. 522 s.
9. Prepodavatel' vuza: tekhnologii i organizatsiya deyatelnosti : ucheb. posobie / Pod red. d-ra ekon. nauk, prof. S. D. Reznika. 3-e izd., dop. i pererab. M. : INFRA - M, 2013. 361 s.
10. Podlasyy I. P. Pedagogika: 100 voprosov – 100 otvetov : ucheb. posobie dlya vuzov. M. : VLADOS – press, 2004. 365 s.
11. Renner E. I., Rozhina T. D. Monitoring ovladeniya inoyazychnoy kommunikativnoy kompetentsiy v khode tekushchego kontrolya studentov // Ball'no-reytingovaya sistema otsenki uchebnykh dostizheniy studentov: metodicheskoe obespechenie protsessa obucheniya inostrannym yazykam v vuze : uchebn.-metod. posobie / Pod obshch. red. I. A. Bredikhinoy. Ekaterinburg, 2013. S. 38.
12. Rozhina T. D., Stepanova O. S. Ball'no-reytingovaya sistema kak faktor modernizatsii i povysheniya kachestva obrazovaniya studentov bakalavriata : Materialy VIII mezinárodní vědecko - praktická konference «Dny vědy –2012». – Díl. 26. Pedagogika: Praha : Publishing House «Education and Science» s.r.o. 96 stran. R. 84–88.
13. Rozhina T. D., Stepanova O. S. Izmenenie roli prepodavatelya inostrannogo yazyka v federal'nom vuze: osnovnye vyzovy vremeni // Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. 2016. № 1 (21). S. 147–151.
14. Khutorskoy A. V. Sovremennaya didaktika : ucheb. posobie, 2-e izdanie, pererabotannoe. M. : Vysshaya shkola, 2007. 639 s.
15. Spratt Mary, Pulverness Alan, Williams Melanie. The TKT Course. Cambridge, 2012. 255 p.

УДК 373.211.24
ББК 4410.4

ГСНТИ 14.23.01

Код ВАК 13.00.00

Позолотина Елена Викторовна,

аспирант, кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: pozolotinaev@rambler.ru.

МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ДОУ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: коммуникативная компетентность педагога ДОУ, модель, методологическая база, критериально-диагностический аппарат, принципы, программа.

АННОТАЦИЯ. В данной статье описывается методическое сопровождение процесса совершенствования коммуникативной компетентности педагога дошкольного образовательного учреждения (ДОУ). Выделены основные задачи, нашедшие отражение в нормативных документах (Закон «Об образовании в Российской Федерации» и «Федеральный государственный стандарт дошкольного образования») и определяющие необходимость методического сопровождения совершенствования коммуникативной компетентности педагога ДОУ.

Разработана модель, в которой отражены педагогические теории, определяющие структуру процесса совершенствования коммуникативной компетентности педагога ДОУ (нормативные и методологические основы), определена последовательность компонентов совершенствования коммуникативной компетентности педагога в профессиональной деятельности (технологическое и программное обеспечение).

Pozolotina Elena Viktorovna,

Post-graduate Student, Department of Russian and Methods of Its Teaching in Primary School, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

METHODOLOGICAL SUPPORT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IMPROVEMENT OF A PRESCHOOL TEACHER

KEYWORDS: communicative competence of preschool teachers, model, methodological basis, criterion-diagnostic apparatus, principles, program.

ABSTRACT. This article describes the methodological support of the process of improving the communicative competence of the teacher of a preschool educational institution. The main goals, as reflected in the regulations (the Law «On Education in the Russian Federation» and «Federal State Preschool Education Standard») determine the need for methodological support for improving the communicative competence of a preschool teacher. The model, which reflects the pedagogical theories on the structure of the process of improving the communicative competence of preschool teachers (regulatory and methodological basis) is built. The sequence of the components in communicative competence improvement is given (technology and software).

Система образования Российской Федерации сегодня находится в стадии модернизации и становления. Дошкольное образование является первой ступенью общей системы образования, а значит, тоже подвержено кардинальным изменениям. Вступившие в силу законы «Об образовании в Российской Федерации» и «Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования» предъявляют новые требования к качеству современного дошкольного образования и к уровню профессиональной компетентности педагогических кадров. Одной из основополагающих компетентностей педагога ДОУ, отраженных в Законах, является коммуникативная компетентность. Закон «Об образовании в Российской Федерации» определил необходимые коммуникативные навыки профессиональной деятельности педагога ДОУ: знание психологии взаимоотношений, способствующей развитию об-

щения со всеми участниками образовательного процесса, умение решать проблемы в профессиональном общении.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования позволяет уточнить и расширить задачи, которые ставит перед педагогическими кадрами система образования. На основе изучения данного документа выявляются основные умения, которые определяют коммуникативную компетентность педагога ДОУ:

- строить конструктивное взаимодействие со всеми участниками профессиональной деятельности;
- признавать ребенка полноценным участником образовательных отношений;
- способствовать развитию общения и взаимодействия ребенка как со сверстниками, так и со взрослыми.

То есть Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования определяет те компетенции

педагога, благодаря которым ребенок научится владеть устной речью, сможет выражать свои мысли и желания, использовать речь для выражения своих мыслей, чувств и желаний, построения речевого высказывания в ситуации общения. Современное дошкольное образование должно учитывать социальный заказ в области образования, поэтому становится особенно значимым процесс совершенствования коммуникативной компетентности педагога ДОУ.

Для всестороннего и полного изучения нормативной базы, методологической основы, принципов, критериально-диагностического аппарата и технологического обеспечения процесса совершенствования коммуникативной компетентности педагога ДОУ мы обратились к методу моделирования, позволяющему наиболее полно отразить логику процесса совершенствования коммуникативной компетентности педагога ДОУ.

Обратившись к работам философов (Н. М. Амосов, А. А. Братко, В. А. Веников, Б. А. Глинский, Г. Клаус), мы отметили, что модель ими представлена в виде объекта, идентичного фрагменту природной или социальной реальности [12, с. 373], но у каждого автора были и дополнения в определении понятия модель.

В. А. Веников в своих работах определяет модель, основываясь на теории подобия, при этом делает акцент на аналогичность изучаемого объекта и модели. Согласно мнению автора, модель предстает не просто в виде аналога, а в варианте процесса, явления, знакового изображения, которое подобно изучаемому объекту [6]. Н. М. Амосов отмечал аналогичность модели исследуемому объекту, понимая саму модель как систему с определенной структурой и функцией, которая должна соответствовать структуре и функциям изучаемого объекта [1, с. 7]. В своих научных трудах О. А. Козырева рассматривала моделирование как интегративный метод, дающий возможность эмпирического и теоретического анализа в педагогическом исследовании [9]. Н. А. Солодухин акцентировал внимание на основной цели метода – конструировании моделей (или выборе готовых) «и изучении их с целью получения новых сведений», тем самым дополнив определение О. А. Козыревой [11, с. 19].

Таким образом, обобщив мнения ученых, можно определить обязательное условие моделирования: соответствие модели изучаемому объекту, способность замещения объекта моделью на определенных этапах познания. Данные условия позволяют получить полную информацию об объекте исследования (И. Б. Новик, А. И. Уемов).

Модель как систему, обладающую своей структурой и функциями, рассматривали В. А. Штофф, А. А. Братко и Г. Клаус. Они уточняли, что модель позволяет получить новые данные о моделируемом объекте, что, как правило, является целью ее создания. Особенностью работ А. А. Братко является тот факт, что он акцентировал внимание на искусственную природу модели, ее аналогичность существующему в действительности предмету или процессу, который сложно или невозможно исследовать в реальном времени [4]. Его позицию дополняет определение модели, данное Г. Клаусом, согласно которому модель есть возможность в наглядном варианте показать факты и отношения конкретной области знания [8, с. 262]. Стоит отметить, что Г. Клаус выделяет наглядность и простоту как важные параметры модели. Действительно, при изучении сложного или нематериального объекта создание модели открывает новые пути для его изучения.

В своей работе мы обращаемся к понятию «модель» в трактовке В. А. Штоффа: «Это мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, отражая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его и при ее изучении давать новую информацию об этом объекте» [14, с. 19]. Данное определение позволяет полностью отразить содержательную и практическую составляющие модели совершенствования коммуникативной компетентности педагога ДОУ. В разработанной нами модели присутствует система действий, позволяющих получить достаточную информацию об уровне сформированности коммуникативной компетентности и спланировать методическое сопровождение развития данного процесса у педагогов ДОУ.

В философии принято модели делить на физические, вещественно-математические, логико-семиотические группы [3]. Модель, которую представляем мы, является педагогической. Такие модели, как правило, относятся к логико-семиотической группе. Моделирование в педагогике обладает своей спецификой. Изучением сущности, структуры и построением педагогических моделей занимались такие ученые, как Г. Л. Абдулгалимов, А. И. Богатырев, Н. В. Болтенков, Т. П. Королева, И. Н. Немыкина, И. М. Устинова, Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева и другие. По мнению Е. В. Яковлева и Н. О. Яковлевой, построение педагогической модели неотрывно связано с педагогическим процессом, в условиях которого реализуется педагогическая деятельность. Цель педагогической модели в меньшей степени направлена на изучение объекта, в

большой – на эволюцию образовательного процесса, а объекты моделирования являются нематериальными. Результатом педагогического моделирования является развивающийся объект [15].

При проведении педагогических исследований принято выделять несколько типов педагогических моделей: структурно-функциональные, функционально-структурные, организационные, образовательные, процессные, компетентностные, функциональные и математические. Главной особенностью всех типов моделей является задача их создания – получение новых знаний об исследуемом объекте. Благодаря проведенному анализу трудов перечисленных исследователей нами были выделены основные характеристики научных моделей: замещение объекта изучения в момент его исследования, наглядность модели, возможность познания объекта через модель. Таким образом, моделирование является способом научного познания, позволяющим спроектировать и сконструировать аналог изучаемого объекта – модель, с помощью которой становится возможным анализ, изучение свойств и особенностей самого объекта, зачастую недоступного для изучения.

Структурно-функциональный тип модели часто используется при изучении педагогического процесса в образовании. Например, М. Л. Семенихина, разрабатывая модель подготовки учителя, обращалась к этому типу модели [10]. Данная модель включает в себя цели, задачи, принципы, условия, содержание, технологии и результат изучаемого процесса, поэтому, разрабатывая методическое сопровождение процесса совершенствования коммуникативной компетентности педагога ДОУ, мы взяли ее за основу. На наш взгляд, данный тип модели позволяет выявить педагогические теории, определяющие структуру процесса (нормативную, методические основы и критериально-диагностический аппарат), представить последовательность его компонентов (технологическое и программное обеспечение). Наша модель включает в себя шесть взаимодополняющих блоков.

В рамках первого блока мы сформулировали основную цель и направление нашей работы: совершенствование коммуникативной компетентности педагога ДОУ.

Для подробного анализа нормативной базы дошкольного образования во втором блоке нашей модели мы рассмотрели три основных документа: Закон «Об образовании в Российской Федерации», Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования» и проект «Профессионального стандарта педагога». Задачи, прописанные в данных

нормативных документах, являются основополагающими для работы всех дошкольных образовательных организаций при планировании методической работы с педагогическими кадрами и подтверждают необходимость процесса совершенствования коммуникативной компетентности педагога ДОУ.

Третий блок модели позволил нам определить методологическую базу процесса совершенствования коммуникативной компетентности педагога ДОУ, в качестве которой мы выбрали совокупность основных подходов: деятельностный, коммуникативный, компетентностный и аксиологический. Каждый подход, в свою очередь, стал основой для выбора принципов в методической работе по совершенствованию коммуникативной компетентности педагога ДОУ.

Деятельностный подход (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин) определил наличие двух принципов [5]:

– принцип информированного участия, который предполагает, что педагог заранее имеет право знать все, что с ним произойдет, ознакомлен с теми процессами, которые будут происходить в группе;

– принцип «здесь и сейчас» позволяет сконцентрировать умственные и эмоциональные усилия участников на анализе и осмыслении происходящего в группе.

Коммуникативный подход (И. А. Зимняя, Н. Хомский, Е. И. Пассов, К. Шейлз) реализуется в данной модели в виде принципа обратной связи, позволяющей объективно оценивать поведение субъектов коммуникативного акта.

Компетентностный подход (В. В. Краевский, А. В. Хуторский, А. Г. Бермус, Д. А. Иванов, И. А. Зимняя [7], О. Е. Лебедева, В. И. Байденко, А. И. Сурыгина) позволяет рассматривать процесс совершенствования коммуникативной компетентности педагогов ДОУ с позиции принципов ответственности и персонификации в дискуссиях и при обсуждении результатов занятий (тренингов). В рамках этого принципа от каждого педагога требуется конкретизация высказываний [13], но не по отношению к пространству и времени, а по отношению к участникам событий. При этом не допускаются безличные рассуждения и ссылки.

Аксиологический подход (Р. Бернс, И. Ф. Герbart, А. Дистервег, Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци, Ф. Фребель) в рамках нашей методической работы позволил определить два принципа:

– принцип добровольности, когда каждый педагог вправе решать вопрос о необходимости своего участия в той или иной форме повышения квалификации [2];

– принцип доверительности предполагает открытость и искренность участников при описании своих чувств, демонстрации поведения и высказывания мыслей.

Изученная нами нормативная база по проблеме коммуникативной составляющей профессиональной компетентности педагога, представленная в рамках второго блока модели, позволила подтвердить основные принципы методического сопровождения процесса совершенствования коммуникативной компетентности педагога ДОУ.

Данные описанного выше анализа мы отразили в таблице «Обоснование коммуникативной компетентности педагога ДОУ».

Представленная нами таблица позволяет обосновать необходимость проведения методического сопровождения процесса совершенствования коммуникативной компетентности педагога ДОУ в профессиональной деятельности.

Методологическая основа коммуникативной компетентности педагога ДОУ, которая нами была уточнена в рамках четвертого блока, подтвердила сформулированное нами определение коммуникативной компетентности педагога ДОУ. Мы считаем, что коммуникативная компетентность педагога ДОУ – это качество личности, обладающей знаниями о нормах и ограничениях в профессиональном общении, о факторах эффективной коммуникации, владеющей умениями строить собственные высказывания с учетом норм и ограничений в профессиональном общении и факторов эффективной коммуникации, навыками анализа и коррекции собственного речевого высказывания с учетом норм и ограничений в профессиональном общении и факторов эффективной коммуникации. Сформулированное определение позволило нам определить критерии и показатели диагностического исследования, направленного на выявление уровня сформированности коммуникативной компетентности педагога ДОУ.

Результаты проведенного исследова-

ния легли в основу технологического обеспечения процесса совершенствования коммуникативной компетентности педагога ДОУ, составляющего наполняемость пятого блока модели.

Для обеспечения совершенствования коммуникативной компетентности педагога ДОУ мы разработали программу, направленную на реализацию этого процесса, состоящую из обучающего и внедренческого компонентов. Обучающий компонент направлен на расширение знаний о нормах, ограничениях и факторах эффективной коммуникации в профессиональной деятельности. В результате реализации данного компонента у педагога расширяются знания и представления о предмете и теме высказываний, разнообразных средствах языка, что позволяет достичь поставленных целей в рамках профессиональной деятельности.

Внедренческий компонент реализуется посредством нескольких задач:

- совершенствование умений строить собственные высказывания с учетом норм и ограничений в профессиональной деятельности;

- совершенствование навыков построения собственного высказывания в профессиональном общении с учетом факторов эффективной коммуникации;

- совершенствование навыков анализа и коррекции собственного речевого высказывания с учетом норм и ограничений в профессиональном общении и факторов эффективной коммуникации.

Необходимо отметить, что методы и формы работы в рамках методического сопровождения выбираются исходя из уровня сформированности коммуникативной компетентности педагогов.

Заключительный, шестой, блок модели совершенствования коммуникативной компетентности педагога ДОУ содержит информацию по определению результативности методического сопровождения данного процесса посредством качественных методов диагностики (тестирования, анкетирования, наблюдения) (рис. 1).

Таблица 1

Обоснование коммуникативной компетентности педагога ДОУ

Закон об образовании	ФГОС	Проф. стандарт	Подходы	Принципы
– Способствовать развитию общения;	– Строить конструктивное взаимодействие с другими, способствуя развитию общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и детьми: – проявлять инициативность общения; – выбирать себе участников по совместной деятельности; – выражать свои мысли; – строить речевые высказывания в ситуации общения	– Умение общаться – Преодолевать проблемы в общении	Деятельностный	– принцип информированного участия (педагог заранее имеет право знать все, что с ним может произойти, о тех процессах, которые будут происходить в группе); – принцип «здесь и сейчас» (позволяет сконцентрировать умственные и эмоциональные усилия участников на анализе и осмыслении происходящего в группе).
– Решать проблемы в общении	– Разрешать конфликтные ситуации: – полноценно взаимодействовать – сопереживать неудачам и радоваться успехам других	– Уметь сотрудничать (конструктивно взаимодействовать) с другими участниками	Коммуникативный	– принцип обратной связи (для объективации поведения).
			Компетентный	– принцип ответственности и персонализации в дискуссии и при обсуждении результатов тренинга (требует конкретизации высказываний, но не по отношению пространства и времени, а по отношению к участникам событий. Не допускаются безличные рассуждения и ссылки).
– Знать психологию отношений;	– Признавать собеседника полноценным участником образовательных отношений (общения): – обладать положительной установкой отношений к другим; – Учитывать интересы других	– Понимать и принимать собеседника	Аксиологический	– принцип добровольности; – принцип доверительности (открытость и искренность участников в описании своих чувств, демонстрации поведения и высказывании мыслей)

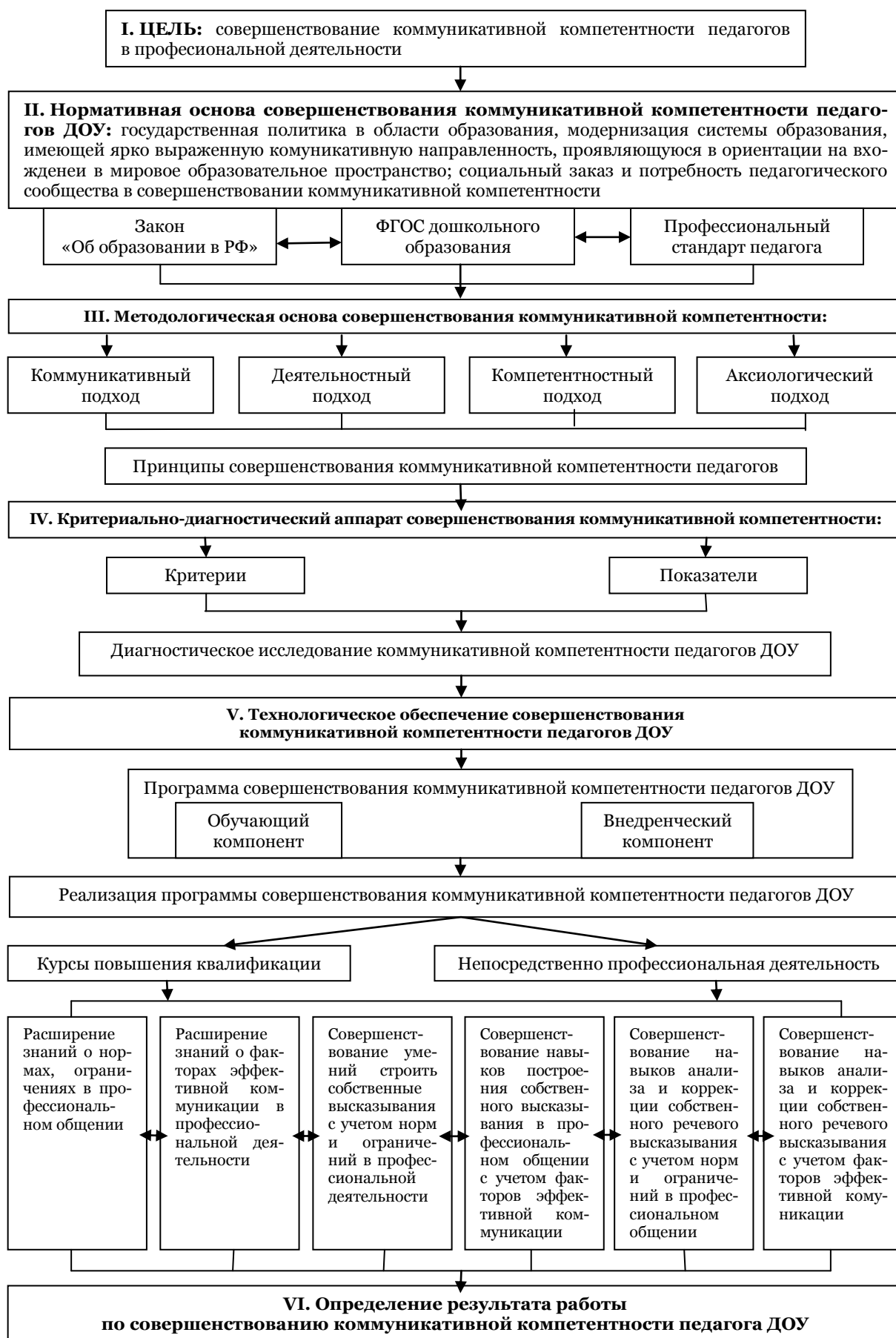


Рис. 1

Модель совершенствования коммуникативной компетентности педагога ДОУ

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Амосов Н. М. Моделирование сложных систем. Киев : Наукова думка, 1968. 88 с.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Пер. с англ. М. : Прогресс, 1986. С. 30–66.
3. Богатырев А. И., Устинова И. М. Теоретические основы педагогического моделирования: сущность и эффективность // Архив научных публикаций [Интернет-портал]. URL: http://www.rusnauka.com/SND/Pedagogica/2_bogatyrev%20a.i..doc.htm (дата обращения 12.03.2014).
4. Братко А. А. Моделирование психики. М. : Наука, 1969. 172 с.
5. Брушлинский А. В. Принцип детерминизма в трудах С. Л. Рубинштейна // Вопросы психологии. 1989. № 4. С. 66–73.
6. Веников В. А. О моделировании. М. : Знание, 1974. 63 с.
7. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. М. : Издательская корпорация «Логос», 2000. 384 с.
8. Клаус Г. Кибернетика и философия. М. : Изд-во иностр. лит., 1963. 262 с.
9. Козырева О. А. Методология моделирования профессиональной Компетентности педагога // International Forum of Educational Technology & Society [Официальный сайт]. URL: http://ifets.ieee.org/russian/depository/v11_i1/pdf/5.pdf (дата обращения: 27.11.2012).
10. Семенихина М. Л. Профессиональная подготовка учителя музыки на основе личностно-ориентированного подхода в условиях педагогического колледжа социуме : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / М. Л. Семенихина. Барнаул, 2005. 172 с.
11. Солодухин Н. А. Моделирование как метод обучения физике в средней школе : дис. ... канд. пед. наук / Н. А. Солодухин. М., 1971. 274 с.
12. Философия и методология науки : учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений / Под ред. В. И. Купцова. М. : Высшая школа, 1996. 551 с.
13. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : Пособие для учителя. Серия: Педагогическая мастерская. М. : Владос, 2005. 383 с.
14. Штофф В. А. Моделирование в философии. Минск : Наука и техника, 1966. 301 с.
15. Яковлев Е. В., Яковлева Н. О. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов. Челябинск : Изд-во РБИУ, 2010. 316 с.

L I T E R A T U R A

1. Amosov N. M. Modelirovanie slozhnykh sistem. Kiev : Naukova dumka, 1968. 88 s.
2. Berns R. Razvitie Ya-kontseptsii i vospitanie / Per. s angl. M. : Progress, 1986. S. 30–66.
3. Bogatyrev A. I., Ustinova I. M. Teoreticheskie osnovy pedagogicheskogo modelirovaniya: sushchnost' i effektivnost' // Arkhiv nauchnykh publikatsiy [Internet-portal]. URL: http://www.rusnauka.com/SND/Pedagogica/2_bogatyrev%20a.i..doc.htm (data obrashcheniya 12.03.2014).
4. Bratko A. A. Modelirovanie psikhiki. M. : Nauka, 1969. 172 s.
5. Brushlinskiy A. V. Printsip determinizma v trudakh S. L. Rubinshteyna // Voprosy psikhologii. 1989. № 4. S. 66–73.
6. Venikov V. A. O modelirovanii. M. : Znanie, 1974. 63 s.
7. Zimnyaya I. A. Pedagogicheskaya psikhologiya : uchebnyk dlya vuzov. Izd. vtoroe, dop., ispr. i pererab. M. : Izdatel'skaya korporatsiya «Logos», 2000. 384 s.
8. Klaus G. Kibernetika i filosofiya. M. : Izd-vo inostr. lit., 1963. 262 s.
9. Kozyreva O. A. Metodologiya modelirovaniya professional'noy Kompetentnosti pedagoga // International Forum of Educational Technology & Society [Ofits. sayt]. URL: http://ifets.ieee.org/russian/depository/v11_i1/pdf/5.pdf (data obrashcheniya: 27.11.2012).
10. Semenikhina M. L. Professional'naya podgotovka uchitelya muzyki na osnove lichnostno-orientirovannogo podkhoda v usloviyakh pedagogicheskogo kolledzha sotsiume : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08 / M. L. Semenikhina. Barnaul, 2005. 172 s.
11. Solodukhin N. A. Modelirovanie kak metod obucheniya fizike v sredney shkole : dis. ... kand. ped. nauk / N. A. Solodukhin. M., 1971. 274 s.
12. Filosofiya i metodologiya nauki : uchebnoe posobie dlya studentov vyssh. ucheb. zavedeniy / Pod red. V. I. Kuptsova. M. : Vysshaya shkola, 1996. 551 s.
13. Khutorskoy A. V. Metodika lichnostno-orientirovannogo obucheniya. Kak obuchat' vseh po-raznomu? : Posobie dlya uchitelya. Seriya: Pedagogicheskaya masterskaya. M. : Vlados, 2005. 383 s.
14. Shtoff V. A. Modelirovanie v filosofii. Minsk : Nauka i tekhnika, 1966. 301 s.
15. Yakovlev E. V., Yakovleva N. O. Pedagogicheskoe issledovanie: sodержanie i predstavlenie rezul'tatov. Chelyabinsk : Izd-vo RBIU, 2010. 316 s.

УДК 372.853:372.851:378.662
ББК 4426.223+4426.221+В1р+В3р

ГСНТИ 14.85.01

Код ВАК 13.00.02

Булатова Дарья Сергеевна,

аспирант кафедры «Технология сварочного производства», Уральский федеральный университет им. Б. Н. Ельцина; 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19; e-mail: bulatova.ds@urfu.ru.

Либерман Яков Львович,

доктор технических наук honoris causa, кафедра «Станки и инструмент», Уральский федеральный университет им. Б. Н. Ельцина; профессор Российской академии естествознания; действительный член Европейской академии наук; 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19; e-mail: yakov_liberman@list.ru.

Шадрина Анастасия Андреевна,

магистрант кафедры «Организация машиностроительного производства», Уральский федеральный университет им. Б. Н. Ельцина; 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19; e-mail: kazbekova.93@mail.ru.

О СВЯЗИ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ И МАТЕМАТИКЕ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ С РЕЗУЛЬТАТАМИ ИЗУЧЕНИЯ ЭТИХ ДИСЦИПЛИН СТУДЕНТАМИ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: абитуриент; студент; физика, математика, коэффициент корреляции, корреляционное отношение.

АННОТАЦИЯ. В статье, во-первых, рассматривается вопрос о логической связи учебных программ по физике и математике, используемых в общеобразовательной школе и техническом вузе. Показывается, что, в основном, между вузовскими и школьными программами соблюдается преемственность, хотя программы по физике с этой точки зрения более совершенны, чем по математике. Во-вторых, по этим же дисциплинам с помощью корреляционного анализа исследуется статистическая связь между результатами ЕГЭ абитуриентов и результатами зачетно-экзаменационной сессии студентов. В ходе исследования вычислялись коэффициент корреляции и корреляционное отношение между теми и другими результатами. Установлено, что полученные значения статистически пренебрежимо малы. Это говорит о том, что преемственность, обусловленная программами, на деле существует лишь формально. В статье высказывается мнение о причинах такого положения и намечаются пути его исправления.

Bulatova Daria Sergeevna,

Graduate student of the Chair «Technology of Welding Engineering», Ural Federal University, Ekaterinburg, Russia.

Liberman Jakov Lvovich,

Doctor of Technical Sciences honoris causa, Associate Professor of the Chair “Machinery and Tools”, Ural Federal University, Professor of Russian Academy of Natural Sciences, Member of European Academy of Sciences, Ekaterinburg, Russia.

Shadrina Anastasia Andreevna,

Master's degree student of the Chair “Organization of machine-building production”, Ural Federal University, Ekaterinburg, Russia.

ABOUT COMMUNICATIONS OF PHYSICS AND MATHEMATICS STUDY IN SECONDARY SCHOOLS WITH THE RESULTS OF STUDYING THESE DISCIPLINES BY STUDENTS OF TECHNICAL HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

KEYWORDS: enrollee; student; physics, mathematics, the correlation coefficient, correlation ratio.

ABSTRACT. In this article, firstly, we address the issue of logical connection of curriculum in physics and mathematics used in a secondary school and a technical college. It is shown that, in general, between the university and school programs observed continuity, although the physics program at this point, more advanced than in mathematics. Secondly, for the same subjects using statistical correlation analysis explores the link between the results of the exam candidates and the results of tests and examinations of students. The study calculated the correlation coefficient and correlation ratio between those and other results. It is found that the values obtained are statistically negligible. This suggests that the continuity due to the programs, but in reality there is only a formality. The article suggests the causes of this situation and outlined ways to correct it.

Общеизвестно, что для эффективно-го обучения человека изучаемый материал должен усложняться последовательно. Каждый его новый более сложный фрагмент должен базироваться на менее сложном, но хорошо усвоенном ранее [9]. Как сами фрагменты, так и результаты их изучения должны быть тесно связаны между собой, последующее должно произра-

стать из предыдущего, и если эта связь нарушается, то обучение в целом становится недостаточно эффективным [12].

Сегодня также общеизвестно, что студенты технических вузов в основной своей массе, за редкими исключениями, учатся хуже, чем хотелось бы их наставникам. Это наблюдается в течение всего периода учебы – с первого по четвертый курс, и в

особенности на первом и втором курсах, когда изучаются такие дисциплины, как физика и математика, являющиеся фундаментом спецдисциплин.

Исследование причин подобного положения дел проводилось и нами [2; 3], и другими преподавателями высшей школы [1], но при этом почти не рассматривался вопрос о связи результатов обучения в общеобразовательной школе с результатами обучения в вузе. Если такой вопрос и обсуждался, то чисто качественно, без каких-либо количественных оценок. Этим и обусловлена тема настоящей статьи, в которой была поставлена задача количественного исследования указанного.

Решение поставленной задачи проводилось нами применительно к студентам бакалавриата Механико-машиностроительного института (ММИ) Уральского федерального университета. Состояло оно из двух этапов, на первом из которых (предварительном) сопоставлялись школьные учебные программы с вузовскими. Сопоставление производилось по содержанию и показало следующее. Программы по физике достаточно тесно связаны друг с другом. И в той и в другой присутствуют четыре раздела: механика, молекулярная физика, электричество и квантовая физика. В школе материал этих разделов разбит на изучаемый в 10-м и 11-м классах, а в вузе – на изучаемый во втором и третьем семестрах. Между одноименными разделами наблюдается преемственность с дальнейшим развитием их содержания. Что касается математики, то здесь ситуация в некоторой степени иная. В то время как переход от первых школьных представлений о дифференциальном и инте-

гральном исчислениях к углубленному изучению в вузе осуществляется плавно, усложняясь постепенно, введение матричного исчисления на стыке школьной и вузовской частей математики создает между ними своеобразный разрыв, нарушающий целостность обучения предмету.

В школьных программах обучения математике в 10-м и 11-м классах большое внимание уделяется геометрии – сведениям о геометрических фигурах на плоскости и в пространстве, связанным с ними теоремам и формулам и далее векторам и действиям над ними. Параллельно с этим предусмотрено изучение алгебры и начал математического анализа – тригонометрических функций и уравнений, показательных и логарифмических функций, свойств производной, понятий о первообразной и интеграле. По вузовской же программе изучение математики начинается с абсолютно нового материала, каковым является матричное исчисление, затем продолжается дифференциальным и интегральным исчислениями и завершается дифференциальными уравнениями. Преемственность и дальнейшее развитие содержания материала здесь есть, однако – не вполне.

После сопоставления школьных и вузовских программ исследование было продолжено на втором этапе, основном: определением корреляции между количественными оценками знания физики и математики школьниками и студентами [4]. Для этого вначале были проанализированы результаты ЕГЭ абитуриентов ММИ по этим дисциплинам (таблица 1) и выдвинута гипотеза о том, что результаты обучения в вузе есть следствие результатов учебы в школе [11].

Таблица 1

Распределение абитуриентов ММИ по результатам ЕГЭ 2015 года

Дисциплина	Средний балл по дисциплине	Интервалы баллов и соответствующие им количества абитуриентов									
		1-10	11-20	21-30	31-40	41-50	51-60	61-70	71-80	81-90	91-100
Математика	62	0	0	2	38	140	146	146	86	11	0
Физика	60	0	0	0	11	167	245	62	33	9	5

Если эта гипотеза верна, то между результатами ЕГЭ абитуриентов и результатами соответствующих студенческих экзаменов должна быть тесная связь. Как следует из сопоставления программ, такая связь для математики может оказаться несколько слабее, чем для физики, но все равно должна оставаться сильной.

Для выполнения второго этапа были использованы данные по 475 студентам ММИ, бывшим абитуриентам 2015 года, в числе ко-

торых были 382 юноши и 93 девушки. Их оценки по ЕГЭ и экзаменам в университете были сведены в таблицы, подобные таблице 2, что дало возможность достаточно легко произвести необходимые расчеты.

Рассчитывались два показателя корреляционной связи X и Y : коэффициент корреляции r_{xy} и корреляционное отношение η_y . Первый позволяет оценить степень связи, если она линейна, второй – если нелинейна.

Таблица 2

Результаты ЕГЭ и экзаменов в вузе по физике и математике

ФИО студента	Пол	Результат ЕГЭ, X		Результат экзамена в вузе, Y	
		Математика	Физика	Математика	Физика
Иванов И.И.	М	59	52	3	4
Петров П.П.	М	45	40	4	5
Сидоров С.С.	М	64	42	2	2
Кузнецова К.К.	Ж	50	49	2	3
...

Согласно [10], при расчете первого применялось выражение

$$r_{xy} = \frac{C_{xy}}{\sigma_x \cdot \sigma_y},$$

где C_{xy} – ковариация величин X и Y ,
 σ_x – среднеквадратическое значение X , σ_y –
 среднеквадратическое значение Y ;

при расчете второго – формула

$$\eta_{\bar{y}} = \frac{\sigma_{\bar{y}_x}}{\sigma_y},$$

где $\sigma_{\bar{y}_x}$ – среднее квадратическое отклонение значений частной средней \bar{y}_x от общей средней \bar{y} .

Расчеты были выполнены для всех исследуемых студентов вместе и отдельно для юношей и девушек и с доверительной вероятностью 0,95 привели к числовым значениям r_{xy} и $\eta_{\bar{y}}$, указанным в таблице 3.

Таблица 3

Расчетные значения показателей корреляционной связи X и Y

Показатель связи		Математика	Физика
Коэффициент корреляции r_{xy}	Общий	0,39	0,47
	Юноши	0,41	0,48
	Девушки	0,30	0,44
Корреляционное отношение $\eta_{\bar{y}}$	Общий	0,44	0,50
	Юноши	0,46	0,50
	Девушки	0,38	0,49

Из этой таблицы видно следующее. Во-первых: результаты обучения юношей в школе и в институте связаны в большей степени, чем результаты учебы девушек. Во-вторых: результаты обучения физике в школе и институте как юношей, так и девушек связаны теснее, чем результаты обучения математике. И в-третьих: общие результаты обучения в школе и институте как физике, так и математике связаны между собой скорее нелинейно, чем линейно, но оба эти вида связи весьма слабы. Что все это означает и чем это можно объяснить? Прежде всего, это говорит о том, что выдвинутая выше гипотеза ошибочна и результаты учебы в институте далеко не являются следствием учебы в школе. Почему же так? Для ответа на этот вопрос мы провели интервью с несколькими школьными преподавателями. Их ответы полностью совпали и были таковы: ЕГЭ – итог «натаскивания», а не осмысленного усвоения знаний; рейтинг и оплата учителя зависят от оценки ЕГЭ, а не от того, как он развил у ученика способность думать [7].

Что касается отмеченного нами ранее как «во-первых», то – это, по нашему мнению, подтверждаемому беседами со студентами, следствие несколько более глубокого

подхода юношей к выбору института для поступления, чем девушек, и более объективного учета своих склонностей [8]. В отношении же отмеченного как «во-вторых», правомерно полагать, что это обусловлено, скорее всего, несовершенством вузовской программы по математике и более абстрактным характером этой дисциплины, чем физика [6].

Видимо, нужно принимать во внимание, что выпускник Механико-машиностроительного института, имеющий диплом бакалавра, – специалист, ориентированный, в основном, на эксплуатацию оборудования, а не на его разработку или исследования, как магистр. А поэтому такой раздел математики как матричное исчисление более уместен при подготовке магистров, чем бакалавров. Учитывая специфику технического вуза [5], преподавание математики было бы также полезно более полно сопровождать практическими задачами из будущей сферы деятельности обучаемых, что сделало бы эту дисциплину менее абстрактной.

В целом же положение дел можно скорректировать в лучшую сторону, если постараться, чтобы ЕГЭ отражал способность учеников мыслить, как это стремятся делать в вузе, а не просто заучивать материал.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдулов Р. М., Абдулова Е. В. Применение современных информационных коммуникационных технологий при формировании инженерного мышления в процессе обучения физике // Педагогическое образование в России. 2016. № 6.
2. Булатова Д. С., Казбекова А. А., Либерман Я. Л. Современный студент технического вуза: элементы психологического портрета // Педагогическое образование в России. 2016. № 4.
3. Булатова Д. С., Либерман Я. Л., Шадрина А. А. К вопросу о взаимосвязи результатов учебы студентов технического вуза с их ответственностью и мотивированностью // Педагогическое образование в России. 2016. № 7.
4. Горелова Г. В., Кацко И. А. Теория вероятностей и математическая статистика. Ростов н/Д. : Феникс, 2002.
5. Данилова О. В., Зиннатуллина Н. Д., Тимербаева Г. Р. Формирование профессиональной компетентности студентов технических вузов посредством междисциплинарной интеграции // Дискуссия. 2014. № 5.
6. Зинковский В. И. Проблемы преподавания в основной и старшей школах в современных условиях // Потенциал. 2005. № 4.
7. Кадневский Б. М., Полежаев В. Д. ЕГЭ становится привычным, но проблемы остаются // Народное образование. 2011. № 4.
8. Мамаева Н. А., Агапова Ю. Б. Формирование учебной мотивации студентов технических вузов // Вестник Архангельского государственного технического университета. 2008. № 1.
9. Сагателова Л. С., Пылинская Т. В. Проблемы математического образования студентов в техническом вузе // Primo Aspectu. 2013. № 9.
10. Солонин И. С. Математическая статистика в технологии машиностроения. М. : Машиностроение, 1972.
11. Хавенсон Т. Е., Соловьева А. А. Связь результатов Единого государственного экзамена и успеваемости в вузе // Вопросы образования. 2014. № 1.
12. Ягафарова Х. Н., Ямалтдинов А. И. Применение математических методов при формировании общинженерных компетенций у студентов технических вузов.

L I T E R A T U R A

1. Abdulov R. M., Abdulova E. V. Primenenie sovremennykh informatsionnykh kommunikatsionnykh tekhnologiy pri formirovanii inzhenernogo myshleniya v protsesse obucheniya fizike // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2016. № 6.
2. Bulatova D. S., Kazbekova A. A., Liberman Ya. L. Sovremennyy student tekhnicheskogo vuza: elementy psikhologicheskogo portreta // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2016. № 4.
3. Bulatova D. S., Liberman Ya. L., Shadrina A. A. K voprosu o vzaimosvyazi rezul'tatov ucheby studentov tekhnicheskogo vuza s ikh otvetstvennost'yu i motivirovannost'yu // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2016. № 7.
4. Gorelova G. V., Katsko I. A. Teoriya veroyatnostey i matematicheskaya statistika. Rostov n/D. : Feniks, 2002.
5. Danilova O. V., Zinnatullina N. D., Timerbaeva G. R. Formirovanie professional'noy kompetentnosti studentov tekhnicheskikh vuzov posredstvom mezhdistsiplinarnoy integratsii // Diskussiya. 2014. № 5.
6. Zinkovskiy V. I. Problemy prepodavaniya v osnovnoy i starshey shkolakh v sovremennykh usloviyakh // Potentsial. 2005. № 4.
7. Kadnevskiy B. M., Polezhaev V. D. EGE stanovitsya privychnym, no problemy ostayutsya // Narodnoe obrazovanie. 2011. № 4.
8. Mamaeva N. A., Agapova Yu. B. Formirovanie uchebnoy motivatsii studentov tekhnicheskikh vuzov // Vestnik Arkhangel'skogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. 2008. № 1.
9. Sagatelova L. S., Pylinskaya T. V. Problemy matematicheskogo obrazovaniya studentov v tekhnicheskom vuze // Primo Aspectu. 2013. № 9.
10. Solonin I. S. Matematicheskaya statistika v tekhnologii mashinostroeniya. M. : Mashinostroenie, 1972.
11. Khavenson T. E., Solov'eva A. A. Svyaz' rezul'tatov Edinogo gosudarstvennogo ekzamina i uspevaemosti v vuze // Voprosy obrazovaniya. 2014. № 1.
12. Yagafarova Kh. N., Yamaltdinov A. I. Primenenie matematicheskikh metodov pri formirovanii obshcheinzhenernykh kompetentsiy u studentov tekhnicheskikh vuzov.

УДК 37.016:811.112.2:378.147
ББК Ш143.24-9+4448.028

ГСНТИ 14.25.09

Код ВАК 13.00.02

Бредихина Ирина Алексеевна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра лингвистики и профессиональной коммуникации на иностранных языках, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620083, г. Екатеринбург, ул. Ленина, 51; e-mail: biac@yandex.ru.

Иванова Ирина Сергеевна,

старший преподаватель, кафедра лингвистики и профессиональной коммуникации на иностранных языках, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620083, г. Екатеринбург, ул. Ленина, 51; e-mail: irinaivanovaekb@rambler.ru.

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО КОНТРОЛЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА РЕГИОНАЛЬНЫХ ОЛИМПИАДАХ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: языковое образование, контроль, критерии оценивания, иноязычная коммуникативная компетенция, лингводидактическое тестирование, олимпиадные тестовые задания.

АННОТАЦИЯ. Статья рассматривает возможности лингводидактического тестирования как средства контроля сформированности иноязычной коммуникативной компетенции. Авторы обращают внимание на основные принципы составления тестов и необходимость их соблюдения для максимально эффективной реализации процесса тестирования. В статье отмечаются имеющиеся недостатки и достоинства лингводидактического тестирования как инструмента измерения многокомпонентного состава иноязычной коммуникативной компетенции. На примере регионального этапа всероссийской олимпиады по немецкому языку среди школьников подробно анализируются письменный и устный туры. В каждом из разделов: лексика и грамматика, аудирование, письмо, чтение, страноведение и говорение констатируются плюсы и выявляются минусы предложенных тестовых заданий, отслеживается качество их структуры, содержания, формы предъявления, анализируются полученные школьниками результаты. В заключении высказывается точка зрения авторов о необходимости дальнейшего совершенствования критериев оценивания заданий со свободно конструируемым ответом. Тем не менее, авторы приходят к выводу о том, что современное лингводидактическое тестирование может выступать эффективным средством контроля уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции, и как следствие этого, могут служить инструментом диагностики качества образования, мониторинга точности и полноты реализации целей обучения иностранным языкам.

Bredikhina Irina Alekseevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Linguistics and Professional Communication in Foreign Languages, Ural Federal University named after the first President of Russia Boris Yeltsin; Ekaterinburg, Russia.

Ivanova Irina Sergeevna,

Senior Lecturer, Department of Linguistics and Professional Communication in Foreign Languages, Ural Federal University named after the first President of Russia Boris Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

LINGUODIDACTIC TESTING AS A MEANS OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE CONTROL IN THE REGIONAL GERMAN LANGUAGE OLYMPIADS

KEYWORDS: language education, control, assessment criteria, communicative competence in foreign language, linguodidactic testing, test exercises for the German language Olympiads.

ABSTRACT. The article considers the potential of linguodidactic testing as a means of control of foreign language communicative competence level. The authors pay attention to the core principles for the construction of such tests and to the necessity of following these principles to achieve the most effective implementation of the testing process. The paper points out the existing advantages and disadvantages of linguodidactic testing as a tool for evaluating the complex composition of foreign language communicative competence. Such parts of the regional level of the Russia-wide German language Olympiads for the schoolchildren as writing tour and speaking tour are analyzed thoroughly. In every part: vocabulary, grammar, listening, writing, reading, country and culture study, as well as speaking, the advantages and disadvantages of the suggested tasks are identified. The quality of their structure, content and form are considered along with the results shown by the schoolchildren in test taking. In conclusion the authors express their opinion that the further development of the assessment criteria for the tasks with open-ended questions is necessary. However, the authors conclude that modern linguodidactic testing can be an effective tool for the assessment of the level of foreign language communicative competence. It can, as a consequence, be used as an tool for assessing the education quality, monitoring how precisely and completely the purposes of foreign language teaching are being fulfilled.

В современном мире все больше принимается необходимость владения иностранными языками на высоком уровне. В связи с этим актуальным стало обновление содержания языкового образования школьников и использование таких форм контроля степени обученности иностранным языкам, которые достоверно отражали бы уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции.

Объективным средством **контроля сформированности иноязычной коммуникативной компетенции** является лингводидактическое тестирование, которое занимается разработкой и использованием языковых и речевых тестов и, с одной стороны, относится к педагогическому тестированию как часть общей тестологии [13, с. 20], а с другой стороны, является областью методики преподавания иностранных языков. С точки зрения В. С. Аванесова тест является одновременно методом и инструментом эффективного измерения уровня знаний, умений и навыков учащихся [1].

Чаще всего **под лингводидактическим тестом** понимается подготовленный в соответствии с определенными требованиями комплекс заданий, позволяющий выявить у тестируемых уровень [9, с. 15] владения иностранным языком, степень сформированности коммуникативной компетенции, результаты которого поддаются определенной оценке по заранее установленным критериям.

Важнейшими **функциями лингводидактических тестов** являются: собственно обучающая, повторительно-закрепляющая, развивающая (развитие памяти, внимания и таких личностных качеств, как добросовестность, целеустремленность и т.д.), познавательная, дисциплинирующая, стимулирующая; функции контроля и самоконтроля; диагностическая функция – выявление пробелов, трудностей и типичных ошибок; функция прогноза успешности обучения; функция определения эффективности обучения; информационная функция – исследование результатов и выявление уровня учебных достижений в изучении иностранных языков.

Максимально эффективная реализация вышеуказанных функций лингводидактических тестов требует соблюдения основных принципов при составлении тестов. Разрабатываемые и применяемые тесты по иностранному языку должны отвечать следующим **характеристикам**: валидность, то есть адекватность, пригодность, обоснованность; надежность; практичность – доступность содержания тестовых заданий; экономичность – минимальные затраты времени на выполнение тестовых заданий; аутентичность.

Лингводидактические тесты обладают бесспорными **преимуществами** перед не тестовыми формами контроля, поскольку за счет компактной письменной формы они обеспечивают экономию аудиторного времени; благодаря проверке ответных листов лингводидактических тестов по готовым ключам подтверждают свою экономичность и удобство массового использования; практически исключают субъективность оценки и момент невезения с заданиями, и поэтому показывают более высокую мотивацию и положительное отношение тестируемых к такой форме контроля.

Недостатки лингводидактических тестов, однако, также наблюдаются. Они проявляются, например, в связи с использованием выборочных ответов, когда предлагаются несколько неправильных вариантов ответа и один правильный, что не соответствует реальной ситуации общения. Неправильные варианты ответов могут содержать препятствующую определению правильного ответа избыточную и отвлекающую информацию. Наличие готовых ответов и общая ориентация на результат теста обуславливают недостаточную активность мыслительных процессов. Множественный выбор предлагает единственный выход в виде перебора вариантов ответов и фактически сводит интеллектуальную деятельность к поиску пригодности или непригодности того или иного варианта. Не исключено при этом и угадывание правильного ответа, как по случайным, так и по формальным или другим, не относящимся к владению языком признакам. Важным требованием к неправильным вариантам, или дистракторам, является их непременно одинаковая привлекательность и правдоподобная связь с содержанием тестируемого раздела [13, с. 28].

Однако несомненным плюсом лингводидактических тестов является то, что они позволяют измерить разные стороны такого сложного методического и лингвистического феномена, как иноязычная коммуникативная компетенция. Данное понятие впервые было введено Н. Хомским для обозначения эффективного общения на изучаемом иностранном языке [14]. Большинство современных отечественных и зарубежных ученых признают следующий компонентный состав коммуникативной компетенции:

- лингвистический компонент (благодаря которому обеспечивается грамматическая и лексическая правильность речи);
- социолингвистический (способность осуществлять выбор и адекватное использование языковых форм, а также их преобразование в соответствии с контекстом);

- социокультурный аспект (позволяющий представителям разных культур понимать и уважать нравственные и духовные ценности друг друга);

- дискурсивный и стратегический компоненты коммуникативной компетенции предполагают, с одной стороны, умение адекватного использования единиц речи в процессе общения, а с другой стороны, наделяют коммуникантов способностью пользоваться разнообразными стратегиями и тактиками вербального и невербального общения для достижения взаимопонимания в соответствии с коммуникативной ситуацией:

- социальная компетенция (готовность, желание и умение осуществлять взаимодействие с другими людьми).

Данная модель служит основой для конструирования коммуникативных тестов, разработки типологии тестовых заданий и выделения критериев оценки сформированности иноязычной коммуникативной компетенции.

Рассмотрим потенциал современного лингводидактического тестирования как средства контроля уровня сформированности коммуникативной компетенции на примере **регионального этапа всероссийской олимпиады по немецкому языку среди школьников** Свердловской области в 2015–2016 учебном году.

Целью олимпиады является выявление и развитие творческих способностей учащихся, интереса к научной, научно-исследовательской деятельности в области лингвистики, пропаганда научных знаний. К числу **основных задач** относится сохранение немецкого языка как школьного предмета, в том числе как второго иностранного языка в Российской Федерации за счет пробуждения интереса не только к языку, но и к культуре, истории, литературе, традициям, известным личностям немецкоязычных стран. Комплект заданий включает в себя шесть разделов, которые, с нашей точки зрения, пытаются охватить контроль сформированности разных сторон коммуникативной компетенции.

Программа проведения регионального этапа олимпиады по немецкому языку предусматривает **два тура: письменный и устный**. В первый день участники олимпиады выполняют письменные задания, предложенные в следующих блоках:

1. Лексико-грамматический тест – заполнение в аутентичном тексте 12 пропусков лексического характера с выбором из предложенного списка в 20 слов, и заполнение в этом же тексте 8 пропусков грамматического характера без предоставления вариантов ответов (время выполнения 40 минут, максимальный балл 20).

2. Аудирование – выполнение заданий на основе двукратного прослушивания интервью: задания 1–7 на определение «верно / не верно / информации в тексте нет»; задания 8–15 на нахождение продолжения начатой фразы, которое соответствовало бы содержанию прослушанного интервью, выбрав один из четырех данных вариантов (время выполнения 25 минут, максимальный балл 15).

3. Письмо – написание середины истории по заданным началу и концу (время выполнения 60 минут, максимальный балл 20).

4. Чтение – выполнение заданий на основе прочитанного текста: задания 1–12 на определение «верно / не верно / информации в тексте нет», задания 13–20 на установление соответствий начала и конца предложений путем выбора 8 нужных из 10 данных вариантов (время выполнения 60 минут, максимальный балл 20).

5. Страноведение – страноведческая викторина из 20 вопросов на выбор в каждом задании одного верного из трех данных вариантов (время выполнения 30 минут, максимальный балл 20).

Второй день организован для проведения устного тура. Он предполагает работу учащихся в мини-группах по 3–4 человека, где они в течение 60 минут готовят **ток-шоу** по предложенной теме и затем представляют его (максимальный балл 25). Для проверки заданий образованы комиссии, в состав каждой включен носитель языка. Контроль результатов тестирования осуществляется по заранее разработанным критериям. Разумеется, сложнее оценивать задания со свободно конструируемым ответом по письму и говорению. Система оценивания таких заданий предусматривает наличие двух шкал – словесное описание критериев оценивания и цифровая характеристика нормативов оценки. При этом именно коммуникативная составляющая речи при оценивании выходит на передний план.

Подчеркнем особую важность наличия разделов «Письмо» и «Говорение» в структуре олимпиадных заданий, поскольку здесь контролируются практически все составляющие иноязычной коммуникативной компетенции: способность адекватно решать поставленные коммуникативные задачи, правильно выбирая и используя языковые и речевые формы в соответствии с заданными ситуациями (социолингвистическая и лингвистическая компетенции), умение решать поставленные задачи в контексте двух культур (социокультурная компетенция), способность пользоваться различными вербальными и невербальными приемами и стратегиями для достижения целей коммуникации в соответствии с при-

нятыми социокультурными нормами (стратегическая компетенция), умение выстраивать устные и письменные высказывания так, чтобы возникало взаимодействие между коммуникантами, готовность выслушать и понять точку зрения другого (дискурсивная и социальная компетенции).

Если проанализировать задания такого раздела, как «Лексика – грамматика», то и здесь контролируется не только языковая правильность речи (лингвистическая компетенция), но и социолингвистическая и отчасти социокультурная и социальная компетенции, поскольку проверка осуществляется на основе связных аутентичных текстов. То же самое касается разделов «Аудирование» и «Чтение». Тестовые задания страноведческого блока проверяют и оценивают знания учащимися фактов из разных областей, связанных с культурой, политикой, историей, экономикой и географией страны изучаемого языка. Как правило, это задания закрытого типа, составленные по принципу множественного выбора. Таким образом, лингводидактические тесты рассматриваемого раздела осуществляют контроль лишь когнитивного аспекта социокультурной компетенции. В некоторой степени здесь контролируются также лингвистическая и социолингвистическая компетенции.

Анализ выполненных олимпиадных заданий позволяет получить достаточно достоверную картину уровня сформированности коммуникативной компетенции изучающих немецкий язык школьников, констатировать сильные стороны и выявить слабые, для того чтобы в дальнейшем сфокусировать в работе над языком особое внимание на этих трудностях.

Итоговые результаты показали большой разрыв между максимальным и минимальным количеством полученных баллов: из 120 возможных 101,5 и 17 [5]. Максимальный балл лексико-грамматического задания оказался невысоким и составил 11 баллов. Ошибки многих участников зачастую связаны не с незнанием грамматики или непониманием значения отдельных слов, а с несформированностью аналитических умений, которые позволили бы в незнакомом тексте быстро и правильно распознать сложную грамматическую структуру и необходимую словоформу, не зависимо от наличия незнакомой лексики в тексте и полного понимания его содержания. Кроме того, участники не всегда ставили выбранную лексическую единицу в соответствующую данному предложению грамматическую форму, что является показателем недостаточной сформированности у некоторых участников описанных выше компетенций.

При выполнении заданий разделов «Аудирование» и «Чтение» возникли сходные проблемы, связанные с выбором ответа из трех возможных «верно», «неверно», «в тексте/интервью об этом не было речи совсем». Учащиеся не всегда могут понять разницу между вариантами ответа «неверно» и «в тексте не сказано». Очевидно, что неверное предложение содержит информацию, противоречащую сказанному в тексте. В то время как вариант «в тексте не сказано» означает, что в тексте/интервью данный вопрос вообще не затрагивался.

Следует обратить внимание и на качество записи аудиотекстов, которое имеет большое значение. Низкие результаты по аудированию частично вызваны также жанровыми особенностями аудиотекста в форме интервью. В таких текстах уже с первых секунд звучания начинается беседа, и участники не успевают сконцентрироваться, настроиться на прослушивание. Следует учитывать, что именно на основе восприятия осуществляется понимание речевого сообщения [4]. Языковое и речевое содержание должно быть также тщательно подобрано в соответствии с пройденным материалом. Вопрос о наличии в аудируемом сообщении неизученных грамматических конструкций решается исследователями однозначно: «грамматический материал не может выходить за рамки известного, так как при аудировании это непреодолимая трудность» [8, с. 77]. З. А. Кочкина справедливо замечает, что «для развития навыков аудирования весь предъявляемый учащимся речевой материал должен быть построен на уже усвоенном языковом материале, а целью прослушивания должно быть развитие умения аудировать» [6, с. 18]. Используемая на олимпиаде аудиозапись соответствует этому требованию.

В разделе «Письмо» учащимся нужно придумать и написать основную часть истории по заданным началу и концу. Максимально набранный балл за это задание составил 17. В данных работах была успешно решена коммуникативная задача; придуман понятный, динамичный и интересный сюжет, подходящий заданным параметрам и жанру текста; продемонстрировано умение описывать события с применением богатого лексического запаса и правильным стилистическим выбором лексических единиц, уверенное владение и грамотное использование разнообразных синтаксических и грамматических структур, хорошее знание правил орфографии и пунктуации.

Основные проблемы, ставшие причинами невысокого результата, полученного отдельными участниками, заключаются в неумении выстроить композицию текста,

выделять абзацы, довольно тривиальный подход к содержанию истории. Многие участники не дают варианта названия текста, не учитывают заданное содержание начала и окончания, вследствие чего история приобретает свое развитие событий, не связанное с предложенным контекстом. Самые распространенные грамматические ошибки были допущены в следующих разделах грамматики: род существительных, определение рода заимствованных существительных, склонение имен существительных и прилагательных, употребление определенного и неопределенного артиклей, образование множественного числа существительных, управление глаголов, образование временных форм пассивного залога и форм условного наклонения, порядок слов в сложноподчиненных предложениях. Орфографические ошибки наблюдались в написании субстантивированных частей речи не с заглавной буквы, а строчной; в пропуске или перестановке местами отдельных гласных или согласных в буквосочетаниях, в неправильном написании существительных, заимствованных из других языков [10].

Страноведческая викторина показывает, в целом, отрадную картину, диапазон баллов от 7 до 18. Хорошим результатам способствует также вполне оправдавшее себя объявление общей темы еще в период подготовки к школьному этапу олимпиады, что дает возможность сконцентрироваться на подробном изучении заявленной области страноведения и тщательной проработке конкретных материалов. Учащиеся демонстрируют глубокие познания истории, культуры, науки, традиций и современных реалий стран изучаемого языка, знакомство с их достижениями в разных сферах человеческой деятельности, в развитии общечеловеческой культуры и, таким образом, показывают свой интерес не только к самому немецкому языку, но и всем сферам жизни стран, где на этом языке говорят, своеобразно участвуя в столь необходимом сегодня диалоге культур, подтверждая тем самым бесспорную необходимость страноведческого аспекта при изучении иностранных языков. Однако думается, что данный раздел имел бы еще большую значимость в системе лингводидактического тестирования, если бы он контролировал не только когнитивную сторону социокультурной компетенции, но и уровень умений использовать полученные культурологические знания, а также аксиологический уровень, то есть уровень ценностного отношения к фактам чужой культуры и переосмысления на данной основе собственных культурологических ценностей. Для достижения данной цели необходимо, чтобы содержание

заданий приобрело бы более ситуативный характер, а установки к заданиям стали бы более проблемными. Следовательно, в центре тестового задания должно находиться решение речемыслительной задачи межкультурного характера.

Устный тур показал результаты от 10 до 24,5 (с целью достижения максимальной объективности комиссия сочла возможным выставлять баллы с дифференциацией в 0,5) [5]. Большинство учащихся, преодолев волнение и сконцентрировавшись, успешно справились со своими ролями в команде, выполнив коммуникативную задачу и показав достойную презентацию: тема раскрыта полностью, содержание интересно и оригинально, высказывания убедительны, аргументация сильная и логичная, ориентирующаяся на реплики других членов команды и звучащая как уместный ответ на выраженное кем-то мнение; демонстрируется не только артистизм, но и толерантное отношение к другу, участники по-настоящему вживаются в роль, наблюдается органичность жестов, пластики и речи. Учащиеся владеют достаточно большим словарным запасом, подбирают разнообразные речевые обороты и правильно используют отдельные лексические единицы, строят предложения с разными, зачастую довольно сложными грамматическими структурами и, если допускают, то лишь незначительные грамматические ошибки. Фонетическая сторона речи производит положительное впечатление, произношение звуков и интонационное оформление соответствуют языковой норме, фонематические ошибки и неточности интонационных рисунков предложений являются довольно редкими, чаще всего они проявляются в смягчении согласных звуков, как в русском языке, пренебрежении долготой и краткостью гласных в немецком языке, неправильной интонации вопросительных предложений. Слабыми сторонами устного тура стало, в отдельных случаях, неумение работать в команде, организовать слаженное взаимодействие всех участников, удачно распределить роли в соответствии с содержанием и формой презентации, высказываться всем в равном объеме; недостаточный уровень выразительности речи, механическое проговаривание фраз или чтение с листа. Данное обстоятельство свидетельствует о недостаточной сформированности социальной и отчасти стратегической компетенций.

Всего в 2016 г. в олимпиаде по немецкому языку приняли участие 64 учащихся 9–11 классов школ г. Екатеринбурга и Свердловской области. Согласно итоговому протоколу регионального этапа всероссийской олим-

пиады школьников по немецкому языку 2015–2016 гг. по результатам выполненных заданий определено четыре победителя с наилучшими показателями [5]. В целом, региональный тур показал достаточно хороший уровень сформированности коммуникативной компетенции изучающих немецкий язык в школах Свердловской области.

Однако справедливости ради следует отметить, что предстоит достаточно длительная работа по совершенствованию критериев оценивания заданий разделов «Письмо» и «Говорение», для увеличения дифференцирующей способности тестов со

свободно конструируемым ответом следует ввести дополнительные критерии, более ярко отражающие структуру компонентов коммуникативной компетенции. В целом же предложенные на олимпиаде тестовые задания подтвердили, что современное лингводидактическое тестирование может выступать эффективным средством контроля уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции, и как следствие этого служить инструментом диагностики качества образования, мониторинга точности и полноты реализации целей обучения иностранным языкам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аванесов В. С. Композиция тестовых заданий. М. : Центр тестирования, 2002.
2. Архангельская К. В. Трудности немецкого языка. М. :Русский язык, 2003.
3. Гутарева Н. Ю. Тестирование при определении уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции (на примере обучения специальности «Экологический менеджмент» в неязыковом вузе) : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Томск, 2005.
4. Зимняя И. А. Психология слушания и говорения : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1973.
5. Итоговый протокол регионального этапа всероссийской олимпиады школьников по немецкому языку 2015–2016 гг. URL: <http://dm-centre.ru/region-olimpiad-2015-2016>.
6. Кочкина З. А. Что должны слышать студенты при овладении иностранным языком // Иностранные языки в высшей школе. М., 1965. № 1. С. 17–26.
7. Настольная книга преподавателя иностранного языка : справочное пособие. Минск : Высшая школа, 2004.
8. Образовательная программа по русскому языку как иностранному. Элементарный, базовый, первый сертификационный уровень. М. : УДН, 2001.
9. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка. Совет Европы, Департамент по языковой политике, русская версия. М. : Московский государственный лингвистический университет, 2001–2003.
10. Петровичева М. А. Немецкий язык. Реформа правописания. Правила и трудные случаи. М. : НЦ ЭНАС, 2003
11. Соломонова А. А. Лингводидактическое описание ключевых компетенций иностранного студента-филолога. URL: <http://dlib.rsl.ru/rsl01004000000/rsl01004897000/rsl01004897701/rsl01004897701>.
12. Тимина С. В. Методика обучения иностранных студентов аудированию на материале языка специальности: На этапе вводно-предметного курса : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Нижегород. гос. пед. ун-т. Нижний Новгород, 2003.
13. Чернявская А. П., Гречин Б. С. Современные средства оценивания результатов обучения : учеб.-метод. пособие. Ярославль : ЯГПУ, 2008.
14. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. М. : Моск. ун-т, 1972.
15. A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. URL: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.

ЛИТЕРАТУРА

1. Avanesov V. S. Kompozicija testovyh zadaniy. M. : Centr testirovaniya, 2002.
2. Arhangel'skaja K. V. Trudnosti nemeckogo jazyka. M. :Russkij jazyk, 2003.
3. Gutareva N. Ju. Testirovanie pri opredelenii urovnja sformirovannosti inojazyčnoj kommunikativnoj kompetencii (na primere obuchenija special'nosti «Jekologičeskij menedzhment» v neязыkovom vuze) : diss. ... kand. ped. nauk : 13.00.02. Tomsk, 2005.
4. Zimnjaja I. A. Psihologija slushanija i govorenija : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. M., 1973.
5. Itogovij protokol regional'nogo jetapa vsrossijskoj olimpiady shkol'nikov po nemeckomu jazyku 2015–2016 gg. URL: <http://dm-centre.ru/region-olimpiad-2015-2016>.
6. Kochkina Z. A. Chto dolzhny slyшат' studenty pri ovladenii inostrannym jazykom // Inostrannye jazyki v vysshej shkole. M., 1965. № 1. S. 17–26.
7. Nastol'naja kniga prepodavatelja inostrannogo jazyka : spravocnoe posobie. Minsk : Vyshejschaja shkola, 2004.
8. Obrazovatel'naja programma po russkomu jazyku kak inostrannomu. Jelementarnyj, bazovyj, pervyj sertifikacionnyj uroven'. M. : UDN, 2001.
9. Obshheevropejskie kompetencii vladenija inostrannym jazykom: Izuchenie, prepodavanie, ocenka. Sovet Evropy, Departament po jazykovej politike, russkaja versija. M. : Moskovskij gosudarstvennyj lingvističeskij universitet, 2001–2003.
10. Petrochenkova M. A. Nemeckij jazyk. Reforma pravopisanija. Pravila i trudnye sluchai. M. : NC JeNAS, 2003
11. Solomonova A. A. Lingvodidaktičeskoe opisanie ključevyh kompetencij inostrannogo studenta-filologa. URL: <http://dlib.rsl.ru/rsl01004000000/rsl01004897000/rsl01004897701/rsl01004897701>.

12. Timina S. V. Metodika obuchenija inostrannyh studentov audirovaniju na materiale jazyka special'nosti: Na jetape vvodno-predmetnogo kursa : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 / Nizhegor. gos. ped. un-t. Nizhnij Novgorod, 2003.
13. Chernjavskaia A. P., Grechin B. S. Sovremennye sredstva ocenivaniia rezul'tatov obuchenija : ucheb.-metod. posobie. Jaroslavl' : JaGPU, 2008.
14. Homskij N. Aspekty teorii sintaksisa. M. : Mosk. un-t, 1972.
15. A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. URL: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.

УДК 372.881.1:373.31
ББК 4426.81-243

ГСНТИ 14.25.09

Код ВАК 13.00.02

Копылова Елена Владимировна,

старший преподаватель кафедры иностранных языков, Пермская государственная сельскохозяйственная академия; 614990, г. Пермь, ул. Петропавловская, 23; e-mail: l.kopylova079@yandex.ru.

**МНОГОФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ УЧЕБНО-ИГРОВОЙ КОМПЛЕКС КАК ЭЛЕМЕНТ
ПРИРОДОСООБРАЗНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: начальная школа, обучение иностранному языку, природосообразная технология, многофункциональный учебно-игровой комплекс, творческий процесс, экологическое сознание.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются особенности реализации природосообразной технологии в обучении иностранному языку в начальной школе. Уточняется понятие природосообразной технологии в контексте модели ноосферного образования. Раскрываются основные принципы природосообразной технологии обучения иностранному языку в начальной школе. Обращается внимание на важность создания педагогических условий, необходимых для реализации данной технологии. Отмечается важность формирования ценностных ориентиров на уроке иностранного языка. Многофункциональный учебно-игровой комплекс является необходимым элементом осуществления природосообразной технологии обучения. Комплекс организует реальное, не виртуальное образовательное пространство. Обосновывается преимущественное применение многофункционального учебно-игрового комплекса в образовательном процессе. В этой связи раскрываются факторы и принципы построения комплекса, определяются его функциональные аспекты. Принцип образности является ведущим, так как образ необходим и даже обязателен в любом процессе обучения. Фасилитативная функция комплекса нацелена на всех участников педагогического процесса. Рассмотрены три функциональные зоны комплекса. Отмечается необходимость формирования у учащихся целостного мышления, экологического сознания и раскрытия творческого потенциала при обучении иностранному языку в начальной школе. Подчеркивается, что именно творческий процесс должен стать нормой любой учебной деятельности.

Kopylova Elena Vladimirovna,

Senior Lecturer of Foreign Languages Department, Perm State Agricultural Academy, Perm, Russia.

Sergeeva Natalia Nikolayevna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Professionally Oriented Language Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**MULTIFUNCTIONAL LEARNING-PLAYING COMPLEX
AS A COMPONENT OF NATURE-ALIGNED TECHNOLOGY
OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN PRIMARY SCHOOL**

KEYWORDS: primary school, foreign language teaching, nature-aligned technology, multifunctional learning-playing complex, creative activity, ecological consciousness.

ABSTRACT. The article deals with the specific features of implementation of the nature-aligned technology of foreign language teaching in primary school. The concept of the nature-aligned technology is described on the basis of the model of noospheric education. It outlines the main principles of the nature-aligned technology of foreign language teaching in primary school. The authors attract the readers' attention to the importance of pedagogical conditions that are essential for the use of this technology. The article highlights the necessity of formation of pupils' value system in the foreign language classes. Multifunctional learning-playing complex is the main element of implementation of the nature-aligned technology of foreign language teaching in primary school. This complex arranges a real learning environment (as opposed to the virtual environment). The article emphasizes the importance of implementation of multifunctional learning-playing complex in the educational process of elementary school. In this context the need to outline the main factors, principles and functions of the complex planning are justified. The imagery principle is supreme because imaging is necessary and even obligatory in any educational process. The facilitating function is targeted at all participants of the learning process. Three functional components of the multifunctional learning-playing complex are considered. The necessity of formation of pupils' holistic comprehension, ecological consciousness and creative potential in teaching a foreign language in primary school is outlined. The article argues that creative process should become the norm of any educational activity.

Современная наука рассматривает человека как систему, которая представляет единство физического, духовного, природного и социального. Гуманитарное познание становится необходимым компонентом развития современного информа-

ционного общества. Связь с природой все больше и больше осознается человеком. И это влечет за собой возникновение таких отраслей знаний, как социобиология, биоэтика, биополитика, экопедагогика, экопсихология, универсология и другие науки, ко-

торые рассматривают человека как элемент экосистемы. Каким образом будут строиться отношения в системе «человек–природа» будет зависеть не только настоящее, но и будущее как отдельно взятого человека, так и нации, всего человечества и вселенной. Развитое экологическое сознание и экологическая культура во многом определяют дальнейшие пути развития человечества. Подход к человеку как к части природы обусловлен необходимостью воспитания и развития человека в соответствии с объективными закономерностями в природе.

Принцип природосообразности, открытый еще в античном мире, имеет место и в современном образовании. Он отражен в системно-деятельностном подходе, который лежит в основе ФГОС НО. Природосообразный подход в современной педагогической науке определяется как «методология, обосновывающая отношение к ребенку как части природы, воспитания его в единстве и согласии с природой, обеспечение экологически чистой природной среды его обитания и развития» [5, с. 7]. Данный принцип обладает универсальной основой воспитания и образования, поэтому его можно применять не только в отношении отдельных методик и технологий обучения, но и масштабных теорий, концепций и педагогических систем. Согласимся с педагогом и психологом А. Кушнером, что «подлинная наука предполагает наличие такого фундамента в своем основании, который не зависит ни от погоды, ни от идеологии, ни от государственного устройства, ни даже, от педагогического опыта, ни от исторической личности, наконец» [6, с. 62].

Природосообразный подход лег в основу современной педагогической системы ноосферного образования. М. С. Гончаренко, Н. В. Маслова, Н. Г. Куликова определяют ноосферное образование как наукоемкую инновационную технологию учебно-воспитательной деятельности, в основу которой положены теория генетического энергоинформационного единства Мира и теория Всеобщих Законов Мира, целью которого является раскрытие потенциала личности для выполнения на Земле своего предназначения благодаря целостно развитому мышлению [4].

Природосообразный подход в обучении – это взгляд на человека как часть природы, который представляет собой целостный органический микромир, природные задатки и потенциальные возможности которого раскрываются благодаря учету всеобщих законов мира, выработке духовных и ценностных ориентиров, мотивации системного, целостного мышления, любви к труду, творчеству, самодеятельности.

Дисциплина «Иностранный язык» носит комплексный, многоцелевой, полипредметный характер и относится к числу гуманитарных научных дисциплин, концентрирующих вокруг себя проблемы человека. Ценностный аспект содержания обучения иностранному языку является неотъемлемой составляющей образовательного процесса. Актуальным является формирование ценностных ориентиров на уроке иностранного языка. Целесообразно разработать природосообразную технологию обучения иностранному языку в начальной школе.

Под технологией вслед за В. М. Монаховым мы понимаем «совокупность методов, форм, воспитательных средств и приемов обучения, которые систематически используются в образовательном процессе». Природосообразная технология – это целостная здоровьесберегающая модель по построению, организации и осуществлению учебно-воспитательного процесса, учитывающая биологические законы системы человека, развивающая целостное мышление, формирующая экологическое сознание, способствующая раскрытию внутреннего потенциала личности, мотивирующая к творческой деятельности и требующая определенных условий реализации. К принципам построения природосообразной технологии обучения иностранному языку относятся: принцип целостности, принцип системности, принцип самодеятельности, принцип экологизации, здоровьесберегающий принцип.

1. Принцип целостности рассматривает человека как часть природы, поэтому мы определяем его как единство образовательных, развивающих и воспитательных функций обучения, которые направлены на организацию целостного образовательного процесса, учитывающего физические, психоэмоциональные, духовные и потенциальные ориентиры личности обучаемого на основе природных закономерностей и всеобщих законов мира.

2. Принцип системности подразумевает определенный порядок и условия к подаче учебного материала, которые нацелены на целостное восприятие и системное усвоение, тем самым мотивирующие и развивающие системное, целостное мышление в решении учебных, жизненных и творческих задач.

3. Принцип самодеятельности предполагает активизацию самостоятельной, познавательной деятельности по добытию, совершенствованию, применению и реализации на практике полученных знаний творческим путем, вырабатывая при этом собственные взгляды и гармонично преобразуя окружающую действительность. Данный принцип нацелен на раскрытие

творческого потенциала личности заданного природой. Творческий процесс является нормой любой учебной деятельности.

4. Принцип экологизации – это гармонизация отношений в системе «человек–общество–природа», «семья–ребенок–школа» опирающиеся на ценностные, культурные, духовные, экологические, эмоциональные стороны участников педагогического процесса, происходящего в природосообразных условиях и являющегося ценностной составляющей и нравственным ориентиром с целью формирования экологического сознания.

5. Здоровьесберегающий принцип предполагает учет биоритмов жизнедеятельности человека и работы его головного мозга через формы, методы, приемы организации целостного образовательного процесса и условий его реализации.

Осуществление системно-деятельностного подхода в рамках реализации антропоцентрической научной парадигмы при обучении иностранному языку требует смещение центра тяжести с требований к результатам на требования к условиям образования. Понятие «условие» в справочной литературе понимается как: обстоятельство, от которого что-нибудь зависит; правила, установленные в какой-нибудь области жизни, деятельности; обстановка, в которой что-нибудь происходит [10, с. 588]. В педагогике В. М. Полонский рассматривает условие как «совокупность переменных природных, социальных, внешних и внутренних воздействий, влияющих на физическое, нравственное, психическое развитие человека, его поведение, воспитание, обучение и формирование личности» [11, с. 36].

Необходимы условия для реализации природосообразной технологии обучения иностранному языку в младших классах. Мы выявили и учли при разработке комплекса три уровня факторов воздействия на организм человека:

1. Внешние факторы (социальные факторы – среда обитания, политические, географические; физические; экологические; эстетические; функциональные; фактор гуманизации пространства).

2. Внутренние факторы (биологические – генетика, наследственность, задатки, способности; психологический фактор; психоэмоциональный фактор).

3. Комплексные факторы (социально-психологические факторы; педагогические факторы – образование, воспитание, обучение, самовоспитание; культурно-религиозные).

Нами был создан многофункциональный учебно-игровой комплекс для обучения иностранному языку в младших классах. При разработке и построении комплек-

са учитывались следующие принципы: принцип природосообразности; принцип преемственности ДО и НО; принцип целостности образовательного процесса; принцип интеграции образовательных областей; принцип эстетической организации учебно-развивающей среды; принцип учета психоэмоциональных и возрастных особенностей детей; принцип активности, самостоятельности, творчества; принцип индивидуальной направленности на развитие ученика; принцип системности; принцип полифункциональности и трансформируемости; принцип образности. Ведущим из данных принципов является принцип образности при создании учебно-игрового пространства, так как образ необходим и даже обязателен в образовании. Образ должен присутствовать не только в воображении, но и реальное присутствие образа обязательно. Любое обучение должно подкрепляться образами, наглядным примером, практикой. В теории ноосферного образования сделан акцент на то, что при отсутствии образности в методе обучения происходит нарушение всеобщих законов мира, а именно норм «закона биологической обратной связи» в образовании. Данные принципы еще раз подчеркивают необходимость и актуальность природосообразных технологий в образовательной сфере.

Согласно принципу образности, композиционное решение комплекса представляет собой три дерева, что символизирует триединство и является символом троичности бытия. «Сила трех» универсальна и олицетворяет трехчастную природу мира: физика, дух и разум. Дерево – это символ жизни, плодородия, жизненной энергии и модель мироздания. Композиция многофункционального учебно-игрового комплекса образует в целостном единстве треугольник, что также символизирует развитие, стабильность и триединство. Любая вещь несет в себе информацию и действует на человека подсознательно. Эстетическая целостность, гармония и выразительность многофункционального учебно-игрового комплекса создают эстетический образ, проникающий в сознание и оставляющий отпечаток как единство прекрасного и нравственного. Стилизованный кусочек природы заставляет маленького человека почувствовать себя неотъемлемой частью природы.

Комплекс организует реальное, не виртуальное образовательное пространство. Это реальное физическое пространство, в котором разворачиваются физические события, процессы, явления конструируемые участниками образовательного процесса. Многофункциональный учебно-игровой комплекс организует три уровня пространства.

Мы даем следующее определение учебно-игровому пространству. Учебно-игровое пространство – это элемент природосообразной технологии, отвечающий требованиям учебно-развивающей среды начальной школы, способствующий созданию педагогических условий для гармоничного становления личности с целью развития системного целостного мышления и потенциальных творческих способностей через иноязычную устно-речевую деятельность учащихся начальной школы.

Таким образом, комплекс состоит из трех зон взаимодействия:

1. Демонстрационно-учебная зона (рисунок 1), которая предполагает демонстрацию учебного материала, а также аудио- и видеoinформации, используется для нанесения графической информации при обучении иностранному языку.

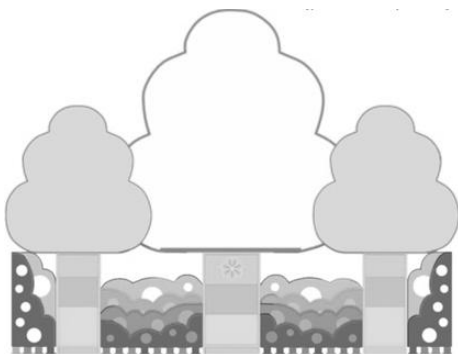


Рисунок 1

Демонстрационно-учебная зона

2. Зона эмоционально-образного творчества (рисунок 2), организуется при помощи трансформируемых столов, которые рассчитаны для выполнения творческих заданий, направленных на совершенствование мелкой моторики и речемыслительной деятельности на уроках иностранного языка.



Рисунок 2

Зона эмоционально-образного творчества

3. Зона театрально-сценической деятельности (рисунок 3), становится функциональной за счет раздвижных перегородок и служит мини-сценой для учебных

сценических постановок и активной творческой деятельности для учащихся младших классов на уроках иностранного языка.



Рисунок 3

Зона театрально-сценической деятельности

Многофункциональный учебно-игровой комплекс выполняет следующие функции: обучающую, развивающую и воспитательную, фасилитативную [8, с. 16], организационную.

1. Обучающая функция состоит в закреплении и углублении предметных знаний, формировании предметных практических и познавательных умений, овладении универсальными учебными действиями. Также комплекс предоставляет возможности для реализации межпредметных связей и достижение учащимися метапредметных результатов обучения. Занятия с междисциплинарными связями и практической творческой направленностью создают образ необходимый для более эффективного осознания обучающимися учебного материала на уроках иностранного языка.

2. Развивающая и воспитательная функции состоят в активизации у учащихся целого комплекса познавательных процессов: воображения, представления, целостного мышления, восприятия, памяти, речи. Комплекс побуждает, заинтересовывает, мотивирует к творческой деятельности, являющейся ведущей всего процесса обучения, которая в свою очередь способствует развитию личностных качеств ребенка и формированию экологического сознания: самостоятельности, активности, инициативности, уважение к труду, любовь к природе, ответственность за свои действия и поступки, потребность в самореализации через творчество и т.д.

3. Организационная функция предполагает организацию учебно-игрового пространства в соответствии с поставленными методическими целями при обучении иностранному языку, а также организация индивидуальной, парной, командной деятельности учащихся на уроке.

4. Фасилитативная функция очень

целостно представлена в многофункциональном учебно-игровой комплексе. Так комплекс создает благоприятные здоровьесберегающие условия, стимулирует и активизирует познавательные способности и мотивы, способствует формированию личности, помогая раскрыть потенциальные возможности учащегося. Стимулирует не только детей, но и помогает педагогу создать творческую атмосферу и положительный эмоциональный настрой.

Таким образом, многофункциональный учебно-игровой комплекс, являющийся элементом природосообразной технологии при обучении детей иностранному языку, соответствует принципам природосообразной технологии, отвечает требованиям ФГОС НО и может быть использован при обучении иностранному языку в начальной школе. Комплекс способствует выработке духовных и ценностных ориентаций учащихся, помогает раскрыть внутренний потенциал лично-

сти. Инструментом, отличающим человека от всего духовно-материального мира, является творчество. Проявленное в разнообразных сферах жизни, оно определяет предназначение человека. Даже самая совершенная система не в состоянии изменить в корне природу человека. По своей природе человек является Творцом, частью природы. Творчество представляет из себя наивысшую форму самореализации личности и проявления ее свободы, это также нравственный прогресс личности в обществе и вечный процесс совершенствования. Самое главное, что должен сделать учитель, – это научить ребенка любить природу с детства, уважать природу и заботиться о ней, научить учиться у природы, видеть, слышать и понимать законы природы. Если учиться от природы, то мы продлеваем жизнь себе и всему человечеству, так как в природе заключена гармония. Природа является примером гармонии, к которой должен стремиться человек в своей жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Биболетова М. З., Ладыженская Н. В. Воспитательный потенциал предмета «Иностранный язык» // Иностранные языки в школе. 2015. № 3. С. 2–10.
2. Гальскова Н. Д. Современная образовательная модель в области иностранных языков: структура и содержание // Иностранные языки в школе. 2015. № 8. С. 2–9.
3. Гез Н. И. Методика обучения иностранным языкам в школе М. : Высш. шк., 1982. 373 с.
4. Гончаренко М. С., Маслова Н. В., Куликова Н. Г. Ноосферное образование – ключ к здоровью. М. : Институт холодинамики, 2011. 124 с.
5. Каргина З. А. Современные методологические подходы в сфере дополнительного образования детей // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2011. № 1. С. 6–11.
6. Копылова Е. В. Многофункциональный учебно-игровой комплекс // Патент РФ №97239. 2015.
7. Кушнир А. М. Методический плюрализм и научная педагогика // Народное образование. 2001. № 1. С. 62.
8. Марина О. А. Аксеологические основы обучения иностранным языкам в различных культурах // Иностранные языки в школе. 2015. № 3. С. 40–45.
9. Никитенко З. Н., Ромашина С. Я. Целевые приоритеты изучения младшими школьниками предмета «Иностранный язык» и фасилитативная функция учителя // Иностранные языки в школе. 2016. № 4. С. 13–18.
10. Никитенко З. Н. Теория и технология развивающего иноязычного образования в начальной школе : дис. ... док. пед. наук. М., 2011.
11. Ожегов С. И. Словарь русского языка: ок. 53000 слов // 24-е изд., испр. М. : ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство Мир и образование», 2007. 640 с.
12. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике. М. : Высш. шк. 2004. 512 с.
13. Соловцова Э. И., Пронина Н. В. Эмоции и профессиональная деятельность педагога в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2016. № 7. С. 35–40
14. Федеральные Государственные Образовательные Стандарты. URL: <http://минобрнауки.рф/> (дата обращения 10.12.2015).
15. Russel Jons Creativity in the primary Curriculum / Jons Russel, Wyse Dominic. – URL: <http://bookzz.org/book/915607/f1f1fd> (дата обращения 05.12.2015).

ЛИТЕРАТУРА

1. Biboletova M. Z., Ladyzhenskaya N. V. Vospitatel'nyy potentsial predmeta «Inostranny yazyk» // Inostrannyye yazyki v shkole. 2015. № 3. S. 2–10.
2. Gal'skova N. D. Sovremennaya obrazovatel'naya model' v oblasti inostrannykh yazykov: struktura i sodержanie // Inostrannyye yazyki v shkole. 2015. № 8. S. 2–9.
3. Gez N. I. Metodika obucheniya inostrannym yazykam v shkole M. : Vyssh. shk., 1982. 373 s.
4. Goncharenko M. S., Maslova N. V., Kulikova N. G. Noosfernoe obrazovanie – klyuch k zdorov'yu. M. : Institut kholodinamiki, 2011. 124 s.
5. Kargina Z. A. Sovremennyye metodologicheskie podkhody v sfere dopolnitel'nogo obrazovaniya detey // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2011. № 1. S. 6–11.
6. Kopylova E. V. Mnogofunktsional'nyy uchebno-igrovoy kompleks // Patent RF №97239. 2015.
7. Kushnir A. M. Metodicheskiy plyuralizm i nauchnaya pedagogika // Narodnoe obrazovanie. 2001. № 1. S. 62.
8. Marina O. A. Akseologicheskie osnovy obucheniya inostrannym yazykam v razlichnykh kul'turakh // Inostrannyye yazyki v shkole. 2015. № 3. S. 40–45.

9. Nikitenko Z. N., Romashina S. Ya. Tselevye priorityety izucheniya mladshimi shkol'ni-kami predmeta «Inostranny yazyk» i fasilitativnaya funktsiya uchitelya // Inostrannye yazyki v shkole. 2016. № 4. S. 13–18.
10. Nikitenko Z. N. Teoriya i tekhnologiya razvivayushchego inoyazychnogo obrazovaniya v nachal'noy shkole : dis. ... dok. ped. nauk. M., 2011.
11. Ozhegov S. I. Slovar' russkogo yazyka: ok. 53000 slov // 24-e izd., ispr. M. : OOO «Izdatel'stvo Oniks»: OOO «Izdatel'stvo Mir i obrazovanie», 2007. 640 s.
12. Polonskiy V. M. Slovar' po obrazovaniyu i pedagogike. M. : Vyssh. shk. 2004. 512 s.
13. Colovtsova E. I., Pronina N. V. Emotsii i professional'naya deyatel'nost' pedagoga v obuchenii inostrannym yazykam // Inostrannye yazyki v shkole. 2016. № 7. S. 35–40
14. Federal'nye Gosudarstvennyye Obrazovatel'nye Standarty. URL: <http://minobrnauki.rf/> (data obrashcheniya 10.12.2015).
15. Russel Jons Creativity in the primary Curriculum / Jons Russel, Wyse Dominic. – URL: <http://bookzz.org/book/915607/fififd> (data obrashcheniya 05.12.2015).

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 316.752:316.772.5:316.475
ББК С542.15+С524.224.026

ГРНТИ 15.41.31; 15.41.21; 15.31.31

Код ВАК 19.00.05, 19.00.13

Воробьева Ирина Владимировна,

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры философии и акмеологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: lorisha@mail.ru.

Кружкова Ольга Владимировна,

кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой философии и акмеологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: galiati@yandex.ru.

АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ МОЛОДЕЖИ К ИНФОРМАЦИОННОМУ ВОЗДЕЙСТВИЮ ИНТЕРНЕТА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: ценностная сфера, ценностные ориентации, воздействие Интернет, молодежь, готовность к принятию воздействия.

АННОТАЦИЯ. Целью представленной статьи является выявление особенностей ценностной сферы молодежи как основания для готовности к принятию информационного воздействия среды Интернет. Ценностные ориентации и структура ценностной сферы рассматриваются как «зона уязвимости» для интернет-воздействия. В статье приводится анализ роли интернет-среды в жизни современной молодежи, раскрывается ее значение для изменений в структуре и содержании ценностной сферы молодых людей. В качестве методов эмпирического исследования использовались: дескриптивная статистика, таблицы сопряженности, а также психологическая диагностика представителей молодежи (17–25 лет $n=1200$) с применением ценностного опросника Ш. Шварца. Основным результатом выступило описание пяти наиболее распространенных в молодежной выборке ценностных профилей («Пластичного», «Перфекционистического», «Социоориентированного», «Поискового», «Гедонистического»), каждый из которых определяет особенности типичного поведения молодого человека (в том числе в поисках источников информации и ее предпочтительных характеристиках) и обладает специфическими «зонами уязвимости» для интернет-воздействия. Результаты исследования могут быть использованы в работе по профилактике деструктивного поведения молодежи и предотвращении активного вовлечения молодых людей в асоциальные сообщества в условиях интернет-пространства.

Vorob'eva Irina Vladimirovna,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Department of Philosophy and Acmeology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinbrg, Russia.

Kruzhkova Ol'ga Vladimirovna,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Head of Department of Philosophy and Acmeology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinbrg, Russia.

AXIOLOGICAL READINESS OF YOUTH TO INFORMATION IMPACT OF INTERNET

KEYWORDS: sphere of values, value orientation, impact of the Internet, youth, the readiness.

ABSTRACT. The goal of the article is to identify the characteristics of valuable sphere of young people as a basis for readiness for the impact of the Internet information environment. Value orientation and the structure of the sphere of values are studied from the point of view of "vulnerability" to the impact of the Internet. The article provides an analysis of the role of the Internet environment in the life of modern youth; it reveals its role in the changes in the structure and content of the sphere of values of young people. The following empirical research methods were used: descriptive statistics, contingency tables, and psychological diagnosis of young people (17-25 years old, $n = 1200$) with the help of questionnaire introduced by Sh. Schwartz. The main results show the presence of the five most common value profiles of young people ("Plastic", "Perfectionist", "Socio-oriented," "Search-driven" "Hedonic"). Each of them determines the characteristics of a typical behavior of young people (including the search for sources of information and its preferred characteristics) and has specific areas of "vulnerability" to the impact of the Internet. The results of the study can be used in prevention of destructive behavior of young people and preventing the active involvement of young people in antisocial communities in the Internet space.

Теоретические аспекты исследования

Современное общество является обществом информационным. Именно информация определяет многие общественные тенденции, изменения и инновации. При этом молодежь – это одна из самых активно вовлеченных в инновационные сферы жизнедеятельности категорий населения, поскольку быстро откликается на все новое и неизвестное, осваивает новые практики общественной жизни и формирует новые паттерны поведения.

В связи с этим именно молодые люди являются наиболее активными пользователями Интернета как источника информации, средства общения, среды досуга и пр. Интернет становится для молодых людей средством удовлетворения разнообразных потребностей, однако большинство из пользователей сети не в полной мере осознают роль этого феномена в их собственной жизни, в формировании их убеждений и установок. Тем не менее, очевиден факт, что сугубо информационная направленность сети Интернет на сегодняшний день интенсивно заменяется выраженным агитационным, популистским и суггестивным содержанием [5]. Относительная анонимность в публикации информации, недостаточный уровень контроля за содержанием отдельных сайтов или информационным поведением отдельных пользователей приводит к появлению в пространстве Интернет достаточно большого числа недостоверных сведений, искаженных фактов. При этом манипуляция информацией в сети Интернет становится одной из технологий управления общественным мнением или сознанием отдельного человека [3]. Но даже без этого, само интенсивное и регулярное погружение в информационную среду Интернет приводит к существенным изменениям в восприятии и мировоззрении молодого человека, его поведенческих паттернах и оперируемых установках, ожиданиях и смыслах [6].

Достаточно опасным является тот факт, что именно в среде Интернет появляется большое число ресурсов и дискурсов, через которые ведется не только обмен информацией, но и пропаганда идей и образа жизни субкультурных [12], экстремистских, террористических, радикально-религиозных группировок и течений [5; 8]. Их информационное пространство, агрессивная полемика, эмоциональная насыщенность, манипуляция потребностями молодого человека, ориентация на «простые» решения являются привлекательными для людей, не имеющих индивидуальной устоявшейся ценностной системы или переживших ее слом.

Таким образом, рассуждая о готовности

к принятию воздействия среды Интернет, очевидной становится необходимость анализа аксиологических оснований «пластичности» направленности и суггестивности молодых людей к информационному влиянию, обнаружению «зон уязвимости» в структуре и содержании ценностных ориентаций молодежи.

Ценностные ориентации выступают эталонами и регуляторами поведения человека, на что указывал Н. О. Лосский (ценности – «возможные руководители нашего поведения» [9]). Они задают тенденции поведения и мышления человека [7]. В то же время, именно через согласование с ценностями идет принятие и операционализация установок, знаний, когнитивных конструктов. Ценности здесь являются своеобразным фильтром, через который пропускается поступающая информация и посредством которого определяется степень внутреннего согласия с ней.

Однако несформированность системы ценностей или ее искажения, патологические изменения могут приводить к негативным последствиям в плане формирования социально приемлемого поведения. Так, деформации (когда отсутствует согласованность в выборе приоритетных ценностей с точки зрения общества и личности) и деструкции (когда выбираемые человеком ценности на уровне их трансляции социуму прямо противоположны его личностной позиции) системы ценностных ориентаций имеют тесную взаимосвязь с готовностью и реализацией вандального поведения [4]. Неустойчивость и неопределенность структуры ценностной сферы определяют непоследовательность и изменчивость в построении поведения молодого человека и его податливость влиянию извне.

В то же время зоной риска может быть не только структурный, но и содержательный аспект системы ценностей молодого человека, поскольку ценности имеют явный орудийный характер, то есть люди могут сознательно использовать их как орудия для достижения своих целей [14]. Ценности, являющиеся основанием для чувства собственного превосходства, избранности, уникальности, приводят к возникновению интолерантного поведения [10], к отказу от взаимодействия или переходу к агрессии в отношении представителей аутгрупп как защиты собственной групповой идентичности [1]. При этом человек, поддерживающий данные ценности, не противоречащий им, а наоборот, всячески одобряющий их инструментальное проявление, будет восприниматься как единомышленник, как собеседник, вызывающий доверие. И именно этим могут воспользоваться суггесторы для

построения скрытого воздействия на молодого человека, его информационной обработке, вовлечению в экстремистские или иные деструктивные сообщества.

Методы и организация исследования

Целью нашего исследования стало выявление особенностей ценностной сферы молодежи как основания для готовности к принятию информационного воздействия среды Интернет.

Диагностика ценностных ориентаций молодежи проводилась с применением ценностного опросника Ш. Шварца, адаптированного для российской выборки [2]. Данный опросник позволяет диагностировать ценности более высокого порядка, в которые объединяются отдельные ценностные ориентации. К таким ценностям относятся:

- ценности открытости изменениям – создают основу для готовности к новым или преобразующим идеям, действиям и переживаниям;
- ценности сохранения – акцентированы на избегании изменений, самоограничении и стремлении к порядку;
- ценности самоутверждения – обуславливают приоритет удовлетворения собственных интересов субъекта;
- ценности самоопределения – предполагают преодоление личных интересов ради других [13].

В исследовании приняли участие 1200 респондентов юношеского возраста (17–25 лет), среди них 404 юноши и 796 девушек, учащиеся старших классов школ, колледжей, вузов Екатеринбурга, а также работающие молодые люди. Данная возрастная группа относится к наиболее конгруэнтной характеристикам категории «молодежь» общности, что соответствует принципам комплексности и относительности [11].

Математико-статистическая обработка

данных проводилась с использованием статистического пакета IBM SPSS Statistics 19. Логика исследования предполагала обращение к следующим методам и критериям математико-статистической обработки эмпирических психологических данных: описательная статистика для выявления основных тенденций в выраженности исследуемых феноменов у респондентов и таблицы сопряженности для выявления гендерных особенностей в распределении изучаемых тенденций.

Результаты исследования и их обсуждение

Для описания характерных для данной возрастной группы жизненных ориентиров были рассчитаны индивидуальные интегральные показатели ценностей, которые, согласно теории Ш. Шварца [13; 15], имеют полюсную конфигурацию. Все варианты соотношений были объединены в однородные группы, для каждой из которых подсчитана частота встречаемости в общей выборке. Наиболее представлены в молодежной выборке пять типов профилей, которые определяют не только ключевые ценности для человека, но и его индивидуально-психологические особенности, обуславливающие выбор конкретных моделей поведения. Представители каждой из выделенных подгрупп обладают определенными «зонами уязвимости», позволяющими сделать информационное воздействие на них максимально эффективным. Помимо рисков информационной восприимчивости для каждого типа также можно обозначить специфичные средства влияния, а именно те сервисы и услуги Интернета, которые человек часто использует и которым он доверяет.

Так, самым распространенным среди молодежи ценностным профилем, оказался профиль, представленный на рисунке 1, его демонстрируют 23,3% опрошенных респондентов (280 человек).

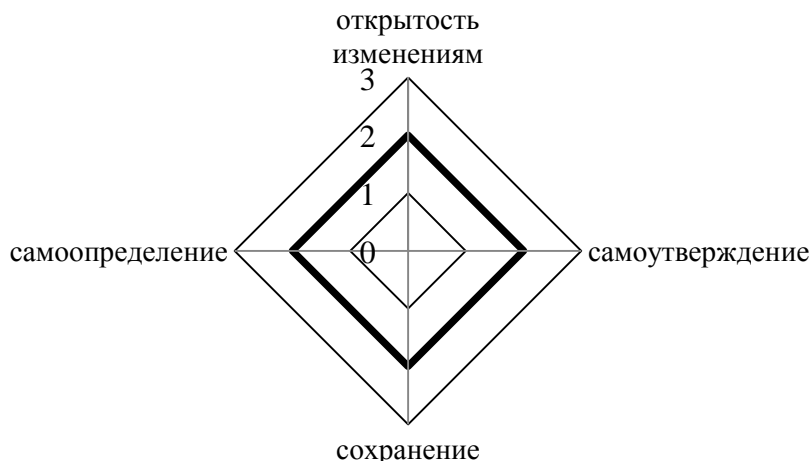


Рисунок 1
Ценностный профиль «Пластичный»

Все интегральные характеристики в данном соотношении ценностей занимают средние значения и не имеют сдвигов к какому-либо из полюсов. Подобная картина может быть достаточно типична для изучаемой возрастной группы, так как согласно возрастным задачам именно на этот период онтогенеза приходится активное становление и выбор человеком жизненной позиции. Однако в связи с этим молодые люди становятся максимально восприимчивы к любым воздействиям и зачастую проявляют готовность к изменениям своих взглядов в зависимости от ситуации. Так при определенном конгруэнтном актуальному состоянию человека влиянию может демонстрироваться конформизм и подчинение, а при нормативном способе взаимодействия, наоборот – сопротивление и стремление к проявлению самостоятельности. Кроме того, склонность к подобной

конфигурации ценностей демонстрируют преимущественно юноши (проверка статистической достоверности различий осуществлялась посредством таблиц сопряженности – критерий Крамера: $\phi=0,253$ $p=0,000$). Таким образом, основными рисками информационного воздействия для данной группы будут: низкая критичность, готовность к изменениям взглядов и убеждений, принятие и допущение самых разнообразных моделей поведения при наличии для них аргументированных обоснований. Соответственно, юноши будут активно реагировать на такие сервисы и услуги Интернета, как: популярные среди молодежи социальные сети, а именно группы, связанные с типичными для данной возрастной группы интересами; сетевые on-line игры, а также чаты и форумы по их обсуждению.

Другой типичный вариант ценностного профиля представлен на рисунке 2.

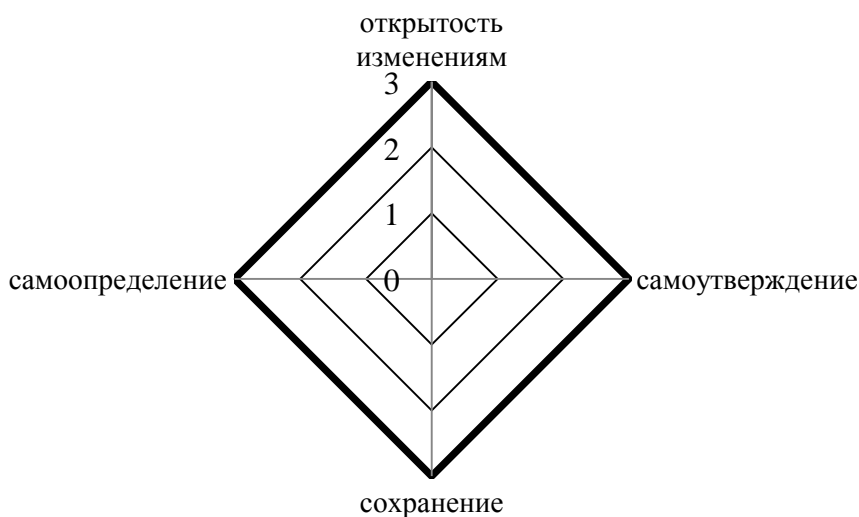


Рисунок 2
Ценностный профиль «Перфекционистический»

Данную конфигурацию интегральных ценностных характеристик с высокими показателями по всем полюсам демонстрируют 14,3% респондентов (171 человек). При этом различий между юношами и девушками не выявлено. С таким вариантом ценностных ориентиров молодые люди склонны демонстрировать позицию перфекционизма и юношеский максимализм. Высокая значимость зачастую противоположных ценностей может свидетельствовать скорее об отсутствии сформированных убеждений и взглядов, а также об их потенциальной мобильности, с одной стороны, а с другой – о готовности и поиске смысловых ориентиров и потенциальной восприимчивости к экзистенциальной проблематике. Соответствующими рисками информа-

ционного воздействия для данной группы респондентов могут выступать: категоричность в восприятии окружающих и критичность оценок, ориентация на поиск себя и собственных жизненных целей, высокая готовность к изменениям. Интернет-ресурсами, посредством которых возможно осуществление влияния на юношей и девушек с такими индивидуальными особенностями, являются социальные сети, а именно группы с популярными, медийными личностями, форумы с экзистенциальной тематикой, личный блог или блоги успешных людей с привлекательными для молодых людей интересами и увлечениями.

Следующий по распространенности среди молодежи ценностный профиль представлен на рисунке 3.

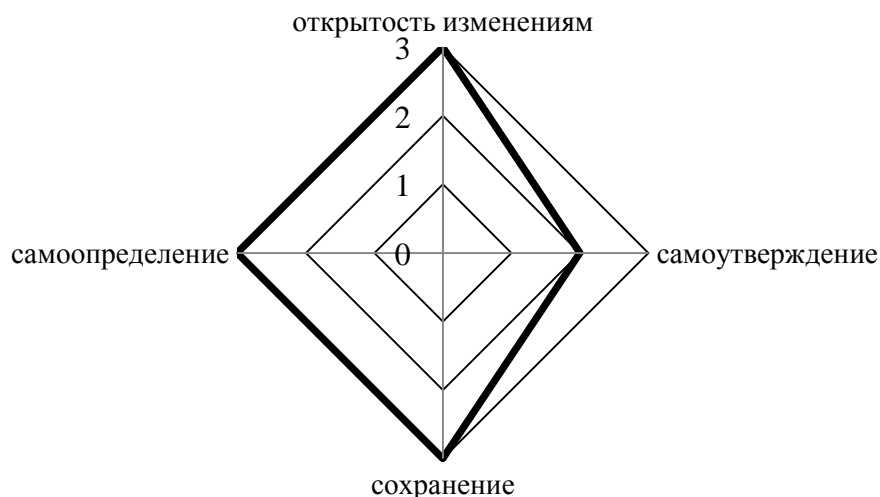


Рисунок 3
 Ценностный профиль «Социоориентированный»

Данный профиль также имеет три максимально выраженных полюса, два из которых являются полярными друг другу и один более выраженный ориентир в отношении самоопределения. Такие особенности характерны для 13,5% (162 человека) опрошенных юношей и девушек и свойственны скорее девушкам, чем юношам. Поведенческими проявлениями подобной конфигурации жизненных ориентиров являются стремление человека к согласию с окружающими, выраженная потребность в принятии его референтной группой, а также значимость межличностных отношений в аспекте их эмоционально-чувственной составляющей. При этом девушки и юноши могут демонстрировать как активно-наступательные или даже агрессивные модели поведения в поиске новых впечатлений, получении удовольствия или отстаивании собственного мнения, так и

занимать выжидательную, осторожную позицию и ориентироваться на группу, придерживаться принятых норм и правил, не совершать потенциально опасных действий. Соответственно, к рискам информационной восприимчивости этой группы респондентов можно отнести: эмоциональную чувствительность, эмпатию, ориентацию на мнение значимой социальной группы, возможную склонность к импульсивным поступкам. Психологическое воздействие на девушек и юношей в сети Интернет может быть эффективным при использовании социальных сетей – выход на личные страницы или сообщества, сайтов для знакомств, форумов с социально актуальной тематикой (помощь детям, беженцам и пр.).

На четвертом месте ценностный профиль с выраженными полюсами интегральных ценностных характеристик (рисунок 4).

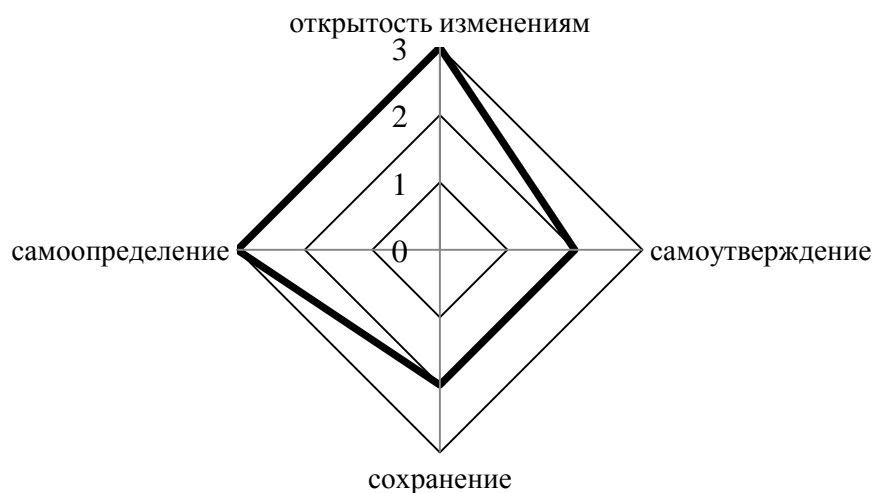


Рисунок 4
 Ценностный профиль «Поисковый»

Этот профиль наблюдается у 11,6% (139 человек) опрошенных респондентов и также в большей степени характерен для женской выборки. Особенности людей с подобным соотношением ценностных ориентиров является выраженное стремление к поиску новых впечатлений, самостоятельность и независимость, а также приоритет тех моделей поведения, которые позволяют получить удовольствие и яркие положительные эмоции. При этом человек склонен к сохранению и поддержанию многочисленных межличностных контактов, с особым вниманием относясь к близкому окружению. Такие девушки и юноши коммуникабельны, легко заводят новые знакомства, отличаются оптимистическим взглядом на окружающий мир

и стремятся к постоянному расширению своего круга общения. Рисками для молодежи с данным ценностным профилем могут выступать: высокая социальная активность, низкая критичность при выборе партнеров по взаимодействию, стремление к новизне и ориентация на собственные интересы. К ресурсам интернета, позволяющим максимально эффективно оказывать влияния на эту группу молодежи, можно отнести все варианты и разновидности социальных сетей; форумы, чаты и блоги людей с необычными увлечениями, способностями; популярные сервисы видеохостинга (например, YouTube).

Еще один распространенный среди молодежи ценностный профиль отличается однополюсной конфигурацией (рисунок 5).

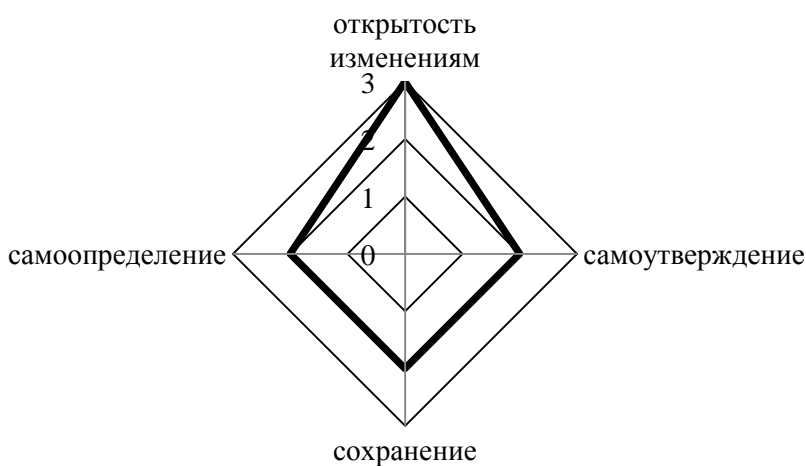


Рисунок 5
Ценностный профиль «Гедонистический»

Такое соотношение интегральных ценностных характеристик демонстрируют 7,7% (92 человека) юношей и девушек, при этом статистически достоверных различий между ними не выявлено. Ключевыми жизненными ориентирами для этой группы молодых людей выступает стремление к получению удовольствия, ориентация на новые впечатления и собственная независимость. Приоритет именно этой группы ценностей определяет так называемую «потребительскую» позицию молодых людей, отличающуюся выбором таких стратегий поведения, которые удовлетворяют собственные интересы, приводят к получению положительных эмоций и позволяют юноше или девушке самоутвердиться в собственных глазах. Рисками информационной восприимчивости для молодежи с подобной жизненной позицией является их предрасположенность к гедонистическим моделям поведения, низкая критичность по отношению к делинквентным действиям и возможно их допущение для собственного по-

ведения, готовность к смене приоритетов и ценностных ориентаций. Сервисы интернет-сети, посредством которых можно воздействовать на данную аудиторию: социальные сети и группы в них с популярными или необычными интересами, сетевые игры с активным общением их участников, сервисы видеохостинга, сайты для знакомств.

Таким образом, подводя итог изучения ценностной уязвимости молодежи для воздействия через среду Интернет, можно сделать следующие выводы.

1. Современное интернет-пространство оказывает значительное влияние на молодежь, поскольку именно данная группа является наиболее активным пользователем сервисов и возможностей информационной сети, при этом обладает недостаточной степенью критичности в отборе достоверных данных, ориентируясь в большей степени на эмоциональные стимулы.

2. Структура ценностной сферы представителей молодежи и ее содержательные характеристики могут выступать «зоной уяз-

вимости» для интернет-воздействия, что создает риск манипуляции установками и поведением молодых людей, развитием негативного настроения и деструктивной активности.

3. В ходе исследования были выявлены наиболее типичные ценностные профили

(«Пластичный», «Перфекционистический», «Социоориентированный», «Поисковый», «Гедонистический»), каждый из которых имеет специфику «зон уязвимости» для информационного и эмоционального воздействия в сети Интернет.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беляева Л. А., Семенова Ю. А. Толерантность в структуре гражданской идентичности личности // *Философия образования*. 2010. № 2. С. 240–246.
2. Богомаз С. А., Литвина С. А. Опросниковые методы исследования средовой идентичности. Томск, Национальный исследовательский Томский государственный университет, 2015. 27 с.
3. Брайант Дж., Томпсон С. Основы воздействия СМИ // Пер. с англ. М. : Издательский дом «Вельяме», 2004. 432 с.
4. Воробьева И. В., Кружкова О. В. Проблема рассогласования ценностных ориентаций подростков и юношей в контексте вандального поведения // *Конфликтогенность современности* // Отв. ред. Л. А. Максимова. Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2014. С. 6-31.
5. Гридчин М. М. Проблемы влияния информационных технологий на молодежь // *Власть*. 2007. № 9. С. 37–40.
6. Демина М. Н. Изменения в когнитивных практиках индивидов под влиянием новых информационных технологий // *Социологические исследования*. 2010. № 6. С. 87–92.
7. Иванов А. В. Феномен деструктивной социализации: ценностно-аксиологические основания // *Известия Саратовского университета*. 2012. Т. 12. Серия: Философия. Психология. Педагогика. № 2. С. 46–50.
8. Карапетян А. А., Тагильцева Ю. Р. Игры с разумом, или приемы и средства информационно-психологического воздействия в практике религиозно-политического экстремизма // *Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета*. 2015. № 1. С. 270–272.
9. Лосский Н. О. Ценность и бытие // *Бог и мировое зло*. М. : Республика, 1994. С. 250–315.
10. Руденкин Д. В. Интолерантность как ценностная установка российской молодежи: причины и следствия // *Вестник Уральского института экономики, управления и права*. 2014. № 4(29). С. 89–101.
11. Руденкин Д. В. Опыт определения возрастных границ молодежи в ходе эмпирического социологического исследования // *APRIORI*. Серия: Гуманитарные науки. 2015. № 6. С. 32.
12. Симонова И. А. Субкультура как социально-топологическая проблема : дис. ... канд. философ. наук. Екатеринбург, 2013. 148 с.
13. Шварц Ш., Бутенко Т. П., Седова Д. С., Липатова А. С. Уточненная теория базовых индивидуальных ценностей: применение в России // *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2012. Т. 9. № 1. С. 43–70.
14. Morris C. W. *Varieties of Human Value*. Chicago: University of Chicago Press, 1956.
15. Schwartz S. H. *Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries* // *Advances in experimental social psychology*. New York: Academic Press, 1992. Pp. 1–65.

LITERATURA

1. Belyaeva L. A., Semenova Yu. A. Tolerantnost' v strukture grazhdanskoj identichnosti lichnosti // *Filosofiya obrazovaniya*. 2010. № 2. S. 240–246.
2. Bogomaz S. A., Litvina S. A. Oprosnikovye metody issledovaniya sredovoy identichnosti. Tomsk, Natsional'nyy issledovatel'skiy Tomskiy gosudarstvennyy universitet, 2015. 27 s.
3. Brayant Dzh., Tompson S. Osnovy vozdeystviya SMI // Per. s angl. M. : Izdatel'skiy dom «Vel'yame», 2004. 432 s.
4. Vorob'eva I. V., Kruzhkova O. V. Problema rassoglasovaniya tsennostnykh orientatsiy podrostkov i yunoshey v kontekste vandal'nogo povedeniya // *Konfliktogennost' sovremennosti* // Отв. ред. Л. А. Максимова. Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2014. S. 6-31.
5. Gridchin M. M. Problemy vliyaniya informatsionnykh tekhnologiy na molodezh' // *Vlast'*. 2007. № 9. S. 37–40.
6. Demina M. N. Izmeneniya v kognitivnykh praktikakh individov pod vliyaniem novykh informatsionnykh tekhnologiy // *Sotsiologicheskie issledovaniya*. 2010. № 6. S. 87–92.
7. Ivanov A. V. Fenomen destruktivnoy sotsializatsii: tsennostno-aksiologicheskie osnovaniya // *Izvestiya Saratovskogo universiteta*. 2012. T. 12. Seriya: Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika. № 2. S. 46–50.
8. Karapetyan A. A., Tagil'tseva Yu. R. Iгры s razumom, ili priemy i sredstva informatsionno-psikhologicheskogo vozdeystviya v praktike religiozno-politicheskogo ekstremizma // *Vestnik Pyatigorskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2015. № 1. S. 270–272.
9. Losskiy N. O. Tsennost' i bytie // *Bog i mirovoe зло*. M. : Respublika, 1994. S. 250–315.
10. Rudenkin D. V. Intolerantnost' kak tsennostnaya ustanovka rossiyskoj molodezhi: prichiny i sledstviya // *Vestnik Ural'skogo instituta ekonomiki, upravleniya i prava*. 2014. № 4(29). S. 89–101.
11. Rudenkin D. V. Opyt opredeleniya vozrastnykh granits molodezhi v khode empiricheskogo sotsiologicheskogo issledovaniya // *APRIORI*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2015. № 6. S. 32.
12. Simonova I. A. Subkul'tura kak sotsial'no-topologicheskaya problema : lis. ... kand. filosof. nauk. Ekaterinburg, 2013. 148 s.
13. Shvarts Sh., Butenko T. P., Sedova D. S., Lipatova A. S. Utochnennaya teoriya bazovykh individual'nykh tsennostey: primeneniye v Rossii // *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki*. 2012. T. 9. № 1. S. 43–70.
14. Morris C. W. *Varieties of Human Value*. Chicago: University of Chicago Press, 1956.
15. Schwartz S. H. *Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries* // *Advances in experimental social psychology*. New York: Academic Press, 1992. Pp. 1–65.

Набойченко Евгения Сергеевна,

доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620072, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, ауд. 366; e-mail: dhona@mail.ru.

СИНДРОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ В ОБЩЕЙ СИСТЕМАТИКЕ НАРУШЕНИЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: синдром дефицита внимания, гиперактивность, нарушение психического развития у детей, минимальная дисфункция мозга, психологические и соматические нарушения.

АННОТАЦИЯ. В статье раскрываются теоретические аспекты изучения в психологии синдрома дефицита внимания и гиперактивности у детей, также представлен анализ различных подходов к рассмотрению данной проблемы в зарубежных и отечественных исследованиях. Также в статье определена актуальность данной проблемы, выделены и обозначены основные ключевые понятия проблемы гиперактивности, представлены различные точки зрения на природу возникновения гиперактивности у детей, дается характеристика гиперактивного ребенка. В начале статьи обозначена проблема исследования, которая заключается в возрастании количества детей с гиперактивностью. *Представлены результаты скрининговых исследований анализ этапов, факторов и компонентов формирования гиперактивности у детей.* Раскрываются гендерные особенности гиперактивности у детей. В статье описаны различные концепции, рассматривающие гиперактивность детей с точки зрения медико-биологических, психологических, социальных предпосылок данного явления. Выделяются причины возникновения гиперактивности у детей: причиной нарушений поведения выступает дисбаланс процессов возбуждения и торможения в нервной системе; минимальную мозговую дисфункцию, то есть множество микроповреждений мозговых структур (возникающих вследствие родовой травмы, асфиксии новорожденных и множества подобных причин). Представленный теоретический анализ определил содержание понятия СДВГ, причины и факторы его формирования.

Naboychenko Evgeniya Sergeevna,

Doctor of Psychology, Professor, Department of General Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

ATTENTION DEFICIT AND HYPERACTIVITY DISORDER IN THE GENERAL TAXONOMY OF MENTAL DISORDERS OF CHILDREN

KEYWORDS: attention deficit disorder, hyperactivity, impaired mental development of children, minimal brain dysfunction, psychological and somatic disorders.

ABSTRACT. The article describes theoretical aspects of the study of attention deficit and hyperactivity disorder (ADHD) of children that exist in Psychology, and analyzes different approaches to the issue in foreign and domestic studies. The article identifies the urgency of the problem, singles out and defines the key concepts of the problem of hyperactivity and presents different viewpoints on the nature of hyperactivity of children. Characteristics of a hyperactive child are provided. In the beginning of the article we formulate the problem of this research, which is the ever increasing number of children with hyperactivity. We present the results of screening tests and the analysis of the stages, factors and components in the development of hyperactivity of children. We reveal the gender features of hyperactivity of children. The article describes different concepts that consider hyperactivity of children from the point of view of medicobiological, psychological and social preconditions of this phenomenon. There are following causes of hyperactivity of children: disbalance of the processes of excitation and inhibition in the nervous system, minimal brain dysfunction, i.e. a number of micro-damages of brain structures (resulting from birth trauma, neonatal asphyxia and many similar reasons). The theoretical analysis helps to define the concept of ADHD, the causes and factors of its formation.

В последние годы в медицинской и психологической практике все чаще встречаются дети с диагнозом «синдром дефицита внимания и гиперактивности» (СДВГ). В подавляющем большинстве случаев лечением детей с дефицитом внимания занимаются изолированно врачи разных медицинских специальностей: неврологи, психиатры, педиатры, остеопаты, а также психологи и педагоги. Важно подчеркнуть, что разнообразие подходов к лечению объясняется неоднозначностью причин, содержащихся в анамнезе детей, страдающих СДВГ. Для врача нередко встает вопрос о доминирующем влиянии психологических

или соматических нарушений в данном заболевании. Однако следует признать, что ни один из применяемых сегодня видов лечения не решает в полной мере проблем ребенка, поскольку не учитывает все особенности заболевания, получившего сегодня статус медико-социальной проблемы. В России проведено два скрининговых исследования по распространенности синдрома: в Москве синдром диагностирован у 28% детей, во Владимире – у 21%. (И. П. Брызгунов, Е. В. Касатикова, Е. П. Ларионов).

Согласно Е. Л. Григоренко, Т. М. Мариной, синдром дефицита внимания с гиперактивностью представляет собой хрониче-

ское расстройство поведения в детском возрасте, среди клинических проявлений которого называются двигательное беспокойство, импульсивность, невозможность сконцентрироваться. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью представляет собой наиболее распространенную форму хронических нейроповеденческих расстройств детского возраста (Н. Н. Заваденко) [9].

Синдром дефицита внимания с гиперактивностью включен в основные системы диагностики и классификации психических расстройств – Женевской «Международной классификации болезней», в ее десятой редакции (МКБ-10) (1994) и американском «Руководстве по диагностике и статистике психических расстройств» (DSM-IV) (1994).

Несмотря на многочисленные исследования, посвященные изучению причин возникновения СДВГ, единого мнения по этому вопросу до настоящего времени не существует. (З. Тржесоглава, 1986; D. P. Cantwell, 1996; S. Sandler, 1996; F. X. Castellanos, 1997; Л. А. Ясюкова, 1997; Н. Н. Заваденко с соавт., 1998; Н. В. Михайличенко, 2001; И. П. Брызгунов, Е. В. Касатикова, 2002; М. Г. Узбеков, 2006). Отечественными и зарубежными учеными предлагаются различные классификации СДВГ: как клинические (Р. Н. Wender, 1971; Д. Н. Исаев, Б. Е. Микиртумов, 1978; Г. Г. Мендес, 1992; Л. С. Чутко с соавт., 2004), так и этиопатогенетические (J. A. M. Frederiks, 1969; В. А. Красов, 1989; В. М. Трошин, 1994; В. И. Гузева, М. Я. Шарф, 1998; В. А. Степанченко, Н. К. Сухотина, 2009) [3].

Активно обсуждается вопрос о гендерных различиях при СДВГ (Faraone et al., 1999; G. Biederman, 2005; И. В. Равич-Щербо с соавт., 1999; И. П. Брызгунов и Е. В. Касатикова, 2002). Ведется поиск наиболее эффективной коррекции и лечения данного расстройства (J. H. Heiligenstein, 2000; М. К. Shafritz, 2005; Ю. С. Шевченко, 1998; Н. Н. Заваденко, 1990; А. Э. Тамбиев, 2001; Л. С. Чутко, 2003; Н. К. Сухотина, 2006; О. В. Лапшина, 2008) [1].

Нейромедиаторная концепция описывает возникновение проявлений СДВГ как дисбаланс и нарушение в функционирования основных медиаторных систем (Т. Б. Дмитриева, А. З. Дроздов, Б. М. Коган, А. J. Zametkin, J. L. Rapoport). Согласно нейрофизиологической теории, при СДВГ проявляется ряд особенностей строения и функционирования структур мозга (Ю. Д. Кропотов, Э. Голдберг, F. X. Castellanos, R. Tannock).

Генетический взгляд на природу СДВГ предполагает поиск генетических факторов и изменений в наследственном материале, обуславливающих возникновение синдрома (A. Thapar, R. N. Perlis, A. E. Doyle, J. W. Smoller) [2].

В рамках медико-биологической концепции подчеркивается роль пре-, пери- и ранней постнатальной патологии, ведущей к морфологическим изменениям мозга и последующему развитию функциональных расстройств, к которым относится СДВГ (И. П. Антонов, Л. О. Бадалян, Д. Н. Исаев). Сторонники нейropsychологической концепции рассматривают проявления СДВГ с позиций недостаточной сформированности ряда высших психических функций, в частности «управляющих функций», вследствие функциональных и органических изменений головного мозга (Н. Н. Заваденко, Н. К. Корсакова, М. В. Denckla, R. A. Barkley).

Дизонтогенетическая концепция определяет СДВГ как вариант сложного асинхронного развития, возникший вследствие диффузного поражения мозга и приводящий к неспецифическим формам реагирования, ассоциированным с психомоторным уровнем реактивности (Л. О. Бадалян, В. В. Ковалев, Г. Е. Сухарева, В. М. Трошин). Исходя из положений концепции макросоциального влияния, СДВГ является общей реакцией части детской популяции на определенные социальные, общекультуральные изменения, происходящие в обществе (X. Лукерт, H. G. Rolff, P. Zimmermann) [2].

Социально-психологическая концепция рассматривает формирование СДВГ в контексте внутрисемейных отношений, выделяя психосоциальные факторы риска в качестве основных при развитии синдрома (A. James, J. E. Heininger, S. K. Weiss).

Синдром дефицита внимания и гиперактивности в общей систематике нарушений психического развития у детей принимается как относительно новая (по обозначению), распространенная, используемая при описании поведенческих особенностей форма отклонений. Среди клинических проявлений синдрома дефицита внимания с гиперактивностью отмечаются двигательное беспокойство импульсивность поведения и мыслей, неспособность учиться на опыте и на сделанных ошибках, недостаток внимания, невозможность сконцентрироваться, легкая переключаемость с одного задания на другое без доведения начатого до конца, рассеянность и т.д. Центральным для постановки заключения синдрома дефицита внимания с гиперактивностью считается расстройство внимания. Среди сопутствующих проявлений синдрома дефицита внимания с гиперактивностью часто называется неспособность к обучению, тревожность, делинквентное поведение [9].

История изучения этого заболевания – недлинный, но насыщенный фактами период, составляющий около 150 лет. Впервые описал чрезвычайно подвижного ребенка,

который ни секунды не мог спокойно усидеть на стуле, немецкий врач-психоневролог Генрих Хаффман. Он дал ему прозвище Непоседа Фил [1].

Несмотря на то что изучением неврологических отклонений поведения и учебных трудностей занимались многие ученые, долгое время не существовало научного определения таких состояний. Были периоды спада и повышенного внимания к этой проблеме. В 1947 г. педиатры попытались дать четкое клиническое обоснование так называемым гиперподвижным детям, у которых часто возникали проблемы с учебой. Однако вопрос о терминологии этого состояния остался нерешенным.

До настоящего времени не было единой точки зрения в отношении названия этого заболевания. Порой авторы вкладывали в один и тот же термин самое различное содержание.

Что такое гиперактивность? «Гипер...» – (от греч. *hyper* – над, сверху) – составная часть сложных слов, указывающая на превышение нормы. Слово «активный» пришло в русский язык из латинского «*activus*» и означает «действенный, деятельный» [1].

Следует отметить, что немного существует заболеваний, имеющих столь многочисленные названия. Мы приведем лишь некоторые из них: «легкая дисфункция мозга», «гиперкинетический хронический мозговой синдром», «легкое повреждение мозга», «легкая детская энцефалопатия», «гиперкинез», «гиперактивность», «гиперкинетические импульсивные нарушения», «минимальная мозговая дисфункция» и многие другие.

Переход к массовому школьному обучению заставил внимательно рассмотреть этот вопрос. Были выделены особые категории детей, плохо справляющихся с учебной деятельностью. Традиционные формы воспитания и обучения оказывались здесь неэффективными, поэтому таких учащихся стали именовать исключительными (в негативном аспекте), подчеркивая болезненную природу их ума и характера.

Французские авторы Ж. Филипп и П. Бонкур в книге «Психологические аномалии среди учащихся» (в переводе на русский язык эта книга вышла в 1911 году) среди «психически ненормальных учеников» наряду с отсталыми, эпилептиками, астениками, истериками выделяли и так называемых неустойчивых учеников [7].

Термин «легкая дисфункция мозга» появился в периодической медицинской печати в 1963 г. после совещания международных экспертов-неврологов, проводившегося в Оксфорде. По крайней мере,

100 клинических проявлений входило в понятие «легкая дисфункция мозга», включая дисграфию (нарушение письма), дизартрию (нарушение артикуляции речи), дискалькулию (нарушение счета), гиперактивность, недостаточную концентрацию внимания, агрессивность, неуклюжесть, инфантильное поведение и другие. Этот термин нелегко вводился в медицинскую среду. Прежде чем в медицинскую терминологию включили понятие «легкая дисфункция мозга» было проведено исследование, в ходе которого 10 зарубежным педиатрам были направлены анкеты с вопросом: «Что Вы понимаете под термином “легкая дисфункция мозга”?». Ответы были самыми разными. Подразумевалась и умственная отсталость, и нарушение координации, и другие отклонения вплоть до начальной стадии олигофрении.

В 1966 г. S. D. Clemens дал следующее определение этого заболевания у детей: «заболевание со средним или близким к среднему интеллектуальному уровню, с нарушением поведения от легкой до выраженной степени в сочетании с минимальными отклонениями в центральной нервной системе, которые могут характеризоваться различными сочетаниями нарушений речи, памяти, контроля внимания, двигательной функции» [4, с. 15]. По его мнению, индивидуальные различия у детей могут быть результатом генетических отклонений, биохимических нарушений, инсультов в перинатальном периоде, заболеваний или травм в периоды критического развития центральной нервной системы или других органических причин неизвестного происхождения [4, с. 11].

Значительно позднее начали изучать эту проблему отечественные врачи. Наш известный педиатр Ю. Ф. Домбровская в выступлении на симпозиуме, посвященном роли психогенного фактора в происхождении, течении и лечении соматических болезней, который состоялся в 1972 г., выделила группу «трудновоспитуемых» детей, которые доставляют больше всего проблем родителям и педагогам [8, с. 25].

С годами бессилие педагогических методов коррекция гиперактивности становилось все более очевидным. Ведь явно или неявно эти методы опирались на представление об изъянах воспитания как источнике данной проблемы, тогда как ее психопатологическая природа требовала иного подхода. Опыт свидетельствовал, что школьную неуспеваемость гиперактивных детей несправедливо относить на счет их умственной неполноценности, а их недисциплинированность невозможно скорректировать сугубо дисциплинарными мето-

дами. Источники гиперактивности следовало искать в нарушениях нервной системы и в соответствии с этим планировать коррекционные мероприятия.

Исследования в этой области привели ученых к выводу, что в данном случае причиной нарушений поведения выступает дисбаланс процессов возбуждения и торможения в нервной системе. Был локализован и «участок ответственности» за данную проблему – ретикулярная формация ствола головного мозга. Этот отдел центральной нервной системы «отвечает» за человеческую энергию, за двигательную активность и выраженность эмоций, воздействуя на кору больших полушарий и другие вышележащие структуры, оказывая на них тонизирующее влияние. Вследствие различных органических нарушений ретикулярная формация может находиться в перевозбужденном состоянии, и поэтому ребенок становится расторможенным [5].

Другие исследователи непосредственной причиной нарушения называли минимальную мозговую дисфункцию, то есть множество микроповреждений мозговых структур (возникающих вследствие родовой травмы, асфиксии новорожденных и множества подобных причин). При этом грубые очаговые повреждения мозга отсутствуют. В зависимости от степени поражения ретикулярной формации и нарушений со стороны близлежащих отделов мозга возникают более или менее выраженные проявления

двигательной расторможенности. Именно на моторном компоненте этого нарушения и сосредоточили внимание отечественные исследователи, назвав его гипердинамическим синдромом [6, с. 4].

После множества изменений в терминологии заболевания специалисты, наконец, остановились на названии «синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ)». Именно под этим названием данная патология вошла в американскую классификацию заболеваний [3, с. 11].

Значительным событием была публикация американскими учеными в 1987 г. ревидии (пересмотра) третьего издания «Диагностического и статистического руководства по психическим заболеваниям (DSM-III-R)», что внесло большой вклад в диагностические критерии и даже изменило название заболевания, о чем говорилось выше.

Наличие строгих критериев позволяют стандартизировать методику диагностирования детей с риском такого заболевания и дают возможность сравнивать данные, полученные исследователями в разных странах.

В контексте своего исследования мы предполагаем рассмотреть этиологию, патогенез и клинические проявления синдрома дефицита внимания и гиперактивности в различные периоды онтогенеза, знание которых позволит разработать и теоретически обосновать медико-психологическое сопровождение процесса реабилитации детей с указанным видом патологии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Альтхерр П. Гиперактивные дети. Коррекция психомоторного развития. М. : Академия, 2009. 160 с.
2. Бадалян Л. О. Синдромы дефицита внимания у детей // Обзорение психиатрии и медицинской психологии им. В. М. Бехтерева. СПб. : Питер, 2010. № 3. С. 95 с.
3. Брызгунов И. П. Непоседливый ребенок, или все о гиперактивных детях. М. : Институт Психотерапии, 2009. 196 с.
4. Заваденко Н. Н. Факторы риска для формирования дефицита внимания и гиперактивности у детей. М. : Экмо-Пресс, 2009. 104 с.
5. Чутко Л. С. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью и сопутствующие расстройства. СПб. : Хока, 2007. 386 с.
6. Шевченко Ю. С. Коррекция поведения детей с гиперактивностью и психопатоподобным синдромом. СПб. : Речь, 2007. 158 с.
7. Ясюкова Л. А. Оптимизация обучения и развития детей с ММД. Диагностика и компенсация ММД. СПб. : Речь, 2010. 183 с.
8. Ясюкова Л. А. Оптимизация обучения и развития детей с минимальными мозговыми дисфункциями. СПб. : 2007. 178 с.
9. Russell A. Barkley. The Important Role of Executive and Self-Regulation in ADHD // Russell A. Barkley Official Site, Authority ADHD, Attention Deficit Hyperactivity Disorder. 2011. from <http://www.russellbarkley.org>.

L I T E R A T U R A

1. Al'tkherr P. Giperaktivnye deti. Korrektsiya psikhomotornogo razvitiya. M. : Akade-miya, 2009. 160 с.
2. Badalyan L. O. Sindromy defitsita vnimaniya u detey // Obozrenie psikhiatrii i meditsinskoj psikhologii im. V. M. Bekhtereva. SPb. : Piter, 2010. № 3. S. 95 s.
3. Bryazgunov I. P. Neposedlivyy rebenok, ili vse o giperaktivnykh detyakh. M. : Institut Psikhoterapii, 2009. 196 s.
4. Zavadenko N. N. Faktory riska dlya formirovaniya defitsita vnimaniya i giperaktivnosti u detey. M. : Ekmo-Press, 2009. 104 s.
5. Chutko L. S. Sindrom defitsita vnimaniya s giperaktivnost'yu i soputstvuyushchie rasstroystva. SPb. : Khoka, 2007. 386 s.
6. Shevchenko Yu. S. Korrektsiya povedeniya detey s giperaktivnost'yu i psikhopatopodobnym sindromom. SPb. : Rech', 2007. 158 s.

7. Yasyukova L. A. Optimizatsiya obucheniya i razvitiya detey s MMD. Diagnostika i kompensatsiya MMD. SPb. : Rech', 2010. 183 s.
8. Yasyukova L. A. Optimizatsiya obucheniya i razvitiya detey s minimal'nymi mozgovymi disfunktsiyami. SPb. : 2007. 178 s.
9. Russell A. Barkley. The Important Role of Executive and Self-Regulation in ADHD // Russell A. Barkley Official Site, Authority ADHD, Attention Deficit Hyperactivity Disorder. 2011. from <http://www.russellbarkley.org>.

УДК 159.922.7:070
ББК Ю952.15+Ю941

ГСНТИ 15.81.21

Код ВАК 19.00.07

Оконечникова Любовь Викторовна,

кандидат психологических наук, доцент, кафедра общей и социальной психологии, Уральский Федеральный Университет им. Б. Н. Ельцина; 620026, г. Екатеринбург, ул. Куйбышева, 48, к.604; e-mail: dokonechnikov@mail.ru.

Томина Надежда Анатольевна,

ассистент, кафедра общей и социальной психологии, Уральский Федеральный Университет им. Б. Н. Ельцина; 620026, г. Екатеринбург, ул. Куйбышева 48 к.604, e-mail: nadtoma@gmail.com.

Чаликова Ольга Сергеевна,

кандидат психологических наук, доцент, кафедра общей и социальной психологии, Уральский Федеральный Университет им. Б. Н. Ельцина; 620026, г. Екатеринбург, ул. Куйбышева, 48, к.604; e-mail: o-chalikova@mail.ru.

**ВЛИЯНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ И ФОРМИРОВАНИЕ
ИНФОРМАЦИОННОГО ИММУНИТЕТА В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: информационный иммунитет, информационная среда, игровая деятельность, медиааналитика, медиапрактика.

АННОТАЦИЯ. Данная статья посвящена анализу наиболее известных медиацентрированных и человекоцентрированных теорий массовых коммуникаций, по-разному интерпретирующих влияние информационной среды на развитие личности. Особое место в статье занимают идеи медиапсихологии, ставящие проблему информационной безопасности. Отмечается, что создание безопасной информационной среды можно осуществлять на общественном (социальном) уровне. К этому уровню относят усовершенствование комплекса правовой защиты информационной безопасности детей, создание лабораторий по исследованию медиасреды с целью проведения экспертиз информационной продукции, привлечение общественности и формирование ответственности работников массовой коммуникации. На внутреннем (личностном) уровне необходимо формировать информационный иммунитет. В качестве направлений формирования такого иммунитета выделяется медиааналитика (умение понимать и анализировать медиапродукцию) и медиапрактика (умение делать свою медиапродукцию).

Okonechnikova Lyubov' Viktorovna,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Department of General and Social Psychology, Ural Federal University, Ekaterinburg, Russia.

Tomina Nadezhda Anatol'evna,

Assistant Lecturer, Department of General and Social Psychology, Ural Federal University, Ekaterinburg, Russia.

Chalikova Ol'ga Sergeevna,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Department of General and Social Psychology, Ural Federal University, Ekaterinburg, Russia.

**THE INFLUENCE OF THE INFORMATION ENVIRONMENT
AND THE INFORMATION OF THE IMMUNE SYSTEM OF CHILDREN**

KEYWORDS: immunity from information, information environment, play activit, media analysis, media-practice.

ABSTRACT. This article analyzes the most well-known media-centered and person-centered theories of mass communication that interpret the impact of information environment on personality development differently. Special attention is paid to the idea of metapsychology, which puts forward the problem of information security. It is noted that the creation of a secure information environment can be carried out on the public (social) level. This level would include the improvement of legal protection of information security of children, the establishment of laboratories for the study of the media environment with the aim of examination of information products, involvement of the public and responsibility of the staff of mass communication sphere. On internal (personal level) it is necessary to form an informational immunity. The means of formation of such immunity are media analysis (the ability to understand and analyze media products) and media-practice (the ability to make one's own media products).

Известно, что развитие новых информационных технологий меняет наших детей. В этом много позитивного и рискованного: ранняя социализация, с одной стороны, и низкий уровень развития игровой деятельности, а в результате – отсутствие опоры для формирования учебной деятельности, нарушения эмоциональной сферы, проявляющиеся в гиперактивности, агрессивности и тревожности, с другой стороны.

Данное противоречие становится очевидным для специалистов, работающих в области детской и педагогической психологии.

Детские психологи становятся все менее ориентированными на интеллектуальные трудности детства, увязывая основные проблемы развития и обучения детей с социальными проблемами.

Педагоги и воспитатели обращаются с проблемами немотивированной агрессии,

страхов фантомных героев, гипертрофированного интереса к вопросам пола [11]. Действительно, стремительно меняется психологическое окружение ребенка, и особую роль здесь играют средства массовой коммуникации. Массовая коммуникация, являясь, по мнению социологов, таким же социальным институтом, как семья, школа [1], способна действительно конкурировать с ними по силе воздействия. Детское спонтанное общение заменяют ролевые компьютерные игры, сюжетно-ролевая игра становится примитивной, так как ребенок в ней к 7 годам способен лишь имитировать примитивные действия героев мультфильмов и компьютерных игр [10; 11].

Заявленная нами тема является прикладным исследованием классической проблемы: влияние массовой коммуникации на развитие личности, в частности на развитие личности ребенка. Эта проблема имеет свою историю. Можно выделить несколько теорий массовой коммуникации, которые по-разному интерпретировали процесс влияния массовой коммуникации на личность человека.

Это комплекс медиацентрированных теорий, ставящих во главу угла доминирующее влияние массовой коммуникации на человека.

К ним можно отнести теорию социального научения, которая возникла в недрах бихевиористской психологии. С точки зрения представителей этой теории, люди усваивают модели поведения, глядя, как окружающие ведут себя, а затем имитируя их действия. К примеру, невыдержанное поведение какого-то человека может быть подкреплено, если оно производит впечатление на других людей, а также, если оно доставляет удовольствие этому человеку или приносит ему определенную выгоду. Теория социального научения первоначально разрабатывалась в контексте исследований влияния на поведение демонстрируемых телевидением примеров проявления насилия, сексуального, просоциального или покупательского поведения [14].

К медиацентрированным теориям относят и теорию культивирования. Центральным ее вопросом является вопрос о том, как многократное воздействие массовой коммуникации на протяжении продолжительного времени постепенно меняет наше представление о мире. Зрители узнают «факты» о реальном мире, наблюдая мир, созданный на телеэкране. Остатки, остающиеся в памяти после просмотра телепередач, сохраняются, затем на основании этой сохраненной информации мы формируем свои представления о реальном мире [17].

В исследованиях культивирования обычно сравнивают между собой «заядлых» и «незаядлых» зрителей. Как правило, исследователи обнаруживают, что мир в представлении «заядлых» зрителей больше напоминает мир, преподносимый нам телевидением.

Разновидностью теории культивирования считают теорию социализации. Авторы теории утверждают, что в век телевидения дети социализируются и начинают исполнять взрослые роли намного раньше, чем это было несколько столетий назад. Влияние массовой коммуникации на детей наиболее велико тогда, когда содержание передачи воспринимается ими как реалистичное, из-за неспособности логично и критично мыслить во время просмотра [16].

В противовес медиацентрированным теориям возникли человекоцентрированные теории, которые отстаивали активную роль личности в восприятии массовой коммуникации.

К ним относится когнитивная (конструктивистская) теория. Важным ее принципом является утверждение о том, что люди не просто кодируют и затем воспроизводят информацию, представленную массовой коммуникацией, а обрабатывают ее, согласуют с ранее сформированными схемами и, таким образом, критически подходят к ее оценке [18].

Еще одна человекоцентрированная теория – это теория использования и удовлетворения. Согласно этой теории характер воздействия СМИ частично зависит от того, как человек ее использует и какое удовлетворение он от них получает [15].

Прямопротивоположные теории влияния массовой коммуникации на личность демонстрируют неразрешимое в рамках традиционной парадигмы противоречие и необходимость разработки новой науки, предполагающей иной подход. Такой наукой, по мнению Е. Е. Прониной, является медиапсихология, которую она определяет «как науку о формах осуществления нелокальных психических процессах в пространстве массовой коммуникации... Переход к реальным фактам, очищение их от медиавирусом с целью их идентификации для коллективной психики, прозрачности и психологической безопасности – основная задача медиапсихологии» [7, с. 113].

В связи с этим проблема последствий влияния массовой коммуникации на личность ребенка становится наиболее актуальной. Какой же из вышеперечисленных групп теорий стоит придерживаться, как можно использовать положения современного направления – медиапсихологии, и как сделать информационное поле психологически безопасным для современного ребенка?

Когда речь идет о психологической безопасности медиапродукции, то необходимо различать аудиторию, которая заинтересована в демонстрации данного продукта, целевую аудиторию, на которую целенаправленно воздействует данный медиапродукт, и аудиторию, для которой данный медиапродукт является опасным с психологической точки зрения и недопустимым. Эксперты-психологи Е. Е. Пронина, В. В. Абраменкова и В. И. Слобочиков отмечают, что существуют два разных критерия в определении целевой аудитории: с позиции интересов и целей производителя продукции (включая коммерческие, политические и прочие интересы) и с точки зрения психологической безопасности продукции для разных категорий [6].

К сожалению, в последнее время анализ современного информационного поля показывает, что критерии разграничения этих аудиторий не учитываются, а информационное поле несет все больше опасности, особенно для личности ребенка.

Еще Р. Харрис отмечал, что американские школьники к окончанию начальной школы просматривали по 8 тысяч убийств и сто тысяч сцен насилия [16]. По результатам А. И. Подольского и Т. А. Карабановой большинство детей 7–8 лет смотрит передачи и мультфильмы, предназначенные для взрослых, такие как «Слабое звено», «Дом–2» [5]. В. В. Сорокина, анализируя современные детские игрушки как форму массовой коммуникации, отмечает что они «навязывают вкус к деструктивной деморальной антиэстетике» [11, с. 715]. С. Н. Ениколопов, исследуя влияние сцен насилия в массовой коммуникации на развитие личности, прежде всего, младших подростков, отмечает легитимизацию насилия, формирование сомнительных ценностей, засилье сексуальной откровенности [3]. А. Е. Войскунский говорит о необходимости выявить условия безопасности деятельности личности в Интернете [2].

Данная ситуация, описанная многими психологами, педагогами, социологами привела к необходимости выделения условий создания безопасной информационной среды.

К таким условиям на общественном (социальном) уровне можно отнести следующие:

– усовершенствование комплекса правовой защиты информационной безопасности детей, который бы включал нормативно-правовую и организационно-техническую базу. К ней стоит отнести более детализированную разработку классификации информационной продукции для присвоения возрастной категории; разработку и применение пиктограмм для характеристики содержания медиапродукции; решение

вопроса об ответственности родителей за предоставление своим детям доступа к средствам массовой информации, не соответствующим возрасту детей; поиск новых путей защиты детей от контента, который оказывает вредное воздействие на их развитие; проверку продуктов масс-медиа по мере поступления жалоб от потребителей информационной продукции на соответствие возрастным ограничениям; законодательное установление дневного времени, в течение которого нельзя транслировать медиапродукцию, оказывающую вредное воздействие на детей, а также правовые основы экспертизы информационной продукции [4].

– создание лабораторий по исследованию медиасреды с целью проведения экспертиз информационной продукции. К таким лабораториям можно отнести Лабораторию игры и игрушки при Московском городском психолого-педагогическом университете, которая занимается психолого-педагогической экспертизой игр, игрушек и игровых материалов для детей. В Центре разработана научно-обоснованная концепция и методика психолого-педагогической экспертизы разных видов игрушек и игровых материалов. В процессе данной экспертизы оценивается развивающий потенциал игрушек, их пригодность для разных видов детской игры, возрастная адресованность игрушек, а также этические и эстетические качества. Игрушки, получившие высокие оценки, удостоиваются Знака качества «Детские психологи рекомендуют» и подтверждающего сертификата. В настоящее время специалистами центра ведется работа по созданию методики экспертизы детских книг, иллюстраций к книгам, мультфильмов для детей, компьютерных игр [10].

– привлечение общественности. К такому опыту можно отнести опыт работы Лаборатории игры и игрушки при МГППУ. Специалистами Центра подписана международная Декларация в защиту детской игры. Согласно Декларации, одна из задач общественности – привлечение внимания общественности к развивающим игрушкам с целью популяризации их в средствах массовой информации [13].

– формирование ответственности работников массовой коммуникации. Об этом, прежде всего, говорит в своих исследованиях Е. Е. Пронина, анализируя творческую деятельность будущих журналистов и рассматривая личность профессионального журналиста как меру адекватности массовой коммуникации и первый фильтр социальной ответственности [8].

С информационной средой тесно связано понятие информационного иммунитета.

Под информационным иммунитетом мы будем понимать способность личности отражать негативное влияние информационной среды, выражающуюся в умении выявлять информационные угрозы и определять степень их опасности и противостоять им [12].

Если работа по безопасности информационной среды осуществляется на социальном (общественном уровне), то формирование информационного иммунитета проводится на внутреннем (личностном уровне).

Такое формирование, на наш взгляд, должно осуществляться в двух направлениях:

- медиааналитика (учим понимать медиапродукцию, ее анализировать);
- медиапрактика (самим учить делать свою медиапродукцию).

При исследовании информационной среды детей дошкольного и младшего школьного возраста на примере мультфильмов, игрушек, ролевых компьютерных игр и костюмов, а также формировании информационного иммунитета на индивидуальном (внутреннем уровне) в качестве методологических принципов мы будем опираться на культурно-историческую теорию Л. С. Выготского, теорию развития детской личности Д. Б. Эльконина, медиацентрированные и человекоцентрированные теории зарубежных авторов А. Bandura, D. Ross, J. Blumler, E. Katz, R. Harris, M. Morgan, N. Signorielli, P. Thorndyke [14; 15; 16; 17; 18], а также идеи развития медиапсихологии Е. Е. Прониной [7].

ЛИТЕРАТУРА

1. Варганова Е. Л. От человека социального – к человеку медийному // От книги до Интернета. М. : Медиа Мир, 2009.
2. Войскунский А. Е. Информационная безопасность: психологические аспекты // Национальный психологический журнал. 2010. № 1 (3). С. 48–53.
3. Ениколопов С. Н. Насилие и массовая коммуникация // Человек как субъект и объект медиапсихологии. М. : МГУ им. М. В. Ломоносова / Ин-т человека; Изд-во Моск. ун-та, 2011. С. 555-575. ISBN 978-5-211-06224-5. URL: <http://рпо.рф/library/pdf/person.pdf> (дата обращения 25.09. 2016).
4. Ефимова Л. Л. Зарубежный опыт экспертизы информационной пролукии в целях возрастной классификации // Человек как субъект и объект медиапсихологии. М. : МГУ им. М. В. Ломоносова / Ин-т человека; Изд-во Моск. ун-та, 2011. с. 658-701. ISBN 978-5-211-06224-5. URL: <http://рпо.рф/library/pdf/person.pdf> (дата обращения 25.09. 2016).
5. Подольский А. И., Карабанова Т. А. Психологические особенности восприятия детьми телевизионных передач // Информационная и психологическая безопасность в СМИ. М., 2002.
6. Пронина Е. Е., Абраменкова В. В., Слободчиков В. И. Заключение медиапсихологической экспертизы «Дом-2». 2009. URL: <http://www.oovvrs.ru> (дата обращения 29.09. 2016).
7. Пронина Е. Е. Категории медиапсихологии: факты, феномены, фантомы // Человек как субъект и объект медиапсихологии. М. : МГУ им. М. В. Ломоносова / Ин-т человека; Изд-во Моск. ун-та, 2011. с. 105-151. ISBN 978-5-211-06224-5. URL: <http://рпо.рф/library/pdf/person.pdf> (дата обращения 2.09. 2016).
8. Пронина Е. Е. Психология журналистского творчества 2-е издание. М. : Изд-во Моск. ун-та, 2003.
9. Смирнова Е. О. «Традиционная игра стремительно вытесняется из жизни детей». URL: <http://toys.segment.ru/review/tochkazrenia/elena> (дата обращения 2.09. 2016).
10. Смирнова Е. О., Рябкова И. А. Психологические особенности игровой деятельности современных дошкольников // Вопросы психологии. 2013. № 2. С. 15–24.
11. Сорокина В. В. Детские игры и игрушки как форма массовой коммуникации // Человек как субъект и объект медиапсихологии. М. : МГУ им. М. В. Ломоносова / Ин-т человека; Изд-во Моск. ун-та, 2011. с. 704-701. ISBN 978-5-211-06224-5. URL: <http://рпо.рф/library/pdf/person.pdf> (дата обращения 2.09. 2016).
12. Тулохонова М. П. Возможности интерактивных технологий обучения в развитии информационного иммунитета школьников // Вестник Бурятского государственного университета. 2010. № 15. С. 111–114.
13. Усольцева И. В. Ценности и цели игры в оценке воспитателей детского сада // Образование и наука. 2015. № 8. С. 140–162. URL: <http://dx.doi.org/10.17853/1994-5639-2015-8-140-162> (дата обращения 2.09. 2016).

В качестве диагностического инструментария мы планируем использовать с детьми:

- для определения уровня, содержания игры и ролевых предпочтений методику наблюдения за игровой деятельностью детей Е. О. Смирновой, И. А. Рябковой;

- для определения уровня критичности в восприятии продукции массмедиа модифицированную нами методику «Понимание смысла сюжета»;

- для выявления личностных особенностей детей проективную рисуночную методику «Несуществующее животное»;

- для изучения влияния медиасреды на личностные особенности ребенка проективную методику Е. В. Сорокиной «Когда игрушки оживают»;

- для повышения уровня информационного иммунитета метод формирующего эксперимента, включающий два направления: медиааналитику и медиапрактику.

С педагогами, родителями и психологами для выявления степени опасности медиапродукции будет использован разработанный нами метод экспертных оценок «Критерии безопасности медиапродукции».

Полученные результаты могут использоваться в работе дошкольных учреждений, начальной школе, психолого-педагогических центрах для профилактики информационного насилия, а также на психологических факультетах и факультетах журналистики, где учебные планы предполагают курсы по медиапсихологии.

14. Bandura A., Ross D. & Ross S. A. Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 1961. P. 575–582.
15. Blumler J. G. & Katz E. The uses of mass communications: Current perspectives on gratifications research. Beverly Hills: Sage. Blumler, J. G., McLeod, J. M., & Rosengren, K. E. (Eds.). *Comparatively speaking: Communication and culture across space and time*. Newbury Park, CA: Sage. 1992.
16. Harris R. J. Inferences in information processing. In: G. H. Bower. *The psychology of learning and motivation* 1981. Vol. 15. P. 82–128. New York: Academic Press.
17. Morgan M. & Signorielli N. Cultivation analysis: Conceptualization and methodology. In: N. Signorielli & M. Morgan *Cultivation analysis: New directions in media effects research*. 1990. P. 13–34. Newbury Park, CA: Sage.
18. Thorndyke P. W. Applications of schema theory in cognitive research. In: J. R. Anderson & S. M. Kosslyn *Tutorials in learning and memory*. 1984. P. 167–192.

L I T E R A T U R A

1. Vartanova E. L. *Ot cheloveka sotsial'nogo – k cheloveku mediynomu // Ot knigi do Interneta*. M. : Media Mir, 2009.
2. Voyskunskiy A. E. *Informatsionnaya bezopasnost': psikhologicheskie aspekty // Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal*. 2010. № 1 (3). S. 48–53.
3. Enikolopov S. N. *Nasilie i massovaya kommunikatsiya // Chelovek kak sub"ekt i ob"ekt mediapsikhologii*. M. : MGU im. M. V. Lomonosova / In-t cheloveka; Izd-vo Mosk. un-ta, 2011. S. 555–575. ISBN 978-5-211-06224-5. URL: <http://rpo.rf/library/pdf/person.pdf> (data obrashcheniya 25.09. 2016).
4. Efimova L. L. *Zarubezhnyy opyt ekspertizy informatsionnoy produktsii v tselyakh vozrastnoy klassifikatsii // Chelovek kak sub"ekt i ob"ekt mediapsikhologii*. M. : MGU im. M. V. Lomonosova / In-t cheloveka; Izd-vo Mosk. un-ta, 2011. s. 658-701. ISBN 978-5-211-06224-5. URL: <http://rpo.rf/library/pdf/person.pdf> (data obrashcheniya 25.09. 2016).
5. Podol'skiy A. I., Karabanova T. A. *Psikhologicheskie osobennosti vospriyatiya det'mi televizionnykh peredach // Informatsionnaya i psikhologicheskaya bezopasnost' v SMI*. M., 2002.
6. Pronina E. E., Abramenkova V. V., Slobodchikov V. I. *Zaklyuchenie mediapsikhologicheskoy ekspertizy «Dom-2»*. 2009. URL: <http://www.oovvrs.ru> (data obrashcheniya 29.09. 2016).
7. Pronina E. E. *Kategorii mediapsikhologii: fakty, fenomeny, fantomy // Chelovek kak sub"ekt i ob"ekt mediapsikhologii*. M. : MGU im. M. V. Lomonosova / In-t cheloveka; Izd-vo Mosk. un-ta, 2011. s. 105-151. ISBN 978-5-211-06224-5. URL: <http://rpo.rf/library/pdf/person.pdf> (data obrashcheniya 2.09. 2016).
8. Pronina E. E. *Psikhologiya zhurnalistskogo tvorchestva 2-e izdanie*. M. : Izd-vo Mosk. un-ta, 2003.
9. Smirnova E. O. *«Traditsionnaya igra stremitel'no vytesnyaetsya iz zhizni detey»*. URL: <http://toys.segment.ru/review/tochkazrenia/elena> (data obrashcheniya 2.09. 2016).
10. Smirnova E. O., Ryabkova I. A. *Psikhologicheskie osobennosti igrovoy deyatel'nosti so-vremennykh doskol'nikov // Voprosy psikhologii*. 2013. № 2. S. 15–24.
11. Sorokina V. V. *Detskie igry i igrushki kak forma massovoy kommunikatsii // Chelovek kak sub"ekt i ob"ekt mediapsikhologii*. M. : MGU im. M. V. Lomonosova / In-t cheloveka; Izd-vo Mosk. un-ta, 2011. s. 704-701. ISBN 978-5-211-06224-5. URL: <http://rpo.rf/library/pdf/person.pdf> (data obrashcheniya 2.09. 2016).
12. Tulokhonova M. P. *Vozmozhnosti interaktivnykh tekhnologiy obucheniya v razvitii in-formatsionnogo immuniteta shkol'nikov // Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2010. № 15. S. 111–114.
13. Usoltseva I. V. *Tsenosti i tseli igry v otsenke vospitateley detskogo sada // Obrazovanie i nauka*. 2015. № 8. S. 140–162. URL: <http://dx.doi.org/10.17853/1994-5639-2015-8-140-162> (data obrashcheniya 2.09. 2016).
14. Bandura A., Ross D. & Ross S. A. Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 1961. P. 575–582.
15. Blumler J. G. & Katz E. The uses of mass communications: Current perspectives on gratifications research. Beverly Hills: Sage. Blumler, J. G., McLeod, J. M., & Rosengren, K. E. (Eds.). *Comparatively speaking: Communication and culture across space and time*. Newbury Park, CA: Sage. 1992.
16. Harris R. J. Inferences in information processing. In: G. H. Bower. *The psychology of learning and motivation* 1981. Vol. 15. P. 82–128. New York: Academic Press.
17. Morgan M. & Signorielli N. Cultivation analysis: Conceptualization and methodology. In: N. Signorielli & M. Morgan *Cultivation analysis: New directions in media effects research*. 1990. P. 13–34. Newbury Park, CA: Sage.
18. Thorndyke P. W. Applications of schema theory in cognitive research. In: J. R. Anderson & S. M. Kosslyn *Tutorials in learning and memory*. 1984. P. 167–192.

УДК 811.111'42:811.111'255:34
ББК Ш143-21-51+Ш143.21-8

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02

Базуева Анна Николаевна,

аспирант, Институт иностранных языков, кафедра профессионально-ориентированного языкового образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: bazuika@mail.ru.

К ВОПРОСУ О СТРАТЕГИЯХ ПИСЬМЕННОГО ПЕРЕВОДА АНГЛОЯЗЫЧНОГО ЮРИДИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: англоязычный юридический дискурс, трудность перевода, стратегия перевода, тактика перевода, юридический перевод.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается вопрос понятийного содержания термина «стратегия письменного перевода англоязычного юридического дискурса». Автор проводит анализ различных подходов к определению сущности рассматриваемого понятия. Стратегия письменного перевода представляет собой совокупность эффективных, логически взаимосвязанных, последовательных речевых действий в процессе учебной переводческой деятельности, направленных на преодоление трудностей письменного перевода англоязычного юридического дискурса на всех этапах. Основу применения стратегии составляет *тактика перевода*, под которой понимается конкретное речевое действие, направленное на реализацию стратегии и достижение цели перевода на каждом этапе. Основанием типологии стратегий выступают этапы процесса перевода (предпереводческий анализ; аналитический вариативный поиск; анализ результатов перевода), а также группы трудностей письменного перевода англоязычного юридического дискурса: лингвистические, национально-культурные и индивидуально-языковые. Типология стратегий перевода состоит из следующих элементов: генеральная стратегия перевода; глобальные стратегии перевода (этапы процесса перевода); локальные стратегии перевода (группы трудностей письменного перевода англоязычного юридического дискурса). Основу локальных стратегий составляют тактики перевода.

Все перечисленные стратегии перевода не являются принципиально новыми, однако построенная типология с учетом этапов процесса перевода, а также лингвистических, национально-культурных и индивидуально-языковых трудностей письменного перевода англоязычного юридического дискурса представляется наиболее оптимальной для построения методики обучения студентов неязыковых вузов стратегиям письменного перевода рассматриваемого дискурса.

Bazueva Anna Nikolaevna,

Post-graduate Student, Department of Profession Oriented Linguistic Education, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

TO THE QUESTION OF TRANSLATION STRATEGIES OF ENGLISH LEGAL DISCOURSE

KEYWORDS: English legal discourse, translation problems, translation strategy, translation tactics, legal translation

ABSTRACT. The article deals with the content of the notion “translation strategy of English legal discourse”. It analyzes different approaches to the interpretation of the term translation strategy. A translation strategy is defined as a combination of efficient, logically interrelated and successive speech activities. These activities are applied in academic translation to overcome the written translation difficulties of English legal discourse at all stages of the translation work. Tactic of translation is defined as a specific speech action performed to implement a translation strategy and to achieve the translation goal at all stages of the work on translation. Translation strategies classification includes such elements as a general translation strategy; global translation strategy (translation process stages); local translation strategy (different groups of translation difficulties). Local translation strategy is implemented through tactics. From our point of view, this classification of translation strategies is the most suitable for the construction of a method of teaching written translation strategies to the students of non-linguistic universities.

Комиссаров В. Н. определяет стратегию перевода как «своеобразное переводческое мышление, которое лежит в основе действий переводчика» [9, с. 157]. По мнению И. С. Алексеевой переводческая стратегия – это осознанно выбранный алгоритм переводческих действий при переводе одного конкретного текста (или группы текстов), при этом под переводческими действиями иссле-

дователь понимает всю совокупность возможных действий по осуществлению перевода [2, с. 329]. Н. К. Гарбовский пользуется термином «стратегия перевода», которую считает определенной генеральной линией поведения переводчика, стратегией «преобразования исходного текста» [4, с. 508].

Американский теоретик перевода Л. Вентути предложил понятия «форениза-

ция» (экзотизация, отстранение) и «доместикация» (освоение, адаптация). Форенизация предполагает поиск эквивалентов, ориентированных на исходный язык и сохранение «чужих» для языка перевода и принимающей культуры элементов исходного текста. Доместикация акцентирует внимание на эквивалентах, ориентированных на язык перевода, на адаптацию исходного текста к чужому культурному пространству [12, с. 125]. Исследователи сходятся во мнении, что обе стратегии являются определенным культурологическим ориентиром. В литературе отсутствует единая точка зрения на то, какая из стратегий является оптимальной для юридического перевода, у каждой из стратегий есть свои сторонники и противники.

По мнению К. М. Левитана, юридический перевод как область практической речевой деятельности имеет своим объектом передачу содержания письменных и устных юридических текстов на исходном языке (ИЯ) средствами переводящего языка (ПЯ) с равноценным регулятивным воздействием [11, с. 174]. В этом исследователь видит сущность адекватного перевода. Адекватный перевод на русский язык – это точная и полная передача смыслового содержания иноязычного текста средствами русского языка. Только перевод, удовлетворяющий этим требованиям, будет адекватным, то есть равноценным подлиннику [10, с. 11].

Мы в полной мере согласны с К. М. Левитаном в том, что концепция динамической эквивалентности, предполагающая сохранение смысла, должна служить одним из главных направлений, поскольку в юридическом переводе во главу угла ставятся верность и точность передачи смысла.

Многообразие терминологии, существующей в науке, ставит проблему разграничения понятий *способ, методы, приемы и техника перевода*.

Т. А. Казакова считает, что, выполняя перевод, переводчик, прежде всего, определяет способ перевода, то есть меру информационной упорядоченности для переводного текста. Первая ступень в выборе способа упорядоченности заключается в определении того, в каком виде должен быть представлен исходный текст в переводящей культуре: полностью или частично. В зависимости от коммуникативного задания на этом этапе выбирается либо полный, либо сокращенный перевод [8, с. 11].

Полный перевод может осуществляться различными способами, но наиболее распространенными можно считать следующие: буквальный, или пословный перевод, семантический перевод и коммуникативный перевод [8, с. 13].

Семантический перевод заключается в возможно более полной передаче контекстуального значения элементов исходного текста в единицах переводящего языка. Процесс семантического перевода представляет собой естественное взаимодействие двух стратегий: стратегию ориентирования на способ выражения, принятый в переводящем языке, и стратегии ориентирования на сохранение особенностей исходной формы выражения [8, с. 14].

По мнению В. Н. Комиссарова, стратегия переводчика охватывает три группы общих принципов осуществления процесса перевода: некоторые исходные постулаты, выбор общего направления действий, которым переводчик будет руководствоваться при принятии конкретных решений; выбор характера и последовательности действий в процессе перевода [9, с. 336].

Таким образом, *способ перевода (знаковый перевод, смысловой перевод)* – это объективно существующая закономерность перехода от одного языка к другому в переводческой деятельности [8, с. 14].

В отличие от способа перевода, *метод перевода* является не объективно существующей закономерностью, а вырабатываемой переводчиком целенаправленной системой взаимосвязанных приемов, учитывающей вид и способы перевода – метод сегментации текста, метод смыслового анализа, метод трансформаций и т.д. [13, с. 110].

Прием перевода, в свою очередь, определяется в науке о переводе как деятельность переводчика или конкретные операции, вызванные возникшими трудностями в процессе перевода [13, с. 165].

Техника перевода определяется в науке в широком и узком смыслах. Совокупность профессиональных приемов, используемых в процессе переводческой деятельности – в двуязычной ситуации, определяется исследователями также как *техника перевода в широком смысле*.

В узком смысле *техника перевода* – это профессиональное мастерство переводчика, умение быстро устанавливать на основе анализа текста его морфологическую структуру, грамматические категории, смысловые связи [13, с. 225].

Согласно мысли К. М. Левитана, техника юридического перевода включает в себя следующие элементы: профессионально-смысловой анализ текста с целью определения его тематической принадлежности; выделение опорно-ключевых терминов, составляющих информационную суть исходного текста; экспертиза понятийно-смысловой стороны выделенных юридических терминов на предмет выявления различия в значении между исходными термини-

нами, относящихся к разным правовым системам; передача смысла путем разъяснения, а не прямого перевода с учетом отсутствия понятийного тождества между терминами разных правовых систем; анализ лексико-грамматических трудностей текста; заключительное редактирование текста перевода с целью достижения высокого уровня его эквивалентности оригиналу [11, с. 175].

Понятие *стратегии перевода*, таким образом, шире, нежели *способ перевода* или *метод перевода*.

В. Н. Комиссаров подчеркивает, что в основе общей стратегии переводчика лежит стремление как можно полнее понять переводимый текст и найти ему наиболее точное соответствие в языке перевода. Исследователь отмечает, что важнейшие стратегические принципы переводчика есть критическое отношение к своим действиям и максимум усилий для нахождения лучшего варианта [9, с. 336–337].

Вышеуказанные постулаты дают переводчику возможность дальнейших действий к адекватному переводу, кроме того, обеспечивают эффективность использования стратегий в процессе перевода.

Из числа факторов, которые определяют выбор той или иной стратегии перевода, наибольшее значение имеют цель перевода, тип переводимого текста и характер предполагаемого рецептора перевода, условия выполнения [9, с. 337]. На основании совокупности этих факторов определяются требуемые переводческие решения.

Выбор характера и последовательности действий в процессе перевода является индивидуальным и определяется уровнем профессионализма переводчика. Многие элементы переводческой стратегии вариативны и в разной степени используются отдельными переводчиками в различных условиях. Некоторые особенности стратегического подхода носят универсальный характер; к универсальным правилам можно, в частности, отнести постулаты о предшествовании понимания переводу и о необходимости выделения в тексте последовательных отрезков для перевода в силу линейного характера процесса понимания и речевого производства [9, с. 337].

Таким образом, прослеживается связь стратегии перевода с уровнем профессионализма переводчика. Кроме того, логику и гибкость стратегии перевода обеспечивает взаимосвязанность и последовательность переводческих приемов. И наконец, универсальность и вариативность элементов переводческой стратегии, ее гибкость и эффективность позволяют переводчику систематизировать известные ему переводческие решения, не ограничивая число новых решений [3, с. 20].

Понятие стратегии перевода также зависит от различных подходов к переводу. Описание переводческого процесса с помощью моделей перевода включает два взаимосвязанных аспекта: общую характеристику модели с указанием возможной сферы ее применения и типы переводческих операций, осуществляемые в рамках модели [9, с. 190]. Роль мыслительных и познавательных процессов в механизме перевода свидетельствует о важности анализа термина «стратегия перевода» в аспекте психолингвистики.

Положения психолингвистики о поэтапной структуре речевой деятельности (мотив – цель и стремление достичь цели для удовлетворения мотива с помощью речевого произведения – внутренняя программа будущего высказывания – построение высказывания во внутренней речи – вербализация высказывания) в известной степени применимы к процессу перевода [9, с. 157–158].

Согласно И. А. Зимней перевод – это сложный вид речевой деятельности, специфика которого заключается в последовательном осуществлении разных видов речевой деятельности при обязательном сочетании внутреннего и внешнего способов формирования и формулирования мысли [6, с. 115]. Специфика перевода как речевой деятельности состоит в том, что она всегда включена в сложную иерархию нескольких деятельностей [14, с. 17].

В исследованиях И. А. Зимней перевод как вид речевой деятельности определяется наличием способа формирования и формулирования мысли посредством языка и рассматривается как речь, которая использует язык как средство.

В теории методики обучения иностранному языку речевая деятельность представляется в форме отдельных речевых действий – элементарных единиц общения, с помощью которых происходит обмен речевыми актами [1, с. 253]. Кроме того, стратегия определяется как один из способов приобретения, сохранения и использования информации, служащей достижения определенной цели. Учебные стратегии – это действия и операции, используемые учащимися с целью получения, хранения в памяти и применения накопленной информации [1, с. 334].

Практика перевода в целом определяется исследователями как когнитивные действия переводчика в процессе его систематической устной или письменной переводческой деятельности (переработки информации в двуязычной ситуации, основанной на совокупных приобретенных знаниях по теории, методике и технике перевода, выбранных умениях и навыках [13, с. 164].

В методической литературе среди учебных стратегий существуют когнитивные стратегии, под которыми понимаются процессы, направленные на усвоение, хранение и извлечение из памяти информации.

По мнению Н. А. Исаевой, когнитивная стратегия опирается на положения когнитивной лингвистики, главным компонентом которой является категория «смысл», и на положения когнитивной психологии, для которой важнейшей категорией является «понимание», что способствует глубокому проникновению в суть изучаемого на всех этапах обработки информации, с другой стороны, она тесно связана с деятельностными механизмами, опирается на теорию деятельности, срачиваясь в своих основах с деятельностным подходом. Когнитивный механизм решения мыслительных задач обеспечивает глубинное понимание смыслов в речевой деятельности и оперирование этими смыслами [7, с. 146].

Т. ван Дейк и В. Кинч, определяя дискурс как последовательность взаимосвязанных речевых актов, понимают стратегии как некие программы, по которым действует человек, осуществляя тот или иной вид речевой деятельности. Авторы отмечают, что восприятие и понимание каких-либо событий происходит не в вакууме, а в рамках более сложных ситуаций, а также социальных и широких социокультурных контекстов [5, с. 163–164]. На этом основании подчеркнем зависимость стратегии перевода от контекста.

Кроме того, для выявления характерных признаков понятия «стратегия перевода» нам представляется понятие «трудность перевода».

Под *трудностью письменного перевода* применительно к проблематике исследования мы понимаем комплекс проблем, возникающий у обучающихся в процессе перевода и обусловленный совокупностью лингвистических и дискурсивных особенностей англоязычного юридического дискурса. Следовательно, для осуществления адекватного перевода переводчику необходимо принимать во внимание не только лингвистические особенности исходного текста, но также специфику отражаемого текстом дискурса.

Методическая классификация трудностей перевода англоязычного юридического дискурса представляется тремя группами: *группа лингвистических трудностей*, к которым относятся: подгруппа трудностей перевода лексического порядка и подгруппа трудностей перевода грамматического порядка (трудности морфологического и синтаксического уровней); *группа национально-культурных трудностей* перевода – перевод имен собственных, единиц физических величин, отсутствие эквивалентов для

понятий, отсутствующих в российской правовой действительности; *группа индивидуально-языковых трудностей* – низкий уровень владения английским и русским языками, неумение пользоваться различными видами словарей, производить информационный поиск.

По мнению В. Н. Комиссарова, стратегия перевода строится на понимании того, что любая часть текста может представлять явные или скрытые переводческие проблемы, среди которых есть типичные, имеющие относительно стандартные решения, и уникальные, окказиональные, требующие для своего решения изменения известных приемов или поиска совершенно новых [9, с. 336].

Х. Крингс трактует стратегии перевода как потенциально осознанные планы переводчика, направленные на решение конкретной переводческой проблемы в рамках конкретной переводческой задачи. В. Виллс делит переводческие проблемы на макроконтекстуальные и микроконтекстуальные. Макроконтекстуальные проблемы, как считает исследователь, связаны с необходимостью определить общий смысл, цель, значение, функцию текста оригинала, которые, как правило, должны сохраняться в тексте перевода. Под микроконтекстуальными проблемами В. Виллс понимает случаи семантической неопределенности и синтаксической сложности текста; темарематические отношения; наличие эллипса, метафор, иронии, неудачных формулировок, атрибутивных, герундиальных, причастных конструкций (речь идет о переводах с английского языка) [3, с. 22].

Таким образом, учитывая указанные характерные признаки анализируемого понятия, под *стратегией перевода* мы понимаем *совокупность эффективных, логически взаимосвязанных, последовательных речевых действий в процессе учебной переводческой деятельности, направленных на преодоление трудностей письменного перевода англоязычного юридического дискурса на всех этапах*. В литературе, посвященной дидактике перевода, под учебным переводом обычно понимается перевод как одно из средств изучения иностранного языка [15, с. 132].

Основанием для типологизации стратегий нам представляется положение о том, что в процессе перевода деятельность переводчика проходит три стадии, обозначенные в исследованиях ряда ученых (И. С. Зимняя, И. С. Алексеева, В. Н. Комиссаров).

И. С. Алексеева разбивает процесс перевода на следующие этапы: 1) предпереводческий анализ; 2) аналитический вариативный поиск; 3) анализ результатов перевода [2, с. 144]. В. Н. Комиссаров в основе

общей стратегии переводчика видит стремление как можно полнее понять переводимый текст и найти ему наиболее точное соответствие в языке перевода. Данный постулат, на наш взгляд, составляет генеральную стратегию перевода.

Этапы перевода определяются нами как глобальные стратегии перевода, и, следовательно, каждому этапу соответствует своя глобальная стратегия перевода.

Этапу предпереводческого анализа текста соответствует глобальная стратегия смысловой обработки. Глобальная стратегия подбора адекватных эквивалентов используется на этапе аналитического вариативного поиска. На этапе анализа результатов перевода реализуется глобальная стратегия обобщения переводческого опыта.

На основе методической типологии трудностей письменного перевода англоязычного юридического дискурса, на наш взгляд, в рамках каждой глобальной стратегии выделяются три локальных стратегии: преодоления лингвистических, национально-культурных и индивидуально-языковых трудностей перевода.

Основу применения стратегий перевода составляют логически взаимосвязанные, последовательные речевые действия – тактики перевода. В рамках настоящего исследования *тактика перевода* – это конкретное речевое действие, направленное на реализацию стратегии и достижение цели перевода на каждом этапе.

На этапе предпереводческого анализа текста в основе использования лежат локальные стратегии преодоления лингвистических трудностей, реализующиеся через тактики определения лексико-тематической и распознавания логико-грамматической структуры текста; кроме того, используется локальная стратегия преодоления национально-культурных трудностей перевода, в основе которой лежит тактика определения жанрово-композиционных особенностей текста. И наконец, локальная стратегия преодоления индивидуально-языковых трудностей перевода представлена тактикой информационного поиска с использованием различных электронных поисковых систем и словарей.

Локальная стратегия преодоления лингвистических трудностей на этапе аналитического вариативного поиска реализуется

посредством тактики подбора терминологических соответствий, использования различных видов переводческих трансформаций. Локальная стратегия преодоления национально-культурных трудностей перевода представлена тактикой использования различных приемов заполнения лакун. Стратегия преодоления индивидуально-языковых трудностей реализуется посредством тактик информационного поиска с использованием различных электронных поисковых систем и словарей, а также создания собственного терминологического глоссария.

Этап анализа результатов перевода представлен глобальной стратегией обобщения переводческого опыта, которая реализуется посредством использования локальных стратегий преодоления трудностей через использование тактик проверки адекватного применения и единообразного употребления в тексте терминологии, сверки грамматического оформления текста в соответствии с нормами русского языка, а также рациональной организации собственного терминологического глоссария.

Мы проводим параллель между тактиками генеральной стратегии перевода и элементами предпереводческого анализа, предложенными И. С. Алексеевой: сбор внешних данных о тексте (автор, реципиент, время создания и публикации, представление об источнике, состав информации, доминанты перевода, жанр [2, с. 20]).

Обобщая сказанное, типология стратегий перевода состоит из следующих элементов: генеральная стратегия перевода; глобальные стратегии перевода (этапы процесса перевода); локальные стратегии перевода (группы трудностей письменного перевода англоязычного юридического дискурса). Основу локальных стратегий составляют тактики перевода.

Все перечисленные выше стратегии перевода не являются принципиально новыми, однако, на наш взгляд, построенная типология стратегий с учетом этапов процесса перевода, а также лингвистических, национально-культурных и индивидуально-языковых трудностей письменного перевода англоязычного юридического дискурса представляется наиболее оптимальной для построения методики обучения студентов неязыковых вузов стратегиям письменного перевода рассматриваемого дискурса.

L I T E R A T U R A

1. Azimov Je. G. Novyj slovar' metodicheskikh terminov i opnjatij (teorija i praktika obuchenija jazykam) / Azimov Je.G., Shhukin A.N. M. : IKAR, 2010.
2. Alekseeva I. S. Professional'noe obuchenie perevodchika : ucheb. posobie po ustnomu i pis'mennomu perevodu dlya perevodchikov i prepodavatelej. SPb. : Soyuz, 2001. 288 s. (Seriya «Biblioteka perevodchika»).
3. Volkova T. A. Diskursivno-kommunikativnaya model' perevoda: monografiya. M. : Flinta : Nauka, 2010. 128 s.
4. Garbovskij N. K. Teoriya perevoda : uchebnik. M. : Izd-vo Mosk. un-ta, 2004. 544 s.

5. Dejk T. A. van, Kinch V'. Strategii ponimaniya svyaznogo teksta // Novoe v zarubezhnoj lingvistike. Vyp. 23. Kognitivnye aspekty yazyka. M. : Progress, 1988. 231 s.
 6. Zimnjaja I. A., Ermolovich V. I. Psihologija perevoda : ucheb. posobie dlja vysshih kursov perevodchikov. M., 1981. 99 s.
 7. Isaeva N. A. Sovremennye strategii lingvometodicheskoj podgotovki bakalavra pedagogicheskogo obrazovaniya : dis. ... d.p.n., M., 2016.
 8. Kazakova T. A. Prakticheskie osnovy perevoda. English <=> Russian. Seriya: Izuchaem inostrannye yazyki. SPb. : Soyuz, 2001. 320 s.
 9. Komissariv V. N. Sovremennoe perevodovedenie. M. : JeTS, 2002.
 10. Levitan K. M. Yuridicheskij perevod: osnovy teorii i praktiki : ucheb. posobie. M. : Prospekt, 2011. S. 49.
 11. Levitan K. M. Metodika i texnika yuridicheskogo perevoda // Aktual'nye voprosy prepodavaniya inostrannogo yazyka, mezhkul'turnoj kommunikacii i perevodcheskix disciplin v vuze: sbornik statej mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii prepodavatelej, aspirantov i studentov vuzov (Ekaterinburg, 28 noyabrya 2012 g.). Ekaterinburg, 2012. S. 174–181.
 12. Nekrasova T. P. Osobennosti perevoda yuridicheskoy terminologii s russkogo yazyka na anglijskij : dis. ... cand. filol. nauk., M., 2013.
 13. Nelyubin L. L. Tolkovyj perevodovedcheskij slovar'. 3-e izd., pererab. M. : Flinta: Nauka, 2003. 320 s.
 14. Serova T. S. Informaciya, informacionnost' i innovacii v mezhkul'turnom professional'nom obshhenii v sfere nauki i texniki. Izbrannoe o teorii i praktike nauchno-texnicheskogo perevoda i professional'noj podgotovki perevodchiko: sb. statej. Perm' : Izd-vo Perm. nac. issled. politexn. un-ta, 2016. 529 s.
- Cvilling M. Ya. O perevode i perevodchikax. M., 2009.

Вершинина Татьяна Станиславовна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации на иностранных языках, Уральский федеральный университет им. Б. Н. Ельцина; 620083, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 51; e-mail: wtatiana@mail.ru.

Кузнецов Антон Александрович,

аспирант, кафедра психологии образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: kuznetzoff.aa@yandex.ru.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ЦЕННОСТНО-МОТИВАЦИОННЫХ ДЕТЕРМИНАНТ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ
У КУРСАНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ МЧС**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: ценностно-мотивационные детерминанты, педагогические условия формирования, стрессоустойчивость, мотивация профессионального выбора, психолого-педагогическое сопровождение.

АННОТАЦИЯ. В статье обсуждаются ценностно-мотивационные детерминанты формирования профессионально значимого качества стрессоустойчивости у курсантов высшей школы МЧС на этапе реализации основных образовательных программ высшего образования. Рассматривается алгоритм исследования и формирования детерминант стрессоустойчивости, основанный на выявленных корреляционных зависимостях между уровнем мотивации и показателями профессиональной составляющей после применения психолого-педагогической программы сопровождения. Обсуждается необходимость комплексного подхода в создании психолого-педагогических условий для формирования стрессоустойчивости и роль мотивирующих факторов в процессе подготовки будущих специалистов МЧС. Также приводятся результаты исследования влияния ценностно-мотивационных детерминант на процесс формирования стрессоустойчивости у курсантов высшей школы МЧС. На основе исследования даются рекомендации по составлению психолого-педагогической программы сопровождения формирования стрессоустойчивости.

Vershinina Tat'yana Stanislavovna,

Associate Professor, Department of Linguistics and Professional Communication in Foreign Languages, Ural Federal University named after the first President of Russia Boris Yeltsin; Ekaterinburg, Russia.

Kuznetsov Anton Aleksandrovich,

Post-graduate Student, Department of Psychology of Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**PSYCHO-PEDAGOGICAL TECHNIQUES IN FORMATION
OF VALUE MOTIVATED DETERMINANTS
OF STRESS RESISTANCE OF EMERCOM STUDENTS**

KEYWORDS: value motivated determinants, pedagogical conditions of formation, stress resistance, professional career motivation, psycho-pedagogical assistance

ABSTRACT: This article speculates about the value motivated determinants of formation of such an important quality among EMERCOM students as stress resistance during their obtaining of higher education. The algorithm of research and stress resistance determinants formation is investigated based on the identification of interdependence of the motivation level and the indicators of professional component after the usage of psycho-pedagogical programme of assistance. The necessity of wholesome approach to the creation of psycho-pedagogical conditions for the formation of stress resistance and the role of motivating factor in the process of training future EMERCOM experts is discussed. This article presents the results of an investigation into the influence of value motivated determinants on the process of formation of stress resistance of EMERCOM students. Based on the research recommendations are given as to compiling the psycho-pedagogical programme of assistance to formation of stress resistance.

Исследование такого психологического свойства личности сотрудников МЧС, как стрессоустойчивость, обусловлено, прежде всего, тем, что их профессиональная деятельность является одним из психологически напряженных видов деятельности и риска для жизни, сопряжена с воздействием большого количества стрессоров и предъявляет повышенные требования к профессионализму и психологическим качествам, что обеспечивает эффективность личности в экстремальных усло-

виях. Как отмечают В. Глебов, Л. Корнейчук, Ю. Корнейчук, И. Мухин, Ю. Соловов [5; 7], в подобных условиях готовность к риску, интернальный локус контроля и стрессоустойчивость выступают как важнейший фактор профессиональной пригодности к названному виду деятельности.

Стрессоустойчивость специалиста профессии группы риска представляет собой совокупное психологическое качество личности, благодаря которому она способна не только переносить значительные интеллек-

туальные, волевые и эмоциональные нагрузки (перегрузки), возникающие вследствие особенностей профессиональной деятельности, не нанося особого вреда окружающим и своему здоровью, но и качественно выполнять возложенные профессиональные обязанности, связанные со спасением людей и имущества. Важно – для исключения возникновения профессиональных деструкций и пр. – еще на начальном этапе подготовки специалиста определить психологическую готовность и ценностно-смысловые мотивации выбора профессии группы риска.

Нами была разработана и апробирована методика исследования уровня сформированности профессионально значимого качества «стрессоустойчивость» и диагностики агрессивности, склонности к риску и самочувствия в экстремальных условиях. Также разработана программа психолого-педагогического сопровождения курсантов МЧС на этапе подготовки в условиях специализированного вуза, в основе которой лежит выявление их мотивационно-ценностной сферы и ее внешних стимуляторов. Применение данной программы в ходе исследования дало положительные результаты и позволило предположить, что курсанты МЧС, демонстрирующие разный уровень мотивации к процессу обучения и профессиональной деятельности, в разной степени осваивают психолого-педагогическую программу сопровождения.

Для решения задач исследования применялись методы математической статистики, такие как критерий U-Манна – Уитни для независимых выборок, метод Краскела – Уоллиса, критерий Колмогорова – Смирнова. Оценка результатов проводилась с помощью параметрического T-критерия Стьюдента и статистически значимыми считались результаты не ниже уровня $p < 0,05$. Также – для определения количественных показателей качественной модели сформированности профессионально важных качеств курсантов МЧС – мы применили метод экспертных оценок.

На начальном этапе исследования респонденты были разделены на группы мотивационной направленности. Общая направленность курсанта, показывающего мотивированный выбор профессии группы риска и пригодного к экстремальным условиям работы, детально анализировалась по трем методикам: Р. В. Овчаровой, Д. А. Леонтьева и М. Рокича. В первую группу высокого уровня мотивации (34%) были включены курсанты с преобладанием показателей внутренних социально-значимых мотивов над внутренними индивидуально-значимыми и внешними положительными мотивов над внешними отрицательными; во вторую группу среднего

уровня мотивации (41%) вошли курсанты с преобладающими внутренними социально-значимыми мотивами над внутренними индивидуально-значимыми и преобладающими внешними отрицательными мотивами; третью группу низкого уровня мотивации (25%) составили курсанты, с преобладающими показателями внутренних индивидуально-значимых мотивов над внутренними социально-значимыми вне зависимости от внешних мотивов.

Далее в исследовании была применена группа методик, условно названная нами профессионально-ориентированным блоком (методики А. Г. Шмелева, А. Волкова, Н. Водопьяновой, Л. Г. Почебут), нацеленная на диагностику профессиональной направленности личности и на выполнение специальных действий; основой для выбора методик послужили результаты теоретического анализа детерминант профессиональной деятельности, связанной с риском, то есть на основе выборки наиболее часто повторяющихся детерминант в работах разных исследователей.

Далее, в таблице 1, приводятся результаты исследования, дающего основание предполагать положительные корреляционные зависимости между уровнем мотивации и показателями профессиональной составляющей после применения психолого-педагогической программы сопровождения.

На основе результатов исследования указанных компонентов, корреляционных зависимостей, выявленных путем систематического многолетнего изучения свойств личности курсантов МЧС методом поперечных и продольных срезов, проводились методические и психо-коррекционные тренинги, составившие программу психолого-педагогического сопровождения. В ходе исследования выявлено, что курсанты с высоким и средним уровнем мотивации качественно лучше осваивают программу психолого-педагогического сопровождения формирования стрессоустойчивости.

Полученные в процессе апробации методики исследования уровня сформированности стрессоустойчивости и диагностики ее детерминант объективные данные, основанные на количественных показателях и подтвержденные с помощью методов математической статистики, позволяют определить в достаточной мере необходимое содержание психо-коррекционной программы. Высокий уровень значимости положительной динамики изменения коэффициентов по формируемым качествам во время осуществления мероприятий, входящих в состав психолого-педагогической программы сопровождения, позволяет говорить о ее валидности.

При разработке программы психолого-

педагогического сопровождения, по нашему мнению, целесообразно уделить особое внимание выявлению и формированию ценностно-мотивационных детерминант профессионального выбора. Включение курсантов в программу психолого-педагогического сопровождения своевременно позволит развить готовность к экстремальной профессио-

нальной деятельности и выработать механизмы борьбы с деструктивными состояниями. Формирование профессионально значимого качества «стрессоустойчивость» требует диагностики и психолого-педагогического сопровождения, то есть комплексного подхода, направленного на коррекцию симптомов, входящих в его структуру.

Таблица 1

Уровни значимости изменения показателей профориентированного блока в парах групп мотивационной направленности после формирующего экспериментального показателя	Уровень значимости по критерию U-Манна-Уитни		
	высокомотивированные низкомотивированные	высокомотивированные среднемотивированные	среднемотивированные низкомотивированные
Самочувствие в экстремальных условиях	0,028	0,011	0,819
Истощение психоэнергетических ресурсов	0,025	0,028	0,667
Нарушение воли	0,317	0,026	0,307
Эмоциональная неустойчивость	0,609	0,751	0,793
Вегетативная неустойчивость	0,558	0,814	0,686
Нарушения сна	0,030	0,007	0,889
Тревога и страхи	0,015	0,086	0,299
Деадаптация (склонность к зависимости)	0,769	0,058	0,158
Вербальная агрессия	0,590	0,684	0,908
Физическая агрессия	0,631	0,585	0,336
Предметная агрессия	0,524	0,337	0,824
Эмоциональная агрессия	0,561	0,360	0,202
Самоагрессия	0,158	0,424	0,465
Агрессивность	0,399	0,248	0,610
Склонность к риску	0,243	0,792	0,408

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранов А. А. Психологическая стрессоустойчивость и мастерство педагога: теоретические и прикладные аспекты : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. СПб, 2002. 41 с.
2. Бондарук А. Ф., Голянич В. М., Шаповал В. А. Ценностные детерминанты стрессоустойчивости студентов // Сайт «Psychodic.ru/ URL: <http://www.psychodic.ru/arc.php?page=4173>.
3. Величковский Б. Б. Многомерная оценка индивидуальной устойчивости к стрессу : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2007. 27 с.
4. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса. СПб. : Питер, 2009.
5. Глебов В. В. Психофизиологические особенности и процессы адаптации студентов первого курса разных факультетов РУДН / В. В. Глебов, Г. Г. Аракелов // Вестник Российского университета дружбы народов. 2014. № 2. Серия: Экология и безопасность жизнедеятельности.

6. Глебов В. В. Уровень психофизиологической адаптации студентов на начальном этапе обучения в системе высшей школы // Вестник Российского университета дружбы народов. 2013. № 5. Серия: Экология и безопасность жизнедеятельности.
7. Корнейчук Ю. Методика психофизиологического отбора спасателей войск ГО / И. Мухин, Ю. Соловов, И. Федотова // Гражданская защита. 2003. № 10. С. 37.
8. Лебедев В. И. Личность в экстремальных ситуациях. М. : Политиздат, 1989. 304 с.
9. Леви Л. Некоторые принципы психофизиологических исследований и источники ошибок // Физиологические и психологические реакции. Медицинские, промышленные и военные последствия стресса : сб. ст. Л. : Медицина, 1970. С. 88–100.
10. Леонова А. Б. Комплексная стратегия анализа профессионального стресса: от диагностики к профилактике и коррекции // Психологический журнал. 2004. № 2. С. 75–85.
11. Почебут Л. Г. Социальная психология : учеб. пособие для вузов. СПб., 2010.
12. Прядеин В. П. // Комплексное изучение свойств личности: системно-функциональный подход : коллективная монография / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2010. 417 с.

L I T E R A T U R A

1. Baranov A. A. Psikhologicheskaya stressoustoychivost' i masterstvo pedagoga: teoreticheskie i prikladnye aspekty : avtoref. dis. ... d-ra psikholog. nauk. SPb, 2002. 41 s.
2. Bondaruk A. F., Golyanich V. M., Shapoval V. A. Tsennostnye determinanty stressoustoychivosti studentov // Sayt «Psychodic.ru/ URL: <http://www.psychodic.ru/arc.php?page=4173>.
3. Velichkovskiy B. B. Mnogomernaya otsenka individual'noy ustoychivosti k stressu : avtoref. dis. ... kand. psikholog. nauk. M., 2007. 27 s.
4. Vodop'yanova N. E. Psikhodiagnostika stressa. SPb. : Piter, 2009.
5. Glebov V. V. Psikhofiziologicheskie osobennosti i protsessy adaptatsii studentov pervogo kursa raznykh fakul'tetov RUDN / V. V. Glebov, G. G. Arakelov // Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. 2014. № 2. Seriya: Ekologiya i bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti.
6. Glebov V. V. Uroven' psikhofiziologicheskoy adaptatsii studentov na nachal'nom etape obucheniya v sisteme vysshey shkoly // Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. 2013. № 5. Seriya: Ekologiya i bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti.
7. Korneychuk Yu. Metodika psikhofiziologicheskogo otbora spasateley voysk GO / I. Mukhin, Yu. Solovov, I. Fedotova // Grazhdanskaya zashchita. 2003. № 10. S. 37.
8. Lebedev V. I. Lichnost' v ekstremal'nykh situatsiyakh. M. : Politizdat, 1989. 304 s.
9. Levi L. Nekotorye printsipy psikhofiziologicheskikh issledovaniy i istochniki oshibok // Fiziologicheskie i psikhologicheskie reaktsii. Meditsinskie, industrial'nye i voennye posledstviya stressa : sb. st. L. : Meditsina, 1970. S. 88–100.
10. Leonova A. B. Kompleksnaya strategiya analiza professional'nogo stressa: ot diagnostiki k profilaktike i korrektsii // Psikhologicheskii zhurnal. 2004. № 2. S. 75–85.
11. Pochebut L. G. Sotsial'naya psikhologiya : ucheb. posobie dlya vuzov. SPb., 2010.
12. Pryadein V. P. // Kompleksnoe izuchenie svoystv lichnosti: sistemno-funktsional'nyy podkhod : kolektivnaya monografiya / Ural.gos. ped. un-t. Ekaterinburg, 2010. 417 s.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37.018.1:376.24
ББК 4490.264

ГСНТИ 15.81.21

Код ВАК 19.00.10

Стещенко Евгения Александровна,

аспирантка Московского городского психолого-педагогического университета; 127051, г. Москва, ул. Сретенка, 29. Частное учреждение здравоохранения Марфо-Мариинский медицинский центр «Милосердие»; 1190174, г. Москва, ул. Большая Ордынка, 34; e-mail: st_janny@mail.ru.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИЗУЧЕНИЯ ОТНОШЕНИЯ МАТЕРИ К БОЛЕЗНИ ЕЕ РЕБЕНКА, СТРАДАЮЩЕГО ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: отношение матери к болезни ребенка, механизм отрицания, детский церебральный паралич, стиль воспитания, представления о будущем.

АННОТАЦИЯ. Статья рассматривает отношение матерей (71 мать) к болезни их детей, страдающих детским церебральным параличом. Рассматривается роль механизма отрицания и, в особенности, установок матери в отношении болезни ребенка. Анализировались оценки матерями тяжести заболевания их детей, отношение к лечению болезни, представления матерей о том, кто ответственен за возникновение болезни, представления о будущем ребенка, эмоции и чувства матерей с учетом тяжести интеллектуального дефекта ребенка. Результатом исследования стало выявление специфики отношения матери к болезни ребенка. Установлено, что не существует значимых различий в отношении матерей к болезни детей с тяжелой и легкой степенью выраженности интеллектуального дефекта; многие матери считают детский церебральный паралич излечимым заболеванием и делают позитивный прогноз на будущее ребенка.

Steshenko Evgeniya Aleksandrovna,

Post-graduate Student of Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia.

RESULTS OF RESEARCH OF MOTHER'S ATTITUDE TO CEREBRAL PALSY OF HER CHILD

ABSTRACT. The article considers mothers' attitude to their children's disease (71 mothers), which is cerebral palsy. Much attention is given to the role of denial mechanism, in particular to the attitude of mothers to their children's illness. We investigated mothers' assessment of severity of illness of their children, their attitude to therapy, their ideas about who is responsible for the disease development, their views of the child's future and emotions and feelings that depend on the degree of intellectual disability. The results of the study contain the specifics of mother's attitude to her child's illness. It was found that there is no significant difference between mother's attitude to children with severe and mild degree of intellectual impairment; many mothers believe that cerebral palsy is a curable disease and are positive about the future of the child.

KEYWORDS: mother's attitude to the child's disability, mechanism of denial, child with cerebral palsy, educational style, vision for the future.

Введение

В настоящее время в России широко развивается система реабилитации детей с церебральным параличом в связи с ростом числа новорожденных с данной патологией. Открываются новые реабилитационные центры, поставляется дорогостоящее оборудование, используются новые клинические подходы к восстановлению двигательной функции у детей. Однако по-прежнему недооценивается психологическое состояние матерей, воспитывающих детей с двигательной патологией. Психологическая помощь матерям и психологическое сопровождение практически не оказываются, они остаются один на один с трагедией и справляются с ней доступными им способами. Последствиями такого самостоятельного преодоления ситуации, к сожалению, часто становятся разводы, потеря работы и социальных контактов, депрессия, алкоголизм, гиперопека больного ребенка

либо гипоопека (часто дети передаются на попечение родителям матери или отца) [8]. В результате появляется уже не одна проблема – болезнь ребенка, а множество, в числе которых – распадающаяся семья, проблемы у сиблингов и т.д. В данном исследовании мы изучаем прежде всего позицию отношения матери к болезни ребенка, так как в дальнейшем это поможет наметить определенные шаги к оказанию психологической помощи матерям, что позволит решить сразу несколько основных задач – стабилизировать психологическое состояние матери, укрепить семью, оптимизировать процесс реабилитации ребенка.

Цель – изучить отношение матерей к болезни их детей с детским церебральным параличом для разработки программы коррекции и профилактики личностных и семейных сложностей.

Материалы и методы

Методы исследования включали:

– биографические методы (сбор анамнеза, изучение медицинской документации, заключений ПМПК);

– методы психодиагностики – наблюдение за ребенком, изучение истории болезни ребенка, беседу с матерью (включающую сбор анамнеза, интервью), анкетирование, экспертные оценки, батарею психодиагностических методик, состоящую из:

1. Диагностических заданий для детей, рекомендованных в психолого-педагогических подходах С. Д. Забрамной, И. Ю. Левченко, Е. А. Стребелевой [11; 13] и подобранных с учетом их возраста и возможностей. Диагностировался уровень познавательного и эмоционального развития ребенка, речевые навыки, способность принимать и использовать помощь взрослого, уровень двигательной и коммуникативной активности.

2. Теста-опросника родительского отношения А. Я. Варга, В. В. Столина [14];

3. Методики диагностики отношения к болезни ребенка В. Е. Каган, И. П. Журавлевой [10];

4. Методики «Незаконченные предложения» в разработке А. М. Алексеевой [2];

5. Проективной методики «мини-сочинение матери» на тему «Что такое ДЦП? Будущее моего ребенка».

6. Методики «Оценка эмоциональной и коммуникативно-поведенческой сферы детей с тяжелыми нарушениями развития» В. В. Ткачевой [8].

7. Анкеты «Определение воспитательских умений у родителей детей с отклонениями в развитии» В. В. Ткачевой [8].

8. Анкеты «Психологический тип родителя» В. В. Ткачевой [8].

9. Авторской схемы дифференциации детей с двигательными расстройствами по тяжести интеллектуального дефекта. Данная схема разработана для более углубленной оценки познавательного развития детей с тяжелыми нарушениями развития. Она позволяет выделить две группы детей в зависимости от уровня их интеллектуального развития:

1 группа (низкий уровень развития)

Включает детей с тяжелой формой умственной отсталости в сочетании с тяжелыми сенсорными поражениями (слепота, глухота), либо с различными сенсорными нарушениями, не носящими тотального характера, а также аутистические черты характера и различные фобии. У этой группы детей контакт со взрослым отсутствует, либо носит кратковременный характер. Отсутствует или снижена подражательная деятельность. Понимание обращенной речи резко ограничено. Не понимают инструкцию и цель задания или инструкцию вы-

полняют частично. Интерес к игрушкам и взаимодействию неустойчивый или отсутствует. Часто действуют без учета свойств предметов либо учитывают их недостаточно, характер действий – хаотичный, часто используют примеривание и проталкивание. Это свидетельствует о том, что принцип действия ими не осознается. Присуще безразличие к результату своей деятельности. Игровая деятельность отсутствует либо выражается в неадекватных манипуляциях с игрушками. Внимание неустойчивое, произвольная регуляция поведения снижена. Нарушены все или большинство высших психических функций (память, мышление, восприятие, воображение, речь), снижен запас знаний и представлений об окружающем мире, затруднена ориентация в сторонах собственного тела.

2 группа (высокий уровень развития)

Группу составляют дети, имеющие незначительную задержку психического развития либо дети, у которых уровень интеллектуального развития соответствует возрастной норме или нижней ее границе. Могут быть незначительно снижены некоторые познавательные процессы и внимание. Для этой группы детей также характерно наличие страхов, сложностей адаптации в социуме и в принятии своих особенностей здоровья, нарушение настроения и снижение самооценки. Дети этой группы легко и быстро устанавливают контакт со взрослым, понимают инструкции, выполняют их, проявляют заинтересованность в результате своей деятельности, после обучения способны выполнять задание самостоятельно или с незначительной помощью взрослого. Переносят полученный опыт на похожие задания. Запас знаний об окружающем мире сформирован или недостаточен. Дети ориентированы в собственном теле, окружающем пространстве. Они осознают свое отличие от обычных детей, испытывают переживания в отношении своего дефекта.

Исследование проводилось с 2011 по 2014 гг. на базе частного учреждения здравоохранения Марфо-Мариинского медицинского центра реабилитации детей с ДЦП «Милосердие», г. Москва.

Выборка состояла из 71 ребенка в возрасте 3–8 лет, больных ДЦП с опорно-двигательными нарушениями различной степени выраженности, и их матерей (71).

Статистический анализ данных проводился с помощью пакета SPSS (ver.19). Для анализа полученных результатов при сравнении групп испытуемых использовался t-критерий Стьюдента для независимых выборок, корреляционный анализ проводился с помощью коэффициента ранговой

корреляции Спирмена. Соотношение результатов, полученных с помощью проективных методик, в разных группах испытуемых оценивалось с помощью таблиц сопряженности и критерия хи-квадрат Пирсона.

Результаты

В исследовании приняли участие 39 мальчиков и 32 девочки (таблица 1). Они распределились по группам развития следующим образом:

Таблица 1

Распределение больных по полу в группах с высоким и низким уровнем развития

группа развития ребенка	мальчики	девочки	всего
высокий уровень развития (2гр.)	48,8% (n=21)	51,2% (n=22)	100% (n=43)
низкий уровень развития (1гр.)	64,3% (n=18)	35,7% (n=10)	100% (n=28)

В группе с высоким уровнем развития соотношение мальчиков и девочек пример-

но одинаковое, а в группе с низким – преобладают мальчики.

Таблица 2

Соотношение групп развития и способности к самостоятельной ходьбе

детская выборка		способность к ходьбе		всего
		ходит	не ходит	
группа развития ребенка	высокий уровень развития	72.1% (n=31)	27.9% (n=12)	100% (n=43)
	низкий уровень развития	21.4% (n=6)	78.6% (n=22)	100% (n=28)

Из таблицы 2 видно, что дети с высоким уровнем развития в большинстве случаев передвигаются самостоятельно, а в группе с низким развитием – наоборот, у детей в большинстве случаев отсутствует способность к ходьбе.

Возраст обследованных матерей колебался от 26 до 50 лет.

54 матери (76%) имели высшее образование, 17 матерей – средне-специальное.

60 матерей не работали, 11 – имели постоянное место работы.

Состав семьи представлен в таблице 3.

Таблица 3

Соотношение состава семьи в группах детей по уровню развития

материнская и детская выборки		состав семьи		всего
		полная	неполная	
группа развития ребенка	высокий уровень развития	72.1% (n=31)	27.9% (n=12)	100% (n=43)
	низкий уровень развития	57,1% (n=16)	42,9% (n=12)	100% (n=28)

Из таблицы 3 видно, что полные семьи чаще встречаются в группе с высоким уровнем развития детей, а неполные – в группе с

низким развитием. Однако различие по критерию хи-квадрат не достигло статистически значимого уровня ($p=0,193$).

Таблица 4

Распределение ответственности, возлагаемой матерями за возникновение болезни у детей с высоким и низким уровнем развития

материнская и детская выборки		ответственность за болезнь			всего
		никто	врачи	сама	
группа развития ребенка	высокий уровень развития	46.2% (n=18)	35.9% (n=14)	17.9% (n=7)	100% (n=39)
	низкий уровень развития	39.3% (n=11)	60.7% (n=17)	0.0% (n=0)	100% (n=28)

Из таблицы 4 мы видим, что в группе с низким развитием ребенка никто не приписывает ответственность за возникновение заболевания себе, но часто – врачам, а в группе с высоким развитием есть группа матерей, приписывающих вину себе, врачам, и относительно часто – «никому» (среды ответов: «судьба», «стечение обстоя-

тельств», «внутриутробная инфекция», «что-то пошло не так во время беременности»). Различие достоверно по критерию хи-квадрат на уровне $p=0.025$. То есть, матери детей с низким уровнем развития достоверно чаще возлагают ответственность за возникновение болезни у ребенка на врачей, участвовавших в родовспоможении.

Таблица 5

Соотношение установок матерей в отношении лечения болезни детей с высоким и низким уровнем развития

Материнская и детская выборки		установки в отношении лечения				всего
		«излечима»	«неизлечима»	«возможна только реабилитация»	другое	
группа развития ребенка	высокий уровень развития	44 %	14.6%	26.8%	14.6%	100%
	низкий уровень развития	37.0%	22.2%	29.6%	11.2%	100%

В таблице 5 представлено отношение матерей к лечению болезни детей. Значимых различий между группами не обнаружено: критическое значение χ^2 при

уровне значимости $p<0.05$ составляет 7.815. Связь между факторным и результативным признаками отсутствует, уровень значимости $p>0.05$).

Таблица 6

Оценка матерью тяжести заболевания своего ребенка в зависимости от уровня его развития

Материнская и детская выборки		оценка матерью тяжести заболевания			всего
		«болезнь не самая тяжелая»	«болезнь очень тяжелая»	другое	
группа развития ребенка	высокий уровень развития	25.0%	52.5%	22.5%	100%
	низкий уровень развития	33.3%	48.2%	18.5%	100%

Как в группе матерей детей с тяжелой степенью поражений, так и в группе матерей, дети которых имеют легкую степень нарушений, есть матери, преувеличивающие и преуменьшающие тяжесть заболевания ребенка (таблица 6). Отмечается тенденция к тому, что матери детей с более легким вариантом заболевания чаще преувеличивают его тяжесть. Среди матерей пациентов с низким уровнем развития чаще встречались объективные оценки заболевания как «очень тяжелого». Различия между группами не значимы: критическое значение χ^2 при

уровне значимости $p<0.05$ составляет 5.991. Связь между факторным и результативным признаками отсутствует, уровень значимости $p>0.05$).

Из таблицы 7 следует, что представления о будущем не отличаются у матерей в зависимости от группы развития их ребенка (критическое значение χ^2 при уровне значимости $p<0.05$ составляет 7.815. Связь между факторным и результативным признаками отсутствует, уровень значимости $p>0.05$). Как в первой, так и во второй группах преобладает позитивное представление о будущем ребенка.

Соотношение прогноза матерей на будущее их детей
в группах с высоким и низким уровнем развития

Материнская и детская выборки		прогноз на будущее ребенка				Всего
		позитивное, в пределах возможно- стей ребенка	позитивное, выходящее за пределы воз- можностей ребенка	негативное	неопределен- ное	
группа развития ребенка	высокий уровень развития	66.7%	21.4%	4.8%	7.1%	100%
	низкий уровень развития	59.3%	11.1%	7.4%	22.2%	100%

Таблица 8

Распределение эмоций у матерей в связи с болезнью детей в зависимости от уровня развития

Материнская и детская выборки		тревога	вина или стыд	различные страхи	страх за будущее ребенка	печаль	боль и разочарование	любовь	отрицание чувств
группа развития	высокий уровень развития	24.4%	19.5%	53.7%	12.2%	24.4%	12.2%	0.0%	17.1%
	низкий уровень развития	7.4%	11.1%	63.0%	22.2%	40.7%	22.2%	14.8%	3.7%

В таблице 8 представлены следующие группы эмоций, обозначенные матерями в проективных методиках: «наличие тревоги», «наличие вины и /или стыда», «наличие различных страхов», «наличие печали и/или грусти», «наличие усталости и/или боли, и/или разочарования», «наличие любви к ребенку», отрицание каких-либо чувств. Различия по критерию хи-квадрат не достигло статистически значимого уровня (критическое значение χ^2 при уровне значимости $p < 0.05$ составляет 14.067. Связь между факторным и результативным признаками отсутствует, уровень значимости $p > 0.05$).

Обсуждение

Итак, мы выявили некоторые особенности в отношении матерей к болезни ребенка с церебральным параличом. В группе с низким развитием детей матери считают в 60,7% случаев, что в болезни ребенка виноваты врачи, в то время как в группе с высоким развитием так считают лишь 35,9%. Заметим, что в группе с низким развитием ни одна из матерей не взяла на себя ответственность за болезнь. 39,3% матерей этой группы считают, что никто не виноват в болезни ребенка (называют экологические факторы, судьбу, стрессы). В группе с высоким развитием большее число матерей считают, что в болезни ребенка никто не виноват (46,1%).

Данная закономерность, вероятно, связана с психологическим механизмом отрицания. В соответствии со стадиями переживания утраты, отрицание диагноза заболевания – это самая первая реакция родителей. Многие матери останавливаются на этой стадии, считая, что диагноз установлен неправильно и со временем ситуация исправится: с ребенка снимут статус инвалидности, а семья навсегда забудет о том, что была такая проблема.

Чтобы избежать осознания, мать вынуждена отречься от своих собственных чувств, своей депрессии, гнева и горя, замо-

раживая их глубоко внутри или скрывая их за гиперопекой. Заболевание ребенка представляет собой угрозу для материнского чувства собственного достоинства. Это ощущение может стать настолько невыносимым, что родители начинают искать у себя и своих родных подтверждения в том, что они «не виноваты» в этом ограничении, и обвинять партнера в том, что он является «причиной» заболевания ребенка [15]. Трудно расстаться с «ребенком своей мечты» и полюбить реального ребенка, который не оправдал надежд [15]. Чем более выражена патология у ребенка, тем отчетливее разница между ним и «ребенком мечты». Груз вины за заболевание оказывается невыносим для психики матери, она пытается его облегчить путем переноса ответственности на врачей, которые вели процесс родов. Принятие ответственности за заболевание ребенка на себя равносильно для матери поражению во многих сферах ее жизни. Поэтому она бежит от осознания реальности случившегося. Из логики бессознательного следует, что если в болезни ребенка виноваты врачи, значит, остается надежда, что найдутся другие врачи, которые помогут. Так психологически замыкается порочный круг бесконечного поиска исцеления.

Многие из матерей считают детский церебральный паралич излечимым заболеванием (43,9% – в группе с высоким уровнем развития детей и 37% – в группе с низким уровнем). Однако известно, что данное заболевание неизлечимо, требует пожизненной реабилитации, которая улучшает его течение и прогноз. Остальные респондентки считают, что «возможна реабилитация» в 26,8% и 29,6% (в группах с высоким и низким уровнями развития детей соответственно), «болезнь неизлечима» 14,6% и 22,2% (в группах с высоким и низким уровнями развития детей соответственно) и «другое».

52,5% матерей детей с высоким уровнем развития и 48,1% матерей детей с низким уровнем развития относят болезнь к разряду «очень тяжелых». Интересно то, что в группе детей с высоким уровнем развития этот процент даже выше. Данный факт свидетельствует о субъективном восприятии матерями тяжести болезни ребенка.

В группе с низким уровнем интеллектуального развития детей матери чаще (22,2%), чем в группе с высоким (7,1%) не имеют четких представлений о будущем, оно кажется им неопределенным. Позитивные представления о будущем их детей имеют 66,7% матерей группы с высоким уровнем развития детей и 59,3% – с низким. Эти представления не соответствуют возможностям детей в 21,4% в группе с высоким уровнем развития детей и 11,1% в группе с низким уровнем развития. Несоответствие представлений матери о будущем и возможностями ребенка выражается в том, что некоторые матери детей с ярко выраженной патологией, говорят о том, что «ребенок в будущем станет полностью здоров», «будет выдающимся спортсменом», «будет нормальным как другие дети», «создаст семью, родит детей», «окончит университет» и т.д. Таким образом, большинство матерей предпочитают видеть позитивные перспективы будущего ребенка, а некоторые из них уходят в несбыточные мечты на этот счет.

Матерям детей обеих групп свойственно испытывать разнообразные страхи (55,9% и 85,2% с высоким и низким уровнем развития детей соответственно). Матери чаще всего боятся: «умереть раньше ребенка», «что ребенку станет хуже, появятся осложнения», «что ребенок никогда не поправится», «что ребенок не сможет учиться, работать, создать семью», «что ребенок не сможет ходить, говорить», «что ребенок умрет раньше меня», «что у ребенка будет много комплексов», «что ребенок будет меня упрекать», «страшно рожать второго ребенка».

Печаль в связи с заболеванием ребенка испытывают 24,4% матерей детей высокого уровня развития и 40,7% – низкого уровня развития. Матери признались, что испытывают чувства вины и стыда (19,5% – в группе с высоким уровнем развития детей и 11,1% – в группе с низким), боль и разочарование (12,2% и 22,2% в группах детей с высоким и низким уровнями развития соответственно), тревогу (24,4% и 7,4% в группах детей с высоким и низким уровнями развития соответственно). Присутствует категория матерей, отрицающих наличие каких-либо чувств в связи с заболеванием ребенка (17,1% и 3,7% в группах детей с высоким и низким уровнями развития соответственно): «ничего не чувст-

вую», «все у нас хорошо».

Никто из матерей не указал, что в связи с заболеванием ребенка испытывает гнев, который присутствует как естественная реакция на травмирующее событие. Можно предположить: матери вытесняют гнев, что препятствует процессу принятия болезни. В группе с высоким уровнем развития никто не обозначил, что чувствует любовь к своему ребенку, в группе с низким уровнем любовь испытывают 14,8% матерей. Спектр чувств, испытываемых матерями в отношении болезни детей, в обеих группах схож, но имеет некоторые, хотя и статистически не достоверные отличия (критическое значение χ^2 при уровне значимости $p < 0.05$ составляет 14.067).

Заключение

Итак, отношение матерей к болезни детей, страдающих церебральным параличом, не зависит от уровня интеллектуального развития детей. Матери детей с выраженной интеллектуальной недостаточностью чаще возлагают ответственность за болезнь ребенка на врачей, принимавших у них роды.

Значительное число респонденток обеих групп считают детский церебральный паралич излечимым заболеванием, что не соответствует действительности. Это свидетельствует о нереалистично завышенных ожиданиях матерей от процесса реабилитации. Вместе с этим многие матери детей, как с низким, так и с высоким уровнем развития, считают заболевание ребенка «очень тяжелым». Большинство матерей обеих групп видят будущее ребенка позитивным. Среди этой категории выделяются те, чьи представления о будущем не соответствуют реальным возможностям детей. В группе с низким уровнем развития детей большее число респонденток говорят о будущем ребенка как о «неопределенном».

Матери, воспитывающие детей с церебральным параличом, независимо от уровня интеллектуального развития детей, испытывают в связи с заболеванием негативные чувства, среди которых преобладают страхи и печаль.

Отношение матери к болезни ребенка в большинстве своем нереалистично. Матерям, воспитывающим детей с церебральным параличом, необходимо как можно раньше оказывать психотерапевтическую помощь в проживании психотравмирующей ситуации. Это будет способствовать принятию болезни и реалистичному отношению к ней, что поможет раскрытию возможностей ребенка с церебральным параличом и нормализации психологического состояния матери.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бадалян Л. О., Журба Л. Т., Тимонина О. В. Детские церебральные параличи. Киев : Здоровья, 1988.
2. Исаев Д. Н. Психосоматическая медицина детского возраста. СПб. : Специальная литература, 1996.
3. Ипполитова М. В., Бабенкова Р. Д., Мастюкова Е. М. Воспитание детей с церебральным параличом в семье. М., 1993.
4. Калижнюк Э. С. Психические нарушения при детских церебральных параличах. Киев : Вища школа, 1987. 269 с.
5. Калягин В. А. Логопсихология : учеб. пособие для студ. ВУЗов / 2-е изд., испр. М.: Академия, 2007. 320 с.
6. Кюблер-Росс Э., Семенов К., В. С. Трилис М., О смерти и умирании: пер. с англ. Киев : София, 2001. 320 с.
7. Левченко И. Ю., Приходько О. Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата : учеб. пос. для студ. М. : Академия, 2001.
8. Левченко И. Ю., Ткачева В. В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии. М. : Просвещение, 2008.
9. Мастюкова Е. М., Московкина А. Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии : учеб. пособие для студ. высш.учеб.заведений. М. : Владос, 2003. 408с.
10. Методика диагностики отношения к болезни ребенка (ДОБР; Каган В. Е., Журавлева И. П.) / Психодиагностические методы в педиатрии и детской психоневрологии : метод. пособие. Под ред. Исаева Д. Н., Каган В. Е. СПб. : ПМИ, 1991.
11. Психолого-педагогическая диагностика : учеб. пособие. Под ред. Левченко И. Ю., Забрамной С. Д. М. : Академия, 2008.
12. Семенова К. А. Восстановительное лечение с перинатальным поражением нервной системы и с детским церебральным параличом. М. : Закон и порядок, 2007.
13. Стребелева Е. А. «Психолого-педагогическая диагностика развития детей дошкольного возраста». М. : Просвещение, 2009.
14. Тест-опросник родительского отношения Варга А. Я., Столина В. В. URL: http://diploma.at.ua/publ/vnutrisemejnye_otnosheniya/test_oprosnik_roditelskogo_otnosheniya_test_aja_varga_vv_stolina/5-1-0-16/ . Ссылка активна на 10.06.2012.
15. Фюр Г. Запрещенное горе: об ожиданиях и горе, связанных с ребенком, родившимся с функциональными ограничениями. Минск : Минскиппроект, 2003.

L I T E R A T U R A

1. Badalyan L. O., Zhurba L. T., Timonina O. V. Detskie tserebral'nye paralichi. Kiev : Zdorov'ya, 1988.
2. Isaev D. N. Psikhosomaticheskaya meditsina detskogo vozrasta. SPb. : Spetsial'naya li-teratura, 1996.
3. Ippolitova M. V., Babenkova R. D., Mastyukova E. M. Vospitanie detey s tserebral'nym paralichom v sem'e. M., 1993.
4. Kalizhnyuk E. S. Psikhicheskie narusheniya pri detskiikh tserebral'nykh paralichakh. Kiev : Vishcha shkola, 1987. 269 s.
5. Kalyagin V. A. Logopsikhologiya : ucheb. posobie dlya stud. VUZov / 2-e izd., ispr. M.: Akademiya, 2007. 320 s.
6. Kyubler-Ross E., Semenov K., V. S. Trilis M., O smerti i umiranii: per. s angl. Kiev : Sofiya, 2001. 320 s.
7. Levchenko I. Yu., Prikhod'ko O. G. Tekhnologii obucheniya i vospitaniya detey s narusheniyami oporno-dvigatel'nogo apparata : ucheb. pos. dlya stud. M. : Akademiya, 2001.
8. Levchenko I. Yu., Tkacheva V. V. Psikhologicheskaya pomoshch' sem'e, vospityvayushchey rebenka s otkloneniymi v razvitii. M. : Prosveshchenie, 2008.
9. Mastyukova E. M., Moskovkina A. G. Semeynoe vospitanie detey s otkloneniymi v razvitii : ucheb. posobie dlya stud. vyssh.ucheb.zavedeniy. M. : Vlados, 2003. 408s.
10. Metodika diagnostiki otnosheniya k bolezni rebenka (DOBR; Kagan V. E., Zhuravle-va I. P.) / Psikhodiagnosticheskie metody v pediatrii i detskoy psikhonevrologii : metod. posobie. Pod red. Isaeva D. N., Kagan V. E. SPb. : PMI, 1991.
11. Psikhologo-pedagogicheskaya diagnostika : ucheb. posobie. Pod red. Levchenko I. Yu., Zabramnoy S. D. M. : Akademiya, 2008.
12. Semenova K. A. Vosstanovitel'noe lechenie s perinatal'nym porazheniem nervnoy sistemy i s detskim tserebral'nym paralichom. M. : Zakon i poryadok, 2007.
13. Strebeleva E. A. «Psikhologo-pedagogicheskaya diagnostika razvitiya detey doskol'nogo vozrasta». M. : Prosveshchenie, 2009.
14. Test-oprosnik roditel'skogo otnosheniya Varga A. Ya., Stolina V. V. URL: http://diploma.at.ua/publ/vnutrisemejnye_otnosheniya/test_oprosnik_roditelskogo_otnosheniya_test_aja_varga_vv_stolina/5-1-0-16/ . Ssylka aktivna na 10.06.2012.
15. Fyur G. Zapreshchennoe gore: ob ozhidaniyakh i gore, svyazannykh s rebenkom, rodivshimsya s funktsional'nymi ograniicheniyami. Minsk : Minskipproekt, 2003.

УДК 372.85:371.314
ББК 4426.20-26

ГСНТИ 14.27.09

Код ВАК 13.00.01

Галишева Марина Сергеевна,

педагог дополнительного образования высшей квалификационной категории, Городской детской экологической центр; 620151, г. Екатеринбург, ул. Карла Либкнехта, 44т; e-mail: galishev@mail.ru.

Зуев Петр Владимирович,

доктор педагогических наук, директор, Институт физики, технологии и экономики, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: zyuew@yandex.ru.

ПОЛЕВОЙ УЧЕБНЫЙ ТРЕНАЖЕР КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: естественно-научное образование, исследовательская компетентность, исследовательская деятельность, дидактические средства, тренажер, полевой учебный тренажер.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена вопросу формирования исследовательской компетентности учащихся в области естествознания на уровнях основного общего и среднего общего образования. Обсуждается проблема организации практики исследовательской деятельности как необходимого условия формирования исследовательской компетентности. Для отработки умений и формирования практических навыков самостоятельного изучения объектов и явлений, относящихся к сфере естественных наук, предлагается ввести в образовательный процесс особое дидактическое средство – полевой учебный тренажер, рассмотрены основания для его использования в учебно-исследовательской деятельности учащихся. Методом контент-анализа выявлены характеристики понятия «тренажер», дана современная трактовка тренажера как дидактического средства. Сформулировано определение понятия «полевой учебный тренажер». Рассмотрены условия, необходимые для его создания и функционирования, установлена связь с другими практико-ориентированными приемами, такими как «экологическая тропа» и «лаборатория под открытым небом». Обсуждаются перспективы использования полевого учебного тренажера как элемента обогащения образовательной среды учреждения, приводятся примеры апробации в образовательной практике. Выдвигается предположение о высоком дидактическом потенциале тренажера в формировании исследовательской компетентности учащихся.

Galisheva Marina Sergeevna,

Teacher of Additional Education, Municipal Children's Ecological Centre, Ekaterinburg, Russia.

Zuev Pyotr Vladimirovich,

Doctor of Pedagogy, Director of the Institute of Physics, Technology and Economics, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

FIELD TRAINING SIMULATOR AS A MEANS OF FORMATION OF RESEARCH COMPETENCE IN SCIENCE EDUCATION

KEYWORDS: science education, research competence, research activity, teaching tools, trainer, field training simulator.

ABSTRACT. The article is devoted to the question of formation of the pupils' research competence in Natural Science in basic general and secondary general education. The issues of a research activity organization, as a necessary condition of formation of research competencies, are discussed in this article. To develop the skills of independent study of objects and phenomena in the course of Natural Science, it is proposed to introduce special didactic means – "field educational simulator" in the educational process. The grounds for its use in teaching and research activities of pupils are described. Using the method of content analysis we identified the features of the concept "simulator" and we gave a contemporary definition of a simulator as a didactic tool. The definition of a "field educational simulator" is given. The conditions, necessary for its establishment and use, are studied. The correlation between "field educational simulator" and the other practical tools like "ecological path" and "outdoor laboratory" is determined. The aspects of the simulator use as an element of an educational environment are discussed. The examples of using a field educational simulator in practice are provided. We also put forward an idea of high didactic potential of this simulator in the formation of research competence of pupils.

Среди ключевых компетенций (key competencies), которыми должны овладеть обучающиеся для успешной самореализации, особым образом выделяется исследовательская, так как умение познавать (исследовать) является системной функцией человека [13].

В современных условиях необходимость формирования исследовательской компетентности установлена образовательным стандартом. В «Требованиях к содержанию основной образовательной программы» значится «Программа должна обеспечивать... формирование научного типа мышления,

компетентностей в предметных областях, учебно-исследовательской, проектной и социальной деятельности» [14, с. 28]. В требованиях к разделам основной образовательной программы отмечается, что программа развития универсальных учебных действий должна быть направлена на «формирование опыта... проектной и учебно-исследовательской деятельности для достижения практико-ориентированных результатов образования» [Там же].

В основе понимания сути процесса формирования компетентности лежит интеграция компетентностного и деятельностного подходов. Так, по утверждению И. Д. Фрумина, «компетентность как результат образования формируется и проявляется в деятельности» [15]. Таким образом, формирование исследовательской компетентности неразрывно связано с получением опыта исследовательской деятельности.

А. Г. Асмолов в своих работах регулярно обращается к идее интеграции педагогических подходов, утверждая такую формулу: «...компетенция — деятельность — компетентность». Компетенция как объективная характеристика реальности должна пройти через деятельность, чтобы стать компетентностью, как характеристикой личности [1, с. 18]. В работах этого автора фигурирует емкое, особенно подчеркивающее взаимную обусловленность понятий выражение «Компетентность — это знание в действии». В подобной трактовке компетентность выступает как цель, а деятельность — как средство достижения цели. Разные подходы не противоречат, а дополняют друг друга, обеспечивая целостность образовательного процесса.

Итак, деятельность — обязательное условие формирования компетентности. Следовательно, при формировании исследовательской компетентности необходимо обеспечить возможность осуществления учащимися регулярной исследовательской деятельности. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом такая возможность должна быть предоставлена всем учащимся без исключения [14].

Частично практику исследовательской деятельности учащиеся получают при выполнении лабораторных работ, проектных и творческих заданий на уроке, однако подобные задания в значительной мере алгоритмизированы. По мнению А. С. Саввичева, «Современные курсы перегружены ... лабораторными работами иллюстративного характера, которые предполагают получение заранее известных значений...» [11, с. 531]. Сведенная к минимуму степень неопределенности осуществляемой на уроке исследовательской практики приводит к необходимости дополнить образовательный

процесс элементами исследований в их классическом виде — с открытым вопросом, ответ на который не знает никто.

Изучая вопрос организации массовой практики по обучению исследовательской деятельности в естественнонаучном образовании, полезно обратиться к опыту вузов. Обязательным атрибутом университетского биологического, экологического, геологического, исторического и лингвистического образования является полевая исследовательская практика [6]. Такая практика призвана тренировать исследовательские умения и формировать компетентность молодых ученых. Экспедиционная деятельность — уникальный инструмент развития личности обучающихся.

В дополнительном образовании полевую исследовательскую практику традиционно использовали для предпрофессиональной подготовки мотивированных учащихся. Обычно это были многодневные походы, экспедиции, выездные экологические лагеря, которые давали новые впечатления, расширяли кругозор и позволяли применить на практике знания и умения, полученные в течение учебного года. По мнению А. С. Леонтовича, в отдельных учреждениях, которые «претендуют на образовательный результат высокого уровня... экспедиция является одним из главных элементов интегрированной программы общего и дополнительного образования, компонентом, свидетельствующим о богатстве образовательной среды» [8, с. 64].

Несмотря на то что применение экспедиционной деятельности в образовательном процессе дает высокие результаты, воспользоваться потенциалом данного дидактического средства непросто. Определенные трудности создает получение разрешений на пребывание детей в полевых условиях. Также существуют проблемы педагогического характера — из соображений безопасности сложно организовать условия для самостоятельной деятельности каждого учащегося. Обычно все выходы носят коллективный или групповой характер. В итоге учащиеся имеют интересные и яркие, но общие, а не индивидуальные наблюдения.

Так, исследовательские коллективы екатеринбургского Городского детского экологического центра (ГДЭЦ) в течение десяти лет осуществляли экспедиционные выезды, однако на полученном материале было выполнено не более десяти исследовательских работ. Ежедневно совершая радикальные выходы в разные биотопы, учащиеся обнаруживали много интересного материала (редкого для данной местности соловья-красношейку, гнезда полевого луня и козодоя, выводок краснокнижной белки-летяги и т.п.), однако организовать регулярные на-

блюдения за объектами, находящимися на расстоянии 5–10 километров друг от друга, не представлялось возможным.

Единственным удобным и относительно безопасным для наблюдений местом была опушка леса рядом с базовой деревней, где пресекались три естественных биотопа (лес, приречные кустарниковые заросли, луг) и один антропогенный (собственно деревня с растительностью и постройками). Таким образом, сформировалась идея использовать для ученических исследований локальную природную территорию с эффектом экотона, расположенную близко к месту проживания или обучения школьников. По сути, речь идет об организации полевой исследовательской деятельности в условиях города или другого населенного пункта.

Небольшие размеры обследуемой территории гарантируют посильность заданий для учащихся, а также регулярность помощи и контроля со стороны педагога. Пересечение биотопов обеспечивает разнообразие объектов для наблюдений и, как следствие – разнообразие тем для исследований. Близость к месту проживания дает относительную безопасность и широкие возможности для выполнения индивидуального исследования.

Идея была реализована на базе ГДЭЦ в рамках проекта «Городская школа юного орнитолога». Исследуемой территорией стал один из центральных парков Екатеринбурга – Харитоновский, площадью 7 гектаров – место расположения здания ГДЭЦ.

В результате десятилетней экспериментальной работы педагогического коллектива по использованию территории парка в качестве места для тренировки исследовательских умений учащихся выполнено более ста ученических работ, представленных на разного уровня конференциях – от внутренних до всероссийских. В итоге семь раз учащиеся стали лауреатами премии Президента России в области исследовательской деятельности. Более тысячи обучающихся получили исследовательскую практику в соответствии с уровнем их образовательных потребностей в процессе индивидуальных и групповых занятий, а также массовых исследовательских акций, позволяющих освоить отдельные методы и приемы учебно-исследовательской деятельности [4].

Безусловно, выездные учебные экспедиции – эффективный инструмент формирования исследовательской компетентности высоко мотивированных учащихся, однако для массового охвата учащихся рационально создать условия для исследовательской практики на небольшой территории в пределах города или другого населенного пункта. Это снимет все бытовые проблемы, а также проблемы обеспечения безопасности

при работе в полевых условиях, экономит время, расходованное на оформление экспедиционного выезда, снижает финансовые затраты, высвобождая ресурсы для творчества в исследовательской деятельности. К тому же надо отметить, что в городских парках птицы, например, гнездятся с более высокой локальной плотностью, чем в естественных местообитаниях, вследствие чего на единице площади можно наблюдать больше живых объектов, чем в природе.

С целью расширения возможностей для практики исследовательской деятельности учащихся мы предлагаем ввести в образовательный процесс новое дидактическое средство – полевой учебный тренажер. Так как его назначение – отработка умений и формирование практических навыков самостоятельного изучения объектов и явлений, относящихся к сфере естественных наук, а также тренировка исследовательских умений у школьников – более точным можно считать название «полевой учебно-исследовательский тренажер».

Для обоснования правомерности употребления термина «исследовательский» в отношении предлагаемого дидактического средства необходимо выявить существенные признаки данной деятельности и установить соответствие им обсуждаемого объекта. Для нас важно утверждение, что в основе исследовательской деятельности лежит исследование как форма познания [10, с. 87]. По определению П. В. Копнина, исследовательская деятельность – это индивидуальное научное познание, нацеленное на раскрытие внешних и внутренних связей, свойств, законов, отношений между объектами и явлениями окружающей действительности [7]. Научное познание от всех иных способов познания (обыденного, художественного, теологического, мифологического и др.) отличается применением научной методологии, представляющей совокупность принципов, приемов и операций эмпирического и теоретического исследования действительности, признаваемых научным сообществом [5, с. 10]. При условии использования научной методологии исследовательская деятельность отвечает всем предъявляемым к ней требованиям: объективности, воспроизводимости, доказательности и точности. Таким образом, если методическое сопровождение полевого учебного тренажера обеспечивает применение научных методов исследования, регулирующих познавательную деятельность учащихся, значит, деятельность в рамках тренажера можно признать учебно-исследовательской, а сам тренажер, развивающий исследовательский потенциал учащихся, – учебно-исследовательским тренажером.

С целью обоснования правомерности ис-

пользования понятия «тренажер» в обозначенном смысле было проведено исследование, основанное на контент-анализе определений, фрагмент которого представлен в таблице 1. Тренажер от английского слова «train» — «воспитывать», «обучать», «тренировать». Контент-анализ понятия «тренажер» показывает, что *сущность* тренажера чаще всего определяют как устройство (техническое, учебно-тренировочное, моделирующее), в два раза реже — как техническое или дидактическое средство. Компьютерные тренажеры и тренажеры умственных действий определяются как программа или как система, включающая несколько компонентов. В контексте исторического анализа прослеживается развитие использования понятия «тренажер» от утилитарного «приспособление» или «устройство» к более широкой его трактовке как дидактического средства или дидактической системы. Некоторые авторы, например С. В. Сидоров, встраивают понятие «тренажер» в традиционную классификацию дидактических средств на основании чувственной модальности [12]. Этот же автор разделяет тренажеры на технические и нетехнические. К последним относятся, например, карточки и тетради для упражнений.

Функция тренажера в большинстве случаев заключается в моделировании реальных условий (элементов деятельности, нагрузок, ситуаций) и в предоставлении практики разных видов деятельности (моторной, интеллектуальной, сенсорной). Среди функций тренажеров, посредством которых происходит процесс обучения и тренировки, также указывается пооперационный контроль качества деятельности обучаемого. Контроль в этом случае является не целью, а средством достижения желаемого результата.

Целью применения тренажеров во всех определениях выступает формирование и тренировка умственных, моторных и совокупных навыков разных видов деятельности, основная утилитарная цель — подготовка специалистов разных профилей (образование, спорт, наука и техника). В ряде определений среди целей применения тренажера указывается входной и контрольный диагноз степени усвоения навыка. Авторы, описывающие компьютерные тренажеры, трактуют понятие как «моделирующую систему, предназначенную для... закрепления теории и обучения поиску путей решения задач» [3].

На основании проведенного анализа можно сделать вывод, что тренажер в настоящее время рассматривается, в том числе, как эффективное дидактическое средство, создающее условия для получения практики, необходимой для формирования и отработки действий, умений и навыков, применяемое как в профессиональной, так

и общеобразовательной подготовке человека, а также в медицине и спорте.

Предлагаемое к рассмотрению понятие «учебно-исследовательский тренажер» можно определить как дидактическое средство, обеспечивающее условия для практики исследовательской деятельности учащихся, с целью формирования соответствующей компетентности. Полевой учебно-исследовательский тренажер — это дидактическая система, включающая педагогический ресурс, методическое сопровождение и экологически мозаичную, находящуюся в шаговой доступности территорию, в отношении которой существует система сбора, хранения и обработки материалов.

Полевым учебно-исследовательским тренажером может стать пришкольная территория, сквер или парк недалеко от образовательного учреждения. Обязательным условием работы тренажера является наличие квалифицированного руководителя (группы руководителей), который проводит рекогносцировку, разрабатывает пакет методического обеспечения и систему сбора материалов, продумывает экспериментальную часть и канву межпредметных и межличностных коммуникаций. В обозначенных условиях тренажер способен выполнять функции:

- предоставление возможностей получения практики исследовательской деятельности;
- развитие исследовательского потенциала и соответствующей компетентности учащихся;
- отработка методик;
- проверка гипотез;
- коммуникация, социализация, преемственность поколений учащихся.

Полевой исследовательский тренажер начинает функционировать с момента педагогической рекогносцировки и дидактической адаптации местности, организации системы предъявления задач и сбора материалов для исследований, а также организации системы предъявления результатов.

Система организации сбора данных может быть представлена в виде электронных таблиц, баз данных, папок с фотографиями; преемственность поколений — через организацию наставничества, создание баз данных с презентациями и записью выступлений. Последнее также важно для рефлексии и контроля динамики личностного роста учащихся. Эффективным способом предъявления результатов может выступать внутренняя конференция, в процессе которой происходит концептуализация и осмысление проделанной работы, осуществляется сотворчество. Все вместе — сбор материалов, их осмысление и предъявление на конференции выступает актом совместного развития образовательной среды, обновления ее ресурсов, целенаправленного общения, сконцентрированного на поиске оптимальных решений учебных задач.

Таблица 1

Контент-анализ определений понятия «тренажер»

Источник	Определение	Сущностная составляющая			Функциональная составляющая			Целевая составляющая					
		Устройство, установка	Средство	Система, программа	Моделирование условий	Контроль деятельности	Обеспечение практики	Обучение	Тренировка	Подготовка специалистов	Диагностика	Закрепление теории	Повышение эффективности
Медицинская энциклопедия, 1996	учебно-тренировочные моделирующие устройства или приспособления, используемые для развития двигательных навыков, выработки и совершенствования техники управления машиной (механизмом), восстановления	+			+		*	+	+	*			
Психологическая энциклопедия / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского, 1990	техническое средство обучения, реализующее модель эргатической системы, обеспечивающее контроль за качеством деятельности обучаемого. Т. предназначен для формирования и совершенствования у человека профессиональных навыков и умений, необходимых ему для управления системой.		+		+	+		+	+	+	*	*	
Борисов С.И., Кручинин В.В., 2012	Т. это система, обеспечивающая выполнение практических действий для закрепления теории и обучающая поиску путей решения задач			+			+	+	*	*		+	
Долинер Л. И., 2005	Компьютерный Т. это программа, предназначенная для выработки у учащегося устойчивых навыков действий и обеспечивающая выполнение необходимых для этого функций преподавателя..			+	*	+	*	+	+		+		
Сидоров С.В., 2012	Тренажер – дидактическое средство, создающее условия для наиболее эффективной отработки практических действий, формирования умений и навыков.		+		+		+	+	+				+
	Сумма:	1	2	2	3*	2	2*	5	4*	1*	1*	1*	1

Условные обозначения:

+ - характеристика в определении присутствует; * - характеристика конкретно не прописана, но она подразумевается;

Понятие «полевой учебно-исследовательский тренажер» является результатом логического развития таких понятий как «экологическая тропа» и «лаборатория под открытым небом». Общее свойство – проведение занятий вне классной комнаты, в условиях, приближенных к естественным. Однако есть и отличия. Экологическая тропа – это специально оборудованный маршрут, проходящий по различным экосистемам, который служит для образовательных, воспитательных и рекреационных целей. По мнению Д. В. Моргун, «Экологическая тропа – это частная форма экскурсии, сочетающая отдых и познание во время движения по специально разработанному маршруту» [9, с. 42]. В рамках функционирования учебных экологических троп предусмотрена исследовательская деятельность, однако основное предназначение тропы – демонстрация природных объектов и явлений. Использование тропы предполагает преобразование территории с целью повышения качества экспонирования элементов показа. Таким образом, создание экологической тропы это большая самостоятельная работа. Основная часть усилий направлена на организацию условий для демонстрации ее объектов, что не имеет прямого отношения к формированию исследовательской компетентности.

Природной лабораторией, или лабораторией под открытым небом, часто называют заповедники и охраняемые территории. Выражение носит образный характер, дидактический смысл в нем отсутствует. В педагогике «лабораторией под открытым небом» обычно называют разовые занятия в природных условиях (больше половины публикаций и упоминаний в СМИ), порой никак не связанные с ней. Например, хи-

мические эксперименты и фокусы, на которые дети смотрят не в классе, а сидя на скамейках в парке. Часто «лабораторией под открытым небом» называют приусадебный участок, на котором проводят эксперименты по выращиванию растений. В этой ситуации первичную значимость имеет поддержание жизни растений – исследовательская функция вторична.

Основным преимуществом полевого исследовательского тренажера по отношению к подобным дидактическим практико-ориентированным средствам можно считать преобладание активных форм обучения над пассивными, наличие системы накопления материалов, возможность предоставления поля для исследовательской деятельности систематического характера.

Заключение. В соответствии со сценарным подходом, в последнее время получившем распространение для планирования развития образовательных инициатив, системность в организации исследовательской деятельности школьников рассматривается в качестве сценарного драйвера или ключевого управляемого фактора, определяющего степень ее продуктивности в учреждении [2]. Создание полевого учебного тренажера на базе отдельного образовательного учреждения или ассоциации учреждений, а также использование его как дидактического средства конкретизирует поле деятельности, обеспечивает преемственность поколений и аккумулирует опыт исследовательской деятельности, что может оказать положительное влияние на формирование исследовательской компетентности обучающихся на ступени среднего общего образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А. Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика. 2009. Т. 4. С. 18–19.
2. Белоусова Т. Н., Мозниченко И. А. Сценарный подход к управлению исследовательской деятельностью школьников // Исследователь/Researcher. 2012. № 3–4 (9–10). С. 48–54.
3. Борисов С. И., Кручинин В. В. Инструментальная система для разработки лекций и тренажеров в компьютерных учебных программах. URL: <http://fdo.tusur.ru/?43687> (дата обращения 25.10.2016).
4. Галишева М. С. Развитие исследовательской компетентности школьников в рамках реализации проекта «Городская школа юного орнитолога» // Развитие естественнонаучного и математического образования в условиях введения ФГОС ООО : мат-лы Всероссийской очно-заочной науч.-практич. интернет-конференции. Екатеринбург : ГАОУ ДПО СО «Институт развития образования», 2015. С. 26–31.
5. Дружинин В. Н. Экспериментальная психология : учеб. пособие. М. : ИНФРА-М, 1997. 256 с.
6. Константинов В. А., Сухорукова Л. Н. Организация научно-исследовательской деятельности студентов в ботаническом саду ЯГПУ им. К. Д. Ушинского : учеб.-метод. пособие. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2010. 68 с.
7. Копнин В. П. Гносеологические и логические основы науки. М. : Мысль, 1974. 568 с.
8. Леонтович А. В. Модель научной школы и практика организации исследовательской деятельности учащихся // Школьные технологии. 2001. № 5. С. 146–149.
9. Моргун Д. В. Учебно-исследовательская биологическая экспедиция как средство повышения эффективности образовательного процесса // Методист. 2008. № 4. С. 41–43.
10. Поддьяков А. Н. Методологические основы изучения и развития исследовательской деятельности // Школьные технологии. 2006. № 3. С. 85–90.
11. Саввичев А. С., Леонтович А. В. Перспективы обновлений образовательной среды, рабо-

тающей на повышение эффективности естественнонаучного образования // Исследовательская деятельность учащихся : научно-методич. сб. в двух томах / Под общей ред. А. С. Обухова, Т. 1: Теория и методика. М. : Общероссийское общественное движение творческих педагогов «Исследователь», 2007. С. 528–535.

12. Сидоров С. В. Управление инновациями в сельской школе. Теоретическое и научно-методическое обеспечение : моногр. Saarbrücken : LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG., 2011. 287 с.

13. Слободчиков В. И. Антропологический смысл исследовательской работы школьников // Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве : сб. статей / Под общей ред. А. С. Обухова, М. : НИИ школьных технологий, 2006. С. 16–23.

14. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования: приказ Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. №413. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2365>

15. Фруммин И. Д. За что в ответе? (Компетентностный подход в образовании) // Перемены. 2004. № 2. С. 117–129.

L I T E R A T U R A

1. Asmolov A. G. Sistemno-deyatelnostnyy podkhod k razrabotke standartov novogo pokoleniya // Pedagogika. 2009. Т. 4. S. 18–19.

2. Belousova T. N., Moznichenko I. A. Stsenarnyy podkhod k upravleniyu issledovatel'skoy deyatelnost'yu shkol'nikov // Issledovatel'/Researcher . 2012. № 3–4 (9–10). S. 48–54.

3. Borisov S. I., Kruchinin V. V. Instrumental'naya sistema dlya razrabotki lektsiy i trenazherov v komp'yuternykh uchebnykh programmakh. URL: <http://fdo.tusur.ru/?43687> (data obrashche-niya 25.10.2016).

4. Galisheva M. S. Razvitie issledovatel'skoy kompetentnosti shkol'nikov v ramkakh realizatsii proekta «Gorodskaya shkola yunogo ornitologa» // Razvitie estestvennonauchnogo i matematicheskogo obrazovaniya v usloviyakh vvedeniya FGOS OOO : mat-ly Vserossiyskoy ochno-zaochnoy nauch.-praktich. internet-konferentsii. Ekaterinburg : GAOU DPO SO «Institut raz-vitiya obrazovaniya», 2015. S. 26–31.

5. Druzhinin V. N. Eksperimental'naya psikhologiya : ucheb. posobie. M. : INFRA-M, 1997. 256 s.

6. Konstantinov V. A., Sukhorukova L. H. Organizatsiya nauchno- issledovatel'skoy deyatelnosti studentov v botanicheskom sadu YaGPU im. K. D. Ushinskogo : ucheb.-metod. posobie. Yaroslavl' : Izd-vo YaGPU, 2010. 68 s.

7. Kopnin V. P. Gnoseologicheskie i logicheskie osnovy nauki. M. : Mysl', 1974. 568 s.

8. Leontovich A. V. Model' nauchnoy shkoly i praktika organizatsii issledovatel'skoy deyatelnosti uchashchikhsya // Shkol'nye tekhnologii. 2001. № 5. С. 146–149.

9. Morgun D. V. Uchebno-issledovatel'skaya biologicheskaya ekspeditsiya kak sredstvo povysheniya effektivnosti obrazovatel'nogo protsessa // Metodist. 2008. № 4. S. 41–43.

10. Podd'yakov A. N. Metodologicheskie osnovy izucheniya i razvitiya issledovatel'skoy deyatelnosti // Shkol'nye tekhnologii. 2006. № 3. S. 85–90.

11. Savvichev A. S., Leontovich A. V. Perspektivy obnoveniy obrazovatel'noy sredy, rabotayushchey na povyshenie effektivnosti estestvennonauchnogo obrazovaniya // Issledovatel'skaya deyatelnost' uchashchikhsya : nauchno-metodich. sb. v dvukh tomakh / Pod obshchey red. A. S. Obukhova, Т. 1: Teoriya i metodika. М. : Obshcherossiyskoe obshchestvennoe dvizhenie tvorcheskikh pedagogov «Is-sledovatel'», 2007. S. 528–535.

12. Sidorov S. V. Upravlenie innovatsiyami v sel'skoy shkole. Teoreticheskoe i nauchno-metodicheskoe obespechenie : monogr. Saarbrücken : LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG., 2011. 287 s.

13. Slobodchikov V. I. Antropologicheskij smysl issledovatel'skoy raboty shkol'nikov // Issledovatel'skaya deyatelnost' uchashchikhsya v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve : sb. statey / Pod obshchey red. A. S. Obukhova. М. : NII shkol'nykh tekhnologiy, 2006. S. 16–23.

14. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart srednego (polnogo) obshchego obrazovaniya: prikaz Minobrnauki Rossii ot 17 maya 2012 g. №413. URL: <http://minobrnauki.rf/dokumenty/2365>

15. Frummin I. D. Za chto v otvete? (Kompetentnostnyy podkhod v obrazovanii) // Peremeny. 2004. № 2. S. 117–129.

УДК 37.39
ББК 4465+4400.25

ГСНТИ 14.15.25

Код ВАК 13.00.01

Иванова Алена Васильевна,

кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт национальных школ Республики Саха (Якутия)»; 677027, г. Якутск, ул. Октябрьская, 22, каб. 303; e-mail: alivv@yandex.ru.

Филиппова Нина Игнатьевна,

кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт национальных школ Республики Саха (Якутия)»; 677027, г. Якутск, ул. Октябрьская, 22, каб. 303; e-mail: iitii2007@mail.ru.

Винокурова Екатерина Ивановна,

кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт национальных школ Республики Саха (Якутия)»; 677027, г. Якутск, ул. Октябрьская, 22, каб. 303; e-mail: katevino@mail.ru.

**НОВЫЕ УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ, ФОРМИРУЮЩИЕ
ЭТНОКУЛЬТУРНУЮ И ГРАЖДАНСКУЮ ИДЕНТИЧНОСТЬ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: этнокультурная, гражданская идентичность, культура, технология, народы Севера.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена проблеме формирования гражданской идентичности у детей коренных народов, что приобретает особую актуальность в связи с языковыми, культурными проблемами малочисленных народов Севера. Целью данной работы является раскрытие содержания учебных пособий по предметам «Культура коренных народов Севера» и «Технология» для детей младшего школьного возраста как компонентам основной образовательной программы, формирующих этническую, региональную, гражданскую идентичность. Данные учебные пособия нацелены на сохранение родного языка и культуры северных народов. Рассмотрены различные подходы зарубежных исследователей к понятиям форм идентичности, соответствующих возрастным особенностям. Выводы исследований подтверждаются результатами научных исследований в области этнокультурного, языкового и поликультурного образования коренных малочисленных народов Севера, проведенных в Институте национальных школ Республики Саха (Якутия). Результаты исследования могут быть востребованы образовательными организациями в разработке комплексных образовательных программ, формирующих этническую, региональную, гражданскую идентичность у детей коренных народов Севера. В образовании коренных малочисленных народов Севера деятельность образовательных организаций по формированию гражданской идентичности имеет огромное значение в сохранении языкового и культурного многообразия.

Ivanova Alena Vasilyevna ,

Candidate of Pedagogy, Leading Researcher of the Scientific Research Institute of National Schools of The Republic of Sakha (Yakutia), Yakutsk, Russia.

Filippova Nina Ignatyevna,

Candidate of Philology, Leading Researcher of the Scientific Research Institute of National Schools of The Republic of Sakha (Yakutia), Yakutsk, Russia.

Vinokurova Ekaterina Ivanovna,

Candidate of Philology, Leading Researcher of the Scientific Research Institute of National Schools of The Republic of Sakha (Yakutia), Yakutsk, Russia.

**FORMATION OF ETHNOCULTURAL
AND CIVIC IDENTITY AMONG CHILDREN OF THE NORTH**

KEYWORDS: ethnocultural, civic identity, culture, technology, the peoples of the North.

ABSTRACT. The article deals with the formation of civic identity among indigenous children, which is particularly relevant in relation to linguistic and cultural problems of indigenous peoples of the North. The aim of this work is the disclosure of the content of textbooks in the subjects "Culture of Indigenous Peoples of the North" and "Technology" for primary school children as a component of the basic educational program, forming an ethnic, regional and civic identity. These tutorials are aimed at preserving the language and culture of the Northern peoples. Various approaches of foreign researchers to the concepts of identity forms corresponding to the age peculiarities are analyzed. The findings are supported by the results of scientific research in the field of ethno-cultural, linguistic and multicultural education of indigenous peoples, held at the Institute of National Schools of the Republic of Sakha (Yakutia). The results of the study can be claimed by educational institutions in the development of integrated educational programs, forming ethnic, regional, civic identity among children of indigenous peoples of the North. The work of educational institutions is of great importance to foster civic identity of the peoples of the North in the linguistic and cultural diversity.

В современных условиях перед общеобразовательными организациями, расположенными в местах компактного проживания коренных народов Севера, сто-

ит актуальная задача, заключающаяся в поиске инновационных форм и эффективных механизмов социализации детей посредством образовательных инструментов, предос-

тавляемых федеральным государственным образовательным стандартом общего образования. «В настоящее время в мире происходит процесс самосознания и возрождения национальной культуры народов. До недавнего времени среди ученых, исследователей и самих представителей малочисленных народов Севера возникали серьезные волнения по поводу утери языка, культуры и традиций» [8, с. 249]. Изучение родного языка и национальной культуры входит в число важнейших задач, определенных в Концепции устойчивого развития коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации. Сохранение и развитие этнокультурного многообразия народов России указано в числе приоритетных направлений в Стратегии государственной национальной политики РФ до 2025 года [6].

Между тем, в изменяющихся условиях переходного периода руководители и педагоги образовательных организаций испытывают серьезные трудности в разработке комплексных образовательных программ, формирующих элементы языковой идентичности у детей. В связи с этим требуется создание компонентов общеобразовательной программы в части, обеспечивающей формирование гражданской, региональной и этнокультурной идентичности у детей коренных народов Севера.

В федеральном государственном образовательном стандарте общего образования отмечается, что он направлен на обеспечение «российской гражданской идентичности, сохранения и развития культурного разнообразия и языкового наследия многонационального народа Российской Федерации, права на изучение родного языка, овладения духовными ценностями и культурой многонациональной России» [7].

В Республике Саха (Якутия), в одном из крупных северных регионов Российской Федерации проживают представители более 120 национальностей. «...Коренные народы Якутии – юкагиры, эвены, эвенки, чукчи, якуты, долганы и русские старожилы смогли стать не только частью российской нации (Мы – россияне), но и сохранить традиционную культуру и создать региональные культурные ценности на основе межкультурного диалога, объединяющего представителей разных народов в единую общность (Мы – якутяне)» [5, с. 52].

Решение данной проблемы требует разработки нового поколения учебно-методических комплектов разного уровня и направленности с учетом региональных и этнокультурных особенностей на основе требований федеральных государственных образовательных стандартов общего образования.

Необходимость создания образовательных программ нового поколения по поликультурному образованию также отмечается и в Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 г., направленной на упрочение общероссийского гражданского самосознания и духовной общности многонационального народа России.

В вышеуказанном документе отмечается, что «задачи государственной национальной политики в сфере образования должны быть решены: путем разработки учебных программ по изучению многовекового опыта взаимодействия народов России посредством ознакомления с историческими документами о знаковых событиях, раскрывающих истоки общероссийского единства и солидарности; введения в программы общеобразовательных учреждений образовательных курсов, включающих в себя сведения о культурных ценностях и национальных традициях народов России» [6, с. 14, 15].

В Республике Саха (Якутия) разработаны образовательные программы нового поколения по учебному курсу (предмета) «Культура народов Республики Саха (Якутия)» в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта с учетом региональных, этнокультурных особенностей. В начальной школе программа учебного курса (предмета) обеспечивает развитие этнокультурной компетенции, являющейся составной частью культуроведческой компетентности и способствующей формированию этнокультурной идентичности и межкультурной компетенции. В основной школе программа учебного предмета способствует развитию межкультурной компетенции, формируемой на основе этнокультурной и направленной на становление гражданина многонациональной России через призму региональной культурной идентичности.

«На наш взгляд, в Якутии разработка новых образовательных программ учебного курса (предмета) “Культура народов Республики Саха (Якутия)” в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта с учетом региональных, этнокультурных особенностей является одним из основных факторов в выполнении поставленных задач перед новой образовательной системой республики, заключающихся в воспитании культуры межнациональных отношений, основанных на уважении духовно-нравственных ценностей многонациональной России» [1, с. 172].

В рамках научных исследований в области языкового и поликультурного образования разработаны компоненты основной образовательной программы в формате

учебных пособий по предметам «Культура коренных народов Севера», «Технология». Результаты данных исследований подтверждают, что развитию родных языков способствуют не только образовательные программы по предметам филологического цикла, но и программы по другим предметам этнокультурной направленности, в частности «Культура коренных народов Севера», «Технология».

Проблема идентичности на сегодня является одной из острых и обсуждаемых проблем в современном мире и носит междисциплинарный характер. Понятие идентичности употребляется в нескольких значениях. В психологии и социологии рассматриваются несколько видов идентичности (тождественности, соответствия): этническая, гражданская, возрастная, половая и др.

В аспекте нашего исследования особый интерес представляют следующие формы идентичности: этническая, региональная и гражданская. Определений данных форм в современных исследованиях насчитывается огромное количество. В своей статье хотим затронуть лишь некоторые точки зрения по данным понятиям.

Развитие этнической идентичности Жан Пиаже рассматривает прежде всего как создание когнитивных моделей, ответом на которые являются этнические чувства. Швейцарский ученый выделяет три этапа в развитии этнических характеристик: 1) в 6–7 лет ребенок приобретает первые – фрагментарные и несистематичные – знания о своей этнической принадлежности; 2) в 8–9 лет ребенок уже четко идентифицирует себя со своей этнической группой, выдвигает основания идентификации – национальность родителей, место проживания, родной язык; 3) в младшем подростковом возрасте (10–11 лет) этническая идентичность формируется в полном объеме, в качестве особенностей разных народов ребенок отмечает уникальность истории, специфику традиционной бытовой культуры [4]. К настоящему времени проведено большое количество исследований, в которых уточняются и конкретизируются возрастные границы этапов в развитии этнической идентичности.

Региональная идентичность для младших школьников изначально связана с местом проживания (села, города, района) и постепенно может определяться сознанием принадлежности к определенному региону «я – якутянин», а также такими общими понятиями как «я – северянин», «я – сибиряк». Пространственно неравномерные волны индустриализации в эпоху модернизации усиливали маргинальность многих периферийных (провинциальных) территорий и в

конечном итоге способствовали региональной стратификации и пространственно-территориальной иерархизации общества. Данный фактор, по М. Хечтеру, «способствует сохранению этнической и региональной идентичности на определенных территориях (иногда в латентной форме), несмотря на все попытки Центра унифицировать культурные ценности» [10]. Кроме того, как отмечают некоторые исследователи, преобладание локальной политической лояльности над национальной характерно для обществ с фрагментарной политической культурой и транзитных политических периодов.

Понятие гражданской идентичности наиболее точно сформулировано Д. Уэйнстоком, который также определил основные элементы гражданства: «быть гражданином означает по крайней мере до некоторой степени идентифицировать себя с политическим обществом, к которому человек принадлежит, и быть расположенным к действию по отношению к своим согражданам так, чтобы содействовать стабильности и единству этого общества» [9].

В образовании коренных малочисленных народов Севера деятельность образовательных учреждений в формировании идентичности имеет огромное значение в сохранении и развитии родного языка, культуры, традиционного образа жизни. Данный факт отмечают как исследователи, так и руководители системы образования.

«Таким образом, в системе общего образования необходимы адекватные организационно-педагогические условия, организация образовательного процесса, нацеленная на успешную социализацию детей с учетом их особенностей, не означающая нивелирование разных культур, способствующая личностной, культурной и гражданской идентификации, а также особый подход к финансовому, кадровому, методическому и учебному обеспечению освоения государственных образовательных стандартов» [12, с. 115].

«Требования к результатам освоения образования должны быть ориентированы на реализацию функции обеспечения доступности качественного образования, формирования культурной и гражданской идентичности, а также развития личности. В условиях усиления социокультурной составляющей модернизационных процессов в качестве одного из значимых образовательных результатов может рассматриваться формирование жизненно важных навыков личности, ее готовности и способности жить в гармонии с природой и обществом, сохраняя свою культурную идентичность, оставаясь гражданином единой России» [Там же, с. 118].

В Институте национальных школ Рес-

публики Саха (Якутия) проведено исследование, цель и задачи которого: научно-методическое обеспечение реализации основной образовательной программы, в части, направленной на комплексное формирование гражданской, региональной, этнокультурной идентичностей у детей коренных народов Севера.

Для достижения поставленных цели и задач проведено исследование в рамках трех этапов. На 1-м этапе исследования (2015 г.) определены теоретические основы к разработке основной образовательной программы, спроектированы компоненты содержания основной образовательной программы в формате проектов учебных пособий по предметам «Культура коренных народов» (2–4 кл), «Технология» (1–4 кл) с учетом механизмов комплексного подхода к реализации обязательной части и части, формируемой участниками образовательных отношений. На 2-м этапе исследования (2016 г.) спроектированы компоненты содержания основной образовательной программы в формате проектов учебных пособий по предмету «Культура коренных народов» (5–6 кл). Содержание компонентов основной образовательной программы отражено как комплекс основных характеристик образования, организационно-педагогических условий. На 3-м (заключительном) этапе (2017 г.) планируется проектировать компоненты содержания основной образовательной программы в формате проектов учебных пособий по предмету «Культура коренных народов» (7–9 кл).

В исследовании использованы следующие методы: теоретический анализ региональных и федеральных нормативно-правовых документов, лингвокультурологической и психолого-педагогической литературы по предмету исследования; проектирование, структурирование, моделирование, апробация.

В начальной школе одним из целей изучения предмета «Культура коренных народов Севера» является содействие становлению основ российской гражданской идентичности (Я – россиянин) на основе формирования этнокультурной (Я – представитель своего народа) и региональной идентичностей (Я – якутянин). Таким образом, в основной образовательной программе региональный учебный предмет (курс) «Культура коренных народов Севера» является одним из основных механизмов формирования этнокультурной, региональной идентичностей, реализации принципа защиты и развития системой образования национальных культур, региональных культурных традиций и особенностей в условиях многонационального государства.

«По мнению многих исследователей,

осознание личностью принадлежности к той или иной этнической группе начинается примерно с 6–7 лет. А уже к 10–11 годам этническая идентичность формируется в полном объеме. Основываясь на данных научных фактах и исходя из содержательной части учебного курса (предмета), программа и учебные пособия для начальных классов разработаны на родном языке. Структурно содержание данного учебного курса (предмета) выстроено таким образом, что материалы представлены последовательно и имеют логическую завершенность:

– 2–4 классы – этнокультура: ознакомление с самобытной культурой своего народа;

– 5–9 классы – поликультура.

Такое построение способствует созданию условий для освоения базовых понятий об этнокультуре как части общероссийской, мировой культуры; формирование основы для дальнейшего развития коммуникативной, социокультурной компетенций, необходимых в глобализирующем мире» [1, с. 170–171].

Структура учебного пособия продумана таким образом, чтобы младший школьник мог удовлетворить свой познавательный интерес, потребность в общении, самостоятельной деятельности, в желании делиться познаниями по данным курсам. Тексты по теме составлены по адаптированным для детского восприятия произведениям фольклора северных народов, известных писателей эвенской, эвенкийской, юкагирской, долганской литературы и других. Работа с фольклорными произведениями стимулирует освоение новых форм поведения, эмоционального опыта предшествующих поколений и формирование положительного отношения к себе как представителю этноса. Эпос народов Севера – это духовный завет, сохранивший как кладезь народную мудрость, его традиции и верование, переданный нашими предками из поколения в поколение через время и пространство. Большую роль эпического текста, его широкого информационного поля в формировании этнического самосознания и межэтнических взаимоотношений подчеркивает М. Балзер, профессор Института антропологии и археологии Евразии Джортаунского университета (Вашингтон, США) [11, с. 56].

Реализации целей учебного предмета «Технология» могут содействовать следующие направления внеурочной деятельности: духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное, спортивно-оздоровительное и т.д., в результате которой происходит развитие индивидуальных интересов, творческих способностей учащихся, осуществляется приобретение

ими собственного социально-культурного опыта и способов культурного самовыражения. Содержание данного учебного предмета включает изучение народного прикладного искусства, культуры и уклада жизни коренных народов Севера. Традиции обучения прикладному искусству народов реализуются в следующих модулях: работа с природными материалами, плетение и ткачество, обработка бумаги и картона, обработка ткани и меха, шитье бисером.

Содержание занятий, предусмотренных как внеурочная деятельность, предоставляет широкий выбор, например, «Виды традиционной одежды», «Меховая мозаика», «Аппликация мехом», «Вышивка», «Виды декоративных швов», «Аппликация», «Шитье бисером» и др.

Учебные пособия данного учебного предмета ориентируют детей на практическое применение полученных знаний, создают условия для приобщения детей к традиционным отраслям хозяйствования, традиционному образу жизни, формирование этнокультурной компетенции обеспечивает у школьников представлений о взаимодействии человека и окружающего мира, о роли трудовой деятельности людей в развитии общества, а также закладывают у них начальные технологические знания, важнейшие трудовые умения и навыки.

Обучение строится с учетом освоения конкретных технологических операций в ходе создания изделий из природных, искусственных и синтетических материалов, овладения первоначальными умениями проектной деятельности. В содержании обучения большое значение имеют социально-нравственные аспекты трудовой деятельности, личностная и общественная значимость создаваемых изделий.

Данные учебные пособия являются вспомогательными и могут быть использованы как на уроке, так и во время внеурочных мероприятий.

Исходя из целей основной образовательной программы, направленных на формирование гражданской, региональной, этнокультурной идентичности младших школьников, разработаны УМК по учебным предметам (курсам) «Культура коренных народов Севера» и «Технология». В современных социокультурных условиях, которые ведут к неуклонному исчезновению главного признака этнической идентичности – языка коренных малочисленных народов Севера: юкагиров, эвенков, чукчей, долган, эвенов, необходимы дальнейшие усилия по сохранению их более устойчивых факторов – духовной и материальной культуры и традиций.

Содержание и структура учебных посо-

бий для младших школьников по культуре коренных малочисленных народов Севера составлены в соответствии с «Концепцией духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России». Знание и понимание базовых ценностей культуры и традиций родного народа закладывает основу для усвоения культуры народов совместного проживания и ведут к освоению ценностей русской и мировой культуры. В современном человеческом сообществе появился новый взгляд на место и роль Арктики и Севера в мировых процессах. Малоизвестная мировому сообществу культура северных народов теперь воспринимается не как отживающая архаическая культура, а как самобытная подлинная культура, созданная в самой холодной части планеты и сохранившая гуманистический характер взаимодействия человека с окружающей природой.

Долг молодого поколения народов Севера, как отмечает А. В. Кривошапкин, «идти в ногу со временем», и в то же время знать не только свои родовые корни, но уважать свой народ, гордиться им и направлять все силы и энергию на развитие будущего своего народа – эвенского, эвенкийского, долганского, юкагирского, чукотского и арктических русских старожилов [3, с. 544–545].

В итоге изучения курсов «Культура коренных народов Севера» и «Технология» учащимися начальных классов будут достигнуты личностные, метапредметные и предметные результаты, предусмотренные федеральным государственным образовательным стандартом и программами данных курсов.

Материалы учебных пособий «Культура коренных народов Севера» для 1–4 классов (тексты, вопросы и задания, справочные материалы, игры, словарная работа) направлены на достижение основной цели учебного курса: формирование этнокультурных компетенций как неперемного условия успешной социализации, заключающейся в развитие умений жить в поликультурном мире. Так, по теме «Моя семья, мой род» дети младших классов рассказывают о традициях своей семьи, о ведении традиционного хозяйства семьи, узнают о родословных преданиях семьи, учатся составлять родословные таблицы, родословное дерево с родителями, знакомятся с терминами родства на родном языке; постепенно усваивают и познают семейные ценности, моделируют ситуации, требующие общения и взаимной ответственности в семье; всей семьей готовятся к народным праздникам, обновляют национальные костюмы, готовят блюда традиционной народной кухни, принимают участие в обрядах и ритуалах, проводимых на этих праздниках.

Освоенные по данной теме этнокультурные и поликультурные компетенции проецируются на отношения в обществе и составляют основу гражданского поведения человека.

«Для того, чтобы сформировать личность, наделенную творческими способностями, формирующими этнокультурную, региональную идентичность у детей коренных народов Севера, необходимо знакомить школьников с истоками народного прикладного искусства, вооружить умениями и навыками работы в этой области с учетом возрастных особенностей.

Обучение прикладному искусству должно идти по двум направлениям: развитие творческих изобразительных способностей детей и овладение навыками работы по различным видам народного искусства.

Народное прикладное искусство имеет древние корни. По этнографическим и археологическим данным в орнаментальной культуре просматриваются черты, свидетельствующие о древних связях народа саха с другими тюрко-монгольскими народами. Наблюдается существенное влияние коренных народов Севера: эвенов, эвенков, юкагиров, в силу их ближайшего соседства и длительного опыта по освоению Севера. В XVII–XVIII веках прочно укрепилась якутская национальная культура со своей спецификой» [2, с. 22].

Главным принципом народной педагогики является воспитание через труд. Воспитание трудом прививает ребенку такие качества, как усидчивость, терпение, ум, внимание, умение ценить труд. В трудовом воспитании одним из важных направлений является приобщение школьников к народному прикладному искусству.

Народное прикладное искусство и народные художественные промыслы, возникнув в самую раннюю пору развития человеческого общества, на протяжении многих веков являлись важнейшей областью трудового обучения подрастающего поколения.

Виды национального прикладного искусства – шитье мехом, бисером, работа с берестой, волосом, глиной деревом, металлом и других – отражают культуру, религию, философию народа.

В частности, учителя начальных классов должны уделять особое внимание изучению произведений народного искусства на уроках труда. Это способствует развитию твор-

ческой активности учащихся с ранних лет, прививает детям чувство красоты и эстетические вкусы. Задача состоит в том, что следует формировать у детей не только представления о многообразии художественного творчества, но и воспитывать стремление создавать красоту своими руками и ею украшать свой быт и окружающую жизнь.

Вместе с тем, в процессе обучения ученик овладевает основами технологии изготовления изделия, которой в совершенстве владеет мастер. Ребенок узнает алгоритмы технологии изготовления изделия, практически овладевает этапами, способами и приемами.

Разработанные учебные пособия рассчитаны на 34 часа каждое и предназначены для обучающихся общеобразовательных организаций с обучением на языках коренных малочисленных народов Севера. Обучение по данным программам и пособиям будет проводиться в рамках учебных планов для школ, где изучаются языки коренных малочисленных народов Севера.

Таким образом, разработанные учебные пособия по предметам «Культура коренных народов Севера» и «Технология» являются компонентами основной образовательной программы для общеобразовательных организаций. Содержание и структура учебных пособий будут содействовать формированию гражданской идентичности через культуру, народное прикладное искусство коренных народов.

В условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта данные компоненты призваны оказать помощь образовательным организациям, испытывающим серьезные трудности в разработке комплексных образовательных программ, формирующих этническую, региональную, гражданскую идентичность у детей коренных народов Севера.

В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом результаты исследования могут быть положены в основу деятельности работников образования, разрабатывающих основные образовательные программы начального и основного общего образования с учетом особенностей развития региона Российской Федерации, образовательной организации, запросов участников образовательного процесса с учетом этнокультурных и региональных особенностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иванова А. В. Культура межнациональных отношений в новых образовательных программах // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки, № 7/1, 2013. С. 170–172.
2. Иванова З. И. О судьбе народного искусства // Теория и опыт обучения детей коренных народов традиционным видам прикладного искусства : Межгос. семинар-совещание. Якутск, 1995. 79 с.
3. Кривошапкин А. В. Долг народов Севера – идти в ногу со временем, с развитием Арктики и Севера // Долг народов Севера – идти в ногу со временем. Выступления. Статьи. Интервью. Якутск : Бичик, 2014. 624 с.

4. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М., 1994. 680 с.
5. Семенова С. С. Межкультурный диалог как способ формирования гражданской, региональной и этнокультурной идентичности у школьников // Сибирский педагогический журнал. № 1. 2014. С. 52–55.
6. Указ Президента РФ от 19.11.2012 № 1666 «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года». URL: // <http://graph.document.kremlin.ru/page.aspx?1;1644521>.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования // Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования».
8. Anastasia Lebedeva. The Role of Nomadic Schools in the Revival and Preservation of the Cultural Heritage of Indigenous Peoples of the North and Arctic // Climate change and arctic sustainable development: scientific, social, cultural and educational challenges// SECTION 6 - Education// UNESCO: Paris, 2009. P. 247–255.
9. Daniel M. Weinstock, Citizenship and Pluralism // R. L. Simon ed. The Blackwell Guide to Social and Political Philosophy, Blackwell, Malden, Mass., 2002. P. 242.
10. Hechter M., Levi M. Ethno-Regional Movements in the West // Nationalism. J. Hutchinson and A. D. Smith (eds.). Oxford, N.Y., 1994.
11. M. Mandelstam Balzer. Shamans, Shamanism and Epos // Yakut heroic epos olonkho – a masterpiece of the oral and intangible heritage of humanity in the context of world eposes. Yakutsk, 2014. P. 520.
12. Natalia V. Sitnikova. On further modernization of of Sakha education of the indigenous peoples of the Horth of the Republic (Yakutia) //Promoting literacy of pupils through capacity for the system of community education of Nomadic Peoples of Horth of Republic (Yakutia). Yakutsk, 2007. P. 126.

L I T E R A T U R A

1. Ivanova A. V. Kul'tura mezhnatsional'nykh otnosheniy v novykh obrazovatel'nykh programmakh // Gumanitarnye, sotsial'no-ekonomicheskie i obshchestvennye nauki, № 7/1, 2013. S. 170–172.
2. Ivanova Z. I. O sud'be narodnogo iskusstva // Teoriya i opyt obucheniya detey korennykh narodov traditsionnym vidam prikladnogo iskusstva : Mezhgos. seminar-soveshchanie. Yakutsk, 1995. 79 s.
3. Krivoshapkin A. V. Dolg narodov Severa – idti v nogu so vremenem, s razvitiem Arktiki i Severa // Dolg narodov Severa – idti v nogu so vremenem. Vystupleniya. Stat'i. Interv'yu. Yakutsk : Bichik, 2014. 624 s.
4. Piazhe Zh. Izbrannye psikhologicheskie trudy. M., 1994. 680 s.
5. Semenova S. S. Mezhkul'turnyy dialog kak sposob formirovaniya grazhdanskoj, regional'noj i etnokul'turnoy identichnosti u shkol'nikov // Sibirskiy pedagogicheskij zhurnal. № 1. 2014. S. 52–55.
6. Ukaz Prezidenta RF ot 19.11.2012 № 1666 «O Strategii gosudarstvennoj natsional'noj politiki Rossijskoj Federatsii na period do 2025 goda». URL: // <http://graph.document.kremlin.ru/page.aspx?1;1644521>.
7. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart osnovnogo obshchego obrazovaniya // Prikaz Minobrnauki Rossii ot 17.12.2010 № 1897 «Ob utverzhenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya».
8. Anastasia Lebedeva. The Role of Nomadic Schools in the Revival and Preservation of the Cul-tural Heritage of Indigenous Peoples of the North and Arctic // Climate change and arctic sustainable development: scientific, social, cultural and educational challenges// SECTION 6 - Education// UNESCO: Paris, 2009. R. 247–255.
9. Daniel M. Weinstock, Citizenship and Pluralism // R. L. Simon ed. The Blackwell Guide to Social and Political Philosophy, Blackwell, Malden, Mass., 2002. P. 242.
10. Hechter M., Levi M. Ethno-Regional Movements in the West // Nationalism. J. Hutchinson and A. D. Smith (eds.). Oxford, N.Y., 1994.
11. M. Mandelstam Balzer. Shamans, Shamanism and Epos // Yakut heroic epos olonkho – a masterpiece of the oral and intangible heritage of humanity in the context of world eposes. Yakutsk, 2014. P. 520.
12. Natalia V. Sitnikova. On further modernization of of Sakha education of the indigenous peoples of the Horth of the Republic (Yakutia) //Promoting literacy of pupils through capacity for the system of community education of Nomadic Peoples of Horth of Republic (Yakutia). Yakutsk, 2007. P. 126.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. М. М. Прокопьева

Смирнова Ирина Леонидовна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, истории музыки и музыкального исполнительства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: smirnova.kavaler@yandex.ru.

РАЗВИТИЕ ФОРТЕПИАННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ Н. И. ГОЛУБОВСКОЙ НА УРАЛЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: фортепианная педагогика и исполнительство, стиль, развитие и новаторство, сегодняшние молодые носители музыкальной традиции Н. И. Голубовской на Урале.

АННОТАЦИЯ. Н. И. Голубовская, выдающаяся пианистка и педагог, представитель Ленинградской пианистической школы, наибольшую известность приобрела как интерпретатор старинной музыки, а также автор книги «Искусство педализации». К числу ее наиболее одаренных выпускников принадлежит Е. И. Табаровская, ставшая одним из ведущих преподавателей по классу специального фортепиано в музыкальной школе-десятилетке при Уральской консерватории (ныне музыкальном лицее) и пронесшая через всю свою долгую жизнь педагога-музыканта память о Н. И. Голубовской. Е. И. Табаровская воспитала множество учеников, ставших профессиональными музыкантами-исполнителями и педагогами: к числу наиболее талантливых принадлежит А. А. Шахновская, напрямую продолжившая дело Е. И. Табаровской, ставшая педагогом-пианистом и преподающая ныне в музыкальном лицее. Продолжая творческие традиции Н. И. Голубовской, она раздвигает рамки своей профессиональной деятельности, глубоко изучает детскую педагогику и психологию и разрабатывает авторский курс, связанный с первоначальным приобщением детей к фортепиано в форме групповых занятий, что является весьма актуальным, поскольку знакомство с фортепиано – процесс сложный, и педагогические поиски, направленные на адаптацию ребенка к инструменту, следует только приветствовать. Этот новаторский курс уже снискал высокую оценку педагогов музыкального лицея. А. А. Шахновская воспитывает учеников, которые становятся музыкантами-профессионалами, среди них есть лауреаты международных конкурсов, такие, как А. Есауков, А. Бородин. Эти талантливые молодые пианисты, кроме того, еще и успешно пробуют себя как композиторы, представляя в своих сольных выступлениях собственные фортепианные транскрипции вокальных произведений русских классиков. Таким образом, традиции Н. И. Голубовской пустили плодотворную творческую ветвь на нашей уральской земле и обрели ее благодарных и достойных продолжателей.

Smirnova Irina Leonidovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Theory, Music History and Musical Performance, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

THE PIANO-PEDAGOGICAL HERITAGE OF N. I. GOLUBOVSKAYA IN THE URALS

KEYWORDS: piano pedagogy and performance, style, development and innovation, young followers of N. I. Golubovskaya musical style in the Urals.

ABSTRACT. N. I. Golubovskaya, outstanding pianist and teacher, a representative of the Leningrad piano school, has become best known as an interpreter of early music, as well as the author of the book "the Art of Pedalization". Among her most gifted graduates is E. I. Tabarovskaya, who became one of the leading teachers in the special piano class in the musical ten-year school at the Ural State Conservatoire (now the music Lyceum) and cherished the memory of N. I. Golubovskaya and her musical heritage.

E. I. Tabarovsky has trained many students who became professional musicians and teachers: among the most talented is A. A. Shakhnovskaya, who continued the work of her teacher E. I. Tabarovskaya, and became a teacher and pianist at the music Lyceum as well. Continuing the creative traditions of N. I. Golubovskaya, she broadens the scope of her professional activity, studies child pedagogy and psychology and develops an original course for children in the form of group classes. Such methodology is very urgent today, because playing the piano is a complicated process, and pedagogical attempts to find different ways of adaptation of the child to the instrument should be encouraged. This innovative course has already received high praise from the music teachers of the Lyceum. A. A. Shakhnovskaya teaches students who become professional musicians, among them there are laureates of international competitions, such as A. Esaulkov and A. Borodin. These talented young pianists are composers as well, the write their own piano transcripts of the Russian classics and perform them at their solo concerts. Thus, the tradition of N. I. Golubovskaya is a very fruitful branch in the Urals and has its grateful and worthy successors.

Н.И. Голубовская – выдающаяся пианистка, обладавшая обширным репертуаром, но прославившаяся в первую очередь исполнением произведений Венских классиков и композиторов-клавесинистов. Имя Надежды Иосифовны Голубовской (1891–1975) широко известно в музыкально-

педагогических кругах. Она автор трудов по теории фортепианного и клавирного исполнительства, особой популярностью пользуется ее книга «Искусство педализации», систематически переиздающаяся.

Время идет, и многое забывается. Сегодняшние молодые музыканты, быть может, и

не знают о том, что Голубовская оставила глубокий след в музыкальной педагогике Урала. В годы Великой Отечественной войны она, будучи профессором Ленинградской консерватории, была эвакуирована из Ленинграда в Свердловск, где до 1944 года являлась профессором Уральской государственной консерватории им. М. П. Мусоргского.

Вместе с накоплением музыкальных впечатлений интенсивно шло общеобразовательное и художественное развитие Н. И. Голубовской. Ее волновали не только вопросы театра, эстетики, литературы, она интересовалась глубокими философскими и социальными проблемами, тем более что само время остро ставило их.

Музыкальные конкурсы в те времена проводились редко, но в стенах Петербургской консерватории один конкурс все же состоялся: конкурс на право исполнения фортепианных вариаций Лядова на тему Глинки в торжествах, посвященных 50-летию Петербургской консерватории. Победительницей оказалась Надежда Голубовская. На выпускном консерваторском экзамене она играла блестяще, в том же году консерваторию оканчивал Сергей Прокофьев, им обоим пророчили большую золотую медаль им. Рубинштейна, которую присуждали одному из выпускников-пианистов. В итоге ее присудили Прокофьеву, который исполнял свой Первый фортепианный концерт. В «Автобиографии» Прокофьев заметил, что с классическим концертом он не рассчитывал победить своих конкурентов, основным из которых была именно Н. И. Голубовская.

После окончания консерватории Н. И. Голубовская преподает и концертирует, эти две сферы деятельности она не прекращает до конца жизни. Помимо сольных концертов она много и блистательно выступает как камерная артистка, исполняя фортепианную партию, чаще всего наизусть. Музыкальная критика заметила талантливую девушку еще во времена ее студенчества и не переставала неизменно восторженно откликаться на ее выступления. Критики отмечали тонкую поэтичность, нежность, утонченность, нервность ее игры, хотя и не особенно сильный, но очень красивый, певучий звук, интонационное богатство, отсутствие внешних эффектов, простоту, искренность и лиризм.

В 1920 году ее пригласили преподавать в Ленинградской консерватории, в 1921 году открывается Ленинградская филармония, где Голубовская систематически выступает как сольная и камерная артистка. Она играет концерты Моцарта, Гайдна, Бетховена, Шопена, Скрябина, Сен-Санса под управлением выдающихся дирижеров. Очень скоро имя ее становится известным и

за пределами страны. Но самую большую известность ей принесли ее выступления как клавесинистки, в этом качестве она выступает, начиная с 1932 года. Впервые в нашей стране она стала играть сочинения Куперена, Дакена, Люлли, Рамо, Перселла, И. С. Баха и сыновей, Моцарта именно на инструменте, для которого они были написаны. Ее выступления стали мощным стимулом возрождения интереса в нашей стране к клавесину.

Артистическая и педагогическая деятельность были для Голубовской двумя крепко спаянными сторонами в музыкальном искусстве. Она была «педагог от Бога»: осмысление своих артистических находок вызывало у нее настойчивое желание передать их ученикам. Сфера ее педагогического воздействия была очень широка: она вела не только класс специального фортепиано, но и класс камерного ансамбля, читала лекции для молодых преподавателей, много консультировала.

Н. И. Голубовская дружила с С. С. Прокофьевым, Г. Г. Нейгаузом, В. В. Софроницким. Она, владея несколькими европейскими языками, встречалась и беседовала о музыке с Э. Петри, Л. Годовским, А. Корта, В. Ферреро, А. Фишер и многими другими.

Н. И. Голубовская – автор музыки к нескольким драматическим спектаклям, ею написан ряд каденций к классическим фортепианным концертам, сделаны фортепианные транскрипции романсов Глинки, Чайковского, песен Моцарта, Шуберта. В детском педагогическом репертуаре используются ее «Вариации на русские народные темы».

Во время Великой Отечественной войны, будучи эвакуированной в Свердловск, Н. И. Голубовская работала профессором и заведующей кафедрой специального фортепиано в Уральской государственной консерватории, концертировала, играла на радио, делала доклады, выступала с лекциями, открытыми уроками, делилась своим опытом с молодыми преподавателями, вела также детскую группу учащихся. Из выпускников Уральской консерватории по классу Н. И. Голубовской наиболее яркий след в детской музыкальной педагогике оставила Ева Иосифовна Табаровская, ставшая замечательным педагогом, достойным представителем фортепианной школы Голубовской на Урале.

Ева Иосифовна Табаровская – педагог-музыкант удивительной и необычайной судьбы: она прожила до девяноста лет, продолжая интересоваться музыкой и педагогикой до последних дней своей жизни, а преподавала в музыкальной школе-десятилетке при Уральской государственной консерватории (ныне музыкальный

лицей) до 85-ти лет, без всяких скидок на возраст. Это притом что она вовсе не отличалась крепким здоровьем: в детстве переболела туберкулезом, в старости страдала гипертонией, глаукомой, пережила кожный рак, благополучно вылеченный, в преклонном возрасте пережила инфаркт. Но личное мужество, неиссякаемый интерес к жизни и, конечно, любовь к музыке, педагогике, своим ученикам и коллегам давали ей ощущение полноты и яркости жизни.

Е. И. Табаровская родилась 31 октября 1912 года в местечке Школа, на Украине. Отец ее был аптекарским провизором с университетским образованием. В ее раннем детстве семья вынуждена была переезжать с места на место, спасаясь от еврейских погромов. В доме любили музыку, но сколько-нибудь систематического музыкального образования ребенку дать не могли. «Я ведь самоучка», – нередко говорила о себе Ева Иосифовна. И действительно, те несколько кратковременных периодов ее детства и ранней юности, которые были связаны с занятиями по фортепиано, включавших по нескольку уроков у случайных педагогов, прерываемых годами полного отсутствия какого-либо педагогического руководства, трудно назвать музыкальным образованием. Однако тяга к музыке у девочки была огромной. Она старалась самостоятельно читать ноты и басовый ключ открыла для себя самостоятельно, разбирая новое произведение: это была Пятнадцатая соната Бетховена. Ей тогда было десять лет.

Скитаясь по стране, семья попадает на Урал и здесь, в Свердловске, остается. По окончании общеобразовательной школы Е. И. Табаровская поступает в Уральский политехнический институт на специальность «Электротехника». После его окончания в течение нескольких лет работает в «Свердловскэнерго». Очень радуется, что теперь хватает денег на частные уроки игры на фортепиано. Ее педагог В. А. Бернгард предлагает ей показаться в музыкальном училище им. Чайковского. «Я ответила все интервалы, – с юмором рассказывала Ева Иосифовна, однако слово “сольфеджио” не знала».

Уральскую государственную консерваторию Е. И. Табаровская оканчивает по классу Н. И. Голубовской. На самом деле это огромная удача, несравненный шанс в жизни, потому что, по рассказам Евы Иосифовны, требовательность Н. И. Голубовской выдерживали немногие, ее бескомпромиссность и честность художника требовали такой же самоотдачи и от учеников. С теми, кто этим требованиям не соответствовал, она расставалась. Не удивительно ли, что студентка, у которой базовое образование – всего-то четыре года занятий в музы-

кальном училище, занятий в вечернее время, после полного рабочего дня в качестве инженера-электрика, – именно эта студентка находит полное взаимопонимание с требовательным профессором. А ведь еще надо учесть, какие это были годы – военные, голодные, – однако, вспоминая о занятиях с Голубовской, Е. И. Табаровская неизменно говорила об этом, как о пережитом счастье.

Ева Иосифовна гордилась тем, что она – единственная на Урале выпускница Голубовской и часто об этом вспоминала. После окончания консерватории – пятьдесят три года непрерывной работы в музыкальной школе-десятилетке при Уральской консерватории, в классе специального фортепиано, более ста учеников, прошедших через ее руки: каждый со своей самобытностью, со своими профессиональными и жизненными проблемами. Сорок девять ее выпускников поступили в консерваторию. Яркие впечатления оставили систематические открытые концерты класса Табаровской. Слушателям надолго запомнился фортепианный **дуэт педагогов школы** Е. И. Табаровской и Т. Я. Ковыловой.

Мне (автору статьи) посчастливилось попасть к Еве Иосифовне в восьмом классе, весной, по причине перевода от педагога, отношения с которым не сложились. Надо сказать, что восьмой класс в школе-десятилетке – конкурсный, после экзамена по инструменту в школе оставались далеко не все: кто-то уходил в музыкальное училище или общеобразовательную школу, кого-то переводили на другие отделения. Естественно, что к экзамену в восьмом классе готовились особенно тщательно, ответственно подбирая репертуар.

Начались удивительные для меня занятия! Прежде всего, ту программу, над которой я уже работала, Ева Иосифовна беспроблемно отвергла и стала давать мне к каждому уроку новые произведения, предлагая тех авторов, которых до тех пор я не исполняла. Так она знакомилась с новой ученицей и вместе с тем подбирала репертуар, наиболее подходящий для меня. Уже много позже я прочитала, **что именно так** поступала Голубовская: «Первые полгода я не учу, а изучаю ученика» [4, с. 87]. Действовала Ева Иосифовна на удивление неторопливо, хотя времени на подготовку к трудному и ответственному экзамену оставалось крайне мало. Это меня и тогда, и много позже в ней изумляло: время под ее руководством как бы растягивалось, и ее уверенность в том, что все успеем и все получится, передавалась мне. Она всегда умела брать ответственность на себя, мне оставалось доверять ей, что выходило само собой, и трудности отступали. Отступало и беспокойство, связанное с опас-

ностью чего-то не успеть.

Ева Иосифовна удивительным образом умела опоэтизировать процесс работы над произведением; возникавшая на уроке приподнятость, чувство восторга перед композитором достигалось трепетным вниманием к деталям, стремлением проинтонировать всю ткань произведения. И конечно, особо следует сказать об исполнительском показе. Ее игра никогда не была обыденной, но всегда одухотворенной. Меня восхищало то, как удивительно звучал у нее инструмент. Не помню, чтобы она играла какие-то пьесы целиком, с начала до конца, но исполнение даже небольших отрывков трогало до глубины души. Для меня оказалось большой удачей, что у Евы Иосифовны сложилось свое особенное отношение к исполнению Гайдна и Моцарта, во многом унаследованное от Н. И. Голубовской. К тому времени, когда я оказалась в классе Евы Иосифовны, я, уже что-то интуитивно нащупывая, особенно любила играть этих авторов; а звук, которым она исполняла музыку Гайдна и Моцарта, меня поначалу просто ошеломил и продолжал восхищать в дальнейшем. Этот звук, довольно-таки негромкий, но звонкий и певучий, я определяла для себя как «серебристый». Это звучание достигалось непрерывно вибрирующей педалью, которая бралась очень неглубоко и часто. Рассказывая о своей работе над музыкой Гайдна и Моцарта с Голубовской, Ева Иосифовна повторяла ее слова о том, что эту музыку надо «выпевать» на фортепиано: она говорила не «пропевать», а именно «выпевать». К числу композиторов, над исполнением которых Е. И. Табаровская особенно любила работать, помимо Гайдна и Моцарта, следует отнести И. С. Баха, Бетховена, Шопена, Листа, русских композиторов. Любила работать над Прокофьевым.

Среди наиболее ярких выпускников Е. И. Табаровской следует назвать И. Арсеева – пианиста и композитора (Москва), С. Селиванова (С.-Петербург), Л. Чистякову (Москва), М. Белоусову (Франция), Б. Орлова – лауреата международных конкурсов, солиста Свердловской филармонии. Особенно гордилась Ева Иосифовна своей выпускницей Аллой Шахновской, которая напрямую продолжила ее дело.

Алла Александровна Шахновская родилась в 1961 году в Свердловске, в семье, где любили музыку (ее мать прекрасно пела). Все годы, начиная с шести лет и до поступления в консерваторию, Алла обучалась у Е. И. Табаровской в музыкальной школе-десятилетке. Уральскую государственную

консерваторию она окончила по классу профессора Е. Л. Левитана и вернулась работать в родную школу сначала в качестве концертмейстера, а затем педагога по классу специального фортепиано. Детско-юношеская фортепианная педагогика чрезвычайно увлекла А. А. Шахновскую, поскольку не заставившие себя ждать педагогические успехи доставляли огромное удовлетворение.

К настоящему времени А. А. Шахновская имеет выпускников, которыми с полным основанием может гордиться и которые продолжают учиться, а некоторые, окончив консерваторию, уже трудятся на ниве музыкального исполнительства и педагогики: Е. Углова продолжила образование в Академии им. Гнесиных, Е. Кулькова – в Московской консерватории на композиторском отделении, Т. Чучкалова – педагог детской филармонии. М. Диденко – педагог ДМШ № 13 по классу специального фортепиано. А. Бородин – доцент Уральской государственной консерватории, лауреат международных конкурсов, кандидат педагогических наук. В 2007 году на Первом международном конкурсе пианистов им. С. Нейгауза, проходившем в Челябинске, двое учеников А. А. Шахновской заняли призовые места: А. Есаулков (1-я премия) и И. Саламатин (2-я премия). Привожу высказывание председателя жюри конкурса В. Крайнева: «Арсений Есаулков из Екатеринбурга – это ребенок божественный, в нем есть щемящая поэтика, он необычный, нестандартный <...> вообще уровень уральской школы очень хороший, конкурсе был проведен на высочайшем уровне» [9, с. 21]. Ныне А. Есаулков учится в Московской государственной консерватории у Элисо Вирсаладзе.

В фортепианной педагогике А. А. Шахновская продолжила традиции Е. И. Табаровской, а через нее – Н. И. Голубовской. К настоящему времени А. А. Шахновская разработала авторский курс для начинающих пианистов, детей в возрасте пяти–шести лет, который условно можно назвать «Введением в фортепиано», она второй год успешно внедряет его в практику групповых занятий.

Проследив в общих чертах развитие музыкально-педагогической традиции Н. И. Голубовской на Урале на примере одной из ее талантливых учениц Евы Иосифовны Табаровской, можно с уверенностью сказать, что период пребывания замечательного, выдающегося исполнителя и педагога в нашем городе, несомненно, обогатил его музыкальную культуру и послужил почвой для прорастания плодотворной ветви музыкальной педагогики, которая, к счастью, жива поныне.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев А. Д. Русские пианисты. М.–Л. : Музыка, 1948.
2. Алексеев А. Д. Методика обучения игре на фортепиано. М. : Музыка, 1978.
3. Бадюра-Скода Ева и Пауль. Интерпретация Моцарта. М. : Музыка, 1972.
4. Бронфин Е. Ф., Голубовская Н. И. – исполнитель и педагог Л., 1978.
5. Голубовская Н. И. Искусство педализации. Л., 1974.
6. Гофман И. Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре. М. : Музыка, 1961.
7. Коган Г. М. Работа пианиста. М. : Музыка, 1966.
8. Кортю А. О фортепианном искусстве. М. : Музыка, 1965.
9. Кошелева Л. В. поисках звезд и звездочек // Муз. Обозрение. 2007. № 280.
10. Мильштейн Я. И. Вопросы теории и истории исполнительства. М. : Сов. композитор, 1983.
11. Назайкинский Е. И. О психологии музыкального восприятия. М. : Музыка, 1972.
12. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры. М. :Музыка, 1958.
13. Савшинский С. И. Работа пианиста над музыкальным произведением. М.– Л. : Музыка, 1964.
14. Фейгин М. Индивидуальность ученика и искусство педагога. М. : Музыка, 1975.
15. Фейнберг С. Е. Пианизм как искусство. М. : Музыка, 1969.
16. Шахновская Л. А. Профессиональное обучение игре на фортепиано с точки зрения развития личности и решения проблем здоровья // Практики социальной психологии : мат-лы V межвуз. студ. науч.-практич. конф.: Гуманитарный университет. Екатеринбург. 13 мая 2005 г.

LITERATURA

1. Alekseev A. D. Russkie pianisty. M.–L. : Muzyka, 1948.
2. Alekseev A. D. Metodika obucheniya igre na fortepiano. M. : Muzyka, 1978.
3. Badura-Skoda Eva i Paul'. Interpretatsiya Motsarta. M. : Muzyka, 1972.
4. Bronfin E. F., Golubovskaya N. I. – ispolnitel' i pedagog L., 1978.
5. Golubovskaya N. I. Iskusstvo pedalizatsii. L., 1974.
6. Gofman I. Fortepiannaya igra. Otvetny na voprosy o fortepiannoy igre. M. : Muzyka, 1961.
7. Kogan G. M. Rabota pianista. M. : Muzyka, 1966.
8. Kortyo A. O fortepiannom iskusstve. M. : Muzyka, 1965.
9. Kosheleva L. V. poiskakh zvezd i zvezdochek // Muz. Obozrenie. 2007. № 280.
10. Mil'shteyn Ya. I. Voprosy teorii i istorii ispolnitel'stva. M. : Sov. kompozitor, 1983.
11. Nazaykinskiy E. I. O psikhologii muzykal'nogo vospriyatiya. M. : Muzyka, 1972.
12. Neygauz G. G. Ob iskusstve fortepiannoy igry. M. :Muzyka, 1958.
13. Savshinskiy S. I.Rabota pianista nad muzykal'nym proizvedeniem. M.– L. : Muzyka, 1964.
14. Feygin M. Individual'nost' uchenika i iskusstvo pedagoga. M. : Muzyka, 1975.
15. Feynberg S. E. Pianizm kak iskusstvo. M. : Muzyka, 1969.
16. Shakhnovskaya L. A. Professional'noe obuchenie igre na fortepiano s tochki zreniya raz-vitiya lichnosti i resheniya problem zdorov'ya // Praktiki sotsial'noy psikhologii : mat-ly V mezhvuz. stud. nauch.-praktich. konf.: Gumanitarnyy universitet. Ekaterinburg. 13 maya 2005 g.

УДК 373.68 (571.56)
ББК 420.053

ГСНТИ 14.27.05

Код ВАК 13.00.00

Федоров Гавриил Михайлович,

кандидат педагогических наук, профессор РАЕ, ведущий научный сотрудник, ФГБНУ «Институт национальных школ Республики Саха (Якутия)»; 677027, Республика Саха (Якутия), г. Якутск, ул. Октябрьская, 22; e-mail: dyondy@mail.ru.

УМК «ТРАДИЦИОННОЕ ХОЗЯЙСТВО» КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: социализация, внеурочная деятельность, агрошкола, традиционное хозяйство, духовно-нравственные ценности, компетенция.

АННОТАЦИЯ. В статье актуализируется востребованность социализации детей при организации урочной, внеурочной деятельности и внешкольной работы в агрошколах, расположенных на территории Республики Саха (Якутия), обеспечивающих запросы, интересы учащихся, родителей и общества с учетом уклада жизни и традиционного хозяйства. Обоснованы методы исследования социализации детей при разработке УМК «Традиционное хозяйство» для агрошкол в условиях села.

Раскрыто наиболее эффективное средство воспитания и социализации детей на примере разработки УМК «Традиционное хозяйство» в урочной, внеурочной деятельности и внешкольной работы для агрошкол Севера: саха, эвенов, эвенков, юкагир, долган, чукчи. Рассматривается УМК «Традиционное хозяйство», направленных на деятельность учащихся.

Fedorov Gavriil Mikhailovich

Candidate of Pedagogy, Professor of the Russian Academy of Natural Science, Leading Researcher of the Scientific Research Institute of National Schools of The Republic of Sakha (Yakutia), Yakutsk, Russia.

TRAINING PACKAGE «TRADITIONAL AGRICULTURE» AS A MEANS OF EDUCATION AND SOCIALIZATION OF CHILDREN

KEYWORDS: socialization, out-of-class work, agricultural school, traditional agriculture, spiritual and moral standards, competence.

ABSTRACT. The paper discusses the need for socialization of children in the in-class and out-of-class work in agricultural schools situated in the Republic of Sakha (Yakutia). Such work satisfies the demands and meets the interests of pupils, their parents and the society. The paper studies the methods of analysis of children's socialization and their importance for the development of the training package "Traditional Agriculture" to be used in agricultural schools located in the villages. We found the most effective means of in-class and out-of-class teaching and socialization of children on the basis of the training package "Traditional Agriculture" intended for agricultural schools of the North: Sakha, Evens, Evenks, Yukaghir people, Dolgans and Chukchi. The training package "Traditional Economy" is an activity-based training course.

Введение. Сегодня приоритетной целью и задачей школьного образования является социализация детей – «воспитание гражданственности, патриотизма, нравственных чувств, трудолюбия, творческого отношения к учению, труду, жизни, ценностного отношения к окружающей среде, к здоровью и здоровому образу жизни» [5, с. 19–21]. Существенным компонентом социализации детей, в особенности в северных условиях, являются традиционное хозяйство, региональные и этнокультурные особенности родного края, «как обеспечения возможности эффективной преобразующей деятельности в условиях меняющегося социума» [2, с. 51].

Безусловно, социализация детей стала наиболее востребованной при организации урочной, внеурочной деятельности и внешкольной работы в агрошколах, расположенных на территории Республики Саха (Якутия) и обеспечивающих запросы, интересы учащихся, родителей и общества с учетом уклада жизни и традиционного хозяйства.

Материал и методы исследования.

На основании вышеназванных фактов сле-

дует отметить, что на сегодня к недостаточно решенной можно отнести проблему социализации детей в условиях села, поселка.

Для этого определены методы исследования: развивающее и формирующее. Развивающий метод предполагает создание условий, формирующих ценностное и ответственное отношение к себе, семье, другим людям, обществу, «базовым национальным ценностям» [3, с. 18], а также идентичности как гражданина России. Второй, формирующий метод, направлен на развитие социокультурной компетентности, способности на творческую деятельность, установки на самостоятельное решение различных ситуаций.

Первый метод ориентирован на обогащение развивающего потенциала социализации детей посредством конструирования УМК для агрошкол Республики Саха (Якутия).

Второй метод – это реализация УМК, в основе которого лежит принцип отражения специфики агрошкол с учетом региональной и этнокультурной идентичности, духовно-нравственных ценностей народной педагогики, отражающих взаимодействие

человека с окружающей социальной и природной средой, развитием и формированием определенных компетенций.

Использование вышеуказанных методов при разработке УМК для агрошкол способствуют созданию деятельностной и практической составляющей социализирующей среды, «частной жизни учащихся, в соответствии с их индивидуальными запросами. По существу это посильная возрастная социализация, соответствующая интересам быта, семьи, особенностям социального окружения, погруженности подрастающего поколения в социальную среду» [9, с. 46].

Общеизвестно, что труд является неотъемлемой частью воспитания и социализации детей. Социализация детей проходила в разных условиях работы, «в оленеводческих и рыболовецких бригадах, где детям предоставляется возможность с раннего возраста приобщаться к традиционным занятиям своих родителей» [8, с. 172]. «Социализация якутских детей проходила на фоне ведущего типа хозяйствования семьи» [15].

Методы исследования позволили при разработке УМК для агрошкол определить главные особенности социализации детей такие, как практические (трудовые) способности и самостоятельные решения различных жизненно-важных ситуаций при изучении и в условиях ведения традиционного хозяйства.

В связи с этим **целью исследования** является разработка УМК «Традиционное хозяйство», направленная на развитие и формирование определенных компетенций, связанных с традиционной хозяйственной деятельностью коренных народов Республики Саха (Якутия).

Результаты исследования и их обсуждение. Акцентировано внимание на определенных компетенциях, связанных с традиционной хозяйственной деятельностью коренных народов Республики Саха (Якутия), и «этнокультурными традициями и обычаями, как механизмов, регулирующих поведение ребенка» [14, с. 164] в единстве и согласии с социальной и природной средой.

На этих принципах в ФГБНУ «Институт национальных школ Республики Саха (Якутия)» был разработан УМК «Традиционное хозяйство», содержащий примерную программу и учебные пособия для агрошкол Республики Саха (Якутия).

Безусловно, УМК «Традиционное хозяйство» связан «с ведущими видами производства, такими, как земледелие, скотоводство, оленеводство, охотпромисел, рыболовство, ориентированными на использование такого окружения в учебно-воспитательном процессе» [7, с. 6].

УМК нацелен на развитие и формирование у школьников определенных компетен-

ций, формируемых и развиваемых с учетом особенностей педагогических традиций, связанных с традиционным хозяйством коренных народов Республики Саха (Якутия), региональной и этнокультурной идентичностью. Методика обучения УМК направлена на самого ребенка, на его деятельность, на творческий мир, обеспечивающий интерес, увлечения. Главное, школьник самостоятельно делает выбор, свободно проявляет волю, раскрывается как личность. «Поэтому важное место в организации внеурочной деятельности детей занимает создание условий для духовного становления личности, становление у них системы ценностей и способностей» [12, с. 124]. Это происходит после уроков, во внеурочное время, что дает возможность превратить внеурочную деятельность в полноценную деятельность социализации детей. Именно во внеурочной деятельности «привычные, ставшие ранее автоматизированными, повседневные действия, бытовое поведение открывается в новом свете, пересматривается и заново формируется уже на новом, осмысленном, уровне, более совершенном. Создаются условия перехода от учебы по книжкам – к обучению из жизни; от освоения мира по его образам и схемам – к изучению реальной действительности и ее осмыслению» [4, с. 84]. Внеурочная деятельность направлена «на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы, на формирование и реализацию индивидуальных склонностей, способностей и интересов учащихся в разных видах деятельности» [11, с. 21].

Разработанный УМК «Традиционное хозяйство» по внеурочной деятельности включает в себя несколько функций: *организационная* определяет общеинтеллектуальную и практико-ориентированную направленность. *Мотивационная* функция пробуждает интерес к познанию социоприродной среды с точки зрения практико-жизненных проблем, *содержательная* раскрывает особенности взаимодействия социальной и природной среды, *процессуальная* развивает самостоятельность в процессе практической, исследовательской, проектной работы. Эти функции направлены на целостное развитие младшего школьника. Он набирает опыта в умении жить в трудных северных условиях в процессе совместного действия с другими сверстниками в работах взрослых, как запрягать лошадь, быка, оленя, мастерить ловушки и снасти для рыбалки, делать петли, посадить, ухаживать за растениями и другие.

УМК «Традиционное хозяйство» включает в себя основные и дополнительные компоненты, содержание которых имеет

личностно-значимую направленность с учетом потребностей и интересов учащегося, «стремящегося к успеху и умеющего выстроить и самостоятельно реализовать на практике индивидуальный маршрут развития» [6, с. 122], особенностей уклада жизни конкретного региона, «реализуемого в совместной социально-педагогической деятельности школы, семьи и других субъектов общественной жизни» [10, с. 9].

УМК «Традиционное хозяйство» построено на диалоге, субъектных отношениях в освоении воспитательных, социализирующих, культурных ценностей как с равноправными субъектами. Учит их взаимовыручке, взаимопониманию, взаимообогащению, толерантности.

Примерная программа УМК «Традиционное хозяйство» структурирована в соответствии со спецификой региона: природы, климата, ландшафта (тундра, лесотундра, горная тайга, тайга), уклада жизни и традиционного хозяйства коренных народов Республики Саха (Якутия). В программе определены шесть основных направлений по внеурочной деятельности: разведение крупного рогатого скота, коневодство, оленеводство, рыболовство, охота, растениеводство.

Основная цель примерной программы и учебного пособия «Традиционное хозяйство» – формирование социальных компетенций у школьников, таких как умение ездить верхом на лошади, на быке, на олене, выбирать места стоянок, маршрутов оленей, охоты, рыбалки, собирать ягоды, грибы, лекарственные растения, наблюдать за повадками зверей и птиц и другие.

УМК обеспечивается разнообразными видами внеурочной деятельности: познавательной, трудовой, оздоровительной, краеведческой и социальной. Каждый вид деятельности имеет различные формы организации внеурочной деятельности школьников.

Содержание УМК «Традиционное хозяйство» интегрирует пропедевтические естественнонаучные, сельскохозяйственные, обществоведческие, экологические знания с учетом традиционного хозяйства коренных народов, которые базируются «на непроизвольных психических процессах у младших школьников, то есть на тех, которые не требуют больших внутренних усилий от детей – они как бы непроизвольно вовлекаются в деятельность» [13, с. 78].

На основе воспитательных результатов внеурочной деятельности выявлены социализирующие результаты для детей коренных народов Республики Саха (Якутия). Эти результаты в каждом виде деятельности представлены по-разному.

Познавательная внеурочная деятель-

ность школьников может быть организована в форме общественно-полезной работы, факультатива, научного общества, познавательных экскурсий и т.д. В результате *познавательной деятельности* учащиеся приобретают социальные знания, необходимые в повседневной жизни. В нашем случае результат можно достичь лишь в том случае, если объектом *познавательной деятельности* детей станет собственно социальный мир, познание среды обитания, уклада жизни, традиционного хозяйства коренных народов, проживающих на территории республики: саха, эвенов, эвенков, долган, юкагиров, чукчи. Причем, важны определенные компетенции, которые нужны младшему школьнику для полноценного проживания, такие как: участвовать в выпасе лошадей, оленей, в сборе отбившихся лошадей, оленей, как правильно развести дымокур, наблюдать за повадками зверей и птиц, выращивать и ухаживать за растениями и другие, необходимые для успешной социализации в обществе. Это можно провести во время *трудовой деятельности*, когда совместная деятельность может стать источником создания детско-взрослой производственной бригады, где дети участвуют в социально значимой, коллективно-творческой деятельности. Например, в конструировании орудий улова рыбы (острога-гарпуна, покола, удочки). В результате *трудовой и социально-творческой деятельности* дети помогают в семье, мальчики помогают пасти коров, лошадей, ловить рыб, разжигать костер, девочки присматривают за телятами и помогают доить коров, и у них формируются позитивные отношения к базовым национальным ценностям в условиях ведения традиционной хозяйственной деятельности и к социальной реальности в целом.

Оздоровительная деятельность нацелена на освоение школьниками социальных норм, необходимых им для полноценного существования в современном обществе, осознание ответственности за близлежащую окружающую среду, оздоровление своего организма через игровую, физическую и трудовую деятельность, формирование интеллектуальных, духовно-нравственных ценностей жизни посредством практической, исследовательской и проектной деятельности.

В результате социализации детей планируемыми результатами деятельности являются «компетенции как скрытые психологические новообразования, как актуальные деятельностные проявления человека» [1, с. 5], такие как: ремонтировать сани для езды на лошади, на быке, на олене, делать

снаряжения, устанавливая петли на тропах кормежки и перемещения зверьков, помочь сделать проруби для лова рыб и другие.

Заключение. Таким образом, можно заключить, что УМК «Традиционное хозяйство» во внеурочной деятельности способ-

ствует социализации детей на территории Республики Саха (Якутия) и позволяет реально рассматривать их как главный и решающий фактор целостного развития личности школьника и придает образованию инновационный характер.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бодрова Т. Е. Формирование социально-трудовых компетенций учащихся в многопрофильном учреждении дополнительного образования детей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Сам. гос. пед. ун-т. Самара, 2006. С. 5.
2. Григорьев Д. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор : пособие для учителя / Д. В. Григорьев, П. В. Степанов. М. : Просвещение, 2010. С. 51.
3. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М., Просвещение, 2010. С. 18.
4. Дзятковская Е. Н., Захлебный А. Н. Каким должно быть внеурочное экологическое образование? / Вестник Бурятского государственного университета. 2012. № 1. С. 84.
5. Духовно-нравственное развитие и воспитание младших школьников : метод. рекоменд. : пособие для учителей общеобразоват. учреждений. В 2 ч. Ч.1 / Т. Л. Белоусова, Н. И. Бостанджиева, Н. В. Казаченок и др.; под ред. А. Я. Данилюка. М. : Просвещение, 2011. С. 19–21.
6. Колесникова И. В. Проектирование индивидуального маршрута развития младшего школьника в условиях внеурочного пространства / Человек и образование. 2014. № 3 (40). С. 122.
7. Кондратьев П. П., Сидоров Е. С. Реальные возможности агрошколы. Якутск : Изд-во ИПКРО, 2000. С. 6.
8. Лебедева А. М. Традиционная социализация ребенка в условиях северного кочевья / Человек и образование. 2011. № 3 (28). С. 172.
9. Пашина С. А. Внеурочная деятельность в формирование экологической культуры и социализации детей / Педагогика и психология образования. 2013. № 2. С. 46.
10. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / Сост. Е. С. Савинов]. М. : Просвещение, 2011. С. 9.
11. Рожкова Е. М. Основные положения организации внеурочной деятельности / Пермский педагогический журнал. 2014. № 5. С. 21.
12. Сейднязова Н. В., Серикова Л. А. Внеурочная деятельность как средство достижения личностных результатов в начальном звене обучения / Историческая и социально-образовательная мысль. 2012. № 6 (16). С. 124.
13. Федоров Г. М. Организация образовательной деятельности в агрошколах Республики Саха (Якутия) в условиях введения федерального государственного образовательного стандарта общего образования / Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2012. № 10. С. 78.
14. Шаманова Т. А., Тюкавкина Н. В. Компоненты и факторы этнокультурной социализации младших школьников / Международный журнал экспериментального образования. 2013. № 8. С. 164.
15. Яковлева А. Н. Этнопедагогические основы социализации школьников и студентов. На материале Республики Саха (Якутия) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Якутск, 2002. 417 с.

L I T E R A T U R A

1. Bodrova T. E. Formirovanie sotsial'no-trudovykh kompetentsiy uchaschikhsya v mnogoprofil'nom uchrezhdenii dopolnitel'nogo obrazovaniya detey : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 / Sam. gos. ped. un-t. Samara, 2006. S. 5.
2. Grigor'ev D. V. Vneurochnaya deyatel'nost' shkol'nikov. Metodicheskiy konstruktor : posobie dlya uchitelya / D. V. Grigor'ev, P. V. Stepanov. M. : Prosveshchenie, 2010. S. 51.
3. Danilyuk A. Ya., Kondakov A. M., Tishkov V. A. Kontseptsiya dukhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii. M., Prosveshchenie, 2010. S. 18.
4. Dzyatkovskaya E. N., Zakhlebnyy A. N. Kakim dolzhno byt' vneurochnoe ekologicheskoe obrazovanie? / Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. 2012. № 1. S. 84.
5. Dukhovno-nravstvennoe razvitie i vospitanie mladshikh shkol'nikov : metod. rekomend. : posobie dlya uchiteley obshcheobrazovat. uchrezhdeniy. V 2 ch. Ch.1 / T. L. Belousova, N. I. Bostandzheva, N. V. Kazachenok i dr.; pod red. A. Ya. Danilyuka. M. : Prosveshchenie, 2011. S. 19–21.
6. Kolesnikova I. V. Proektirovanie individual'nogo marshruta razvitiya mladshogo shkol'nika v usloviyakh vneurochnogo prostranstva / Chelovek i obrazovanie. 2014. № 3 (40). S. 122.
7. Kondrat'ev P. P., Sidorov E. S. Real'nye vozmozhnosti agroskoly. Yakutsk : Izd-vo IPKRO, 2000. S. 6.
8. Lebedeva A. M. Traditsionnaya sotsializatsiya rebenka v usloviyakh severnogo kochev'ya / Che-lovek i obrazovanie. 2011. № 3 (28). S. 172.
9. Pashina S. A. Vneuchebnaya deyatel'nost' v formirovanie ekologicheskoy kul'tury i sotsializatsii detey / Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya. 2013. № 2. S. 46.
10. Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma obrazovatel'nogo uchrezhdeniya. Nachal'naya shkola / Sost. E. S. Savinov]. M. : Prosveshchenie, 2011. S. 9.
11. Rozhkova E. M. Osnovnye polozheniya organizatsii vneurochnoy deyatel'nosti / Permskiy pedagogicheskiy zhurnal. 2014. № 5. S. 21.
12. Seydnyazova N. V., Serikova L. A. Vneurochnaya deyatel'nost' kak sredstvo dostizheniya lichnostnykh rezul'tatov v nachal'nom zvene obucheniya / Istoricheskaya i sotsial'no-obrazovatel'naya mysl'. 2012. № 6 (16). S. 124.

13. Fedorov G. M. Organizatsiya obrazovatel'noy deyatel'nosti v agroshkolakh Respubliki Sakha (Yakutiya) v usloviyakh vvedeniya federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta obshchego obrazovaniya / Mezhdunarodnyy zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovaniy. 2012. № 10. S. 78.

14. Shamanova T. A., Tyukavkina N. V. Komponenty i faktory etnokul'turnoy sotsializatsii mladshikh shkol'nikov / Mezhdunarodnyy zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya. 2013. № 8. S. 164.

15. Yakovleva A. N. Etnopedagogicheskie osnovy sotsializatsii shkol'nikov i studentov. Na materiale Respubliki Sakha (Yakutiya) : dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.01. Yakutsk, 2002. 417 s.

Информация для авторов

Редакция журнала «Педагогическое образование в России» принимает к рассмотрению статьи, соответствующие тематике журнала и ранее не публиковавшиеся, по следующим рубрикам:

1. История образования.
2. Стратегия образования.
3. Философия образования.
4. Теория образования (понятийный аппарат).
5. Менеджмент и экономика образования.
6. Педагогическая статистика.
7. Рецензии.
8. Дошкольное образование.
9. Школьное образование.
10. Профессиональное образование.
11. Педагогическое образование.
12. Психолого-педагогическое образование.
13. Инклюзивное образование.
14. Дополнительное образование.

Рубрики 8-14 имеют подрубрики:

1. Проблемы воспитания.
2. Педагогические технологии.
3. Педагогическая практика.
4. Зарубежный опыт.

Все статьи рецензируются независимыми экспертами. Окончательное решение о публикации принимает редколлегия журнала. В случае отказа в публикации редакция направляет автору мотивированный отказ. Плата за публикацию с аспирантов не взимается.

С 2012 г. все присылаемые материалы обрабатываются в системе «АНТИПЛАГИАТ». В случае заимствования чужих идей без указания источника цитирования в соответствии с принятыми в научном сообществе нормами статьи возвращаются авторам.

Материалы для публикации присылаются в электронном и бумажном виде. Набор должен быть выполнен в текстовом редакторе WORD в соответствии со следующими требованиями: объем текста — **8-12 страниц** (\approx **20 000 знаков** с пробелами); формат страницы — А4; гарнитура — Times New Roman; размер кегля — 14; межстрочный интервал — 1,5. Допустимые выделения — курсив, полужирный.

Отдельными файлами прилагаются: рисунки (только черно-белые, без полутонов): в векторных форматах — AI, CDR, WMF, EMF; в растровых форматах — TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм в реальном размере; диаграммы из программ MS Excel MS Visio и т. п. вместе с исходным файлом, содержащим данные.

Статья должна соответствовать требованиям РИНЦ, т. е. помимо основного текста содержать следующие сведения, представленные на русском и английском языках:

- 1) **фамилия, имя, отчество автора** (авторов) полностью;
- 2) **ученая степень, звание, должность;**
полное и точное **место работы; подразделение организации;**
контактная информация (e-mail, почтовый домашний адрес с указанием индекса, почтовый адрес **организации** с указанием индекса);
- 3) **название статьи;**
- 4) **аннотация** (150—200 слов, или 1500—2000 знаков с пробелами);

5) **ключевые слова** (5–7 слов).

6) **рубрика журнала, в которой автор хотел бы опубликовать статью (по желанию)**
К статье прилагаются также индекс УДК, рубрика ГСНТИ и код ВАК.

Пронумерованный список литературы (15–20 источников) приводится в конце статьи в алфавитном порядке, ссылки на работы заключаются в квадратные скобки с указанием страницы при цитировании, например: «Текст цитаты...» [24, с. 56]. Библиографическое описание оформляется по ГОСТ Р 7.0.5–2008 «Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления». Также приводится транслитерация списка литературы на английский язык. Образцы оформления представлены на сайте научных журналов УрГПУ journals.uspu.ru



(343) 336-14-52

Локоткова Оксана Александровна



E-mail: pedobraz@uspu.ru

АДРЕС РЕДАКЦИИ

620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 107

Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ
2016. № 10

Редактор: Ю. А. Мухина
Компьютерная верстка Ю. А. Мухиной

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-35570 от 04.03.2009.
Подписано в печать 12.10.16. Формат 60×84/8.
Бумага для множ. ап. Гарнитура «Georgia». Печать на ризографе.
Уч.-изд. л. 14,3. Усл. п. л. 16,9. Тираж 500 экз. Заказ 4753.

Тираж отпечатан в отделе множительной техники
Уральского государственного педагогического университета
620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.
E-mail: pedobraz@uspu.ru